

PROMOCIÓN DE CONCIENCIA Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE SECUNDARIA UTILIZANDO UN CUADERNILLO DIGITAL TIPO REA

PROMOTION OF AWARENESS AND EMOTIONAL REGULATION IN EDUCATION TEACHERS THROUGH A DIGITAL BOOKLET AS OER

Jocelyn Antonia Contreras Hernández¹ | Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, México | jocelynch15@gmail.com
Yunuen Ixchel Guzmán Cedillo² | Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, México | Yunuen.guzman@unam.mx

RESUMEN

La presente investigación busca determinar la efectividad de un cuadernillo digital de autoinforme para promover las competencias de conciencia y regulación emocional de docentes a través de un estudio de caso colectivo en tres fases: diseño, validación e implementación. En relación con la metodología, corresponde a un estudio cualitativo, enmarcado en un paradigma fenomenológico y de carácter exploratorio-descriptivo. La muestra, es de tipo no probabilístico. La recopilación de información se realizó durante 3 sesiones con un formato de entrevista en profundidad, 12 en total. El corpus comprende 160 páginas de las transcripciones de las sesiones, bitácoras e informes para un análisis del discurso primero individual y luego por casos cruzados. Los resultados muestran ampliación del vocabulario emocional, conciencia de la intensidad y sensaciones en el cuerpo al experimentar una emoción y autogenerar emociones. Principalmente por las características del cuadernillo y el acompañamiento brindado. En conclusión, el recurso promueve las competencias de conciencia y regulación emocional. Los alcances del estudio son la evaluación de un recurso abierto de educación emocional y un protocolo de acompañamiento. Para estudios posteriores, es necesario comprender el bienestar docente desde una perspectiva de género y promover la construcción de espacios colectivos de educación emocional para docentes. **Palabras clave:** cuadernillo digital, docentes de secundaria, educación emocional, REA.

ABSTRACT

Generating programs that contribute to the mental health care of teachers pays off in the well-being of the community. Hence, this research seeks to determine efficiency of a digital self-report booklet to promote awareness and emotional regulation skills of teachers through a collective case study. For this, a booklet was designed, validated, and implemented with 4 secondary school teachers. The collection of information was carried out during 3 sessions under an in-depth interview format. The corpus comprised 160 pages of session transcripts, logs, and reports for first individual and then cross-case discourse analysis. The results show breadth of emotional vocabulary, awareness of the intensity and sensations in the body when experiencing an emotion and self-generating pleasant emotions, mainly due to the characteristics of the booklet and the accompaniment provided. In conclusion, the material promotes emotional awareness and regulation skills, the scope of the study is the evaluation of an open resource for emotional education and a follow-up protocol. For further studies, it is necessary to understand teacher well-being from a gender perspective and promote the construction of collective spaces for emotional education for teachers.

Keywords: awareness and emotional regulation, digital booklet, REA, high-school's teachers

¹ Licenciada en Psicología

² Profesora Universitaria. Licenciada, Maestra y Doctora en Psicología en el campo de educación y desarrollo

INTRODUCCIÓN

La conceptualización de REA (Recurso Educativo Abierto) tiene una larga trayectoria nutrida de distintas raíces como son: la evolución de la Educación y el Aprendizaje Abiertos, los principios del diseño instruccional para la educación abierta y a distancia, además de la idea de contenido compartido, enfatizando así la concesión de licencias que permiten o no fines comerciales y su reproducción a través de TIC. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), a través de la organización de congresos mundiales de REA ha ido enriqueciendo las políticas de producción, de tal forma que promulgan recomendaciones para promover una educación innovadora y pedagógica. De ahí que los REA puedan comprenderse como materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación en cualquier medio digital que pueden estar o no protegidos por derechos de autor, bajo una licencia abierta o bien han expirado los derechos, o puede ser una combinación de ellos (Stracke et al., 2019).

Con esta mirada de la UNESCO sobre REAS se presenta una investigación de corte cualitativo acerca del uso de un cuadernillo digital para docentes en contexto de pandemia. Pues al generar programas que contribuyan al cuidado de la salud mental de los docentes se reditúa en el bienestar de la comunidad. Aunado a ello, se ha reportado que docentes de educación secundaria que poseen competencias socioemocionales desarrolladas y una sensación de bienestar emocional contribuyen en la generación de ambientes cálidos, afectivos y de confianza en sus aulas (Collie, 2017; Jennings, 2016), favoreciendo relaciones estables de calidad con aprendices, que les ayudan a cubrir sus necesidades de interacción y promueven su aprendizaje. Así mismo, Cheng, et al. (2021), señalan que el bienestar psicológico de docentes está relacionado con su enseñanza en los salones y el desarrollo de las metas de estudiantes. Además, en el nivel de educación superior, Mamat y Ismail (2021), consideran que la manera en que las emociones están integradas en las prácticas de enseñanza quizá pueda maximizar el aprendizaje de estudiantes, pues profesores que cuentan con habilidades de inteligencia emocional son más propensos a establecer ambientes emocionales confortables de aprendizaje y enseñanza, promueven motivación y compromiso entre sus estudiantes.

