



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA
CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

TEMA:

“Análisis de la regulación emocional en la práctica profesional del psicopedagogo que labora en Centros Educativos Fiscales”

Trabajo de titulación previo a la obtención del título en Licenciada en Psicopedagogía

Línea de investigación: Desarrollo social y del comportamiento humano

AUTOR:

Damarys Tatiana Taco Proaño

DIRECTOR:

PhD. Mayra Karina Pabón Ponce

Ibarra – Ecuador 2025



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN A FAVOR DE LA
UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del Art. 144 de la Ley de Educación Superior, hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

DATOS DEL CONTACTO			
CÉDULA DE IDENTIDAD:	DE	1005244262	
APELLIDOS Y NOMBRES:	Y	Taco Proaño Damarys Tatiana	
DIRECCIÓN:		10 de agosto Sanches y Cifuentes	
EMAIL:		Tacodamarys07@gmail.com	
TELÉFONO FIJO:	s/n	TELÉFONO MÓVIL:	0963087412

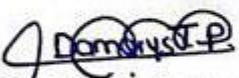
DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	Análisis de la regulación emocional en la práctica profesional del psicopedagogo que labora en centros educativos fiscales.
AUTOR (ES):	Taco Proaño Damarys Tatiana
FECHA: DD/MM/AAAA	04/07/2025
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA:	<input checked="" type="checkbox"/> PREGRADO <input type="checkbox"/> POSGRADO
TÍTULO POR EL QUE OPTA:	Licenciatura en Psicopedagogía
ASESOR /DIRECTOR:	MSc: Valencia Salazar Nelson Fernando PhD: Pabón Ponce Mayra Karina

CONSTANCIAS

El autor manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto, la obra es original y que es el titular de los derechos patrimoniales, por lo que asume la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 04 días, del mes de julio de 2025

EL AUTOR:

Firma.....
Nombre: Damarys Tatiana Taco Proaño

CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 04 de julio de 2025

PhD. Mayra Pabón
DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe final del trabajo de integración curricular, el mismo que se ajusta a las normas vigentes de la Unidad Académica de la Universidad Técnica del Norte; en consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.

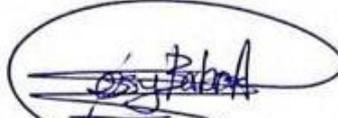


(f)

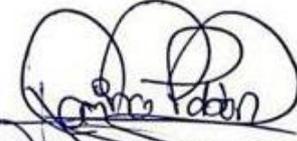
PhD. Mayra Pabón
C.C.: 1003451422

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL

El Tribunal Examinador del Trabajo de Integración Curricular "Análisis de la regulación emocional en la práctica profesional del psicopedagogo que labora en centros educativos fiscales" elaborado por Taco Proaño Damarys Tatiana, previo a la obtención del título de Licenciada en Psicopedagogía, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:



(f):
MSc. Jessy Feónica Barba Ayala
C.C.: 1002351946



(f):
PhD. Mayra Karina Pabón Ponce
C.C.: 1003451422



(f):
MSc: Fernando Nelson Salazar Valencia
C.C.: 1002432266

DEDICATORIA

Dedico este logro, en primer lugar, a Dios, al creador de todas las cosas, por haberme permitido llegar hasta este punto, llena de valentía en medio del dolor, que me dio las fuerzas y herramientas necesarias para culminar con éxito esta etapa universitaria, mostrándome que su tiempo siempre es el más perfecto; por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y camino. Gracias, Padre amado.

A mi querida madrecita, Norma Proaño, por su amor incondicional, paciencia y sacrificio. Gracias por ser mi ejemplo de lucha y perseverancia, por ser mi pilar fundamental en todo lo que soy, por guiarme con sabiduría y por enseñarme el verdadero significado del esfuerzo y la dedicación; por inculcarme grandes valores que me han acompañado en todos los aspectos de mi vida. Por todo su apoyo y sacrificio, a usted le dedico con amor cada éxito, porque sigue preocupándose por mí y por mi futuro, y cada paso que doy es gracias a usted.

A mis hermanos, Scarleth Taco y Fernando Taco, el regalo más grande que mis papás me han dado. Jamás hubiese podido sin su apoyo y amor, por sus palabras de aliento que me motivaron a seguir adelante. Gracias por su compañía, por alentarme en los momentos difíciles y por celebrar conmigo cada logro. Su amor y presencia han sido fundamentales en mi vida y en este camino académico.

A mi amado padre, Edison Taco, que su vida no le alcanzó para verme cumplir esta meta, pero que vive dentro de mí. Este logro también es de él, que murió sabiendo que lo lograría. Sé que, aunque no estés físicamente conmigo, tu amor y enseñanza han guiado cada uno de mis pasos, y que desde el cielo iluminas mi vida. Cada meta alcanzada está dedicada a tu memoria, con el firme deseo de hacerte sentir orgulloso. Siempre vivirás en mi corazón y serás mi mayor motor para seguir adelante. Eres el ángel más hermoso que habita en el cielo. Este logro es un homenaje a ti, porque fuiste, eres y siempre serás la fuerza que impulsa mis sueños.

A todos aquellos que han sido parte de este camino: gracias por su apoyo incondicional. Este triunfo no es solo mío, sino de cada persona que ha creído en mí y ha estado a mi lado en esta etapa tan importante de mi vida. Este logro es fruto de su amor, confianza y su presencia en mi vida. Con todo mi corazón, les dedico este triunfo.

Con todo mi amor, respeto y gratitud.

Damarys T. Taco Proaño

AGRADECIMIENTO

Expreso mi profundo agradecimiento a mi gloriosa y prestigiosa Universidad Técnica del Norte por haberme permitido formarme en su amplio campus universitario, con modernas instalaciones, y por hacerme parte de la gran familia de Psicopedagogía. Agradezco profundamente el entorno lleno de calma y reflexión que me acogió durante esta gratificante trayectoria, así como los recursos que me fueron brindados para desarrollarme como una profesional con valores, lista para servir a la sociedad con humildad y orgullo.

Agradezco profundamente a todos mis docentes, formadores ejemplares por su excelencia académica y calidez humana, quienes a lo largo de cada semestre compartieron herramientas, saberes y experiencias clave para ejercer nuestra profesión con ética y compromiso. Cada uno de ustedes aportó de manera significativa a mi formación, no solo enseñando contenidos, sino también acompañándome, inspirándome y retándome a superar mis propios límites. Gracias por entregar con generosidad su conocimiento y trayectoria, impulsándome a crecer tanto en lo académico como en lo personal. Su labor ha dejado una huella imborrable en mi camino y en mi corazón. Estaré eternamente agradecida por haber sido parte de este viaje educativo junto a ustedes.

A mi tutora de tesis, la PhD. Karina Pabón, y de igual manera a mi asesor, el MSc. Fernando Salazar, por su colaboración, orientación y valiosos aportes durante este proceso investigativo. Su apoyo constante fue fundamental para el desarrollo y culminación exitosa de este proyecto.

A toda mi familia, gracias por su amor incondicional, su constante aliento y por caminar a mi lado en cada etapa de este proceso. Me llena el corazón de orgullo poder compartir este logro con quienes han sido mi fuerza, mi refugio y mi mayor inspiración. Este triunfo también es suyo. Nada de esto habría sido posible sin su presencia, sus palabras de ánimo y su fe en mí. Sepan que siempre llevaré en mi corazón el valor de su compañía en este camino recorrido con esfuerzo y gratitud.

Damarys T. Taco Proaño

RESUMEN

La regulación emocional como competencia que debe distinguir el quehacer de los profesionales en el contexto educativo adquiere especial significación para el desempeño de los psicopedagogos. Estos profesionales que, desde su perfil interactúan con distintos agentes y unidades educativas, median conflictos y proponen intervenciones a diferentes niveles se enfrentan a situaciones desestabilizadoras que comprometen el éxito si carecen de la regulación emocional necesaria. Desde el modelo procesual de Gross se plantea una investigación que persigue como objetivo general analizar la regulación emocional en el ejercicio profesional de los psicopedagogos. Para lograrlo se asume una metodología mixta desde la cual se combinan métodos cuantitativos y cualitativos. Mediante muestreo probabilístico se seleccionan 40 sujetos que respondieron la encuesta (EMOREC) ajustada y contextualizada a la plataforma Google Forms. Su procesamiento mediante SPSS versión 25 arroja que la mitad de los encuestados exhibe una regulación emocional media mientras que la otra mitad se divide equitativamente en los extremos alta y baja. Para enriquecer estos datos se explora, desde un enfoque fenomenológico, los incidentes críticos que enfrentan los psicopedagogos en su desempeño y las estrategias de afrontamiento como parte de la regulación emocional. Para ello se emplean los discursos de 15 sujetos seleccionados intencionalmente. Como conclusiones fundamentales resalta la regulación emocional media de los psicopedagogos en torno a incidentes críticos como dificultades para el trabajo en equipo, el incumplimiento de normas de conducta y convivencia y las resistencias a aceptar algunos métodos y actividades didácticas.

Palabras clave: Regulación emocional; Psicopedagogos; Centros educativos fiscales; Incidentes críticos.

ABSTRACT

Emotional regulation, as a competency that should distinguish the work of professionals in the educational context, takes on special significance for the performance of educational psychologists. These professionals, who, based on their profile, interact with various stakeholders and educational units, mediate conflicts, and propose interventions at different levels, face destabilizing situations that jeopardize success if they lack the necessary emotional regulation. Based on Gross's processual model, a research project is proposed with the general objective of analyzing emotional regulation in the professional practice of educational psychologists. To achieve this, a mixed methodology is adopted, combining quantitative and qualitative methods. Using probability sampling, 40 subjects were selected to complete the survey (EMOREC), tailored and contextualized to the Google Forms platform. Processing using SPSS version 25 shows that half of the respondents exhibited average emotional regulation, while the other half was equally divided between high and low extremes. To enrich these data, we explore, using a phenomenological approach, the critical incidents faced by educational psychologists in their work and the coping strategies they employ as part of emotional regulation. To this end, we use the speeches of 15 purposively selected subjects. Key findings include the average emotional regulation of educational psychologists regarding critical incidents, such as difficulties in teamwork, failure to comply with rules of conduct and coexistence, and resistance to certain teaching methods and activities.

Keywords: Emotional regulation; Psychopedagogues; Public educational centers; Critical incidents

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	16
1.1. Competencias Socioemocionales	16
1.2. Importancia de las competencias socioemocionales en la práctica profesional	22
1.3. Regulación emocional	23
1.3.1. Modelo de la Regulación Emocional de Gross	23
1.3.2. Modelo de Proceso Extendido de Regulación Emocional	25
1.3.3. Modelo de Regulación Emocional de Thompson	25
1.3.4. Modelo de Proceso Dual de Regulación Emocional	27
1.3.5. Importancia de la regulación emocional	27
1.4. La Psicopedagogía	29
1.4.1. Perfil y Funciones del Psicopedagogo	31
1.5. Incidentes críticos en la práctica profesional del Psicopedagogo	34
1.6. Regulación emocional y su relación en la práctica profesional del Psicopedagogo	35
CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS	38
2.1. Tipo de investigación	38
2.2. Métodos e instrumentos	38
2.3. Preguntas de investigación	41
2.4. Matriz de operacionalización de variables	41
2.5. Participantes	48
2.6. Procedimiento y recolección de datos	49
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	51
3.1.2. Análisis de las historias de vida	55
3.1.1. Discursos que reflejan la regulación emocional media	56
3.1.2. Discursos que reflejan la regulación emocional alta	60
3.1.3. Discursos que reflejan la regulación emocional baja	64
CONCLUSIONES	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXOS	75

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Matriz de Operacionalización de Variables</i>	42
Tabla 2 <i>Libro de códigos</i>	46
Tabla 3 <i>Distribución de la muestra según género y ciudad donde laboran</i>	48
Tabla 4 <i>Cálculo de Alfa de Cronbach</i>	50
Tabla 5 <i>Estadísticos Descriptivos de la Regulación Emocional</i>	51
Tabla 6 <i>Niveles de la dimensión Situación</i>	51
Tabla 7 <i>Niveles de la dimensión Atención</i>	52
Tabla 8 <i>Niveles de la dimensión Interpretación</i>	53
Tabla 9 <i>Niveles de la dimensión Respuesta</i>	54
Tabla 10 <i>Niveles de Regulación Emocional</i>	54
Tabla 11 <i>Análisis de los discursos de regulación emocional media</i>	57
Tabla 12 <i>Análisis de los discursos de regulación emocional alta</i>	61
Tabla 13 <i>Análisis de los discursos de regulación emocional baja</i>	65

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Regulación emocional media frente a incidentes críticos</i>	56
Figura 2 <i>Regulación emocional alta frente a incidentes críticos</i>	60
Figura 3 <i>Regulación emocional baja frente a incidentes críticos</i>	64

INTRODUCCIÓN

Motivación para el estudio

Una de las habilidades esenciales para el desempeño profesional, en cualquier área de estudio, es la regulación emocional. Desde este indicio, se consideró fundamental realizar un estudio para analizar su nivel de desarrollo en psicopedagogos que se desempeñan profesionalmente en centros educativos fiscales. Ello a partir de considerar la influencia directa de las emociones en los profesionales de la educación. Es importante comprender cómo los psicopedagogos gestionan y fortalecen su regulación emocional ya que el trabajo de estos profesionales contribuye a la creación de un ecosistema educativo más saludable y resiliente. Son ellos encargados de promover un entorno donde prevalezca el desarrollo holístico del estudiantado mediante el diseño e implementación de estrategias que favorezcan la resolución armónica de conflictos y un clima saludable para la convivencia. La capacidad de los psicopedagogos para ejercer una adecuada regulación emocional garantiza además de su salud mental y bienestar personal, la calidad del ejercicio profesional.

