Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud

Maestría en Desarrollo Humano

LA EXPERIENCIA DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL. UNA PROPUESTA DESDE EL DESARROLLO HUMANO PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO RECEPCIONAL que para obtener el **GRADO** de
MAESTRA EN DESARROLLO HUMANO

Presenta: **INGRID BERENICE TRIANA MALDONADO**

Tutoras: DRA. SOFÍA CERVANTES RODRÍGUEZ Y DRA. ANA ARACELI NAVARRO BECERRA

Tlaquepaque, Jalisco. Noviembre, 2026.

RESUMEN

Este Trabajo de Obtención de Grado (TOG) da cuenta de la planeación, diseño y desarrollo de un proyecto de intervención en la modalidad de taller con un grupo de profesoras de una escuela de educación primaria. El propósito fue favorecer sus relaciones interpersonales en el ámbito laboral mediante la regulación emocional. El taller se impartió de febrero a marzo del 2012.

El trabajo es de corte interdisciplinar dado que se incorporaron diversas disciplinas en torno a la regulación emocional, como la Antropología y la Sociología de las emociones y el Construccionismo Social Moderado, además del Desarrollo Humano y el Enfoque Centrado en la Persona (ECP). Se recurrió a la metodología cualitativa y el método fenomenológico; la técnica fue el taller. También se recurrió al método del estudio de caso, para dar seguimiento a dos profesoras. El método hermenéutico fue útil para la interpretación de los datos. Los resultados de la intervención muestran que las participantes expresaron nuevas formas de experienciar y de expresar sus emociones, lo que denota que actualizaron su regulación emocional, lo cual contribuyó favorablemente en sus relaciones interpersonales en el ámbito laboral.

Palabras clave: regulación emocional, docentes, educación primaria, Desarrollo Humano, relaciones interpersonales, Antropología de las emociones, Sociología de las emociones, Construccionismo Social Moderado, Enfoque Centrado en la Persona.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN ***6***

CAPÍTULO I. Planteamiento de la intervención ***9***

1.1.1 Implicación personal 10

1.1.2 Justificación del tema-problema 10

1.1.3 Justificación para un acercamiento desde el Desarrollo Humano 13

1.1.4 Antecedentes y contexto de la situación 14

1.1.5 Contexto y características de las personas 15

1.1.6 Proceso de detección de necesidades de desarrollo 16

1.2 Propósitos de la intervención, preguntas de análisis y supuestos 23

1.2.1 Propósito general 23

1.2.2 Propósitos particulares 23

1.2.3 Preguntas de análisis 24

1.3 Plan de acción 25

1.3.1 Lugar y condiciones 25

1.3.2 Recursos humanos, materiales y financieros 25

1.3.3 Programa de la intervención 25

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL ***28***

2.1 Estado actual del conocimiento 28

2.2 La regulación emocional en la interdisciplinariedad 31

2.3 Constructos promotores del Desarrollo Humano. El Desarrollo Humano y la relación interpersonal 34

2.3.1. Las emociones en el Enfoque Centrado en la Persona 36

2.3.2 Las emociones desde el contacto con la experiencia 40

2.3.3 La relación interpersonal en el Enfoque Centrado en la Persona 44

2.4 Las emociones y la regulación emocional: sociología y antropología de las emociones 50

2.4.1 La emoción: algunos conceptos 51

2.4.2 La regulación emocional 54

2.4.3 Las emociones como reguladores emocionales 60

2.4.4 La regulación emocional en el ámbito laboral y educativo 65

2.5 La regulación emocional: enriquecimiento de la relación interpersonal 72

2.6 El rol de facilitador desde el Enfoque Centrado en la Persona 78

CAPÍTULO III. NARRACIÓN DE LA INTERVENCIÓN 83

Sesión 1. "La regulación emocional" 83

Sesión 2. "Conociéndome y reconociéndome" 87

Sesión 3. "Motivándome" 89

Sesión 4. "Emociones 'no confortables'" 92

Sesión 5. "Emociones 'confortables' y 'no confortables' en mi vida" 93

Sesión 6. "La reacción emocional" 96

Sesión 7. "Las emociones de los demás" 98

Sesión 8. Cierre. "Reconstruyendo mis emociones" 100

CAPÍTULO IV. ESTRUCTURA METODOLÓGICA 102

4.1 La metodología cualitativa 102

4.2 Los métodos 103

4.2.1 El método fenomenológico 103

4.2.2 El método de estudio de caso 104

4.3. Técnica: el taller 105

4.4. Consideraciones éticas 108

4.5 Organización de la información 111

4.5.1 El método hermenéutico 112

4.5.2 Recolección de la información 113

4.5.3 Sistematización de la información 115

4.5.4 Inmersión de los datos y su relación con las preguntas de análisis 116

4.6 Ruta metodológica para el análisis de datos 117

4.6.1 Procesamientos analíticos 117

4.6.2 Identificación de unidades de análisis 117

4.6.3 La codificación y categorización 118
4.6.4 Primeras lecturas hermenéuticas. La interpretación 120
4.6.5 La interpretación y las preguntas de análisis 120

CAPÍTULO V. ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN 122

5.1 Procesos y avances de "Arely" 123

5.1.1 Proceso de cambio y regulación emocional 124
5.1.2 Inicio del taller. Descripción de sí misma y percepción del entorno laboral 124
5.1.3 Proceso de cambio: percepción, expresión y resignificación de la experiencia emocional 125
5.1.4 Proceso de cambio: la regulación emocional en acción 130
5.1.5 Proceso de cambio: incorporación de la regulación de las emociones en las relaciones interpersonales en el ámbito laboral 133

5.2 Proceso y avance de "Clara" 137

5.2.1 Proceso de cambio y regulación emocional 138
5.2.2 Inicio de taller. Descripción de sí misma y percepción del entorno laboral 138
5.2.3 Proceso de cambio: percepción, expresión y resignificación de la experiencia emocional 140
5.2.4 Proceso de cambio: la regulación emocional en acción. 146
5.2.5 Proceso de cambio: incorporación de la regulación de las emociones en las relaciones personales y el ámbito laboral 150

5.3 Desarrollo del desempeño como facilitadora 154

CAPÍTULO VI. DIÁLOGO CON LOS AUTORES 158

CONCLUSIONES 176

REFERENCIAS 183

ANEXOS 190

Anexo 1. "Cuestionario de detección de necesidades 1 " 190

Anexo 2. "Cuestionario de detección de necesidades 2" 192

Anexo 3. "Cuestionario de detección de necesidades 3" 194

Anexo 4. "Cuestionario personal inicial" 195

Anexo 5. “Cuestionario personal 1” 197

Anexo 6. Cuestionario personal 2” 199

Anexo 7. “Cuestionario personal 3” 201

1.“Cuestionario personal final” 201

2.Dinámica de Sesión 2. “¿Quién soy YO?” 204

3.Dinámicas de Sesión 4. 204

El gerente de marca 205

Uso de mi tiempo 208

4.Dinámica de sesión 5. 210

“10 consejos para provocar estrés” 210

“Meditación Guiada”. El cambio comienza al aceptar 214

INTRODUCCIÓN

El personal docente tiene una labor compleja y exigente que requiere poner en práctica diversos esfuerzos, habilidades y conocimientos pedagógicos, pero también el desarrollo de competencias emocionales e interpersonales, de tal manera que puedan convivir con el alumnado, el personal directivo, compañeros de trabajo y demás personas de la comunidad escolar de manera eficiente, es decir, favoreciendo relaciones interpersonales y la comunicación productiva. La intervención realizada tuvo como propósito que un grupo de profesoras de una escuela de educación primaria, enriquecieran las maneras como han aprendido a regular sus emociones, a fin de favorecer sus relaciones interpersonales en el ámbito laboral.

La regulación emocional se entiende como los permisos y/o sanciones que se han intencionado para experienciar, expresar, modular, articular y dar dirección a las emociones propias, gracias a las normas sociales que se han internalizado, y que pueden favorecer el establecimiento de relaciones interpersonales y de procesos comunicativos que fungen como promotores del desarrollo o que lo inhiben y limitan, “reglas sobre qué emoción es o no apropiado para un entorno social dado […] zona de regulaciones que demarcan cuánto de una emoción es […] normal, inapropiado para un contexto social […] qué tan profundamente deberíamos sentir, por cuánto tiempo” (Hochschild, 1990, p. 122). De esta manera, se rebasan los planteamientos que ciñen a las emociones al ámbito meramente personal y se reconoce su carácter social. La regulación emocional es inicialmente abordada desde la Sociología de las emociones, donde, al decir de Hochschild (1990), se trata de un cuerpo de trabajo que busca comprensiones respecto a los vínculos

> entre las ideas culturales, el arreglo estructural y varias cosas sobre los sentimientos: la manera en que deseamos sentir, la forma en que intentamos sentir, la forma en que sentimos, lo que sentimos y la forma en que prestamos atención, etiquetamos y damos sentido a lo que sentimos (p. 117).

Otras características de la regulación emocional son: aprender a posponer la gratificación emocional, ajustar los estados de ánimo y expresar las emociones, como dice Hochschild (1990) “podemos inducir una alegría desenfrenada en un momento de celebración, o una admiración respetuosa (…) Algunos sentimientos los expulsamos. Otros los mantenemos, controlamos o impedimos reconocerlos o expresarlos por más de un momento. Logramos sentir y logramos no sentir” (p. 120) de tal manera que favorezcan su entendimiento por parte de uno mismo y de los demás y la habilidad para tener comprensiones en el plano emocional-social

Este Trabajo de Obtención de Grado (TOG) incluye el diseño, análisis y resultados de un proyecto de intervención realizado en una población en el campo educativo, dando seguimiento a dos de las participantes y, en donde, mediante procesos de detección de necesidades, se arribó a la construcción de este proyecto de intervención que será descrito más adelante. En el capítulo I se mencionan los antecedentes personales de la población y se especifica el plan de acción llevado a cabo. Asimismo, se enuncia la justificación respecto a la importancia de atender el tema-problema y se puntualiza en la pertinencia del acercamiento desde el campo del Desarrollo Humano. También, se explicitan los objetivos particulares y las preguntas de análisis.

En el capítulo II se abordan las aportaciones teóricas y conceptos con los que se fundamenta la intervención desde el Enfoque Centrado en la Persona (ECP) de Rogers (1959; 1961; 1970; 1980), de Enríquez-Rosas (2009) y de León-Vega (2012), desde la Sociología de las emociones y de la Antropología de las emociones, con Le Breton (1998), así como las aportaciones de Joan Vaello (2009). La teorización se centra en la regulación emocional en el ámbito laboral, en específico, en el ámbito educativo, donde son relevantes las cuestiones emocionales que se dan entre el personal docente, quienes tienen como una de sus labores centrales, impulsar el desarrollo emocional de las y los educandos. La concientización de las emociones, su manejo y la expresión emocional son atributos del desarrollo de las personas, es decir, cuando se manejan de manera constructiva los sentimientos o emociones, se tienen mayores posibilidades de relacionarse efectivamente con los demás y el intercambio emocional puede ser impulsor

del desarrollo. Así pues, en este trabajo se abordan cuestiones como: la habilidad para contactar con los propios sentimientos, para escuchar y comunicarlos de manera verbal y no verbal; así como la interacción con los demás desde la experiencia emocional y su regulación, es decir, desde lo que se ha aprendido al respecto. Todo ello es trasladado al ámbito laboral donde se desempeñaron las participantes durante la intervención.

El capítulo III está dedicado a la narración de la intervención. Aquí, se describe lo sucedido con las participantes en cada una de las ocho sesiones del taller. El capítulo IV muestra la estructura metodológica que se siguió en la intervención. Se inicia con la pertinencia de la metodología cualitativa, el método fenomenológico y el método del estudio del caso; así como la fundamentación del taller como técnica y se enuncian las consideraciones éticas. Se describe el método hermenéutico para el análisis de datos. Se puntualiza en la manera en que se codificaron y sistematizaron los datos.

El capítulo V está dedicado a los alcances de la intervención. Aquí se puntualiza en el proceso de cambio y de regulación emocional que vivieron dos profesoras en específico. También se explicita el desempeño como facilitadora de quien realizó la intervención y este TOG. En el capítulo VI se presenta el diálogo con los autores. Aquí se teje la reflexión, las evidencias empíricas y la fundamentación teórica. Se finaliza con algunas conclusiones.

CAPÍTULO I. Planteamiento de la intervención

Quienes se dedican a la docencia trabajan con personas, por tanto, se involucran consigo mismos en el terreno profesional. Es importante destacar que el personal docente desarrolla habilidades sociales para manejarse emocionalmente de manera efectiva, es decir, mediante respuestas emocionales y relacionales que le permitan afrontar las situaciones inherentes al ejercicio de su labor, como son: hacer negociaciones, resolver conflictos, trabajar en equipo, y algo muy importante, renovar y actualizar sus regulaciones emocionales, -esto es, lo que han aprendido respecto al manejo de las emociones-, con el objeto de que las relaciones interpersonales que se establecen impulsen su propio desarrollo y también de quienes les rodean.

Con el propósito de actualizar lo que se ha aprendido respecto a la experiencia emocional, se realizó una intervención mediante un taller en el que participaron un grupo de profesoras de una escuela de educación primaria de la localidad. Se abordaron cuestiones relativas a favorecer o actualizar lo que se ha aprendido e internalizado -y que ha conformado lo que se entiende por regulación emocional- y su impacto en las relaciones interpersonales en el ámbito laboral. La intervención realizada tuvo un marco interdisciplinar, como el Enfoque Centrado en la Persona (ECP) y otras propuestas respecto a las emociones desde el construccionismo social, que Enríquez-Rosas (2009), refiere como moderado, así como las propuestas de León-Vega (2012), de Greenberg (2014) y de la Antropología de las emociones con Le Breton (1998). Por lo que el trabajo tiene un corte interdisciplinar, como menciona Mendoza (2000 citado en Gómez 2013) respecto a la interdisciplinariedad, "'inter' designa que el problema mismo está planteado en términos tales que no puede ser resuelto desde una sola disciplina, ni desde un solo método" (p. 25). Así, la problemática de la regulación emocional está planteada desde varias disciplinas, permitiendo una lectura integral de la misma.

El taller consistió en dos aspectos fundamentales. El primero se relaciona con actividades acordes con los objetivos de cada sesión, los cuales, a su vez, se conectan con el propósito general de la intervención; que un grupo de profesoras de educación

primaria, actualicen los aprendizajes que han tenido respecto al manejo de sus emociones, o sea, su regulación emocional, y de esta manera, favorezcan las relaciones interpersonales que establecen en el ámbito laboral, mediante la participación en un taller bajo el marco interdisciplinar, considerándose, de manera relevante el Enfoque Centrado en la Persona. El segundo aspecto se refiere a la recuperación y análisis de la experiencia emocional de las profesoras mediante estrategias metodológicas y dispositivos para la recolección de la información.

1.1.1 Implicación personal

Mi experiencia profesional dentro de instituciones educativas formando parte del grupo de profesoras, me ha proporcionado herramientas y habilidades para vivir y sentir las emociones que se generan al estar bajo diferentes condiciones de trabajo y he visto el impacto que tienen las emociones en el desempeño personal y también profesional. Lo anterior me ha llevado a interesarme en la experiencia emocional y lo que hemos aprendido para manejarla, particularmente, dentro de las instituciones educativas y con los miembros de estas. Considero que el cumplimiento de las metas y el logro de objetivos, tanto profesionales como personales, tienen una base fundamental en las emociones y en lo que hemos aprendido para manejarlas, ya que esto plantea la base de cualquier relación interpersonal. El estudio de la Psicología y la Educación, aunado con la maestría en Desarrollo Humano, me ha permitido profundizar en el estudio de los grupos y en la integración de estos con un enfoque más humanista donde se generan lazos afectivos significativos, lo que propicia productivas relaciones interpersonales.

1.1.2 Justificación del tema-problema

La educación establece un proceso humano y social que excede la difusión de conocimientos, pues en la vida académica también se construyen formas de convivencia, se forman vínculos y se enfrentan situaciones que inciden en quienes participan en ella. Dentro de esta base, la labor docente no solo precisa conocimientos disciplinares y pedagógicos, también exige responder a las necesidades de los estudiantes, contribuir

con colegas y directivos, comunicarse con las familias y confrontar los cambios y conflictos propios de la vida escolar.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021b), el *docente*[1] es el profesional que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes y participa directamente en el proceso educativo desarrollado en la escuela. Por su parte, la *educación primaria* es el nivel educativo obligatorio, de educación básica, con una duración de seis años, en el que se inicia a los educandos en el conocimiento científico y las disciplinas sociales. Estas definiciones permiten resaltar que la docencia no se restringe a la exposición de contenidos, sino que implica acompañamiento, comunicación colaboración y toma de decisiones frente a circunstancias que demandan sensibilidad y capacidad de respuesta.

La magnitud de esta labor puede apreciarse a partir del número de personas que se dedican a ella. En el ciclo escolar 2011-2012, periodo en el que se llevó a cabo la intervención expuesta en este Trabajo de Grado, el nivel de educación primaria en México estaba conformado por 573,849 docentes distribuidos en 99,378 escuelas; en el estado de Jalisco se registraban 34,652 docentes y 5,956 escuelas de este nivel educativo (INEGI, 2013; INEGI, 2021a). Durante el ciclo escolar 2024-2025, en México se registraron 574,272 docentes y 996,265 escuelas de educación primaria en el país, mientras que, en

[1] En el presente Trabajo de Obtención de Grado, los términos: docente, profesor y profesora se emplean como equivalentes. No obstante, cuando se hace referencia específicamente a las participantes de la intervención se utiliza profesoras, ya que el grupo estuvo integrado por mujeres; en las citas textuales se mantiene la terminología utilizada por cada autor.

Jalisco, las cifras correspondientes fueron de 34,049 docentes y 5,586 escuelas de este nivel educativo (INEGI, s. f.). A pesar de que entre ambos periodos transcurrieron más de doce años, los datos muestran que esta población conserva una amplia presencia tanto en el sistema educativo como en numerosas comunidades.

El ejercicio docente se desarrolla, además, dentro de condiciones educativas e institucionales sujetos a cambios constantes. Esta situación se hizo evidente durante la pandemia por COVID-19, cuando el profesorado tuvo que reorganizar la enseñanza, aprender a utilizar herramientas tecnológicas, adaptar los materiales de trabajo y mantener la comunicación con estudiantes y familias mientras continuaba con procesos de capacitación y cumplía con la carga académica (INEGI, 2021b). Más adelante, el regreso a la presencialidad supuso afrontar rezagos en los aprendizajes y acompañar diversas necesidades sociales y emocionales originadas o intensificadas durante la contingencia sanitaria.

Ante ese panorama, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021) destacó la estrecha relación entre las emociones y el aprendizaje, y señaló la importancia de fortalecer en los colectivos docentes capacidades como la empatía, el reconocimiento, la comprensión y la regulación emocional, con el propósito de favorecer las relaciones interpersonales y los procesos educativos. Si bien estas orientaciones fueron formuladas después de la intervención aquí presentada, respaldan la problemática ya presente en el trabajo cotidiano del profesorado: las emociones influyen en la manera de comunicarse, colaborar, establecer límites, afrontar conflictos y relacionarse con otras personas.

Considerar la dimensión emocional no significa responsabilizar individualmente a las personas docentes de resolver las problemáticas escolares mediante el “control emocional”, ni exigirles que suprima o disimule lo que sienten para ajustarse a una imagen idealizada de su profesión. La experiencia emocional se configura y expresa en interacción con diversos factores personales, sociales, culturales e institucionales. Por ello, tanto las experiencias emocionales de cada docente como los aprendizajes que ha desarrollado para gestionarlas pueden favorecer sus relaciones interpersonales o propiciar tensiones

en la comunicación y la convivencia laboral. La importancia de esta problemática radica en que esta experiencia trasciende el ámbito privado, y se refleja en los vínculos con colegas, directivos, estudiantes y familias. Abordarla requiere, por tanto, una perspectiva que no se limite a corregir conductas o incrementar el rendimiento profesional, sino que permita comprender a la persona docente de una manera integral, así como sus posibilidades de crecimiento dentro las relaciones que establece.

1.1.3 Justificación para un acercamiento desde el Desarrollo Humano

Acercarse a la experiencia emocional del profesorado desde la perspectiva del Desarrollo Humano supone reconocer que las emociones no son un elemento accesorio que se pueda desvincular de la persona durante el ejercicio de su trabajo. Constituyen una dimensión inherente a la experiencia humana y de la manera en que la persona se comprende a sí misma, interpreta lo que le acontece y se vincula con lo que le rodea. Las emociones poseen una dimensión personal y, a la vez, relacional, que funciona como un puente con el entorno, pues adquieren significado dentro de una historia y de las relaciones sociales y culturales en las que cada persona aprende qué puede sentir, cómo puede expresarse y bajo qué circunstancias.

Desde esta mirada, la persona docente no es entendida únicamente como quien cumple una función institucional, sino como un ser integral cuyas dimensiones personales, relacionales, sociales y laborales se encuentran estrechamente vinculadas. Para Lafarga (2014), el Desarrollo Humano constituye una filosofía del ser humano, de la sociedad y de los vínculos interpersonales que enfatiza la autodeterminación, así como una práctica orientada a facilitar el crecimiento individual y colectivo, desde una comprensión integral de la persona. Esta perspectiva permite comprender que el desarrollo profesional no se reduce a adquirir competencias técnicas, sino que incluye una mayor conciencia de la propia experiencia y la construcción de relaciones más favorables para el desarrollo. El Desarrollo Humano confía en las capacidades de la persona para comprender su experiencia y orientar constructivamente sus decisiones cuando encuentra condiciones relacionales que promuevan su crecimiento (Rogers, 1959; Lafarga, 2014).

Por esta razón, analizar la regulación emocional del profesorado desde este enfoque no consiste en prescribir lo que debe sentir ni en imponer conductas consideradas correctas. Supone facilitar que cada docente comprenda y resignifique su experiencia, reconozca los aprendizajes sociales y culturales presentes en ella y amplíe sus posibilidades de relacionarse de manera consciente, congruente y responsable consigo misma y con otras personas.

Este acercamiento adquiere especial relevancia en la docencia, donde pueden converger emociones relacionadas con la vida personal, las necesidades del alumnado, los vínculos entre colegas, las disposiciones institucionales y las expectativas de las familias. Comprender una reacción emocional requiere considerar cómo experimenta la persona la situación, qué significado le otorga y qué experiencias y normas sociales influyen en su manera de expresarla. Así, la aproximación desde el Desarrollo Humano puede articularse con la comprensión social y cultural de las emociones que orienta este Trabajo para Obtención de Grado, sin reducir la experiencia a una respuesta individual ni separarla del entorno en el que se produce.

En síntesis, abordar el tema desde el Desarrollo Humano permite reconocer a la persona docente, confiar en su potencial de crecimiento y favorecer la comprensión y actualización de sus aprendizajes emocionales. Los alcances de este proceso trascienden el bienestar emocional: se proyectan hacia la comunicación, el manejo de conflictos, la colaboración y la calidad de las relaciones dentro de la comunidad escolar. Así, la relevancia educativa y social de la experiencia de la regulación emocional se vincula con la pertinencia de esta perspectiva: atender a la persona docente en su dimensión emocional implica también considerar los vínculos y procesos humanos que sostienen la experiencia educativa.

1.1.4 Antecedentes y contexto de la situación

La escuela privada donde se realizó el taller tiene las secciones maternal, preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, cuenta con laboratorios de actividades artísticas, dos bibliotecas, tienda escolar, enfermería, oficinas administrativas y de docentes, así como

un auditorio, cafetería, terrazas de usos múltiples y espacios deportivos varios, incluyendo cancha de básquetbol, voleibol, fútbol rápido y de fútbol. Estas características de la instalación tienen como fin favorecer espacios para el desarrollo de diversas actividades sociales, culturales y deportivas, ya que la educación que se imparte no está limitada al aprendizaje de contenidos académicos, sino que se busca preparar para la vida a través de enfatizar los valores sociales y comunitarios. Es de vital importancia que la educación también se reconozca como un proceso eminentemente social. Las profesoras participantes del taller son las responsables de la enseñanza del alumnado. De esta manera, promueven en ellos hábitos y actitudes que se espera les ayuden para la vida. En la realización de la intervención se contó con la anuencia de los directivos, así como de su colaboración con los propósitos y las actividades desarrolladas.

1.1.5 Contexto y características de las personas

Las profesoras y el personal directivo se desenvuelven en un ambiente académico dentro del cual tienen horarios en donde reciben capacitación y combinan las actividades frente a grupo con el seguimiento a las y los alumnos, tanto regulares, como para aquellos casos que requieren atención especial. También cuentan con horarios establecidos para entrevistas con padres de familia donde trabajan la evolución y el proceso integral de sus hijas e hijos. Las cuatro profesoras que participaron en la intervención se ubican en un estatus medio alto, su edad oscila entre los 25 y 45 años; mientras que, el estado civil de las participantes es divorciadas. Sus intereses están alrededor de la preparación profesional y personal, dos de ellas siguen estudiando, dos se dedican al cuidado de los hijos y una manifestó tener interés en las artes plásticas y en actividades culinarias.

Las motivaciones que manifestaron las cuatro profesoras en el “Cuestionario de detección de necesidades” que les fue aplicado, fueron en la dirección de su superación personal, y en lo que se refiere al manejo de sus emociones. También, a tres les interesó que se les ofrecieran cursos o talleres que tuvieran que ver con la ampliación de herramientas y habilidades que les ayudaran a tener mejores resultados en su trabajo y directamente con la población que atienden. A raíz de esas motivaciones, pudieron hacer

consciencia, que en el día a día, se enfrentan con diversas situaciones relacionadas con las emociones, particularmente con las dificultades en el manejo de estas, lo que les ha ocasionado, a las cuatro profesoras, manifestar ciertas alteraciones como migraña, desesperación y ciertas reacciones explosivas, las que han sido más frecuentes cuando son relacionadas con los cambios que viven. Asimismo, tres de ellas mencionaron tener algunos problemas de comunicación, tanto con sus compañeros, como con sus superiores y subordinados.

1.1.6 Proceso de detección de necesidades de desarrollo

Con el propósito de identificar necesidades vividas por las profesoras, se procedió a entablar una entrevista con el director del centro educativo para acordar los lineamientos de la intervención. También se convocó a doce profesoras de la sección de Educación Primaria para responder el “Cuestionario de detección de necesidades 1”, el “Cuestionario de detección de necesidades 2” y el “Cuestionario de detección de necesidades 3”.

A continuación, se presenta lo que resultó de la detección de necesidades en la población de 12 profesoras (aunque solo participaron cuatro de ellas en la intervención), según los tres “Cuestionarios de detección de necesidades”.

1. Tomar conciencia de las propias emociones.
2. Regulación de sus emociones.
3. Aplicar la regulación emocional al ámbito laboral.

Las preguntas que se tomaron en consideración para este propósito fueron del “Cuestionario de detección de necesidades 1”, en el cual, las profesoras respondieron, estar de acuerdo o en desacuerdo en cada una de las preguntas. A continuación, se presenta el primer cuestionario:

“Cuestionario de detección de necesidades 1”

1	Cuando quiero sentir una emoción confortante con mayor intensidad (por ejemplo, más alegría), modifico lo que pienso para hacerlo.
2	Mantengo ocultas mis emociones (las guardo solo para mí).
3	Cuando quiero sentir una emoción no confortante con menor intensidad (por ejemplo, menos tristeza), modifico lo que pienso para hacerlo.
4	Cuando estoy sintiendo emociones confortantes tengo cuidado de no expresarlas.
5	Cuando hago frente a una situación estresante, me obligo a pensar en ella de forma que me ayude a mantener la calma.
6	Controlo mis emociones no expresándolas.
7	Cuando quiero sentir una emoción confortante con mayor intensidad, cambio mi manera de pensar sobre la situación que generó la emoción.
8	Controlo mis emociones cambiando la manera de pensar sobre la situación en la que me encuentro.
9	Cuando estoy sintiendo emociones no confortantes me aseguro de no expresarlas.
10	Cuando quiero sentir una emoción no confortante en menor intensidad, cambio la manera de pensar sobre la situación.

Fuente: elaboración propia

En el “Cuestionario de detección de necesidades 2”, las profesoras respondieron qué tan cierto, neutro o falso son las siguientes aseveraciones, que se les presentaron, puntuables entre 1 al 6.

“Cuestionario de detección de necesidades 2”

1	Me considero a mí misma emocionalmente expresiva.
2	La gente me considera una persona emotiva.
3	Guardo mis sentimientos para mí.
4	A menudo se me considera indiferente hacia los demás.
5	No me gusta dejar que las otras personas vean cómo me siento.
6	Soy capaz de llorar delante de otras personas.
7	No puedo ocultar la forma en que me siento.
8	Las otras personas creen que soy muy emocional.

Fuente: elaboración propia

Finalmente, en el tercer cuestionario, se indaga respecto a la frecuencia de las respuestas correspondientes a ciertas frases que describían problemas que pudieron haber padecido en las últimas dos semanas en el ámbito laboral. Las opciones son: “Nunca, varios días, la mitad de los días, casi cada día”, puntuables entre 0 y 3.

“Cuestionario de detección de necesidades 3”

1	Sentirse nerviosa, ansiosa, notar que se le ponen los nervios de punta.
2	No ser capaz de parar o controlar sus preocupaciones.
3	Preocuparse demasiado sobre algo que pasó en el día.
4	Dificultad para relajarse.
5	Estar tan intranquilo que le resulta difícil estar quieto.

6	Sentirse fácilmente disgustada o irritable.
7	Sentirse asustada por su permanencia en el trabajo actual.

Fuente: elaboración propia

Después de analizar y sintetizar los resultados de los tres “Cuestionarios de detección de necesidades”, se agruparon las necesidades de la población. Luego se realizó una convocatoria abierta para participar en el taller intitulado *La experiencia de la regulación emocional en el ámbito laboral*, a la que acudieron cuatro profesoras. Cabe señalar que se delimitaron las preguntas de los tres “Cuestionarios de detección de necesidades”, los cuales se relacionaron con el propósito general de la intervención, que, como se mencionó anteriormente, consistió en que un grupo de profesoras de educación primaria actualizaran los aprendizajes que han tenido respecto al manejo de sus emociones, o sea, en su regulación emocional, y de esta manera, favorecieran sus relaciones interpersonales en el ámbito laboral, mediante su participación en un taller bajo el Enfoque Centrado en la Persona.

Implicación de las necesidades identificadas: las emociones en el personal docente

Es muy importante señalar que en este trabajo se incorporan aportaciones respecto a las emociones desde varias disciplinas, como la Sociología y la Antropología de las emociones y que, además, se utilizan de manera análoga los conceptos de sentimiento y emoción, como lo señala Le Breton (1998), puesto que uno y otro se incluyen y competen a la misma impregnación social. El concepto de *emociones* de Enríquez-Rosas, (2009), es central en el presente trabajo, y aunque posteriormente se ahondará en este, se incorpora en este momento con la intención de ofrecer mayor claridad:

> Comprender las emociones como procesos socialmente construidos permite ampliar horizontes sobre los diversos elementos implicados en la experiencia emocional. Explorar el rostro sociocultural de la emoción no significa negar o

> atenuar su referente fisiológico y psicológico sino aprehenderla desde la subjetividad misma, tocarla en su dimensión social. (p. 203)

Por su parte, Greenberg, (2014), entiende las emociones como una “combinación de sentimientos corporales y pensamientos” (p. 38), y agrega que;

> Las emociones evalúan rápidamente las situaciones, informándote acerca de si algo es importante para tu bienestar. Te hablan de peligro antes de que hayas tenido tiempo de pensar. Te proporcionan información relacionada con tus reacciones ante las situaciones y te preparan para la acción adaptativa. Te dicen que estás asustado y te organizan para la huida. También comunican tus estados internos y tus deseos a las demás personas. (p. 48)

Algunas profesoras refirieron no saber qué hacer al recibir un halago o sentirse raras cuando reciben una crítica, y que su expresión era nula, pues mencionaron que se podría molestar la otra persona ante su respuesta, o simplemente sentían una sensación rara, pero no indagaban más allá en su experiencia. En otros casos, mencionaron que en ocasiones no podían controlar sus emociones, sobre todo en las respuestas de opción múltiple, como: controlo mis emociones cambiando la manera de pensar sobre la situación en la que me encuentro. También se observó que algunas de las profesoras respondían, lo que se supone, pensaron que deberían de responder y no lo que pensaban o sentían, lo que confirma que, la regulación emocional les facilitaba ciertas expresiones emocionales y les limitaba otras.

Por otro lado, se reconoce, por las respuestas dadas al “Cuestionario de detección de necesidades 1“, que dos profesoras, a pesar de un sentimiento de incomodidad, hacían lo contrario de lo que querían hacer, por ejemplo, en la siguiente respuesta: “Cuando quiero sentir una emoción confortante con mayor intensidad, cambio mi manera de pensar sobre la situación que generó la emoción”, aun cuando en la respuesta anterior habían dicho lo contrario.

Que las docentes se den cuenta de cómo viven y qué hacen con las emociones que están experimentando es favorable para reconocer el efecto que tienen estas regulaciones -o aprendizajes respecto a cómo sentir, qué sentir, de qué manera y ante quién-, tienen en la labor docente. Asimismo, favorece que se reconozcan a sí mismas y sean sensibles a su propia experiencia.

La regulación emocional y la labor docente

En el ámbito educativo hay personas involucradas, y por lo mismo, se presentan situaciones que repercuten en el desempeño personal y/o laboral de las personas que las conforman. En el caso de las escuelas, diferentes cuestiones están ocasionando que, en particular, en el personal docente se suscite un clima laboral difícil, es decir, que no favorece la comunicación entre el personal y tampoco con las y los directivos. En este tipo de dificultades, se encuentra la experiencia de las profesoras de no sentirse escuchadas, lo que incide en sensaciones de incomodidad y cierta insatisfacción. Aunque también se presenta algo más personal, como la falta de reconocimiento, la regulación y expresión adecuada de las emociones.

Se observó, por los resultados que arrojaron los tres “Cuestionarios de detección de necesidades”, que todas las profesoras necesitaban actualizar sus estrategias de regulación de las emociones vividas ante diversas situaciones, como los cambios y la innovación de los programas educativos, los sucesos imprevistos, el trabajo bajo presión, la formación de nuevos equipos de trabajo o de directivos, impartir alguna materia distinta con nuevas exigencias y los conflictos con el alumnado, profesoras o directivos, entre otras cuestiones.

Con este trabajo se busca indagar respecto a las autorizaciones y/o prohibiciones aprehendidas en cuanto a las maneras de contactar, expresar, modular y direccionar las emociones propias, así como los matices que las emociones asignan a las relaciones interpersonales, a fin de favorecer sus relaciones interpersonales en el ámbito laboral, específicamente en el educativo. Como lo menciona McCarthy (1989 en Enríquez-Rosas, 2009) “profundizar sobre las formas de expresión y afrontamiento emocional en las

sociedades contemporáneas". (p. 206). Lo anterior para atender las necesidades que las profesoras externaron.

El estado anímico permea en gran medida lo que la gente hace, pero si no se sabe cómo está, entonces se dificulta saber cuál es la forma de actuar más probable y, por tanto, no se estará seguro de cómo ponerla en práctica, aun cuando las normas sociales y la cultura en donde se encuentre el actor funjan como algo natural.

Continuando con el mismo rubro, es importante la regulación emocional en el plano de desarrollo de destrezas sociales, para forjar y manejar relaciones entre compañeras; y extendiendo todo esto a un nivel familiar y social. Como lo refiere Enríquez-Rosas (2009), "las emociones son fenómenos públicos y los conceptos que se tienen sobre ellas se derivan social e intersubjetivamente". (p. 209), es decir, las emociones se aprenden en el contexto social, son construcciones sociales, históricas y culturales, por lo que se pueden cambiar.

A lo largo de la aplicación de los cuestionarios detección de necesidades 1, 2 y 3, se interactuó con las doce profesoras, las cuales pudieron argumentar tener varias situaciones emocionales como inquietud, nerviosismo, irritabilidad, etc. En otras respuestas dadas a la entrevista personal, mencionaron que se sienten muy irascibles y que de repente explotan, lo cual sugiere que podrían desencadenarse arrebatos de emoción entre compañeras de trabajo, con directivos, padres de familia o alumnos.

Según algunas de las respuestas dadas a los "Cuestionarios de detección de necesidades 1, 2 y 3", se pudo apreciar que las doce profesoras tenían necesidad de sobrellevar situaciones emocionalmente difíciles de afrontar en el ambiente laboral. En uno de los reactivos del "Cuestionario de detección de necesidades 1", se les pregunta qué tipo de taller o curso les gustaría tomar y diez de las doce profesoras respondieron: cómo manejar las emociones. Sin embargo, también había dos de doce personas, que no podían reconocer en sí mismas sus emociones y lo que les provocaba su día laboral, y solo manifestaban tener mucho trabajo y poco tiempo de hacer todo lo que se les pide.

Incluso, una de ellas manifestó un cierto comportamiento defensivo al responder, pues preguntaba si esto afectaría de alguna manera su puesto.

1.2 Propósitos de la intervención, preguntas de análisis y supuestos

Con el fin de realizar el análisis de la información obtenida respecto a las autorizaciones y/o prohibiciones aprehendidas por las docentes, en cuanto a las maneras de modular y direccionar las emociones propias, a fin de favorecer sus relaciones interpersonales en el ámbito educativo, se presentan, a continuación, los propósitos de la intervención, las preguntas de análisis y los supuestos en los que se basa este TOG.

Los propósitos de la intervención tienen como finalidad descubrir las respuestas de las preguntas de análisis que se plantean, como lo refiere Guanipa-Pérez (2008) “en el propósito general o fundamental están implícitos la relevancia científica, social, personal, profesional e institucional, (hacia qué, dónde, para qué, por qué, cuándo, con quiénes y para quién)”, es decir, exponer hacia quiénes va dirigida la intervención, qué se espera trabajar y para qué se realiza la misma. En este caso, el objeto de estudio es la experiencia de la regulación emocional donde están implícitos la relevancia social y profesional.

1.2.1 Propósito general

Que un grupo de profesoras de educación primaria actualicen los aprendizajes respecto al manejo de sus emociones y, de esta manera, favorezcan las relaciones interpersonales que establecen en el ámbito laboral mediante su participación en un taller. A continuación, los propósitos particulares.

1.2.2 Propósitos particulares

1. Que las docentes desarrollen habilidades para resignificar su experiencia emocional.
2. Que, con los significados adquiridos favorezcan su regulación emocional.
3. Que trasladen sus aprendizajes, en cuanto a sus emociones, a sus relaciones interpersonales en el ámbito laboral.

1.2.3 Preguntas de análisis

Según Ferman y Levin (1979 en Hernández, Fernández y Baptista 2004) las preguntas de investigación y de intervención son necesarias “para esbozar el área-problema y sugerir actividades pertinentes para la investigación e intervención” (p. 39), es decir, las preguntas de investigación (que se llaman preguntas de análisis) clarifican las ideas de quien investiga, en este caso de quien facilita, al definir lo que se quiere saber, conocer o resolver.

Pregunta central

¿Cómo promover que las docentes actualicen sus aprendizajes respecto a su regulación emocional en el ámbito laboral y con ello favorezcan sus relaciones interpersonales?

Preguntas secundarias

1. ¿Cómo resignificar las emociones en un grupo de docentes?
2. ¿Cómo facilitar que un grupo de docentes reconozca su experiencia en la regulación de sus emociones y su implicación en las relaciones interpersonales en el ámbito laboral?

Supuestos

Los supuestos se enmarcan en un paradigma que se encuentra arraigado social y culturalmente, que según Taylor y Bogdan (1986 en Mora-Vargas, 2005), conciben como “un conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo compartida por un grupo […] fundamentada en supuestos que se deben comprobar en el contexto de su aplicación […] que se ajusten mejor al fenómeno que se está investigando” (p. 87). Entonces, se puede decir que, los supuestos describen lo relevante, así como experiencias personales y profesionales para entender los factores y/o condiciones que influyen en la forma de aproximarse al objeto de estudio. En este trabajo se plantearon unos supuestos respecto al trabajo a realizar:

- Las emociones de las profesoras permean el ámbito laboral.
- Las profesoras requieren regular sus emociones en sus relaciones interpersonales para tener un mejor desempeño laboral.

1.3 Plan de acción

A continuación, se describe el plan de acción de manera detallada donde se especifican locaciones, materiales para utilizar, los recursos, la recolección de información y la planeación del taller.

1.3.1 Lugar y condiciones

El taller se realizó en las instalaciones de la escuela y se requirió de un salón, que contó con las condiciones adecuadas para el trabajo, tal como ya se ha señalado con anterioridad. La intervención constó de 8 sesiones de 2 horas y media, durante los meses de febrero a marzo, los días martes y jueves del 2012.

1.3.2 Recursos humanos, materiales y financieros

Se requirió la impresión de manuales de la intervención intitulada *La regulación emocional en el ámbito laboral*, cañón, laptop. Asimismo, se adaptó un espacio otorgado por el centro escolar. No tuvo costo alguno, pues todo fue brindado por el centro escolar.

1.3.3 Programa de la intervención

Se presenta en seguida la Tabla 1, que señala el programa de la intervención, o Plan de acción.

Tabla 1. Plan de acción

Sesión	Título de la sesión y Propósitos	Actividades	Registros de los participantes
1	"La regulación emocional" a) Que las docentes conozcan qué es la regulación	- Exposición teórica - Ejercicios vivenciales	Bitácora, reflexiones

	emocional y qué finalidades persigue. b) Qué tomen conciencia de los aprendizajes que tienen para manejar las emociones c) La elaboración de metas a alcanzar sobre este curso.	- Espacios de reflexión a nivel individual y grupal.	personales y audiograbación.
2	"Conociéndome y reconociéndome" Que las docentes reflexionen sobre el conocimiento de sí mismas y expresen las emociones más frecuentes que tienen durante su jornada laboral.	- Plenario sobre el tema. - Ejercicios/dinámicas vivenciales. - Espacios de reflexión a nivel individual y grupal.	Bitácora, reflexiones personales, audiograbación.
3	"Motivándome" Que las docentes expresen lo que es motivación y cómo la viven en ellas.	- Plenario sobre el tema. - Ejercicios/dinámicas vivenciales: "¿Quién soy yo? - Espacios de reflexión a nivel individual y grupal.	Bitácora, reflexiones personales, audiograbación.
4	"Emociones no confortables" a) Que las docentes identifiquen cómo reaccionan ante estímulos imprevistos en el trabajo. b) Que concienticen el uso real que le dan a su tiempo y cómo toman decisiones sobre él.	- Grupo de debate acerca de las "emociones no confortables". - Ejercicios/dinámicas vivenciales: dos situaciones en las que deben lidiar con emociones no confortables en el ámbito laboral. - Espacios de reflexión a nivel individual y grupal	Bitácora, reflexiones personales, audiograbación.
5	"Emociones confortables y no confortables en mi vida"	- Grupo de debate acerca del estrés. - Ejercicios/dinámicas vivenciales: "10 consejos para provocar emociones no	Bitácora, reflexiones personales, audiograbación.

	a) Que las docentes identifiquen la polaridad de las “emociones no confortables”. b) Que se sensibilicen en cuestión de experienciar la relajación y la tranquilidad.	confortables” y meditación guiada. - Espacios de reflexión a nivel individual y grupal.	
6	“La reacción emocional” a) Que las docentes reconozcan cómo se sienten y cómo reaccionan ante situaciones que están fuera de su control. b) Que las docentes identifiquen qué emociones básicas están más presentes en su vida.	- Plenario sobre el tema. - Ejercicios/dinámicas vivenciales: “Rally emocional”. - Espacios de reflexión a nivel individual y grupal.	Bitácora, reflexiones personales, audiograbación.
7	“Las emociones de los demás” Crear condiciones para que las docentes se sensibilicen ante los sentimientos, pensamientos de los demás.	- Plenario sobre el tema. - Ejercicios/dinámicas vivenciales: “La persona que está junto a mí” - Espacios de reflexión a nivel individual y grupal.	Bitácora, reflexiones personales, audiograbación.
8	Cierre “Reconstruyendo mis emociones” a) Que las docentes realicen una síntesis de todo el proceso que han tenido. b) Que las docentes expresen verbalmente los logros que han observado en sí mismas.	- Plenario sobre el tema. - Ejercicios/dinámicas vivenciales: Elaboración de una casa de emociones. - Espacios de reflexión a nivel individual y grupal.	Bitácora, reflexiones personales, audiograbación.

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL

En este apartado se presenta el marco teórico y conceptual que fundamenta el presente TOG a partir del diálogo entre diferentes disciplinas; el Enfoque Centrado en la Persona (ECP), la Sociología de las emociones y la Antropología de las emociones. Dentro del marco teórico se revisan las disciplinas, enfoques teóricos, estudios y antecedentes que se refieren al objeto de estudio: la regulación emocional. En tal sentido, el marco teórico, según Tamayo (2012), amplía la descripción del objeto de estudio e integra la teoría con la investigación y sus relaciones mutuas, lo que constituye la presentación de postulados según distintos autores que hacen referencia al fenómeno de la regulación emocional, para finalmente ligar, comentar y analizar la información.

2.1 Estado actual del conocimiento

En este apartado, se presentan diferentes estudios, Trabajos de Obtención de Grado e investigaciones, realizadas con el fin de indagar qué se ha publicado en torno a la temática del trabajo que ahora se presenta: la regulación emocional para favorecer las relaciones interpersonales en el ámbito laboral en un grupo de docentes de educación primaria. Entre estos estudios, se encuentra el taller de resignificación emocional, *Sensibilizando mi docencia*, dirigido a docentes de una escuela pública de educación primaria, realizado por la Lic. Eugenia Patricia Zárate Valdivia en el año 2003. La autora tuvo como propósito acompañar a las docentes para lograr la clarificación emocional que les posibilitara una mayor conciencia de sus emociones, tanto en lo personal como en su labor docente, a través de la revisión de su historia personal y favoreciendo el contacto con sus emociones. La autora pretendía que las docentes tuvieran mayor conciencia emocional y que no redujeran su labor a ser solo un transmisor de conocimientos y que reconocieran su participación en la educación emocional. Zárate tuvo como alcances, que las docentes reconocieran un clima caracterizado por el respeto, seguridad y escucha, lo que favoreció el reconocimiento y la expresión emocional. Esta propuesta se relaciona con este TOG ya que aborda la dimensión emocional de docentes de nivel primaria. Sin embargo, se enfoca en el reconocimiento y contacto de las emociones, a diferencia de lo que se manejó en la

presente intervención, que fue dirigida a la regulación de las emociones y cómo esta matiza las relaciones interpersonales en el ámbito laboral.