Se han documentado diferentes programas enfocados en bienestar docente, como son Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) and Community Approach to Learning Mindfully (CALM). El CARE se centra en el desarrollo profesional basado en mindfulness para mejorar la autoconciencia y bienestar en docentes de educación básica mediante la reducción del estrés, burnout y fomento del autocuidado, para finalmente mejorar los ambientes de aprendizaje en las aulas (Schussler et al., 2016). En esta misma dirección el programa CALM recurre al mindfulness y yoga para el cuidado emocional y manejo del estrés de docentes y administradores. En 2018 crean la organización Creating Resilience For Educators, Administrators and Teachers (CREATE For Education, 2022), como una integración de ambos programas.

Los resultados reportados del programa CARE son una mejora en la autoconciencia,

incluyendo la autoconciencia somática y la necesidad de practicar el autocuidado. También, menor reactividad emocional, efectos positivos en regulación emocional y menores niveles de estrés (Schussler, 2016; Jennings, 2016; Jennings, et al. 2017). Además, brindan mayor apoyo emocional en clase (Jennings, et al. 2017; Jennings, 2016; Schussler, 2016).

Otros programas de intervención enfocados en formación docente se basan en el modelo de competencias emocionales del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), en conciencia emocional se centran en ampliar vocabulario emocional y reconocimiento de emociones. Con respecto a la regulación emocional, se enfocan en técnicas de relajación (Pérez-Escoda et al., 2012) de manera vivencial y participativa. Su programa (Pérez-Escoda et al., 2013) está dirigido a profesores de primaria, refieren que hay una mejora en el clima del aula, autoconocimiento, comunicación asertiva, conciencia emocional, pensamiento regulador, así como la conducta resolutiva. Además, que el profesorado valoró el programa por su carácter vivencial y reflexivo, posibilitando la cohesión del magisterio.

Mikulic et al. (2015), en su revisión documental para clasificar las competencias socioemocionales básicas señalan que diversos autores identifican la conciencia y regulación emocional como las primeras en evolucionar dentro de sus marcos de estudio. Por su parte, Bisquerra y Pérez (2007) consideran que la conciencia emocional es la base para que se den las demás competencias. Así mismo, el desarrollo de competencias emocionales es un factor de protección ante situaciones adversas y estresantes (Bisquerra, & Pérez, 2007; Pacheco-Salazar, 2017). Se ha reportado la incidencia de la gestión emocional en la prevención del estrés, *burnout* y en la mejora de la convivencia de la comunidad educativa (Collie, 2017).

La labor docente ha sido considerada una de las profesiones con riesgo de desarrollar *burnout* también denominado agotamiento laboral (Marchesi, 2014; Martínez, 2019), el cual parte de tres elementos interrelacionados: agotamiento emocional, despersonalización y disminución de logros personales. El agotamiento emocional implica sentirse sobrepasado por las exigencias y tensiones emocionales que se experimentan. La despersonalización se refiere a la relación insensible o distante con las personas que se labora, en este caso, estudiantes. Finalmente, la disminución de logros profesionales consiste en sentir reducida su competencia y éxito en el trabajo (Marchesi, 2014; Maslach, & Leiter, 1999).

Los factores externos como el trabajo en contextos sociales desfavorecidos y falta de apoyo social contribuyen a la posibilidad de experimentar malestar o incluso agotamiento laboral. Por lo que, en periodo de pandemia el riesgo de sufrirlo aumenta. Considerando esto, generar programas que ayuden a promover habilidades que promuevan en docentes la regulación de emociones difíciles de manejar tiene mayor relevancia (Martínez, 2019), por lo que se ha vuelto parte de las sugerencias de la UNESCO (2020) para los gobiernos respecto al cuidado y fomento de la salud para el bienestar docente.

Dentro de los consejos prácticos para la prestación de apoyo psicosocial a docentes a corto plazo es que tengan acceso a recursos abiertos que les ayuden a desarrollar sus competencias socioemocionales durante la crisis. Así mismo, se ha sostenido que las aulas

son el modelo de aprendizaje socioemocional adulto de mayor impacto en estudiantes, sobre todo en la infancia y adolescencia (Escolar et al., 2017; Márquez-Cervantes, & Gaeta-González, 2017). Por ello se les considera agentes activos del desarrollo afectivo de sus estudiantes. Al promover habilidades para gestionar sus emociones mediante materiales educativos abiertos, que sean probados y validados, los docentes contarán con recursos de afrontamiento ante eventos estresantes en su trabajo.