Problema de la investigación

En el Ecuador, donde existe un gran número de centros educativos fiscales para garantizar el acceso a la educación desde las primeras edades, el psicopedagogo sobresale como una figura clave en el desempeño de sus funciones: de asesorías a docentes, de orientación educativa a estudiantes y familias, así como para el diseño de estrategias que favorezcan la educación inclusiva. La carencia de la regulación emocional en el psicopedagogo puede limitar sus habilidades para cumplir con sus responsabilidades correspondientes. Esto puede proporcionar respuestas impulsivas o excesivas emocionales frente a situaciones difíciles. En este escenario, los psicopedagogos no identifican o gestionan sus propias emociones frente a determinados momentos, por lo que el profesional puede transmitir mucho estrés y

agotamiento afectando su desempeño, lo que a su vez afecta negativamente la conexión para establecer una comunicación significativa con los estudiantes, padres y colegas.

Justificación

A pesar de su importancia, existe una brecha evidente en cuanto a la evidencia científica sobre la regulación emocional que es amplia y variada y la regulación emocional de los psicopedagogos en el contexto ecuatoriano. Existen muy pocos estudios que reflejen cuáles son las situaciones críticas a las que se enfrentan los psicopedagogos y cuál es el nivel de regulación emocional que muestran. Asimismo, tampoco se cuenta con estudios descriptivos que analicen las estrategias de afrontamiento más utilizadas por estos profesionales frente a situaciones desestabilizadoras emocionalmente.

Desde estas carencias y potencialidades se sustenta una investigación que explora la temática, inicialmente porque resulta de marcado interés en este campo ya que pretende contribuir a la literatura científica sobre el tema para aportar a la comprensión de la regulación emocional de los psicopedagogos cuya práctica profesional se desarrolla en los centros educativos fiscales en el Ecuador y se privilegian los roles de estos mismos con sus especialidades.

Considerando que en el Ecuador existen siete universidades que imparten la carrera de Psicopedagogía, esta investigación recalca el valor de acceder a los profesionales graduados de distintas instituciones superiores para valorar su preparación en la regulación emocional. Asimismo, se pretende profundizar esencialmente este tema ya que permite contribuir al conocimiento sobre la regulación emocional promoviendo así futuros estudios que ayuden a fortalecer la formación y el desarrollo de estrategias que beneficien al desarrollo de habilidades para afrontar los desafíos del entorno laboral de manera efectiva.

Objetivos

- Analizar la regulación emocional en el ejercicio profesional de los psicopedagogos.

Para alcanzarlo se identifican como objetivos específicos:

- Identificar el nivel de regulación emocional en la práctica profesional del Psicopedagogo que labora en centros educativos fiscales.
- Analizar el discurso de la regulación emocional del psicopedagogo en el ejercicio profesional.
- Contrastar el perfil de regulación emocional con el discurso del profesional de Psicopedagogo que labora en centros educativos fiscales.

Dificultades presentadas

Entre las dificultades que se presentó la investigación fue la aplicación de la encuesta debido a la baja aceptación por parte de los participantes, lo que limitó la cantidad de respuestas obtenidas. Además, la pregunta abierta no fue completada en su totalidad por muchos encuestados, posiblemente por falta de interés o tiempo. Entre los encuestados que, sí respondieron, se observó una falta de estabilidad en las respuestas, lo que podría afectar la calidad de las valoraciones e interpretaciones dadas a los datos recolectados.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Competencias Socioemocionales

El concepto de competencia socioemocional surge a partir del constructo inteligencia emocional. Categoría que ha ido evolucionando a partir del desarrollo teórico de diversos autores entre los que destaca Bisquerra (2003). Según el autor, pueden definirse como la agrupación de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que manifiesta un individuo ante situaciones que le exigen comprender sus propias emociones, expresarlas y regularlas a partir de su interacción con los demás. Ello supone por tanto la comprensión de las expresiones emocionales de los otros. Por tanto, estas competencias participan constantemente en el intercambio que establece la persona con su ambiente, dado que se adquieren, se aprenden a lo largo de la vida mediante las experiencias cotidianas en distintas áreas. Esto indica su carácter de educabilidad mediante diversos escenarios donde no se puede dejar de reconocer a la familia como agente primario de socialización y la escuela como institución educativa responsable donde transcurren los años más significativos para el individuo en términos de aprendizaje y desarrollo.

Aproximaciones sucesivas conllevan a entenderla como la “capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez, 2007).

Se tiene entonces que el término competencias socioemocionales hace referencia a un conjunto de saberes (incluye saber hacer y saber ser) que participan en la gestión que hacen las personas de sus estados emocionales, favorece la creación de vínculos sociales estables de manera positiva, participa en procesos complejos como la toma de decisiones, así como en el afrontamiento de variadas circunstancias desafiantes. Más recientemente, son considerados factores imprescindibles para lograr la adaptación de las personas a la sociedad

(Ossa y Lago, 2022) y precisan ser formadas desde las diferentes instancias educativas no siempre se fortalecen desde la socialización primaria en el ámbito familiar.

Múltiples son los modelos teóricos que se han acercado a la conceptualización y descripción de las competencias emocionales. Su evolución expresa un enriquecimiento y solidez del constructo. A continuación, se analizan brevemente algunos de ellos, ya que son esenciales en el ámbito educativo y profesional para fomentar un desarrollo integral y una convivencia armónica.

Modelo de Salovey y Mayer.

La literatura lo reconoce como el modelo de la habilidad. Los autores Mayer et al. (2000) conceptualizan la inteligencia emocional en términos de habilidad y la relacionan con las posibilidades del individuo para percibir y asimilar las emociones propias, entender por qué tienen lugar en determinada circunstancia y lograr regularla de manera efectiva. De esta manera, los individuos considerados inteligentes en términos de habilidad emocional no solo son audaces para expresar sus propias emociones, sino que también son hábiles para captar y diferenciar las diferentes emociones del entorno. El desarrollo entonces, entendido desde esta perspectiva se relaciona con el manejo oportuno y certero de las emociones.

Modelo de Bar-On

Para Bar-On (2006) el constructo inteligencia emocional trasciende a la habilidad y asume la categoría competencia para referirse a una construcción superior que integra la habilidad, pero en términos de efectividad. Este posicionamiento destaca las competencias emocionales términos de efectividad para entender, compartir, expresar y afrontar las emociones propias y las de los demás en el contexto de la interacción social. Su modelo, conocido como ESI (Emotional Social Intelligence, por sus siglas en inglés) resulta de un arduo y extenso proceso investigativo que concluye con una propuesta de cinco dimensiones básicas: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, humor y manejo de estrés.

La dimensión intrapersonal hace referencia a la posibilidad del individuo de identificar, nombrar y tramitar consigo mismo las emociones sentidas, su expresión asertiva y su dominio desde el autoconocimiento y la autoconciencia emocional.

La dimensión interpersonal se relaciona con la comprensión de las emociones de los otros y la calidad de las relaciones sociales. Esta dimensión incluye habilidades esenciales como la empatía (para percibir y entender las emociones ajenas) y el sentido de responsabilidad social.

La adaptabilidad como tercera dimensión se refiere a la capacidad para ajustarse y responder eficazmente al cambio. Las competencias clave que la definen son la flexibilidad de pensamiento y acción, y la habilidad para resolver problemas de manera constructiva.

Por su parte, el humor, como dimensión, está relacionada con la motivación personal y a la actitud positiva. Se caracteriza por mantener una perspectiva optimista y alegre ante las situaciones.

La última de las dimensiones, el manejo de estrés está directamente relacionada con la habilidad para afrontar presión y regular las respuestas emocionales intensas. Sus pilares fundamentales son la tolerancia al estrés y el control de los impulsos.

Como expresa su autor, este modelo enfatiza los rasgos de personalidad de los individuos para llegar a consideraciones respecto a su inteligencia emocional. La inteligencia socioemocional (ISE) no es de tipo cognitiva. De esta manera el autor establece una división entre emoción y cognición, privilegiando la primera en sus estudios. Resalta además su necesaria evaluación y educación para que los sujetos enfrenten con éxito las situaciones cotidianas (Bar-On R. , 1997).

Modelo de Carolyn Saarni

Otro de los modelos más difundidos y aceptados en términos de competencias emocionales es el propuesto por Saarni (1999). La autora se refiere a estas como una integración sinérgica

entre las habilidades del individuo y sus capacidades para enfrentar los desafíos de un entorno cambiante constantemente. Dichas competencias le permiten no solo afrontarlos efectivamente sino emerger de ellos con cualidades superiores, es decir, transformar constructivamente su ser ante cada desafío de manera que favorece su adaptabilidad, confianza en sí mismo y flexibilidad mental.

Hace referencia a la conciencia del propio estado emocional. Coincidentemente con la primera de las dimensiones del modelo anterior, para Saarni, es la toma de conciencia respecto a las emociones lo que constituye el eslabón primario para el desarrollo de las competencias del individuo en esta esfera. Como elemento distintivo su modelo incorpora el reconocimiento de que el individuo puede estar experimentando emociones múltiples en una misma circunstancia. Mientras mayor sea la madurez, destaca la autora, mayores posibilidades de identificar los propios sentimientos. No obstante, también pueden resultar de difícil identificación para el adulto debido a procesos inconscientes o mecanismos de inatención selectiva.

La autora también destaca la capacidad para reconocer e interpretar las emociones ajenas. Esta habilidad se basa en identificar claves contextuales y códigos culturalmente compartidos, que los individuos utilizan para interpretar los estados emocionales de otros.

También señala la autora como habilidad socioemocional aquella referida a utilizar el vocabulario para transmitir y reconocer emociones. En estrecha relación con los códigos culturalmente aprendidos en cada región y localidad. Una vez más la autora relaciona directamente la madurez del individuo con sus posibilidades o habilidades para acoger los guiones culturales (“cultural script”) que articulan emociones y roles sociales.

Otras de las habilidades que señala desde su modelo, destacan la empatía, entendida como esa capacidad para comprometerse afectivamente con las vivencias emocionales de los otros. Asimismo, refiere la habilidad para discernir entre el estado emocional interno y su

expresión mediante la conducta o comportamiento. Mientras más pequeño en edad sea el individuo más difícil será captar esa comprensión de sí mismo en relación con el entorno. Las circunstancias y experiencias de vida dotarán de madurez al individuo para alcanzar dicha habilidad.

El modelo de Saarni (1999) también reconoce que existen habilidades para afrontar las emociones negativas. Estas pueden ser compensadas con estrategias específicas que disminuyan su intensidad y duración.

Otras dos habilidades se refieren a la capacidad del individuo para percibir que la calidad del vínculo interpersonal está determinado por la autenticidad o veracidad de las expresiones emocionales que marcan la relación. La reciprocidad con que se establezcan esas relaciones depende de ambas partes y generan estados emocionales que son percibidos, manejados e interpretados en el espacio de la relación. En este marco, la intimidad madura se asocia con la expresión consistente de emociones genuinas, mientras que en relaciones asimétricas (como la relación padre-hijo) la autenticidad emocional puede manifestarse de forma irregular.

Por último, la autora incorpora el término autoeficacia emocional para referirse a cómo el individuo se percibe a sí mismo y cuáles son las emociones que quiere experimentar con relación a su propio ser y sentir. La autoeficacia emocional es expresión genuina de aceptación de la propia experiencia emocional.

Modelo Pentagonal

El modelo propuesto por Bisquerra y Pérez (2007), también conocido como modelo pentagonal, tiene su origen en la categoría competencias. Esta se entiende como una integración de saberes, en su dimensión cognitiva, procedimental y actitudinal. Al hablar de competencias los autores resaltan no solo el valor de esos saberes sino también de la capacidad individual para identificar las emociones experimentadas, comprenderlas y

gestionarlas eficazmente. Las vinculan, desde investigaciones empíricas con el quehacer profesional, en tanto las personas competentes emocionalmente experimentan bienestar personal e interpersonal pero también exhiben mejores aptitudes para el desempeño en determinadas profesiones. Este modelo articula cinco competencias clave que denominan: conciencia, regulación y autonomía emocionales (referidas al componente intrapersonal); competencia social (dimensión relacional); y competencias para la vida y el bienestar (ámbito existencial).

En cuanto a la primera, hace referencia a la capacidad del sujeto para ser consciente de sus propias emociones en determinadas situaciones, así como para identificar el clima emocional que domina en determinado contexto. La regulación emocional entonces sería, muy en relación con la primera la capacidad para utilizar esas emociones de manera pertinente. Esto implica reconocer la tríada cognición-emoción-conducta.

Le continúa la autonomía emocional, entendida por los autores como la competencia que agrupa las características que permiten al sujeto autogestionar sus emociones. En este caso serían la autoestima, la actitud propositiva, e análisis crítico y autocrítico de las normas sociales, la responsabilidad, y la habilidad para detectar necesidades de apoyo y gestionarlo eficazmente.