El trabajo denominado *Diseño e implementación de un programa de formación docente para el desarrollo de la inteligencia emocional*, realizado por la Lic. Evelyn Aguado Jiménez en el año 2005, tuvo como objetivo diseñar e implementar una propuesta educativa para la educación emocional de docentes de un colegio de educación privada, en particular de la sección primaria, lo que se asemeja a este TOG, ya que coincide el contexto de la población. Aguado (2005), realizó un análisis crítico de la práctica educativa, para mejorarla a través de actitudes y habilidades concernientes al manejo y control de las emociones de los educandos. El énfasis por la educación emocional, que Aguado (2005), privilegió, surgió a partir de la importancia de incidir en diferentes problemáticas sociales a través del desarrollo de habilidades de inteligencia emocional, las que permiten a las personas responder de manera más adecuada a las situaciones y conflictos que se presentan comúnmente. Esto, a su vez, coincide con la presente intervención, ya que se parte del supuesto de que abordar y trabajar la dimensión emocional puede influir en el desempeño, en los diferentes contextos en los que la persona se desenvuelve. Si bien, la intervención de Aguado (2005), fue dirigida a docentes, se orienta en el sentido de que son quienes promueven las habilidades emocionales de sus alumnos, a tener un manejo adecuado de sus emociones. A diferencia de Aguado (2005), esta intervención se alejó de un trabajo acerca de la “Inteligencia Emocional” y enfatizó la “Regulación emocional” desde una perspectiva del construccionismo social de las emociones. Además, se enfocó a que las docentes identificaran las normas, sanciones, prohibiciones autorizaciones sociales que influyen en la manera de contactar y expresar sus emociones, lo cual influye de manera directa en sus relaciones interpersonales en el campo laboral. La autora reconoce como conclusión la importancia de dirigir a los docentes estas propuestas educativas en el área emocional, y de reconocerlos como facilitadores y guías del desarrollo humano de los educandos que están a su cargo.

Otro TOG consultado fue el de la Lic. Elba Elizabeth Covarrubias Anaya, intitulado *Inteligencia emocional para adolescentes* realizado en el 2012. El propósito de

Covarrubias (2012), fue que una población de adolescentes pudiera poner en práctica y/o desarrollar alguna(s) de las habilidades de la *Inteligencia Emocional* para mejorar su manera de expresar y vivir sus emociones y mejorar sus relaciones interpersonales. La autora planteó ese propósito a raíz del supuesto de que, cuando se tiene la posibilidad de aprender a expresar las emociones, se tiene la oportunidad de aprender a conocerse y a relacionarse de una mejor manera, es decir, con mayor estabilidad emocional y mayor habilidad para la resolución de problemas. La diferencia con el presente TOG radica en la población, ya que esta se dirige a docentes de educación básica y la de Covarrubias (2012), está dirigida a adolescentes. La autora considera que, la adolescencia es una etapa de vital importancia para forjar las relaciones intra e interpersonales. La conclusión a la que llegó Covarrubias fue:

> la inteligencia emocional es una destreza para desarrollar, importante en la vida de cualquier persona, sin importar edad, condición económica y género. Es la posibilidad de permitirse conocer y manejar los propios sentimientos, interpretarlos, enfrentarlos y tener la posibilidad de sentirse satisfechos y ser eficaces en la vida, favoreciendo no solo el desarrollo personal, sino el interpersonal. (p. 147).

La autora afirma que contactar, reconocer, interpretar, enfrentar y manejar las emociones puede favorecer el desarrollo personal e interpersonal, al igual que se asume, en el presente TOG, sin embargo, aquí se pretende resaltar la importancia de las normas sociales y culturales que dictan lo que se siente, cómo se siente, ante quién se siente y ante quién no.

Otro TOG revisado fue el de la Lic. Carmen Elizabeth Ortega Muñoz intitulado *Reconociéndome desde mi interior. Taller de autoconocimiento con un grupo de maestras del nivel preescolar desde el Enfoque Centrado en la Persona*, realizado en el año de 2015. El propósito de Ortega (2015), fue que las participantes se experienciaran valiosas, que contactaran con sus sentimientos y que sus relaciones interpersonales se vieran beneficiadas a través de su participación, disponibilidad e interacción en el taller. A pesar de que la intervención de Ortega (2015), no toca a profundidad la cuestión de las

emociones y la manera de regularlas, sí enfatiza los beneficios que tiene en las relaciones interpersonales de las docentes contactar con sus sentimientos.

El recorrido por diversos estudios y propuestas de actualidad permitió tener un bagaje más amplio de lo que se ha estudiado respecto al tema de interés. Sin embargo, en la indagación realizada no se encontraron TOG enfocados en la regulación de las emociones. Asimismo, no se aborda en algún trabajo precedente, la importancia del contexto social y cultural en la afectación de la experiencia emocional de las personas. A continuación, se desarrollan las aportaciones teóricas y conceptuales que están vinculados con la propuesta aquí planteada.

2.2 La regulación emocional en la interdisciplinariedad

En este apartado se describe la propuesta de este Trabajo de Obtención de Grado desde una perspectiva interdisciplinar, se aborda la regulación emocional desde el Enfoque Centrado en la Persona, (ECP), el Desarrollo Humano, la Sociología y la Antropología de las emociones.

El estudio de las emociones está cobrando importancia en las ciencias sociales, además de que ha sido reconocida la complejidad de este trabajo, por ende, no es suficiente el abordaje desde una sola disciplina, lo que obliga una lectura interdisciplinar, que permita una mirada más amplia. Gómez (2013), refiere que una disciplina profesional "está caracterizada por una doble configuración: la de un agrupamiento profesional y la de una mirada específica. La primera es un fenómeno social, y la segunda hace alusión a una conceptualización de un segmento de la realidad en particular" (p. 24). En este sentido, las disciplinas en las que se basa este TOG tienen características particulares y generales con diversos autores que aportan estudios y resoluciones, pero también están dirigidas desde una mirada específica: las emociones respecto a su regulación. Las emociones, pueden ser vistas desde diversas disciplinas y, por ende, desde distintos autores. Respecto a la interdisciplina, Mendoza (2000 citado en Gómez 2013), menciona que:

> El término interdisciplinariedad se suele usar, en muchas ocasiones, indistintamente para dar cuenta de lo multidisciplinar, lo pluridisciplinar y hasta lo transdisciplinar. Hoy parece haber un acuerdo básico en que la diferencia apreciable entre estos términos es, al menos, de índole metodológica: mientras que "multi" y "pluri" indican las aportaciones sectoriales y metodológicas que varias disciplinas proporcionan al estudio de un tema; "inter" designa que el problema mismo está planteado en términos tales que no puede ser resuelto desde una sola disciplina, ni desde un solo método (p. 25)

Por lo que compete a este TOG se usa el término de "inter" por ser el objeto de estudio, la regulación emocional, un término que necesita ser abordado desde varias disciplinas. Entonces, el abordaje interdisciplinar permite la lectura integral. En este TOG se pretende dar una mirada más amplia del objeto de estudio, una mirada que intente comprender el fenómeno de la regulación emocional desde otras disciplinas, además del Enfoque Centrado en la Persona (ECP), ya que como se explica más adelante, la regulación emocional también puede ser entendida y estudiada desde la Sociología y la Antropología, las cuales colaboran con la cuestión estudiada. Como lo refiere Gómez (2013):

> No se puede hablar de interdisciplinariedad sin hablar de colaboración, que en acepción más concurrida se entiende como la creación de puentes entre cuerpos teóricos, métodos y técnicas; tampoco se puede hablar de colaboración sin aludir a la interacción entre profesionales desde su adscripción disciplinaria particular y desde sus competencias (p. 3)

Además de permitir una lectura integral, la interdisciplina también faculta la posibilidad de integrar teorías, datos o métodos; de investigar relaciones e interconexiones. En este trabajo, lo que se busca es el entendimiento de las normas sociales y culturales que conforman lo que los autores (Armon-Jones, 1986; Gordon, 1990; Kemper, 1990), denominan *la regulación de las emociones*; en este caso, en profesoras de educación primaria. Las propuestas de estos autores provienen de distintas disciplinas

que colaboran entre sí; la sociología, la antropología y el Enfoque Centrado en la Persona, así como el impacto que tiene esta regulación en las relaciones interpersonales en el ámbito laboral.

El trabajo aborda los constructos del Desarrollo Humano, después se brinda una mirada a través del Enfoque Centrado en la Persona, para seguir con el abordaje de la Sociología y Antropología de las emociones, a través del Construccionismo Social Moderado de las emociones, al decir de Enríquez-Rosas (2008) que considera, tanto la dimensión biológica de las emociones, como el contexto histórico y cultural en su conformación.

La sociología de las emociones, como lo menciona Enríquez-Rosas (2009), se interesa por el "análisis de los contextos culturales e ideológicos específicos donde las emociones son identificadas, constituidas y diferenciadas, así como comparadas o contrastadas". (p. 206). De esta manera, se aborda el objeto de estudio de esta intervención, -la regulación emocional-, desde un enfoque social y cultural de donde surgen las normas y concesiones que orientan cómo experienciar, expresar y modular las emociones en un contexto social.

De la antropología de las emociones Le Breton (2012) menciona que, el hombre está conectado con el mundo por una red o un entretejido continuo de emociones, que imprime significados a los acontecimientos, a la esfera social y cultural e impregna y moviliza su relación con el mundo. Así, el estudio de las emociones es inconcebible fuera de un aprendizaje y de la relación con los demás dentro de una cultura en un contexto particular.

Para Enríquez-Rosas (2009), las emociones fungen como indicadores de orientación en el mundo, así como generadoras de enlaces entre la persona y su mundo social. La autora afirma que, para comprender al sujeto social, requiere la consideración de la vida cotidiana y de las formas sociales, así como de las maneras en las que se expresan las emociones, los modos de callar y las maneras y estrategias para lidiar y afrontar lo que la persona experimenta.

Según Le Breton (2012), la emoción va más allá de lo fisiológico, pues, “no tiene realidad en sí misma, no tiene su raíz en la fisiología indiferente a las circunstancias culturales o sociales, no es la naturaleza del hombre lo que habla en ella, sino sus condiciones sociales de existencia. Refleja lo que el individuo hace de la cultura afectiva que impregna su relación con el mundo”. (p. 70). Es decir, la emoción, es una emanación social que se guía por cuestiones organizadas por el contexto sociocultural.

2.3 Constructos promotores del Desarrollo Humano. El Desarrollo Humano y la relación interpersonal

Se aborda la cuestión del Desarrollo Humano (DH) desde las nociones de autores que lo definen desde distintos puntos de vista, como Rogers (1959; 1970; 1978; 1980), Lafarga (1989; 1990; 1992; 2014), Brazier (1997) y Gondra (1978), entre otros, y cómo estas concepciones se refieren a la experiencia emocional y su regulación, y los matices que otorga a las relaciones en el ámbito laboral. El DH tiene por objeto fomentar el desarrollo integral de las personas en el ámbito personal e interpersonal, así como en el campo laboral y de las relaciones sociales, lo cual fue de interés primario en el contexto de la población de esta intervención. Lafarga (2014), define el DH de la siguiente manera:

> Desarrollo Humano se entiende como una filosofía del hombre, de la sociedad y de las relaciones interpersonales, que pone énfasis en la autodeterminación, así como una disciplina académica enraizada en la experiencia y en la búsqueda. Implica también una praxis profesional orientada a la facilitación y avance del crecimiento humano, individual y colectivo que considera a la persona en todas sus dimensiones (p. 40).

Durante la intervención, a partir del DH, se propuso el establecimiento de relaciones interpersonales que impulsaran la tendencia al crecimiento, desde lo personal y lo grupal, como lo menciona Lafarga, (2014):

> libera la tendencia básica al crecimiento (…) a través de una relación interpersonal comprensiva, transparente y afectuosa sin condiciones. Liberando de presiones

> internas y externas, el organismo humano es capaz de crecer en direcciones insospechadas (p. 42).

La hipótesis central o propuesta fundamental de Rogers (1959), es que la persona tiene la capacidad para manejar de forma constructiva los aspectos de su vida que potencialmente pueden ser reconocidos en la conciencia. Este hecho contribuyó para que las profesoras tomaran la decisión de formar parte de este taller, que promovería y favorecería sus relaciones interpersonales. Rogers (1959), admite que en toda persona hay una tendencia innata a la actualización que denominó, *tendencia actualizante* (pp. 24-25), en donde Rogers refiere:

> Todo organismo tiene la tendencia innata a desarrollar todas sus potencialidades para conservarlo o mejorarlo (…) Es el desarrollo en el sentido de la autonomía y en sentido opuesto al de la heteronomía o control ejercido por fuerzas externas (…) Este incluye también las motivaciones de crecimiento que parecen ir más allá de estos términos: la tendencia a reducir las tensiones, la tendencia a ser creativo, la tendencia a caminar en lugar de arrastrarse que permitirá cumplir las mismas funciones (pp. 24-25).

Esto es, un impulso al desarrollo y a la superación constante siempre que estén presentes las condiciones necesarias en la relación interpersonal. Esto quiere decir que la persona cambia y que es un ser capaz de comprenderse y aceptarse, de experienciar congruentemente las emociones y que este desarrollo será confortable si se basa en ciertas condiciones favorables. De esta manera, en la intervención realizada, las profesoras tenían la posibilidad de desarrollarse o actualizarse, potenciar sus capacidades y ser conscientes de su experiencia. Propone Rogers (1959), en su teoría del funcionamiento óptimo de la personalidad, que la persona “tiene la capacidad de simbolizar su experiencia adecuadamente en la conciencia, y la tendencia a ejercer esa capacidad” (p. 81). Refiere Rogers (1959), que esto es posible cuando se da un acompañamiento, a partir de una relación basada en ciertas condiciones que se detallarán más adelante.

Por otro lado, hay autores que concuerdan con esa capacidad de la persona con esta disposición a crecer, tal como lo propone Brazier (1997): “debido a que la necesidad de ser considerado positivamente se toma como axiomática, la satisfacción de esta necesidad tiene que ser el reforzador fundamental del proceso de aprendizaje de la persona dispuesta a crecer” (p.73). Esto se reflejó desde las primeras sesiones de la intervención, cuando las profesoras expresaban que necesitaban que sus directivos las reconocieran y las motivaran; ellas descubrieron que la motivación surgía de sí mismas, aunado a la aceptación de la facilitadora; en conjunto fueron piezas clave para que las profesoras manifestaran una mejora en su regulación emocional y en sus relaciones interpersonales.

Ahora se ahonda en el Enfoque Centrado en la Persona (ECP) que está basado en la obra de Rogers (1961), quien refiere que la persona tiene una tendencia que funciona como motor de la actualización de sus potencialidades a partir de ciertas condiciones en una relación interpersonal.

Lafarga y Gómez del Campo (1989) sintetizan el proceso terapéutico propuesto por Rogers (1959), aludiendo que está fundamentalmente motivado por el impulso de la persona hacia el crecimiento, la salud y la adaptación, entonces, la psicoterapia consiste en liberar a la persona de los elementos que obstaculizan su desarrollo normal. Este proceso está vinculado a la expresión y clarificación de los sentimientos que, a la comprensión intelectual de la experiencia y la compresión de las circunstancias del presente inmediato de la persona es más importante que su pasado. Por último, Lafarga (1989), afirma que la experiencia de la relación terapéutica o de ayuda, es el elemento determinante del crecimiento de las personas. En el apartado posterior se hará referencia con mayor énfasis a los conceptos centrales del Enfoque Centrado en la Persona (ECP) los cuales están en relación directa con la regulación emocional.

2.3.1. Las emociones en el Enfoque Centrado en la Persona

Es necesario iniciar por definir qué es una emoción. Fridja (1986, en Greenberg y Paivio, 2000), menciona que las emociones regulan el funcionamiento de la persona,

organizándola para que la lleven a acciones concretas. Las metas que se persiguen están profundamente relacionadas con la regulación de vínculos sociales. Por su parte, Rogers (1951, en Gondra, 1978), comparte una proposición:

> La emoción acompaña y en general facilita [la] conducta intencional; el tipo de emoción está relacionado con […] los aspectos consumatorios de la conducta, y la intensidad de la emoción, con la significación percibida de la conducta para la preservación y desarrollo del organismo (p. 149)

Aquí se afirma cómo el tipo de emoción se relaciona con la reacción conductual y la intensidad emocional se da a raíz del significado que se tenga de esa reacción, y si esta promueve el desarrollo del organismo se hace más fuerte. Gondra (1978), reconoce la relevancia de las emociones como promovedoras del desarrollo de las personas, así como orientadoras de su actuar en la vida diaria. En este TOG se hace referencia a los sentimientos y a las emociones de la misma manera con el objeto de evitar una añeja controversia.

Además, se entiende que las emociones no son positivas o negativas, ya que lo que representan para una persona dependerá del contexto vital del mismo. Serán los aprendizajes, -y que conforman la regulación emocional-, los que lleven a las personas a asignar los adjetivos de “emociones positivas” o “emociones negativas”. En relación con lo anterior, Stelzer (s.f.) aporta que,

> Las emociones en sí, no son ni positivas ni negativas, depende del significado que se les adjudique. Los eventos tampoco tienen un significado emocional, es nuestra interpretación de ellos la que distorsiona la realidad. Manejar las emociones significa algo muy diferente a extinguirlas, implica entenderlas, regularlas y canalizarlas dirigiendo las situaciones a nuestro beneficio y el de la organización (p.2.).

Por su parte, Gondra (1978), corrobora lo anterior cuando señala que: “las emociones desagradables no son funestas en sus efectos, antes bien conducen a la

integración y a la concentración de la conducta en un objetivo (p. 149). Este autor agrega que “la intensidad de las emociones varía conforme a la relación existente entre la conducta y la actualización del organismo. Cuanto más ligada se perciba a la misma, y más necesaria sea para la actualización, la emoción será más fuerte” (p. 150). Las emociones se entienden como otorgadoras de significados, o sea, cuanto más intensas sean las emociones, más significativos resultan los eventos o las situaciones que se viven. De ahí que, las emociones constituyan un ingrediente fundamental de la experiencia personal.

Las emociones como parte fundamental en la experiencia o *experiencing*

Rogers (1959), explica que “experiencing” es un término que “denota el significado personal de una experiencia de tinte emocional. Por lo tanto, incluye la emoción, pero también el contenido cognoscitivo del significado de esa emoción dentro, y de forma inseparable, de su contexto experiencial e inmediato” (p. 27). Para el autor, las emociones juegan un papel fundamental dentro de cualquier proceso interpersonal, en particular en el Enfoque Centrado en la Persona, en donde se da la *experienciación del sí mismo*, donde la persona, según palabras de Rogers (1961), puede “experimentar plenamente todas sus reacciones, incluidos sus sentimientos y emociones” (p. 89). El autor señala que la *experienciación del sentimiento* consiste en descubrir los elementos desconocidos hasta entonces por la persona. Las emociones son fundamentales desde la perspectiva de Rogers (1961) dentro del Enfoque Centrado en la Persona, a raíz de que la experienciación de las emociones sustentado en un ambiente de relación facilitadora puede permitir a la persona contactar con lo que sucede en ella y llegar a escucharse a sí misma, advirtiendo las emociones que puede estar experienciando, incluso las que no habría querido reconocer en otras circunstancias.

Las emociones en el desarrollo de las personas

Las emociones desde el Enfoque Centrado en la Persona son cruciales para que se dé cualquier tipo de cambio personal ante las situaciones con las que se enfrenta en la vida cotidiana. Rogers (1961) aporta que, a través de este proceso, la persona;

> se acerca paulatinamente a la fluidez y adquiere la capacidad de cambiar, reconocer y aceptar sus sentimientos y experiencias, formular interpretaciones provisionales, descubrirse en su propia experiencia como una persona cambiante, y establecer relaciones auténticas y estrechas; en fin, se convierte en una unidad y alcanza la integración de sus funciones. (p. 67).

Desde este proceso, Rogers (1961) trata de explicar el cambio que surge en la persona con respecto a las emociones experienciadas en una relación, donde la meta implica una relajación de los sentimientos. Es decir, las emociones van de ser descritas como remotas, no reconocidas como propias y alejados del presente, hasta el punto en donde la persona las experimenta y expresa en el presente inmediato, así como experimentar un flujo de emociones siempre cambiantes.

De esta manera, las emociones forman parte importante en la experiencia personal, donde depende del significado que la persona le otorgue, del reconocimiento, la expresión y la aceptación del cambio o la apropiación de estas; lo que hará que la persona viva de una manera o de otra las emociones. Hasta el momento, se definieron las emociones desde el Enfoque Centrado en la Persona, así como el papel que juegan en la experiencia cotidiana. Enseguida se presenta la importancia del contacto con las emociones.

El contacto con las emociones

El Enfoque Centrado en la Persona tiene su fundamento en que la persona, entendida como un organismo social digno de respeto, es capaz de comprender y gobernarse a sí mismo, es decir, cuenta con la capacidad de irse descubriendo, de ser cada vez más consciente de sus potencialidades y emociones, así como de sus problemas y posibles soluciones, y de cómo, lo anterior tiene una fuerte conexión con el contexto sociocultural.

Asimismo, se hizo hincapié en que las emociones son el ingrediente crucial para que exista un cambio en la experiencia personal, debido a que, como menciona Rogers (1961) “la experimentación del sentimiento consiste en descubrir los elementos desconocidos del sí mismo” (p. 106). Se puede decir que al descubrir las emociones en

su presente y experimentarlas sin temor se tiene mayor contacto y experienciación con las emociones, lo cual hace surgir a una persona más abierta a todos los elementos de experiencia, desarrolla confianza en sí mismo, acepta normas de evaluación y aprende a vivir su día a día de manera dinámica y fluyente.

2.3.2 Las emociones desde el contacto con la experiencia

Antes de hablar de la *experiencia emocional* se define el concepto de *experiencia*, en donde Rogers (1959) lo explica como "un término que engloba todo lo que sucede dentro del organismo en cualquier momento, y que está potencialmente disponible para la conciencia" (p. 26). Por tanto, el *experimentar* se refiere "simplemente recibir en el organismo la repercusión de los hechos sensoriales o fisiológicos que están produciéndose en un momento determinado" (p. 27). Resulta valioso que las personas contacten con sus experiencias para tener conciencia de sus emociones y viceversa. A continuación, se abordan dos características fundamentales del contacto con la experiencia emocional: la sabiduría organísmica y la simbolización.

La sabiduría organísmica

Abordando el concepto de organismo, se observa que Gondra (1978) menciona que "es una Gestalt, una organización, y, en cuanto tal, es superior a las partes y trasciende la suma de estas" (p. 138), por su parte Rogers (1963 en Gondra, 1978), afirma que "el organismo es activo, actualizante y directivo" (p. 141). Al ser un organismo actualizante, Rogers (1988), refiere que "el organismo reacciona como una totalidad organizada ante su campo fenoménico (…) esto sucede tanto en el caso de las respuestas que son principalmente fisiológicas, como en el de aquellas que consideramos psicológicas" (p. 414). El organismo reacciona ante las diversas situaciones que se le presenten en el día a día, como lo menciona Rogers (1963 en Gondra, 1978), "surja el estímulo de dentro o de afuera, sea el medio favorable o desfavorable, las conductas de un organismo pueden ser consideradas como marchando en la dirección de su mantenimiento, expansión y reproducción" (p. 143).

En el concepto de sabiduría organísmica de Rogers (1961), se refiere a que “la persona que vive el proceso de una vida plena experimenta mayor confianza en su organismo como medio para alcanzar la conducta más satisfactoria en cada situación existencial” (p. 170). Aquí, Rogers (1961), invita a confiar en el propio organismo como conducto de valoración y toma de decisión de aquello que puede favorecer a la persona, a reconocer los mensajes no verbales que envía el propio cuerpo. Hablar de sabiduría organísmica es, entonces, confiar en el potencial que posee cada persona para decidir lo que mejor convenga a su desarrollo, es decir, hacer consciente o simbolizar lo que el organismo comunica acerca de las experiencias vividas. Por tanto, es una necesidad primaria, que las personas hagan contacto con las sensaciones y percepciones de lo que se está experienciando.

Rogers (1963 en Gondra, 1978), menciona que “el organismo progresa a través de la lucha y el dolor hacia la valorización y el desarrollo” (p. 416), donde se entiende que el organismo es un ser activo que busca la realización y plenitud a través de una *valoración organísmica* entendida como una característica de la persona orientada al desarrollo. Rogers (1959), la define de la siguiente manera:

> Es un proceso en continua evolución, en el cual los valores nunca son fijos o rígidos. Por el contrario, las experiencias se simbolizan adecuadamente y se valoran de manera constante y renovada en función de las satisfacciones organísmicamente experienciadas; el organismo encuentra satisfacción en aquellos estímulos o comportamientos que mantienen y enriquecen al yo, tanto en el presente como en el futuro. La tendencia actualizante sirve así de criterio en el proceso de valoración organísmica (p. 44).

La persona que está abierta a su experiencia organísmica se permite sustentar su desempeño en los datos percibidos respecto a una situación, tales como: experiencias sensoriales, necesidades personales, recuerdos y percepciones, entre otros, los cuales le permitirán evaluar la situación y hacerse consciente de la experiencia en general. Asimismo, es necesario que se dé cuenta del contexto cultural, donde radican las normas,

sanciones, permisos y recompensas ante diversas situaciones que brindan orientación del modo de proceder, y que tienen una fuerte influencia en la experiencia organísmica y en la sabiduría procedente de esta.

La valoración organísmica depende de la tendencia a la actualización, de las experiencias que concuerdan con las emociones, ya sean percibidas como satisfactorias o no, agradables o desagradables y de una consideración de los criterios establecidos por el contexto sociocultural. Rogers (1959), presupone que una persona puede llegar a tener un cambio en su personalidad, mientras "experimente con plena conciencia sentimientos que, hasta entonces, habían sido negados a la conciencia o distorsionados conscientemente" (p. 54). Rogers (1959), en su Teoría de la Personalidad menciona que, partiendo de la *valoración organísmica*, se favorece la consideración positiva, en sus palabras: "la consideración positiva de sí mismo aumenta; la consideración positiva hacia los otros aumenta; aumenta la adaptación psicológica; el proceso de valoración organísmica constituye cada vez más la base de regulación de la conducta; el individuo funciona cada vez mejor" (pp. 74-75).

Como se ve, la persona tiene ciertas necesidades vitales, que por un lado puede describirse como la necesidad de respuesta afectiva por parte de otras personas: reconocimiento o afecto de terceras personas; así como conseguir y obtener satisfacción procedente de la consecución y expansión del sentimiento de autoestima propia. Estas necesidades requieren ser satisfechas por la persona, según sea la etapa de crecimiento y madurez.

La simbolización de la experiencia

Para que se dé un efectivo contacto con la experiencia se necesita que la persona se haga consciente del estado por el que atraviesa, Rogers (1959) refiere esto de la siguiente manera:

> El término que designa este proceso suele emplearse en la frase *experimentar conscientemente*, que significa simbolizar de manera adecuada, en el plano de la

> conciencia, esos hechos sensoriales o viscerales. Teniendo en cuenta que la simbolización tiene diversos grados de exactitud, por lo general nos servimos de expresiones como *experimentar cada vez más consciente*, para indicar que se está haciendo referencia a la extensión de este proceso hacia una simbolización más completa y exacta (p. 27).

Greenberg, Elliot y Pos, (2015), mencionan, por su parte, que “tomar conciencia de y simbolizar la experiencia emocional básica en palabras brinda el acceso a la información adaptativa y a la tendencia a la acción que hay en la emoción” (p.3). Es importante notar que el darse cuenta emocional no es pensar sobre el sentir, implica experimentar el sentimiento en la toma de conciencia. Solo una vez que la emoción es sentida y se articula con el lenguaje, en el que cada grupo social crea, distingue e identifica, se puede formar un componente importante de la toma de conciencia. Considerando a la experiencia como eventos que le suceden a una persona y como esta pueda organizar su percepción a ella, Rogers (1988) afirma que;

> a medida que se producen experiencias en la vida de la persona, estas son: a) simbolizadas, percibidas y organizadas en cierta relación con el sí mismo, b) ignoradas porque no se percibe ninguna relación con la estructura del sí mismo, c) se les niega la simbolización o se las simboliza distorsionadamente porque la experiencia no es compatible con la estructura del sí mismo (p. 426).

Aquí se habla de que la persona puede percibir la experiencia emocional que provoca alguna situación, que puede llegar o no, a una simbolización consciente, y que pueden existir solo como sensaciones; o llegar a ser simbolizadas de manera consciente ya que puede cumplir o satisfacer alguna necesidad; la persona le otorga un significado particular a esa experiencia percibida organísmicamente. De otro modo, cuando el significado parece ser inconsistente, es decir, no concuerda con la experiencia organísmica o no llega a ser simbolizada por la imposibilidad de entrar en la conciencia, se puede llamar como estar en un estado de incongruencia. Según Rogers (1959), las

personas en estado de incongruencia pueden tener dificultades en diferenciar sus emociones:

> La persona puede considerar que posee las características a, b y c y que experimenta los sentimientos x, y, y z. Sin embargo, si pudiera realizar una simbolización adecuada de su experiencia descubriría que posee en realidad las características c, d y e, y experimenta los sentimientos v, w, x. Denominamos incongruencia ese estado de discrepancia entre el yo y la experiencia (p. 35).

Entonces, la experiencia organísmica puede ser algo que la persona perciba de manera distorsionada, ya sea por falta de información, rechazo o represión al resultar tener consecuencias que amenacen la estructura del yo. Hasta este momento, se han revisado algunos términos indispensables en la cuestión de regulación emocional, como la experiencia, el contacto con la experiencia emocional y su simbolización, agregándole el entendimiento de una raíz social, lo cual se convierte en el cuerpo de donde se parte para vivir las emociones, interpretar, reaccionar y regular las conductas, que se muestra al exterior y a las demás personas, lo que lleva a estudiar las relaciones interpersonales, en las cuales “el otro” es donde impactan las reacciones emocionales que procesa cada ser humano.

2.3.3 La relación interpersonal en el Enfoque Centrado en la Persona

Para fines de esta intervención fue fundamental que se definiera el término de *relación interpersonal*. De entre la amplia gama de relaciones con las personas el elemento más importante es la calidad del encuentro interpersonal con el otro porque determina hasta qué punto se está viviendo una experiencia que promueve el desarrollo personal. La relación que se establece con la persona constituye la base de toda modificación constructiva de la personalidad en la esfera personal y social. Rogers (1961), define la relación de la siguiente manera; “es aquella en la que uno de los participantes intenta hacer surgir, de una o ambas partes, una mejor apreciación y expresión de los recursos latentes de la persona y un uso más funcional de estos” (p. 46).

Además, hace mención que lo que caracteriza a este tipo de relación es cierto grado de “transparencia que pone de manifiesto [los] verdaderos sentimientos, por la aceptación de la otra persona como persona diferente […] y por una profunda comprensión empática que […] permite observar su propio mundo tal como él lo ve” (Rogers, 1961, p. 42). Es relevante reconocer que, cuando la facilitadora observa y comprende el mundo tal como lo hacen las personas y establece una relación mediante lo cual transmite, esto es tan importante como orientarlas al entendimiento del contexto social en el que se viven los diferentes acontecimientos para llegar a comprender cómo sucede lo que sucede y el sentido que esto tiene, qué se esperaba de ellas y la manera en cómo debían reaccionar. Se entiende que, en estos escenarios, el rol de quien facilita es el de un acompañante en el proceso del otro.

Según Rogers (1957 en Lafarga y Gómez del Campo, 1990), comenta que, para que ocurra un cambio constructivo de personalidad es necesario que ciertas *condiciones* existan y permanezcan durante cierto tiempo, es decir: que dos personas estén en un contacto psicológico, en donde la primera, a quien se le llama cliente, se halla en un estado de incongruencia, siendo vulnerable o ansioso, y la segunda persona, a quien se le llama facilitador, establezca una relación donde se muestra congruente. En este contacto psicológico, quien facilita experimenta un aprecio positivo incondicional por el otro y una comprensión empática, esto es, que se coloque en el marco de referencia de esta persona y logre comunicarle tal experiencia. Esta comunicación de la comprensión empática y el aprecio incondicional del facilitador se logra mediante una relación de ayuda, y cuando, al menos, se da en un grado mínimo, se favorecen las condiciones para el cambio y la transformación de la persona; esta es la labor y el rol de quien facilita. Enseguida, se presentan, con mayor detalle, los atributos de la relación de ayuda eficaz.

Los atributos de la relación de ayuda

Fernández (2008) se enfoca en la importancia de hablar de las emociones que se sostienen en la experiencia para lograr que esta última se vuelva significativa, por lo que es necesario que, por parte de la facilitadora, se establezca una relación congruente y con

aceptación y consideración positiva incondicional a partir del marco de referencia de las personas con las que trabaja; tales cualidades se detallan a continuación.

La relación congruente

Es necesario saber a qué se refiere Rogers con el término *congruencia*. Rogers (1959) lo define de la siguiente manera:

> en el período de contacto con el cliente, el terapeuta (o como es el caso, quien facilita) sea total y plenamente *él mismo*, es decir, que sus experiencias respecto de su cliente en ese momento preciso estén correctamente simbolizadas e integradas en la imagen que él tiene de sí mismo. De este modo, es posible concebir que un ser humano imperfecto pueda brindar asistencia terapéutica a otro ser humano imperfecto (p. 53).

Es indispensable que la facilitadora se presente tal cual ante las personas que acompaña, lo que se logra cuando la experiencia organísmica es coherente con la simbolización que hace de esta. En una relación de ayuda del desarrollo y crecimiento del otro que es congruente, los significados que quien facilita atribuye a sus propias experiencias son muy cercanos a lo vivido, y es esto lo que se le transmite al otro mediante la relación. Rogers (1959), menciona que, para que se dé una relación de ayuda, es necesario que quien facilita transmita, además, una actitud de *consideración positiva incondicional* y de *comprensión empática*; esta última se explica en el párrafo siguiente.

La comprensión empática en la relación

Para promover un ambiente de confianza es importante que la persona facilitadora comprenda la experiencia única de la otra persona con el objetivo de conectarse emocionalmente con la manera en cómo vive el mundo y los significados que le atribuye a esta experiencia. Rogers (1959), asigna el término de *marco de referencia interno* (p. 45), a lo siguiente:

> Abarca todo el campo de experiencias, percepciones, sensaciones, significaciones y recuerdos asequibles a la conciencia de la persona en un momento dado. El marco de referencia interno es el mundo subjetivo de la persona. Solo ella conoce ese mundo plenamente. Ningún otro puede llegar a conocerlo como no sea por medio de una inferencia empática, sin que nunca tal conocimiento llegue a ser completo (p. 45).

De este modo, comprender al "otro" implica que, quien facilita se esfuerce por poner su propio mundo, sus significaciones, valores y nociones, a un lado, para dar prioridad a lo que vive el otro y la manera en cómo lo vive; a toda la esfera de experiencias, percepciones, interpretaciones de sensaciones, emociones y todos los recuerdos de la otra persona. Por otro lado, Gondra (1975), hace referencia a un trabajo que realizaron Snygg y Combs en 1949, donde hacen referencia a esta labor de quien facilita, misma que se lleva a cabo en el marco de la fenomenología como método,

> Para tratar los problemas de la conducta individual ha surgido muy recientemente el llamado enfoque *personal*, *perceptual*, o *fenomenológico*. Este enfoque intenta comprender la conducta del individuo desde su *propio* punto de vista. Intenta observar a las personas, no como se presentan ante ojos extraños, sino como aparecen ante sí mismos. Las personas no actúan únicamente a causa de las fuerzas externas a las cuales se hallan expuestas. Su conducta es consecuencia de su modo de ver las cosas (…) En este marco de referencia, la conducta es considerada como un problema de percepción humana (p. 128).

A lo anterior, se puede añadir que, esta cualidad de la relación de ayuda, al igual que las otras señaladas por Rogers (1959), representan el quehacer de quien facilita, que se enmarca en el Enfoque Centrado en la Persona (ECP), pero también en los que se afilian a otras propuestas que se ubican en la Psicología Humanista, dado que para que se logre el desarrollo de las personas, es indispensable partir de la comprensión de lo que viven.

Del mismo modo, Vaello (2009), define el término de *marco de referencia interno*, como: “una determinada manera en función del marco mental que filtra y moldea lo que vemos, y que está conformado por valores, experiencias previas, expectativas y referencias/presiones del entorno social” (p. 37). Así pues, las personas filtran lo que experimentan a partir de su historia, la cual está conformada por su cultura y su contexto, que es donde están registrados sus valores, experiencias previas y las normas y regulaciones sociales de cómo vivir y experienciar determinadas emociones. Después que se ha clarificado el concepto de *marco de referencia*, es importante hablar acerca de la posición de quien facilita, ya que es primordial, pues de ahí emerge la relación interpersonal entre personas y quien facilita. Lafarga (1992), menciona que, quien facilita debe ser capaz de,

> ver y comprender a los demás como ellos mismos se ven y se perciben, y poder trasmitirles esa percepción de forma aceptante; así como poder considerar la propia percepción de los demás por serena, objetiva, independiente e ilustrada que sea, como una hipótesis subjetiva, que en la relación terapéutica sirve únicamente para facilitar la comprensión de la realidad de la persona que recibe la ayuda, y no como una norma objetiva” (p. 85).

Esto es, quien facilita logra la conciencia de sus propias motivaciones, valores sociales y culturales, lo que le permite identificar la influencia de estos en su labor profesional, así como mantener una postura coherente respecto a su propio sentir, pensar y actuar, de tal forma que, lo que suceda en la relación, pueda reflexionarse abiertamente. Lafarga (1992), también refiere que habrá de esforzarse por ser ajeno a su ambición de manipular, dirigir, o planear el proceso de cambio de la otra persona, dando prioridad a un modelo psicológico o a su propia experiencia.

Rogers (1959), agrega que, si bien quien facilita tiene el compromiso de comprender el marco de referencia del otro, es necesario que perciba también esa situación, acercándose lo más posible a la manera en cómo el otro vive y significa sus

experiencias, permaneciendo lo más ajeno posible al impulso de dirigir o a imponer sus propias interpretaciones, cuestiones que él llama un *marco de referencia externo*.

Ya se han mencionado ciertas cualidades de una relación de ayuda entre personas y quien facilita, por lo que ahora, se hace referencia a otro atributo indispensable, que es la *consideración positiva incondicional*. Esta, en conjunto con los ya mencionados, favorece la labor de acompañar al otro a resolver el *estado de incongruencia*, entendido como: "cierta discrepancia entre el yo tal como se lo percibe y la experiencia real del organismo" (Rogers, 1959, p. 35), cuestión que es central para que se detonen procesos de cambio. A continuación, este atributo de la relación de ayuda.

La consideración positiva incondicional en la relación

La *consideración positiva incondicional*, como lo refiere Rogers (1959), se da cuando quien facilita aprecia como dignas las experiencias de la otra persona, es decir, las valora como tal e independientemente de los distintos valores que podrían aplicarse a sus conductas o su proceder. Gondra (1978), menciona que este atributo significa que quien facilita "aprecia los aspectos negativos defensivos y regresivos presentes en las expresiones de sí mismo (…) del mismo modo que aprecia sus expresiones sociales, maduras y positivas" (p. 220). Lo anterior no significa que la facilitadora esté de acuerdo con lo que el otro exprese, sino que no considerara el propio punto de vista como el único válido, pues admite otros puntos de vista o interpretaciones, de igual manera, la facilitadora se permite distinguir y expresar la propia experiencia.

Finalmente, es conveniente detallar las tendencias generales que se observan en las personas al recibir una relación de ayuda, con el fin de tener más claridad en cuanto a la relación interpersonal que el facilitador establece. Rogers (1961) señala que, en la facilitación se dejan de utilizar máscaras, es decir, se deja de intentar ser lo que no se es. Esto es lo que se busca en cualquier intervención desde el ECP; que, las personas lleguen a integrar y comprender los roles que les han sido designados socialmente, y que, en ocasiones, promueven, vayan en contra de sí mismas, lo que suele aparejarse con sentimientos de inseguridad y defensa que demeritan su desarrollo. Que las personas

comprendan las expectativas que tienen de sí mismas y las esperadas por el contexto social en que se desenvuelven, así como los desempeños que estas promueven, con el afán de intentar cumplirlas y que, por lo general, no resultan significativas, causan malestar; cuestiones que no favorecen la *consideración positiva* a la que se refiere Rogers (1959).

Auto-orientarse, desarrollar mayor autonomía y aprender a elegir los propios objetivos, asumir la responsabilidad de sí mismas y decidir qué es importante y qué no, para la propia vida, son cuestiones que denotan que se cultiva la consideración hacia uno mismo. Esto, además, reditúa en el ejercicio de esta misma consideración hacia los demás. De aquí que el cambio logrado, no solo es personal, sino que también abarca el mundo social. En la intervención realizada, se buscó que las profesoras participantes lograran esto, mediante la profundización en sus experiencias, el reconocimiento y comprensión del marco social y cultural en el que vivían y reconocieran y contactaran con sus emociones, con el fin de favorecer sus relaciones interpersonales. A continuación, se habla acerca de las emociones y el objeto de estudio desde dos disciplinas, que conformaron la columna vertebral de este TOG, la sociología y antropología de las emociones.

2.4 Las emociones y la regulación emocional: sociología y antropología de las emociones

Este Trabajo de Obtención de Grado (TOG) parte de un marco interdisciplinar dada la complejidad que entraña. Por lo que también se incluyen las aportaciones de la sociología y la antropología de las emociones. Berdichewsky (2002), refiriéndose a la Sociología y la antropología, señala que “en la sociedad humana, lo social y cultural son inseparables entre sí y están íntimamente entrelazados y, por lo tanto, ninguna de estas dos disciplinas sociales puede en verdad separar los dos aspectos de esa unidad” (p. 62). El autor menciona que la diferencia entre antropología y la sociología radica en que la antropología dirige, principalmente, “su atención hacia el comportamiento humano y todas las creaciones culturales que lo moldean y conforman, es decir, la cultura propiamente como

tal” (p.62); y la Sociología estudia, en cambio, fundamentalmente las “relaciones humanas y las interconexiones entre seres humanos” (p.62). Por esta razón, es que se incluyen las dos disciplinas, para tener una visión más cercana de la regulación emocional en el ámbito laboral.

Entre la antropología y la sociología puede existir una diferencia en el objeto de estudio y tener variaciones importantes de método. La antropología social se involucra de una manera íntima con la comunidad que estudia, con el propósito de dar cuenta de la cotidianidad de los dinamismos culturales que sostienen su existencia. En la sociología, aunque también se realizan observaciones en una comunidad específica, su interés se enfoca en los intercambios sociales y sus vicisitudes. En el caso de la sociología de las emociones, se tiene el interés por explicar y comprender las emociones en situaciones sociales, es decir, que surgen de la interacción entre las personas. La antropología, si bien, reconoce el carácter social de las emociones, también da relevancia a los contextos culturales y “las encarnaciones y formas de experimentar el sentir afectivamente (…) que el hombre siempre tiene la posibilidad de desplegar” (Le Bretón, 2012, p. 69).

2.4.1 La emoción: algunos conceptos

Se tomó en consideración la sociología de las emociones para entender la experiencia emocional y su contexto social como objeto de estudio, por lo que se inicia por incorporar el concepto de *emociones*, para luego dar lugar a la regulación emocional, para finalmente, abordar lo correspondiente al campo laboral. Desde la sociología de las emociones, estas se entienden como “indicadores de sentido y orientación en el mundo; generadoras de vínculos y puentes entre el ser íntimo y el social” (Enríquez-Rosas, 2009, p. 204). En la intervención que se realizó, y que da pie al Trabajo para Obtención de Grado, que ahora se presenta, entender a las emociones desde una perspectiva social, no deja de lado sus manifestaciones fisiológicas y psicológicas. En palabras de Enríquez-Rosas (2009):

> Explorar el rostro sociocultural de la emoción no significa negar o atenuar su referente fisiológico y psicológico sino aprehenderla desde la subjetividad misma, tocarla en su dimensión social, rastrearla en la construcción del lenguaje, en

especial en la producción de metáforas, y sopesar su valor e implicación moral, atenderla en su dinamismo social, entendiéndola enraizada, alimentada y mantenida por procesos socioculturales complejos (p. 204).

Por su parte, Gordon (1990), señala que la emoción es observada como "un 'sistema abierto' en el cual la combinación entera de elementos es socialmente construida, en lugar de un 'sistema cerrado' en el cual la sociedad simplemente activa o estimula las conexiones fijas" (p. 153). Kemper (1990), coincide en que las emociones se construyen socialmente y, agrega que las emociones no son fenómenos naturales irrevocables, biológicamente guiados que simplemente suceden y se activan en las personas, ya que, por lo contrario, "son susceptibles de dirección social, mejora y supresión" (p. 16), lo que se apega de manera favorable a este TOG.

En la experiencia emocional se puede ubicar a la emoción desde diferentes componentes. Gordon, (1990, citado en Enríquez-Rosas, 2009), considera cuatro componentes básicos en la emoción: "sentimientos (entendidos como sensaciones), gestos expresivos, conceptos relacionados y normas regulativas" (p. 210). Para este autor, el componente central de las emociones es la evaluación que la persona hace de la situación, la cual puede orientar la dirección y continuidad de la emoción. Según Enríquez-Rosas (2009), la experiencia emocional presenta cuatro elementos principales: la evaluación de la situación, los cambios en las sensaciones corporales, la libertad o la inhibición de gestos expresivos y un nivel cultural identificado.

Del mismo modo, Wood, (1986, citado en Enríquez-Rosas, 2009), destaca cinco elementos en la experiencia emocional: a) el fisiológico; el sentimiento (fenomenológico); b) la exhibición externa de la emoción; c) el nombre que se atribuye a la emoción; d) la interpretación de la causa de la emoción y la interpretación de la emoción como pasión o acción y, por último, e) la evaluación moral. Es de aquí, donde se puede hablar de las reacciones que puede producir una emoción dada, el nombre y la interpretación que las personas le dan a las causas y la evaluación que resulta a raíz de una valoración de lo estipulado en su cultura. Gordon (1990, en Enríquez-Rosas, 2009, p. 212), menciona que

la falta de un nombre haría difícil hablar y describir una emoción, aunque no por ello se puede negar la experiencia emocional. Lo descrito por Gordon (1990) fue crucial para la intervención realizada, ya que las participantes, por lo general, mostraron cierta dificultad para nombrar sus emociones y también, para darse cuenta de los dinamismos reguladores de la emoción con los que contaban y favorecer así, la relación con ellas mismas y con los demás.

Desde una perspectiva social, las emociones se entienden como procesos que se sustentan y tienen sentido en el marco de las relaciones sociales. Es decir, las emociones son relaciones que se dan entre la dimensión social y el ser humano. Enríquez-Rosas (2009), afirma que "comprender las emociones como procesos socialmente construidos permite ampliar horizontes sobre los diversos elementos implicados en la experiencia emocional" (p. 203). En el caso particular del objeto de estudio de esta intervención, la regulación emocional fungió como base para entender la experiencia emocional en el ámbito laboral, siendo éste el contexto de donde parte este TOG. La autora agrega que los "procesos socioculturales dan vida, mantienen, refuerzan y regulan el mundo emocional intersubjetivo" (p. 208). Se hace referencia que los procesos socioculturales sirven de base para regular el mundo emocional que experiencia una persona.

Como ya se mencionó, las emociones no son estrictamente fisiológicas, y desde la antropología de las emociones, Le Breton (1998), agrega que, "no competen a una fisiología pura y simple ni a una sola psicología: una y otra se entremezclan con una simbólica corporal para darles sentido, se nutren de una cultura afectiva que la persona vive a su manera" (p. 9). El autor, al igual que Hochschild (1990), y Gordon (1990), hace mención de una cultura afectiva donde "las emociones nacen de una evaluación más o menos lúcida de un acontecimiento por parte de una persona nutrido con una sensibilidad propia, son pensamientos en acto, apoyadas en un sistema de sentidos y valores" (Le Breton, 1998, p. 11). De esta manera, se entiende que las personas al experienciar una emoción dada en relación con su ambiente laboral, le dan una evaluación desde el sistema de valores que han aprehendido a lo largo de sus vidas dentro de la cultura donde habitan.