De ahí que la pregunta de investigación del estudio sea: ¿Cómo se promueven las competencias conciencia y regulación emocional en docentes de secundaria en contexto COVID-19 a través de un recurso educativo abierto en formato de cuadernillo digital de autorreporte? Derivando de este planteamiento, tres preguntas 1. ¿Cómo sucede el proceso de acompañamiento en la realización del cuadernillo? 2. ¿Cómo es descrita por las docentes la experiencia de realizar las actividades del cuadernillo? 3. ¿Cuáles son las actividades del cuadernillo que promueven las competencias conciencia y regulación emocional?

MÉTODO

La investigación se enmarca en el paradigma fenomenológico-cualitativo, abordando la realidad construida por el ser humano quien juega un rol social y por tanto tiene una experiencia propia, subjetiva como directores y actores de su realidad (Gadamer, 1997). A su vez, esta investigación es de carácter exploratorio y descriptivo. El diseño es un estudio de caso para obtener información amplia y profunda al articular el análisis de diferentes fuentes de una unidad particular. Además de constituir un estudio de caso colectivo con respecto a la experiencia de realizar un cuadernillo digital con acompañamiento. Debido a que se realiza una descripción amplia de los casos para contestar las preguntas guía. En este sentido, el diseño elegido es de carácter abierto y emergente, porque permite modificar la forma de aproximarse a la información en función de la progresiva comprensión de los casos (Stake, 1999; Merriam, 2009; Simons, 2011; Yin, 2018; Morales, 2020). De ahí que el muestreo es no aleatorio e intencional.

Participantes. Cuatro docentes que tienen en común trabajar en nivel de educación básica, específicamente en secundarias de la Ciudad de México, ser docentes de la asignatura Espacio curricular de tutoría (ECT) donde fungen el rol de tutoras de grupo, además de las materias en que son especialistas (Lengua extranjera, Historia del mundo, Química, etc.). En la tabla 1 se presentan los datos sociodemográficos de las docentes participantes.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de las participantes

Caso	Edad (años)	Escolaridad	Años de docencia	Núm. de grupos atendidos	Num. de estudiantes por ciclo	Grados de secundaria en que imparte clases	Turno en que imparte clases	Clases que imparte actualmente
Sofía	38	Licenciatura	14	6 a 7	245	1°, 2° y 3°	Matutino	Ciencias y tutoría
Elena	54	Maestría	26	12	420	1°, 2° y 3°	Matutino	Tecnología de Ofimática y tutoría
Gabriela	39	Maestría	6	5	175	1° y 2°	Matutino	Inglés y tutoría
Denisse	50	Doctorado	5	12	420	1° y 2°	Matutino y vespertino	Historia del mundo, Formación Cívica y Ética y tutoría

Nota. presentación de datos sociodemográficos de las docentes participantes, considerando edad, escolaridad, años de docencia, núm. de grupos atendidos, turno en que imparten clases, etc.

Aspectos éticos. Para participar en la investigación, se brindó a las docentes un consentimiento informado a propósito de la investigación. Este fue aceptado por ellas, también accedieron a entregar el cuadernillo con sus respuestas y permitieron la grabación en audio de las sesiones. A lo largo de la investigación, no se actuó en detrimento. Sus datos personales han sido resguardados y sus nombres reales modificados. Toda la investigación fue supervisada por la responsable del programa de formación profesional.

Validez y validación de esta investigación. Los criterios que ofrecen una forma de validez en investigación cualitativa toman en cuenta el reconocimiento de la comprensión e interpretación experienciales. Particularmente Simmons (2011), menciona que son criterios que se aproximan a preocupaciones de quienes trabajan en escenarios aplicados, como lo es la educación. Se enfatiza que la dimensión ética y el estudio de los múltiples “yos” se vuelve algo fundamental en la validez de las conclusiones. Dentro de las estrategias para la validación están la triangulación, que implica tomar diferentes ángulos para explorar distintas perspectivas y cómo se entrecruzan o no en el contexto particular en que los datos pueden tener significados independientes sin dejar de estar conectados e integrados.

Software y material utilizado. Presentaciones en Canva, Cuadernillo digital de autorreporte (Aragón, et al. 2020) en formato PDF con actividades basadas en el modelo del GROP sobre conciencia y regulación emocional. Plataforma de Videollamadas Zoom. Mensajería de correo Gmail. Mensajería WhatsApp Messenger. Microsoft Word. Adobe Acrobat.