Por su parte, la competencia social la definen como la que permite el mantenimiento de las buenas relaciones interpersonales, precisamente a partir de las competencias mencionadas anteriormente, es decir a partir de la autogestión y regulación emocional efectivas. La quinta competencia del modelo concierne a los recursos (aptitudinales, actitudinales y procedimentales) que permiten al individuo actuar con responsabilidad ética ante conflictos en ámbitos personales, familiares, laborales o sociales, preservando tanto su bienestar individual como el colectivo.

1.2. Importancia de las competencias socioemocionales en la práctica profesional

De acuerdo con el modelo de Goleman (1995), es importante adquirir competencias emocionales. Estas incluyen la autopercepción consciente, la habilidad para identificar, manifestar y modular sentimientos, el autocontrol impulsivo y demora de la gratificación, junto con las estrategias para manejar situaciones estresante y ansiosas (Goleman, 2002).

El autor destaca con énfasis las posibilidades de la educación para incidir en la adquisición y mejora de las respectivas competencias emocionales, lo cual tendría un impacto positivo para el desempeño futuro de los profesionales en contextos laborales cada vez más exigentes y demandantes de habilidades para la interacción e interdependencia positiva. Ya no basta el dominio técnico en un área del conocimiento para ser capaz o exitoso, las habilidades sociales están marcando el camino de lo deseado y las universidades e instituciones formadoras deben ponerse a la escucha de estas necesidades.

En el ámbito laboral las habilidades socioemocionales adquieren mayor relevancia. Autores como Rojas et al. (2023) destacan cómo una vez terminados los estudios universitarios, el profesional ingresa en un mundo laboral que le exige no solo dominio técnico de la profesión sino también competencias socioemocionales para el trabajar en equipo e integrarse armónicamente en el contexto laboral.

Entre las competencias socioemocionales que hoy se demanda de los profesionales destacan algunas como son la flexibilidad, responsabilidad y buena actitud ante el trabajo. Asimismo, se privilegian los empleados que demuestren y sean capaces de automotivarse, autogestionar sus aprendizajes y demuestren confianza en sí mismo. Un manejo adecuado de dichas competencias resulta criterio de aceptación para no pocos empleadores que visualizan como atractivas a las personas que las combinan en su actuar diario y se desempeñan como líderes (Valenzuela-Zambrano et al., 2021).

1.3. Regulación emocional

Como se refiere en varios de los modelos estudiados, la regulación emocional es una de las competencias que integra las múltiples clasificaciones de competencias socioemocionales. Bisquerra y García (2018) implica afrontamiento adaptativo mediante tolerancia afectiva y autocontrol situacional. Procesualmente, comprende la gestión integrada de cognición-emoción-conducta, reconocimiento de su impacto y aceptación de su influencia positiva y/o negativa.

Entre los diversos estudios en esta área, destaca el modelo procesual de Gross (2014) por su solidez en cuanto a datos empíricos analizados y contrastados teóricamente. Según el autor, la regulación de las emociones está intrínsecamente relacionada con los sistemas valorativos del individuo, los cuales implican ciclos de percepción, evaluación y respuesta.

1.3.1. Modelo de la Regulación Emocional de Gross

Al analizar el modelo de Gross (1998) se puede identificar que el autor establece cinco fases de regulación emocional. Fases que se conciben como mecanismo dinamizador de múltiples procesos. Es por ello que este modelo se conoce también como modelo procesual. El autor define que la regulación emocional comprende la selección de la situación, su modificación, el despliegue de la atención, el cambio de cogniciones y por último la modulación de respuestas. Todas ellas se corresponden con diferentes momentos o puntos donde el individuo puede lograr la regulación de la emoción experimentada. Las cuatro fases iniciales se centran en los estímulos generadores de las emociones, mientras que la última fase corresponde a la gestión de la respuesta. Esto significa que quizás para el individuo es más difícil modificar los antecedentes, pero sí puede lograr una respuesta adaptativa, expresión de la regulación emocional, en términos de intensidad, duración y expresión de la emoción. Para comprender cada una de estas fases es necesario partir de reconocer lo que plantea el autor respecto a la complejidad de las situaciones y cómo estas determinan en cierta medida

la respuesta del individuo. Sin embargo, cuando el individuo dispone de suficiente autoconocimiento podrá tener una respuesta anticipada en términos de evitación de la situación desencadenante.

Coherentemente con lo descrito, si el individuo tiene claridad respecto a las situaciones, sus posibilidades reales de modificarla (o no) puede tener acceso directo a las consecuencias potenciales de dicha situación para su bienestar emocional. Así, puede desplegar estrategias de atención que permitan enfocarse en otras tareas. Seguidamente aparece la modificación de las cogniciones, en tanto el individuo evalúa sus posibilidades reales de manejar la situación de manera efectiva y modula su respuesta. Esto significa que influye en sus manifestaciones fisiológicas o comportamentales para que estén acordes a la respuesta.

Como se ha descrito son cuatro las estrategias que comprende el modelo: la situación, la atención, la evaluación y la respuesta. En el caso de la primera, incluye la selección o evitación de la situación. La segunda implica los mecanismos atencionales que involucra la regulación, mientras que la evaluación hace referencia a la resignificación cognitiva de lo acontecido. Por último, la respuesta sería el comportamiento observable.

Elección de la situación: Se comprende como la decisión del individuo de aproximarse o alejarse de determinadas circunstancias que pueden desencadenar emociones. Por ejemplo, alguien puede elegir no asistir a una reunión que sabe que le causará ansiedad.

Cambio de la situación: Implica modificar aspectos situacionales para minimizar su influencia emocional.

Despliegue atencional: Consiste en orientar la atención hacia o lejos de ciertos aspectos de una situación emocional. Esto incluye técnicas como la distracción o la concentración en aspectos positivos.

Cambio cognitivo: Implica cambiar cómo se interpretan o evalúan las situaciones emocionales. La revalorización es una estrategia común aquí, donde las personas reinterpretan lo acontecido para modificar la su influencia o huella emocional.

Modulación de la respuesta: Implica modificar el grado en que se manifiesta la respuesta emocional una vez que ya se ha producido. Esto puede incluir suprimir la expresión de emociones o modificar la experiencia fisiológica de la emoción, como la respiración profunda para calmarse.

1.3.2. Modelo de Proceso Extendido de Regulación Emocional

Es la manera en que han evolucionado las emociones lo que ha contribuido a la supervivencia de la especie humana (Sheppes et al., 2011). El autor de este modelo encubre la relación entre el mundo interno del individuo y su conexión con las experiencias vividas como espacio donde se generan las competencias emocionales. Refiere que cuando el individuo es atrapado por una emoción, ocurren cambios en su interior de tipo fisiológicos, cognitivos y afectivos. Son estos cambios, según propone el autor los que generan una respuesta en términos de acción externa.

Desde este modelo adquiere especial significación el sistema valorativo que despliega el individuo frente a una situación que le genera emociones. La evaluación cognitiva que realiza el sujeto del evento es la que desencadena la emoción. Estos criterios resultan de elevada significación que es un volver a mantener la visión holística del individuo donde cognición y afecto hacen una unidad resistente. Desde estos posicionamientos se ofrece una adaptación al modelo de Gross (2014), donde se definen tres etapas de regulación emocional: reconocimiento de la emoción, elección de una táctica para gestionarla y su ejecución.

1.3.3. Modelo de Regulación Emocional de Thompson

La mirada particular que ofrece Thompson (1994) desde la óptica neurobiológica merece especial mención. Sus aproximaciones resaltan el carácter individualizado de la regulación

emocional. Según describe su obra, las emociones constituyen expresión muy individual de la relación particular que se da entre los objetivos emocionales de cada sujeto con las exigencias específicas de la circunstancia en que se encuentra. Para lograr entonces el manejo o regulación emocional es preciso dominar los objetivos, porque estos le otorgan individualidad al proceso regulatorio.

El autor defiende la existencia de mecanismos intrínsecos y extrínsecos asociados al control, evaluación y modificación de las respuestas emocionales. En esta regulación, adquieren especial significación el contexto y las respuestas adaptativas que desde las edades tempranas favorecen la expresión de conductas efectivas y equilibradas en cuanto a regulación emocional (Thompson, 2011).

También para este autor, la regulación emocional tiene un condicionamiento lingüístico y cultural. Asimismo, defiende la interconexión entre emociones y cogniciones como determinante del desarrollo de competencias emocionales. Esa relación única y particular para cada individuo es la que otorga singularidad al proceso en tanto cada sujeto da sentido a sus experiencias emocionales y le asigna significados. Aquí radica el rasgo distintivo del modelo al destacar la flexibilidad con que se integran cognición y emoción de manera adaptativa en cada individuo.

Thompson (1994) ofrece una perspectiva integral sobre cómo las personas manejan sus emociones, enfatizando tanto los procesos intrínsecos (internos) como los extrínsecos (externos), responsabilizándolos de monitorear, evaluar y modificar la magnitud y permanencia de las respuestas emocionales. Por procesos intrínsecos entiende los mecanismos internos del individuo para regular sus emociones: expresar estrategias cognitivas (reevaluar la situación) y conductuales (relajación, evitación). Al referirse a los procesos extrínsecos involucra las influencias externas, como el apoyo social o las normas

culturales, que pueden ayudar o dificultar la regulación emocional. Por ejemplo, recibir consuelo de un amigo o cumplir con expectativas sociales sobre cómo expresar emociones.

1.3.4. Modelo de Proceso Dual de Regulación Emocional

Los autores del modelo (Gyurak et al., 2011) ofrecen una tipología de regulación emocional a partir de considerar la naturaleza implícita o explícita de las emociones. Ellos refieren la existencia de emociones explícitas o implícitas que determinan el carácter de su regulación. Según el modelo, la regulación emocional implícita ocurre como resultado de un reforzamiento positivo de determinadas conductas adaptativas. Esta hace referencia a las respuestas automáticas y regulación emocional en actividades rutinarias y poco desafiantes. Este tipo de regulación se vincula con procesos como: la regulación automática de emociones, la adaptación ante conflictos emocionales, la gestión de errores, y las evaluaciones y metas reguladoras.

Por su parte, la regulación emocional explícita viene acompañada de un esfuerzo consciente del individuo para mantenerse centrado en sus objetivos y desde ahí ofrecer una respuesta adaptativa. Aquí la regulación emocional emerge como resultado de identificar y nombrar conscientemente las emociones. Con todo lo expuesto se resalta que, según este modelo, las personas manejan sus emociones utilizando dos sistemas principales de regulación: uno automático e involuntario, y otro controlado y consciente.

1.3.5. Importancia de la regulación emocional

Llegado a este punto del análisis es evidente que, en una sociedad interconectada y cambiante, con entornos laborales cada vez más desafiantes, la regulación emocional se establece como una competencia que marca el éxito profesional. Esta competencia no solo favorece la adaptabilidad a cambios organizacionales, sino además resulta clave para trabajar en equipo, liderar proyectos y dirigir estrategias. En psicopedagogía, por ejemplo, esto implica, gestionar emociones en contextos multiculturales y/o mediar en conflictos entre

docentes, estudiantes y familias. Relacionado con ello, Berástegui (2015) destaca el impacto emocional en procesos decisivos como la toma de decisiones, memoria, comunicación y creatividad. Refiere el autor que las emociones negativas restringen el foco atencional, en contraste con la positiva, que dilata la conciencia perceptual y favorece conexiones innovadoras entre conceptos no relacionados (Berástegui , 2015).

Según una clasificación que ofrece el autor, son múltiples los acercamientos investigativos que relacionan la inteligencia y las competencias emocionales con diversas variables en el contexto educativo, especialmente con el rendimiento del alumnado, su autoestima, conductas antisociales y otras muchas. Asimismo, resalta cómo la escuela y sus docentes se han ido moviendo hacia paradigmas menos tradicionalistas para aceptar y reconocer el rol del maestro como tutor emocional. Sin embargo, muchas veces se asume que este docente cuenta con las competencias necesarias para desarrollar la educación emocional aspirada.

Estudios demuestran la necesidad de formar socioemocionalmente a los profesores en cuanto a regulación emocional dado que, muchos de ellos, reconocen entre las causales de conflictos con los estudiantes, sus capacidades para ejercer el control emocional de sí mismos. Por tanto, profesores y restantes profesiones de la institución educativa involucrado en la formación del alumnado (psicopedagogos, orientadores, tutores) resultan claves para la educación emocional de sus estudiantes, y precisan, desde sus procesos de formación inicial ser educados para gestionar sus emociones con inteligencia y lograr la competencia de regulación emocional.

Adicionalmente, destacan Kotsou et al. (2019) el valor de una adecuada regulación emocional como barrera frente a enfermedades profesionales como el burnout y la fatiga o agotamiento. Como señalan los autores, los individuos con mayores habilidades de regulación emocional muestran una mayor resiliencia ante situaciones estresantes, lo que se traduce en una mejor capacidad para mantener la calma y la objetividad en entornos

desafiantes, como aulas con diversidad de necesidades educativas o intervenciones con familias en crisis. Además, esta competencia supone para el profesional la evitación de respuestas impulsivas, favoreciendo actitudes reflexivas y éticas.

Asimismo, la regulación emocional contribuye a propiciar ambientes de confianza y empatía. La habilidad para modular expresiones emocionales intensas facilita la creación de espacios seguros donde los estudiantes pueden expresarse sin sentirse juzgados.