Esta cultura afectiva, menciona el autor, “brinda esquemas de experiencia y acción sobre los cuales la persona borda su conducta según su historia personal, su estilo y, sobre todo, su evaluación de la situación” (p. 11), y continúa diciendo que, en una misma sociedad, esta cultura afectiva no es inmutable, sino que está en contacto con la historicidad, es decir, los valores asociados a las conductas se modifican y transforman según el momento histórico.

2.4.2 La regulación emocional

Respecto a la regulación emocional, dentro de la sociología de las emociones, en un esfuerzo por impulsar su estudio, Gómez y Calleja (2016), refieren diversas posturas en torno a las emociones, donde una de las más recientes es la relacional. En esta línea, Mesquita (2010, y Solomon 1999, citados en Gómez y Calleja 2016) entienden a las emociones como:

> un fenómeno social que da señales para interpretar el entorno y comprender a las personas que se hallan en él, en función de la cultura, las normas morales y el contexto, de manera que permite modificar las relaciones sociales o mantener su estado (p. 97).

Las emociones tienen un carácter funcional en la cultura, siguen pautas y normas morales y que, a la vez, inciden en las relaciones sociales, para modificarlas o conservarlas dependiendo de la situación. Kemper (1990, p. 16), argumenta que la construcción social de las emociones se conforma por las normas o reglas emocionales que informan a las personas acerca de qué emoción es adecuada en tal o cual situación, qué emociones son consideradas apropiadas e inapropiadas y proporcionan la guía que orienta los comportamientos, expresiones y etiquetas asignadas a las emociones**.** Desde esta perspectiva, se entiende que, la manera en cómo se experimentan las emociones, desde su interpretación hasta su manejo está relacionado con el contexto social y cultural de las personas.

Respecto a lo anterior, Gordon (1990), incorpora el concepto de *cultura emocional*, que "incluye vocabularios emocionales (palabras para [definir] emociones), normas (que regulan las emociones y su expresión) y creencias sobre emociones" (p. 146), es decir, la cultura emocional se constituye en el seno de las relaciones interpersonales microsociales, como lo son los matrimonios o las relaciones de crianza, las cuales conforman las estructuras sociales, cuyos efectos son los más palpables en la sociedad.

En el marco del construccionismo social de las emociones, se encuentra la postura moderada que, según Armon-Jones (1986, citado en Enríquez-Rosas, 2009, p. 204), aborda las emociones a partir de una mirada sociocultural, pero sin negar su dimensión biológica y psicológica. Es decir, se enfatiza el papel que juegan las normas, las creencias, los valores y las situaciones sociales en la expresión, significación y formas de manejar las emociones. Es decir, se "asume una posición que hace posible el diálogo entre aquellas corrientes que se ocupan sobre todo del componente biológico y psicológico de las emociones, y las que se concentran en su análisis sociocultural" (Enríquez-Rosas, 2009, p. 207). Del mismo modo, como refiere Armon-Jones (1986), los construccionistas consideran que las actitudes implicadas en las emociones se aprenden como parte de la introducción de la persona a las creencias, valores, normas y expectativas de su cultura.

La adquisición de actitudes emocionales culturalmente apropiadas, requiere que las emociones sean comprendidas y producidas como consecuencia de los conceptos culturalmente apropiados de esas emociones dentro de una comunidad. Tanto Hochschild (1990), como Gordon (1990), afirman que las reglas emocionales "requieren que las personas alineen sus emociones con los estándares apropiados; al hacerlo, la excitación residual puede permanecer encubierta e intensificar cualquier emoción posterior**"** (Gordon, 1990, p. 154); de igual modo Hochschild (1990) menciona:

> son reglas sobre qué emoción es o no apropiada para un entorno social dado. (…) Las reglas emocionales nos dicen cuán celosos, enojados, alegres, agradecidos, o amados en un tipo dado de compañía, en un momento o lugar dado, debemos de sentir. (…) Las reglas emocionales no son simples normas sí-no. Son más como

> *zona de regulaciones* que demarcan cuánto de una emoción dada, sostenida de una manera dada, es una locura, inusual pero comprensible, normal, inapropiado o casi inapropiado para un contexto social dado. Las reglas emocionales gobiernan qué tan profundamente deberíamos sentir, y por cuánto tiempo. De acuerdo con una regla emocional, podemos estar *apagados* o *encendidos* en tiempo, duración o intensidad de las emociones (p. 122).

De esta manera, se conforma lo que Gordon, (1990) y Hochschild, (1990), denominan, la *regulación emocional*, que orienta el proceder de las personas en la vida diaria, y por supuesto, también en el ámbito laboral, donde se plantean las expectativas respecto al desempeño laboral; el que, por cierto, no excluye el matiz emocional. Hochschild (1990), menciona que existen líneas emocionales que dividen, las *zonas sociales* entendiéndolas como reacciones emocionales que se presentan ante un evento, o nociones sobre "qué serie de sentimientos constituyen respuestas 'razonables' a una serie de acontecimientos" (p. 123). También menciona Hochschild, (1990), que estas líneas están conectadas por orientaciones subyacentes a la emoción, que varían según la cultura y la subcultura o el contexto social en donde se presentan. Por tal motivo, se refuerza la aseveración de que la expresión de las emociones depende de una serie de reacciones socialmente esperadas en un contexto particular.

La *regulación emocional*, refiere Peterson (2006, en Stets y Turner, 2006) es "el proceso por el que una persona atraviesa en sus esfuerzos para seguir las normas sociales, en la vida diaria; en el manejo de emociones es necesario tener un adecuado estado mental en uno mismo" (p. 124). La regulación emocional se va dando en la medida que existe un conjunto de emociones, que producen un malestar que se vive en el contexto en donde se desenvuelva y, a su vez, una modificación en la vida ya sea laboral o personal, y en la conciencia como personas; estas tienen la necesidad de modular la reacción que determinada emoción causa en ellas, cumpliendo con las normas y reglas emocionales del contexto sociocultural donde se desenvuelven. En la misma línea, Gómez y Calleja (2016), también apuntan en esta dirección:

> La *regulación emocional social* tiene que ver con las transacciones emocionales dentro de un evento o situación social, la modulación de la emoción para sostenerla o inhibirla con el propósito de comunicarse con los otros y alcanzar metas colectivas y los comportamientos para manejar las emociones de otros. (p. 100).

Lo que se busca es que las personas reconozcan, contacten, expresen y reconozcan la noción de experiencia emocional a través del marco constructivista de las emociones, como lo describe Armon-Jones (1985); “experimentar una emoción es llevar a cabo y emplear las acciones físicas y mentales para tal emoción” (p. 5), así como que establezcan asociaciones acerca de las condiciones sociales y la narrativa de su experiencia personal y también laboral. Del mismo modo, es deseable que las personas reconozcan que regular las emociones implica conocer el significado que tiene una emoción en particular en un contexto dado. Como lo refiere Harré (1986), es importante, para definir qué es una emoción, hacerlo en un contexto cultural específico. Según Gordon, (1990, citado en Enríquez-Rosas, 2009), “para cada emoción se aprenden diferentes vocabularios asociados con ella, que reflejan también las normas y creencias implicadas en cada una de las experiencias emocionales, en un contexto sociocultural específico” (p. 211).

También se mencionó a Hochschild, (1990, citada en Enríquez-Rosas, 2009), quien considera que “el sujeto es capaz de cambiar sus sentimientos desde ‘fuera hacia dentro’ y también desde ‘dentro hacia fuera’” (p. 218). Dicho de otro modo, con la finalidad de regular las emociones, la autora menciona que se hacen cambios en el exterior, como ajustes en la posición corporal, respiración profunda, cambios en el tono de voz, y de igual manera, la persona tiene la capacidad de cambiar un punto de referencia mental, que puede ser un pensamiento acerca de lo que se está experienciando, hacia otro ángulo que permita llegar al sentimiento que se desea experimentar y que esté acorde a lo que se espera de él en el contexto sociocultural correspondiente.

Otro autor, Perinbanayagam, (1989, citado en Enríquez-Rosas, 2009), argumenta que “las emociones son manifestadas en formas de rituales, de modo que el control, el

manejo y las proporciones se mantengan dentro de una línea o un límite social prestablecido" (p. 219). Thoits, (1990, citado en Peterson, 2006), menciona un "enfoque de regulación emocional el cual usa componentes de la experiencia emocional y los modos para alterar esas experiencias para identificar una categorización de las estrategias para regular las emociones" (p. 125).

Desde la perspectiva de la antropología de las emociones, se hace énfasis en cómo el ser humano vive las emociones desde la cultura que las moldea y conforma. Hablar de *regulación emocional*, implica la participación cultural, pero también de la persona que las vive, pues, al decir de Le Breton (1998), las emociones nacen en una persona inmersa en una situación social y dada una relación particular con un suceso. En sus palabras: "la emoción es a la vez evaluación, interpretación, expresión, significación, relación, regulación de un intercambio; se modifica según los públicos y el contexto; difiere en su intensidad y aun en sus manifestaciones, de acuerdo con la singularidad personal" (pp. 191-192). El autor agrega que, la persona "autoriza un control, o al menos un juego posible con su expresión para alcanzar un ajuste más favorable a las circunstancias" (Le Breton, 1998, p. 104).

Desde esta perspectiva, no se puede decir que la emoción sea un evento predominantemente biológico, al contrario, nace en situaciones sociales, guarda estrecha relación con el contexto y se modula la expresión según las circunstancias sociales que circundan a la persona; en este caso a las profesoras. Entonces, la regulación emocional, las emociones, y la manera en que repercuten en el ser humano, conllevan normas colectivas implícitas que cada persona expresa según su estilo y la apropiación personal que ha hecho de la cultura y los valores que la permean. La persona reconoce una emoción, se puede dar cuenta que está ligada a la interpretación que le da a un acontecimiento que lo afecta y modifica su relación con el mundo. Como dice Epicteto (s.f. citado en Vaello, 2009): "lo que realmente nos afecta emocionalmente no son los hechos, sino nuestra interpretación de estos" (p. 153).

Esta interpretación es atestiguada por la experiencia y, por ende, modifica su contenido, pues, para que sea experimentada y expresada, debe pertenecer, de una u otra forma, al repertorio cultural del grupo de pertenencia. Por tanto, Le Breton (1998), designa a las emociones como manifestaciones sociales asociadas a circunstancias morales y a la interpretación de la persona. Él enfatiza que no son espontáneas, sino que están ritualmente organizadas, se reconocen en la persona y señalan a las otras, movilizando un vocabulario característico de la cultura específica.

Al estar la persona inmersa en una cultura específica y, una vez interpretada la emoción, se da su representación, ya sea por conformidad, preservación de la imagen de sí, estrategia personal, no descubrirse, no perder prestigio, no herir al otro, etcétera; ya que como menciona el autor, Le Breton (1998), “ciertas profesiones exigen en su práctica un sólido autodominio para no dejarse arrastrar por el dolor del otro y mantener hasta el final la actitud apropiada, sin caer en la indiferencia o la rutina” (p. 134). Como ya se había mencionado, en el ámbito educativo, en especial en un centro escolar, se solicitan ciertas cualidades al profesorado, los que habrán de mantener ciertas actitudes ante la comunidad educativa. Según Le Breton (1998), la *regulación emocional* es una modulación de la voluntad en donde la persona modifica su tonalidad afectiva para tener ciertos fines que empaten con su cultura, en sus palabras:

> Una modulación de la voluntad o de lo imaginario se mezcla con la situación para modificar su tonalidad afectiva. Otra técnica consiste en actuar físicamente sobre el cuerpo para seguir siendo dueño de sí mismo: controlar la respiración para luchar contra el estrés, reprimir una sonrisa de satisfacción pensando en otra cosa, dominar un estremecimiento de miedo, tomar un baño caliente para calmar la ansiedad o la ira, etcétera. (Le Breton, 1998, p. 133).

Aquí, Le Breton (1998), agrega que, intencionar cierto control sobre el cuerpo es para obtener cierta serenidad sobre la emocionalidad que está experimentando un ser humano. Por un rumbo similar, Hochschild (1983, citada en Le Breton, 1998) menciona

que las tareas que implica el trabajo emocional en vías de lograr el control de la afectividad se acompañan del esfuerzo por escuchar la queja o la demanda del otro.

Hasta este punto, se ha tomado a la regulación emocional desde las disciplinas de la sociología y la antropología, en un marco de construccionismo social moderado de las emociones, como lo define Enríquez (2009) “declara que solo un aspecto predominante de la emoción tiene funciones socioculturales y que existen también respuestas extrasociales” (p. 207).

2.4.3 Las emociones como reguladores emocionales

Las emociones se encuentran en estrecha relación con los acontecimientos sociales, al tiempo que se encuentran permeadas por las normas, pautas, políticas y regulaciones, que, a lo largo de la vida, orientan el proceder emocional de los miembros de una comunidad. Al respecto, Cervantes (2014), señala que:

> las emociones son la resonancia ante un acontecimiento que se da en la relación de la persona con el mundo; que son explícitas en términos gestuales, mímicos y posturales; que nacen de la evaluación de un acontecimiento por una persona nutrida de sensibilidad; que son pensamientos en acto que incluyen un sistema de sentidos y de valores y son una manera de conocimiento (p. 35).

Así, las emociones no pueden ser entendidas al margen del contexto histórico y social, lo que rebasa el concepto de emoción como algo *natural*, particular y privado en la vida de las personas. Por ello, las emociones no requieren que la persona que las vive dé cuenta de estas, ya que, las personas, al arribar a ciertos *acuerdos emocionales* respecto a cuándo, dónde, ante quién, de qué manera y cuáles emociones se experiencian y expresan y cuáles no, se da un *entendimiento emocional*. Cervantes (2014), lo dice de esta manera: “no solo el sujeto sintiente es quien puede dar cuenta de sus emociones, ya que estas son perceptibles como modos de ser y de estar en el mundo; perspectivas, posicionamientos y modos de relación que se manifiestan en la cotidianidad” (p. 35); de modo que las emociones son observables por los demás.

La notoriedad de las emociones se resalta de manera peculiar, cuando la emoción no es la socialmente esperada y/o *permitida*. Cuando esto sucede, se requiere que la persona realice una *actuación profunda*, al decir de Hochschild (2008, p. 87), implica la modificación de las emociones o sentimientos con el objeto de lograr que empaten con lo esperado socialmente.

En la actualidad, son abundantes los estudios que apuntan al carácter eminentemente social que configura las emociones (Cervantes, 2014; Enríquez-Rosas, 2016; Hochschild, 1990; Le Bretón, 1998; Turner, 2006). De esta manera, el contexto social y las particulares situaciones que se viven fungen como mediadores y reguladores que orientan el desempeño emocional de las personas. No obstante, se habrá de tener cuidado de no asemejar a la regulación emocional con el intento de mantenerse libre de los *excesos emocionales*, como lo señalaba Aristóteles (en Le Bretón, 1998), o como Zenón las entendía: “arrebatos del alma irrazonables y contra la naturaleza” (en Le Bretón, p. 107). La regulación emocional, ya lo señalaba Le Bretón (1998), es una modulación de la voluntad en donde la persona modifica su tonalidad afectiva para obtener ciertos fines en acuerdo con su cultura. En sus palabras: “una modulación de la voluntad o de lo imaginario que se mezcla con la situación para modificar su tonalidad afectiva” (p. 133).

Esta conceptualización de la regulación emocional se enriquece con las aportaciones de León-Vega (2012), quien agrega el dinamismo de la regulación emocional, al encontrar que, además de los criterios y preceptos sociales, también puede echarse mano de otras emociones, como es el caso, agrega León-Vega (2012), de la templanza. De esta manera, las emociones también actúan como reguladoras de otras emociones. Para la autora, la emoción de la templanza, cuando se empareja con emociones que emergen en situaciones “donde las personas no vislumbran una salida inmediata que dependa del conocimiento, la voluntad [en un estado] donde impera la sensación de impotencia y de que no se puede hacer nada para salir adelante” (p. 8), atempera emociones como la desesperanza y el desconsuelo; en particular, esta última.

El desconsuelo es una emoción que evoca un “dolor que no tiene alivio (…) una desolación que devasta (*sic*) la vida personal y colectiva, material, sensorial y subjetiva” (León-Vega, 2012, p. 8), por lo que conforma una experiencia que, por la propia resistencia del ser humano, no resulta soportable su permanencia. Además, con el objeto de que la persona pueda tener “una reconciliación con el mundo y [este] pueda ser habitable” (p. 21), para que pueda echar mano de potencialidades como la mirada reflexiva, hacer acopio de sus recursos ante situaciones límite, “hacer la vida [y] vivir en socialidad” (p. 9), el desconsuelo habrá de atemperarse.

Esta regulación del desconsuelo, cuando es conseguida, disminuye la posibilidad de que se asocie a otras igualmente demoledoras, como son la desesperación, la desesperanza y el desaliento; situación que deja a las personas en un franco estado de vulnerabilidad personal y social. El desconsuelo, cuando es atemperado por la templanza, impulsa al sujeto a dar la cara a situaciones donde algo fundamental le ha sido arrebatado y no hay alivio alguno para lo que se experimenta (León-Vega, 2012); pero también lo faculta para echar mano de sus recursos y posibilidades. Lo anterior resulta de enorme relevancia, especialmente, cuando se está en situaciones cuya única alternativa es remitirse a las “propias capacidades, facultades y potencialidades”, agrega León-Vega (2012, p. 9). Una persona tendrá más posibilidades de lograr lo anterior, cuando la regulación de la templanza atiende al desconsuelo, pero también, porque la primera hace “aleación con sentimientos tales como la generosidad, el amor, la bondad o la compasión” (León-Vega, 2012, p. 26).

Se insiste en que la regulación no significa el sacrificio emocional, esto es, la supresión o aniquilación de una determinada emoción, ya que no “obliga a la capacidad de aguante, de no llorar y condolerse por la desventura, sino a la potencialidad misma para no dejarse arrastrar desenfrenadamente por los pesares y para sacar lo mejor de sí (León-Vega, 2012, p. 24). Con base en lo anterior, se puede decir que, cuando se viven situaciones de dolor y sufrimiento agudos, solo se pueden vivir momentáneamente, pues de otra manera, se aniquila lo propio y se opera en niveles infra-humanos.

Agrega León-Vega (2012), que estas emociones “solamente pueden punzarnos y alejarse para que los sentidos se re-establezcan” (p. 21), y la persona pueda contener los arrebatos a los que llama emoción. Solo mediante esta contención, el desenfreno, el furor y la rabia, por ejemplo, no desestabilizan el terreno donde “la pisada, la mente y los afectos puedan posarse sin riesgo a desbarrancarse” (p. 21).

Las emociones son goznes que enlazan lo público y lo privado, como “procesos relacionales, nodos vinculares, donde sujeto, encuentro y mundo son la misma cosa” (Cervantes 2014, p. 32). Las emociones ligan a las personas con otras y con el mundo social, y cuando se expresan, esta exteriorización tiene la cualidad de involucrar a los otros con lo propio, lo que no sucede cuando lo que se presenta al mundo es una incontinencia emocional que solo mira el bien individual, pues no tiene la paciencia de voltear hacia los demás. En palabras de León-Vega (2012):

> Los incontinentes pueden no estar conscientes de los motivos que dirigen sus actos ni del daño que estos ocasionan. Son como los dementes, los dormidos y los ebrios que están sujetos a sus pasiones y cuyo conocimiento moral no prueba que lo posean (p. 21).

Cabe resaltar en este momento la importancia que adquieren las diversas posibilidades de regulación emocional con las que se cuenta, particularmente, cuando del terreno de las relaciones interpersonales se trata, pues cuando la templanza atempera un arrebato, como la rabia, el tejido social no es arrastrado o deshecho, lo que, en definitiva, favorece que el encuentro con los demás se transforme en un vínculo gracias a las emociones que se involucran; pues la relación con el otro solo lo es cuando el intercambio es emocional. En palabras de León-Vega (2012), la regulación emocional mediante la emoción de la templanza,

> implica temperar este estado ardoroso y agitado, casi cercano a la rabiosidad que domina vehemente y desaforadamente las situaciones, las relaciones y las comunicaciones, transcribiendo en ellas el dolor intenso, la inflamación de las emociones (p. 30).

La regulación de los arrebatos emocionales no equivale a la negación o supresión de la propia sensibilidad, sino a la modificación en la grafía de su exteriorización, con el objeto de evitar el borramiento del otro, del vínculo y de la socialidad. Por el contrario, la templanza, en palabras de la autora, “es necesaria en el expresar y compartir, en hacer partícipe a los desconsolados y hacerse partícipe de ellos de lo que se siente y vive porque sufren; en volverlos depositarios e interlocutores de nuestra perplejidad y empatía en adherirse a su experiencia”

León-Vega, (2012, p. 26) resalta la importancia de tener presente al otro y del vínculo social. En esta misma línea, introduce el concepto del *silencio discriminante* (p. 31), no solo como el apoyo que sostiene a la templanza, sino también, porque, de esta manera se posibilita “palpar la voz, el rostro, las lágrimas y necesidades del otro que nos interpela con el fin de restituirle las dimensiones de sentido a su sufrimiento y a su desconsuelo” (p. 35). Como se puede ver, para León-Vega (2012), las emociones, la regulación emocional, el vínculo y el tejido social, constituyen un entramado indisoluble.

Por su parte, Vázquez-Garnica y Enríquez-Rosas (2012), en el trabajo que realizaron con cuidadores de enfermos crónicos, encontraron que los cuidadores se procuraron sensaciones de bienestar para no sentir las emociones que emergían del proceso del cuidado. Estos cuidadores utilizaron una emoción para regular otra, en este caso, la díada tristeza-enojo para regular sus emociones, “decidieron disminuir la tristeza y liberarla en forma de enojo, lo que les permitió soslayar el llanto, además de que fue el medio de contención para salir airosos ante el observador, ya fuese el enfermo u otro familiar” (p. 64). De esta manera, las autoras confirman lo afirmado por León-Vega (2012); que una emoción puede servir de instrumento para lograr una regulación emocional que se acople a las autorizaciones sociales del contexto en que se desenvuelven las personas.

Para terminar, se destaca la ampliación del concepto de regulación emocional que hace León-Vega (2012), pues no solo lo considera fruto de la normatividad y los formalismos sociales, ya que también se constituye de otras emociones; como es el caso de la templanza. Además, con la distinción que establece entre la emoción y el arrebato

emocional, enriquece el concepto mismo de emoción, al tiempo que engrandece su carácter vincular y social. Enseguida, se presenta el desarrollo respecto a la relevancia que adquiere la regulación emocional en el campo de las relaciones interpersonales.

2.4.4 La regulación emocional en el ámbito laboral y educativo

En el ámbito laboral existen varias tendencias y expectativas de perfiles laborales de acuerdo con un determinado cargo. En particular, en aquellos trabajos que brindan servicios directos a las personas recurren a la dimensión emocional y es un constitutivo central en la relación intra-personal y en las relaciones interpersonales. Esto, a su vez, exige del trabajador continuos procesos de regulación emocional como parte de su rol y actividad profesional.

Como lo menciona Hochschild (1990), el *trabajo emocional* (p. 118) es distinto al *trabajo emocional laboral*. El primero conlleva la exigencia de tratar de sentir la emoción correcta para una situación en particular, es decir, se lleva a cabo un manejo emocional, que, por lo general, se hace en la vida privada, aunque con una base social. En tanto que, lo segundo, se refiere al manejo de la emoción que el trabajador hace para responder a lo que se espera, dado el puesto que ocupa y el salario que espera alcanzar. Con base en esto, se puede apreciar la relevancia de la regulación emocional en la vida y en el ámbito laboral, vías de mantener relaciones interpersonales favorables al desarrollo personal y social. De entrada, se hace necesario resaltar la importancia que, en los últimos años, se ha dado al estudio de las emociones, particularmente, desde la perspectiva del construccionismo social, que es central en este TOG.

Un campo en donde se aplica el concepto de Hochschild (1990) de *trabajo emocional* es aquel en el que su labor está encaminada al cuidado de otras personas, como en la investigación de Vázquez-Garnica y Enríquez-Rosas (2012), en el campo del cuidado de enfermos crónicos, un claro ejemplo de cómo la regulación emocional adquiere relevancia en personas que realizan diversos oficios, ya que como se ha señalado, ninguna actividad humana excluye la dimensión emocional.

Estas autoras abordaron la regulación emocional con una población de cuidadores de enfermos crónicos, lo que les dejaba vulnerables y dependientes de este cuidado. Vázquez-Garnica y Enríquez-Rosas (2012), consideraron que, “el contexto sociocultural incluye las normas de regulación de las emociones a partir de las cuales las personas expresan o controlan sus emociones, tomando en cuenta el escenario social en el que se desenvuelven” (p. 59). A partir de las condiciones sociales, que abarcan las normas, sanciones, prohibiciones y permisos, que el contexto exige para que las personas puedan expresar y manejar sus emociones.

Por tal motivo, la regulación emocional “no solo cumple una función subjetiva de bienestar emocional, sino que persigue la perpetuidad de las relaciones sociales (…) en el que se procura el bienestar social y la continuidad de las personas en su entorno físico y cultural”. (p. 70). Es menester aclarar que, si bien, la regulación emocional orienta y/o dirige el desempeño emocional de las personas en la vida cotidiana, también tiene un efecto social que permite la disonancia con el entorno de una determinada cultura, lo que da a sus miembros, la experiencia de comunidad y de pertenencia.

Gordon (1990, citado en Enríquez-Rosas, 2009), refiere que “la perspectiva sociológica en el estudio de las emociones revela cómo la experiencia individual está condicionada por fuerzas sociales” (p. 205), lo que sucede en cualquier actividad en donde, como se mencionó, se está en constante interacción con otras personas, como es el caso, también de organizaciones en donde se brinda atención a clientes y, como en el caso particular, en instituciones educativas, donde se presentan ciertos factores organizacionales, sociales y diferentes roles emocionales que el empleado, llámese recepcionista, secretaria o, en el caso de este TOG, profesorado, debe aplicar en su entorno laboral.

En este sentido, el papel que la institución educativa tiene sobre la experiencia emocional en las profesoras es relevante, como lo expresaron ellas a lo largo de la intervención. A este respecto Gordon (1990), habla acerca de la institucionalización de las emociones y menciona que esta “estabiliza y formaliza (…) el paradigma expresivo y el

significado social de una emoción. (...) La institución tiene autoridad para organizar los rituales que despiertan la emoción, para resolver disputas sobre la expresión y el sentimiento adecuados" (p. 168), es decir, que las instituciones ejercen gran influencia en las maneras que se consideran apropiadas o no, dentro de los estándares establecidos por la sociedad.

Zembylas, (2005 citado en Marchesi, 2007) menciona que "a partir de los comienzos de los años noventa, el ámbito educativo tendría una clara influencia del constructivismo social y analizaría las emociones de los profesores como expresión de sus interacciones sociales y con claras repercusiones en su trabajo y en su vida" (p. 119). Por lo que es importante enfocarse en el ámbito de las emociones en los profesores dentro de su contexto social.

Se abarcó el plano de las sensaciones, que podían producir ciertas cuestiones relacionadas con el entorno laboral, las emociones que se producían en las diversas relaciones interpersonales que sostenían y el contexto en el que se conciben dichas emociones. Sin embargo, se hizo énfasis en los factores sociales, que como menciona Hochschild (1990), estos "entran no solo antes y después sino interactivamente durante la experiencia de la emoción" (p. 119). Ya que, en esos tres modelos, difieren en la importancia que otorgan a la influencia social en las emociones de menor a mayor, se concede más atención, en este TOG, al aspecto social y relacional.

Dado que la docencia es un trabajo basado en relaciones interpersonales, y como lo menciona Vaello (2009): "el aula está permanentemente inundada de relaciones intensas y extensas, cargadas de emociones, de las que no nos podemos sustraer" (p.19), entonces requiere de conocimientos técnicos y regulación emocional. Como lo refiere Tenti y Steinberg (2011), "el que enseña debe invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo" (p. 141). Marchesi (2007) menciona que se debe incluir el entorno laboral, social y cultural en el que cada profesor desarrolla su trabajo. Nias (1996, citada en Marchesi 2007) menciona, que "las emociones [menos confortantes] surgen de las

dificultades y tensiones con los compañeros, los padres, la estructura educativa o el efecto de las políticas educativas" (p. 123). Por tanto, la regulación emocional está presente en diferentes esferas en las que se desenvuelve los profesores, en donde se presentan diversas emociones.

En la actualidad hay frecuentes y variadas transformaciones sociales por las que pasa el ámbito de lo educativo, entre los cuales están "los cambios de la familia y de los propios alumnos, las modificaciones en el mercado laboral, los valores sociales emergentes" (Marchesi, 2007, p. 13). Esto, sin duda, afecta la actividad docente. Lo cual puede generar en las profesoras emociones diversas, pues sienten su actividad en permanente vigilancia y bajo sospecha, por ende, dudan sobre cómo lograr una forma de enseñar que sea coherente con su competencia profesional.

En cuanto al contexto sociocultural que rodea a las profesoras de esta intervención, Marchesi (2007), aporta que, en cuanto a los cambios que ha sufrido la sociedad y la familia, así como las nuevas relaciones que hay en la comunidad educativa, las reformas escolares, las nuevas competencias que se les exigen a los profesores, nuevos currículos, nuevos métodos de enseñanza, contribuyen a que sea fácil comprender las dificultades de enseñar y las tensiones emocionales que conlleva. El autor habla de algunas emociones como la angustia, la inseguridad, la rabia, la esperanza, la ilusión, la apatía o la perplejidad, que están presentes en la respuesta de los profesores ante los cambios que los reformadores de la educación plantean.

Además de lo anterior, se agrega el trabajo administrativo, que los profesores actualmente tienen que realizar en paralelo a su actividad docente. Holmes (2014), menciona que "existe una tensión intrínseca entre el trabajo de educar a los jóvenes en el aula (docencia) y el vasto conjunto de tareas periféricas que hay que hacer. (…) roba tiempo y energía" (p. 53). Es entonces que, dentro de la sociedad actual donde las familias van transformándose, y las constantes reformas y peticiones de actualización docente, generan emociones en las profesoras, las cuales se considera importante regular para preservar la situación laboral y las relaciones interpersonales de manera estable. De esta

manera, se precisa una regulación emocional basada en reconocer el papel fundamental que ejerce el contexto sociocultural para mostrar y sentir las emociones.

El agotamiento profesional, en el campo laboral y en particular en el educativo, con exigencias sociales, puede definirse como *burnout* o estar quemado, Marchesi (2007), menciona que, en España se ha utilizado este término como *malestar docente* que podría definir como agotamiento o desfondamiento. Este término se relaciona con servicios sociales. Maslach y Reiter (1999 citados en Marchesi, 2007) lo definen en tres componentes interrelacionados:

> el agotamiento emocional supone sentirse sobrepasado por las exigencias y por las tensiones emocionales; la despersonalización, que apunta a la relación insensible o distante con aquellos que han de recibir la atención profesional; y la disminución de los logros profesionales, que se refiere a la reducción de la competencia y del éxito en el trabajo (p. 65).

Continuando con el término de “agotamiento emocional”, Camacho y Arias (2009, p. 168) mencionan que los trabajos en los cuales hay intensas relaciones con la gente pueden facilitar la aparición de ese agotamiento emocional, despersonalización, lo cual a su vez puede conducir a una mala salud, lo cual es considerado como el factor más importante que contribuye al agotamiento profesional, seguido por la sensación de falta de logro personal y la despersonalización. En el trabajo realizado por Camacho y Arias (2009) con una muestra de 576 personas distribuidos en tres niveles escolares: primaria, preparatoria y educación superior; con edades de entre 31 a 50 años, muestra que, en el caso de los profesores de nivel primaria, el agotamiento emocional fue más elevado. Por tanto, el malestar emocional laboral, supone la confluencia de experiencias no confortantes en el área emocional y social, abarcando las relaciones interpersonales y su influencia social, interfiriendo en la motivación y en las acciones socioeducativas.

Por otro lado, Marchesi (2007) menciona que la forma en que el profesorado trabaja con las familias, afronta la adversidad, se relacionan con sus compañeros, colaboran con el funcionamiento de la escuela o son capaces de pedir y de recibir ayuda tienen un gran

impacto en su bienestar o malestar profesional. Los estudios sobre el malestar del profesorado cambian el ángulo desde donde se veían a las emociones, es decir, se dirige hacia una comprensión social en donde la situación del profesorado se explica principalmente por el contexto social, “de una fase psicológica, individual y descriptiva se progresa hacia otra cosa con un claro énfasis sociológico, interactivo, global e interpretativo” (Marchesi, 2007, p. 119). Con base a estas afirmaciones es que se da énfasis a lo largo del presente TOG el aspecto social, que influyen y revisten las emociones.

A raíz de suponer lo que acarrea el malestar emocional, se pretende buscar su contraparte, el bienestar, lo cual es conducido directamente por una regulación emocional. Holmes (2014), menciona que “la capacidad de reconocer, comprender y expresar adecuadamente las emociones es una valiosa clave del bienestar emocional” (p. 19). De ahí se definen las directrices en esta intervención hacia ciertas competencias socioemocionales que las profesoras deben desarrollar para generarse ese bienestar a través de una regulación emocional basada en normas sociales subyacentes.

Marchesi (2007), define *competencia* en el ámbito profesional como “a la aplicación de los conocimientos o capacidades, y no solo ni principalmente a ‘tener’ dichos conocimientos o capacidades” (p. 36), se refieren al conjunto de capacidades, conocimientos, experiencias que permiten ejercer la profesión. Para Vaello (2009), son el “conjunto de habilidades que permiten interactuar con los demás o con uno mismo de forma satisfactoria, además de contribuir a la satisfacción interna, a la consecución de éxitos personales y profesionales, y a una adecuada adaptación al contexto” (p. 19). Vaello (2009) divide estas competencias en dos, competencias emocionales, las que van en relación del profesor con sus emociones y la competencia social, en donde se regulan las relaciones interpersonales entre alumnos, alumnos-profesores, entre profesores, profesor-familias.

En todo contexto cultural existen normas sociales que modulan la actividad de sus miembros. Como lo expresa Marchesi: “todas las culturas incorporan algunos mecanismos

que pretenden valorar y regular las expresiones emocionales de sus miembros" (2007, p. 123). Vaello (2009) menciona que, ciertas competencias como la fuerza de voluntad, la perseverancia, el autocontrol, el afán de superación o la capacidad de automotivación, sirven para tener bienestar emocional en el plano personal y profesional; el autor menciona que, "la madurez socioemocional nos permite conseguir logros de largo alcance y superar situaciones complicadas por encima de obstáculos y contrariedades" (p. 10). El autor afirma que, el profesorado para realizar sus actividades necesita dominar ciertas destrezas emocionales, como motivarse, controlarse, vigilar el nivel de ansiedad a través de acciones como: reflexionar sobre las propias emociones y estados de ánimo, inhibir respuestas que puedan generar consecuencias desagradables, gestionar conflictos de manera creativa y pacífica y negociar, llegando a acuerdos mediante la flexibilización de posturas y la modificación de actitudes.

A estas habilidades, se agrega el poder distinguir las maneras en cómo está permitido o sancionado en el contexto sociocultural en particular, la expresión y reacción emocional. Vaello (2009), menciona el término de *cuña emocional* donde define dos maneras de ver una actitud hostil:

> como un ataque personal que nos lleva a reaccionar poniéndonos a la defensiva con justificaciones o contraatacando agresivamente, lo que suele escalar el conflicto, o como una señal que nos puede estar indicando una actitud reactiva (atención preferente al pasado) de la familia basada en la atribución externa ("la culpa de lo que le pasa a mi hijo es del profesor"). (pp. 90-91).

De esta manera, Vaello (2009), refiere que el profesor al reaccionar ante cualquier situación desagradable, mediante cuñas socioemocionales tiene un gran potencial al "eliminar o reducir, la agresividad, el resentimiento y la negatividad que acompaña a los conflictos sociales; gestionar los problemas de forma creativa; y gestionar eficaz y relajadamente situaciones peligrosas" (p. 91). Lo anterior, puede ser manejado a través de una *mentalización*, que Vaello (2009) define como un "proceso de reflexión personal sobre la actitud con que se afronta el trabajo con el fin de crear un estado disposicional

benéfico y protector". (p. 123), que brinde una cohesión con los estándares sociales establecidos.

Vaello (2009) menciona que esta acción conduce a un control sobre sí mismo, dentro de su contexto social que le proporciona una competencia para afrontar cualquier tipo de situaciones desagradables y ayuda a conseguir una adecuada regulación emocional y conductual a través de una actitud resiliente, o capacidad de modificar la interpretación de la situación y de revisar las expectativas sin hundirse, ajustando expectativas y adoptando un papel activo de tratar de hacer lo máximo que se pueda, pero sin lastimarse emocionalmente.

De esta manera, Vaello (2009), refiere una regulación emocional no como una manera de represión de emociones, sino más bien de *una canalización en beneficio propio* y, como se ha visto en esta intervención, que se relaciona con el fenómeno de modificación de la interpretación de la situación, la cual permite volver a un estado de equilibrio y actuar de manera intencionada para favorecerse a sí mismo, al entorno y a las relaciones interpersonales que posea. A continuación, se profundiza en las relaciones interpersonales, que juegan un papel importante en las profesoras.

2.5 La regulación emocional: enriquecimiento de la relación interpersonal

En este apartado se expone la visión del objeto de estudio; la regulación emocional en las relaciones interpersonales/laborales. Cabe mencionar que se abordan las relaciones interpersonales que rodean a las profesoras (que participaron en la intervención) enfocándose en las relaciones que sostienen con otros profesores, familiares del alumnado (padres de familia), situaciones sociales dentro del contexto administrativo de la institución y de las emociones que emergen como reacción y consecuencia de estas relaciones y situaciones laborales.

El vínculo con el otro favorece que se dé, de manera favorable, gracias a una regulación emocional eficiente. El tipo de trabajo, en particular, aquel donde los empleados deben cumplir ciertas condiciones sociales y personales, implica que estos habrán de

contar con una autorregulación emocional y lo que Le Breton (1998) sugiere: una "deliberación interior". En sus palabras:

> El vínculo social, en bien de la protección de sus miembros sugiere una regulación de los sentimientos, inscribe el margen de lo tolerable. (…) Sugiere a cada actor una necesaria deliberación interior cuando está atrapado en el fuego de la emoción, a fin de saber hasta dónde puede ir en la manifestación de su ira, su odio o su amor; si conviene o no exponerse a la reprobación de la sociedad (p. 135).

Las emociones no son absolutas, ni procesos meramente fisiológicos, Le Breton (1998) refiere que "son relaciones, consecuencia de un aprendizaje social y una identificación con los otros que nutren su sociabilidad" (p. 109). Es decir, están vinculadas socialmente e indican al otro una manera personal de ver el mundo y de estar afectado por él. En cuanto a la expresión de las emociones, Gordon (1990 citado en Enríquez-Rosas, 2009), refiere que "para cada emoción se aprenden diferentes vocabularios asociados con ella, que reflejan también las normas y creencias implicadas en cada una de las experiencias emocionales, en un contexto sociocultural específico" (p. 211). Asimismo, afirma que, existe un vocabulario emocional compuesto por etiquetas, que se atribuyen a cada una de las diferentes emociones en tanto son: "experiencias comunes compartidas por muchos miembros, preocupaciones centradas en la significación de la interacción social y suficientemente diferenciables como unidades más o menos independientes" (p. 212). Por tanto, en el ámbito educativo se expresan las emociones, que se experiencian, con diversas etiquetas o vocabulario emocional.

Por su parte, desde la cultura organizacional, y ya que, como lo refiere Gordon, (1990), esta depende de interacciones microsociales, de nexos interpersonales como las redes sociales y las personas, pues a través de estas las estructuras macrosociales tienen sus efectos, entonces cualquier cambio en la organización puede tener alcances emocionales en el modo en que experiencian y expresan las emociones sus integrantes. A su vez, cualquier cambio de una emoción a nivel micro, puede ser causado por las relaciones interpersonales que entablan, en este caso, las profesoras entre ellas. Gordon,

(1990, citado en Enríquez-Rosas. 2009) menciona que la estructura social afecta el flujo de la emoción a través de tres procesos interactivos:

> Diferenciación, en el que cada grupo social distingue e identifica a través de su lenguaje ciertas emociones; socialización, donde los individuos aprenden a reconocer, definir y expresar diferentes tipos de emociones y; control, que se refiere a diferentes pautas sociales que establece la sociedad para la regulación, modulación y expresión de las emociones (pp. 217-218)

Ya que se mencionó la importancia que tiene la regulación emocional en las relaciones interpersonales, es atribuible que esta funja como una afiliación a la comunidad educativa, en el que como menciona Le Breton (1998), es “una manera de reconocerse y de comunicarse juntos contra el fondo de una vivencia similar” (p. 117). Aunque también menciona el autor el juego social con las emociones, el cual es una manera eficaz de influir en los otros, en donde puede darse el caso de que, cuando alguna persona no puede expresar detalladamente lo que siente, entonces otra persona, al entablar una relación de escucha, puede guiarla y avanzar hacia la emoción. Esta adecuación del sentimiento, como lo menciona Le Breton (1998,) incita a las otras personas a pedir algún consejo, que se le cuestione sobre su propia experiencia o a “tratar de efectuar en uno mismo un trabajo de inducción que movilice recuerdos felices si conviene mostrar alegría, o penosos si la situación exige en definitiva manifestar sufrimiento o desprecio, etcétera” (p. 133). De esta manera, se habla de la regulación emocional como una adecuación de emociones que se provoca la persona para realizar su rol para que sea aceptada en su contexto social.

Por otro lado, Vaello (2009), afirma que, la profesión docente está inundada de relaciones interpersonales y que deben existir ciertas características para mantener el bienestar emocional en el profesorado. Marchesi (2007), refiere que “la docencia es una actividad profundamente emocional por la continua relación que es necesario mantener con los alumnos, los padres y los compañeros” (p.106). Si el profesor no cuenta con relaciones interpersonales favorables se puede decir que tiene una pérdida de vínculos

afectivos y profesionales que son necesarios para lograr una mayor satisfacción en el trabajo.

El profesorado y el alumnado

El profesorado tiende a preferir las emociones agradables en la relación con sus estudiantes, ya que como refiere Marchesi (2007), predominan en varios estudios las emociones de afecto hacia el alumnado y la satisfacción por los progresos escolares que van obteniendo, ya que las y los profesores pueden sentir que su esfuerzo y dedicación profesional han sido compensados, cuando "perciben que sus alumnos aprenden, que aquellos más atrasados recuperan terreno, que los desinteresados comienzan a atender y que los alumnos disruptivos han sido capaces de cumplir las normas establecidas y negociadas con ellos" (Marchesi, 2007, p. 128); estas cuestiones generan que los profesores experiencien emociones de satisfacción y alegría. Por otro lado, existen también situaciones que les hacen vivir emociones contrarias, como frustración o enfado asociadas a "actitudes negativas de alumnos y de padres, falta de apoyo para realizar determinadas tareas, conductas inatentas o disruptivas de los alumnos o ausencia de colaboración de compañeros" (Marchesi, 2007, p. 128). Estas emociones pueden conducir al cansancio, al abatimiento o quiebra emocional, sobre todo, si el profesorado no gestiona y regulan sus emociones.

Las conductas disruptivas de los alumnos, dice Marchesi (2007), representan una de las experiencias más negativas para los profesores, pues les producen una tensión en el grupo de clases (y fuera del mismo), ya que puede alterar el comportamiento de los demás compañeros o que se rompa el ritmo de la enseñanza. Estos alumnos, refiere Marchesi (2004 en Marchesi, 2007), "son al mismo tiempo alumnos que hacen daño (…) que sufren y a los que les cuesta dejar determinados patrones de comportamiento porque es la única forma que tienen para conseguir la valoración de los otros y su propia autoestima" (p. 128). Los profesores tienen que gestionar diversos procesos para solucionar el conflicto que exista y entre ellos es la regulación de sus emociones para

poder buscar nuevas estrategias, dialogar, negociar y construir una relación favorable con el alumno.

La relación entre el profesorado

Las y los profesores tienen una relación estrecha con el estudiantado, pero se debe tener en cuenta que la función del profesorado está cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso. Marchesi (2007) hace referencia que en las relaciones interpersonales de los profesores “debe de existir una actitud favorable para cooperar con las y los compañeros y para implicarse en tareas comunes” (p. 107), lo que incluye una cierta capacidad de negociar, la aceptación de las diferencias y buscar alternativas ante los conflictos que se produzcan en el trabajo, entre profesores. Tanto el reconocimiento y el aprecio venido de los compañeros de trabajo, así como la sensación de trabajar en común, dice Marchesi (2007), es una de las fuentes principales de satisfacción profesional de los docentes, ya que les genera emociones reconfortantes en una profesión que demanda una estrecha relación con los demás y que, por el contrario, las tensiones que pueda haber entre ellos, les resulta en emociones desagradables.

Vaello (2009), dice que cuando se presentan estas emociones desagradables, entre profesores o compañeros de trabajo, pueden venir de malentendidos, discusiones, malas caras, incomprensiones, recelos o enfrenamientos abiertos y que esto puede formar parte de los peligros que pueden empañar la jornada laboral. Vaello, (2009), prosigue diciendo que, para mantener un buen clima entre profesores, se necesita de la “aceptación de las diferencias personales y la convivencia pacífica de estilos docentes diversos es uno de los pilares imprescindibles para mantener un buen clima social” (p. 276). El trabajo de los profesores exige la colaboración de cada uno de ellos, a fin de promover una sana convivencia y un ambiente laboral saludable, así como garantizar el proyecto de enseñanza coherente. Por otro lado, es importante, destacar la importancia que tiene la función de las profesoras al estar en contacto con padres de familia, lo que se detalla en el siguiente apartado.

El profesorado y las familias

Las relaciones interpersonales del profesorado con las familias son algo que coexiste y forma parte del entorno y el puesto laboral del docente. Estas relaciones ofrecen grandes posibilidades de gestionar acciones donde converja el apoyo mutuo para alcanzar el mejor desempeño docente con el estudiantado. Como menciona Vaello (2009) también pueden ser un foco potencial de problemas cuando las familias adoptan una actitud hostil o se ponen a la defensiva atacando al profesorado para eludir responsabilidades propias.

Existen todo tipo de motivos por los que puede haber situaciones complicadas con los padres, ya sea, como comenta Marchesi (2007) porque delegan en los profesores el cumplimiento de sus expectativas o porque no cuentan con el capital cultural para ayudar a sus hijos en las actividades y/o tareas escolares. Al delegar el cumplimiento de la educación a los profesores, los padres no se implican lo suficiente en esas acciones y eso podría explicar en gran medida los problemas que encuentran los profesores para enseñar a las y los alumnos. Esto, a su vez, puede convertirse en un círculo vicioso, ya que “los profesores se quejan de que los padres no se implican, y estos buscan fallos del profesor o del centro educativo para justificar a sus hijos” (Vaello, 2009, p. 217).