Técnicas de recopilación de información. Formulario de Google, entrevistas a profundidad, transcripción de sesiones y bitácoras por sesión.

Procedimiento. El trabajo se realizó en tres fases. En la primera se realizó el diseño y validación del cuadernillo con base en el modelo SAMR (Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición). Principalmente en el nivel modificación, ya que las actividades se adaptaron para que docentes tuvieran un rol activo y dinámico en el uso de diversas herramientas tecnológicas, permitiéndoles entender los temas a tratar, sensibilizarles, reflexionar y apropiarse de los conocimientos adquiridos empleando los diferentes recursos en la vida cotidiana. Con la base de este modelo de diseño instruccional se discutieron las actividades y recursos por utilizar. En su validación participaron 16 jueces, con base en los comentarios obtenidos se realizaron mejoras al material. En la segunda fase: Acompañamiento en la realización del cuadernillo, se elaboraron guiones de entrevista, la estructura de las sesiones y la invitación a participar, los momentos de recopilación de la información abarcaron periodos decisivos de la pandemia por COVID-19 en la escuela; como el confinamiento, el retorno a clases en modalidad híbrida y el regreso completo a modalidad presencial. En 3 sesiones individuales y sincrónicas por medio de Zoom de una hora acordadas con las docentes se implementó el acompañamiento. La primera sesión tuvo como objetivo realizar el encuadre. En la segunda sesión se conversó sobre las actividades del cuadernillo y sus inquietudes. En la última sesión se habló sobre las actividades, su percepción general y la validación de la información recopilada en las sesiones previas. Finalizada la última sesión, se entregó a las docentes mediante correo una constancia por su participación en el estudio y un documento con cartas descriptivas de educación emocional para estudiantes, así como sitios de interés enfocados en educación emocional. Por su parte, las docentes enviaron su cuadernillo contestado. En el período de acompañamiento, las docentes se podían comunicar por correo o *Whatsapp* antes de las sesiones por cualquier duda con respecto al cuadernillo, así mismo por esa vía se procuró brindarles seguimiento, así como la confirmación de su asistencia a las sesiones.

RESULTADOS

Análisis del discurso

Unidad de análisis.

El *corpus* de análisis estuvo comprendido por las transcripciones de todas las sesiones (12 en total), sus informes de participación y las bitácoras por sesión, en promedio 40 hojas por profesora (160 páginas). El análisis se efectuó con la interpretación directa de cada caso hasta llegar a la suma de ejemplos para explicarlos en conjunto. La construcción del análisis partió de tres momentos: la categorización inicial con la información obtenida de las sesiones misma que fue validada por las docentes, revisión de las categorías desarrolladas dentro del discurso de las docentes en tres fuentes: transcripción de todas las sesiones, bitácoras de sesión, respuestas del cuadernillo y el uso de la categorización. Finalmente, la integración de la información de las cuatro docentes en categorías emergentes.

Acompañamiento para la realización del cuadernillo

La respuesta a la pregunta ¿Cómo se promueven las competencias conciencia y regulación emocional en docentes de secundaria en contexto COVID-19 a través de un cuadernillo digital de autorreporte? se responde al concretar gracias al análisis a tres categorías emergentes en el discurso, la primera es: *Acompañamiento para la realización del cuadernillo*, proceso que les permitió reflexionar y describir lo que consideraron notar de sí mismas, así como de los contenidos de las actividades realizadas. Dicha categoría se subdividió a su vez en dos subcategorías: *expresión de vivencias* que son los sentires que muestran la manifestación de sus experiencias además de la interpretación que le dan al trabajo con el cuadernillo y la segunda subcategoría la conformaron: *las habilidades de la acompañante*.

"Elena (S3): (...) me gustó mucho el cuadernillo, tiene los enfoques precisos, o en ese momento yo necesitaba algo así, porque no podía sacar todo lo que traía del COVID-19, del encierro del año pasado a este que ya estamos en presencial, me hacía falta que alguien me escuchara".

En la subcategoría: *habilidades del acompañante* se identificaron acciones, principalmente en el establecimiento del rapport y la escucha activa; necesarias en la relación construida con las docentes. También Perpiñá (2012), señala técnicas de escucha activa mencionadas por las docentes como el parafraseo y la retroalimentación positiva. Y puede leerse en el extracto de la sesión 3 con Sofía:

"(...) identifico la importancia de la respiración para también regularlas, eso no quiere decir que las deje de sentir, ¿no? a lo mejor voy a seguir sintiéndome estresada pero ya...un poquito menos o en ese momento ya lo maneje... Acompañante: Ok, sientes que no desaparecen, pero la intensidad se reduce. Sofía: ajá, exacto sí porque el trabajo pues va a seguir ¿no? (risa) (...)"