Hasta aquí es evidente que esa capacidad para manejar las emociones propias y ajenas, de manera adaptativa (Gross, 2015), resulta imprescindible en ámbitos educativos y roles profesionales como la psicopedagogía. Estos profesionales cotidianamente inmersos en interacciones complejas, estrés y demandas socioemocionales precisan de la regulación emocional para optimizar los procesos de resolución de conflictos interpersonales y la creación de vínculos significativos (Mikolajczak et al., 2020).

En resumen, la labor del profesional de la psicopedagogía precisa entre sus competencias básicas la de regulación emocional. Una competencia además que es aprendida y supone ser desarrollada desde los procesos formativos en que se inserta el profesional. Ello es expresión también de que, en su desarrollo, se pueden alcanzar diferentes niveles de regulación emocional que van a marcar las pautas comportamentales ante las disímiles situaciones que enfrenta. A mayor desarrollo de la competencia, comportamientos más ajustados y gestión más efectiva de las emociones. Por su parte, bajos niveles de regulación emocional comprometen no solo la salud y el bienestar del psicopedagogo, docentes, estudiantes e institución educativa en general sino también atenta contra la efectividad de sus intervenciones profesionales.

1.4. La Psicopedagogía

La Psicopedagogía como disciplina surge de la necesidad de aplicar técnicas y estrategias especializadas para el abordaje de problemáticas específicas que surgen en relación con los

procesos de enseñanza-aprendizaje y diversos ámbitos de desenvolvimiento de las personas con necesidades educativas especiales que son atendidas desde un enfoque psicológico.

Con el tiempo ha conformado su propia metodología, objeto de estudio y campo de aplicación el cual ya no se remite exclusivamente al contexto de la enseñanza especial, sino que proporciona elementos para la mejora de las prácticas pedagógicas en el aula de clases, la orientación vocacional, la investigación, el asesoramiento a otros profesionales y a diversas instituciones, brindando también apoyo social desde su área de conocimientos tomando en cuenta los aportes de las teorías psicológicas.

La psicopedagogía busca optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuyendo una orientación integral a la comunidad educativa mediante la aplicación adecuada de: métodos y recursos didácticos, estos facilitarían el desarrollo y construcción de conocimientos en base a las limitaciones o competencias de los estudiantes. (Rodríguez-Saltos, 2020, p. 565)

Sin embargo, también tiene ámbito de aplicación en otras áreas de la salud, así como en contextos sociales y comunitarios. Tradicionalmente el enfoque aplicado a la Psicopedagogía ha sido la atención de personas con necesidades educativas especiales mediante una intervención con estrategias y técnicas especializadas. Sin embargo, la transformación hacia enfoques inclusivos ha generado una nueva visión de la implementación de las estrategias didácticas en el contexto educativo y ha legitimado el valor de su aplicación en otros campos de desenvolvimiento de las personas con necesidades especiales, fuera de los centros escolares.

Como disciplina, la psicopedagogía articula los marcos teóricos del aprendizaje, las teorías del desarrollo y las bases metodológicas para evaluar, diagnosticar e intervenir en problemáticas de aprendizaje, discapacidades y educación inclusiva. Una definición suficientemente abarcadora la ofrecen Ortiz y Mariño (2014) cuando la asumen como

Una ciencia aplicada que no solo obtiene conocimientos teóricos, sino que los emplea en función del proceso educativo, dentro de los cuales están la subjetividad de los alumnos y de los profesores, así como las interacciones que establecen ambos dentro de un contexto sociocultural e histórico determinado. (p.25)

Según la Real Academia Española, la psicopedagogía es una rama de la psicología dirigida a analizar y comprender los procesos psicológicos del individuo para el diseño e implementación de métodos didácticos y pedagógicos idóneos. Es la resultante de la confluencia entre la psicología y la educación.

A partir de lo anterior, su objetivo fundamental es estudiar y comprender los procesos de desarrollo cognitivos y afectivos para identificar posibles soluciones a los problemas de aprendizaje que se detectan en los individuos. De esta manera deviene en oportunidad para mejorar rendimiento escolar desde las propuestas de ajustes a los métodos didácticos y su redireccionamiento al descubrimiento de las potencialidades y habilidades del estudiantado (Ortiz y Mariño, 2014).

Por su parte, Espinoza (2019) considera la psicopedagogía como una ciencia donde confluyen la psicología y la pedagogía. La resalta como un área compleja del conocimiento, pues se encarga de problemas específicos y particulares donde las ciencias anteriores no son autosuficientes. La psicopedagogía entonces tiene sus particularidades como ciencia, su propio objeto y campo de acción, que difiere de la psicología educacional, aun cuando la asume y reconoce para una comprensión holística del individuo.

1.4.1. Perfil y Funciones del Psicopedagogo

El psicopedagogo es un profesional especializado en los procesos de desarrollo y aprendizaje humano, considerando sus dimensiones individuales y contextuales. Su labor involucra el proceso de desarrollo y aprendizaje de los individuos y los múltiples factores asociados a ello, por lo que es frecuente encontrarse en contextos como la salud y la educación.

Contrario a la percepción reduccionista que limita su rol a la educación especial de los niños, su campo de acción incluye diversidad de entornos educativos: formales y no formales. Asimismo, trasciende la labor asistencial y clínica tradicionalmente asignada. Está enfocado a participar e intervenir desde sus múltiples funciones en los procesos de aprendizaje no formal e informal que involucran al alumnado. A decir de Miret et al. (2002) el profesional de la psicopedagogía posee conocimientos y habilidades que le permiten incidir positivamente desde la edad temprana en la adquisición de destrezas, estimulación y orientación educativa hasta intervenciones terapéuticas en cualquier periodo. Entre las funciones que destacan para estos especialistas, los autores señalan:

- Coordinación de actividades en los centros educativos.
- Participación en el diseño y planificación de procesos evaluativos y diagnósticos a estudiantes.
- Participación, como parte de la comisión pedagógica, en el rediseño de proyectos y ajustes curriculares para una atención educativa personalizada.
- Vínculo estrecho con tutores y docentes para la determinación de un plan tutorial efectivo en cada caso. Para ello aporta no solo conocimientos del área sino métodos, técnicas y procedimientos diagnósticos factibles.
- Propone adaptaciones curriculares, así como instrumentos de evaluación diferenciada acordes a perfiles de aprendizaje diversos.
- Orientación psicopedagógica individualizada y grupal a los diferentes actores del contexto educativo: docentes, alumnos, familias.
- Identificación temprana de factores facilitadores y obstaculizadores del aprendizaje mediante protocolos estandarizados de evaluación psicopedagógica.

- Acompañamiento oportuno a estudiantes con NEE, lo que supone la confección colegiada del informe técnico para su escolarización y en caso necesario la propuesta de adaptación curricular.
- Brinda asesoría a las familias y directivos para promover programas de intervención en temas sensibles para la comunidad educativa.
- Acompañamiento y asesoría técnica permanente a equipos docentes y directivos en todas las actividades descritas.

El perfil profesional del psicopedagogo se centra en su participación en el sistema educativo institucional, pero también se extiende a otros campos. Además de trabajar en la educación infantil, el licenciado en Psicopedagogía se dedica a la educación de adultos, especialmente en la formación ocupacional, y colabora con equipos multidisciplinarios que actúan en el mismo ámbito (Lorente y Sales, 2017).

Su rol incluye la elaboración de planes de formación, la creación de medios formativos, así como la aplicación de técnicas para dar seguimiento o validar la utilidad social de los programas educativos. Este profesional realiza análisis sistemáticos de las necesidades educativas y diseña estrategias de intervención adaptadas a diversos contextos. La formación del psicopedagogo abarca tanto los aspectos teóricos como los aplicados del campo de las ciencias de la educación. Esto favorece la implementación de intervenciones en las instituciones escolares y también comprender las actitudes, cogniciones y competencias culturales adecuadas a cada entorno sociocultural (Batanaz, 1997).

El psicopedagogo aborda problemas relacionados con el ajuste familiar, el consumo de drogas, el abandono escolar y los malos tratos a la infancia, demostrando su capacidad para adaptarse a nuevas necesidades y contextos. Su trabajo es esencial para la mejora del aprendizaje y el desarrollo personal en diversos escenarios educativos y sociales.

1.5. Incidentes críticos en la práctica profesional del Psicopedagogo

La categoría de incidentes críticos ha sido objeto de múltiples investigaciones. Existe consenso al definirlos como situaciones profesionales que exigen una respuesta emocional adaptativa y reflexiva para resolver conflictos o tomar decisiones éticas (Monereo C. , 2009). A decir del autor se refiere a una situación inesperada que resulta retadora y desafiante para quien la vive, desestabilizándolo y movilizándolo hacia la búsqueda del equilibrio inmediato. Esta respuesta inicial carece en muchos casos de meditación.

En los contextos educativos, los incidentes críticos acontecen en métodos efectivos para propiciar la formación de determinadas competencias, en tanto son “sucesos acotados en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional, ponen en crisis o desestabilizan al profesor” (Del Mastro y Monereo, 2014, p. 6). Eso supone que recuperar el equilibrio emocional y con ello el control de la situación trasciende las acciones o estrategias inmediatas. En este orden, implican la revisión y valoración de los componentes de la identidad profesional (dígase, por ejemplo, las nociones, ideas, filosofías, afectos y significados existenciales asociados al rol docente).

De este modo se entiende que los incidentes críticos están estrechamente relacionados con los eventos, rutinas y conflictos interiores al quehacer profesional (Monereo et al., 2013). Esos que acontecen en oportunidades para desarrollar las competencias emocionales de los psicopedagogos, particularmente la regulación emocional.

Aunque no se encontraron estudios de incidentes críticos para profesionales de la psicopedagogía, se pudo consultar otros estudios con profesiones afines, cuyas exigencias se asimilan a las analizadas en el perfil del psicopedagogo y pudieran ser tomadas en cuenta en la presente investigación. En esta línea destacan las investigaciones de Del Mastro y Monereo (2014), quienes señalan como incidente crítico en profesores universitarios aquellos relacionados con la disciplina. Asimismo, se refieren al manejo de los vínculos

interpersonales que surgen cuando el profesor enfrenta conflictos derivados de conductas estudiantiles de agresividad o impertinencia, generadas por episodios de indisciplina.

Por su parte, los estudios de Monereo (2023) aportan una estructura de los incidentes críticos que afectan con más frecuencia a los profesionales que laboran en los centros educativos. Estos resultan también útiles a la presente investigación por su carácter generalizador. Según el autor, entre las situaciones desestabilizadoras emocionalmente que enfrentan los docentes en su quehacer profesional están las relacionadas con conductas disruptivas en clase y el desacato a las normas de conducta y convivencia. También destaca la negativa de los estudiantes a aceptar modificaciones en algunos métodos y actividades didácticas. En este caso se refiere al rechazo explícito a las innovaciones o modificaciones que proponen los docentes para superar la enseñanza tradicional.

Seguidamente el estudio describe los conflictos personales como un incidente crítico de estos profesionales. Al referirse a ellos, agrupa tanto los desafíos presenciales como en redes digitales, relacionados con el acoso, los enfrentamientos entre pandillas e incluso conflictos entre parejas e interfamiliares. También incluye en esta categoría a los problemas derivados de trastornos psicológicos y las dificultades que se presentan para el trabajo colaborativo en la consecución de metas comunes. En este caso también cuentan las expresiones dañinas de comparación entre los miembros, la carencia de liderazgo y la débil coordinación grupal.

1.6. Regulación emocional y su relación en la práctica profesional del Psicopedagogo

A pesar de que no se encuentra mucha literatura científica relativa en la vocación del psicopedagogo y su regulación emocional, existen evidencias que apuntan a la necesidad de contribuir a su reconstrucción emocional. Luego de analizar su amplio perfil profesional, es evidente que la comunicación y las relaciones interpersonales suceden el escenario de trabajo cotidiano para dicho profesional.

Como bien resaltan Aguirre-Vera et al. (2022) la psicopedagogía ofrece recursos y herramientas para desplegar programas de educación emocional a docentes y estudiantes. Sin embargo, no queda claro cómo se educan emocionalmente los psicopedagogos. Como expresan Guzmán-Torres et al. (2025) la regulación emocional es clave para la atención efectiva a los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes que son atendidos por los psicopedagogos. Estos deben tener la capacidad para reconocer, legitimar y manejar sus emociones para poder ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades emocionales de sus consultantes (Guzmán-Torres et al., 2025).

Los autores, en su estudio ofrecen un diseño y validación del test de Regulación Emocional (EMOREC) para su aplicación Ecuador. Entre las limitaciones que destacan los autores está la escasa presencia de psicopedagogos en ejercicio, por lo que el estudio sugiere su replicación en una muestra más amplia. El test, diseñado desde un posicionamiento en el modelo procesual de Gross (2015) explora cuatro dimensiones: atención, situación, interpretación y respuesta, mediante 28 ítems de un cuestionario. Como conclusiones del estudio se plantea además la existencia de tres niveles de regulación emocional que pueden mostrar los psicopedagogos: bajo, medio y alto.

La regulación emocional baja hace referencia a las dificultades que experimentan los psicopedagogos para gestionar sus emociones. Entiéndase que estos profesionales se muestran abrumados por el estrés y las situaciones contextuales asociadas al desempeño. Además, son frecuentes las distracciones debido a dificultades atencionales asociadas a la baja regulación emocional. También son frecuentes las percepciones erróneas y distorsionadas a partir de emociones intensas, lo cual puede derivar en conflictos interpersonales. Todo ello conduce por tanto a respuestas impulsivas y poco controladas, que afectan su ética y comprometen su efectividad en el contexto educativo.