Sin embargo, es fundamental que el profesor reconozca las diversas situaciones con las que se puede enfrentar con las familias de sus alumnos, para contribuir a que ellos tomen conciencia de la importancia de su implicación y de sus posibilidades de intervención. Para tal efecto, es necesario que el profesor genere una regulación emocional, que le ayude a elaborar y modular sus reacciones, reflexionando sobre su sentir y sobre lo que hará en consecuencia. Marchesi (2007) menciona que la colaboración con los padres exige sensibilidad para generar confianza, estar atentos a los problemas, saber escuchar, estar dispuestos a admitir sus propuestas y disponer de las estrategias adecuadas para crear un clima de colaboración. A continuación, se discutirá el rol del facilitador desde el “ECP”, y aunque ya se han hecho acercamientos al mismo, enseguida se puntualiza con mayor detalle.

2.6 El rol de facilitador desde el Enfoque Centrado en la Persona

El rol de la facilitadora fue central para el desarrollo del trabajo, ya que requirió tomar en consideración las diferentes situaciones en las que intervenían las participantes y calibrar su participación, por ejemplo, en alguna discusión y la manera de relacionarse con las demás participantes. Al enfocarse en las habilidades del facilitador a fin de promover una relación de ayuda, se habrá de considerar la escucha activa, la cual es una habilidad de la comunicación interpersonal de suma relevancia, esta fue una habilidad clave en esta intervención que se llevó a cabo.

La escucha activa

La comunicación interpersonal es productiva en la medida que se cultiva el arte de escuchar al otro, de prestarle atención, y mediante esto, demostrarle cuán importante es como persona. Rogers (1980), en su planteamiento respecto de la comunicación interpersonal, señala la importancia de escuchar al otro acerca de cómo vive su vida, siendo cuidadoso en la involucración que se hace y suspendiendo los propios juicios de valor con el objeto de percibir el significado que le da la persona a las circunstancias que vive. En palabras del autor; “la habilidad de escuchar proyectándose uno mismo, la congruencia o la autenticidad, la aceptación o aprecio al interlocutor, cuando se hallan presentes en una relación, favorecen la comunicación y contribuyen a un cambio constructivo de la personalidad” (p. 28).

Escuchar no solo lo que la persona está expresando directamente, sino también las emociones, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está intentando expresar. Para lo que la aceptación o aprecio por el otro es fundamental, pero también la validación emocional, pues se debe escuchar sin juzgar y es necesario comunicar a la otra persona que se le ha entendido. En el establecimiento de una relación de ayuda, Rogers (1970), señala que quien facilita

> en el grupo, [es] un participante y un facilitador a la vez. (…) Si observamos a un miembro del grupo, que actúa de forma sincera, tal como es (…) por momentos,

> expresa emociones, actitudes y pensamientos cuya finalidad principal es facilitar el desarrollo de otro miembro; [en donde] expresará sentimientos o preocupaciones cuya meta obvia es correr el riesgo de un mayor crecimiento (p. 56).

Rogers, (1970), especifica que quien facilita estará atento al significado de las palabras y sus significados con el objeto de valorar cualquier manifestación de las necesidades mostradas por parte de los acompañados, -en este caso, de las participantes en la intervención realizada-, para que las lleven a la expresión verbal. Lo anterior tuvo un gran significado para la facilitadora en el momento de estar y pertenecer al grupo de profesoras, ya que favoreció la integración grupal y la identificación y la resonancia mutua, para promover así, la concientización y el contacto, expresión y regulación emocional. En otras palabras, el desarrollo y crecimiento personal en el área emocional y en las relaciones interpersonales.

Para favorecer esto, se atendió lo señalado por Rogers (1970); “desarrollar un clima psicológico de seguridad, donde se genera en forma gradual libertad de expresión y disminuyen las actitudes defensivas” (pp. 16-17). De esta manera, y desde esta perspectiva, al mostrar la facilitadora sus habilidades y limitaciones, se generó la confianza que promovió el movimiento de las participantes y del grupo con rumbo al desarrollo. A su vez, al mostrar respeto y aceptación por cada una de las participantes, como lo refiere Freidberg (1989 citado Lafarga y Gómez del Campo, 1989);

> En un clima de respeto y aceptación a la persona, cuando la relación está enfocada con empatía hacia la exploración tanto de las áreas conflictivas como de las potencialidades del sujeto, promoverá el desarrollo y la actualización de la persona como un todo, es decir, globalmente, con base en sus características biológicas y sociales (p.102).

Lo anterior permite que las personas, teniendo como base la expresión de la experiencia emocional y su escucha, pudieran compenetrarse en sus propias producciones y en las de las demás, ofreciéndose una retroalimentación mutua basada

en la confianza ganada y la libertad de expresión. Enseguida, algunas de las implicaciones que requieren en la facilitación o acompañamiento, y como fue, en este caso, una facilitación emocional con un grupo de profesoras.

Implicaciones de facilitar procesos de desarrollo personal

Al hablar de las implicaciones de facilitar procesos de crecimiento a fin de que las personas que son acompañadas reconozcan la necesidad de conocer lo que acontece en su experiencia emocional, particularmente, en cuanto a las normas y ordenaciones sociales que conforman la regulación emocional, y en la influencia de esta en las relaciones interpersonales, Rogers (1961) señala que, la relación de autenticidad, aceptación incondicional, así como la sensibilidad para observar y comprender el mundo del otro a través de sus propios esquemas, constituyen algo medular en la labor de quien facilita.

Por lo que toca a la relación de congruencia o autenticidad del facilitador, Rogers (1961), menciona, refiriéndose a sí mismo; “solo mostrándome tal cual soy, puedo lograr que la otra persona busque exitosamente su propia autenticidad” (p. 41). La autenticidad que impregna la relación que establece el facilitador implica tener presentes la propia experiencia emocional y no ofrecer una postura diferente de la que se experimenta, y que, desde ahí, se exprese y se relacione consigo mismo y con los demás.

El atributo de la aceptación incondicional -en la relación interpersonal-, Rogers (1961), la entiende como “un cálido respeto hacia [el otro] como persona de valor propio e incondicional, es decir, como individuo valioso independientemente de su condición, conducta o sentimientos” (p. 41). Rogers (1961), agrega que, mientras mayor sea la aceptación demostrada hacia el otro, más útil será la relación de ayuda.

Por otro lado, para que una relación de ayuda sea significativa, partirá de la comprensión empática, como Rogers (1961), lo refiere; “una sensible empatía con cada uno de los sentimientos y expresiones del cliente tal como se le aparecen en ese momento. (…) El cliente también debe sentirse libre de toda evaluación moral o

diagnóstica” (pp. 41-42). Es decir, quien facilita comprende el mundo, los significados y la experiencia emocional desde el mundo del otro. Luego de exponer estas tres cualidades de la comunicación y la relación interpersonal, (Rogers (1961), comenta que, si están presentes,

> el otro individuo experimentará y comprenderá aspectos de sí mismo anteriormente reprimidos; logrará cada vez mayor integración personal y será capaz de funcionar con eficacia; se volverá más personal, más original y expresivo; será más emprendedor y se tendrá más confianza; y se tornará más comprensivo, podrá aceptar mejor a los demás, y enfrentar los problemas de la vida de una manera más fácil y adecuada. Sumando a que tendrá una mejor aceptación de las normas y pautas sociales, al reconciliarse con ellas (pp. 45-46).

Hasta aquí, se han abordado cuestiones respecto al Desarrollo Humano desde varios autores, entre ellos Rogers (1959; 1961; 1970; 1980), Lafarga (1989; 1990; 1992; 2014), Brazier (1997) y Gondra (1975), y su influencia en una dimensión que es central para el crecimiento y desarrollo de las personas, como son las relaciones interpersonales y la comunicación. Asimismo, se revisó desde una visión más estrecha, el objeto de estudio de este TOG; la regulación emocional en el ámbito educativo. Se abordaron las diferentes posibilidades en el establecimiento de las relaciones interpersonales que establecen las profesoras y la importancia que tienen para motivar la regulación emocional, así como la importancia de tener en cuenta a las emociones, y si favorecen a que se dé este proceso regulatorio y si estas pueden servir como redes de apoyo. También, a lo largo de este capítulo se buscó dar sustento al presente TOG retomando la teoría de los diferentes autores desde el Enfoque Centrado en la Persona (ECP), la sociología de las emociones y la antropología de las emociones, aportan comprensiones respecto al contexto en el que se mueven las profesoras que participaron en la intervención que se realizó.

Se discutieron conceptos y constructos fundamentales como la experiencia y el contacto emocional, así como la influencia de estos en el desgaste profesional/emocional, particularmente si los profesionistas (en este caso, las cuatro profesoras) se conducen de

manera reactiva, sin un proceso de claridad, reflexión y reinterpretación emocional. Por el contrario, elaborar un proceso de regulación emocional donde se reconoce y se expresa lo que se siente y piensa a través de la misma reflexión, y/o actualizando la propia regulación emocional con el apoyo de otras emociones reguladoras, son cuestiones que favorecen la relación interpersonal, al tiempo que se promueve el desarrollo personal.

También se incorporan las aportaciones que, desde la antropología, hace Le Breton (1998). Respecto a su implicación en el ámbito educativo se recurrió a Vaello (2009), Holmes (2014) y Marchesi (2007), particularmente, en cuanto al impacto de las emociones en las relaciones interpersonales en el ámbito laboral. Posteriormente, se precisaron la relevancia y cualidades de una relación interpersonal promotora del desarrollo personal, desde el marco del ECP, lo que, para la intervención realizada fue esencial, pues el propósito se refirió al mejoramiento de las relaciones interpersonales, particularmente, en el ámbito educativo.

También se revisaron los atributos de la relación interpersonal desde el ECP, como son: la congruencia, la comprensión del marco de referencia del acompañado y la consideración positiva incondicional del mismo. Finalmente, se habló del rol del facilitador desde el mismo marco, (el ECP) y las implicaciones que surgen en el otro a raíz de este acompañamiento. En el apartado siguiente se incorpora lo acontecido con las participantes durante el desarrollo de la intervención, con el objeto de recuperar, desde su voz, los procesos de cambio que llevaron a cabo.

CAPÍTULO III. NARRACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

En este capítulo se presenta la narración de la intervención; es decir, se refiere a lo que aconteció en cada una de las sesiones, tanto las actividades como los contenidos que se abordaron, las respuestas de las participantes, los obstáculos que se presentaron y las modificaciones que se hicieron a la planeación inicial.

Sesión 1. “La regulación emocional”

En la primera sesión, el propósito fue crear un clima de confianza que permitiera las condiciones básicas para la identificación de cualidades propias y de las compañeras del grupo. Se les mencionó que las sesiones iban a ser audio-grabadas para fines académicos y sobre su confidencialidad ya que su nombre sería cambiado al momento de reportar las sesiones, se solicitó su firma y una frase dando su consentimiento. Una vez iniciada la sesión, se comentó, grosso modo, en qué consistía la intervención. Las profesoras recibieron la descripción de la intervención y los lineamientos a seguir. Eso y sumada a otras, fueron las reglas que se plantearon ese primer día.

Se revisó el concepto de *regulación emocional*. Hubo muchas frases de parte de las profesoras. El propósito de la sesión fue entrar en materia al objeto de estudio de esta intervención, la regulación emocional, y que las profesoras conocieran lo que era ese término y cómo ellas estaban viviendo sus emociones e identificaran en sus compañeras cómo las viven ellas. Se dio a la tarea de crear una propia definición, y con base en ella se indagó sobre las propias emociones, lo que les molestaba en determinadas situaciones y qué es lo que hacían para liberar esa molestia.

En la medida que se iba indagando fueron capaces de generar argumentos de cómo era su calidad de vida, qué sería bueno hacer y qué no para lograr mayor salud emocional. En esta primera sesión se establecieron reglas muy comunes como la confidencialidad, lo que propició que se tuviera apertura para comentar desde los sentimientos de la persona, aun cuando se hablaba en tercera persona y en muchas ocasiones desde el razonamiento y con dificultad para expresar la experiencia emocional.

Al adentrarse en la temática de *regulación emocional* y lo que representaba en ellas mismas, se construyó un clima de confianza, por lo que fueron exponiendo lo que sentían y compartieron las situaciones y experiencias emocionales que las estaban afectando en esos momentos. Conforme transcurría la sesión, las profesoras se fueron abriendo más. En un principio, hablaban en tercera persona y desde el pensamiento, sin embargo, hubo momentos que hablaban de ellas mismas, en primera persona, y lo que sentían.

Cuando hubo un tiempo prudente, se hizo una pausa y se comenzó a ver el video intitulado *Un día malo en el trabajo*, donde de manera caricaturizada se mostraba cómo el ambiente, el clima laboral y otras situaciones sociales en las que estaban inmersas, proporcionaban códigos y pautas de comportamiento que favorecían ciertas experiencias emocionales; y que, en algunos ambientes donde hay exceso de trabajo, podían llegar a afectar el rendimiento físico, mental y emocional de una persona. Asimismo, se compartió otro video donde a partir de una situación común y dependiendo del contexto sociocultural donde se presentaba dicha situación, se deslindaban diferentes maneras de reaccionar, según el estado emocional en el que se encontrara, por ejemplo, con ira, con tristeza y con alegría. Al final de este video, se escribió en el pintarrón una frase, según el rol que se juega dentro de una sociedad: “acostúmbrate a identificar y elegir”. Se les dio un cuarto de cartulina y se puso en frente un bote con diferentes materiales para escribir o dibujar, como gises, colores, plumones, tijeras, revistas y pegamento. Se les pidió que plasmaran en ese pedazo de cartulina, lo que habían identificado en ellas mismas, en el contexto sociocultural en donde se encontraban y en donde trabajaban, con relación a los videos que se proyectaron y que utilizaran todos los materiales que ellas quisieran para ese propósito.

En el tiempo que ellas dedicaron en hacer la actividad, platicaban de lo que había causado algún impacto en ellas, mientras lo estaban dibujando. Se percibió mucha necesidad de hablar y ser escuchadas. Unas profesoras le dedicaron más tiempo y profundidad en sus obras y otras simplemente lo hicieron por requisito, ya que manifestaron no tener mucho interés en realizar la tarea solicitada. Al terminar la actividad,

se les pidió que se volvieran a sentar en círculo y compartieran su cartulina, muchos de sus trabajos, fueron a través del dibujo.

Una profesora comenzó, ya que dijo que tenía que ausentarse un momento, porque tenía que ir a recoger a su hijo, pero que regresaría: “te las explico y voy por mi hijo y regreso… que ya me avisaron que no hay quien vaya por él, salió a las 4” (“Arely”, TC1, 21/02/2012, R. 323-325). Así, comenzaron a exponer una a una sus conclusiones, por ejemplo “Arely”:

> yo lo puse así porque me lo imaginé al principio era como un solecito, porque para mí las maestras, como nosotros o nuestra esencia, es como algo que brilla siempre positivo o negativo, pero dentro de eso que tú eres, el centro de muchas cosas, que era lo que comentábamos, estás en medio de todo y eres la caprichuda con todo estás, así como la esencia de lo que yo era o de lo que yo soy. Lo rosa para mí es mi esencia de persona porque los colores alegres porque yo siempre he sido una persona bien alegre que aquí he llegado a frustrarme a tanto comentarios negativos, que te empiezas a convertir como algo, híjole, o sea empieza a salir la negatividad de ti. (“Arely”, TC1, 21/02/2012, R. 354-362).

Por su parte, “Clara”, expuso:

> colaborando como maestro, la imaginación ya no, ya no la dejaron fluir, en donde tienes que hacer una flor de pétalos rosa, el niño sigue haciendo una flor azul, con tallos diferentes y la maestra le decía “no”, entonces el niño aprendió a que toda la vida las flores eran de este color sin lograr su imaginación, entonces nosotros tenemos la opción de aprender a elegir y hacerles conocer a los chavos que también pueden elegir ellos y que no están equivocados, también tenemos el don, el poder de que el chavo también aprenda. (“Clara”, TC1, 21/02/2012, R. 523-532).

Al final de esa actividad, se les pidió que escribieran lo que habían descubierto de ellas mismas al reverso del dibujo que habían hecho. Unas escribieron más que otras, sin

embargo, tres profesoras expusieron lo que les había movido la sesión grupal. Lo sucedido en esta sesión puede relacionarse con el hecho de que hablaran desde sí mismas, en primera persona, y que empezaran poco a poco, -iniciando por la facilitadora-, a expresarse, a través de las actividades para descubrir sus estados de ánimo. Esta actividad ayudó para que las propias profesoras expresaran sus emociones.

Se logró el clima de confianza para que hubiera un momento de auto-revelación de parte de la facilitadora, en donde pudo exponer cómo sus emociones y el mal manejo del estrés le habían ocasionado una crisis nerviosa. Se les comentó que había realizado algunas actividades con el objeto de que disminuyera el estado emocional desagradable que había estado sintiendo y como lo resignificó.

Una de los limitantes que se tuvo en esta primera sesión fue el poco tiempo que hubo para organizar todos los materiales necesarios para este primer acercamiento con ellas. El salón de clases no estaba en las mejores condiciones, pues fue después de clases de los niños y estaba un poco sucio. El acomodo de las sillas no fue el mejor, ya que teníamos en la mitad del salón la mesa donde se proyectaron los videos. Como era el salón de clases, estaban todas las sillas y mesas, entonces hubo mucho espacio sin utilizar, lo que ocasionó que se viera un tanto desordenado.

Una de las cosas que influyó en la participación como facilitadora, fue que las profesoras la conocían y era ella de rango superior a ellas, aunque no era su jefa inmediata. Al principio estaban muy nerviosas, con respecto a la grabación, pues ellas temían que lo que decían se usara en su contra. También hubo dos situaciones en las que la sesión fue interrumpida por las personas de limpieza. A pesar de que una de las profesoras se tuvo que ausentar por treinta minutos aproximadamente, no afectó en gran medida, pues ella estaba tan comprometida con la intervención, que regresó en cuanto pudo para continuar y concluir la sesión.

Sesión 2. “Conociéndome y reconociéndome”

La sesión comenzó puntualmente, las profesoras y la facilitadora se dirigieron a otro salón, ya que en el salón donde había sido la sesión anterior, era, como ya se había mencionado, muy grande, había muchas sillas y mesas que no eran utilizables, lo que ocasionó un ambiente de distanciamiento, más grande de lo que se necesitaba. Además de que, en esos días, ese salón en específico era usado para mostrar a padres de nuevo ingreso.

Al poco tiempo de haber comenzado la sesión, empezó la clase extraacadémica de guitarra, en el salón contiguo. Al principio no era tan molesto, pues eran guitarras tradicionales, pero ya pasado el tiempo, empezaron con guitarras eléctricas y con un amplificador para cantar. Lo que ocasionó la necesidad de cambiar nuevamente de salón.

En principio, se retomó lo que se había hablado la sesión pasada, y se vio la necesidad de comenzar a ver desde uno mismo, el conocimiento personal. Debido a que una de las primeras situaciones que se debían plantear sobre la regulación emocional es el autoconocimiento. Las cuatro participantes recibieron el formato “¿Quién soy yo?” y escucharon las instrucciones, las cuales eran que de manera individual escribieran en los “post-it” todo lo que se relacionaba con ellas mismas en relación con lo que se pedía en el formato. Asimismo, se les dijo que podían utilizar los “post-it” que necesitaran, que no necesariamente debía de ser solo una cosa por cada parte del cuerpo.

Al terminar, se les pidió que se pusieran de pie y se pegaran los “post-it” en el lugar correspondiente y se pusieran una frente a la otra. Se les pidió que escogieran entre “a y b” y empezarán a decirle a su compañera lo que iban leyendo, con la indicación que debía de empezar “tú eres…” o “a ti te preocupa…” Se les dio un tiempo y luego, se intercambiaban, y ahora “b” le decía a “a”.

Antes de hacer el trabajo grupal, se realizó otra actividad, en la cual se tenía como material una bola de hilaza. Se les pidió a las participantes que se pusieran en el lado que estaba despejado, lejos de las sillas; se les dio las instrucciones las cuales eran que la facilitadora les decía una frase y ellas debían de responder lo primero que se le viniera a

la mente que estuviera relacionado con su forma de ser y de actuar, si no se les venía nada a la mente, se les daban tres segundos y se les decía otra frase, y si nuevamente se repetía que no respondieran nada, tendrían que lanzar la bola de hilaza a la siguiente compañera, y así sucesivamente hasta que la bola de hilaza se terminara. Después de las actividades, se retomó el trabajo grupal. Antes de que concluyera la sesión, se les pidió que escribieran en una hoja lo que se llevaban, lo que más les había gustado. Por ejemplo, "Arely" concluye esta sesión con la siguiente narrativa:

> Vivo con mucho estrés, con una vida muy acelerada, siempre he sido así, nunca he podido estar muy pasiva, pero también dentro de esa locura mía, claro que soy una persona que busca momentos de pasividad, dentro de esos deportes extremos y ese relajo que me gusta y ese ruido. Dentro de toda esa dureza, te puedo decir que yo me conozco perfectamente bien. Eso lo aprendí en los dos últimos años de mi vida, porque me conocía, pero era muy así al "ahí se va" y te puedo decir, lo que soy, con defectos y virtudes, porque aprendí a conocerme y eso me está enamorando de mí misma, ¿y qué pasa?, que yo creo que todas las cosas que te sucedan y las personas que pasan, es lo que yo creo en un momento en tu vida, están ahí y pasan por algo, las buenas o las malas, para mí no todas son malas… ("Arely", TC2, 23/02/2012, R. 1045-1055).

Por su parte "Clara" reflexiona lo siguiente:

> Estar bien conmigo para mí es lo más importante, o sea a mis hijos los adoro, y todo lo que tú quieras, pero yo sé que como están ellos, mientras yo me sienta a gusto, me sienta bien, o sea todo va a fluir bien. ("Clara", TC2, 23/02/2012, R. 784-787).

El primer obstáculo que se reconoció por parte de la facilitadora fue el hecho de seguir siendo muy directiva. En algunos momentos era difícil guardar silencio y dejar que las personas encontraran su propio camino, y se topó con una serie de sentimientos como frustración y desesperación, ya que, aunque en momentos reflejaba y esperaba en el silencio, sí tendía a hablar y les daba algunas respuestas que se considera que deberían

de encontrar ellas mismas a través de su proceso. Otra dificultad que se presentó es que empezó la sesión en un salón, pero al poco tiempo iniciaron clases extraacadémicas y había mucho ruido, además de que, por fuera del salón, estaban los jardineros podando el pasto, generando así más ruido, a pesar de estar en un segundo piso. Aun así, se pudo crear el ambiente para que se pudieran concentrar, pero ya pasada una hora, empezaron con la guitarra eléctrica y con amplificadores, lo que hizo muy pesado el ambiente, teniéndose que esforzar más por escucharse y acompañarse. Nadie tocaba el tema, hasta que alguien dijo que le estaba molestando y que inclusive le estaba ocasionando dolor de cabeza. Entonces decidí que nos moviéramos de salón.

Sesión 3. "Motivándome"

Esta sesión fue iniciada actualmente en un salón, sin embargo, se tuvo que cambiar en determinado momento porque lo iban a limpiar, terminándola así en la sala de juntas. Se retomó el tema de autoconocimiento y cómo habían estado aplicándolo. Después de que se habló a grandes rasgos de esta sesión, se continuó revisando un video, con el objetivo de que las participantes reconocieran, contactaran con diferentes emociones, para que posteriormente las expresaran verbalmente. Al terminar el video, cada una fue dando su apreciación y cómo lo veía y aplicaba en su propia vida.

Conforme fue pasando el tiempo, y se ahondaba más en la temática de "motivación", se decidió que la actividad que se había diseñado para esta sesión no iba bien y cortaría en cierta parte con el proceso que se había desarrollado hasta ese momento, ya que no tenía una conexión directa. Entonces, se planteó la actividad que se explicará más adelante. En ese momento fue el cambio de salón, el que era más grande y facilitaba la dinámica en sí.

Se les dieron las indicaciones a las profesoras y se fue viviendo la actividad, en donde se pidió tres voluntarias, las cuales se dividirían en "a", "b" y "c", el resto de las profesoras se quedaría y tenían como instrucción que dieran retroalimentaciones muy pobres a la profesora "a", regulares a la profesora "b" y muy ricas a la profesora "c". Las voluntarias tendrían que dibujar un bosque en el pintarrón. Después de que pasó la

participante “a”, y luego la “b” y finalmente la “c”, se reunió el grupo y se empezó a recuperar la experiencia a través de la escucha. Las participantes fueron expresando cómo habían vivido la experiencia, qué emociones habían identificado en ellas, qué les causó mayor dificultad. Por ejemplo, “Arely” comentó lo siguiente:

> Yo digo que todas las retroalimentaciones deberían de ser positivas, no me refiero al hecho de que me digan: “bravo, lo hiciste bien o no”, positivo en cuanto lo que me digan que tuve creativo, para mí debe de significar el que sea positivo porque sé que lo que tú me digas, va tiene que generar un cambio en mí y estoy dispuesta a ese cambio, claro que lo estás, aunque te cueste trabajo estas en esa disposición y como tú dices, pero le echas ganas. (“Arely”, TC3, 28/02/2012, R. 407-412).

Más adelante, ella comentó:

> lo tomo en cuenta y si es algo que me conviene para crecer como ser humano me lo guardo y lo saco cuando necesite y si es algo que no me sirve y nomás me está frustrando y va truncar mi camino, a chingar a su madre y a la basura, lo que no me sirve lo tiro a la basura, lo que me sirve para ser una mejor persona, créeme que, aunque me cueste aceptarlo, me quedo con él, esa soy yo. (“Arely”, TC3, 28/02/2012, R. 1918-1923).

Por su parte, “Clara” mencionó:

> Pienso que de alguna manera sí la necesitas, a lo mejor no que te la dan, pero ya tuviste una motivación para hacerlo, por ejemplo: a lo mejor no esperas que el director te reconozca, pero si ya tuviste una motivación tuya interna para hacerlo. No sé, a lo mejor que esta clase salga padrísima, entonces tú solita tienes una intro-motivación... (“Clara”, TC3, 28/02/2012, R. 314-318).

Al ahondar dentro de sus propios sentimientos, las participantes fueron reconociendo su manera de actuar en diferentes situaciones y sentimientos en ellas. Por ejemplo, “Clara” mencionó que:

> El error, siempre me equivoco y me equivoco mucho igual que todo mundo. Sí es frustrante el error en mí, por eso evito equivocarme, es muy incómodo, es muy frustrante equivocarme. Por eso siempre me quedo parada esperando a que me des indicaciones precisas. (“Clara”, TC3, 28/02/2012, R. 2034-2038).

Al momento de compartir cómo vivía sus sentimientos en el pasado, a “Clara”, le fue difícil expresarlo, pero al irlo conectando con su presente, al decir que al darse cuenta que, aun cuando ella modificara ciertas conductas, no necesariamente quería decir que la otra persona cambiara también. Luego mencionó que: “efectivamente es un estrés de tanto tiempo que llega el momento que en la primera explotas.” (“Clara”, TC3, 28/02/2012, R. 2186-2187). Siguiendo el mismo rubro, “Arely” mencionó que “una cosa tan tonta y tan chiquita aunada a otra chiquita y a otra generan un estrés enorme que te bloquean y no te permiten hacer tu trabajo con la calidad que lo pudiste haber hecho” (“Arely”, TC3, 28/02/2012, R. 2205-2207).

Nuevamente se tuvo la limitante de la interrupción en el lugar donde se desarrollaban las sesiones, en esta ocasión por la empleada de limpieza. Lo anterior provocó que nos cambiáramos de salón. En ocasiones se podía percatar que todavía, la mayor parte del tiempo, el discurso de “Clara” era desde los pensamientos y no desde sus sentimientos. Hasta el momento la facilitación había sido directiva, dándoles quizá analogías en donde podían tocar un determinado punto, que se pretendía que ellas vieran y revisaran. Una situación difícil fue que, a mitad de la sesión, se concluían actividades extraacadémicas, lo cual generaba mucho ruido, y esto rompía la secuencia y el trabajo personal que estaba llevando cada una.

Por último, la facilitadora reconoció que le fue, por momentos, difícil dejar los asuntos externos a la sesión por fuera y concentrarse cien por ciento en los primeros minutos de esta, ya que su jornada laboral en esos días se alargaba y le daba tiempo muy reducido para preparar todo el material y últimos pendientes que tenía que hacer para empezar la sesión. Durante todas las sesiones, se llegó a tiempo y con todo el material, sin embargo, se percató que el no estar en el momento presente, con la atención puesta

en la sesión, fomentaba que tardara un poco más en contactar con sus emociones y con la de los demás.

Sesión 4. "Emociones 'no confortables'"

La sesión comenzó revisando el tema anterior, las cuatro participantes comenzaron a externar cómo se habían sentido a raíz de lo que habían descubierto. Después se preguntó por la "tarea" que se les había dejado, la cual era: registrar en una hoja todas las actividades laborales y personales, en el transcurso de los dos días, para posteriormente definir lo que para cada una de ellas significaba la palabra estrés, y cuáles eran las situaciones que les provocaban emociones "no confortables".

Las participantes comenzaron a decir sus actividades, lo que a ellas les ocasionaba estrés, enojo, incomodidad, qué provocaba en ellas esas emociones y cómo lo manejaban, reconociendo el contexto sociocultural en el que estaban. Al reconocer los sentimientos que provocaban, fue más sencillo para ellas identificar los patrones que habían seguido. Por ejemplo, "Clara" lo refirió de esta manera:

> Mis emociones casi siempre las muevo hacia el enojo, Cuando me estreso o cuando me enojo me quedo parada, me quedo callada y las personas que me conocen como por ejemplo mi hija, ¿estás enojada verdad? Tranquilízate. (…) me quedo callada mejor evito no lastimar a alguien porque yo ya sabía que molestaba a la gente. ("Clara", AG4, 01/03/2012: 7'21''-7'-54'').

Más adelante, "Clara" prosiguió hablando de sus emociones:

> Yo, o exploto en el momento, es ese control de emociones es lo que estoy trabajando, o trato de buscar el momento y no lo encuentro y lo voy guardando, y pasa lo que dijiste porque me dijeron mi amor ya exploté... o sea ya llegué hasta el límite, ya esa gotita última que es nada, con eso ya exploto… Que estoy empezando, a controlarme, buscar el momento, a lo mejor, es que no lo encuentro y que las emociones me dicen, no, espérate, guárdatelo, así estás bien, a lo mejor de cierta manera, me cubro, tal vez, no quiero enojarme, tal vez de cierta manera

se llame rencor ¿No? Te lo vas guardando hasta que... yo no lo olvidó, tengo una memoria de elefante. Y digo me la tienes que pagar, y cuando me las pagan me las pagan eso me queda clarísimo (“Clara”, AG4, 01/03/2012: 9’03’’-10’-22’’).

Después de comentar y ahondar un poco en el tema de emociones “no confortables”, se les presentaron las actividades: “El uso de mi tiempo” y “La marca del gerente”. Estas actividades fueron diseñadas para que las profesoras pudieran identificar el tipo de actividades que realizaban, la prioridad que tenían en su vida, el nivel de emociones “no confortables” que causaba en ellas y cómo el trabajo en equipo y el contexto sociocultural podían afectar a ese nivel de emoción y de qué manera.

En la actividad “El uso de mi tiempo” las profesoras trabajaron individualmente y después compartieron sus respuestas con el resto del grupo. En la actividad “La marca del gerente”, primero trabajaron individualmente y después se unieron en un solo grupo para unificar un solo trabajo. Ahí es donde se dieron cuenta de cierto tipo de roles como el liderazgo, competencia, etc. Después se les pidió que se autoevaluaran y después que evaluaran a cada una de sus compañeras de la manera más honesta.

Fueron varios los recursos que en esta sesión se pusieron en juego como facilitadora, como el reflejo y la confrontación, en relación con la directividad, pues en ciertas ocasiones dirigía el sentido de la facilitación a lo que según se creía que tenían las profesoras, en lugar de que ellas siguieran su propio rumbo. Otro obstáculo que se enfrentó en esta sesión fue el hecho de que una profesora, en particular, estaba muy distraída, pues estaba realizando otras cosas, que no tenían que ver con la sesión y no se encontró, como facilitadora, la manera de hablarle y decirle que se reuniera con el grupo, pues la profesora estaba realizando una actividad, que le producían emociones “no confortables”, que era elaborar la planeación didáctica para la quincena en curso.

Sesión 5. “Emociones ‘confortables’ y ‘no confortables’ en mi vida”

En el momento de iniciar la sesión, se dio a conocer que dos de las profesoras no asistirían por asuntos personales, por lo que a esta sesión sólo asistieron dos profesoras. Se tenía

preparada la sesión para las cuatro profesoras, así que se tuvo que hacer algunas modificaciones en el momento, así como adaptaciones a una de las actividades, asimismo se hizo la actividad de respaldo que se tenía, que era la “Meditación guiada”.

Al principio de la sesión se les mencionó que, respetando su presencia y puntualidad, se llevaría a cabo la sesión, pero que tendría algunas modificaciones, la sesión se daría más en relación con el trabajo grupal, a lo que al principio de la sesión se les hizo mención de que si tenían algún asunto en particular que quisieran trabajar, eran bienvenidas. Después de que pasó algún tiempo en silencio, se optó por empezar con la actividad de “Los 10 consejos para provocar estrés”. A lo que le siguió la “Meditación guiada” y finalmente la recuperación de la experiencia emocional. En la primera actividad se buscó que las profesoras reflexionaran en las formas y momentos en los que ellas mismas se ocasionaban situaciones de emociones “no confortables”, a lo que “Clara” mencionó:

> Me acordé del sudoku que efectivamente me dejó la psicóloga, o sea, ´te estás alterando tú solita relájate´, ´estás por mal camino, o sea, es al contrario lo que tienes que hacer´, la misma psicóloga [me decía:] ´escribe todo, sácalo, si no puedes grítalo, dale de trancazos a las manos…trata de sacarlo no lo vuelvas a sacar déjalo allí´ (“Clara”, TC4, 06/03/2012, R. 350-354).

Posteriormente, “Clara” mencionó algo relacionado a las emociones “no confortables”:

> No puede ser que bajo presión tengas que buscar emociones que las tienes guardadas. Llega un momento que a lo mejor no es tanto para sacar el estrés, sino que cualquier cosita que te provocó ese estrés a lo mejor platicando shalala, que ya me aguanté todo el día y de repente que alguien me haga una bromita de que le eché limón a mi… a mi fruta y claro que de ese momento yo puedo explotar, entonces lo que me guardé en el día puede provocar más estrés, me provocaría sacar la emoción que tengo guardada. (“Clara”, TC5, 06/03/2012, R. 581-589).

Por su parte “Sara” mencionó:

> Siempre estoy buscando un no vivir en estrés… o sea, me la pones muy difícil… yo no voy a buscar estrés… si por terceros me llega pues ya ni pedo, pero yo buscármelo… no (“Sara”, TC5 06/03/2012, R. 569-573)

Aquí se ven dos muestras de reacción ante situaciones externas de estrés, por un lado “Clara” se guarda todas las emociones hasta que llega un momento, un detonante que la hace explotar; la otra, “Sara” menciona que ella no quiere vivir en el estrés y que ella cuando se presenta de fuera, trata de fluir con eso.

En esta sesión un claro obstáculo al que se enfrentó fue al cambio, modificación y/o adaptación de las actividades que se llevaban programadas para crear recursos para que las profesoras tuvieran la oportunidad de desarrollar algún tipo de crecimiento. Sin embargo, el sentido de flexibilidad que se tuvo en un momento como este, asimismo, la firmeza con la que se decidió que aún con menos dos integrantes, la sesión se realizara, cuando en otro momento, se hubiera vivido una emoción de miedo por parte de la facilitadora y la sesión se hubiera pospuesto. Por tanto, se pudo concluir en esta sesión que es muy importante el conocimiento de las emociones y la expresión de estas en cualquier forma para poder estar en sintonía y poder sentirse bien en el lugar en donde estuvieran. Por ejemplo, “Clara” mencionó:

> Cuesta más trabajo sacar las emociones, pero eso no te resta que seas humano, que seas buena, que compartas lo que tienes, a veces nos escudamos un poquito de no hablarlo porque no tenemos por qué compartirlo con todos, me queda claro, pero sí de repente el sacar esas emociones, permitirte llorar, gritarlo, el decir me duele…yo pienso que es válido. (“Clara”, TC5, 06/03/2012, R. 1627-1632).

En la narrativa anterior, “Clara” mencionó que cualquier manera de expresión, ya fuera escrita, hablada, gritada o llorada es válida para tener bienestar emocional. Así como “Sara” reconoce que vivir con mesura en el campo emocional es lo que la ayuda en situaciones de crisis “me doy cuenta de que yo tengo que vivir en equilibrio… si puedo tener el tropiezo y todo pequeños yo no puedo tener grandes porque me llevan a

depresión" ("Sara", TC5, 06/03/2012, R. 1212-1214), aquí ella está advirtiendo que situaciones profundas pueden guiarla a un estado depresivo.

Sesión 6. "La reacción emocional"

La sesión comenzó varios minutos después, aunque terminó los mismos minutos más tarde. Esto se debió a que fue la celebración del cumpleaños de la directora y las profesoras lo celebraron en el auditorio. Dos de las profesoras, llegaron aún más tarde, pues llegaron tarde a la comida, debido a que una tenía que dejar a sus hijos en su casa y la otra tuvo una cita con el médico.

Comenzó la sesión con dos de las participantes con la explicación de las emociones básicas, después de eso se les dio un color a cada una de ellas y se comenzó con la actividad del "Rally emocional", donde se pasaba un sonido y ellas tenían que moverse de un color a otro, mientras perdía intensidad una emoción y mostraba más fuerza la nueva emoción, que provocaba otro sonido, las profesoras tenían que reflexionar en cuál de esas cinco emociones reconocían en ellas durante la actividad.

Después llegaron las otras dos profesoras y se continuó con la tercera estación del "Rally emocional", en donde se les vendaron los ojos y tenían que tocar el objeto que estaba dentro de una cubeta, lo cual era un calamar. Una a una fue pasando hasta que todas pasaron y al final se quitaron la venda y vieron qué era. Nuevamente se les vendaron los ojos y tenían que tocar, oler y probar algo, lo cual era comida para gatos, una vela aromática de uva y de comer gomitas de azúcar. Después de esa estación pasaron al cubo tridimensional, donde tenían un tiempo específico para poner todos los colores en el orden correcto. Después se les pidió que se sentaran en círculo y compartieran su experiencia. El compartir fue tan rico que la sesión se alargó de la hora habitual y se pudo compensar el tiempo de inicio. Por ejemplo, "Clara" compartió:

> Me empezó a enojar, me empecé a sentir muy incómoda, no soporto los olores, eso me provocó enojo, con relación a los otros cuatro me provocó enojo y dolor me empezó a sentir muy incómoda, soy muy, muy sangrona yo con los olores igual y

> un pescadito ya muerto me provoca mucho el olor; el meter la mano me provoca miedo cuando no tengo seguridad, me provoca miedo y sentirme insegura de no tener el control de la situación me provoca a mi miedo, que en otro caso sería enojo. (“Clara”, TC6, 08/03/2012, R,1436-1442).

Más adelante, al compartir como vivía el autocontrol y la contención de emociones con el objeto de favorecer sus relaciones interpersonales, “Clara” mencionó un acontecimiento que le fue significativo durante una entrevista con una madre de familia:

> Me pude controlar porque no le respondí como podía haber respondido como mamá, como persona, porque estoy en un puesto y me quedó claro: ´sí señora, con mucho gusto, no se preocupe, vaya con quien tenga que hablar, pero el reporte se pasa´, ahora del niño lo que está pasando con papás, porque parece ser que, los reportan, pero no se preocupe. (“Clara”, TC6, 08/03/2012, R. 2113-2117).

De la narrativa anterior se desprende que las profesoras empezaban a reconocer el impacto que tenían las situaciones sociales que las circundaban y que muchas de las emociones que experimentan se deben a sucesos sociales que impactan en sus relaciones interpersonales.

Por su parte, “Arely” mencionó en la recuperación de su experiencia la manera en cómo pudo contener su enojo ese día previo a la sesión, que en ese caso fue comiendo:

> Voy a bronquear y voy a reventar con quien se me ponga enfrente porque yo me conozco, entonces ´cálmate, tómate tu tiempo porque no has comido, en toda la mañana´, porque ayer no tuve tiempo para cenar, porque tuve que preparar cosas del colegio. Venía neurótica con una pinche hambre y venía de salvarme de un accidente y venía de ver qué les dejo a mis hijos, cómo van a hacer las tareas. (“Arely”, TC6, 08/03/2012, R. 1590-1595).

El hecho de no tener control sobre las situaciones que les iban aconteciendo fue muy significativo, según lo expresan las participantes, ya que estar bajo una experiencia que pudiera serles amenazante, les hacía ponerse a la defensiva. A partir de que algunas

participantes tomaron la experiencia como amenazante tuvieron una respuesta, que podría entenderse como de defensa: una de ellas simplemente se tomó más tiempo, pues no creía que podría con la situación, sin embargo, observó que lo fue superando. Este fue el caso de “Clara”, como lo demuestra en la siguiente narrativa:

> Sentirme insegura de no tener el control de la situación me provoca miedo, en otro caso sería enojo, pero en este caso vi cómo lo fui superando porque al final de cuentas fue como la primera vez, [la facilitadora] está haciendo su trabajo y por supuesto que puede meter la cola del gato muerto me queda clarísimo. (“Clara”, TC6, 08/03/2012, R. 1441-1449).

Uno de los limitantes en esta sesión fue que era la celebración del cumpleaños de la directora y dos personas preguntaron si se podía posponer la sesión, sin embargo, las otras dos dijeron que no. Otro de los obstáculos que se presentaron en esta sesión, fue el hecho de que llegaron tarde dos de las profesoras, lo que hizo modificar un tanto la actividad. Al estar solo dos personas al inicio de las actividades, opté por iniciarlas. Y mientras fue avanzando esta, se fueron modificando cosas, según se veía la necesidad y los procesos que se iban desarrollando.

Que las profesoras estuvieran en un contexto en donde ellas no tenían el control, se convirtió en una cuestión muy rica para indagar, ya que el desarrollo laboral está repleto de situaciones complicadas para las profesoras en particular. En muchas ocasiones mencionan que se les complicaba dominar su temor, ansiedad, frustración, irritación, como se mostraron en las narrativas anteriores.

Sesión 7. “Las emociones de los demás”

La sesión comenzó con una recapitulación de la sesión anterior, acerca del autocontrol. De repente, una de las profesoras “Arely”, comenzó a hablar de cómo se había vivido en su vida de casada y cómo reaccionaba antes y después en su matrimonio:

> Puedes conocerte, pero… el aceptar es parte de modificar las actitudes en mí para ser una mejor persona; porque antes podía ver que estaba mal que “Arely” se tenía

> que quedar callada ante algunas situaciones. O sea, me dejaba llevar por el momento, sin saber cómo iba a reaccionar después y que me iba a arrepentir. Ya ahora ya sé que “Arely” va a reaccionar así y va a contestar esto, y esto, mejor me callo… y cuando yo esté tranquila lo hablo. (ARELY, TC, 14/03/2012, R. 321-328).

Más adelante, prosiguió compartiendo acerca de su temperamento y rasgos de su personalidad, los cuales se relacionan con su trabajo y diversas interacciones que suceden en su ámbito laboral:

> soy explosiva, sí, sí lo soy y bastante, pero ahora si te pudo decir, que los únicos momentos en que no me callo en el momento, es cuando ya me sacaron de mis casillas, porque son cosas, que no me tocan y vienes y me regañas por algo que no me toca, ni madres, haz tu trabajo y luego me pides que yo lo haga bien. Lo estoy haciendo como tú me dices, y luego me cambias la jugada… no me importa que me cambies la jugada. Yo soy una persona que se adapta demasiado a los cambios. La no comunicación la que más coraje me puede dar en la vida. En situaciones de pareja, de hijos, de familia, de todo. (“Arely”, T7, 14/03/2012, R. 330-338)

Recibió acompañamiento por parte de la facilitadora y de las demás profesoras, pues parecía con gran necesidad de hablar del asunto. Cuando terminó y recibió retroalimentación de sus compañeras, entre las cuales “Clara” menciona: “siempre he dicho que hay que decir las cosas en el momento, porque si no después tus emociones bajan y ya no hacen el mismo efecto, ahorita es cuando tengo que hacerlo porque después se me olvida”. (“Clara”, TC7, 14/03/2012, R. 650-652). Luego se les dio el formato de “La persona que está junto a ti” y se les indicó que vieran un video, con el objetivo de sensibilizarlas con las personas que las rodeaban. Al final de esto, se creó una recuperación de la experiencia donde las participantes tuvieron el espacio para comentar cómo habían percibido la sesión en general y que hablaran de lo que había pasado en ellas durante las actividades. Por ejemplo, “si te sensibiliza un poquito más dejar de estar inmerso en tu pensamiento o tu sentimiento, o lo que tengan que entender de ti, sino

también a entender o ver la otra parte de la persona". ("Alejandra", TC7, 14/03/2012, R. 1062-1064). Asimismo, "Arely" también concluyó la sesión de la siguiente manera:

> Al principio ibas poniendo en tu cabeza muchas cosas de la persona que está junto a ti, pero conforme me fui adentrando más a lo que la persona más cercana a mí, la que mejor conozco es a mí misma. Y yo misma soy mi propia compañía. Yo soy la persona que está junto a mí todo el pinche tiempo, porque hay veces que estoy sola, pero estoy conmigo misma, eso es lo que pensé. Pero tienes que aprender a ver y a conocer al ser humano que está junto a ti para poder entender y para poder apreciar ese ser humano y ¿si no lo quieres apreciar?, de perdida, sí lo entiendes. Y si no lo entiendes, lo tomas en cuenta para no juzgar tan duramente a los demás. ("Arely", TC7, 14/03/2012, R. 1023-1031, 1039-1043).

Cuando la profesora, en un primer momento, estaba relatando su vivencia del sentimiento, parecía que ese sentimiento estaba siendo vivido nuevamente: "Yo soy una persona muy celosa, pero no soy tonta yo sé que son las cosas que sí debo decir, o qué son las cosas en las que me vale madre, claro que, si sientes el celo porque quieres, pero no es por pendeja ni hago shows, es lo que menos se me da en ese sentido". ("Arely", TC7, 14/03/2012, R. 215-218).

En algún momento se percibió que no se podía cortar la narración de "Arely" al estar relatando la vivencia de su matrimonio, aunque en ocasiones se iba mucho al razonamiento y no se veía la manera de que tomara pausas para contactar con lo que le sucedía. Al final de la sesión, se creó una recuperación de la experiencia donde las tres docentes que estuvieron escuchando a "Arely" tuvieron el espacio para comentar cómo habían percibido la sesión en general y lo que había pasado en ellas durante las diferentes dinámicas.