Los discursos de las docentes ponen de manifiesto cómo el acompañamiento les permite expresar sentires y vivencias, lo cual disminuye la ansiedad de realizar su participación en el estudio, llevándolas al alivio porque han sido escuchadas sobre diferentes experiencias y preocupaciones vividas en la pandemia como instantes de evolución experimentados.

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

Las sesiones son un espacio en el que se profundiza sobre las actividades y da pauta a que las docentes expresen otras vivencias en su trabajo.

Desarrollo de las competencias emocionales de las docentes

La segunda categoría trata la evidencia del logro del objetivo educativo del cuadernillo, por lo que se le nombró: *Desarrollo de competencias emocionales* de las docentes, ya que se manifiestan en diferentes niveles la presencia de la conciencia y regulación emocional. En ella se identificaron 5 subcategorías. En la primera: *espacio para sí mismas*, las docentes consideraron que el llenado del cuadernillo les permitió dedicar un tiempo para ellas y conocerse más, lo que las lleva a una valoración de sus cualidades y su tiempo:

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

"Elena (S3): (...) siempre vemos a los niños, siempre vemos a la familia y nunca nos damos un tiempo para nosotras, nada más. Hay que darnos ese tiempo para uno mismo, porque uno vale..."

Este es un aspecto importante que en otros programas de educación emocional se ha reportado, como en el trabajo de Marcelo (2020) y del Garrison Institute (2013). En la segunda subcategoría: *conciencia emocional* se identificaron competencias emocionales propuestas por el GROU como poder conocer, identificar y nombrar diferentes emociones.

"Denise (S3): pude identificar mis emociones, sobre todo ahorita que estaba sintiendo enojo, frustración, angustia, porque no estaba logrando impactar sobre todo en los grupos de primero".

Las docentes notaron, que también se pueden experimentar múltiples emociones en un día y que pueden cambiar con el tiempo

"Sofía (S2): en un solo día podemos experimentar todas esas emociones, bueno, no todas, pero sí cambiar. No me levanto con la misma emoción y me voy a la cama con la misma emoción".

Así mismo notaron áreas del cuerpo donde experimentan emociones, así como su intensidad. También conocer otras experiencias docentes les hizo darse cuenta de que habían experimentado emociones similares durante la pandemia como incertidumbre y miedo:

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

En la tercera subcategoría: *regulación emocional al realizar las actividades del cuadernillo*, las docentes notaron la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento, también,

recordaron y pusieron en práctica sus recursos para autogenerarse emociones placenteras, así como realizar otras estrategias de afrontamiento como técnicas de respiración y relajación.

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

En la cuarta subcategoría: *vivir su propio desarrollo para guiar a otros*, las docentes consideran que es necesario hacer actividades de educación emocional enfocadas en sí mismas primero, para luego compartirlas con otros, lo que se reporta también en el estudio de Trivila y Poulou (2006).

“Sofía (S3): este aspecto es importante también para, para...que uno se sienta bien y para poder darlo o expresarlo a los demás...no puedo decirle al chico, dime: qué emociones sientes, si el chico no las conoce, lo mismo pasaría conmigo, el cuadernillo primero me dice qué es y luego me dice, bueno de las que ya te estoy presentando, ahora dime cuáles son las que tú identificas”.

Finalmente, en la quinta subcategoría: *aprendizajes más allá de la concepción* las actividades del cuadernillo fueron significativas para sí mismas y su espacio de trabajo, por lo que en el período de la presente investigación, ellas contemplaron hacer adaptaciones de las actividades para sus estudiantes y en algunos casos su implementación, reflejando el concepto de aprendizaje significativo de Ausubel (Hernández, 2006), en el que se construye un significado propio de lo aprendido que puede aplicarse en situaciones futuras y otros contextos.

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

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

Características propias del cuadernillo

La tercera categoría: *Características propias del cuadernillo* describe una serie de propiedades del cuadernillo que las docentes identificaron en su realización y conformaron parte de su experiencia. Esta categoría se divide en 3 subcategorías: las *didácticas* que son en esencia las que hicieron accesible y agradable al cuadernillo como son el lenguaje sencillo, las actividades concretas y prácticas además de su atractivo visual, aspectos que se reconocen como relevantes en los materiales educativos. Lo que se ilustra de manera tácita en los siguientes ejemplos:

"Gabriela (S2): lo sentí bien organizado y lo sentí bastante conciso, lo sentí claro. ... las actividades también ayudaron que, pues estuvieran bien explicadas y estuvieron de manera breve, o sea que fueran concisas (...)"