Un nivel medio de regulación emocional se relaciona con una adecuada capacidad para manejar las emociones en circunstancias difíciles, aunque pueden llegar a vivenciar ausencia de control ante situaciones muy desafiantes. Se puede plantear que logran gestionar moderadamente las emociones. Ello asociado con la capacidad de mantenerse enfocado en tareas importantes, por lo que la atención no fluctúa fácilmente. Al evaluar las situaciones equilibran precisión y subjetividad, aunque pueden llegar a manifestar dificultades para separar sus emociones de las percepciones objetivas. En coherencia con ello, sus respuestas son variables entre lo impulsivo y lo reflexivo.

Los psicopedagogos con regulación emocional alta se distinguen por mostrar excelentes habilidades de gestión y control emocional en las más diversas circunstancias. Aquellas que resultan muy retadoras se asumen con tranquilidad y calma mental. Se enfocan en los retos y la identificación de soluciones efectivas a pesar de las distracciones y evalúan cada desafío de manera equilibrada y objetiva. Todo ello conduce a mostrar respuestas constructivas y proactivas en cualquier circunstancia, especialmente aquellas que resultan desafiantes. Distinguen por la búsqueda de soluciones desde estrategias pacíficas y armónicas.

CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS

El capítulo que se presenta pretende ofrecer al lector los aspectos metodológicos que guían la investigación. Se ofrece una explicación detallada del paradigma mixto que se ocupa. Destacan además los métodos e instrumentos de recolección de datos, así como el procedimiento desarrollado desde la colecta hasta su procesamiento y discusión.

2.1. Tipo de investigación

La investigación que se presenta se realiza desde un enfoque mixto donde se combinan métodos cuantitativos y cualitativos. Se asume un diseño de triangulación concurrente (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) donde ambos métodos se aplican de manera sincrónica. Ambos tipos de datos, cuanti y cualitativos se recogen y analizan casi al unísono, lo que permite ofrecer una interpretación cruzada de ellos.

Desde la perspectiva cuantitativa se desarrolla una investigación con diseño no experimental, transversal y descriptiva (Hernández et al., 2014) sobre la regulación emocional de los psicopedagogos que se desempeñan profesionalmente en centros educativos fiscales.

Desde la rama cualitativa se asume un diseño correspondiente a la fenomenología empírica que se exploran y describen las experiencias de los sujetos consideradas incidentes críticos frente a los cuales se evidencia la regulación emocional de los psicopedagogos, así como las estrategias más utilizadas y percibidas como aptas por los psicopedagogos. La combinación de ambos métodos (cuanti y cualitativos) otorga mayor riqueza descriptiva a los datos y una comprensión exhaustiva del fenómeno estudiado.

2.2. Métodos e instrumentos

2.1.1 Métodos

Estos métodos están presentes desde los inicios de la investigación con el acercamiento a un problema de la práctica profesional. Su finalidad es la búsqueda, uso y transformación de

información teórica y empírica para construir conocimiento y contribuir al desarrollo científico en un área del conocimiento. Con la finalidad de sistematizar, se utilizaron los métodos racionales o teóricos (Jiménez y Pérez, 2017). En este caso es pertinente resaltar la utilización de los métodos:

Analítico-Sintético: Para la búsqueda de información científica sobre la regulación emocional como competencia del psicopedagogo y los modelos explicativos existentes. Asimismo, se analizó la categoría incidente críticos y se sintetizaron, en el marco teórico referencial, las principales ideas que sustentan el estudio y desde las cuales se interpretan los datos empíricos recolectados. También, durante el análisis y discusión de los datos cuantitativos y cualitativos fue imprescindible el análisis y la síntesis de la información para expresar de manera organizada y lógica los hallazgos fundamentales.

Inductivo-Deductivo: Se utilizó para lograr generalizaciones sobre las categorías regulación emocional, incidentes críticos y el perfil del psicopedagogo. A partir de esas generalizaciones, se deducen nuevas conclusiones que, mediante la inducción se traducen en nuevas generalizaciones respecto a cuáles son los incidentes críticos de los psicopedagogos en centros educativos fiscales y su nivel de regulación emocional. Por lo tanto, se utilizó también en el análisis de los datos obtenidos con los instrumentos.

Como parte de los métodos empíricos (Jiménez y Pérez, 2017) se utilizó la encuesta. Para ello se asume como instrumento de recolección de datos la Escala de Regulación Emocional (EMOREC) que, mediante una escala Likert en la plataforma Google Forms, la contextualiza a la investigación para recolectar los datos cuantitativos. También se utiliza la historia de vida, en este caso, como herramienta para recolectar información cualitativa desde un paradigma fenomenológico.

2.1.2 Instrumentos

Escala de Regulación Emocional (EMOREC)

La Escala de Regulación Emocional (EMOREC) diseñada y validada por (Guzmán-Torres et al., 2025) para el contexto ecuatoriano permite explorar los niveles de regulación emocional de los psicopedagogos que trabajan en entornos escolares y no escolares (Ver Anexo 1). Es un instrumento que se sustenta teóricamente en el modelo procesal de Gross (2014) por lo que explora cuatro dimensiones de la regulación emocional: Atención, Situación, Interpretación y Respuesta. Cada una está integrada por varias situaciones (devenidas en indicadores) del quehacer profesional del psicopedagogo que desencadenan emociones, permitiendo explorar la atención, las percepciones y las estrategias de afrontamiento ante las mismas. Su aplicación es mediante una escala tipo Likert. Se aplicó a los 40 sujetos que conforman la muestra de investigación mediante el empleo de la plataforma Google Forms.

Escala Likert

El escalamiento tipo Likert es un instrumento para la recolección de datos cuantitativos que permite explorar de manera rápida y sencilla las reacciones y actitudes del sujeto frente a un objeto o fenómeno (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En la presente investigación, esta escala permitió perfeccionar la Escala de regulación emocional (EMOREC) para valorar las actitudes de los psicopedagogos encuestados, considerando que los ítems diseñados estaban en correspondencia con las dimensiones: situación, atención interpretación y respuesta (Ver Anexo 2).

Historia de vida

Esta técnica permitió aproximarse a las vivencias y situaciones vividas por los psicopedagogos, sus reacciones emocionales ante las mismas, así como sus percepciones al respecto. Como describen Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) las historias de vida pueden ser individuales o grupales. Asimismo, pueden ser referidas a un tópico o tema que

se investiga, biográficas o autobiográficas. En la presente investigación se asume como una técnica para explorar, de manera individual, una temática específica: la regulación emocional ante situaciones que identifiquen los sujetos como desestabilizadoras. Se utilizó esta técnica en 15 sujetos de la muestra. Seleccionados a conveniencia según su disposición para narrar sus historias y las vivencias acumuladas.

2.3. Preguntas de investigación

Con la finalidad de tener un cursor investigativo en el presente proyecto se plantearon las siguientes preguntas de investigación, las mismas que están directamente relacionadas con los objetivos específicos del plan de investigación.

1. ¿Cuál es el nivel de regulación emocional en la práctica profesional del psicopedagogo que labora en centros educativos fiscales?
2. ¿Cuáles son las situaciones en las que se evidencia la regulación emocional en la práctica profesional de los psicopedagogos?
3. ¿Qué estrategias son las más idóneas para mejorar la regulación emocional en la práctica profesional del psicopedagogo?

2.4. Matriz de operacionalización de variables

Tabla 1

Matriz de Operacionalización de Variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	FUENTE DE INFORMACIÓN	TÉCNICAS
Socio demográficas	NO HAY	1. Género 2. Edad 3. Autodefinición étnica. 4. Título profesional 5. actividad lo realiza en 6. Años de experiencia en su labor profesional. 7. En qué ciudad labora o laboró	Google Forms	EMOR EC
Regulación Emocional	SITUACIÓN	13. Dedico tiempo para reflexionar sobre mis emociones y cómo estas pueden influir en mi trabajo. 14. Organizo actividades grupales destinadas para promover el compañerismo en el lugar de trabajo.	Google Forms	EMOR EC

		<p>15. Me gusta asistir a reuniones en donde se facilita la interacción y el intercambio de ideas con otros colegas.</p> <p>16. Reconozco y celebro los logros que tengo en al ámbito laboral.</p> <p>19. Presto atención a mis emociones y las gestiono conscientemente para mantener un ambiente de trabajo armonioso.</p> <p>29. Cuando me encuentro ante una situación desafiante en el ámbito laboral, actuó de manera reflexiva.</p> <p>30. En las noches reflexiono sobre los aspectos más importantes que pasaron durante la jornada de trabajo.</p> <p>32. Analizo mis experiencias laborales pasadas para mejorar mis respuestas en el futuro.</p> <p>33. Cuando no estoy conforme con algo, mis gestos son moderados.</p>		
	ATENCIÓN	<p>20. Soy capaz de reencuadrar los obstáculos en oportunidades.</p> <p>21. Me enfoco solo en las oportunidades que puedo conseguir de los problemas.</p>		EMOR EC

	<p>23. Puedo mantener el control emocional y encontrar aspectos positivos durante momentos difíciles en mi trabajo.</p> <p>24. Puedo cambiar mi enfoque hacia aspectos positivos cuando me frustro durante la ejecución de las actividades.</p> <p>26. Mi desempeño laboral como psicopedagogo se ve afectado cuando enfrentó eventos desafiantes que alteran mi regulación emocional.</p> <p>31. En situaciones estresantes, utilizó alguna técnica para no actuar impulsivamente</p> <p>34. Puedo comunicarme de manera efectiva incluso cuando estoy bajo presión.</p>		
INTER PRET ACIÓ N	<p>8. Establezco un espacio seguro en el horario laboral para discutir y expresar emociones difíciles con un colega.</p> <p>9. Programo pausas para la recuperación emocional después de ser partícipe de una situación estresante.</p> <p>11. Establezco límites claros con los estudiantes antes de intervenir.</p>		EMOR EC

		<p>13. No acepto más responsabilidades de las que puedo manejar de manera realista sin comprometer mi bienestar.</p> <p>22. Soy capaz de equilibrar mis emociones utilizando técnicas de distracción.</p> <p>25. Reconozco y acepto las emociones negativas producidas por eventos desafiantes.</p> <p>27. Considero que mi regulación emocional me permite comprender y mantener una actitud optimista frente a los desafíos durante mis actividades laborales.</p>		
	<p>RESP</p> <p>UEST</p> <p>A</p>	<p>10. Planifico y organizo la carga de trabajo para evitar dejar tareas importantes para último momento.</p> <p>17. Utilizo listas de tareas según la importancia y urgencia</p> <p>18. Apago las notificaciones de mis redes sociales cuando trabajo en tareas importantes.</p> <p>28. Actúo de manera impulsiva cuando me encuentro en una situación estresante en el ámbito laboral.</p>		<p>EMOR</p> <p>EC</p>

Fuente: Elaboración personal

Al final de la EMOREC se incorporó una pregunta abierta que constituye la vía de acceso a la historia de vida de los participantes. Se les solicita a los sujetos que describan un evento, de naturaleza conflictiva y significativo que hayan tenido en su contexto laboral. Asimismo, deben describir su actuación o comportamiento en esa circunstancia y qué experimentaron física y emocionalmente.

Mediante procesos de codificación abierta, clara y selectiva (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) se elabora el libro de códigos que se muestra en la Tabla 2 y se analizan los discursos donde se identifican los incidentes críticos de los psicopedagogos y sus estrategias de regulación emocional. Para ello se utilizó el programa MAXQDA 2025.

Tabla 2

Libro de códigos

Código	Memo	Subcódigo	Memo
R.E	Capacidad para gestionar adecuadamente las emociones, es decir, mostrar tolerancia y autocontrol en situaciones diversas y desafiantes (Bisquerra y García, 2018)	Alta	Los individuos poseen una notable capacidad para manejar y graduar sus emociones de manera eficaz en distintos contextos (Guzmán-Torres et al., 2025).
		Media	Los sujetos suelen gestionar sus emociones adecuadamente durante las diversas situaciones; aunque, podrían surgir complicaciones en contextos especialmente estresantes (Guzmán-Torres et al., 2025).
		Baja	Pueden enfrentar desafíos al tramitar sus emociones, lo que podría afectar tanto el desempeño profesional como las relaciones sociales del individuo (Guzmán-Torres et al., 2025).
I.C	Eventos que se pueden llegar a presentar de manera inesperada y ocasionando importantes alteraciones, a	Disciplina	Los docentes experimentan malestar cuando deben manejar relaciones interpersonales conflictivas provocadas por acciones estudiantiles

	nivel psicológico y emocional (Monereo C. , 2009)		hostiles, irrespetuosas o burlescas que generan indisciplina. (Del Mastro y Monereo, 2014).
		Incumplimiento de normas de conducta y convivencia	Conductas transgresoras de las normas en clase como conversar o reñir con los compañeros, realizar ruidos e interrupciones molestas, hacer uso indiscriminado del celular, asistir tardíamente al salón, etc. llegar sistemáticamente tarde, etcétera. Los docentes de nivel medio de enseñanza coinciden en señalar este grupo de incidentes como el más frecuente y molesto. (Monereo C. , 2023)
		Resistencia a aceptar algunos métodos y actividades didácticas	Negativa a aceptar las innovaciones educativas o transformaciones en la enseñanza tradicional, como trabajar cooperativamente en grupos o metodologías basadas en proyectos. Cuestionamientos sobre la carga excesiva de horas de estudio y tareas. Oposición a la utilización de las TIC con fines académicos y resistencias a intervenir en discusiones colectivas y dinámicas grupales (Monereo C. , 2023).
		Conflictos personales	Manifestaciones desafiantes que abarcan desde situaciones de violencia como el bullying presencial o digital y enfrentamientos intergrupales, hasta conflictos afectivos intrafamiliares, problemas de salud mental asociadas a patologías (Monereo C. , 2023)
		Dificultades relativas al trabajo en equipo	Ausencia de actitudes colaborativas entre los miembros, expresiones hostiles y agresivas de comparación, carencia de liderazgo y problemas para asumir tareas coordinadamente (Monereo C. , 2023)

Fuente: Elaboración personal

2.5. Participantes

Dado que no se cuenta con un registro preciso de la población que integran los psicopedagogos en ejercicio de la profesión en centros educativos fiscales, se extendió la selección a profesionales y estudiantes de Psicología, Psicología Educativa y Psicopedagogía que desempeñan su labor en centros educativos fiscales. Se selecciona, mediante muestreo probabilístico, una unidad de análisis compuesta por 40 sujetos que laboran como psicopedagogos o se encuentran en formación, pero han realizado prácticas preprofesionales en centros educativos fiscales. La Tabla 3 muestra la distribución por género y ciudad de los participantes.