Sesión 8. Cierre. "Reconstruyendo mis emociones"

La sesión comenzó relatando lo que se haría en ese día. En ese momento se pudo percibir el lenguaje no verbal de una de ellas, que, aunque daba sus opiniones a las demás, se

veía muy alterada, se le preguntó a esa profesora si quería hablar de algo en particular. Entonces ella asintió y nos contó sobre una situación familiar muy fuerte y difícil para ella. “mi papá está en el hospital. Realmente estoy aquí porque… era lo mismo esperarme en mi casa llena de estrés, que estar aquí y de aquí irme al hospital… Estoy demasiado preocupada, demasiado angustiada”. (“Arely”, TC, 15/03/2012, R. 40-43), y prosiguió:

> iba en camino cuando, le dije: ´oye ma’… ¿hiciste tú de comer?, ´No hija, estoy en el hospital´, pero como tiene citas todos estos días, casi diario… dije: ¿tuviste cita o qué?" ´no, trajimos a tu papá a urgencias´, y yo dije, ¿qué pasó?, ´tiene una trombosis´ ¿QUÉ? O sea, casi me meto debajo del tráiler, porque un pendejo, no fue mi culpa, venía bajando del periférico. (“Arely”, TC8, 15/03/2012, R. 63-69)

Cuando la profesora fue escuchada, recibida y le brindaron algunas retroalimentaciones como: “Quiero abrazarla…” (“Clara”, TC8, 15/03/2012, R.619), otra profesora compartió: “sí se vale llorar, digo… ¿no?, al contrario, a mí, lejos de representarme debilidad, se me hace un acto de fortaleza que te estés…permitiéndonos… ser parte de tu… de tu dolor pues… o sea… ¡él es tu papá güey!” (“Alejandra”, TC8, 15/03/2012, R. 646-649). Después que se le brindó el espacio y el tiempo, “Arely” pudo participar en la actividad de reconstrucción.

Posterior a las retroalimentaciones dadas, se inició con la experiencia estructurada. Las participantes recibieron diez tablas, en cada una de ellas escribieron de un lado las emociones y/o aprendizajes que permiten que otros vean, y por el otro lado, emociones que se guarden para ellas mismas. Una vez terminado, se reunieron todas en equipo y construyeron una casa que las representara a ellas, usando el material proporcionado. Al finalizar la actividad, se retomó lo que había significado para cada una la experiencia, así como un cierre de toda la intervención. Uno de los obstáculos que surgió en la sesión fue que no quedaban muy pegadas las tablas con los clavos y que se requería pegamento especial, pero al final resultó muy bien.

CAPÍTULO IV. ESTRUCTURA METODOLÓGICA

En este capítulo se describe la metodología. Asimismo, se indica cómo se organizó la información, con el objetivo de dar cuenta de lo acontecido en la intervención, a partir de la información recolectada. Del mismo modo, se presentan las preguntas de análisis que se desprendieron de los objetivos del taller.

4.1 La metodología cualitativa

La estructura metodológica del trabajo se ubica en el marco de la metodología cualitativa, como lo refieren Taylor y Bogdan, (1987); “La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (pp. 19-20). Por lo que se rescata la experiencia de las participantes durante la intervención, particularmente, la experiencia de regulación emocional. El uso de esta metodología resultó pertinente dado que, como lo explican Rodríguez, Gil y García, (1996) “se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad” (p. 34), buscándose de esta manera la comprensión del fenómeno con base en los hechos tal y como lo viven las personas en el mundo social, en este caso, las profesoras que participaron en la intervención.

Las características de la metodología cualitativa se tomaron de Rist (1977 en Taylor y Bogdan 1987), donde se menciona que la investigación cualitativa es inductiva, esto es; quien investiga observa el escenario y a las personas implicadas desde lo que va encontrando en su experiencia tal como la presentan y dejando en suspenso sus supuestos. También menciona el autor que quienes investigan son conscientes y cuidadosos a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. También mencionan que, desde esta perspectiva, quienes investigan tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, suspendiendo sus propias creencias, perspectivas o predisposiciones. Un requerimiento es explicitar estos como una serie de conceptos, juicios y raciocinios tomados de la realidad estudiada, como una afirmación objetiva sobre una relación entre variables o propiedad de algún fenómeno; que permite ordenar, sistematizar y estructurar el conocimiento. Además, a los

supuestos no se les da seguimiento. Los supuestos se explicitan para que quien investiga y/o quien interviene los tenga presentes.

4.2 Los métodos

Se utilizaron dos métodos: el fenomenológico y el estudio de caso. A continuación, se detallan.

4.2.1 El método fenomenológico

Se utilizaron los recursos del método fenomenológico, ya que, dentro de esta intervención y el fenómeno estudiado, se retomaron sentimientos, emociones, razonamientos, visiones, percepciones, etc., como lo refieren Hernández y cols. (2014); “en la fenomenología los investigadores trabajan directamente las unidades o declaraciones de los participantes y sus vivencias…” (p. 494). El método fenomenológico es definido por Martínez (1989,) como: “el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre.” (p.167) Esto refuerza la posición ante el método que se seleccionó.

Según Apps (1991, p.133, citado en Rodríguez y cols., 1996, p. 42), siguiendo las aportaciones de Spiegelberg (1975), el método fenomenológico se desarrolla en seis fases: 1) descripción del fenómeno; 2) búsqueda de múltiples perspectivas; 3) búsqueda de la esencia y la estructura; 4) construcción de la significación; 5) suspensión de enjuiciamiento y; 6) interpretación del fenómeno. De los puntos anteriores, para este TOG fueron empleados los recursos 1, 2, 4 y 5.

Del mismo modo, Arnal y La Torre (1992, p.195, citado en Rodríguez, Gil y García, 1999, p.43), exponen los atributos del método fenomenológico, en la primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base para el conocimiento; el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de las personas teniendo en cuenta su marco de referencia y; su interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

Así pues, se trabajó con la experiencia y los significados que las profesoras le otorgan, desde su marco de referencia, a la experiencia emocional que permea sus relaciones laborales, particularmente en lo que respecta a su regulación emocional. Para ello, se dejaron de lado o entre paréntesis, los supuestos y creencias de la facilitadora.

4.2.2 El método de estudio de caso

Se tomó del método de estudio de caso los recursos que ayudan a dar cuenta de la experiencia de la regulación emocional de las dos profesoras a las que se les da seguimiento en este trabajo (“Arely” y ·Clara”). Este método, como Yin (1989; citado en Martínez, 2006), refiere que tiene como rasgos distintivos: “que examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real; utiliza múltiples fuentes de datos y; puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos” (p. 174).

Se seleccionó el método de estudio de caso ya que permitió dar seguimiento a dos de las cuatro participantes seleccionadas, y de esta manera, responder a las preguntas de análisis planteadas que se derivaron del propósito de esta intervención: que un grupo de profesoras de educación primaria, actualicen los aprendizajes respecto al manejo de sus emociones o sea, su regulación emocional, y de esta manera, favorezcan las relaciones interpersonales que establecen en el ámbito laboral mediante su participación en un taller bajo el marco de un enfoque interdisciplinar. Lo cual exige una información comprehensiva, sistemática y en profundidad del caso a describir. Asimismo, los fines de la intervención están en relación con lo que refiere Martínez (2006):

> Las investigaciones realizadas a través del método de estudio de caso pueden ser: descriptivas, si lo que se pretende es identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado, y exploratorias, si a través de estas se pretende conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio (p. 171).

Así pues, para dar cuenta de los alcances de esta intervención se buscó identificar, interpretar y describir, los distintos factores que ejercen influencia en la experiencia de la

regulación emocional de un grupo de profesoras de educación básica, de las cuales se seleccionaron dos con el fin de acotar el trabajo. Siguiendo con la descripción de los atributos del método de estudio de caso, el presente trabajo tomó lo que Guba y Lincoln (1981, citado en Rodríguez y cols. 1996), consideran que es la finalidad de este método:

> Es llevar a cabo un registro de los hechos más o menos como han sucedido; representar o describir situaciones o hechos; enseñar, es decir proporcionar conocimiento o instrucción acerca del fenómeno estudiado; y comprobar o contrastar los efectos, relaciones y contextos presentes en una situación y/o grupo de individuos analizados (p. 98).

Con lo anterior, permite aclarar las razones de la selección de este método dentro de la estructura metodológica. Resumiendo, la intervención realizada toma recursos del método fenomenológico y el estudio de caso, los cuales se enfocan en comprender el fenómeno de regulación emocional de las profesoras en el ámbito educativo explorándolo desde la perspectiva de las mismas profesoras en su ambiente social en relación con su contexto laboral para luego realizar la interpretación por parte de quien investiga/ interviene.

4.3. Técnica: el taller

Tras exponer la metodología cualitativa y los recursos de los métodos fenomenológico y estudio de caso, corresponde precisar la técnica mediante la cual se desarrolló la intervención y se facilitaron las experiencias que posteriormente fueron recuperadas y analizadas. Mientras la metodología constituye el marco general para comprender el fenómeno y los métodos señalan las formas de acercamiento a este, las técnicas constituyen los recursos e instrumentos que permiten hacer viable una parte del proceso. En este TOG, el taller se empleó como técnica de intervención y de trabajo grupal.

El taller no se concibió solo como un espacio en la que se aplicaron actividades, sino como una estrategia estructurada en función de los propósitos de la intervención. Cano (2012) señala que una estrategia implica organizar y vincular diferentes acciones

para alcanzar determinados propósitos; por ello, requiere establecer qué se pretende realizar y de qué manera se llevará a cabo. Desde esta perspectiva, el taller se eligió con el propósito de que un grupo de profesoras de educación primaria actualizara los aprendizajes con el manejo de sus emociones y favoreciera sus relaciones interpersonales dentro del contexto laboral.

Aunque Cano (2012) analiza el taller en el marco de la educación popular, las características que le atribuye, permiten fundamentar su utilización como técnica dentro de esta intervención de carácter cualitativo. El autor entiende el taller como un recurso de trabajo grupal, limitado en el tiempo y orientado por propósitos definidos; asimismo, lo plantea como un proceso con apertura, desarrollo y cierre, basado en el protagonismo de las personas participantes, el intercambio de experiencias y saberes, la producción colectiva y la articulación de teoría y práctica. Desde esta concepción, el aprendizaje en el taller surge a partir de la participación y de la reflexión sobre la propia experiencia, mediante una relación en la que el hacer y el aprender se encuentran estrechamente vinculados (Cano, 2012, p. 34).

Estas características guardan relación con el enfoque de esta intervención. Las docentes no fueron consideradas únicamente como receptoras de información sobre regulación emocional, sino participantes capaces de recuperar, comunicar y examinar sus propias experiencias. Las presentaciones teóricas, los ejercicios vivenciales, las actividades individuales y grupales, los plenarios y los momentos de reflexión favorecieron la articulación de los contenidos con situaciones vividas por ellas en los ámbitos personal y laboral. Así, el conocimiento no fue presentado como algo ajeno a las participantes, sino puesto en diálogo con sus emociones, aprendizajes previos, vínculos interpersonales y formas de actuar dentro de su contexto.

La planificación del taller se sustentó en dos puntos de partida. Cano (2012) distingue, por una parte, un punto de partida estratégico, relacionado con los objetivos que se buscan alcanzar y con la finalidad de la intervención; por otra, un punto de partida metodológico, que supone conocer a las personas participantes, sus intereses,

antecedentes y códigos culturales y comunicacionales. En este TOG, el punto de partida estratégico estuvo constituido por el propósito general y los propósitos particulares de la intervención.

El referente metodológico se apoyó en el acercamiento a la población y de la información obtenida mediante los cuestionarios de detección de necesidades aplicados a doce docentes, cuyos resultados permitieron identificar dificultades relacionadas con la conciencia y regulación de las emociones, su aplicación en el ámbito laboral y la convivencia con otras personas. Por consiguiente, los propósitos y contenidos del taller no se establecieron al margen de la población, sino que, respondieron a las necesidades detectadas y a las condiciones particulares del contexto.

Cano (2012) plantea que la organización de un taller requiere definir sus propósitos, participantes, contenidos, recursos, responsables, duración y actividades, además de preparar una guía para el desarrollo de cada encuentro (pp. 41-43). Estos aspectos orientaron el diseño del plan de acción de la intervención: se definieron los propósitos generales y particulares, los temas que serían abordados, las experiencias prácticas y los espacios de reflexión, así como los recursos materiales y las formas de registro que se utilizarían.

La organización de la intervención retomó los tres momentos señalados por Cano (2012): planificación, desarrollo y evaluación. La planificación comprendió las acciones a realizar, las personas involucradas y la finalidad del proceso. El desarrollo integró, tanto de manera global como en cada encuentro, momentos de apertura, abordaje de contenidos y cierre. Al comenzar las sesiones se recuperaron experiencias o aprendizajes previos y se generaron condiciones para el trabajo grupal; posteriormente se llevaban a cabo explicaciones, ejercicios vivenciales, dinámicas y espacios de diálogo; en los cierres, las docentes expresaron lo que habían reconocido, experimentado o aprendido. La evaluación permitió recuperar su experiencia durante el proceso, qué aprendizajes reconocieron y qué cambios percibieron en sí mismas y en sus relaciones.

Si bien existió una planeación previamente establecida, el desarrollo del taller requirió flexibilidad para realizar ajustes conforme a las situaciones que se presentaban en el grupo. Algunas actividades se modificaron debido a la asistencia, las características de los espacios, el tiempo disponible o las necesidades emocionales manifestadas durante las sesiones. Estos ajustes no alteraron los propósitos de la intervención, sino que permitieron adecuar las estrategias a las personas y al proceso grupal. De este modo, la técnica del taller permitió mantener una orientación definida y, a la vez, atender la experiencia que se iba configurando a lo largo del proceso.

En consecuencia, el taller fue una técnica adecuada porque articuló los propósitos de la intervención, las necesidades de la población, los referentes teóricos y la recuperación de la experiencia. Más que constituir una serie de ejercicios, operó como un proceso grupal planificado, participativo y adaptable, en el que las profesoras pudieron relacionar los contenidos con su experiencia personal, dialogar con otras experiencias y construir nuevos significados acerca de la regulación emocional y de sus relaciones interpersonales en su espacio de trabajo.

4.4. Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas atraviesan todas las etapas de una investigación e intervención cualitativa y no se limitan a la aplicación de consentimiento inicial ni al uso de determinados instrumentos. En este enfoque el conocimiento se construye entre quien investiga o facilita y las personas participantes; además, se recuperan experiencias singulares, significados, emociones y aspectos personales que pueden generar condiciones de vulnerabilidad. En consecuencia, las decisiones metodológicas conlleva compromisos éticos antes, durante y después de la intervención.

González Ávila (2002) plantea que el conocimiento cualitativo tiene un carácter constructivo e interpretativo y se produce mediante un proceso interactivo. Desde esta perspectiva, la relevancia de cada persona no depende de la cantidad de casos estudiados, sino de la calidad y significación de sus expresiones. Por ello, quienes participan no pueden ser considerados únicamente fuentes de datos, sino personas con

dignificad, autonomía, trayectoria, cultura y capacidad para decidir acerca de su participación.

La valoración ética de una investigación cualitativa considera aspectos como su valor social o científico, la solidez del diseño, la participación equitativa de las personas y el respeto hacia ellas (González Ávila, 2002). En esta intervención, la pertinencia social y educativa se relacionó con una necesidad identificada en una población docente: comprender y actualizar los aprendizajes relacionados con la regulación emocional y favorecer las relaciones interpersonales en el ámbito laboral. Su fundamento se sustentó en la detección de necesidades realizada con las profesoras y de la coherencia entre los propósitos, la metodología, los métodos, la técnica del taller, los recursos cualitativos empleados y las preguntas de análisis.

Previo al inicio de la intervención, se contó con el consentimiento de los directivos del centro escolar y se realizó una convocatoria abierta entre las docentes de educación primaria. Dicha autorización permitió desarrollar el proyecto en la escuela, pero no sustituyó la decisión personal de participar. De las doce profesoras invitadas, cuatro se incorporaron al taller.

El consentimiento informado requiere que las personas conozcan de manera clara los propósitos del proyecto, las actividades previstas, el uso de la información y las condiciones de confidencialidad, de manera que puedan decidir libremente si desean participar. Supone también la posibilidad de resolver dudas, cambiar de opinión o abandonar el proceso sin que ello les ocasione represalias. En este Trabajo de Obtención de Grado se documenta que estos aspectos y acuerdos fueron comunicados verbalmente y que las participantes aceptaron las audiograbaciones; sin embargo, no quedó un consentimiento por escrito, sino únicamente la grabación, con su propia voz, del consentimiento de su participación y el permiso para grabar y emplear los materiales producidos.

Reconocer esta limitación permite señalar que, en una intervención posterior, sería necesario documentar expresamente, no solo verbal, sino por escrito, tanto la decisión de

participar como la autorización para grabar, utilizar las producciones y recuperar fragmentos de las narrativas. A lo largo del taller, el cuidado ético se orientó a generar un clima de respeto, aceptación, libertad y confidencialidad que permitiera a las profesoras expresar su experiencia sin ser juzgadas. Desde el Enfoque Centrado en la Persona se buscó comprender su marco de referencia y acompañarlas mediante actitudes de congruencia, comprensión empática y aceptación positiva. La confidencialidad cobró especial importancia porque las participantes compartieron experiencias personales, familiares y laborales, algunas vinculadas con otros integrantes de la misma institución.

Por su naturaleza vivencial, el taller exigió, además, cuidar la profundidad de las actividades y atender las respuestas emocionales que surgían de las participantes. No se trataba de propiciar revelaciones ni de abrir experiencias que no pudieran ser acompañadas dentro de los alcances y duración de la intervención. Ante la aparición de experiencias emocionalmente significativas, se priorizó la escucha, el respeto por los tiempos de cada profesora, la adaptación y flexibilidad de las actividades previstas. La participación en las actividades y la expresión de experiencias personales permaneció como una decisión de cada persona, sin obligar a las integrantes del grupo a comunicar aquello que prefirieran mantener en privado.

El vínculo entre la facilitadora y las docentes también requirió una observación constante. Dentro de una intervención cualitativa, quien facilita el proceso no ocupa una posición neutral ni externa, pues su actitud, sus decisiones y su manera de relacionarse pueden incidir en el proceso. Al recuperar y analizar la experiencia se reconocieron momentos en los que la facilitadora fue directiva, experimentó inquietud ante los silencios o tuvo que ajustar actividades y formas de acompañamiento. Reconocer estos aspectos forma parte de la reflexión ética, ya que permite delimitar los alcances de la propia intervención y evitar presentar las interpretaciones como si fueran independientes de la relación construida con las participantes.

Una vez concluido el taller, el cuidado ético se extendió a la organización, interpretación y presentación de la información. Con el fin de resguardar la identidad de

las profesoras se utilizaron los seudónimos “Arely”, “Clara”, “Sara” y “Alejandra”, además de omitir el nombre de la escuela participante. Las audiograbaciones, transcripciones, bitácoras, cuestionarios, fotografías y reflexiones personales se destinaron a fines académicos y fueron codificados para facilitar su análisis. La selección de fragmentos narrativos requirió conservar el significado original de las expresiones y evitar interpretaciones que descontextualizaran o redujeran la experiencia de las participantes.

Asignar seudónimos no garantiza por sí solo el anonimato, sobre todo cuando las personas pertenecen a un entorno laboral pequeño en el que determinados acontecimientos podrían permitir su reconocimiento. Por esta razón, además de omitir los nombres reales, se excluyó información institucional, familiar o laboral que no sea indispensable para interpretar el fenómeno. Asimismo, los registros originales permanecieron protegidos evitando su difusión pública y su utilización con propósitos distintos de aquellos que fueron comunicados.

En síntesis, la dimensión ética de esta intervención se relacionó con la pertinencia del proyecto, la elección de la población, la información ofrecida a las participantes, el resguardo de la confidencialidad, el acompañamiento de las experiencias emocionales, la revisión del papel de la facilitadora y la proyección de la identidad y de los registros obtenidos. Considerar estas dimensiones permite reconocer que la ética no es un componente ajeno a la metodología, sino una responsabilidad permanente hacia las personas cuyas experiencias compartidas hicieron posible la intervención y la construcción del conocimiento.

Enseguida se presentan los procedimientos metodológicos que se atendieron para dar cuenta, en el informe final, de lo que aconteció con las dos profesoras que participaron en la intervención que llevamos a cabo.

4.5 Organización de la información

En este apartado se menciona cómo se organizó la información, con el objetivo de describir lo que sucedió a lo largo de la intervención partiendo de la información

recolectada en el trabajo de campo. Una vez que se recuperó la voz de las participantes, -tal como lo señala el método fenomenológico-, se procedió a interpretar su narrativa (recurso del método hermenéutico) en la búsqueda de nuevos significados, incorporando la teoría que lo sustenta.

4.5.1 El método hermenéutico

Una vez recabada la información necesaria para dar cuenta de lo que aconteció en la intervención, obtenida de las diferentes fuentes que dan voz a la experiencia de las profesoras desde su contexto social y laboral, se realizaron los procesamientos analíticos, al tiempo que se iban incluyendo las interpretaciones que quien investiga/interviene generaba a partir de los conceptos disponibles. En acuerdo con lo anterior, el informe final incluye la interacción establecida entre quien investiga/interviene y la persona, por lo que se asume que el resultado final es una construcción donde participaron ambos.

En la investigación de corte cualitativo no se puede ignorar o negar que las personas interactúan, tal como lo menciona Gadamer (1977); “se hace claro que el hombre comprensivo no sabe ni juzga desde una situación externa y no afectada, sino desde una pertenencia específica que le une con el otro, de manera que es afectado con él y piensa con él” (p. 395).

Por tanto, del Método Hermenéutico se rescata la comprensión y la interpretación de las unidades de sentido, de esta forma Gadamer (1977), señala que “la interpretación no es un acto complementario y posterior a la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión” (p. 378). Asimismo, agrega que la interpretación tiene que ver “con el sentido oculto que hay que desvelar. Y en ese sentido, cada texto representa no sólo un sentido comprensible, sino también un sentido necesitado de interpretación” (p. 409).

Por otro lado, Dilthey (1900, citado en Martínez 2002), menciona que la misión de la hermenéutica es interpretar lo mejor posible las palabras y la comunicación verbal y no verbal de los sujetos estudiados, pero conservando su singularidad en el contexto de que

forma parte. Así como Schleiermacher (1967, citado en Martínez 2002), añade que lo que se trata de comprender dentro de una investigación no es sólo la literalidad de las palabras, sino también, la individualidad de la persona. Por su parte Rodríguez y cols. (1996), señalan que una característica del método hermenéutico es que “se trata de sacar a la luz los significados ocultos, tratar de extraer de la reflexión una significación que profundice por debajo de los significados superficiales y obvios presentados por la información acumulada a lo largo del proceso” (p. 43). Lo anterior rescatado de la voz de las participantes y esto a su vez se compara y contrasta con teóricos relacionados a la regulación emocional. Se consideró oportuno usar el recurso de la interpretación con el objetivo de dar un significado a lo que las profesoras expusieron.

4.5.2 Recolección de la información

Previo a la intervención se aplicaron los “Cuestionarios de detección de necesidades 1, 2 y 3”. En el transcurso de las sesiones de la intervención se utilizaron otros instrumentos que fueron: audio-grabaciones, bitácoras, fotografías y reflexiones personales de cada una de las dos profesoras, seis transcripciones, una de cada sesión, “Cuestionario personal 1”, “Cuestionario personal 2”, “Cuestionario personal 3”, “Cuestionario personal inicial” y “Cuestionario personal final” que forman parte de los registros que recuperan la voz de las profesoras.

Al concluir con la intervención, lo siguiente consistió en organizar y clasificar la información generada con el objetivo de prepararla para su análisis e interpretación y posteriormente dar cuenta de lo que aconteció con las participantes. Se reportan los aspectos que describen el proceso. Como se señaló, las participantes fueron cuatro profesoras de educación básica; “Arely”, “Clara”, “Sara” y “Alejandra”, de las cuales se eligieron dos al azar para darles seguimiento con el fin de acotar el trabajo: “Arely” y “Clara”. Una vez que se recabó la información con los registros: “Bitácora de cada sesión”, “Audio grabaciones de cada sesión”, “Cuestionarios personales”, “Reflexiones personales”, se procedió a su organización. A continuación, se presenta la “Tabla 2. “Recogida de información” donde se señala como se organizó la información.

Tabla 2. “Recogida y organización de la información”

Sesión	“ Audio grabaciones de cada sesión”	“ Transcripciones de cada sesión”	“ Bitácora de cada sesión”	“ Cuestionario Personal inicial”	“ Cuestionario Personal final”	“ Reflexión Personal”
Abreviatura	AG	TC	B	CPi	CPf	RP
S1	AG1	TC1	B1	CPi, CP1i, CP2i Y CP3i		RP1
S2	AG2	TC2	B2			RP2
S3	AG3	TC3	B3			RP3
S4	AG4		B4			RP4
S5	AG5	TC5	B5			RP5
S6	AG6	TC6	B6		CP1f, CP2f	RP6
S7	AG7	TC7	B7		CP3f	RP7
S8	AG8	TC8	B8		CPf	RP8

Fuente: elaboración propia

La organización de la información incluyó la asignación de descriptores con el objeto de facilitar su localización, así, se asignaron las siguientes abreviaturas para identificar cada uno de los registros obtenidos en cada sesión de la intervención:

- AG: “Audio grabación de cada sesión”
- TC: “Transcripciones de cada sesión”

- B: “Bitácoras de cada sesión”
- CPi: “Cuestionario personal inicial”
- CPf: “Cuestionario personal final”
- RP: “Reflexión personal”

El orden de las claves de los descriptores es como sigue: a) el seudónimo de la profesora participante, b) el descriptor de la fuente de información, c) la fecha de la sesión y d) el renglón de la transcripción donde se localiza la unidad de análisis (o fragmento de la narrativa) sujeta al análisis e interpretación. Por ejemplo: “Arely”, (TC1, 21/febrero/2012, R.200), lo cual significa que se trata de una cita de “Arely”, en la Transcripción 1, fecha del 21 de febrero de 2012, renglón 200.

4.5.3 Sistematización de la información

Una vez organizada la información como se ha señalado, se siguió con los procesamientos metodológicos que se señalan a continuación. Se retomaron las preguntas de análisis con el fin de orientar el análisis de la información y de esta manera, iniciar la construcción del reporte final que diera cuenta de los cambios que experimentaron las profesoras, en cuanto a los aprendizajes obtenidos que constituían la regulación emocional y que ponían en juego en sus relaciones laborales. Se retoman dichas preguntas:

Pregunta central

¿Cómo promover que las docentes actualicen sus aprendizajes respecto a su regulación emocional en el ámbito laboral y con ello favorezcan sus relaciones interpersonales?

Preguntas secundarias

¿Cómo resignificar las emociones en un grupo de docentes?

¿Cómo facilitar que un grupo de docentes reconozca su experiencia en la regulación de sus emociones y su implicación en las relaciones interpersonales en el ámbito laboral?

Una vez que se retomaron las preguntas de análisis se retomó la información recabada, particularmente las unidades de sentido, o sea, los fragmentos de las narrativas seleccionados según la temática que abordaban.

4.5.4 Inmersión de los datos y su relación con las preguntas de análisis

El análisis de los datos se hizo con el objetivo de aprehender y comprender la experiencia de las participantes y los significados que se le asignaron en torno de los cambios buscados en la intervención. Siguiendo el procedimiento que proponen Hernández y cols. (2005), se describió el contexto, situaciones y personas, para crear lo que Taylor y Bogdan (1987) refieren respecto al contexto de su experiencia, ya que "contienen una descripción de los acontecimientos y experiencias importantes de la vida de una persona, o alguna parte principal de ella, en las propias palabras del protagonista" (p. 174). Respecto al análisis mediante la metodología cualitativa se encuentra la revisión del material, como lo mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2005):

> consiste en revisar que los datos hayan sido preparados en forma adecuada para el análisis; esto es, que se encuentren organizados y clasificados por un criterio lógico (asuntos, actores relevantes, etcétera), además de ser legibles, audibles o visibles (dependiendo de si se trata de notas o textos) (p. 306).

Esta revisión del material recogido mediante los instrumentos arriba señalados se realizó de manera constante y circular, es decir, se atendió a las unidades de análisis o fragmentos de la narrativa que se consideraron significativos, pero sin ignorar el resto del texto (transcripciones), ya que de este dependía el sentido asignado a dichas unidades. Por su parte, Taylor y Bogdan (1987), agregan que el análisis de los datos implica ciertas fases que resumen lo tratado hasta ahora:

> La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final el

investigador trata de relativizar sus descubrimientos, es decir, de comprender los datos en el contexto que fueron recogidos (pp. 159).

Cabe aclarar que estos autores hacen referencia a la codificación, procedimiento que, para efectos de este TOG, se realizó mediante ATLAS.ti. Previo a que se hiciera un proceso de interpretación, fue sumamente importante considerar el aspecto central del método fenomenológico, como lo exponen Hernández y cols. (2005); “debemos recordar que en el análisis cualitativo hay que reflejar lo que nos dicen las personas estudiadas en sus ´propias palabras´ (p. 312). Para ello, se siguieron los procedimientos señalados por Martínez (1989), con el objeto de preparar la información para su análisis y finalmente su interpretación.

4.6 Ruta metodológica para el análisis de datos

En este apartado se inscriben los movimientos que se siguieron en la trayectoria que partió del análisis a la interpretación.

4.6.1 Procesamientos analíticos

Con la ayuda del software ATLAS.ti, se construyeron las Unidades Hermenéuticas que contenían los documentos primarios que, en este caso, fueron las transcripciones de cada sesión. A decir de Hernández y cols. (2014), estas transcripciones son análogas al registro escrito “de una entrevista, sesión grupal, narración, anotación y otros elementos similares. Refleja el lenguaje verbal, no verbal y contextual de los datos.” (p. 425). De esta manera, se partió del registro de *las voces* de las participantes. Los procesamientos que se siguieron son los señalados por Martínez (1989), que indican:

4.6.2 Identificación de unidades de análisis

Las unidades de sentido, como lo refiere Martínez (1989), o las “unidades temáticas” (p. 177), son definidas como “un grupo de unidades significantes o constituyentes de la estructura. El ‘constituyente’ no es un simple elemento, es algo que tiene un sentido por su relación con una totalidad focal” (p. 177). Lo anterior significa que el texto que registra

lo dicho por las participantes se fragmenta en textos más pequeños que se identifican según el tema que abordan -de ahí su nombre. De tal modo que, las unidades temáticas fueron reflejando la información más sobresaliente o que se repitió y que se expresó durante la intervención. Esto constituye la fase central del método fenomenológico: la recuperación de lo sucedido según la voz de los participantes; en este caso, de las profesoras.

4.6.3 La codificación y categorización

A las unidades temáticas se les asignaron una o varias palabras que representaban el fragmento, una especie de palabras clave que lo diferenciaba de otros y del resto de la narrativa. Estos, denominados códigos, son etiquetas con las que, posteriormente, se construyeron las categorías. La codificación de los datos, señalan Hernández, y cols. (2005): "implica clasificar (…) y comienza cuando observamos diferencias y similitudes entre unidades de análisis o segmentos de los datos" (p. 306). De esta manera, mediante la codificación, que es una manera de clasificar la información, se atiende uno de los procedimientos de análisis que luego arribará a la categorización.

Una vez establecidos los códigos, se busca la posible relación entre estos, lo que da origen a una nueva manera de dar lectura a las unidades de análisis, o unidades temáticas, como las llama Martínez (1989). Así, se establecen conceptos más amplios que abarcan varios códigos o familias de códigos; en esto consiste la asignación de categorías, que condensan varios códigos bajo un mismo rubro. Así, a las familias o agrupaciones de códigos se les asigna una nueva lectura, de tal manera, que las narrativas adquieren un sentido que va más allá de lo dicho por quienes participan. En esta nueva lectura, quien investiga/interviene incorpora su bagaje teórico, de tal suerte, que logre el traslado de lo acontecido a nuevas denominaciones, con lo que se va acercando a fenómenos o acontecimientos que los participantes insinuaron o dejaron como telón de fondo y que contrasta con lo que otros participantes señalaron y/o los autores correspondientes.

Algunos códigos que se obtuvieron fueron: "darse cuenta de la experiencia emocional", "elaboración de la experiencia", "estrés", "reconocimiento de emociones",

“sentimientos-emociones” se agruparon en la categoría de “Reconocimiento de emociones”.

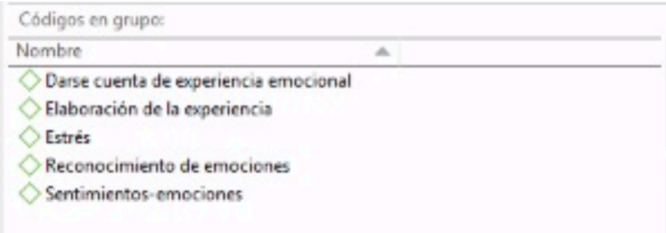

Imagen extraída del software ATLAS.Ti 8

Así, se dio inicio a un primer nivel de interpretación que implicó la conjugación de las descripciones de lo acontecido con las personas participantes y un marco teórico-conceptual, dando paso a interpretaciones más profundas que trascendieron la descripción de los datos empíricos, sin perder su vinculación con ellos.

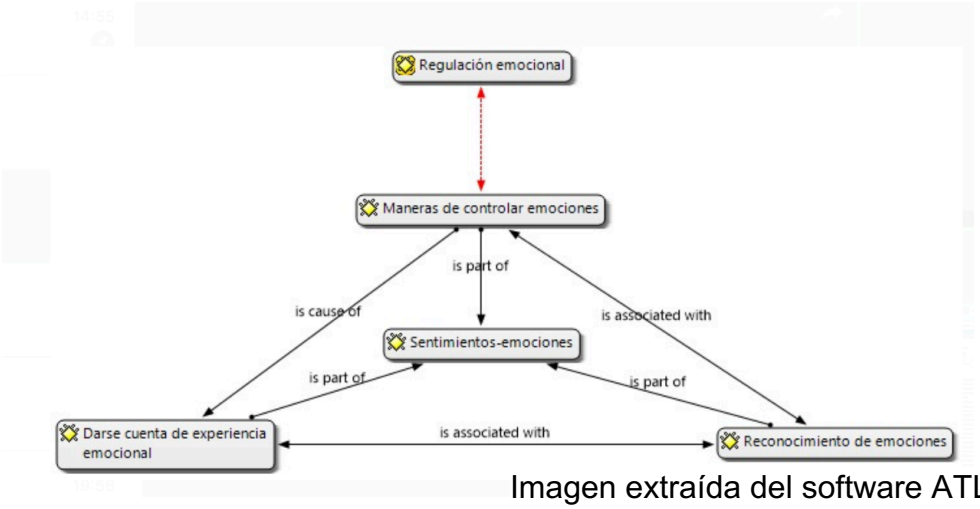

Imagen extraída del software ATLAS.Ti 8

Las categorías que se construyeron en este trabajo fueron las siguientes:

- Reconocimiento de emociones
- Regulación de emociones
- La regulación de emociones en el ámbito laboral.

4.6.4 Primeras lecturas hermenéuticas. La interpretación

Después de la codificación y categorización se buscaron las relaciones entre las categorías. Según Hernández y cols. (2014), es posible apoyarse en diversas herramientas para ver estas relaciones, como son los “diagramas de conjunto o mapas conceptuales, matrices, metáforas, establecimiento de jerarquías, ya fuera de problemas, causas, efectos o conceptos, calendarios y otros elementos de apoyo como pueden ser las anotaciones de los participantes” (pp. 445-447). Estos mismos autores (Hernández, y cols., 2005), mencionan que la interpretación de los datos debe dar sentido a las descripciones de cada categoría y sus significados, dentro de lo cual, está la frecuencia con la que aparecen los datos, en este caso, ya trasladados a categorías.

La interpretación de los datos es señalada por el método hermenéutico, donde la lectura de la información desde otra “mirada”, en este caso, la interpretación hermenéutica de quien investiga/interviene puede dar cuenta de lo acontecido en el mundo social (Hernández y cols., 2005). Es decir, se valida la injerencia del investigador y se entiende que el resultado de los procesos investigativos es una construcción conjunta de quien investiga y las personas que participan, por demás, inevitable. Las categorías que se construyeron y las preguntas de análisis son los ejes orientadores de los procedimientos, tanto de análisis, como de la interpretación, la que será cada vez, más densa; es decir, alejada del trabajo de campo.

4.6.5 La interpretación y las preguntas de análisis

Todo lo anterior se realizó con el objeto de buscar respuestas a las preguntas de análisis. Ello implica el establecimiento de una relación entre las unidades temáticas con la teoría del Enfoque Centrado en la Persona (ECP), y aportaciones que, desde el marco de la sociología y la antropología de las emociones, se identificaron.

Mediante la estructuración de los datos por los procedimientos ya señalados, se identificó el desarrollo de cada una de las dos participantes con el objeto de acercarse a los cambios que se dieron, vislumbrar algunas respuestas a las preguntas de análisis, y

al tiempo, sustentar los alcances de la intervención. Ello implicó, lo que señalan Rodríguez, Gil y García (1996); “ensamblar de nuevo los elementos diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo (…) bajo la denominación de conclusiones aparecen generalmente los resultados, los productos de la investigación y la interpretación que hacemos de los mismos.” (p. 213). Lo anterior está descrito en el siguiente capítulo, donde se presenta el seguimiento que se hizo de los casos de “Arely” y “Clara”.

CAPÍTULO V. ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN

Este capítulo tiene como objetivo, con base en el análisis de la intervención, responder a las preguntas de análisis planteadas en el capítulo anterior acerca de, ¿cómo promover que las docentes actualicen sus aprendizajes respecto a su regulación emocional en el ámbito laboral y con ello favorezcan sus relaciones interpersonales? El camino que se siguió para poder responder a esta interrogante serán los avances o procesos de cambio de dos profesoras: “Arely” y “Clara”, al iniciar la intervención, durante la misma y al cierre.

De igual manera, se consideraron las preguntas de análisis secundarias: ¿cómo resignificar las emociones en un grupo de docentes?, y ¿cómo facilitar que un grupo de docentes reconozca su experiencia en la regulación de sus emociones y su implicación en las relaciones interpersonales en el ámbito laboral? A las anteriores preguntas se sumó una tercera que buscaba dar cuenta del desempeño de la facilitadora: 3) ¿Cuáles habilidades como facilitadora se pusieron en práctica durante la intervención para acompañar el proceso de cambio en las profesoras?

Para responder estas preguntas se muestran los avances de dos participantes: “Arely” y “Clara”. Se presenta la descripción de cada una, su situación al inicio de la intervención, posteriormente se relatan los avances logrados durante el taller para finalmente, describir los avances al término de la intervención. Asimismo, se responde la tercera pregunta en relación con el desempeño como facilitadora.

El apartado se organiza en los siguientes rubros: 1) la percepción de las participantes y de su entorno laboral, 2) el proceso de cambio en a) la percepción, expresión y resignificación de la experiencia emocional, b) en la regulación emocional y c) en la incorporación de la regulación emocional en las relaciones en el ámbito laboral. Finalmente, 4) la descripción de los avances en torno al proceso de facilitación que se llevó a cabo durante la intervención.

5.1 Procesos y avances de "Arely"

En el "Cuadro 1" se presenta un breve resumen de lo que "Arely" compartió durante la intervención.

Cuadro 1. Proceso de "Arely"

Problemática emocional manifestada		**Avances en su proceso de actualización**	
En relación consigo misma	**En relación con los demás**	**En relación consigo misma**	**En sus relaciones interpersonales en el ámbito laboral**
Algo de mi forma de ser que no me gusta y afecta en mi trabajo es: "me quejo mucho de lo que no me gusta o de lo que estoy inconforme." "Arely", S1, CPi, 21/02/2012, R.23)	"[mi relación] es buena, cercana y afectuosa con algunas, pero un poco distante con la mayoría porque no en todas confío y hay algunas que me desesperan por ser tan pasivas." ("Arely" S1, CP3i, 21/02/2012, R.8)	Lo que me dejó este taller: "Es conocerme mejor a mí misma, conocer mis fortalezas, cómo manejar mis emociones y cómo comunicar lo que siento a las personas que me rodean." ("Arely", S8, CPf, 15/03/2012, R.26)	"Es buena, me he relacionado más con mis compañeras. Empiezo a ser paciente con la gente pasiva, que antes me desesperaba, entiendo que todos reaccionamos de diferentes maneras, puedo entender más a mis compañeras, que puedan tener sus propias situaciones y trato de comprenderlas. ("Arely", S7, CP3f, 14/03/2012, R.8)

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en el cuadro anterior, se ofrece un panorama general del proceso de "Arely" al iniciar la intervención y al finalizar la misma. Al inicio de la intervención, ella menciona que algo que no le gusta de sí misma y que afecta su trabajo, es que tiende a quejarse y a hacer del conocimiento de la gente que está inconforme y molesta sin percatarse de las situaciones sociales y culturales que la rodean, lo cual le ha traído problemas laborales. Al finalizar la intervención ella argumenta conocer sus fortalezas y manejar sus emociones dentro de su contexto, así como comunicar lo que siente a las personas que le rodean. En cuanto a la relación con los demás, al principio ella manifiesta ser muy desesperada con la gente pasiva y que con solo algunas personas

era cercana; al finalizar la intervención, ella refiere ser más paciente con la gente pasiva y puede entender mejor a sus compañeras.

5.1.1 Proceso de cambio y regulación emocional

El proceso de cambio se dio a través de que “Arely” se permitió explorar su historia, reflexionarla y ponerse en contacto con sus emociones, así como simbolizar su experiencia; con ello, ganó aprendizajes que enriquecieron el marco de su regulación emocional, es decir, expresa que logra lo siguiente:

- Explora su historia y los aprendizajes que ha tenido en cuanto a sus emociones.
- Tiene interés por comprender sus expresiones emocionales.
- Mayor claridad en el contacto, identificación y expresión de sus sentimientos.
- Motivación por lograr cambios.
- Simbolización de su experiencia emocional y nuevos significados.
- Percepción de consideración positiva en sus respuestas emocionales.
- Reflexión.
- Verbalización.

5.1.2 Inicio del taller. Descripción de sí misma y percepción del entorno laboral

“Arely” es una profesora comprometida, divorciada, con dos hijos en la edad de la adolescencia. Ella refiere estar saturada de tantas cosas institucionales, en especial de la organización, comunicación y en las planeaciones académicas, ella refiere: “me frustra que me exijan cómo debo de hacer cuando ellos no están aquí trabajando conmigo. Me frustra y me da coraje”. (“Arely” TC1, 21/febrero/2012, R.286-287), siendo esta emoción de coraje la que mayores problemas le causaba en el trabajo. Asimismo, ella se siente con mucho estrés: “vivo con mucho estrés, con una vida muy acelerada, siempre he sido así, nunca he podido estar muy pasiva…” (“Arely” TC2, 23/febrero/2012, R.1045-1046). Y lo reafirma al responder el “Cuestionario Personal Inicial” (CPi), que en su trabajo predominan el estrés, presión, enojo, miedo. (“Arely”, CPi, 21/febrero/2012, R.15). Sin

embargo, se observó que hizo escasas alusiones al miedo, ya que, por lo general, el enojo y lo que denominó estrés, fueron las que se hicieron más presentes.

Por otro lado, se define a ella misma con la siguiente frase “yo siempre he sido una persona bien alegre. Aquí he llegado a frustrarme [con] tantos comentarios negativos que te empiezas a convertir como algo, empieza a salir la negatividad de ti” (“Arely”, TC1, 21/febrero/2012, R.359-362). Además, menciona que se ocupa de todos, desatendiéndose a ella misma. En relación con sus compañeras de trabajo, describe; “me desespera pensar que alguien no pueda tener iniciativa para moverse y hacer las cosas. No me gusta. No, no, no soy muy tolerante ante eso” (“Arely”, TC2, 23/febrero/2012, R.172-173).

En el “Cuestionario Personal 3 inicial” (CP3i) se rescataron más detalles en relación con la percepción que tenía en cuanto a su desempeño en el ámbito laboral, donde manifiesta poco reconocimiento del contexto donde se desenvuelve e involucra a la escuela donde labora. Se describen a continuación, a) en cuanto a la expresión de desacuerdo u opiniones hacia los demás; ella refiere hacerlo cuando ya no puede tolerar más, se desespera y termina haciéndolo enojada, b) ante situaciones conflictivas; expresa explotar muy fácilmente y cuando recibe retroalimentaciones tiende a defenderse. c) Ante el cambio; ella dice que tiene que ver primero qué tanto le implicaría modificar su manera de trabajar y que eso la hace sentir incómoda. d) En la relación con sus compañeras; es cercana con algunas, pero no con todas porque le desespera la pasividad de algunas. e) Ante los obstáculos; se desespera, se frustra, se enoja. (“Arely”, CP3i, 21/febrero/2012).

5.1.3 Proceso de cambio: percepción, expresión y resignificación de la experiencia emocional

La percepción de “Arely” acerca de sí misma cambió a lo largo de las sesiones. De ser una mujer que demostraba que todo lo podía, a reconocer que tenía derecho a equivocarse y a ser una persona que no lo podía resolver todo. Ella menciona: “¿qué no soy la “Arely” que lo puede todo? No, no lo soy, pero cuando perseveras alcanzas y lo haces porque lo haces.” (“Arely”, TC2, 23/02/2012, R. 919-921) Como se observa, la

relación que establece consigo misma es más aceptante, e incluso, manifiesta orgullo cuando vence obstáculos y alcanza los logros que se plantea.

Ante el panorama general de su entorno pudo transformar la manera de ver sus dificultades al reconocer, incluir y aceptar las normas sociales establecidas en su contexto laboral, incluso las que no le generaban emociones placenteras. Ella lo refiere así "…dentro de esa negatividad hay partes sumamente positivas. En lo más negativo encuentras las cosas más grandes, positivas y significativas de tu vida. Es lo que yo he aprendido." ("Arely", TC2, 23/02/2012, R. 996-998).

Al referirse a su trabajo, a pesar de darse cuenta de que la remuneración económica no es la que a ella le facilita la vida, en cuanto a su situación personal, familiar y social, lo reconoce y agradece: "...agradezco a la vida porque tengo un sueldo, porque tengo un buen trabajo. No es el mejor de los sueldos, pero sí amo lo que hago y eso no cualquiera lo hace. Me encanta mi trabajo…" ("Arely", TC2, 23/02/2012, R. 1000-1003). Se puede observar un cambio en las emociones de "Arely" y el otorgamiento de nuevos significados a su experiencia laboral. En el transcurso de las sesiones continuó con esos cambios en su experiencia emocional, lo cual le facilitó el cambio en otros aspectos de su vida laboral y social.

Al reconocer las normas emocionales que el contexto sociocultural permitía o prohibía en cuanto a la expresión y reacción emocional fue modificando los significados que le daba a los acontecimientos que vivía, llevándola a una mejor relación con el entorno. Ella lo relata de la siguiente manera: "en las situaciones, todo depende de cómo lo veas, si ves las cosas negativas, pues todo va a ser negativo, pero si las ves positivas, aunque sean cosas malas te van a hacer sentir bien y vas a verlo mejor." ("Arely", RP8, 15/03/2012, R.19-21). Como se observa, "Arely" asigna nuevos sentidos a su experiencia y con ello, nuevas emociones que dirige hacia ella misma y hacia las situaciones que vive. Al concluir con el taller ella pudo afinar la resignificación emocional o reinterpretación que hace, una vez que evalúa los eventos laborales que vive. En sus palabras:

> Ahora puedo decir que me siento capaz de reconocer las emociones que más me costaba manejar. Era el enojo. Aprendí a que debo dejarlas fluir para que no llegue a ser como una olla exprés y explote con la primera cosa que me dice la gente. También, puedo decir que mi percepción cambió acerca de las cosas que yo sentía, y al cambiar mi percepción, cambió mi actitud y ahora la emoción que más encuentro presente es la alegría o estar tranquila. Entendí que mucho depende de cómo vea las cosas y que voy a dar hasta donde yo pueda sin demandarme más de lo que debo y así no quito tiempo de convivencia con mis hijos. (“Arely”, CP3f 15/03/2012, R.23)

Como se aprecia, el cambio de “Arely” fue notorio en cuanto a su reacción de enojo, pues sin tener que reprimir esta emoción, decide expresarla de manera atenuada y no explosiva como lo hacía. Además, incorporó cambios perceptuales y de significado respecto a ciertas situaciones familiares, con lo que accedió a emociones distintas, como la alegría.