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

En las propiedades *tecnológicas*, sucedió que al inicio el llenado digital del cuadernillo les demandó tiempo y esfuerzo, pero se volvió una actividad que requirió menos trabajo conforme iban avanzando.

"Elena (S2): me costó un poquito de trabajo, pero ya le agarré la onda para hacerlo, así en cada renglón".

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

Las maestras utilizaron aplicaciones para llenarlo, ya sea en computadora o celular dependiendo de sus necesidades o bien llegaron a buscar herramientas complementarias como cuadernos físicos para expresar sus ideas.

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

En cuanto a la tercera subcategoría se decantó hacia las *actividades que promueven las competencias*, entendida como una tercera propiedad del cuadernillo. Las docentes a lo largo de las sesiones mencionaron la relevancia de ciertas tareas del cuadernillo que hicieron posible sus aprendizajes, entre ellas se encontraban: el *Diccionario Emocional* que es un recurso interactivo con la definición de las emociones.

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

"Gabriela (S2): conocí... algunas emociones... así como que identificarlas también

¿no? porque de repente uno sabe cómo se siente, pero no sabe ponerle nombre”.

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

Otra actividad fue: la *Anatomía de las emociones*, en la que describen una experiencia significativa de su trabajo docente y reflexionan sobre sus sentimientos, pensamientos y acciones, fue en esta actividad que identificaron zonas del cuerpo y sensaciones al experimentar emociones.

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

“Gabriela (S2): las señalé que las sentí aquí (se toca el pecho) porque hasta se me olvidó el dolor de estómago que traía ... (risa) ya no supe dónde quedó como que hasta la emoción bonita se sintió aquí ¿no? de “awwww” (alivio...) en el pecho (...) la sorpresa como que la sentí... ahm ajá, a lo mejor un poco en la cabeza, ... este... como que hasta me hizo reaccionar ¿no? fue más...en vez de sentirla en un solo lugar como que recorrió así el cuerpo ¿no?... de “ahhhh” ¿qué pasó?” ¿no? entonces siento que así fue la sorpresa y ya después este... eh ya se juntó en el pecho, con la ternura”.

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

Así mismo, gracias a esta actividad, las docentes identificaron los pensamientos que tuvieron en la situación significativa con la guía de preguntas presentadas en el cuadernillo, destacando el proceso de introspección que vivieron y conectan sus pensamientos con sus emociones. Reflexionar y escribir sobre los pensamientos además de las acciones que hicieron en esa situación las llevó a identificar emociones placenteras permitiéndoles reconocer sus fortalezas y las consecuencias de su actuar docente con sus estudiantes

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

Por último, las técnicas de respiración y relajación al utilizar tres videos enfocados en respiración profunda, relajación muscular general y progresiva. Y la realización de los ejercicios de conciencia corporal le atribuyeron importancia porque estuvieron más en

contacto con su cuerpo, sobre todo con las sensaciones placenteras que les produjeron los ejercicios.

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

"Sofía (S3) (...) Me gustó el hecho de sentir ¿no? de escuchar tu propia respiración, este me gustó, es como darte a ti un tiempo, aunque es muy breve, pero sí, sí me gustó eso ¿no? también sentir la tensión en el cuerpo, como tensamos, como vamos destensando, la sensación después de eso es agradable (...)"

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

"Denise (S3) (...) lo hice (...) antes de irme a vacunar porque soy...no me predispongo sino...en la vacuna anterior se me inflamó el brazo y se me subió mucho la presión y yo dije "hoy tengo..." respiré, iba yo caminando, iba respirando, ... relajándome, apenas y sentí el piquete, me duele un poquito, pero lo normal, salí perfectamente bien, sí, te ayuda mucho la respiración profunda..."

"Elena (S4) (...) ahorita me ayudó mucho, uno porque me estaba doliendo mucho la columna, la parte de atrás, que ayer sí estaba tensa ya con el último grupo porque estaban así "¡ahhh!" entonces este llegué así con dolor de espalda y ahorita que empecé a hacer los ejercicios me relajó (...)"

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con los resultados obtenidos se puede concluir que el cuadernillo digital promueve las competencias conciencia y regulación emocional. Por lo que se considera un recurso útil para los diferentes momentos de la pandemia y que no se limitaría a ese contexto de crisis. Además, comentar el llenado del cuadernillo les permitió estar en contacto consigo mismas, les hizo verse en retrospectiva, lo que fomentó su autoconocimiento y valoración, que también les permitió desarrollar las competencias emocionales. En este sentido hay coincidencias con lo reportado por Marcelo (2020), en el trabajo con docentes en educación emocional a partir de la introspección. Así mismo, promueve el reconocimiento del espacio propio, como una acción de autocuidado, referido por testimonios de profesores en los programas CARE y CREATE (Garrison Institute, 2013).