Tabla 3

Distribución de la muestra según género y ciudad donde laboran

CIUDAD	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Ibarra	3	25	28
Atuntaqui	1	5	6
San Antonio	1	0	1
Otavalo	2	2	4
Cotacachi	0	1	1
TOTAL	7	33	40

Fuente: Elaboración personal

Asimismo, de los 40 profesionales que integran la muestra para la descripción cuantitativa, se seleccionan mediante muestreo no probabilístico a 15 sujetos, pero se elegirá el discurso más significativo.

La composición de la muestra investigada se detalla a continuación:

Respecto a las variables sociodemográficas estudiadas se puede plantear que el 82,5% (33) de los encuestados corresponde al género femenino mientras que el 17,5% (7) al masculino.

En cuanto a la autodefinición étnica se describe cómo la mayor representación de los encuestados se autodefine como mestizo

Según los datos, el 22.5% de la muestra posee el título de Psicopedagogo y el 72.5% pertenece a estudiantes de psicopedagogía o psicología que realizan sus prácticas preprofesionales en centros fiscales. Solo 9 muestran el título académico de psicopedagogos con su porcentaje de 22.5%.

Con relación a la ciudad donde se desempeñan la mayor cantidad de participantes 70% labora en Ibarra. No obstante, también hay representación de Atuntaqui en un 15% y de Otavalo en un 10 %. Las ciudades menos representadas son San Antonio y Cotacachi con 1 participante cada una, lo que se traduce en solo 2.5% para cada caso.

2.6. Procedimiento y recolección de datos

Se revisó el lenguaje del instrumento EMOREC para ajustarla al contexto cultural de los participantes. Luego, se insertó en la plataforma Google Forms, y se generó un enlace que fue distribuido a estudiantes de las carreras de Psicología y Psicopedagogía de cuarto a octavo semestre de la Universidad Técnica del Norte. En el formulario, también se incluyeron el consentimiento informado y los objetivos del estudio, y se verificó de manera presencial ingresando a cada uno de los cursos que los estudiantes respondieran adecuadamente. Se coordinó con las autoridades de las respectivas carreras para incentivar a estudiantes y profesionales a completar el cuestionario durante el mes de octubre del 2024. La plataforma permaneció activa a tiempo completo para que los participantes respondieran en línea. Para los psicopedagogos en ejercicio de la profesión en los centros educativos fiscales, el enlace a la plataforma fue enviado por correo electrónico. Para ello fue fundamental el apoyo de docentes y autoridades que tuvieran acceso a los recién graduados y a asociaciones de redes profesionales.

Finalmente, los datos recopilados en Google Forms se migraron al programa SPSS versión 25 estos datos permitieron realizar un análisis estadístico riguroso y estructurado necesario para responder a las preguntas de investigación.

Con la intención de evaluar la confiabilidad (fiabilidad y validez) del instrumento se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Como se aprecia en la Tabla 4, el valor Alfa fue de 0.954 (Guzmán-Torres et al., 2025), lo que se interpreta como una elevada confiabilidad del instrumento para medir el nivel de regulación emocional de los psicopedagogos según las dimensiones situación, atención interpretación y respuesta.

Tabla 4 *Cálculo de Alfa de Cronbach*

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,954	31

Fuente: Guzmán-Torres et al. (2025)

CAPITULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Coherentemente con un paradigma mixto de investigación se procede a continuación a presentar los datos correspondientes a ambas perspectivas. En primer lugar, se exponen los resultados obtenidos a partir del análisis cuantitativo, los cuales se complementan con una interpretación cualitativa que aporta profundidad al estudio.

Tabla 5

Estadísticos Descriptivos de la Regulación Emocional

		Total Regulación Emocional	Total Interpretación	Total Respuesta	Total Situación	Total Atención
N	Válido	40	40	40	40	40
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		99,20	24,63	13,65	37,10	23,83
Mediana		96,50	23,50	14,00	35,50	23,00
Moda		85 ^a	22 ^a	15	32	23
Desv. Desviación		15,899	4,845	2,476	6,636	4,420
Varianza		252,779	23,471	6,131	44,041	19,533
Mínimo		70	16	8	26	16
Máximo		136	35	18	50	35
Percentiles	25	86,25	21,25	12,00	32,00	21,00
	75	112,00	28,75	15,00	42,00	26,00

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Fuente: Elaboración personal

3.1 Niveles de regulación emocional

Tabla 6

Niveles de la dimensión Situación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	11	27,5	27,5
	Medio	20	50,0	77,5
	Alto	9	22,5	100,0
	Total	40	100,0	

Fuente: Elaboración personal

La dimensión situación de la regulación emocional resulta primaria en el análisis de las respuestas de los psicopedagogos encuestados. Como muestra la tabla, el 27.5% de estos profesionales que laboran en centros educativos fiscales muestran niveles bajos de regulación emocional, lo que apunta a que tienen limitaciones para decidir si se acercan o evitan determinadas situaciones que pueden desencadenar emociones. Ello coincide con los datos del estudio de García y Niño (2023) donde se revela que los docentes en formación encuestados presentan bajos niveles de regulación emocional en el entendido de que carecen de las competencias requeridas para gestionar adecuadamente situaciones novedosas, complejas e imprevistas.

En correspondencia con lo asumido, si el profesional tiene bastante autoconocimiento de sí mismo, su profesión y las posibles situaciones a enfrentar puede anticipar su respuesta (Gross, 1998). De ahí que resulte una preocupación la cifra de psicopedagogos que muestran bajos niveles de regulación. Evidentemente, al ser la mayoría de los encuestados estudiantes en prácticas preprofesionales están enfrentando por primera vez situaciones y experiencias relacionadas con el contexto laboral que implican la regulación emocional, por lo que sus posibilidades de reflexión en torno a experiencias similares pasadas son mínimas.

Tabla 7

Niveles de la dimensión Atención

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	13	32,5	32,5
	Medio	19	47,5	80,0
	Alto	8	20,0	100,0
	Total	40	100,0	

Fuente: Elaboración personal

En cuanto a la atención como dimensión de la regulación emocional, el 32.5% de la muestra alcanza un nivel bajo. Esto se asume según lo señalado por Gross (1998), por lo que se plantea que los profesionales encuestados muestran dificultades para dirigir la atención hacia o lejos de ciertos aspectos de una situación emocional. Asimismo, coincide con lo planteado por Guzmán-Torres et al. (2025) al plantear que un nivel bajo de esta dimensión apunta a la aparición de problemas debido a distracciones emocionales frecuentes.

Tabla 8

Niveles de la dimensión Interpretación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	10	25,0	25,0
	Medio	20	50,0	75,0
	Alto	10	25,0	100,0
	Total	40	100,0	

Fuente: Elaboración personal

En cuanto a la interpretación como dimensión de la regulación emocional, resulta llamativo que el 25% de los encuestados presentan bajos niveles de regulación, lo cual apunta a que dichos profesionales desarrollan percepciones distorsionadas de los acontecimientos producto de las emociones intensas, lo que puede derivar en decisiones conflictivas. Los datos apuntan a que los encuestados muestran dificultades para interpretar o evaluar las situaciones emocionales. Ello contrasta con los resultados de Mayorga-Parra y Vega (2021) quienes describen que en el 70.6% de los estudiantes universitarios encuestados se utiliza la reevaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional.

Tabla 9*Niveles de la dimensión Respuesta*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	12	30,0	30,0
	Medio	20	50,0	80,0
	Alto	8	20,0	100,0
	Total	40	100,0	

Fuente: Elaboración personal

La dimensión más afectada es la de Respuesta, evidenciado en un 30 % de encuestados con niveles bajos de regulación según esta dimensión. La respuesta, como dimensión de la regulación emocional se relaciona a decir de Gross (2015) con la posibilidad real de suprimir o modificar la reacción emocional ante determinadas situaciones. Ello significa que, en los profesionales estudiados esto se logra moderadamente en algunos casos y muy bajo en otros. Solo un 20% de los encuestados logran una alta gestión de sus respuestas emocionales.

Estos datos coinciden con el estudio de Pilco (2021) al revelar que el 75% de los estudiantes universitarios de psicopedagogía encuestados muestran carencias para expresar sus sentimientos frente a otros y limitaciones para modular una conducta positiva tras estímulos adversos.

Tabla 10*Niveles de Regulación Emocional*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	10	25,0	25,0
	Medio	20	50,0	75,0
	Alto	10	25,0	100,0
	Total	40	100,0	

Fuente: Elaboración personal

Con todo lo expuesto y a partir de los datos cuantitativos que ofrece la tabla se puede concluir que la variable regulación emocional alcanza un nivel medio en los profesionales

encuestados. Se concentra la mayor cantidad de respuestas en torno a la regulación media, pero esto es solo la mitad de los encuestados. Resulta especialmente de interés el hecho de que el 25% de la muestra exhiba bajos niveles de regulación emocional. Estos datos apuntan a que dichos profesionales pueden enfrentar serias limitaciones para gestionar sus emociones, lo que puede afectar su desempeño profesional y su interacción con los demás, lo que supone por tanto, la necesidad de intencionar, desde los procesos formativos, acciones para contribuir al desarrollo de esta competencia.

Estos resultados, derivados de la integración de las cuatro dimensiones que componen la regulación emocional apuntan a señalar que las áreas de mejora se relacionan particularmente con las dimensiones atención y respuesta. Por su parte, las fortalezas se asocian con la capacidad de los psicopedagogos de acercarse o evitar determinadas situaciones que pueden desencadenar emociones negativas.

3.1.2. Análisis de las historias de vida

Desde una perspectiva fenomenológica, que se integra y enriquece los datos cuantitativos analizados, se utilizan las historias de vida para dar cumplimiento a los objetivos específicos dos y tres de la investigación relacionados con analizar los discursos de la regulación emocional del psicopedagogo en su ejercicio profesional y contrastarlos con el perfil del profesional que labora en centros educativos fiscales.

Recogidos todos los discursos, se transcriben a Word para su posterior análisis mediante el software MAXDA 2025. Dada la dispersión de los datos cuantitativos, este análisis cualitativo y la posibilidad de profundizar en los discursos individuales permite una mejor comprensión de cómo se gestiona la regulación emocional en el contexto profesional del psicopedagogo. Como es de esperar, las experiencias son múltiples y variadas desde la propia heterogeneidad de la muestra estudiada. Los discursos que se ofrecen se organizan de tal

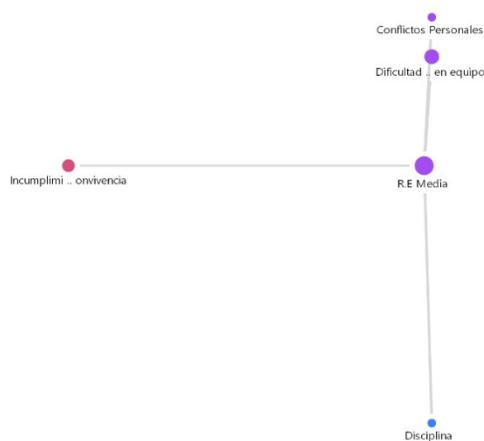
modo que ilustren los tres niveles de regulación emocional, empezando por el nivel medio que fue el más representado desde los datos cuantitativos. En lo adelante se denomina informantes a los psicopedagogos (en ejercicio o formación) que narraron sus experiencias.

3.1.1. Discursos que reflejan la regulación emocional media

Como se aprecia en la Figura 1, los informantes mencionan situaciones profesionales que se agrupan en incidentes críticos teóricamente definidos en el capítulo anterior. En este caso son: las dificultades relativas al trabajo en equipo, en estrecha relación con conflictos personales, el incumplimiento de normas de conducta y convivencia, así como la disciplina los incidentes críticos que se asocian con un nivel medio de regulación emocional. Este nivel de regulación implica gestionar adecuadamente las emociones sin reacciones impulsivas ni evitativas. Como expresa Guzmán-Torres et al. (2025) y se asume en el libro de códigos, los psicopedagogos con un nivel medio de regulación emocional manejan efectivamente sus emociones en la mayoría de las situaciones, pero existen determinadas circunstancias particularmente retadoras.