En cuanto a la motivación “Arely” menciona; “funciona súper bien que alguien me motive para hacer algo, pero también debo de entender que no siempre va [a] haber quién me esté motivando, empujando a lograr lo que yo quiera, no siempre debes de depender de una motivación” (“Arely”, TC3, 28/02/2012, R. 295-297). Se percató que, en el contexto donde se desenvolvía se educaba o motivaba desde varias normas sociales que repercutían en lo que se esperaba de ella en lo que respecta al rol de profesora. Fue pasando de la expectativa de un aprendizaje dado por la sociedad de manera externa a una internalización de ese aprendizaje social, que le fue permitiendo desarrollarse mejor en su ámbito laboral.

La retroalimentación es un área relacionada con el lenguaje, el cual está constituido por signos y símbolos representativos de una sociedad y, particularmente, la recepción de la percepción de otros; por tanto, la retroalimentación se encuentra constantemente en este ámbito escolar, donde la comunicación con otros implica dar y recibir información sobre las posibles consecuencias de diversas acciones y en esta parte entran los

directivos y compañeros de trabajo, que corresponden a los lazos y vínculos sociales que tiene “Arely” y las demás profesoras. Ella refiere en el “Cuestionario Personal Final” (CPf) (15/03/2012) que cuando la retroalimentan, lo percibe como una “oportunidad de demostrar que soy una excelente colaboradora” (R. 12).

Asimismo, en el CP3f menciona, “depende de quién venga la crítica. Si viene de mi coordinadora o directora la escucho y le digo en lo que estoy de acuerdo y en lo que no, para poder llegar a un punto medio. Si es con una compañera, trato de ignorar y no enojarme y no engancharme.” (R. 9). Lo que implica que reconoce y acepta este tipo de normas sociales y las jerarquías que hay implícitas; reconoce las maneras de reaccionar ante una persona en un nivel superior a ella, así como con una persona en su mismo nivel.

“Arely” se veía dispuesta a afrontar el cambio conforme iban pasando las sesiones, pasó de manera gradual de un nerviosismo a una aparente aceptación; es decir, aceptar que las normas sociales y de la escuela iban cambiando conforme se daban los cambios a nivel nacional. Al respecto menciona, “tiene que generar un cambio en mí y estoy dispuesta a ese cambio, claro que lo estás, aunque te cueste trabajo, estás en esa disposición.” (“Arely”, S3, TC3, 28/02/2012, R. 410-412). En cuanto a este rubro, menciona: “procuro tener una buena actitud y poner lo que esté en mis posibilidades” (CP3f, S7, 14/03/2012, R. 11). Con estas respuestas se puede notar que la incomodidad que mostraba al inicio del taller fue transformándose a partir de que su percepción cambió y reconoció que algunos de los cambios laborales no dependían de la escuela.

A pesar de que durante las sesiones “Arely” decía que no sentía miedo, fue reconociendo que había situaciones que se lo provocaban, por ejemplo, no cumplir las expectativas esperadas de su puesto y, por ende, lo que se espera de ella; lo refiere así: “sí me da miedo el no cumplir con las expectativas de lo que necesiten los niños” (“Arely”, TC6, 08/03/2012, R. 1336-1337). Entonces reconoce que, sí tenía temores y aceptarlos abrió una puerta donde transitó de una negación al reconocimiento de esos sentimientos en sí misma.

Lo anterior le permitió descubrir que por mucho tiempo había negado que sintiera miedo por considerarlo como algo análogo a la inseguridad. Ella menciona su cambio al respecto: “antes, yo no me aceptaba a mí misma, hoy sí soy una persona muy segura, con miedos, pero esos miedos no quitan la seguridad de quien soy como persona y acepto esos miedos también.” (“Arely”, TC7, 14/03/2012, R. 1214-1216). A raíz de esa aceptación se desencadenaron nuevos cambios que continúa describiendo:

> Con todos mis miedos sé lo que quiero, a dónde voy y por qué. Me conozco y me acepto como soy. Soy una persona que sí modifica muchas cosas si tiene que hacerlo, no me cuestan tanto trabajo los cambios. (“Arely”, TC7, 14/03/2012, R. 1230-1233).

“Arely” continuaba reportado sus cambios y empezó a darse cuenta de lo agradecida que estaba por todo lo que tenía, como lo expresa en las siguientes palabras: “a veces reniego porque soy un ser humano, pero me pongo a pensar; ¡qué rica soy!, ¡cuántas hermosas cosas tengo!" o sea, ¿qué más le puedo pedir? que me dé lo que sea, pero estoy terriblemente agradecida.” (“Arely”, TC6, 08/03/2012, R.1360-1362). De esta manera, se evidencia el cambio en la percepción de “Arely” pero, sobre todo, en el reconocimiento de sus emociones que fue una de las categorías encontradas.

En cuanto al estrés, entendido como una “emoción no confortable” y que fue mencionado recurrentemente, este era percibido como algo abrumador y una constante en la labor docente, “Arely” expresaba que le afectaba, que esto, aunado a las demás exigencias de su trabajo y de su puesto:

> se libera mi estrés, todo lo llevo de mi trabajo y eso me da coraje no quiero que mi trabajo vaya afectando mi vida personal. Muchas cosas no dependen de mí, sino de la sociedad y las reglas que hay en el colegio y en la propia familia (“Arely”, TC6, 08/03/2012, R. 1703-1705).

Se observa que “Arely” reconoce que, de la interpretación que le daba a la situación dependía que, el trabajo afectara o no su vida personal. Advierte que, situaciones

externas, como el caso de cuestiones administrativas, no dependen de ella, y va distinguiendo las reglas sociales. En otro ángulo del estrés se encontraba la frustración que se desprendía de que las cosas no salieran como ella esperaba, porque los resultados dependían de otras personas situadas en niveles superiores o semejantes en la jerarquía laboral. Así lo expresa:

> Me estresan las cosas que no puedo solucionar en mi trabajo, es decir las que están en manos de terceros, ya sean compañeras de trabajo o mis jefes. No depende de mí y muchas veces no sé cómo manejar esa frustración ("Arely", RP4, 01/03/2012, R.5-7) […] cuando me estreso, me impaciento, me pongo ansiosa, me enojo, me siento muy saturada y abrumada, lo que [provoca] que me enoje y no pueda hacer en tiempo las cosas que tengo que hacer. (R.12-14).

El hecho de darse cuenta de cómo opera la propia regulación emocional, implica reconocer y reflexionar en cuanto a las normas y reglas emocionales de la sociedad en donde se desenvuelve y que espera que se reaccione en circunstancias de forma específica, aunque "Arely" no encontró vías de resolución al respecto, se consideró que darse cuenta de ello fue un gran paso.

5.1.4 Proceso de cambio: la regulación emocional en acción

En este apartado se toman en consideración las acciones que "Arely" estuvo dispuesta a hacer o hizo en el transcurso del taller. En un primer momento, fue dirigiéndose a no aceptar las cosas que le ocasionaban malestar y lo que iba en contra de su desarrollo y su bienestar. También cuando tenía que aceptar una norma emocional que le era exigida por parte del colegio donde ella trabaja y con la que no estaba del todo de acuerdo, lo aceptaba, aunque le costara hacerlo. Ella lo menciona de la siguiente manera:

> Si es algo que me conviene para crecer como ser humano me lo guardo y lo saco cuando necesite. Si es algo que no me sirve y nomás me está frustrando y va truncar mi camino, a la basura. Lo que no me sirve lo tiro a la basura, lo que me

sirve para ser una mejor persona, créeme que, aunque me cueste aceptarlo, me quedo con él, esa soy yo (“Arely”, TC3, 28/02/2012, R. 1918-1923).

Tal como lo expresa, “Arely” reconoce las creencias en las que finca su regulación emocional y que le llevan a responder emocionalmente de determinada manera, entre estas ideas se encuentran; lo que la lleva a crecer lo considera y lo sostiene; lo que le frustra y obstaculiza lo desestima o rechaza; que valora su crecimiento y aunque no le agrade, hace lo conducente.

A partir de este momento, decidió dedicarse más tiempo a ella misma y a su familia, es decir a esa otra esfera social, además de la laboral, que era algo que al inicio del taller mencionó que era de las cosas que más le afectaba. Ella lo refiere así “ahora mis fines de semana son sagrados a menos que no me quede de otra, trabajo el fin de semana…” (“Arely”, TC3, 28/02/2012, R. 2919-2020). Hubo otro momento más adelante en el que se dio el permiso de ver por ella misma y de tener un bienestar integral; “necesito mi momentito, así que ya no los tengo aquí, nunca los tengo y hoy decidí por mi bienestar tener este momentito para comer y comí rápido, voltear y sonreír.” (“Arely”, TC6, 8/03/2012, R. 1603-1606).

Más adelante, en la misma sesión se tocaron otros asuntos donde al surgir en ella la emoción de enojo, pudo darse cuenta de que al hablarlo iba reconociendo lo que había aprendido socialmente (o sea, sus mecanismos de regulación emocional) y así ir modulando sus reacciones y la duración de estas. Ella reporta para qué le sirvió hablar acerca de su enojo: “para liberar lo que estaba sintiendo. Como ser humano que siente alegría, tristeza paciencia, ansiedad y muchas cosas y el enojo me ha [hecho] que [me] libere.” (“Arely”, TC6, 08/02/2012, R. 1660-1661). Darse cuenta de que al hablar hacía conscientes las emociones que no le eran confortables, también ayudó a entender que había maneras para hacer que otras emociones emergieran y a las que no había dado lugar. Eso hizo que su comportamiento, en cuanto a la regulación emocional, fuera diferente, ella lo pone en estas palabras:

> Desde la mañana se removieron muchas cosas en mí. He sentido dentro de todo mi estrés una paz y una tranquilidad que no sentía hace muchos días aquí y a gusto con mis niños. De hecho, a ellos los sentí diferentes, yo creo porque yo estaba diferente. (“Arely”, TC8, 15/03/2012, R. 54-57).

Maneras de reaccionar emocionalmente

“Arely” menciona que ha atemperado su enojo para que no afecte sus relaciones personales y laborales; “sé que yo soy una persona que puedo reaccionar muy explosivamente por eso he estado tratando de evitarlo, controlarme y contenerme.” (“Arely”, RP7, 41/03/2012, R11-13). A lo anterior agregó lo siguiente: “yo sé cómo voy a reaccionar ante muchas situaciones. Sé y me anticipo a muchas cosas y evito muchas, porque sé cuál es mi reacción” (“Arely”, TC7, 14/03/2012, R. 317-319). En las narrativas anteriores se puede ver que reconoce que puede ser muy explosiva y el conocimiento que esto le dio, la llevó a buscar maneras de modular esta emoción y de resignificarla para su propio bienestar:

> ¡Sí!, cuando siento tanto, tanto, tanto coraje, mi forma de reaccionar de un tiempo para acá ha sido como espérame, por ejemplo, el arranque de ayer fue explosivo. Cuando es un coraje, que me puede llevar a hacer una [tontería], lo tomo de una manera muy pasiva. (“Arely”, TC8, 15/03/2012, R. 371-375).

Más adelante vuelve a hacer hincapié en esto y pone énfasis en nuevos aprendizajes, a manera de reguladores, “en el fondo también es: piensa con la cabeza y no seas visceral, porque ser visceral hace a la gente hacer estupideces y tienes que ser más inteligente para controlar cosas” (“Arely”, TC8, 15/03/2012, R. 394-396). Como se observa, “Arely” encuentra nuevos significados que le favorecen en cuanto a sus reacciones emocionales, de tal manera que encuentra vías para resolución de situaciones laborales/emocionales que le eran problemáticas. Después, “Arely” retomó la aceptación en sí misma. En relación con el enojo, que es etiquetada socialmente como desagradable, en la siguiente narrativa expresa las consecuencias negativas que el enojo puede ocasionar a las relaciones laborales:

> El aceptar es parte de modificar las actitudes que debo cambiar para ser una mejor persona… me dejaba llevar por el momento, sin saber cómo iba a reaccionar después y que me iba a arrepentir. Ahora ya sé que "Arely" va a reaccionar así y va a contestar esto, y esto, mejor me callo… y cuando yo esté tranquila lo hablo. ("Arely", RP7, 14/03/2012, R321-328).

"Arely" reconoce aquí una emoción de aceptación que le brinda ese empuje para sobrellevar cualquier situación que tenga; es entonces que se da, mediante la aceptación, la regulación de cualquier arrebato emocional, el cual puede afectar sus relaciones interpersonales. Así, se evidenciaron los cambios de "Arely" en cuanto al reconocimiento de emociones (la segunda de las categorías) y sus maneras de reaccionar emocionalmente.

5.1.5 Proceso de cambio: incorporación de la regulación de las emociones en las relaciones interpersonales en el ámbito laboral.

"Arely" pasó de ser consciente de sus emociones a atemperarlas mediante esquemas de regulación emocional (aprendizajes, creencias, normatividad, etc.). Una de las áreas que creó mayor impacto en su proceso fue referente a sus relaciones interpersonales. Ella refirió que "a veces hay que tratar de ponernos un poquito más en los zapatos de las personas para tener esta capacidad de tolerancia y saber que no todos tenemos una misma situación" ("Arely", TC6, 08/03/2012, R. 1574-1576). Acepta puntos de referencia distintos a los propios, lo que le permite ensanchar el abanico de aprendizajes que conforman su regulación emocional, lo que es particularmente importante en el terreno laboral donde ha vivido situaciones conflictivas. Conforme pasaron las sesiones "Arely" manifestaba otros cambios en relación con el manejo de sus vínculos laborales y una nueva interpretación de sus emociones:

> durante esta semana vi muchos cambios en cuanto a la relación con mis compañeras, he visto que el escuchar a los demás y conocer qué es lo que me hace enojar y tratar de controlarlo y no explotar en el instante me ha ayudado bastante en cuanto a la convivencia laboral. ("Arely", RP4, 01/03/2012, R.25-28).

En esta narrativa, ella manifiesta cómo escuchar a sus compañeras le permite la regulación de sus enojos, pues adquiere nuevos significados en torno a las situaciones que vive con ellas, lo que ha favorecido la modulación de esta emoción, y con ello, el vínculo en sus relaciones laborales. A continuación, se muestra otra narrativa referente a la misma cuestión: “me doy cuenta de que, muchas cosas que he puesto en práctica han funcionado en relación con mi manera de relacionarme con la gente en general, pero lo veo más con mis amigas del trabajo y con mi coordinadora.” (“Arely”, RP7, 14/03/2012, R.5-7).

Cuando se habla de las emociones y la expresión de las sensaciones o de las emociones que son confortables, suele impulsar a las personas a buscar vías de resolución, que en este caso, tal como lo expone “Arely”, entender que hay un ser humano que está desempeñando un rol o un trabajo y así lo dice: “Tuviste la oportunidad de conocer al ser humano que hay detrás de la maestra… te das la oportunidad de conocer al ser humano que hay detrás de la carita de maestra” (“Arely”, TC8, 15/03/2012, R. 742-750). Ella continúa diciendo:

> tienes que aprender a ver y a conocer al ser humano que está junto a ti para entender y apreciar ese ser humano y, si no lo quieres apreciar, sí lo entiendes. Si no lo entiendes, lo tomas en cuenta para no juzgar tan duramente a los demás. (“Arely”, TC7, 14/03/2012, R. 1038-1042).

Como se observa, “Arely” logra un entendimiento nuevo en torno a sus compañeras de trabajo, puede apreciar que viven situaciones que resuelven como pueden y de la manera en que aprendieron, y que, aunque no sean como las suyas, tienen sus propios motivos y sentidos. Este esquema perceptual y de significados la coloca en otro marco de regulación emocional con sus compañeras de trabajo (generalmente son mujeres), logrando de esta manera, un cambio en lo que en la categoría tres se señalaba; la regulación de emociones en el ámbito laboral

En la siguiente narrativa, “Arely” sintetiza la incorporación de los mecanismos de regulación emocional utilizados en cuanto a las relaciones interpersonales y en su ámbito

laboral que implica el contacto o conexión con lo que le sucede, lo que reflexiona y comprende en cuanto a las autorizaciones y/o prohibiciones, que guían las maneras de contactar, expresar, modular y direccionar o canalizar las emociones. Así lo dice:

> si eres inteligente emocionalmente, sabes que debes permitirte sentirte las cosas en el momento en que lo necesitas sentir. Parte de esa inteligencia es: "me lo permití sentir, ahora ¿qué voy a ser con esto que estoy sintiendo y hacia donde lo voy a canalizar?". Qué acciones voy a tomar, para que lo que sentí se transforme de forma positiva, y no quedarme con todo eso que, lo único que me genera es estrés y es muchas cosas negativas que están generando a tu alrededor. En el momento que tú como persona te permitas sentir, cambiar y modificar, tomar acciones, tu entorno va a cambiar y no porque los demás cambien, sino porque tú estás cambiando. ("Arely", TC8, 15/03/2012, R. 892-902).

Como se observa, las significaciones y sentido que "Arely" les otorga a sus respuestas emocionales le dan una orientación en cuanto a las maneras de contactar, expresar, dirigir y modular sus emociones en el contexto donde labora (una escuela de la localidad). A su vez, las reflexiones que logra le ofrecen pistas de resolución de situaciones que le eran problemáticas y que ahora están en sus manos, pues tiene opciones que antes no había considerado.

En el "Cuestionario Personal Final" (CPf 15/03/2012) refiere que, su comunicación es más "abierta, sincera y directa con las personas que corresponde" (R.14). Asimismo, menciona haber logrado ser una mejor "Arely", la cual puede desenvolverse mejor con su entorno laboral, ya que "puedo identificar situaciones que no me gustan, decir no cuando así lo vea conveniente, saber decir mis propuestas, controlar mi enojo y mi estrés." (R.27).

Al momento de expresar su desacuerdo "Arely" dice en el "Cuestionario Personal 3 Final" (CP3f) lo siguiente: "he aprendido a que primero pienso lo que me gustaría decir, después me voy con la persona indicada y si es algo que me afecta mucho, lo hago primero a través de un correo porque puedo pensar más claramente lo que quiero decir y revisar las veces que sean necesarios antes de enviarlo". Ante situaciones conflictivas ella

refiere lo siguiente “en las últimas semanas he visto que si me compete o está en mis manos solucionarlo o que se calmen las cosas, me meto, si no, dejo que la coordinadora y directora lo solucionen” (R. 3). Ella recalcó que lo anterior, la situó en una posición social favorable frente a sus directivos y compañeras de trabajo; de esta manera logra un cambio importante en cuanto a la regulación emocional en el ámbito laboral, que fue una de las categorías.

En el mismo cuestionario CP3f ella se expresa en relación con sus compañeras de trabajo: “empiezo a ser paciente con la gente pasiva que antes me desesperaba, entiendo que todos reaccionamos de diferentes maneras, puedo entender más a mis compañeras, que puedan tener sus propias situaciones y trato de comprenderlas” (R. 17), situación que confirma lo anteriormente señalado en cuestión de logros.

5.2 Proceso y avance de “Clara”

En el siguiente cuadro, se presenta un breve resumen de lo que “Clara” compartió durante la intervención.

Cuadro 2. Proceso de “Clara”

Problemática emocional manifestada		**Avances en su proceso de actualización**	
En relación consigo misma	**En relación con los demás**	**En relación consigo misma**	**En sus relaciones interpersonales en el ámbito laboral**
“Desesperada, tolerancia media, perfeccionista” (“Clara”, TC2, 23/02/2012, R. 109-110) “Pedir perdón me cuesta horrores o sea todo lo que es pedir; me cuesta mucho, Cuando… (“Clara”, TC2, 23/02/2012, R. 513-514)	“Es buena, pero no con todas, no siento la confianza con todas las personas del equipo y no le hablo a muchas de ellas.” (“Clara”, S1, CP3i, 21/02/2012, R. 8)	Algo de mi forma de ser que mejoré de mí misma es, manejar de mejor manera mis emociones y respetar el proceso de los demás, aplicar el buen manejo de mis emociones en situaciones laborales que me provocaban antes angustia y estrés.” (“Clara”, S8, CPf, 15/03/2012, R. 21)	“Puedo decir que es más estrecha, ya que me abrí a ver cualidades de mis compañeras, verlas desde otra perspectiva y entenderlas porque todas tenemos una historia atrás de nosotros, todas tenemos algo parecido. Ahora sé que no puedo controlar las emociones de los demás, que puedo yo manejar las mías y a veces los cambios vienen solos”. (“Clara”, S7, CP3i, 14/03/2012, R. 8)

Fuente: elaboración propia.

Se aprecia en el cuadro anterior un panorama general del proceso de “Clara” al inicio y al término de la intervención. Al inicio, ella menciona que se percibe como una persona desesperada, que tiene una tolerancia media hacia las circunstancias laborales y que es muy perfeccionista, así como que le cuesta mucho pedir cosas, en especial

perdón, pues ella piensa que todo lo puede solucionar por sí misma. Al finalizar la intervención, arguye que mejoró en ella misma el manejo de sus emociones y el respetar el proceso de los demás. Aplica el manejo de sus emociones en situaciones laborales que le provocan angustia y estrés. En cuanto a la relación con los demás, ella manifiesta que no con todas sus compañeras sentía confianza ni era cercano el vínculo que tenían; al finalizar la intervención, refiere que la relación con los demás es más estrecha, ya que se abrió a reconocer cualidades en otras personas y argumenta que no puede controlar las emociones de los demás, solo las de ella, siempre y cuando estén bajo las autorizaciones estipuladas por parte del contexto laboral.

5.2.1 Proceso de cambio y regulación emocional

El proceso de cambio se dio a través de explorar su historia personal, reflexionarla, simbolizarla e intentar comprenderla, así como tener contacto con sus emociones; actualizando su experiencia en relación con el marco de la regulación emocional.

- Reflexión de reacciones emocionales.
- Verbalización de estados emocionales.
- Explora su historia y los aprendizajes que ha tenido en cuanto a sus emociones.
- Intenta comprenderse.
- Lucidez en el contacto, identificación y expresión de sus emociones.
- Necesidad de cambio.
- Simbolización de su experiencia emocional

5.2.2 Inicio de taller. Descripción de sí misma y percepción del entorno laboral

“Clara” es una profesora de cuarenta y tres años, con dos hijos, ella se define de la siguiente manera: “Desesperada, tolerancia media, perfeccionista, trabajadora” (“Clara”, TC2, 23/02/2012, R. 103-110). Al inicio del taller era renuente a reconocer aspectos positivos de su personalidad, como ella lo refiere; “las cosas positivas me costaron más trabajo expresarlas que las negativas” (“Clara”, TC2, 23/02/2012, R. 464-465). Reconoció que, el realizar peticiones se le dificultaba mucho, pero que había estado buscando las

maneras de solucionarlo, lo dice así: “pedir perdón me cuesta horrores o sea todo lo que es pedir; me cuesta, me cuesta mucho” (“Clara”, TC2, 23/02/2012, R. 513-514), siendo esta acción de pedir, algo que le causaba más malestar en su contexto laboral. Entre otros elementos de su personalidad, refirió “soy como práctica… como que no [me] preocupa[n] cosas que yo sé que se van a solucionar” (“Clara”, TC2, 23/02/2012, R. 549-550), argumentando que la practicidad había sido un factor que le daba tranquilidad en las actividades diarias.

Dentro de sus miedos se encontraba pedir ayuda o equivocarse y la energía que proyectaba se dirigía al enojo. En sus palabras: “mis miedos, en lugar de pedir ayuda, los canalizo a un enojo” (“Clara”, TC2, 23/02/2012, R. 556-557); “mis miedos no es tropezarme, es hacer lo mejor posible de las cosas” (“Clara”, TC2, 23/02/2012, R. 609-610). Con lo anterior, se advierte que, en el momento de desconocer lo que el contexto esperaba de su rol, se producía en ella en miedo, lo cual hacía que reaccionara con enojo, en lugar de preguntar sus dudas a los directivos, lo que podría darle la posibilidad de reducir su tensión y su miedo. Lo anterior lo describió de manera general en los “Cuestionario Personales Iniciales” y “Cuestionario Personal 3 Inicial” (CPi, CP3i, 21/02/2012). En lo referente al cuestionario “CPi”, se observa: que ella se sentía agobiada, tensionada; en su trabajo predominaban la tensión, preocupación y el enojo; cuando algo no le salía bien, ella solía frustrarse, estresarse y enojarse, pero no le decía a nadie. Le daba miedo pedir ayuda cuando no sabía cómo actuar; un área que declaró que debía trabajar era su esfuerzo por controlar las situaciones circundantes, incluso las reacciones emocionales de las demás personas.

En cuanto al “CP3i”, mencionó que expresaba su desacuerdo u opinión a los demás, pero en ocasiones con enojo cuando no la escuchaban o parecía que no le prestaban atención, lo que le provocaba desesperación, irritación. Ante el cambio, ella se ponía nerviosa y pensaba lo peor y; en relación con el trabajo de equipo, externó que tendía a trabajar sola y que cuando lo hacía, acaparaba todas las decisiones. En lo anterior se distinguen emociones de preocupación, enojo, frustración, miedo y desesperación,

porque las circunstancias no salen como lo planea; siendo el enojo el que más aparece en su narrativa.

5.2.3 Proceso de cambio: percepción, expresión y resignificación de la experiencia emocional

"Clara" inició en este taller hablando desde la tercera persona del singular, lo cual le dificultaba ponerse en contacto con sus emociones, observar y asumir sus procesos de cambio. Conforme fueron pasando las sesiones, pudo descubrir en sí misma la manera cómo podía expresarse, particularmente en cuanto a sus emociones. Reconoció la tristeza y lo que la provocaba:

> Sé que soy muy desesperada, soy muy perfeccionista y me gusta que las cosas estén siempre bien a mi alrededor, que mi coordinadora, mis compañeras, mis alumnos, el director general, todos estén bien. También en mi casa, pero al estar hablando de eso, también me di cuenta de que, siempre dejo al final a mi persona, eso me dolió bastante, me hizo sentir una tristeza muy grande" ("Clara", RP2, 23/02/2012, R. 7-11).

En la narrativa anterior se puede observar que una de sus prioridades en la vida es el bienestar del otro por encima del de ella misma, lo que le provocó contactar con la emoción de la tristeza. También, reconoció que "sí me angustia querer mejorar y no avanzar tanto, tan rápido" ("Clara", TC2, 23/02/2012: 781-782). De lo anterior se desprende que no le gusta sentirse diferente a sus compañeras, y tampoco equivocarse, lo cual refirma en las siguientes sesiones: "yo personalmente me espero a dónde dirigirme porque no me gusta equivocarme tanto" ("Clara", TC3, 28/02/2012: 451-452). Es decir, ella precisa saber cómo debe dirigirse y reaccionar antes de realizar cualquier acción que la lleve a equivocarse. Esto corroboró una de las afirmaciones en esta intervención; la necesidad de conocer las emociones que son inculcadas socialmente. A la angustia que le provocaba equivocarse, le agregó otra emoción: la frustración. Resultando así evidente, que el error le causaba malestar y le hacía sentir una carga sobre sus hombros en el día a día. Más adelante, hace mención nuevamente de este sentir:

> Sí es frustrante el error en mí, por eso evito equivocarme, es muy incómodo, es muy frustrante equivocarme. Por eso, siempre me quedo parada esperando para que me des indicaciones precisas porque sabes que cuando tú me das una indicación precisa no me puedo equivocar, porque lo voy a hacer como tú me estás diciendo. ("Clara", TC3, 28/02/2012: 2035-2039).

Se puede observar que las emociones que le generan miedo de equivocarse son de frustración y angustia, lo que provoca, incluso, que adopte una posición pasiva ante las diversas problemáticas sociales y laborales, así como sus posibles soluciones. Al estar escribiendo la reflexión personal, ahondó en el tema agregando otra emoción, el miedo; "siempre quiero hacer las cosas bien, a la perfección, porque no quiero equivocarme en algo, me da miedo, ansiedad el que me vaya a equivocar, el no dar el ancho en mi trabajo." ("Clara", RP2, 23/02/2012, R. 19-21); siendo el miedo una emoción de perder su puesto laboral.

Más tarde, al miedo le agregó el enojo, y cómo no quería ser percibida. Esto, da una idea de la manera que tiene de percibir el error, o una disonancia entre lo que debe hacer y lo que logra, o lo que el contexto requiere de ella y lo que ella quiere hacer. "Clara" lo refiere así; "tengo mucho miedo a equivocarme porque en el fondo me enoja muchísimo que me crean que soy una inepta, que me tachen de tonta o de que no sé hacer las cosas" ("Clara", RP3, 28/02/2012, R. 6-8). Posiblemente por la misma razón, ella tenga una percepción rígida de sí misma: "siempre estoy autocriticándome y las cosas que hago bien son como algo que tenía que hacer y como que era lo mínimo que tenía que hacer, casi nunca reconozco lo que hago bien" ("Clara", RP2, 23/02/2012, R. 28-30). Se puede observar la exigencia con ella misma ante las actividades que debe realizar según su rol. Dentro de su proceso de cambio, se percató de lo que las emociones pueden repercutir en el contexto laboral;

> Cuando me han dicho en mi *coaching* cosas de las que tengo que mejorar en mi persona, me da pavor, siento que, por más esfuerzos que haga no voy a mejorar como los demás quieren. Lo malo de eso que yo canalizo todo ese miedo como

enojo, me encabrono y ya no doy ni para atrás ni para delante porque me enojo con mis compañeras, con mis jefes, con mis alumnos con todo mundo y empiezo a equivocarme. (“Clara”, RP2, 23/02/2012, R.21-26).

Se observa que, se llega a generar un ambiente hostil en sus relaciones, ya que el miedo a no saber cómo reaccionar o cómo se espera que ella responda en un determinado contexto, desencadena un enojo que no le permite avanzar, que extiende en sus relaciones en el trabajo, y que, paradójicamente, le lleva a incurrir en la equivocación que tanto teme.

En otra sesión advierte sus emociones ante el error y explora opciones y posibles soluciones ante la experiencia de sus enojos; “me genera mucha frustración, mucho enojo el equivocarme, pero hoy en la sesión me di cuenta que la frustración te lleva a buscar nuevas alternativas y buscar maneras de hacer la misma cosa, o sea, [en] diferentes caminos.” (“Clara”, RP3, 28/02/2012, R. 22-24). Como se observa, “Clara” vislumbra alguna alternativa ante una experiencia que le deja fuerte insatisfacción.

En un momento posterior, argumenta que es válido que se pueda equivocar, dejando a un lado la reprobación tan fuerte que dirigía hacia sí misma. Lo dice de esta manera: “creo que nos queda claro que sí se vale equivocarnos y que sí se vale de repente llegar tarde, sí se vale.” (“Clara”, TC6, 08/03/2012: 1835-1837). La alternativa que había sido apenas vista anteriormente ahora adquiere una mayor fuerza; el hecho de que “Clara” exprese que el error “sí se vale” refleja esta fuerza que avanza en la flexibilización de sus aprendizajes y en la consideración hacia sí misma. Lo refiere así; “he aprendido a aceptar los cambios y progresar y aceptar mis equivocaciones y conocer mis necesidades, aunque a veces me sienta frustrada” (“Clara”, RP7, 14/03/2012, R. 13-15). Además de declarar como válido que se puede equivocar, “Clara” logra aceptar, al menos verbalmente, sus errores sin autocastigarse, así como pedir ayuda, alguna solución o satisfacer alguna necesidad.

Contactar con sus emociones favoreció que “Clara” pudiera atemperarlas, así como cambiar la visión de sí misma y de situaciones que le rodeaban. Pudo identificar maneras

diferentes de expresar emociones como el enojo, miedo y frustración, lo que la condujo a experienciar mejores resultados en su vida personal, laboral y social, como lo deja ver en esta narrativa: “el que yo esté bien, el que yo esté feliz va a hacer que yo trabaje feliz y que todos lo que están a mí alrededor también lo estén” (“Clara”, RP5, 06/02/2012, R. 26-27).

Por otro lado, “Clara” continuó ganando flexibilidad decidiendo no complicarse por situaciones que no podía cambiar y sumarse a las iniciativas de la organización donde laboraba, y aprendió que obtenía mejores resultados al reconocer las normas y las reglas sociales y emocionales. Así lo dice**:**

> Me di cuenta de que, por más que me queje no voy a solucionar nada, y que si en el lugar donde trabajo se hacen las cosas de una determinada manera, pues me tengo que acoplar, aceptarlo y aprender a hacerlo de esa manera. (“Clara”, RP1, 21/02/2012. R. 16-18).

Aquí “Clara” muestra apertura a la situación laboral, a la aceptación de normas emocionales y reconoce que es mejor para ella invertir el tiempo acoplándose a un nuevo sistema o al cambio de este, en lugar de gastar su energía y su tiempo en quejas administrativas. Ha logrado un cambio emocional significativo, para ello, basta comparar sus primeras manifestaciones emocionales.

En lo referente a la motivación, ella advirtió que tenía más peso una motivación que viniera de ella misma a que viniera de alguien más y que le valía más, lo cual, si bien se refiere a una mayor apropiación de normas y reglas sociales, lo cierto es que le generan un mayor bienestar: “a lo mejor no esperas que el director te reconozca, pero si ya tuviste una motivación interna para hacerlo, a lo mejor tú solita tienes una intra-motivación...” (“Clara”, TC3 28/02/2012: 315-318). Como se muestra, ella asigna nuevos sentidos a su experiencia en relación con la motivación, pero también en cuanto a sus relaciones interpersonales en su campo laboral.

Conforme fueron pasando las sesiones “Clara” pudo profundizar en la emoción del miedo; “me provoca miedo cuando no tengo seguridad, me provoca miedo y sentirme insegura de no tener el control de la situación” (“Clara”, TC6, 08/03/2012: 1440-1442). De esta manera, se percata de que el miedo está ligado no solo al control (mismo que ha ido abandonando), sino también a una inseguridad en sí misma. Al mismo tiempo, manifestó pensamientos relacionados con las emociones que estaba experienciando como el estrés, entendido aquí como una emoción que causa malestar: así lo dice; “el estrés, me pone como dopada, me pone de malas, me frustra y cuando eso sucede tiendo a moverme demasiado hacia el enojo.” (“Clara”, RP4, 01/03/2012, R. 4-6). Se puede destacar al enojo y a la frustración como emociones que le generan malestar, que asocia con el estrés. Más adelante, refiere:

> que ya me aguanté todo el día y de repente que alguien me haga una bromita de que le eche limón a mi fruta, en ese momento puedo explotar. Lo que me guardé en el día puede provocar más estrés, me provocaría sacar lo que tengo, o sea la emoción que tengo guardada. (“Clara”, TC5, 06/02/2012: 585-589).

Como se puede notar, más allá del estrés que pueda envolver una situación laboral, está el alcance de lo que puede ocasionar reprimir las emociones y que estas, cuando emergen por alguna situación, lo hacen de manera desbordada -sin contención. “Clara” agrega que, el manejo que daba a sus emociones estaba repercutiendo en su salud y en sus hábitos de sueño, lo que le ocasionaba que tuviera más situaciones incómodas con ella misma y con los demás; lo refiere así;

> me daba un auto estrés, que claro me [seguía] provocando no dormir porque quería resolver la vida dormida. Despierta a todas horas. Lo único que estaba provocando era más problemas conmigo. A partir de que ya tomas conciencia de tu autodestrucción entonces es cuando tomas y retomas. (“Clara”, TC5, 06/02/2012: 793-797).

De acuerdo con lo anterior, ella advierte la importancia de manejar mejor sus emociones, pues de no asumirlas, podía repercutir en procesos que ella reconoce como

autodestructivos, es decir, en una relación consigo misma sumamente desfavorable para su desarrollo y crecimiento, además de alterar sus ciclos de sueño y en su salud física en general. Por otro lado, se observa la importancia que le confiere a la escucha en cuanto al proceso de la regulación emocional, así como una comunicación asertiva con las personas con las que tiene algún tipo de vínculo social-laboral;

> Creo que tener una actitud de escucha es lo mejor para tener una relación buena con la gente. Sí expreso mis desacuerdos, pero lo he hecho de manera tranquila. No lo hago inmediatamente después si es que algo de lo que me dijeron me afectó o me hizo ruido. Lo pienso, lo reflexiono y después pido una segunda cita para retomar o aclarar el asunto. Esto me ha servido mucho porque así me permito que todo fluya y no se estanquen mis emociones. Cuando he hecho eso he notado que ya no me duele el estómago ni la cabeza. ("Clara", CP3f, 15/03/2012, R. 4).

Como se aprecia, el cambio de "Clara" es notorio en cuanto a su actitud frente a las relaciones interpersonales, pues reconoce que brindando una escucha atenta y comunicando sus emociones de manera atenuada, puede obtener mejores resultados tanto para sí misma, como para lo que se espera de ella en su contexto laboral, lo que trae como consecuencia cambios en su salud física y emocional. Por otra parte, advierte el beneficio de atemperar sus emociones y de remontar los aprendizajes que ha tenido hasta ahora, particularmente, su tendencia a no pedir ayuda, a exigirse demasiado y a reconocer que hay situaciones que no puede resolver; así lo señala.

> Me queda clarísimo que debo aprender a controlar mis emociones y que debo aprender a pedir tiempo, espacio y pedir ayuda cuando sé que no puedo. A veces siento que puedo con todo y me cuesta aceptar que no puedo, pero me doy cuenta que puede convertirse en soberbia si no lo controlo. ("Clara", RP7, 14/03/2012, R. 5-8).

En la narrativa anterior, se evidencia el avance de "Clara" en un ejercicio de autocrítica que le permite reconocer sus áreas de dificultad, lo que ahora hace sin la *autodestructividad* que había referido. En general, "Clara" dice haber resignificado su

experiencia emocional en la respuesta 11 del “Cuestionario Personal 3 Final” (CP3f) con las siguientes palabras:

> Lo explicaría como en ascenso, antes me costaban mucho trabajo muchas cosas, aceptar que no todos iban a actuar como yo lo hacía. Ahora sé que solo yo puedo controlar mis emociones y cómo reacciono ante las cosas que pasan, pero no puedo controlar la manera en cómo reaccionen los demás. También aprendí a pedir, a pedir un abrazo, a pedir ayuda, a pedir asesoría. Ahora puedo decir que puedo conciliar el sueño porque ya no pienso constantemente en lo que no pude resolver durante el día, ya no le doy tantas vueltas al asunto y he podido descansar, lo que ha provocado que al día siguiente vaya contenta, alegre a trabajar y tenga mucha más energía. He visto que últimamente he recibido indicaciones y ya no me dan ganas de quejarme, simplemente las sigo y trato de hacer mi mejor esfuerzo. (“Clara”, CP3f, 15/03/2012, R. 11).

De esta manera, se evidencia el cambio en cuando a la resignificación de la experiencia emocional de “Clara” pero, sobre todo, en el reconocimiento de sus emociones y el contacto y expresión de otras emociones, como la alegría.

5.2.4 Proceso de cambio: la regulación emocional en acción.

Una vez que comenzó a resignificar su experiencia emocional, se observa que “Clara” tiene la motivación de seguir teniendo ganancias constructivas: “pues tengo que seguir trabajando para que el no pensar tan autodestructivamente se haga un hábito en mi persona.” (“Clara”, RP5, 06/03/2012, R. 24-25). De manera particular, ella se enfoca en una cuestión que es altamente relevante; lograr hábitos constructivos y benéficos, sobre todo en lo que respecta a verter el enojo hacia sí misma.

Posteriormente, admite que está empezando a afrontar de manera más constructiva relaciones y circunstancias que antes le resultaban problemáticas y le causaban malestar, además sigue presente el interés por la mejora de su situación laboral; “he estado buscando soluciones a esto, a engancharme menos con las situaciones y a las

reacciones de las personas, a enfrentar de una vez por todas, la situación para nivelarme, para tener equilibrio en mi vida." ("Clara", RP4, 01/03/2012, R. 16-18). Con ello, reconoce su necesidad de lograr una mayor flexibilidad para lograr su bienestar. Después del reconocimiento, contacto y resignificación de la experiencia en la regulación emocional, - es decir, en el aprendizaje de nuevas estructuras culturales que orientan la experiencia emocional - es casi inevitable llevarlo al plano de la conducta:

> Yo aprendí a llorar, hace un rato, aprendí a llorar, no sabía que podía llorar y me permití llorar… llegó un momento que pensé que no podía llorar más y de repente suceden cosas, igual y voy a llorar y se vale, se vale ser, sacar esas emociones, no son malas. ("Clara", TC5, 06/03/2012, R. 1649-1653).

Como se puede ver, "Clara" se está permitiendo nuevas experiencias emocionales, en este caso el llanto, por cierto, de una manera mesurada. Aprendió que podía llorar, independientemente del motivo, por lo que se dio cuenta de que podía darse el permiso de descargar sus emociones a través del llanto y esto le provocó alivio. Ella lo refiere de esta manera: "A mí me ha servido llorar, y llorar por lo padre, por lo feo, me ha servido llorar hasta por lo incierto de repente, es una manera de sentirme aliviada, relajada." ("Clara", TC5, 06/03/2012, R. 1657-1659). Como se puede ver, incluso la incertidumbre, que le resultaba tan difícil de tolerar, ahora ha adquirido nuevos significados, y con ello, favorecido su regulación emocional.

Otro rubro en el que observó la regulación emocional de "Clara" es en el área laboral, partió de darse cuenta de que, más allá de conseguir beneficios económicos mediante su trabajo, podría alcanzar otros logros a través de la regulación de sus emociones. Ella lo refiere así; "uno empieza a moverse por varios lados, obviamente nadie es indispensable y además vas buscando mejores emociones para tu vida porque el dinero es muy importante, pero hay cosas más importantes" ("Clara", TC6, 08/03/2012, R. 1777-1779). Aunque "Clara" no especifica que otras cosas son más importantes, sí menciona la importancia de *mejores emociones para la vida*, lo que denota el lugar que ahora le da a

la manera como experiencia las emociones y el beneficio que esto trae para sus relaciones y su vida.

Maneras de reaccionar emocionalmente

El enojo, la frustración, los pensamientos y creencias que resultaban en una represión de emociones desencadenaban en “Clara” problemas para dormir. Aunado a esto, mantenía una actividad mental intensa cerca de los horarios que tenía destinados para el descanso nocturno. En la siguiente narrativa, “Clara” expresa cómo vivía esta situación:

> Tiendo a pensar en las cosas que me pasan en el día, y por alguna razón recuerdo más las cosas negativas. No olvido lo malo que me pasa y eso me genera mucho rencor hacia personas o situaciones. A veces logro controlar mis explosiones de furia, pero otras veces se me sale de las manos y eso provoca que se me vaya el sueño por las noches. (“Clara”, RP4, 01/03/2012, R. 11-15).

Se observa que la obsesión por los pensamientos acerca de acciones que sucedieron durante el día, que estuvieron fuera de su control y que se aparejaban con explosiones de furia, le generaban rencor e intensa actividad mental que le dificultaba conciliar el sueño. Más adelante, ella retoma esto y reflexiona acerca de los pensamientos recurrentes, reconoce que un ataque incontrolado de enojo podría ser un síntoma de emociones reprimidas que luego emergen de manera descontrolada.

La reflexión de “Clara” al respecto es sumamente valiosa, pues cuenta con la claridad de los dinamismos que echa a andar para sostener una regulación emocional que le es poco favorable, es decir, reconoce cuáles son las afirmaciones y negociaciones que hace y que consienten o aprueban sus exabruptos emocionales, así como las consecuencias que le dejan en sus relaciones interpersonales y en su trabajo. De esta manera, abre la posibilidad de nuevos esquemas emocionales que cuentan con una mayor posibilidad de favorecer sus relaciones interpersonales. Ella lo dice así:

> Me di cuenta de que, el pensar mucho y volver a pensar en lo mismo, era una manera de no dejar descansar mi mente y volver a vivir las mismas emociones

durante la noche. Me genera mucho enojo que yo no pueda descansar, que no pudiera dormir y que eso afectara toda la mañana en mi trabajo. El estar así de cansado, de enojado todo el tiempo hace que, aunque no hayas convivido con nadie, pero si te hablan o te piden algo, estés muy a la defensiva y reacciones mal o explotes de la nada. (“Clara”, RP5, 06/03/2012, R. 9-17).

Se observa, que “Clara” puede comparar al enojo como un mecanismo de defensa social, al utilizarlo para liberar la energía acumulada por tristeza, frustración o por estrés. Dentro de las maneras de reaccionar, como consecuencia de una regulación emocional, se encuentra el hecho de expresarse ante los demás de forma atenuada y pueda transmitir lo que pretende. Esto implica una disminución de sus actitudes defensivas, las que, generalmente tienden a socavar la comunicación asertiva entre las personas.

En las siguientes narrativas, “Clara” expresa que pudo regular sus emociones en una entrevista con una madre de familia: **“**muy linda, con voz de autoridad, pero no le permití a la señora que me alzara la voz ni que se pasara” (“Clara”, TC6, 08/03/2012, R. 2042-2044); “Clara” va reforzando los aprendizajes que nutren nuevas formas de regulación emocional. También comenta que pudo atemperar su reacción emocional conforme el protocolo y las normas establecidas en el colegio, lo que compara en cuanto a su manera de reaccionar en el pasado y lo que sucedió en ese momento: **“**Pude controlar porque no le respondí como podía haber respondido” (“Clara”, TC6, 08/03/2012, R. 2113-2114).

De esta manera, “Clara” se percata de que su expresión emocional puede ser modulada por sí misma, es decir, que ella no está sujeta a los arrebatamientos explosivos que antes tenía. Se va configurando una nueva regulación emocional que al ser puesta en juego en su trabajo le acarrea beneficios, pero también en cuanto a su salud. “Clara” expresa lo que significó para ella el poner en práctica la regulación emocional en esa entrevista:

Cuando tuve la entrevista con la mamá pude controlarme y no le respondí como antes solía responder, tal vez exaltándome y levantando la voz. Ahora le pude decir

sin agredir que yo también tenía autoridad y me sentí muy orgullosa de mí misma. (“Clara”, RP6, 08/03/2012, R. 8-11).

La experiencia de sentirse orgullosa y reconocerse ante sí misma, son maneras nuevas de reaccionar emocionalmente que “Clara” ha adquirido, pero también es relevante, que ahora establece una relación consigo misma que promueve su desarrollo y no que lo limita.

5.2.5 Proceso de cambio: incorporación de la regulación de las emociones en las relaciones personales y el ámbito laboral

Una vez que “Clara” puso en práctica la regulación emocional en diversas situaciones, la llevó a sus relaciones interpersonales, especialmente en el ámbito laboral. Comenzó a reconocer que el otro tiene su propia historia personal, como lo expresa enseguida: “aprendo a tratarlas de diferente manera, las conoces, aunque sea un poquito…” (“Clara”, TC7, 14/03/2012, R. 830). Al interesarse por conocer al otro, advierte que cada quien tiene necesidades propias y la misma libertad de actuar y tomar decisiones por ellos mismos, lo que al inicio del taller le conflictuaba, buscaba tener el control, incluso, de la otra persona. En la siguiente narrativa, incorpora esta reflexión: “a otra persona no la puedes manejar y tú no puedes pensar que va a pasar con ella, y yo puedo crear una expectativa positiva muy padre, pero no todo está en mis manos…” (“Clara”, TC3, 28/02/2012, R. 723-725). Así, paradójicamente, le *otorga al otro* la libertad de actuar, algo que, no solo se le dificultaba aceptar, sino que además le generaba frustración, enojo, resentimientos, incertidumbre, etc., es decir, un cúmulo de emociones.