Bajo el modelo del GROPE (Bisquerra, 2009; Bisquerra y Pérez, 2007) se identificaron micro-competencias integradas en la toma de conciencia de las emociones, el nombrado de emociones y el reconocimiento de experimentarlas en formas múltiples en una situación determinada. De igual forma, un aspecto importante fue el contacto con su cuerpo, teniendo

presentes sus sensaciones e intensidad al vivir emociones. Aunado a ello, las docentes comprendieron la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento y cómo, teniéndolos presentes es posible regular emociones. Primero reconociendo cómo es la situación, lo que les permite contemplar alternativas de conducta y cambio de emoción, sobre todo en su labor docente. En conjunto, las docentes en su discurso manifestaron otras micro-competencias de la regulación emocional como son: la expresión emocional, las habilidades de afrontamiento y la autogeneración de emociones placenteras.

A la par del desarrollo de las competencias emocionales, las docentes contemplaron por las demandas de su trabajo la posibilidad de trasladar esos aprendizajes y estrategias adquiridas a su espacio profesional, en algunos momentos replanteando las actividades y recursos del cuadernillo, o en otros narrando su experiencia en la adaptación e implementación de actividades de educación emocional tanto con estudiantes como colegas, con lo que podemos retomar el concepto de aprendizaje significativo de Ausubel (Hernández, 2006) en el que se construye un nuevo significado al aprender dando un sentido para aplicar en situaciones futuras.

Indagar a profundidad en las experiencias de las docentes al realizar el cuadernillo, permitió identificar características que destacaban sus elementos didácticos, los cuales fomentaron un aprendizaje ameno, sencillo y vivencial. Incentivando además a las docentes a practicar sus habilidades tecnológicas, al poder llenar el cuadernillo de forma digital a través de aplicaciones en su computadora o celular. Asimismo, las actividades del cuadernillo, el diseño instruccional efectuado (SAMR) y las características del material (hipertextualidad, multimedia e interactividad), facilitaron el desarrollo de la regulación y conciencia emocional. Las experiencias de las docentes conformaron las posibilidades que brindan las actividades, que, si bien estuvieron enfocadas en el contexto de pandemia, se pueden trasladar a otros momentos en que se necesite regular emociones, o bien estar en contacto con ellas, fomentando el autoconocimiento de manera personal y como docentes. De esta forma las actividades son vistas como parte de sus recursos (García-Utrera, et al. 2014; Blancas, 2019).

Poner atención en la educación emocional es un llamado a reconocer su importancia en la vida diaria, con el fin de generar bienestar, sin embargo, para alcanzarlo también se deben contemplar y atender otros factores que pueden desencadenar en el *burnout* en docentes, principalmente las relacionadas a sus condiciones laborales. Esto lleva a pensar que al hablar de bienestar docente es necesario un trabajo interdisciplinar (visión sociológica y antropológica) para comprenderlo y proponer líneas de acción para intervenirlo. Así mismo, trabajos como el de Peraza et al. (2021), con enfoques críticos y feministas pueden aportar miradas distintas para entender las experiencias de docentes mujeres, y con esa visión proponer otras formas de cuidado del bienestar en sus espacios de trabajo.

Finalmente, el cuadernillo digital es accesible para visualizar y descargarlo como parte de los recursos educativos abiertos proporcionados por el Programa alcanzando el éxito en secundaria (PAES) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