Figura 1

Regulación emocional media frente a incidentes críticos



Fuente: Elaboración personal

Como se ilustra, es la dificultad para trabajar en equipos en cercanía extrema con situaciones que implican conflictos personales los incidentes críticos que más desestabilizan a los informantes, como se muestra en la Tabla 11, las estrategias que utilizan los informantes son el diálogo, la autorreflexión y la toma de distancia. Estas permitieron afrontar situaciones desafiantes sin comprometer el bienestar personal ni la calidad del trabajo.

Tabla 11

Análisis de los discursos de regulación emocional media

Subcódigo IC	Discurso	Análisis
Dificultades relativas al trabajo en equipo	I 24: <i>En vinculación tuvimos que enfrentarnos a un problema en la comunidad, ya que no hubo una comunicación efectiva de los coordinadores con la comunidad y con nosotros, ya que no se informó a la comunidad el trabajo que teníamos que hacer como practicantes, con lo cual la comunidad tomó de mala manera nuestra presencia. Esto nos hizo sentir mal ya que queríamos cumplir con nuestras actividades. En el momento tratamos de tomar las cosas con calma y seguir con las actividades, este evento si nos afectó emocionalmente porque nos sentimos muy mal y no quisimos volver,</i>	La falta de comunicación efectiva entre los coordinadores y la comunidad generó un ambiente tenso e incómodo para los practicantes que vivenciaron una situación desestabilizadora emocionalmente. Los modos de afrontamiento asumidos resultaron perjudiciales en tanto la contención y la ira mal manejada provocaron nuevos sentimientos de frustración y desmotivación en los estudiantes.

pero teníamos que cumplir con el cronograma y las actividades.

Conflictos personales

I 5: *Tomé la declaración de un caso de violencia sexual a una niña de séptimo grado, fue realmente impactante porque fue la primera vez que escuchaba un caso así y lo sentí muy cercano. Le brindé apoyo a la estudiante, cumplí con el protocolo establecido y al despedirme de la niña me sentí mal y tuve que aislarme para poder llorar y reflexionar sobre la crueldad humana.*

Una situación particularmente difícil de manejar emocionalmente si no se cuenta con experiencia suficiente. No es una situación cotidiana, sin embargo, se identifican las emociones propias, se exteriorizan mediante el llanto y se reevalúa la situación a partir de actitudes reflexivas.

Disciplina

I 32: *En mis prácticas laborales tuve que trabajar con chicos miembros de pandillas que no prestaban atención, de forma tranquila hablé con cada uno de ellos y les pedí que me colaboren solo un momento. Me estrese, pero se solucionó.*

Una situación específica, que no es la cotidianidad del perfil profesional pero frente a la cual se asume una conducta de colaboración. La estrategia asumida de búsqueda de alternativas de solución contraria la impulsividad resulta positiva en este caso.

Incumplimiento de normas de conducta y convivencia	I 1: <i>Un niño me quiso golpear me sentí muy frustrada y estresada, así que decidí salir un momento a tomar aire</i>	Esta sí es una situación frecuente en el contexto profesional del psicopedagogo, la estrategia asumida revela que la psicopedagoga fue consciente en el momento de sus emociones y apostó por una respuesta equilibrada.
---	--	--

Fuente: Elaboración personal

Los resultados que aquí se exponen corroboran los estudios de (Guzmán-Torres et al., 2025) cuando plantean que los psicopedagogos con niveles medios de regulación emocional se distinguen por una adecuada capacidad para gestionar las emociones como tendencia, sin embargo, existen situaciones excepcionalmente retadoras que desestabilizan y generan respuestas desadaptadas. Los discursos de los psicopedagogos hacen referencia a situaciones particulares como el trabajo con pandillas o la atención a un caso de violación a una menor que pueden desencadenar emociones negativas frente a las cuales se responde desde la contención o la autoliberación como en dos de los discursos analizados. Las estrategias de regulación emocional asumidas se corresponden con lo descrito por García et al. (2020) al declarar que de manera primaria se asumen aquellas dirigidas a controlar la reacción emocional evitando la impulsividad y posteriormente se despliegan aquellas dirigidas a la distracción y la reevaluación. Los informantes son expresión de esta regulación emocional media en tanto asumen como generalidad este tipo de estrategias que favorecen la construcción de soluciones colaborativas ante un conflicto, no se actúa de manera impulsiva

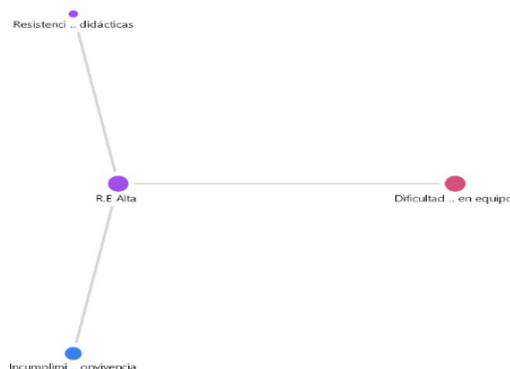
y aunque requiera un tiempo, se asume la reestructuración de la situación intentando identificar nuevos matices del conflicto, lo cual no siempre se logra.

3.1.2. Discursos que reflejan la regulación emocional alta

Los incidentes críticos que manifiestan los informantes y frente a los cuales se logra una alta regulación emocional están fuertemente relacionados con resistencia aceptar algunos métodos y actividades didácticas al igual que el incumplimiento de normas de conductas y convivencia. Este tipo de incidentes críticos es muy recurrente en los discursos, lo cual es comprensible desde el propio perfil del profesional quien debe mediar constantemente en innumerables conflictos. Como muestra la Figura 2, también es visible una alta regulación emocional frente a situaciones que implican las dificultades relativas al trabajo en equipo.

Figura 2

Regulación emocional alta frente a incidentes críticos



Fuente: Elaboración personal

En el entendido de que, como plantean Guzmán-Torres et al. (2025) los psicopedagogos que poseen un alto nivel de regulación emocional logran manejar sus emociones efectivamente en los diversos contextos que se desempeñan, los informantes evidencian dicha variabilidad en sus discursos y a la vez las acciones que expresan estrategias efectivas de regulación.

Como se muestra en la Tabla 12, las estrategias asumidas evidencian la vivencia de emociones negativas y su gestión efectiva en cada caso.

Tabla 12

Análisis de los discursos de regulación emocional alta

Subcódigo	Discurso	Análisis
IC		
Dificultades relativas al trabajo en equipo	I 7: <i>Un evento conflictivo fue cuando los estudiantes de décimo año no sabían que especialidad elegir en la institución y los profesionales no realizaban rápido el proceso para ayudarles a ver que pueden elegir, después de vario tiempo en conjunto con los profesionales del DECE, realizamos una evaluación o escala para identificar las principales preferencias de cada estudiante, me sentí cómodo realizando esta acción, ya que logramos resolver esa problemática. Pero a comienzo no hubo una buena coordinación.</i>	La situación describe el contexto cotidiano del psicopedagogo en los centros educativos fiscales y su labor como orientador vocacional que en trabajo colaborativo con el resto de los docentes logra mejores resultados. El discurso describe las competencias del informante para asumir la tarea de manera creativa y cooperada a pesar de las dificultades iniciales.
Incumplimiento de normas de	I 37: <i>Durante mis prácticas con un grupo de niños, ocurrió una situación</i>	El trabajo en el aula con los niños es una labor que el psicopedagogo debe asumir

conducta y convivencia	<p><i>conflictiva cuando uno de ellos se negó a participar en una actividad grupal y comenzó a interrumpir a sus compañeros. Al llamarle la atención, levantó la voz, expresó que no quería seguir en la clase y salió corriendo del aula. En ese momento, me encontraba sola con el grupo, lo que me generó nerviosismo porque no sabía cómo actuar. Intenté calmarme y tomé la decisión de dejar una actividad para el grupo mientras salía a buscar al niño. Una vez que lo encontré, intenté tranquilizarlo y entender sus emociones. Este evento me hizo sentir abrumada y triste al inicio, con una reacción fisiológica de sudoración en las manos debido al nerviosismo, pero también me dejó una importante lección sobre la importancia de mantener la calma y priorizar la seguridad de los estudiantes.</i></p>	<p>en múltiples ocasiones. La situación narrada evidencia claramente las cuatro dimensiones de la regulación emocional y cómo la estudiante actuó reflexivamente, asumió estrategias primarias de búsqueda de la calma para evitar impulsos, Asimismo se evidencia el enfoque en la búsqueda de soluciones y la posterior reevaluación o interpretación reflexiva de la situación.</p>
-------------------------------	---	--

Resistencias a algunos métodos y actividades didácticas I 2: *Hubo un desacuerdo en los profesores sobre las estrategias que serán utilizadas para el año lectivo, se rechazaban cambios de metodologías y no se trabajaba en unión la solución fue hablar en una reunión con todos los docentes y que cada uno de su punto de vista y ver soluciones ante las estrategias que se utilizarán.* Desde la labor de asesoría a docentes también se enfrentan situaciones desestabilizadoras como la que se describe. El manejo de las emociones fue efectivo en tanto apunta a la reflexión y la búsqueda constructiva de soluciones que alimenten emociones positivas.

Fuente: Elaboración personal

Los discursos analizados ponen de manifiesto la diversidad de actividades que realiza el psicopedagogo en su quehacer profesional, que trascienden el espacio áulico e integran a los estudiantes, sus familiares y a otros profesionales de diversas áreas que confluyen en el contexto educativo, lo cual coincide con Batanaz (1997) cuando plantea que la utilidad social del psicopedagogo escapa al quehacer del maestro en el aula, en tanto contribuye a la formación de este, planea intervenciones sociales, diagnostica necesidades y problemas educativos diseñando soluciones que integren a toda la comunidad educativa. Por lo tanto, cada una de estas implica y recalca las competencias emocionales de los psicopedagogos para desarrollarlas con éxito.

En los discursos analizados son evidentes componentes esenciales de la regulación emocional (Bisquerra R. , 2003) como el manejo de la ira y la tolerancia a la frustración mediante el empleo de técnicas como la relajación, el diálogo interno y la asertividad. Todo ello acompañado de la reestructuración cognitiva del incidente crítico. Estas descripciones coinciden con lo descrito por Guzmán-Torres et al. (2025) cuando plantean que los

psicopedagogos con niveles altos de regulación emocional muestran un manejo excepcional de sus emociones a partir de mantener la calma y evaluar objetivamente cada situación. Las estrategias asumidas en cada caso se corresponden con los dos bloques descritos por García et al. (2020) respecto a las maneras de evitar la reactividad y buscar una solución a partir de la reevaluación.

3.1.3. Discursos que reflejan la regulación emocional baja

La baja regulación emocional se relaciona, como muestra la Figura 3, con dos incidentes críticos: las dificultades relativas al trabajo en equipo, que es la más predominante entre los informantes al enfrentar dicho incidente, seguida por el incumplimiento de normas de conducta y convivencia.

Figura 3

Regulación emocional baja frente a incidentes críticos



Fuente: Elaboración personal

Mantener una regulación emocional baja frente a estos incidentes críticos puede generar desmotivación, estrés y sentimientos de frustración, afectando la confianza y el compromiso

de los estudiantes en formación. La falta de comunicación efectiva, el trabajo con medias informaciones, el enfrentamiento a situaciones inesperadas sin preparación y la ausencia de recursos adecuados pueden agravar. Tal como se observa en la Tabla 13, la baja regulación emocional es evidente en psicopedagogos en formación que se enfrentan a situaciones desafiantes por primera vez, ya sea porque implican vínculos interpersonales o porque exigen la capacidad para gestionar información y recursos. También es evidente que el psicopedagogo se enfrenta a situaciones altamente emotivas frente a las cuales las estrategias de contención no son efectivas y sus efectos trascienden al área personal generando desconfianza en sí mismo, desmotivación e inseguridad.

Tabla 13

Análisis de los discursos de regulación emocional baja

Subcódigo	Discurso	Análisis
IC		
Dificultades relativas al trabajo en equipo	I 23: <i>Al estar en prácticas nos tocó hacer planes de intervención de los diferentes necesidades de aprendizaje que habían dentro de la institución educativa y pues nos proporcionaron una ficha en la cual tenía la información de forma muy general, nuestras coordinadoras no nos explicaron el caso de cada estudiante y nosotros entregamos lo que se pudo</i>	La elaboración de planes de intervención forma parte del perfil profesional del psicopedagogo con altas implicaciones para los estudiantes, docentes y familias. Su realización adecuada puede generar emociones como las descritas si no se cuenta con toda la información necesaria. Sin embargo, el manejo que hacen de las emociones refleja una baja capacidad para gestionarlas y orientarse hacia la

pero después de eso nos regañaron al decir que estaba mal hecho lo cual era de esperarse ya que no tuvimos mayor información sobre el caso de los diferentes estudiantes y nadie se dio la oportunidad de guiarnos simplemente nos dijeron que hagamos y aunque les preguntábamos no hacían nada, de esta forma me sentí muy frustrada y triste.