Finalmente, se percata que no puede controlar las reacciones y comportamientos de los demás. También reconoció que sus emociones y la expresión que daba en cada situación, influía en los demás: “me queda clarísimo que las emociones influyen en la manera en cómo somos con nuestras familias, en nuestros trabajos y con amigos.” (“Clara”, RP6, 08/03/2012, R. 5-6). “Clara” manifiesta la importancia que le brinda a las relaciones sociales y la aceptación de puntos de referencia distintos a los de ella, lo que hace que pueda abrir su campo de aprendizaje en cuanto a las experiencias emocionales

propias y de los demás, y con esto, actualice y enriquezca nuevos esquemas de regulación emocional. El valor que le otorga a las relaciones interpersonales y a las posibilidades que le brindan en términos de crecimiento y nuevos aprendizajes, queda de manifiesto en lo que enseguida expone:

> Me di cuenta de que, no es tan importante en dónde trabajes sino conservar las amistades, los lazos que vayas creando con la gente. Para que pueda conservar esas amistades tengo que aprender a tratarlas y también tengo que aprender a cómo reaccionar ante cosas que no me gusten mucho o me lleguen a molestar. (“Clara”, RP6, 08/03/2012, R. 12-16).

Como se puede observar, “Clara” le confiere una importancia al vínculo establecido con las personas, que antes no consideraba, y que, ahora, independientemente del contexto, tiene interés por rescatar y conservar la relación emocional con los demás. En otro momento “Clara” reflexionó desde su historia personal, contactando con sus emociones y reconociendo las emociones del otro, lo que expresa de esta manera;

> Al final, todos en esta vida padecemos, sufrimos, reímos, lloramos, luchamos es la naturaleza, unos de una forma, otros de otra. No vamos a ir por la calle con esa careta de ´estoy sufriendo´. Hay un momento para todo, pero sí te sensibiliza un poquito más, a dejar de estar inmerso en tu pensamiento o tu sentimiento, o lo que tengan que entender de ti, sino también a entender o ver la otra parte de la persona. (“Clara”, TC7, 14/03/2012, R. 1059-1064).

Se observa que, “Clara” ve al otro de una manera diferente, confiriéndole emociones en las que se quiere tomar un momento para entenderlas y crear vínculos estrechos, a través de enlaces emocionales. Además, reconoce la importancia de salir al encuentro de los demás, quienes, al igual que ella, tienen la posibilidad de experimentar diversas emociones, incluso, las que antes le costaba mucho trabajo aceptar -de sí misma y de los demás-.

Por otro lado, en su ámbito laboral expresó: “en mi trabajo, todas las actividades las vivo intensamente, amo lo que hago, pero me enoja que no me comuniquen las cosas a tiempo, sin embargo, procuro buscar soluciones.” (“Clara”, RP4, 01/03/2012, R. 19-21). Aquí se observa que, a pesar de las dificultades o situaciones incómodas, ella procura resolverlas por el amor que le tiene a lo que hace y a su profesión. También vemos que, según lo que ha venido externando en diferentes ocasiones, “Clara” se reconoce como una persona sensible y que responde de manera intensa ante lo que vive, lo que denota, que la regulación emocional lograda, al no contar con las prohibiciones y sanciones que antes le fatigaban y le generaban malestar, le permite una expresión emocional distinta. La contención emocional que ahora logra - ya no represión-, le habilita la reflexión en torno a lo que vive, así sea, algo problemático; lo que representa un logro importante en la vida de “Clara” en cuanto a la regulación emocional.

Por otro lado, reconoció las cosas que tenía que hacer para evitar sentirse sobrecargada de trabajo y que la embargaran emociones de frustración o enojo; “en que en mi vida laboral necesito priorizar y organizar mejor mis tiempos.” (“Clara”, RP4, 01/03/2012, R. 22-23). Esto es reforzado por “Clara” de la siguiente manera:

> Sé que debo regresar al ritmo normal de trabajo, pero ahora me siento un poco más segura de los pasos que debo seguir para que no me afecte en el aspecto emocional y que lo que pasa diariamente lo pueda como regular, o sea vivir la emoción, graduarla, saber cuándo, a quién o con quién y cómo decir las cosas que no me parecen y las que me parecen bien también, saber reconocer en mi compañera su esfuerzo y su trabajo diario. (“Clara”, RP8, 15/03/2012, R. 9-15).

Podemos decir que ella ha adquirido comprensiones respecto a lo que, visiblemente, se refiere a sus procesos de regulación emocional y también, que ha retomado la consideración hacia los demás, aun cuando estos se desempeñen de manera distinta a la suya. Esto le ha dado nuevos sentidos, particularmente, en sus relaciones laborales. La contención y el atemperamiento emocional logrado por “Clara”, abre espacios para la reflexión personal y también para acercarse al marco de referencia de

los demás, y aceptarlos y valorarlos como personas. La expresión emocional, lejos de atentar contra el vínculo social propio de su naturaleza, lo re-establece. Además, es posible vislumbrar el compromiso que adopta con su manera de actuar consigo misma y con sus compañeras de trabajo, concediendo un papel preponderante a sus propias capacidades y a las de los demás, lo que es particularmente importante en el terreno laboral.

Por otra parte, “Clara” menciona en el “Cuestionario Personal 3 Final” (CP3f) que, al expresar su desacuerdo o su opinión, se ha percibido más abierta en cuanto a recibir la opinión de los demás, que, logra el equilibrio entre seguir defendiendo su punto de vista, y al mismo tiempo, reconocer la opinión de los demás, particularmente ante situaciones conflictivas. También reporta que, en su trabajo, aprendió a organizar sus prioridades y después a hacer un plan de acción; pide ayuda si la necesita, o busca orientación para saber cómo actuar o cómo reaccionar ante diferentes momentos; cuando la retroalimentan es más abierta para recibir la opinión de sus compañeras y de su coordinadora o directora. Ante el cambio, ya no trata de salir corriendo por el miedo a lo que no conoce. Si le piden que mejore algunas habilidades, lo asume como reto.

Respecto a la relación con sus compañeras, expresa que es más estrecha, ya que se abrió a sus cualidades, verlas desde otra perspectiva y entenderlas, que, de igual manera, ella reconoce que no puede controlar las emociones de los demás. En el trabajo de equipo, comenta que puede ayudarlas si algo se les dificulta, ahora sabe escuchar opiniones y propuestas de otras personas y comparte lo que sabe para que salga un trabajo muy bueno y ante los obstáculos, ahora prefiere buscar alternativas. (“Clara”, CP3f, 15/03/2012).

De esta manera, se evidenciaron los cambios en las significaciones de la experiencia emocional de “Clara”, sobre todo, en cuanto al reconocimiento de sus emociones, el contacto y expresión de estas, así como en las maneras de reaccionar. Logró asumir cómo, al atemperar sus emociones, favoreció sus procesos de regulación

emocional, lo que derivó en la resolución de situaciones que le eran conflictivas, le ayudó a tomar un rol protagónico en sus emociones con nuevas perspectivas en su gestión.

5.3 Desarrollo del desempeño como facilitadora

Durante el transcurso de la intervención se buscaba que el desempeño como facilitadora promoviera el desarrollo de las condiciones necesarias para el proceso de cambio, siguiendo el Enfoque Centrado en la Persona de Rogers (1961), se busca que quien facilita desarrolle la comprensión empática y la aceptación del marco de referencia del otro, así como la congruencia entre su experiencia emocional y su autoconcepto, de tal manera que se encuentren presentes en la relación y la comunicación que establece con la persona a quien acompaña, quien además, se encuentra en un estado de vulnerabilidad. Se analiza en este apartado si las características mencionadas estuvieron presentes durante la intervención.

El Enfoque Centrado en la Persona (ECP) abonó al ímpetu de desarrollo profesional para elaborar estrategias que ayudaran a facilitar al grupo en un clima de respeto y aceptación de la persona. Se ofreció el entendimiento para llevar a cabo relaciones cercanas y respetuosas con las profesoras, lo que permitió la exploración, tanto de las áreas conflictivas como de las potencialidades de estas. Asimismo, se construyó un espacio para promover el desarrollo y la actualización personal.

Durante la intervención, se acogió a las participantes. Al iniciar las actividades, se construyó un espacio de seguridad, confianza, confidencialidad y libertad. Esto se hizo con el propósito de que las profesoras pudieran explorar, identificar y contactar con sus emociones, lo cual aportó avances en sus procesos de crecimiento personal. Esto último es referido por una profesora -“Arely”-, de la siguiente manera: “voy a estar en un lugar en el que me gusta estar” (“Arely”, TC6, 08/03/2012, R. 1558-1559). Así pues, a lo largo de la intervención, se equilibraron las propias características de la facilitadora con las de las el ECP, para cumplir el rol como facilitadora del grupo.

El interés estuvo dirigido hacia el establecimiento de una labor con base en las premisas de Rogers (1961), para alcanzar comprensiones desde el marco de referencia de las profesoras, y desde ahí, acompañarlas en sus procesos de desarrollo. En el transcurso de las sesiones, la facilitadora fue madurando la actitud y las relaciones que favorecieron la comunicación con las profesoras, así como la aceptación respecto a los sucesos que se presentaron. Hablar desde sí misma y empezar, poco a poco, a ir modelando una manera de expresión y de relación, facilitó que las profesoras fueran comunicándose y relacionándose de la misma forma además de haber intencionado, a través de las diversas actividades, que ellas mismas descubrieran sus experiencias y emociones.

La confianza fue ganándose poco a poco, sobre todo cuando se les ofreció confidencialidad, enfatizando que lo que se hablara en el grupo se quedaría en el grupo y que no serían juzgadas ni criticadas dentro del mismo. Fue entonces que se creó un lazo que permitió la apertura a la experiencia personal y emocional, particularmente de algunas de ellas y que, al mismo tiempo, se sintieran recibidas. A este respecto, “Arely” refiere:

> Este grupo que formamos sí se puede, podemos irnos muy acá, podemos hablar de la escuela; pero también es un espacio donde: ¡ay! ¿Saben qué? Es que tengo esta situación y me abruma y esto y lo otro. Todo eso lo expresamos. Es un lugar en donde se puede escuchar, hay respeto, se puede hablar total confidencialidad de este tipo de cosas (“Arely”, TC8, 15/03/2012: 32-38).

“Arely” se refiere al desempeño de la facilitadora, pero también a la situación que guardaba el grupo y que era propicia para la exploración personal. Se puso especial cuidado en identificar las emociones verbales y no verbales en los mensajes de las profesoras, abriendo su percepción desde el rol de facilitadora. Con esto, se quiere decir, que pretendía responder activamente a los mensajes captados.

También hubo momentos donde se experimentó la frustración por falta de confianza en sí misma y en su desempeño, por el hecho de que, como facilitadora se percibía *muy directiva*. En algunos momentos le albergaba la ansiedad ante el silencio de las

participantes. Esto, se fue superando al aceptar su postura como facilitadora, su historia y formación académica y el conjunto de habilidades que poseía respecto al manejo del grupo, además del interés y cuidado para buscar el mejor provecho del grupo y sus integrantes. Por otro lado, también se procuró el establecimiento del vínculo entre las profesoras y la facilitadora, y así brindar la confianza para su exploración, y al mismo tiempo, transmitirles su entendimiento. Lo anterior favoreció la creación del clima de libertad que necesitaron las profesoras para explorar sus experiencias y sus historias. “Arely” refiere al respecto:

> conoces otras partes que no habías vivido y te permites dar a conocer la parte del ser humano que tienes muy guardado en un rincón de ti. No lo abres con cualquier persona y que yo creo que no lo dirías con nadie más en el colegio, ¿no? Independiente de lo que sea, creo que aquí se juntaron cosas, o sea, las que estamos aquí, hay cosas que nos llaman la una a la otra, pero hay también, tenemos mucha relación la una con la otra, pero hay también los opuestos de las cosas. Esos lados opuestos hicieron conjunto padre, porque a lo mejor tú puedes decir: yo no siento confianza por alguien o por mí misma, ¿no?, y te das cuenta de que, todavía puedes confiar en la gente. Lo que aquí se quedó, aquí se quedó y punto… (“Arely”, TC8, 15/03/2012, R. 751-767).

La confianza en el grupo fue un aspecto decisivo para el logro de los objetivos, e incluyó la escucha atenta de parte de la facilitadora hacia las profesoras, valorar las intervenciones de cada una de ellas y acogiéndolas para que sintieran la libertad y confianza de expresarse. Esto se aparejó al reto de no involucrar las propias opiniones y escucharlas desde su propia vivencia. En la medida en que se fue estableciendo esta postura, se observó que las profesoras adoptaban la misma actitud de escucha, confianza, seguridad y respeto y que podían expresarse con mayor soltura. De esta manera, ellas fueron trazando su propio camino en el proceso de cambio, mismo que la facilitadora fue acompañando. Al preguntarles cómo habían percibido su desempeño como facilitadora, y si este había abonado a su proceso de cambio, varias de ellas respondieron lo siguiente:

> Me ayudó a darme cuenta de que puedo vivir mis emociones y está bien vivir hasta el enojo, pero lo importante es saber cómo regular esa emoción. Me ayudó a darme cuenta de las cosas positivas y vivir las emociones de manera graduada. Siempre estuvo dispuesta a escucharme, me sentía con mucha confianza, me sentía apapachada, como bien recibida, como cuando yo recibo a mis alumnos. (“Arely”, CP3f, 15/03/2012, R. 12).

Por otro lado, “Clara” mencionó:

> El acompañamiento fue excelente, siempre estuvo en una postura abierta a escuchar lo que mis compañeras y yo en particular teníamos que decirle. Me sentí escuchada. Sentí que podía confiarle mis cosas y que no me haría un revés. En algunas ocasiones me ayudó a ver otro ángulo de mis problemas poniéndome como ejemplo parte de su vida que se asemejaba con lo que le estaba contando” (“Clara”, CP3f, 15/03/2012, R. 12).

Se puede concluir que la experiencia en el grupo representó un medio valioso para explorar e ir asimilando las propias experiencias como facilitadora y las que vivió con las profesoras que integraron el grupo. Desde esta perspectiva, la personalidad como facilitadora y el proceso del grupo fueron clave en la dirección de la experiencia grupal que se experimentó y que, se puede decir, favoreció el crecimiento de las profesoras; al menos en los dos casos señalados. Por otra parte, la actitud y las relaciones que se estableceron, así como contar con la certeza de que las profesoras contaban con los recursos necesarios para ayudarse a ellas mismas a conseguir una regulación emocional que les favoreciera la relación interpersonal en el área de trabajo fue clave para la consecución de lo alcanzado.

CAPÍTULO VI. DIÁLOGO CON LOS AUTORES

En este capítulo se realiza un puente entre los descubrimientos derivados del análisis de las narrativas, tendiendo como eje lo planteado en las preguntas de análisis que orientaron el trabajo: ¿cómo promover que las docentes actualicen sus aprendizajes respecto a su regulación emocional en el ámbito laboral y con ello favorezcan sus relaciones interpersonales?, ¿cómo resignificar las emociones en un grupo de docentes?, ¿cómo facilitar que un grupo de docentes reconozca su experiencia en la regulación de sus emociones y su implicación en las relaciones interpersonales en el ámbito laboral?

Al principio de la intervención, las profesoras tenían dificultad para contactar con sus emociones y su diálogo estaba dirigido a las situaciones que las rodeaban en su contexto laboral sin hacer una conexión con las normas y reglas socio-emocionales subyacentes. Como menciona Rogers (1961), en la primera fase de una relación de ayuda "existe cierta reticencia a comunicar el sí mismo. (…) La comunicación solo se refiere a hechos externos. Los sentimientos y significados personales no se reconocen ni se admiten como propios". (p. 123). "Clara" lo manifiesta en la sesión 1: "yo pienso que sabes que es parte de nuestro estrés, nuestro estrés directo son las coordinaciones". ("Clara", TC1, 21/febrero/2012, R. 789-790). Rogers (1961), menciona que, en una relación de ayuda, los participantes, pueden expresar más claramente los sentimientos como propios, más próximos a la experimentación inmediata, y en un momento más avanzado, los experimenta y expresa en el presente inmediato. Es en este momento, "puede experimentar como inmediatos los sentimientos que antes estaban atascados" (Rogers, 1961, p. 135).

La conciencia emocional supone la capacidad de reconocer el modo en que las emociones afectan a nuestras acciones y la capacidad de utilizar los valores y normas sociales como guía en el proceso de toma de decisiones, como lo refiere Kemper (1990) quien dice que las emociones son susceptibles de dirección social. Las profesoras fueron haciendo consciente las emociones que las embargaban con diferentes situaciones en su contexto laboral, Rogers (1959) llama esto "simbolización" (p. 27), es decir:

> la conciencia es la simbolización de parte de nuestra experiencia. (…) Esta representación puede tener diversos grados de agudeza e intensidad, que van desde una vaga conciencia de algo que existe como fondo, hasta una clara conciencia de algo que ocupa el foco de la conciencia como figura (Rogers, 1959, p. 27).

"Clara" expresa así sus emociones: "sí me angustia el querer mejorar y no avanzar tan rápido". ("Clara", TC2, 23/febrero/2012, R. 781-782). Hochschild (2008), menciona, al respecto que la elaboración de las emociones o regulación emocional, se convierte, con mayor frecuencia, en un proceso consciente. En tanto que Armon-Jones (1985) dice que "experimentar una emoción es llevar a cabo y emplear las acciones físicas y mentales para tal emoción" (p.5). Un ejemplo de esto es la manera en que contactó y expresó sus emociones "Arely" en la sesión 6:

> tristeza porque hay muchas cosas que no puedo hacer con mis hijos. Sé que son parte de sus necesidades, me dan tristeza, un poco de enojo, también me da alegría, a veces me puedo poner a llorar de desesperación, de una impotencia, de tristeza, de no poderles dar cosas materiales. ("Arely", TC6, 08/marzo/2012, R. 1340-1344).

"Arely" confiere una elaboración, a través de la expresión, de varias emociones, como la tristeza, el enojo y alegría, que podría configurar una constelación; esta elaboración reconoce qué emociones están presentes en ella y después liberarlas a través del llanto, provocando así un alivio, como lo diría León-Vega (2012) "licuando las durezas del alma" (p.35).

Cervantes (2014) menciona que "el mundo emocional tiene una preferencia por la expresión metafórica" (p. 41) y continúa diciendo que la metáfora "es una construcción lingüística que no se somete a las ataduras del lenguaje literal, que juega con las figuraciones, los sentidos, los significados y las emociones" (p. 41). De esta manera, "Clara" describe su sentir respecto a la adversidad y el trabajo:

> cuando nos cortan las alas aprendemos a volar nuevamente, aunque nos cueste, ahí lo tomas como quieras, pero de que volvemos a prender el vuelo lo hacemos, aunque de repente nos cortan las alas o nos sintamos mutiladas porque nadie le tiene miedo a la chamba ni al progreso ni al avance, pero si de repente si nos sentimos frustradas y debemos conocer nuestras necesidades ("Clara", TC7, 14/marzo/2012, R. 812-817).

De esto se puede advertir el deseo de "Clara" por seguir avanzando, a pesar de las circunstancias que la hayan incapacitado para resolver alguna situación, como expone Rogers (1978) al referirse a una tendencia actualizante como el deseo de crecimiento y autonomía. También menciona que, al no tener miedo, tiene la fuerza para avanzar, aun con emociones como la frustración, pues estas deben ser conocidas por ella para temperarlas y conseguir el progreso que menciona.

Esta simbolización provocó nuevas facultades en las profesoras, ya que, gracias a la interacción grupal, se reforzaron los vínculos sociales entre las profesoras y por consiguiente se sintieron valoradas, escuchadas, respetadas y comprendidas. Además, se pudieron percatar que lo que ellas estaban experienciando, también las otras profesoras lo percibían en menor o mayor grado, y al momento de compartirlo le ponían nombre a lo que ellas, que hasta ese entonces solo nombraban como desagrado. "Clara" lo expresa de la siguiente manera: "son mis angustias, son mis miedos (…) es no tropezarme, es hacer lo mejor posible de las cosas…" ("Clara", TC2, 23/febrero/2012, R. 609-610). Aunque "Clara" expresa sus miedos y dificultades, también reconoce el impulso a seguir adelante y a realizar su labor lo mejor posible.

Las experiencias grupales ofrecieron una oportunidad para el desarrollo personal y un reconocimiento de las normas emocionales implícitas que estaban permitidas o no dentro de su contexto en particular, dado que el buen desempeño laboral es lo que se solicita y se recompensa. Thoits, (1990 citado en Stets y Turner, 2006, p. 125) menciona que hay dos modos a través de los cuales una persona puede alterar una experiencia emocional: modo de comportamiento o el modo cognitivo. Esta aportación, sumándola a

los planteamientos de la sociología de las emociones, que se enfoca a la articulación entre las ideas culturales, el arreglo estructural y las emociones, es decir, como menciona Hochschild (1990); “la manera en que deseamos sentir (…) la forma en que sentimos, lo que sentimos y (…) etiquetamos y damos sentido a lo que sentimos” (p. 117).

Esto abre el panorama para la comprensión de las profesoras en cuanto a sus reacciones emocionales, ya que, por un lado, las normas laborales les impulsan a actuar de determinada manera y a evitar algún aspecto de la experiencia emocional; o, en las estrategias cognitivas, cambiando el significado de la situación o reinterpretándola, lo que implica pensar acerca de una situación de manera diferente o pensar en otras cosas, con el fin de evitar los pensamientos relacionados con una situación específica. Ante esta complejidad que envuelve a la experiencia emocional en relación con la normatividad social, Rogers (1961) señala la importancia de lograr comprensiones acerca de la propia experiencia emocional, aun cuando esta sea compleja

> Todo ese conjunto de experiencias y sentimientos que hasta ahora he descubierto en él, parecen haberme lanzado a un proceso que me fascina, pero que a veces me atemoriza un poco. Significa que me dejo llevar por mis experiencias, en una dirección que parece ser hacia adelante, hacia objetivos que apenas puedo discernir, mientras intento comprender al menos el sentido de esa experiencia. Tengo la sensación de flotar en la compleja corriente de la experiencia y tengo la posibilidad fascinante de intentar comprender su complejidad siempre cambiante (p. 115).

A fin de hacer contacto con la propia experiencia emocional, en la sesión cinco se incluyó una actividad de meditación guiada, a lo que “Clara” manifestó: “es muy raro que me relaje con palabras, es la segunda vez que lo hago porque mi mente es terquita, no quiere muchas cosas y ahorita me gustó porque me permití relajarme a pesar de del estrés” (“Clara”, TC5, 06/marzo/2012, R. 1019-1020, 1024-1025).

Como se observa, “Clara” descubre maneras en las cuales atemperar o regular emociones como el estrés, a través de la palabra y los ejercicios que se realizan en la

meditación: el respirar, concentrarse en el momento presente y fluir; por otra parte a pesar de lo que “Clara” piensa de sí misma y de sus dificultades para relajarse, la experiencia que vivió le da nuevos referentes, incluso algunos que pareciera que son contrarios o no tienen correspondencia con el concepto que tiene de sí misma, lo que le causa cierta sorpresa.

Al hacer conscientes sus emociones, reconociéndolas y expresándolas, Le Breton (1998), menciona que “el individuo libera al menos por la palabra, pero también por una puesta en juego corporal, un as de sentimientos contenidos, cuya abreacción sería difícilmente imaginable en las condiciones corrientes de la existencia” (p. 137). Entendiendo a la abreacción como una descarga o liberación del malestar emocional. “Arely” manifestó este proceso durante las sesiones:

> siento molestia porque cuando hablo libero muchas cosas, pero necesito decirlo porque si no, me enojo y al otro le parto su madre, así de fácil. No soy esa clase de persona agresiva, prefiero liberar las cosas que [de] como lo voy a decir” (“Arely”, TC6, 08/marzo/2012, R.1070-1073).

Se percibe que las emociones funcionan como propulsores de una liberación de ese malestar emocional, para no afectar el vínculo con el otro. También se cumple la *liberación* a la que se refiere Cervantes (2014) “gracias a que las emociones constituyen una liberación de energía, son un sistema de regulación y actúan como mediadoras en el establecimiento de relaciones, son colaboradoras de procesos indispensables para la vida” (p. 36). En sesiones posteriores, “Arely” comentó la manera en que ella había resuelto reaccionar ante situaciones que le causaban demasiado enojo:

> cuando siento tanto coraje, mi forma de reaccionar de un tiempo para acá ha sido como espérame, por ejemplo, el arranque de ayer así es un arranque de explosivo, de mucho coraje. Pero cuando es un coraje que me puede llevar a hacer una pendejada, lo tomo de una manera muy pasiva. (“Arely”, TC8, 15/marzo/2012, R. 371-375).

Aquí se observa cómo “Arely”, a través de la pasividad, la pausa y la reflexión logra atemperar las *incontinencias emocionales,* que pueden provocar una alteración profunda que obture, momentáneamente, el control sobre sí misma y la arroje a conductas que puedan dañar o incluso desmembrar sus vínculos relacionales.

Lo anterior empata con lo que Rogers (1959) menciona respecto a que la personalidad que funciona plenamente es una personalidad en constante estado de flujo, una personalidad que se modifica continuamente, cuyas conductas específicas no pueden predecirse. “Arely” reconoce sus dificultades en la expresión emocional, pero también los logros que ha tenido. Al respecto, León-Vega (2012), señala que, además de los criterios sociales -y como es el caso, laborales-, otras emociones también llegan a formar parte de las estrategias de regulación emocional, y aunque “Arely” hace referencia a la *pasividad*, esta actúa como una contención a la explosividad emocional con la que en ocasiones responde.

Desde otro ángulo, Cervantes (2014) hace referencia a la emoción de la esperanza como la búsqueda de opciones que hacen factible el cambio y la transformación. La autora, continúa diciendo que “la esperanza es esperar haciéndose cargo de uno mismo” (p. 56). En este mismo orden de ideas, “Arely” se encuentra motivada a hacerse cargo de la explosividad de sus enojos, la mantiene esperanzada porque se encuentra motivada por alcanzar mejoría en sus relaciones laborales, y también, porque descubre que puede hacer mejor las cosas. León-Vega (2012), agrega que esta regulación emocional es:

> Un dominio que es, por tanto, excelencia personal y del gobierno de los actos humanos, realizada mediante el control de los impulsos y apetitos desenfrenados, de la moderación de su temperatura al combinar adecuadamente los humores para quitar, del clima que envuelve la convivencia y las formas de hacer socialidad, todo rigor y exabrupto (p. 24).

De esta manera, la expresión emocional que se apareja de una contención favorece procesos de socialidad, es decir, el establecimiento de relaciones interpersonales y su sostenimiento. Rogers (1959), por su parte, lo denomina "experiencing" total del

sentimiento, en donde la persona es congruente en su experiencia, su conciencia y su expresión (del sentimiento).

Mientras las profesoras iban expresando sus emociones, una que fue muy común fue la del enojo. Lutz y White, (1986 citados en Le Breton, 1998) muestran en un estudio del vocabulario del idioma inglés (metáforas o expresiones idiomáticas), la asociación frecuente de la ira y un fluido caliente en un recipiente: “la cosa está que arde”, “voy a explotar”, una imagen de “sobrecalentamiento” que conduce a la explosión de la ira. “Arely” así lo expresa: “hazme hacer las cosas de mejor manera y voy a hacer lo que tú quieras, pero no me estás chingando con cosas que no son justas porque voy a explotar, soy un ser un humano”. (“Arely”, TC1, 21/febrero/2012, R. 396-398). Aquí ella relaciona la justicia con estos arrebatos emocionales, que mientras menos haya, mayor será la descarga emocional.

Más adelante, en la sesión número 8, “Arely”, se refiere a lo anterior de otra manera, incorporando ahora una creencia que nutre su regulación emocional; que las cosas tienen un para qué y un sentido. Así lo dice: “me hace sentir impotente y enojada, enojada. Muy enojada. Se me hacen injustas muchas cosas de la vida; tampoco juzgo porque sé que todo tiene un por qué. Con todo y eso, no lo tolero” (“Arely”, TC8, 15/marzo/2012, R. 242-244).

Al transcurrir las sesiones, “Arely” pasa de una manifestación del enojo como una explosión a reconocer que detrás de cada actuación del otro hay una razón aparente, lo que se distingue que “Arely” está no sólo observando su emoción, que en este caso puede ser enojo y baja tolerancia, sino que también está incorporando ese vínculo social. Por su parte “Clara” lo manifiesta así: “efectivamente es un estrés de tanto tiempo que llega el momento que en la primera explotas.” (“Clara”, TC3, 28/02/2012: 2186-2187). El hecho de que “Clara” se percate que la acumulación del estrés es un factor desencadenante de sus explosiones emocionales es señalado por Rogers (1961), como “descubrir elementos desconocidos del sí mismo” (p. 106) en la vivencia del sentimiento. Al reconocer “Clara”

que la supresión de emociones, que generan el estrés, como enojo y frustración, a lo largo del tiempo crea las bases para una explosión o arrebato emocionales.

En la sociedad se espera que las personas tengan habilidades de regulación emocional, a pesar de que no siempre se experimenta la emoción que los demás esperan. Parte de la socialización emocional incluye aprender a regular las propias emociones para adaptarse a las expectativas que se tienen de uno mismo. Hochschild (2008), al hablar acerca de la motivación, menciona que la persona compara y mide la experiencia con una expectativa que a menudo está idealizada. Esto corresponde a la motivación ("lo que quiero sentir"), la regla del sentimiento ("lo que debería sentir") y la elaboración emocional ("lo que trato de sentir"). "Arely" se refiere a esto de la siguiente manera:

> La motivación sí efectivamente es parte fundamental y mueve muchas cosas en el ser humano de forma positiva, pero también es importante que los seres humanos sepamos que, no siempre vamos a estar motivados. Pero tú debes de saber también manejar esa parte, mi motivación soy yo misma. ("Arely", TC3, 23/febrero/2012, RR. 277-282, 294-298).

Aquí se muestra la autonomía emocional, que desarrolla "Arely" señalándola como ser ella misma la responsable de manejar su motivación que la impulse y la mueva hacia su propósito. La sociedad espera a personas emocionalmente competentes, esto es, que adapten sus experiencias emocionales a la cultura, para ello, la persona tendrá que regular sus emociones, es decir, internalizar la normatividad que dicta una cierta cultura.

Respecto a la relevancia de la normatividad cultural en la expresión emocional, Hochschild, (1990 citada en Enríquez-Rosas, 2009) considera que la persona es capaz de cambiar sus sentimientos desde "fuera hacia dentro" (p. 218) y también desde "dentro hacia fuera" (p. 218) (trabajo emocional). Es decir, con el objetivo de alterar los sentimientos, se hacen cambios en el exterior, como son los ajustes en la posición corporal, la respiración profunda y los cambios en el tono de voz. De igual manera, se reconoce que está en uno mismo experienciar una determinada emoción, así como reducir o cambiar un punto de referencia mental (pensamiento) hacia otro ángulo que permita

arribar a una emoción que se quiera o no experimentar. “Arely” lo manifiesta de una manera en que se revela que retoma la capacidad de elegir su respuesta emocional y que esta no depende de otra persona sino de ella misma, por lo que se apropia de lo que siente y cómo lo siente.

> yo creo que tú eliges, decides lo que es difícil, tú eres la única que aprendes a elegir lo que vas a sentir, o sea, yo decido si me enojo, a mí [alguien] no me está haciendo enojar porque me exige, me estoy enojando porque yo decidí enojarme en lugar de tomarlo de otra manera. (“Arely”, TC1, 21/febrero/2012, R. 278-282).

Se observa la resignificación emocional que tiene “Arely” al percibir la situación desde el ángulo en donde ella decide y elige experimentar cierta emoción, en este caso el enojo, lo cual refleja el proceso de regulación emocional por el que atravesó, suponiendo una *línea emocional* o reacción emocional atemperada, que la puede llevar a una mejor relación consigo misma y con los demás.

Para Hochschild (1990), las líneas emocionales se refieren a una serie de reacciones emocionales frente a una serie de eventos de instigación o provocación. A este respecto, “Arely” mencionó que “una cosa tan tonta y tan chiquita aunada a otra chiquita y a otra generan un estrés enorme que te bloquean y no te permiten hacer tu trabajo con la calidad que lo pudiste haber hecho” (“Arely”, TC3, 28/02/2012: 2205-2207). Aquí se observa que las reacciones emocionales cuando se siente bloqueada o saturada por pequeñas situaciones externas desagradables pueden no ser las mejores o las esperadas.

Por su parte, “Clara” menciona la emoción que experimenta cuando la administración del colegio no tiene buena organización: “me molesta mucho una mala organización en tiempo por eso trato de equivocarme lo menos posible y me quedo parada esperando las instrucciones precisas para hacerlo”. (“Clara”, TC3, 23/febrero/2012, R. 2056-2059). Esa molestia que manifiesta “Clara” deviene del miedo a equivocarse por no saber cómo actuar en determinada situación, por eso precisa recibir instrucciones, para saber qué hacer y cómo reaccionar, según las normas establecidas en esta institución.

Por su parte, en la sesión tres “Arely”, manifiesta: “siento que te generan un estrés innecesario en muchas tonterías que parecen tonterías para la gente que no está al frente pero que, de tanto niño con tantos conflictos son necesidades diferentes”. (“Arely”, TC3, 28/febrero/2012, R. 2194-2196). Aquí expresa “Arely” que situaciones que podrían ser triviales pueden generarle estrés; además ella reconoce las diferentes particularidades familiares que traen como bagaje cada alumno. Con estas narrativas se hace referencia a esos eventos de provocación que en este caso la administración educativa provoca con trabajos administrativos y con emociones y conductas esperadas de las profesoras.

Le Breton (1998) menciona que “la comunidad social identifica, clasifica y juzga los estados afectivos según su conformidad implícita a los comportamientos esperados en las diferentes situaciones” (p. 134). Asimismo, menciona que “en nuestras sociedades, las ritualidades sociales de la emoción sugieren la sobriedad”, es decir, las reacciones emocionales esperadas resultan de la moderación o regulación de las emociones. A lo que Hochschild (1990), refiere que existe una serie de reglas y normas sociales que regulan la expresión de los sentimientos; “Arely” así lo manifiesta:

> Trato de cumplir lo mejor que puedo en todos lados, pero una vez sí llegué con una situación muy, muy difícil, no quería entrar a la escuela, estaba a punto de regresarme e irme a llorar a otro lado; pero también eso me lo tragué porque estaban mis hijos, y no podía llorar. (“Arely”, TC2, 23/febrero/2012, R. 1016-1022).

Se observa que “Arely” antepuso su labor profesional a una emoción intensa, la cual suprime para cumplir con las actividades esperadas de ella; ser una mamá fuerte ante sus hijos, la cual no deja que las situaciones la rebasen al punto de llorar; ir a trabajar y cumplir con las demandas y requerimientos administrativos que le atañen como profesora.

En cuanto a que las demandas exigidas por parte de la administración educativa que pueden resultar amenazantes para las profesoras, Rogers (1959) menciona que “las experiencias que no son congruentes con la estructura del yo se suscriben como amenazantes” (p. 70). “Arely” mostró este estado al recibir la retroalimentación de una

planeación, después reflexionó sobre la información recibida y reguló su emoción al discernir y aceptar de lo que se le dijo, lo que favorecía su desarrollo y crecimiento personal de lo que no le servía y podría traer malestar emocional, en sus palabras:

> lo tomo en cuenta y si es algo que me conviene para crecer como ser humano, me lo guardo y lo saco cuando necesite y si es algo que no me sirve y nomás me está frustrando y va a truncar mi camino, a chingar a su madre y a la basura. Lo que no me sirve lo tiro a la basura, créeme que, aunque me cueste aceptarlo, me quedo con él ("Arely", TC3, 28/febrero/2012, R. 1918-1923).

Se observa aquí, que a partir de la retroalimentación recibida "Arely" puede separar, lo que le sirve y lo que no, asumiendo que lo que le sirve es lo que la ayuda a mediar o contener la emoción de enojo y lo que no le sirve, lo aleja con molestia; asimismo, descubre que puede llegar a aceptar ciertas autorizaciones sociales que demanda su contexto.

En este sentido, la regulación emocional, supone los esquemas que tiene una persona que la lleva a tener aprobaciones, sanciones, prohibiciones, etc., en torno a sus emociones e impulsos conflictivos incluso en situaciones altamente perturbadoras amenazantes o ansiógenas, como dice Le Breton (1998) "en ocasiones autoriza un control, o al menos un juego posible con su expresión para alcanzar un ajuste más favorable a las circunstancias" (p. 104). Ajustar las emociones, en este caso de enojo, resulta favorable, a partir de lo esperado por el contexto socio-laboral.

Respecto al vocabulario que se usa para referirse a estados emocionales, Gordon (2008) afirma que, existe un vocabulario emocional compuesto por etiquetas, que se atribuyen a cada una de las diferentes emociones. En correspondencia a esto, "Arely" comenta cómo se siente con respecto a ser mamá: "la mamá ´he-man´, la mamá que todo lo puede, y eso es una etiqueta con una responsabilidad que estoy cargando ahorita en mi espalda, que a veces me hace que me caiga, pero nadie lo nota". ("Arely", TC2, 23/febrero/2012, R. 923-925). El hecho de asumir una responsabilidad que "todo lo puede", la lleva a tomar acciones que hacen que no cumpla con sus objetivos; se asume

que está desbalanceada su parte personal, su rol de mamá específicamente, que puede llegar a afectar el campo profesional, con una actitud dirigida a la reactividad mecánica, es decir, sin pasar por la reflexión que conlleva a la atemperación de emociones explosivas, lo que puede generar una actitud que perjudique su desempeño laboral.

Con relación a esta actitud de las profesoras hacia su campo laboral, Vaello (2009) habla acerca de una actitud proactiva, que pudiera llevar a promover el bienestar emocional de los profesores, a través de soluciones creativas y de la adecuada regulación emocional, el autor refiere que los problemas son puntos de partida aprovechables para preparar éxitos futuros, lo que supone un cambio que transforma las preocupaciones en acciones, los obstáculos en oportunidades, transformando la visión del profesor en una perspectiva optimista, que aprovecha cada intervención para el crecimiento personal y profesional. A este respecto, “Arely” mencionó:

> en muchas circunstancias no eres una persona que se bloquea, rápido ya tienes la solución, y ya estás pensando en solucionar antes de que llegue, o para prevenir antes de que llegue, Es que podemos hacer esto y lo evitamos. (“Arely”, TC2, 23/febrero/2012, R. 230-234).

En esta narrativa, se ve cómo “Arely” transforma una probable situación laboral amenazante en soluciones para evitar consecuencias desagradables, mediante la prevención y la capacidad de resolución de problemas, donde ve soluciones posibles a una determinada situación, evitando así emociones que le generen malestar.

Por otro lado, es fundamental hacer la distinción entre el “control” y “elaboración” emocional. Hochschild (2008) habla de que la elaboración de las emociones difiere del “control” o de la “supresión” de las emociones, a lo que la autora refiere que estos dos últimos términos sugieren una acción por eliminar o evitar los sentimientos, mientras que el concepto de “elaboración” se refiere, de manera más amplia, al acto de evocar o configurar el sentimiento. “Clara” habla de la frustración de no llegar a una meta personal en el campo laboral: “claro que yo quería llorar de frustrada porque yo quería llegar a una meta y no sé, no la logré, pero después me relajé y definitivamente, lo que estás

aprendiendo aquí es moderar, controlar qué expectativa tienes". ("Clara", TC3, 28/febrero/2012, R. 747-749). Se observa, que "Clara" trata de elaborar esa frustración por no llegar a su meta, con la moderación de la expectativa, con objeto de que sea más fácil sobrellevar la situación; "Arely", por su parte, habla de cómo elaboró sus emociones, tras haber tenido una jornada laboral estresante y estar presente en la sesión de ese día:

> dije, llega ríete un rato con tus compañeras porque ya no las ves nada más con las caras largas, al igual que ellas me la ven a mí y mi control de emociones, mi manejo de emociones realmente lo que "Arely", necesitaba hoy eran cinco minutos, diez, veinte, quince minutos de ser yo misma de estar en un lugar compartiendo con personas que estimo y las que ya no hablo más porque estoy preocupada, porque no voy a acabar. ("Arely", TC6, 08/marzo/2012, R. 1559-1564).

Se puede distinguir que "Arely" hizo uso de la risa, la alegría, como regulador de emociones que causan malestar, así como dedicarse el tiempo necesario para llegar a la tranquilidad que desea experienciar y proyectarla, de igual forma, a sus compañeras de trabajo. Con respecto a esto último y en concordancia con la gestión de emociones, encontramos emociones que fungen como mediadores y reguladores que orientan el desempeño emocional de las personas Vaello (2009), habla acerca del optimismo, lo cual, como se mencionó en el capítulo 2 de este Trabajo de Obtención de Grado, puede actuar como una emoción reguladora de emociones, Vaello (2009), afirma que el optimismo ayuda a centrar la atención selectiva hacia aspectos positivos de la realidad, sin deformarla, pues ayuda a ser más feliz, a superar las dificultades y tensiones, y a relacionarse mejor construyendo creencias fortalecedoras y cambiando pensamientos obstaculizadores.

Por su parte, Hochschild (2008), habla que dentro de las técnicas para elaborar las emociones se encuentra la cognitiva, que es un intento de cambiar ideas o pensamientos al servicio de modificar los sentimientos asociados a ellos; la corporal, donde se intenta cambiar síntomas somáticos, por ejemplo, tratar de respirar lentamente o de no temblar; y la elaboración expresiva de las emociones donde se trata de cambiar gestos expresivos

con el propósito de modificar sentimientos, por ejemplo, tratar de sonreír o de llorar. Todo lo anterior relacionado estrechamente con la aprehensión social y cultural de las maneras de experienciar las emociones. A continuación, se presentan dos narrativas en donde se llevan a cabo diferentes formas de elaboración de emociones, por un lado “Clara”:

> aprendí a llorar, no sabía que “Clara” podía llorar, y me permití llorar, pensé que me había secado, llegué un momento que pensé que no podía llorar más, y de repente suceden cosas, igual y voy a llorar y se vale, se vale sacar esas emociones, no son malas. (“Clara”, TC5, 06/marzo/2012, R. 1649-1652)

Aquí, “Clara” demuestra la actualización del aprendizaje respecto a una manera de regular las emociones, como es el llanto, el cual le brinda la flexibilidad consigo misma en relación con los acontecimientos sociales. A esta manera de regular las emociones, León-Vega (2012) menciona que el llanto es:

> Desahogar, desaguar, descargar, derramar, gritar, son, entre otros, compañeros de sentimientos personales y colectivos en que el agente activo es ciertamente lo de adentro, lo que bulle en el interior y que sale a borbotones en lágrimas, en palabras, en lamentos y quejas. (p. 23)

Se puede decir que el llanto puede traer como consecuencia la apertura a la expresión de pensamientos, ideas, creencias que provocan los acontecimientos socio-laborales. Por otro lado, “Arely” gestionó sus emociones y sus reacciones de manera diferente:

> yo me conozco, el otro día se los dije, yo no estoy muy bien, venía de un accidente, pero no me [iba] a arriesgar (…) necesito mi momentito así que ya no los tengo aquí [en el colegio], nunca los tengo. Hoy decidí por mi bienestar tener este momentito para comer y comí rápido, voltear y sonreír con “Alejandra” que hace mucho que no lo hago. (“Arely”, TC6, 08/marzo/2012, R. 1600-1604).

La forma de atemperar su desequilibrio emocional, por venir de un accidente, fue dedicar el tiempo a sí misma, a atender sus necesidades básicas, como comer y sus

necesidades sociales, como convivir con otras personas; esto pone a la regulación emocional realizada como una autorización social, que permite el contacto y modulación de la emoción, la cual responde a lo que se espera en una situación de ese tipo, así como el matiz y relevancia que le concede a las relaciones interpersonales.

En cuanto a la tendencia humana para actualizar sus aprendizajes, Rogers (1961) refiere que, la persona posee en sí la capacidad y la tendencia -en algunos casos, latente- de avanzar en la dirección de su propia madurez. Esta tendencia se pone de manifiesto en la capacidad de la persona para comprender aquellos aspectos de su vida y de sí misma que le provocan dolor o insatisfacción. “Arely” habla de su vida personal y cómo ha actuado con la finalidad de regular sus emociones y alcanzar una madurez emocional.

> El aceptar para mí en lo personal es parte de modificar las actitudes para ser una mejor persona. Antes podía ver que estaba mal que “Arely” se tenía que quedar callada ante algunas situaciones, por ejemplo, de pareja, y sí lo hacía, me dejaba llevar por el momento, sin saber cómo iba a reaccionar después y que me iba a arrepentir (…) Ahora sé que “Arely” va a reaccionar así y va a contestar esto, y esto, mejor me callo y cuando yo esté tranquila lo hablo. (“Arely”, TC7, 14/marzo/2012, R. 321-328).

Aquí “Arely” menciona la aceptación como base para modificar actitudes, la aceptación como emoción que le brinda un empoderamiento sobre situaciones que en su pasado la rebasaban, la lleva a tomar una postura de tranquilidad frente a situaciones, que pueden llevarla al límite, para posteriormente, ya tranquila o canalizada, hablar con la persona indicada. En relación con esta narrativa, Vaello (2009) refiere que, este autocontrol o regulación emocional es la capacidad de regular las emociones propias, especialmente las “no confortables”, y de controlar nuestros impulsos con el fin de evitar efectos perjudiciales a los demás y a nosotros mismos. Ello implica ser capaz de suspender algunas acciones para pensar antes de actuar, buscando otras alternativas más funcionales, no se trata de una represión de emociones, sino más bien de una canalización en beneficio propio. Las emociones entendidas desde la parte “relacional” es

la aproximación más reciente sobre las emociones, Mesquita (2010) y Solomon (1999 citados en Gómez y Calleja (2016), conceptualizan esto como:

> Un fenómeno social que da señales para interpretar el entorno y comprender a las personas que se hallan en él, en función de la cultura, las normas morales y el contexto, de manera que permite modificar las relaciones sociales o mantener su estado (p. 97).

Con esto, se entiende que la parte relacional de las emociones permite comprender a las personas que interactúan bajo normas morales y emocionales según el contexto y si las emociones se van a modificar o seguirán igual. Lo anterior aplica, al momento de llevar a cabo una gestión emocional en el ámbito laboral para favorecer las relaciones interpersonales, en las cuales se encuentran las relaciones con compañeros de trabajo y con las familias. A este respecto, “Clara” habla de la manera en cómo pudo regular sus emociones y su conducta al hablar con una madre de familia.

> las mamás se ensanchan a todo lo que dan y pareciera que eres su chacha de los niños chiquitos y peor los grandotes (…) [le dije] ´sí señora, usted manda en su casa´, (…) pero con voz de autoridad. No le permití a la señora que me alzara la voz ni que se pasara. (“Clara”, TC6, 08/marzo/2012, R. 2022-2023, 2038-2039, 2042-2043).