REFERENCIAS

- Aragón, J., Contreras, J., & Hernández, B. (2020). ¿Cómo me siento ante el COVID-19? Cuadernillo de regulación emocional para docentes [en línea]. [Fecha de consulta: 15 de enero de 2021]. <http://132.248.132.107/armando/pandemia/cuadernillo%20Bere%20%20%281%29.pdf>
- Blancas, A. (2019). *Propuesta de mejora del diseño instruccional en línea del seminario-taller: "diseño de rúbricas de evaluación para la argumentación" para docentes de educación superior*. [Tesis de licenciatura]. TESIUNAM Digital. <http://132.248.9.195/ptd2019/junio/0790194/Index.html>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Cheng, X., Zhang, H., Cao, J. & Ma., Y. (2021). The Effect of Mindfulness-Based Programs on Psychological Distress and *Burnout* in Kindergarten Teacher: A Pilot Study. *Early Childhood Education Journal*, 50, 1197–1207 <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01254-6>
- Collie, R. (2017). Teachers' Social and Emotional Competence: Links with Social and Emotional Learning and Positive Workplace Outcomes. En Frydenberg, E., Martin, A. J. and Collie, R. J. (eds.). *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*. Springer Nature Singapore (pp. 167-184). https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_9
- CREATE For Education [Creating Resilience for Educators, Administrators and Teachers]. (2022). *CARE For Teachers* [en línea]. <https://createforeducation.org/care/#:~:text=A%20unique%20professional%20development%20program%20that%20helps%20teachers,to%20meet%20the%20specific%20needs%20of%20K-12%20teachers>
- Escolar, M., De la Torre, T., Huelmo, J., & Palmero, C. (2017). Educación emocional en los profesores de educación infantil: aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos Educativos*, 20, 113-125. <https://doi.org/10.18172/con.2994>
- García-Utrera, L., Figueroa-Rodríguez, S., & Esquivel-Gámez, I. (2014). *Modelo de Sustitución, Aumento, Modificación, y Redefinición (SAMR): Fundamentos y aplicaciones*. En Esquivel-Gámez, I. (coord.). Los Modelos Tecno-Educativos: Revolucionando el aprendizaje del siglo XXI. México: DSAE-Universidad Veracruzana. (pp. 205-220).
- Garrison Institute. (2013). *Why CARE for Teachers Matters* [en línea]. [<https://www.youtube.com/watch?v=eLILVZkv-z8>]
- Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Jennings, P.A., Brown, J.L., Frank, J.L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A.A., Cham, H., & Greenberg, M.T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jennings, P. (2016) CARE for Teachers: A Mindfulness-Based Approach to Promoting Teachers' Social and Emotional Competence and Well-Being. En Schonert-Reichl K., Roeser, R. (eds). *Handbook of Mindfulness in Education*. New York: Springer-Verlag. (pp. 133-148). https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_9
- Mamat, N.H., & Ismail, N.A.H. (2021). Integration of emotional intelligence in teaching practice among university teachers in higher education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(2), 69-102. <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.3>
- Marcelo, T. (2020). *Curso en línea para el aprendizaje del autoconocimiento dirigido a docentes de educación básica*. [Tesis de licenciatura]. TESIUNAM Digital. <http://132.248.9.195/ptd2020/noviembre/0805252/Index.html>
- Marchesi, A. (2014). La historia profesional de los docentes. En *Sobre el bienestar de los docentes. Las competencias profesionales de los docentes*. Madrid: Alianza. (pp. 41-69).
- Márquez-Cervantes, M.C., & Gaeta-González, M.L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235.
- Martínez, G. C. (2019). Para no salir(se) de cauce: la regulación emocional en el trabajo docente. *Revista Digital*

- Universitaria*, 20(6), 1-11. http://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v20_n6_a1.pdf
- Maslach, C., & Leiter, M. (1999). Teacher *Burnout*: A Research Agenda. En Vandenberghe, R. & Huberman, A. (eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 295-303). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.021>
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation*. United States of America: Jossey-Bass.
- Mikulic, I., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y Validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-329. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18043528007>
- Morales, Y. (2020). *El aprendizaje móvil y su impacto en la lecto-escritura de una adolescente con dislexia: un estudio de caso*. [Tesis de licenciatura]. TESIUNAM Digital. <http://132.248.9.195/ptd2020/enero/0799397/Index.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). Apoyar a los docentes y al personal educativo en tiempos de crisis [en línea]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338_spa
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107-113.
- Peraza, L., Keck, C., García, E., Saldívar, A., & Aremy, A. (2021). Experiencias de doble negación en la periferia maternaje y maternidad en mujeres maestras chiapanecas. *Perfiles Educativos*, 44(175), 112-129. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.59898>
- Pérez-Escoda, N. Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XX1*, 16(1), 233-254. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>
- Perpiñá, C. (2012). *Manual de la entrevista psicológica, saber escuchar, saber preguntar*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E., & Frank, J. L. (2016). Improving Teacher Awareness and Well-being Through CARE: a Qualitative Analysis of the Underlying Mechanisms. *Mindfulness*, 7, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0422-7>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stefan, C., & Negrean, D. (2021). Parent-and teacher-rated emotion regulation strategies in relation to preschoolers' attachment representations: A longitudinal perspective. *Social Development*, 1-16. <https://doi.org/10.1111/sode.12542>
- Stracke, C. M., Downes, S., Conole, G., Burgos, D., & Nascimbeni, F. (2019). Are MOOCs Open Educational Resources? A Literature Review on History, Definitions and Typologies of OER and MOOCs. *Open Praxis*, 11(4), 331-341. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251318.pdf>
- Triliva, S., & Poulou, M. (2006). Greek Teachers' Understandings and Constructions of What Constitutes Social and Emotional Learning, *School Psychology International*, 27(3), 315-338. <https://doi.org/10.1177/0143034306067303>
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: design and methods*. United States of America: SAGE Publications.