Incumplimiento de normas de conducta y convivencia	I 16: <i>Cuando estaba en el DECE y unos estudiantes empezaron a pelear porque no se entendía y a la vez llegaron varias madres y como el psicólogo encargado no estaba empezaron a reclamar por su tiempo, la verdad me sentí bastante estresada y me desesperaba no saber qué hacer o decir exactamente.</i>	La falta escasa experiencia en situaciones similares e insuficiente preparación ante situaciones imprevistas genera inseguridad como describe la informante. Estas dificultades para gestionar el estrés y la incertidumbre ante eventos inesperados son propias de una baja regulación emocional.
---	---	--

Fuente: Elaboración personal

Estas expresiones son coincidentes con lo planteado por Bisquerra y Pérez (2007) cuando señalaban que bajos niveles de esta competencia ponen en riesgo el bienestar y los indicadores de logro para el individuo y su organización laboral que en este caso es el centro educativo. Asimismo, señalan que las habilidades de los sujetos para afrontar determinadas

situaciones les permiten superar el estrés y con ello garantizar el bienestar físico y emocional. Caso contrario, como ocurre en los discursos descritos se compromete la salud humana y el bienestar psicológico.

Es importante además que, como señala Bisquerra R. (2003), la regulación emocional no es sinónimo de contención, sino que se refiere a ese pocas veces logrado equilibrio entre el descontrol y la represión de las emociones. Los discursos analizados son evidencias de las estrategias de afrontamiento alejadas de la reflexión, el diálogo interno para gestionar la vivencia de malestar apostando por estrategias poco éticas para el propio psicopedagogo como son la autodestrucción y la pérdida de confianza en sí mismo.

Esto es coincidente además con los resultados de Guzmán-Torres et al. (2025) quienes identifican que una baja regulación emocional de los psicopedagogos se asocia con la vivencia de dificultades para manejar las emociones negativas afectando su desempeño profesional y las interacciones con colegas de profesión.

Resaltan, entre los psicopedagogos, estrategias que conducen al uso de la respiración y la gestión efectiva de las emociones negativas como la búsqueda del diálogo, soluciones constructivas y canalización de emociones mediante el intercambio y la reflexión. En otros casos, donde las situaciones son altamente desestabilizadoras se asumen estrategias de contención y racionalización que terminan afectando la autoestima, confianza en sí mismo y seguridad de los profesionales para lidiar efectivamente con ciertas circunstancias.

Es válido destacar que la mayoría de los discursos y narraciones aportadas desde las historias de vida corresponden a psicopedagogos en formación, por lo que resultan comprensibles las evidencias a favor de una regulación media y baja en tanto se enfrentan a situaciones críticas por vez primera.

CONCLUSIONES

A partir de los datos recolectados, procesados y discutidos teóricamente se puede llegar a tres conclusiones importantes relacionadas con los objetivos investigativos:

1. Los psicopedagogos (en ejercicio o en formación profesional) que se desempeñan en centros educativos fiscales exhiben, como tendencia, una regulación emocional media aunque los datos apuntan a la existencia de bajos niveles de regulación emocional en el 25% de los encuestados. Las dimensiones evaluadas muestran la situación como la más desarrollada mientras que la dimensión respuesta constituye la más afectada entre los psicopedagogos.
2. Los discursos de la regulación emocional del psicopedagogo en el ejercicio profesional ponen de manifiesto incidentes críticos propios del desempeño relacionados con las dificultades para el trabajo en equipo, el incumplimiento de normas de conducta, convivencia, resistencias a aceptar algunos métodos y actividades didácticas. Frente a estos tipos de incidentes críticos los psicopedagogos que laboran en centros educativos fiscales pueden exhibir dificultades para lograr la regulación emocional.
3. Los bajos niveles de regulación emocional encontrados se asocian además al despliegue de estrategias de afrontamiento poco efectivas para los propios psicopedagogos y los centros educativos fiscales en tanto apuntan a la pérdida de confianza en sí mismo. Lo que acontece dificultades para gestionar efectivamente el rol profesional que les corresponde, así como las interacciones con colegas de profesión.

RECOMENDACIONES

1. Desarrollar e implementar espacios de acompañamiento emocional como círculos de diálogo, asesoría emocional y programas de autocuidado profesional para los psicopedagogos que laboran en centros educativos fiscales. Ello incluye la socialización de los hallazgos de este estudio con los participantes de la muestra y directivos implicados como un primer paso de sensibilización.
2. Ofrecer a las instituciones formadoras de psicopedagogos (psicólogos y profesionales afines) los incidentes críticos propios del desempeño para su incorporación como experiencias formativas en los currículos de formación. Asimismo, proponer la reestructuración de mallas curriculares para incluir asignaturas obligatorias sobre el manejo eficiente del estrés y desarrollar prácticas supervisadas donde el componente emocional sea valorado y retroalimentado como parte del perfil de egreso.
3. Diseñar, desde la universidad en vínculo con los centros educativos fiscales donde realizan sus prácticas preprofesionales, estrategias de acompañamiento, programas de mentoría y grupos de intercambio que refuercen las habilidades sociales y la regulación emocional de los psicopedagogos en formación con el fin de prepararlos en estrategias efectivas de afrontamiento a los desafíos emocionales, individuales y/o colectivos del entorno educativo real.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre-Vera, L. E., Loor-Pinargote, G. V., Flores-Tipán, V., y Cobeña-Álava, J. B. (2022). La Psicopedagogía en el estado emocional de los docentes. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 788-803. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23857/pc.v7i6.4104>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(supl), 13-25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Batanaz, L. (1997). Perfil profesional del psicopedagogo. *TABANQUE*, 12-13, 133-139. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/127580.pdf&ved=2ahUKEwjQhaqC8piMAxX-RDABHVwtGWkQFnoECB4QAQ&usg=AOvVaw2AUGxV2PYMT38hpZczx_Dm
- Berástegui, J. (2015). *Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo*. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R., y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), 5-27. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:9782177d-4a4c-45f4-bdbc-5de7384212c4/pe-n8_03art_bisquerra-garcia.pdf
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Del Mastro, C., y Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 3-20. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299130713001.pdf>

- Espinoza, R. (2019). Psicopedagogía: una ciencia de frontera. *INTEREDU*, 1(1), 9-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.32735/S2735>
- García, L., y Niño, S. (2023). La regulación emocional en docentes de educación en formación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(3), 1-14. <https://www.scielo.cl/pdf/pel/v60n3/0719-0409-pel-60-03-00101.pdf>
- García, N., Gomis, R., Ros, A., y Filella, G. (2020). El proceso de gestión emocional: investigación, aplicación y evaluación. *Know and Share Psychology*, 1(4), 39-49. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/KASP/article/view/4260/4224>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional en la empresa*. Vergara.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of personality*, 74(1), 224-237. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037//0022-3514.74.1.224>
- Gross, J. J. (2014). Regulación de las emociones: fundamentos conceptuales y empíricos. En J. J. Gross, *Manual de regulación de las emociones* (2da ed.). La Prensa Guilford.
- Gross, J. J. (2015). The Extended Process Model of Emotion Regulation: Elaborations, Applications, and Future Directions. *Psychological Inquiry*, 26(1), 130-137. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751>
- Guzmán-Torres, C., Aguirre , P., Cuascota, G., Guamán, C., y Jaramillo, L. (2025). Escala de regulación emocional en psicopedagogos (EMOREC). *Ecos De La Academia*, 11(21), 1-31. <https://doi.org/https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v11i21.1182>
- Gyurak, A., Gross, J. J., y Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: A dual-process framework. *Cognition and Emotion*, 25(3), 400-412. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02699931.2010.544160>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw Hill.

- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Jiménez, A., y Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*(82), 1-26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20652069006>
- Kotsou , I., Mikolajczak , M., Heeren , A., Grégoire, J., y Leys, C. (2019). Improving emotional competence: A systematic review. *Emotion Review*, 11(2), 151-165. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1754073917735902>
- Lorente, E., y Sales, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una educación inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de una escuela inclusiva*, 10(1), 117-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6049234>
- Mayer, J., Caruso, D., y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scale. En R. Bar-On , y J. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace* (pp. 320-342). Jossey-Bass.
- Mayorga-Parra, J., y Vega, V. (2021). Relación entre estilos de apego y estrategias de regulación emocional en estudiantes universitarios. *Revista Psicología UNEMI*, 5(009), 46-57. <https://doi.org/https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol5iss9.2021pp46-57p>
- Mikolajczak, M., Van Bellegem , S., y Deseilles, M. (2020). Increasing emotional competence to improve health: A meta-analysis. *Health Psychology Review*, 14(1), 1-24. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17437199.2019.1709536>
- Miret, L., Fuster, A., Peris, E., García, D., y Saldaña, P. (2002). *El perfil del psicopedagogo*. Jornadas de Fomento de la investigación. <https://www.studocu.com/es-ar/document/instituto-superior-de-formacion-docente-cavagnaro/teoria-psicoanalitica/el-perfil-del-psicopedagogo-laura-miret/105610949>

- Monereo, C. (2009). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*(52), 149-178. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>
- Monereo, C. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar también, emocionalmente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 15-37. <https://rieeb.iberomex.mx/index.php/rieeb/article/view/43>
- Monereo, C., Álvarez, I. M., y Weise, C. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340.
- Ortiz, E., y Mariño, M. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta moebio*, 49, 22-30. <https://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n49/art03.pdf>
- Ossa, C., y Lago, N. (2022). Competencias emocionales y motivación por la carrera docente en estudiantes de programas universitarios de pedagogía de una universidad chilena. *Revista E-Psi*, 11(1), 226-241. <https://artigos.revistaepsi.com/2022/Ano11-Volume1-Artigo13.pdf>
- Pilco, V. (2021). *Control emocional y estilos de vida en estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato*. Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato. <https://shorturl.at/KsxzM>
- Rodríguez-Saltos, E. (2020). Importancia de la psicopedagogía y el aprendizaje creativo. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 564-581. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1300>
- Rojas, S. A., Cardenas-Zedano, W. J., y Etchart-Puza, J. A. (2023). Competencias socioemocionales en la educación. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27(119), 72-80. <https://doi.org/https://doi.org/10.47460/uct.v27i119.708>
- Saarni, C. (1999). A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective. *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*.

Albuquerque, New Mexico: EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430678.pdf>

Sheppes , G., Suri, G., y Gross, J. J. (2011). Is Timing Everything? Temporal Considerations in Emotion Regulation. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 319–331. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1088868310395778>

Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25-52. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/1166137>

Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53-61. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1754073910380969>

Valenzuela-Zambrano, B., Álvarez, M., y Salgado, E. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 29-42. <https://doi.org/https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.002>

ANEXOS

Anexo 1. Escala de Regulación Emocional (EMOREC) diseñada y validada por Guzmán-Torres et al. (2025)

Análisis de la regulación emocional en la práctica profesional

CONSENTIMIENTO INFORMADO:

Estimado profesional de la psicopedagogía y psicología, usted ha sido invitado a participar voluntariamente de esta investigación que tiene como objetivo contribuir al conocimiento de la regulación emocional en la práctica profesional del psicopedagogo y del psicólogo. Debe saber que participar de este estudio no conlleva ningún riesgo físico ni psicológico. Los resultados individuales de este cuestionario son estrictamente anónimos y confidenciales y, en ningún caso, accesibles a otras personas. Si usted tiene alguna duda, puede comunicarse al correo: ceguzman@utn.edu.ec & mkpabon@utn.edu.ec

A continuación, encontrará una serie de enunciados. No existen respuestas mejores o peores, la respuesta correcta es aquella que expresa verdídicamente su propia experiencia.

Instrucciones:

1. Conteste cada pregunta con sinceridad.
2. Seleccione **una sola respuesta** en cada pregunta.

* Obligatorio

1. Género *

Masculino

Femenino

Otro

Anexo 2. Escala Likert



Análisis de la regulación emocional en la práctica profesional

* Obligatorio

ESCALA DE REGULACIÓN EMOCIONAL "EMOREC"

Cada ítem contiene cinco posibles respuestas. señale la respuesta que mejor corresponda sobre usted, de acuerdo con la escala:

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

* Recuerda que "Siempre" significa que la situación ocurre frecuentemente, mientras que "Nunca" significa que la situación ocurre muy raramente.

Anexo 3. Solicitud de autorizo a la carrera de Psicología



FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
FECYT

Ibarra, 13 de noviembre de 2024

Magister
Anabela Galarraga
COORDINADORA DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Presente

En el marco de las acciones investigativas que la carrera de Psicopedagogía está desarrollando como Trabajo de Integración Curricular, solicito comedidamente su autorización y colaboración para que las estudiantes Cuascota Pujota Gabriela Estefania, C.C. 1727533489; Guacán Torres Luisa Carolina, C.C. 1005006349; Imbaquingo Quilca Stephany Johanna, C.C. 1004276547 y Taco Proaño Damarys Tatiana, C.C. 1005244262, del octavo nivel de la carrera de Psicopedagogía, pueda aplicar una encuesta virtual, en el link <https://forms.office.com/r/uUNUBDueYE>, a los estudiantes de los niveles; QUINTO, SEXTO, SÉPTIMO Y OCTAVO, de la carrera de Psicología, en aproximadamente 15 minutos, para el desarrollo de la investigación "ANÁLISIS DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL PSICOPEDAGOGO Y PSICÓLOGO", información personal que es anónima y confidencial.

Por la atención favorable a la presente, anticipo mis sinceros agradecimientos.

Atentamente



Dr. José Revelo
DECANO DE LA FECYT