Se observa como “Clara” pudo sostener una postura tranquila y serena al escuchar las reclamaciones de una mamá, y con esa misma determinación le mostró que no podía alzarle la voz, lo que se puede traducir en una conducta agresiva por parte de la mamá. Con esto “Clara” se abre a nuevos esquemas emocionales que promueven su desarrollo.

Marchesi (2007) menciona que la colaboración con los padres exige sensibilidad para generar confianza, estar atentos a los problemas, saber escuchar, estar dispuestos a admitir sus propuestas y disponer de las estrategias adecuadas para crear un clima de colaboración. Se hace hincapié en una regulación emocional para temperar reacciones

emocionales en la conducción de una entrevista con padres de familia, ya que esta es crucial para saber el giro que tendrá.

Por su parte, Vaello (2009) menciona que, en la colaboración más estrecha o el enfrentamiento más feroz, la actitud del profesor es decisiva, pues tiene en sus manos abundantes instrumentos para mejorar la relación. Con respecto a las relaciones con sus compañeras de trabajo, “Arely” menciona:

> Es buena, me he relacionado más con mis compañeras. Empiezo a ser paciente con la gente pasiva, que antes me desesperaba, entiendo que todos reaccionamos de diferentes maneras, puedo entender más a mis compañeras, que puedan tener sus propias situaciones y trato de comprenderlas (“Arely”, CP3f, 14/marzo/2012, r. 17).

“Arely” muestra que la paciencia con las demás personas que no cuenten con la actividad y dinamismo de ella también enriquecen su círculo social, y ella le otorga un valor especial al sumarse la comprensión a las diferentes reacciones de las personas con las que se relaciona. Por su parte, “Clara” refiere

> Ya me abrí a ver cualidades de mis compañeras, verlas desde otra perspectiva y entenderlas porque todas tenemos una historia atrás de nosotros, toda tenemos algo parecido. Ahora sé que no puedo controlar las emociones de los demás, que puedo yo manejar las mías y a veces los cambios vienen solos (“Clara”, CP3f, 14/marzo/2012, pregunta. 12).

La apertura de ver cualidades en el otro que “Clara” muestra aquí, así como la comprensión que brinda y el afirmar que no puede controlar las emociones del otro, se puede interpretar cómo que ella está otorgando una gran importancia al encuentro social, y una gran libertad en el otro para experimentar diferentes emociones. A lo anterior, Vaello (2009) menciona que en las relaciones entre profesores hay unas necesidades básicas que satisfacer y que lo fundamental es sentirse comprendido y aceptado.

Hasta aquí, se mostraron los alcances que tuvo la intervención en las profesoras, en diálogo con los autores revisados en relación con el objeto de estudio; la regulación emocional desde una perspectiva social. Se concluye que la aceptación mutua entre dos o más personas, en un ámbito educativo, es una construcción conjunta de un clima de cercanía emocional basado en el intercambio y aceptación de normas sociales en el que impera la confianza y el respeto.

CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las afirmaciones conclusivas respecto al trabajo realizado, tanto en la intervención, como en la creación del Trabajo de Obtención de Grado (TOG). Fue muy enriquecedor el viaje a través de las emociones desde una propuesta interdisciplinar, pues se consideraron disciplinas como el Enfoque Centrado en la Persona (ECP), el Desarrollo Humano, la Sociología y la Antropología de las emociones. Bajo este marco se entendió la *regulación emocional* como los esquemas, permisos y/o sanciones socioculturales que encauzan las formas de contacto, expresión y gestión de las emociones, así como la adopción de determinadas reacciones emocionales, del mismo modo que guían los tintes que se le puede asignar a las relaciones interpersonales.

La postura interdisciplinar fue entendida tal como lo refiere Gómez (2013), como un puente entre diversas disciplinas, pues resultaba fundamental tomar en cuenta las aportaciones de estas disciplinas para entender de una manera más cabal el objeto de estudio; la regulación emocional. El enfoque parte del construccionismo social moderado (Enríquez-Rosas, 2009), desde donde se dio seguimiento a la experiencia emocional-laboral de cuatro profesoras de una escuela primaria de la localidad. A lo largo de este trabajo se pudo ver a las emociones como la bisagra que une lo público con lo privado, pues las emociones tienen una presencia importante en el quehacer público, así como en todo tipo de relaciones, sean personales, familiares o laborales.

Las preguntas de análisis dieron cuenta de lo encontrado, así como estructura y orden a las narrativas que presentaron las dos participantes a las que se dio seguimiento, las cuales tienen una potencia evocadora que puede dar lugar a diversas lecturas. De esto se desprende que las dos profesoras pudieron actualizar sus aprendizajes respecto de su regulación emocional en el campo laboral, ya que, como se mostró en los alcances de la intervención, se destaca que, por ejemplo, “Arely” pudo asignar nuevos sentidos a su experiencia como profesora y, con ello, contactar emociones que no estaba acostumbrada a experienciar, tanto para sí misma como para con los demás, fueran compañeros de trabajo o familiares. Además, encontró nuevos significados que favorecían sus reacciones

emocionales y que le facilitaron resolver situaciones personales y laborales que consideraba como problemáticas. Lograr esto, no solo tuvo un impacto personal, sino que se extendió a nivel social, al favorecer las relaciones interpersonales en el contexto en el que ella se desenvolvía.

El análisis de las emociones a partir de su dimensión social en el contexto educativo mostró en este TOG, la manera en que el tejido social se permea de las situaciones cotidianas, lo que permitió comprender los vastos horizontes de las partes implicadas en la experiencia emocional. También se puede concluir que, se adquieren mayores comprensiones cuando se aborda el estudio las emociones desde el marco social y cultural donde se establecen las relaciones interpersonales cotidianas. Ya que estas son aprehendidas por las personas inmersas en un grupo social y favorecen la articulación de la estructura social, tanto desde las relaciones interpersonales, por ejemplo, matrimonios, padres e hijos (y como es el caso) profesoras con sus pares, etc.

Así, cuando una persona se emociona como los demás esperan que lo haga, fortalece la cultura emocional que le rodea y, por tanto, comparte con ellos las estrategias de regulación emocional. Sin embargo, también habrá de reconocerse que cada persona le pone algo de su sello personal a la experiencia emocional, como lo vimos en el caso de “Arely” y de “Clara”. Compartir estas reglas de los sentimientos o emociones, como lo señala Hochschild (1990), se promueven relaciones interpersonales favorables, sin embargo, esto obliga a observar y aprender del papel que se juega dentro de la sociedad. Reconocer las propias emociones, simbolizarlas, hacerlas conscientes y darse cuenta del efecto que generan, revela cómo es una persona y lo que quiere y valora. De ahí que el estudio de los dinamismos emocionales es importante para la comprensión del mundo personal, pero también del mundo social.

Las emociones, como se observó a lo largo del trabajo, hacen saber las diferentes maneras como las profesoras interpretaban y hacían frente a los sucesos en el ámbito laboral. De esta manera, se reconoció que el enojo y la incertidumbre relacionada con el miedo de perder el puesto, como se demostró a lo largo del TOG, jugaron un papel

preponderante en la experiencia de malestar emocional de “Arely” y de “Clara”. El eje de la regulación emocional llevó al entendimiento de la resignificación y gestión de estas emociones que las participantes hicieron. El malestar emocional de las profesoras, además, tuvo una importante implicación en la estructura y jerarquía de la institución educativa. La falta de comunicación y las limitaciones de la organización administrativa fueron importantes en la configuración social de emociones como la desesperación, la frustración, el enojo y miedo.

Estudiar el aspecto sociocultural de las emociones y de la regulación emocional en el campo laboral, aportó nociones para entender y atender el aspecto emocional dentro de las instituciones educativas. La regulación emocional se mostró en cómo las profesoras se percibían a sí mismas y construían sus relaciones y formas de intercambio con los otros miembros de la comunidad educativa.

A raíz de la experiencia vivida, se observó cómo se expresaba en “Clara”, la tendencia actualizante señalada por Rogers (1959), cuando menciona que toda persona tiene una tendencia con la cual nace y que le permite desarrollar el potencial. En la sesión siete, “Clara” puso de manifiesto su deseo de seguir avanzando y mejorando a pesar de situaciones difíciles que vivió en su pasado y que llegaron a limitarla seriamente.

La relación laboral existente, que la facilitadora tenía en el momento de realizar este trabajo, posibilitó que llevara a cabo esta intervención; lo anterior sumado a las cualidades de la relación interpersonal que se estableció con las profesoras y que refiere Rogers (1961); la aceptación incondicional, la congruencia y comprender al otro desde sus propios esquemas de creencias, valores y pensamientos. Esto contribuyó a que se alcanzara el propósito de esta intervención; que las profesoras actualizaran sus aprendizajes en cuanto a la regulación emocional y favorecieran con ello sus relaciones interpersonales. Como resultado se obtuvieron evidencias que demuestran lo anterior.

La puesta en práctica de la actualización innata de estar mejor y, a su vez, relacionarse de manera favorable en su ambiente laboral, la resignificación de emociones que generaban malestar, como el enojo, el miedo y la frustración, fueron experienciadas

desde otro ángulo y atemperadas con ayuda de darse una pausa y permitirse reflexionar sobre el acontecimiento que las despertaba, tomando distancia de la situación antes de reproducir cualquier tipo de acción, lo que, en definitiva favoreció las relaciones laborales de estas profesoras.

En el terreno de la regulación emocional, la propuesta de León-Vega (2012) que, sumándose a los criterios y pautas sociales, también se puede apoyar de otras emociones, de tal forma que las mismas emociones pueden actuar como reguladores de otras emociones, lo cual cumple una aportación muy importante de esta intervención. Cuando las profesoras se enfrentaron con emociones que les causaban algún tipo de malestar, donde no encontraban una salida aparente, pudieron, como lo dice León-Vega (2012), atemperar esta emoción y favorecer así el afrontamiento de situaciones difíciles. Cuando experienciaban *arrebatos emocionales*, la templanza los atemperaba, cuestión que fue claramente observada en “Arely”. De esta manera, el tejido social no es arrastrado por la emoción, sino que tiende a conservarse.

Otra emoción que, como se vio, fungió como regulador de emociones que ocasionaban malestar fue la alegría o el optimismo. La alegría de darse cuenta de lo que se tenía y con lo que se contaba, identificando los recursos con los que cada profesora contaba para afrontar alguna situación. A lo anterior se suma la gratitud de “Clara” y de “Arely” por tener esos recursos personales, así como contar con vínculos como los de su familia. Otra de las maneras que constituyó una forma muy importante de liberación de emociones que causaban algún tipo de malestar fue el llanto, pues a través de este se dio el desahogo que dio pie a la emoción de tranquilidad, lo que permitió una actitud reflexiva sobre los acontecimientos experienciados.

Otra conclusión a la que se llega, son las cualidades relacionales y comunicativas con las que habrá de contar el profesional que quiera realizar alguna intervención desde cualquiera de estas disciplinas: Enfoque Centrado en la Persona, el Desarrollo Humano y la Sociología y Antropología de las emociones, tal como las menciona Rogers (1961); la congruencia, la aceptación incondicional del otro y la sensibilidad para percibir y entender

el mundo que expone el otro, a partir de sus propios ojos. En cuanto a la Sociología y Antropología de las emociones, es importante reconocer la base desde la que se parte, así como tener una plataforma teórica que dé sustento a cualquier intervención relacionada con la regulación emocional.

También se concluye que en el ámbito laboral son relevantes las cuestiones emocionales que se dan entre el personal docente. Se constató la importancia de que los profesores, así como los demás integrantes de cualquier institución, reconozcan sus emociones, el manejo y expresión de estas constituyen los atributos del desarrollo de las personas. Lo anterior se asume como predominante, cuando en la institución se presentan casos de burnout, como Marchesi (2007), lo precisa. El burnout ocasiona un malestar emocional laboral que supone la confluencia de experiencias no confortables en el área emocional y social, abarcando las relaciones interpersonales y su influencia social, interfiriendo en la motivación y en las acciones socioeducativas. Para contrarrestar esto, se requiere, en primera instancia, del reconocimiento del propio estado anímico, es decir, cómo se está frente a cualquier situación y más en aquellas que produzcan un desbalance emocional.

Cuando lo anterior se hace de manera constructiva, se tiene la posibilidad de crear relaciones favorables entre los integrantes de la institución y el personal que en esta labora, además, el intercambio emocional puede convertirse en un impulsor del desarrollo, pues como se observó, la dimensión socioemocional influye fuertemente en el desempeño del trabajador.

Otra conclusión fue la sorpresa de corroborar que las profesoras cuentan con la capacidad de irse descubriendo, de ser conscientes de sus potencialidades y emociones, así como de sus problemas y situaciones críticas devenidas, ya sea del ambiente laboral o personal, así como las soluciones que implementaron a raíz de esta intervención. Al tener conciencia de las emociones sentidas, la experiencia y la manera de atemperarlas hace surgir a una persona abierta a elementos de la experiencia, promoviendo el desarrollo de la confianza en ellas mismas y la identificación de las normas establecidas

institucionalmente, entendidas como pautas políticas y regulaciones que orientan el proceder emocional de los miembros de una comunidad, a fin de discriminar las que potencian el desarrollo de aquellas que lo limitan.

A partir de lo expuesto hasta ahora, se sugieren algunas líneas para seguir trabajando. Es fundamental que la educación se reconozca como un proceso eminentemente social y como tal habrá de ser estudiado o abordado desde la diversidad de sus componentes, siendo las emociones uno de los principales. También resulta necesario explorar con mayor profundidad el campo de la regulación emocional en instituciones de diferentes giros, sean industriales, comerciales y de servicios, en donde se promuevan la educación y la salud y se ofrezcan servicios profesionales, tales como asesorías o el acompañamiento personal al personal que así lo requiera.

El estudio sociocultural de la regulación emocional enlazada al ámbito laboral es una vía que brinda la comprensión de este fenómeno dentro de las instituciones de manera global, además propone el diseño e implementación de regulación emocional del personal, y con ello, favorecer relaciones interpersonales promotoras del desarrollo propio y de los compañeros. Propuestas que pueden ofertarse dentro del horario dedicado a la capacitación del personal, donde el objetivo sea ofrecer orientaciones dirigidas a la regulación emocional. La gestión emocional puede ayudar a disminuir reacciones explosivas, o arrebatos emocionales, así como alteraciones físicas que atañen el campo de la salud.

Finalmente, a la luz de lo recorrido y analizado a través de las evidencias encontradas, se descubrió que, el visible perfil técnico de las profesoras esconde un complejo perfil de competencias. Por tanto, las docentes tienen el desafío de ser especialistas de su regulación emocional y en las competencias sociales que influyen y afectan sus relaciones interpersonales, es decir, que estén abiertas a lo que sus emociones les comunican de sí mismas y de las situaciones externas, sean responsables en su actuar, y asuman las consecuencias sociales y el impacto que generen sus acciones.

Para cerrar, la regulación emocional comienza con la deliberación del resultado habido entre las reacciones fisiológicas y las autorizaciones esperadas por el entorno social. Requiere pausar la reacción mecánica y fisiológica de actuar por impulso, arrojando estallidos emocionales que mermen los lazos relacionales, para permitir la observación de la experiencia desde un ángulo integral donde se incluya el componente social; es decir, reconocer la emoción en sus dimensiones fisiológicas y sociales para valorar el impacto en los vínculos y favorecer el desarrollo entre ellos.

REFERENCIAS

Armon-Jones, C. (1985). Prescription, Explication and the Social Construction of Emotion. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 15 (1), 1-22.

Aguado, E y Laguna M. (2005). *Diseño e implementación de un programa de formación docente para el desarrollo de la inteligencia emocional.* (Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Berdichewsky, B. (2002). *Antropología social: Introducción. Una visión global de la humanidad.* Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Brazier, David. (1997). *Más allá de Carl Rogers.* Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Camacho, C. y Arias, F. (2009). Análisis de la salud y burnout en profesores mexicanos. *Ciencia y Trabajo.* Jul-sept. 11(33). 168-171.

Cano, A. (2012). *La metodología del taller en los procesos de educación popular.* Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2 (2), 22-51. En Memoria Académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf

Covarrubias, E. (2012). *Inteligencia emocional para adolescentes.* (Tesis de Maestría en Desarrollo Humano). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

DiCaprio, N. S. (1985). *Teorías de la Personalidad.* México: Interamericana.

Enríquez Rosas, R. (2009) El crisol de la pobreza. Mujeres, subjetividades, emociones y redes sociales, Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Fernández, C. (2008). *Rogers, Enfoque Centrado en la Persona. Formación Gestalt.*

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción.* México: Paidós.

Gadamer, H. (1977). Verdad y método. España: Ediciones Sígueme.

Greenberg y Paivio (2000). [8ª. Impresión]. *Trabajar con las emociones en psicoterapia.* España: Paidós. p. 30.

Greenberg, Elliot y Pos, (2015). La terapia focalizada en las emociones: una visión en conjunto. *Mentalización. Revista de psicoanálisis y psicoterapia*. 5, pp. 1-19.

Greenberg, L. (2014) *Emociones: una guía interna*. Desclée de Brouwer, Bilbao.

Gómez, R. (2013). La interdisciplinariedad. Hacia nuevos derroteros en la formación de psicoterapeutas. Por Z. Muldoon y T. Carina (coord.) *Psicoterapia contemporánea: dilemas y perspectivas.* (pp.). Guadalajara, México: ITESO; León-Vega, México: Universidad Iberoamericana, Plantel León-Vega; Puebla, México: Universidad Iberoamericana, Plantel Golfo-Centro.

Gómez y Calleja (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. Revista Mexicana de Investigación en Psicología. 8 (1), 96-117.

Gondra, J. (1978). [2da. Edición corregida]. La psicoterapia de Carl R. Rogers. Bilbao: Ed itorial Desclée de Brouwer.

González, A. (1991). *El Enfoque Centrado en la Persona. Aplicaciones a la educación*. México: Trillas.

González-Ávila, M. (2002). *Aspectos éticos de la investigación cualitativa.* Revista Iberoamericana de Educación, 20. 85-103. https://rieoei.org/RIE/article/view/952 https://rieoei.org/RIE/article/view/952/1806

Gordon, S. (1990). Social structural effects on emotions. By T. Kemper (Ed.) *Research agendas in the sociology of emotions.* (145-179). N.Y.: State University of New York Press.

Guanipa-Pérez, M. (2008, 5 junio). Objetivos y propósitos en la investigación: una dialéctica en las ciencias sociales. Recuperado 31 mayo, 2018, de https://www.gestiopolis.com/objetivos-propositos-investigacion-dialectica-ciencias-sociales/

Guevara, S. (2003). *Comunicación y enfrentamiento de conflictos desde el enfoque centrado en la persona en un grupo de maestros y maestras*. (Tesis de Maestría en Desarrollo Humano). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista-Lucio, P. (2004). Metodología de la Investigación. p. 39. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

Hernández, R. Fernández, C., Baptista, P. (2005). *Fundamentos de metodología de la investigación.* Pp. 304-320 México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

Hochschild, A. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. By T. Kemper (Ed.) *Research agendas in the sociology of emotions.* N.Y.: State University of New York Press. Pp. 117-142.

Hochschild, A. (2008). La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de casa y trabajo. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores. Pp. 111-155.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2013). *Anuario estadístico y geográfico de Jalisco, 2013.* https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/anuario_multi/2013/jal/AEyGJAL13.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021a). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos 2020: Versión actualizada.* https://en.www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/889463901617.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021b). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020.* https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (s. f.). *Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2024/2025* [Tabulado interactivo]. Recuperado el 27 de agosto de 2026, de https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=8c29ddc6-eeca-4dcc-8def-6c3254029f19

Kemper, T. (1990). Themes and variations in the sociology of emotions. By T. Kemper (Ed.) *Research agendas in the sociology of emotions.* (180-203). N.Y.: State University of New York Press.

Lafarga, J. (1989). [2da. edición; reimpresión 2008]. *Desarrollo del Potencial Humano Vol. 3.* México: Trillas.

Lafarga, J. (1990) [reimpresión 2012]. *Desarrollo del Potencial Humano Vol. 1.* México: Trillas.

Lafarga, J. (1992). [reimpresión 2013]. *Desarrollo del Potencial Humano Vol. 4.* México: Trillas.

Lafarga, J. (2014). *Desarrollo Humano: El crecimiento personal.* México: Trillas.

Le Breton, D. (1998). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Le Breton, D. (2012). “Por una antropología de las emociones”. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad.* dic. 2012- mar. 2013, Vol. 10, (4), p. 69-79.

León-Vega, E. (2012). Poner atención. La templanza y el silencio discriminante. Por León-Vega (Coord.) *Virtudes y sentimientos sociales para enfrentar el desconsuelo*. (17-43). Madrid: Ediciones sequitur.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.

Martínez, M. (1989). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México, D.F.: Editorial Trillas.

Martínez, M. (2002, junio). "Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social". Paradigma, Vol. XXIII, (1) junio de 2002.

Martínez, P. (2006, julio). "El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica". *Pensamiento & Gestión*. (20), 165-193.

Mora-Vargas, A., 2005. "Guía para elaborar una propuesta de investigación". *Educación*. 29 (2). pp. 67-97

Ortega, C. (2015). *Reconociéndome desde mi interior". Taller de autoconocimiento con un grupo de maestras del nivel preescolar desde el Enfoque Centrado en la Persona.* (Tesis de Maestría en Desarrollo Humano). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Peterson, G. (2006). Cultural theory and emotions. By Stets and Turner (Ed.) *Handbook of the sociology of emotions*. (114-134). California: Springer.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Pp. 204-216. Málaga. Ediciones Aljibe.

Rogers, C. (1959). [versión 1978].*Terapia, personalidad y relaciones interpersonales.* Argentina: Nueva Visión.

Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Argentina: Paidós.

Rogers, C. (1970). [2da. Edición, 2012]. *Grupos de encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu.

Rogers, C. (1980). [Quinta edición 2007]. El camino del *ser*. Barcelona: Ediciones Urbanos.

Rogers, C. (1988). [1ª. Reimpresión en México]. *Psicoterapia centrada en el cliente*. México: Paidós.

Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones.* Barcelona: Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (2021). *Consejo Técnico Escolar. Quinta Sesión Ordinaria. Educación preescolar, primaria y secundaria. Guía de trabajo.*

https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202102/202102-RSC-Ke7rDRrmXK-GUAPPSQUINTASESINORDINARIACTEFEB-2021.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Herramientas didácticas para el aprendizaje a distancia.*

https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/202108-RSC-Herr.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2026). *Orientaciones para la prevención detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica.*
https://dggeyet.sep.gob.mx/convivencia_escolar/publicaciones/Orientaciones_211216.pdf

Stelzer, D. (s.f.) *La inteligencia emocional en el mundo laboral*. [Documento en línea]. Jusidman y Asociados s.c. Disponible: http://www.jusidman.com.mx/articulo6new.html [Consulta: 2001, diciembre 01].

Tamayo, M. (2012). *El proceso de investigación científica*. P. 148. México: Limusa.

Taylor y Bogdan (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. pp. 159-175. Barcelona: Paidós.

Tenti, E. y Steinberg, C. (2011). Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada. México: Siglo XXI Editores.

Vaello, J. (2009). El profesor emocionalmente competente. España: Editorial Graó.

Vázquez-Garnica, E. y Enríquez-Rosas, M. (2012). Una aproximación sociocultural a las formas de regulación emocional en cuidadores familiares de enfermos crónicos en Guadalajara, Jalisco. *Desacatos*. (39), 57-72.

Zárate, E. (2013). *Sensibilizando mi docencia. Taller para la resignificación emocional. Fundamentado desde el enfoque centrado en la Persona, con docentes de una escuela pública de Educación primaria en Zapopan, Jalisco.* (Tesis de Maestría en Desarrollo Humano). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

ANEXOS

Anexo 1. “Cuestionario de detección de necesidades 1 “

Por favor, responde cuan de acuerdo o en desacuerdo estas con cada una de las preguntas que se hacen a continuación usando la siguiente escala de respuestas:

		Desacuerdo			Neutral	De acuerdo		
		1	2	3	4	5	6	7
1	Cuando quiero sentir una emoción confortante con mayor intensidad (por ejemplo, más alegría), modifico lo que pienso para hacerlo.							
2	Mantengo ocultas mis emociones (las guardo sólo para mí).							
3	Cuando quiero sentir una emoción no confortante con menor intensidad (por ejemplo, menos tristeza), modifico lo que pienso para hacerlo.							
4	Cuando estoy sintiendo emociones confortantes tengo cuidado de no expresarlas.							
5	Cuando hago frente a una situación estresante, me obligo a pensar en ella de una manera que me ayude a mantener la calma.							
6	Controlo mis emociones no expresándolas.							

7	Cuando quiero sentir una emoción confortante con mayor intensidad, cambio mi manera de pensar sobre la situación que generó la emoción.							
8	Controlo mis emociones cambiando la manera de pensar sobre la situación en la que me encuentro.							
9	Cuando estoy sintiendo emociones no confortantes me aseguro de no expresarlas.							
10	Cuando quiero sentir una emoción no confortante en menor intensidad, cambio la manera de pensar sobre la situación.							

Anexo 2. “Cuestionario de detección de necesidades 2”

El cuestionario tiene 17 preguntas. Por favor, contéstelas todas.

		Cierto		Neutro		Falso	
		1	2	3	4	5	6
1	Me considero a mí mismo emocionalmente expresivo.						
2	La gente me considera una persona emotiva.						
3	Guardo mis sentimientos para mí mismo.						
4	A menudo se me considera indiferente hacia los demás.						
5	La gente puede darse cuenta de mis emociones.						
6	Muestro mis emociones a las otras personas.						
7	No me gusta dejar que las otras personas vean como me siento.						
8	Soy capaz de llorar delante de otras personas.						
9	Incluso si me siento muy emocionado, no dejo que los otros vean mis sentimientos.						
10	Las otras personas no lo tienen fácil para observar lo que siento.						
11	No soy muy expresivo emocionalmente.						
12	Incluso cuando experimento fuertes sentimientos, no los expreso externamente.						

13	No puedo ocultar la forma en que me siento.						
14	Las otras personas creen que soy muy emocional.						
15	No expreso mis emociones a las otras personas.						
16	La forma en que me siento es diferente de como los otros piensan que me siento.						
17	Mantengo mis sentimientos dentro de mí.						

Anexo 3. “Cuestionario de detección de necesidades 3”

Las siguientes frases describen problemas que usted puede haber padecido. Recapacite sobre las ocasiones en que los ha sufrido durante las 2 últimas semanas, e indique cuál de las 4 opciones describe mejor la frecuencia con la que se ha enfrentado a esos problemas.

		Nunca	Varios días	La mitad de los días	Casi cada día
1	Sentirse nervioso, ansioso, notar que se le ponen los nervios de punta.				
2	No ser capaz de parar o controlar sus preocupaciones.				
3	Preocuparse demasiado sobre algo que pasó en el día.				
4	Dificultad para relajarse.				
5	Estar tan intranquilo que le resulta difícil estar quieto.				
6	Sentirse fácilmente disgustado o irritable.				
7	Sentirse asustado por su permanencia en el trabajo actual.				

Anexo 4. “Cuestionario personal inicial”

Nombre:	
Como persona:	
1. Mi trabajo ideal es:	
2. Si pudiera tener un deseo, sería:	
3. Me siento feliz cuando:	
4. Me siento triste cuando:	
5. Me siento muy importante cuando:	
6. En mi trabajo actual me siento:	
7. En mi trabajo me enojo cuando:	
8. En mi trabajo lo que más me gustaría tener es:	
9. A mi trabajo pienso que le falta:	
10. Cuando me retroalimenta mi superior:	
11. En mi trabajo predominan estas emociones:	
12. En mi trabajo mi comunicación es:	
13. Cuando algo no sale como yo lo planeé en mi trabajo:	
14. Algo que quiero, pero que me da mido pedir, es:	

15.En mi trabajo me siento exitosa cuando:	
16. Un área que debo trabajar en mí es:	
17. Amo a:	
18. En mi trabajo me veo a mí misma:	
19. Algo que hago bien es:	
20. En mi trabajo estoy preocupada:	
21. Algo de mi forma de ser que no me gusta y afecta en mi trabajo es:	
22.Lo mejor de ser yo:	
23. Deseo que en mi trabajo:	
24. Espero de este taller:	
25. Necesito de este taller:	

Anexo 5. “Cuestionario personal 1”

Nombre:
Subraya o escribe la respuesta que más se aproxime a tu forma de ser.
1. Si te tratan de forma injusta
a) Expones tranquilamente tus derechos
b) Estallas y haces exigir tus derechos
c) Te callas y sigues las indicaciones
d) Otro:_____
2. Cuando alguien me pide algo inadmisible
a) Acepto, obedezco y lo realizo
b) Lo rechazo y no lo ejecuto
c) Lo negocio y vemos qué conviene en cada parte
d) Otro:_____
3. Cuando te piden un favor que no deseas hacer
a) ¿Te cuesta decir “no” y quedarte tranquilo/a?
b) Les dices que no puedes hacerlo
c) Les dices que sí
d) Otro:_____
4. Si la conducta de otra persona te molesta…
a) ¿Te cuesta decírselo y pedirle que cambie su comportamiento contigo?
b) Se lo dices directamente

c) No se lo comentas y siguen con la relación
d) Otro:_____
5. Cuando pides un favor que tú estarías dispuesto/a a hacer sin demasiada dificultad
a) ¿Te sientes algo violento?
b) ¿Crees que no mereces que te ayuden?
c) Lo pides y confías en que la otra persona lo hará
d) Otro:_____
6. Cuando una persona te está comentando algo y tú no puedes atenderla
a) ¿Aguantas el ”rollo”?
b) ¿Terminas la comunicación?
c) ¿Le pides que continúe en otro momento?
Otro:_____

Anexo 6. Cuestionario personal 2”

Nombre:					
Escribe una “X” según tu forma de ser, donde 1 es nunca, 2 casi nunca, 3 a veces, 4 casi siempre y 5 es siempre.					
	1	2	3	4	5
1. ¿Sientes que muchas veces los demás se aprovechan de tu tendencia a complacerlos?					
2. ¿Has sufrido en varias ocasiones una reacción emocional desmesurada por la sensación de que los demás abusan de tu tendencia a "aceptarlo todo"?					
3. ¿Te resulta difícil tomar la iniciativa en expresar tus deseos?					
4. ¿Te sientes incómodo/a cuando te hacen un favor y no sabes qué decir?					
5. ¿Te cuesta decir, por ejemplo: “mira, esto a mí no me lo hagas, cambia tu comportamiento conmigo?					
6. ¿Te cuesta expresar tu amor, decir lo que te gusta?					
7. ¿Te cuesta expresar tu enfado y prefieres callar?					
8. ¿Es poco frecuente que expreses tus opiniones, aceptando y atendiendo a los diferentes puntos de vista de los demás?					
9. ¿Ocultas tus sentimientos en muchas ocasiones por temor a ser rechazado/a?					
10. ¿Acostumbras a callar y no expresar tus ideas u opiniones por temor a perder la simpatía de los demás?					

11. ¿Te sientes inseguro/a e incómodo/a al relacionarte con alguna autoridad?					
12. ¿Te sientes incómodo al disculparte o admitir tu ignorancia en algún tema?					

Anexo 7. “Cuestionario personal 3”

Nombre:
1. Cuando decides expresar tu desacuerdo u opiniones a los demás…
2. Cuando no coincide tu opinión con la de los demás…
3. Cuando te critican alguna actuación
4. Ante una crítica
5. Si te hacen un halago
6. Cuando ves una amiga guapa o que ha hecho algo bien
7. Si se llevara a cabo un taller y quisieras formar parte de él ¿Qué temas te gustaría que trataran?

1. **“Cuestionario personal final”**

Nombre:

Como persona:	
1. Mi trabajo ideal es:	
2. Si pudiera tener un deseo en mi trabajo, sería:	
3. En mi trabajo me siento feliz cuando:	
4. En mi trabajo me siento triste cuando:	
5. Me siento muy importante cuando:	
6. En mi trabajo actual me siento:	
7. En mi trabajo me enojo cuando:	
8. En mi trabajo lo que más me gustaría tener es:	
9. A mi trabajo pienso que le falta:	
10. Cuando me retroalimenta mi superior:	
11. En mi trabajo predominan estas emociones:	
12. En mi trabajo mi comunicación es:	
13. Cuando algo no sale como yo lo planeé en mi trabajo:	

14. Algo que quiero, pero que me da mido pedir, es:	
15.En mi trabajo me siento exitosa cuando:	
16. Un área que mejoré en mí durante el taller es:	
17. Amo a:	
18. En mi trabajo me veo a mí misma:	
19. Algo que hago bien es:	
20. En mi trabajo estoy preocupada:	
21. Algo de mi forma de ser que mejoré de mí misma es:	
22.Lo mejor de ser yo:	
23. Deseo que en mi trabajo:	
24. Lo que me dejó este taller:	
25. Logré en este taller:	

2. **Dinámica de Sesión 2. "¿Quién soy YO?"**

3. **Dinámicas de Sesión 4.**

El gerente de marca

Objetivo

Proporcionar al participante experiencias sobre el manejo del tiempo.

Comparar el manejo que se hace del tiempo tanto en forma individual como en grupo.

Identificar criterios a seguir en el manejo del tiempo.

Desarrollo

- El Facilitador reparte a los participantes la lista de actividades que usted, como Gerente de Marca de la Compañía J & E (que se dedica a la manufactura de productos domésticos), debe realizar.
- Una vez leídas las actividades a realizar, el Facilitador les indica a los participantes que éstas deben ser registradas en su agenda (hoja de respuestas "1"), de tal forma que todas las actividades sean llevadas a cabo en el tiempo requerido.
- Realizada la actividad anterior, el Facilitador pide a los participantes que se reúnen en grupos de cinco personas y discutan las agendas individuales y se nombra un coordinador que exponga la opinión del grupo (llenado de hoja de respuestas "2").
- Los coordinadores presentan las opiniones de sus respectivos grupos y las razones por las cuales se llegó a esa disposición del tiempo.
- El Facilitador guía un proceso para que el grupo analice, como se puede aplicar lo aprendido en su vida.

Instrucciones

Usted es gerente de marca de la Compañía J & E, la cual se dedica a la manufactura de productos domésticos y está localizada en Xochimilco. Usted tiene que realizar un viaje urgente a la ciudad de Washington D.C. por un lapso de un mes; su avión sale a las 9 p.m.

En este momento son las 9 de la mañana y tiene que administrar su tiempo de tal manera que pueda desempeñar las actividades que a continuación se detallan, antes de partir a su destino. Si se considera necesario, algunas de las actividades que se señalan pueden ser suspendidas o delegadas. Asimismo, le recordamos que usted cuenta con el soporte de una secretaria para el desempeño de sus funciones.

Lista de actividades

1. Junta para evaluar rediseño de empaque con el Departamento de Ingeniería Industrial.
2. Analizar resultados de la marca durante el último mes, y dictar acciones correctivas si es necesario.
3. Llamada del Gerente General solicitando informes sobre la marca.
4. Reunión con el Gerente de Grupo para evaluar proyectos en proceso.
5. Reunión con el Consejo Directivo para tratar últimos detalles de su visita a Washington
6. Salir a comer con el Ejecutivo de Cuenta de la Agencia de Publicidad, para discutir una nueva estrategia de comunicación.
7. Llamar al proveedor "X" para darle unos cambios en el diseño del exhibidor que se está fabricando
8. Pagar tarjeta de crédito en el banco.
9. Elaborar documento en el que se señale la nueva política de exhibición de la marca en el canal de autoservicios.
10.Hablarle a su mamá para despedirse.
11. Ir a la planta para checar problemas de producción.
12. Durante el día usted tendrá que realizar distintas llamadas personales
13. El Gerente de Ventas de su Compañía le informa que se encuentra con él el Gerente de Compras de las tiendas de autoservicio "Aurrera" y que se llevará a cabo una junta de trabajo en la que se discutirán distintos aspectos sobre la exhibición y material punto de venta que afecta a su marca.

14. Debe de llevar, hoy mismo, documentos urgentes al Departamento de Finanzas
15. Le recordamos que usted necesita llegar al aeropuerto 1:30 horas antes de que salga su avión para registrarse. Regularmente de su Compañía al aeropuerto se hacen 30 minutos de camino.

Nota:

No existe ninguna restricción en cuanto al orden de las actividades. Las actividades que aparezcan en esta hoja de instrucción y se omitan en la "Agenda" debe de especificarse quién las va a realizar o por qué se omitieron.

HOJA DE RESPUESTAS 1. **AGENDA (INDIVIDUAL)**	
ACTIVIDADES A REALIZAR	**HORARIO**
1.	.
2.	.
3.	.
4.	.
5.	.
6.	.
7.	.
8.	.
9.	.
10.	.
11.	.
12.	.
13.	.
14.	.
15.	.

HOJA DE RESPUESTAS 2. AGENDA (DISCUSIÓN EN GRUPO)	
ACTIVIDADES A REALIZAR	**HORARIO**
1.	.
2.	.
3.	.
4.	.
5.	.
6.	.
7.	.
8.	.
9.	.
10.	.
11.	.
12.	.
13.	.
14.	.
15.	.

Uso de mi tiempo

Objetivo

Hacer conciencia en los participantes del uso real que le dan a su tiempo, como el elemento más valioso de su vida y cómo toman decisiones sobre él.

Orientar la distribución de su tiempo futuro.

Desarrollo

- El Facilitador menciona a los participantes, que existe decisiones *estratégicas*: cuando cambian en forma sensible la situación de la persona, *tácticas:* cuando son

complemento o parte de las tácticas y por último que la ejecución se refiere a la realización de las acciones a la parte operativa.

- Entrega una forma de "Uso de mi Tiempo" a cada uno de los participantes y les solicita que en 15 minutos llenen todos los cuadros.
- El Facilitador pide a los participantes que formen grupos de cuatro personas a quienes se les pide que expongan a sus compañeros la forma de actuar anotada y que se cuestionen y den retroalimentación sobre lo siguientes aspectos:
    - ¿Se dedica mayor tiempo a las actividades operativas, a la ejecución?
    - ¿Son suficientes de acuerdo a las necesidades las actividades estratégicas?
    - ¿Se decide realizar las actividades estratégicas con el análisis suficiente?
    - ¿Se toma en cuenta las necesidades y posibilidades del grupo para la realización de las actividades?
- En sesión plenaria se analizan los resultados y respuestas de los subgrupos y se obtienen conclusiones.
- El Facilitador guía un proceso para que el grupo analice, como se puede aplicar lo aprendido en su vida.

HOJA DE TRABAJO. **USO DE MI TIEMPO**

Describa en los cuadros que más se ajusten a su evaluación sobre cómo ha sentido las actividades que ha realizado en los últimos días.

Actividades	**Intensamente**		**Superficialmente**		**Sin sentirlas**	
	De trabajo	Personales	De trabajo	Personales	De trabajo	Personales
Estratégicas: Cambian aspectos de mi trabajo en forma significativa.	.	.	.	.	.	.

Tácticas: Son sólo modificación de planes pre-establecidos	.	.	.	.	.	.
Ejecución: Actividades eminentemente de rutina.	.	.	.	.	.	.

4. **Dinámica de sesión 5.**

"10 consejos para provocar estrés"

El truco de la tele: Entérate de cuándo dan el programa favorito de tus amigos. Llámalos 7 minutos después de comenzado. >:)

Más allá del feminismo: Cuando hagas una pregunta a una mujer, sugiérele que la consulte con su marido antes de contestar. Da mejor resultado si eres mujer.

Incluso durmiendo puedes **generar estrés**: Ronca :)

Haz ejercicio físico: Siempre que tengas la oportunidad, agita las latas y botellas de bebidas gaseosas y deja que las abra otro. :)

El juego de la espera: Llega siempre tarde.

Amigos: Elige amigos que detestes.

Atiza el fuego: Entrométete siempre en las discusiones de otros. Procura que otros también se metan.

Del verde al rojo: Cuando tu coche sea el primero en **el semáforo**, espera que la luz se ponga verde y saca un plano de la ciudad, procura que cambie la luz al menos dos veces.

Otra vez tarde: Si tienes relaciones sexuales con un nuevo novio, espera unas semanas y dile que no te ha llegado la regla :) Esta información es mejor si se deja en un contestador automático.

Que no te cuente chistes nadie: Si alguien te está contando un chiste y sabes el final, espera que esté a punto de terminar y entonces dile que ya lo conocías.

Fomenta la función del cine: Ve al cine. Siéntate cerca de otros. Charla animadamente y ríe a carcajadas.

Defiende la libertad de expresión: Estás en la puerta del cine y hay cola para entrar: habla del final de la película con tu amigo en voz alta :)

Consejo de sonido: Graba el zumbido de la fresa del dentista y póntelo para dormir.

Conocer límites: Reconoce tus limitaciones. Luego, olvídalas. Reconócelas limitaciones de otros y luego coméntalas con entusiasmo :)

¿Verdad que joroba? Llama a tus amigos cuando no estén. Cuelga en el momento en que el contestador automático se ponga en marcha. Repite.

Control de calidad: En el supermercado, desfigura todos los códigos de barras de tus compras para que el escáner de la caja no los reconozca.

Papá no corras: Adelante siempre en las colas, busca los atajos, ve detrás de las ambulancias, utiliza siempre el carril bus....

Latas: Esconde el abrelatas. Cuando visites a tus amigos, esconde los suyos.

La mejor política: Sé sincero, siempre. Con todo el mundo. Acerca de todos sus problemas.

La política más recomendable: Miente, siempre. A todo el mundo. Respecto a todos sus problemas.

Sé maleducado: Practica la mala educación, no sólo para hacer que los otros se sientan mal, sino también para hacerte sentir mal contigo mismo. Sacarás provecho por partida doble.

No perdones nunca: Perdonar es un signo de debilidad moral, mental y física. La gente te despreciará por ello.

Alimentar es bueno: Alimenta tus resentimientos. Si no lo haces desaparecerán y entonces los que te hayan hecho daño se saldrán con la suya.

Perdidos en el espacio: Tírate pedos en sitios estrechos, pero sólo si hay personas allí.

Rechazo: Solicita trabajos para los cuales no estás capacitado. Guarda todas las cartas de rechazo para leerlas siempre que empieces a sentirte bien contigo mismo.

Dieta implacable: Come pocos productos naturales. Come más conservantes. Los conservantes se llaman así porque te conservan la vida más tiempo.

Amor perdido: Haz una lista de todas las personas que te han mandado a paseo. Llámalas una vez al año e intenta reanudar la relación.

Piérdete amor: Haz una lista de todas las personas a las que hayan dado plantón, llámalas una vez al año, reanuda la relación y dales calabazas otra vez.

Hasta tarde: Trabaja siempre hasta tarde. Hará que te sientas cansado, irritable, explotado y con tanta dignidad como una cucaracha.

Trabajar hasta tarde: Trabaja siempre hasta tarde. Todos los compañeros de la empresa te odiarán por ello, menos tu jefe que te despreciará por idiota.

Un rictus sutil vale más que palabras mil: Un rictus que indique tanto asco hacia los demás como la profunda infelicidad que llevas dentro.

Lucha contra la modestia: A menudo cuesta vivir de acuerdo con las metas que nos hemos fijado. Sin embargo, a veces lo conseguimos. Para asegurarnos de que no lo conseguimos, acostumbrémonos a fijarnos metas cada vez más altas.

Conducta compulsiva: Nunca te resistas a gastar por impulso. Nueve de cada diez investigadores de mercado dicen que las compras efectuadas por impulso son las que más arrepentimiento generan al volver a casa. También son las más adecuadas para estimular las desavenencias conyugales.

Cultivar el EDC: El estrés después de comprar se puede cultivar, después de haber comprado un objeto muy caro, recorre muchas tiendas para descubrir que habrías podido comprarlo en otro parte mucho más barato y de mejor calidad.

Crear un banco de depresión: Atesora recuerdos de cosas que te depriman de verdad. Recuérdalas, revívelas, reflexiona sobre ellas. Haz que formen parte de tu rutina diaria. Sufre.

Las llamas del pasado todavía queman: Guarda una foto de un antiguo amor en alguna parte en la que tu nuevo amor pueda encontrarla.

La verdad sobre los jefes: En el trabajo, no olvides que cualquier iniciativa que provenga de los jefes es una forma disfrazada de hacerte trabajar más por menos dinero.

A nadie le gustan los niños llorones: No llores nunca. Llorar es un signo de debilidad. De hecho, sólo las mujeres lloran, es mucho mejor que guardes la desgracia dentro de tu sufrido corazón, donde podrá crecer como un hongo venenoso en el despreciable tronco del árbol podrido en que se convertirá tu corazón.

Sé sensible: Aíslate del contacto humano. Recibe a gritos a todo el que intente invadir tu espacio personal.

Fomenta el contacto humano: El único momento en que es lícito tocar a otra persona es cuando ha dejado claro que le incomoda el contacto físico.

Deprímete temprano: En el momento en que te levantes por la mañana, sintoniza un programa de noticias. Las noticias siempre son malas. ¿Qué mejor manera de tener la mente preparada para el resto del día? :)

Haz la guerra y no el amor: Intenta reemplazar las relaciones sexuales por discusiones. Y si ves que las discusiones se convierten en rutina, hazlas más sabrosas discutiendo en lugares inusuales.

Guía de la vida conyugal: Cásate, todas las veces que puedas.

Lo que pasa es que no se esfuerzan: Cuando viajes, recuerda que los extranjeros pueden entender tu idioma si lo hablas a grito pelado y muy despacio.

Pero si estoy enamorado/a: Equivócate siempre eligiendo pareja, búscate siempre a alguien que te vaya a hacer daño, que te trate mal…

La última palabra: Asegúrate siempre de decir la última palabra, arriésgate más haciendo que la última palabra sea, gilipollas.

Préstamos desinteresados: No devuelvas nunca lo que te hayan prestado.

De compras: Haz la compra semanal en un gran supermercado, un sábado por la mañana. Lleva a tus hijos contigo y si no tienes hijos propios, pide unos prestados.

Para qué están los amigos: Pide siempre dinero prestado a los amigos. Olvida o pospón el devolverlo todo el tiempo que puedas.

¿Quién se encarga de todo? Trata con la administración siempre que puedas. La administración es la madre del estrés.

“Meditación Guiada”. El cambio comienza al aceptar

La vida es sabia. Sabe de dónde viene y a dónde va. Nosotros somos expresiones de la vida. Cuando nos oponemos a lo que es, pretendemos impedir que la vida fluya a través de nosotros. Nos estamos oponiendo a su ritmo natural.

Aceptar significa dejar de luchar, permitir que el flujo de la vida nos marque el rumbo, soltar el lastre de las inseguridades, los miedos, la culpa o el rencor.

Fluir significa aceptar lo que llega y aceptar lo que se va. Disfrutar de lo nuevo y decir adiós a lo que se marcha con el corazón sereno. Dejarse guiar por lo que acontece con naturalidad, sin forzar nada, sin forzarnos a nosotros mismos, sin oponernos a lo que es ni a lo que somos. Fluir es permitir y al mismo tiempo disfrutar. Fluir es activar la magia.

Perdemos mucha energía al enfrentarnos a la realidad que no nos gusta. Nos empeñamos en cambiarla desde el enfrentamiento, el rechazo o la crítica, sin darnos cuenta de que no sólo no lo conseguimos, sino que cada vez nos sentimos peor.

Para poder cambiar algo, primero debemos aceptar que existe. Aceptar desde una postura de serenidad, comprendiendo que no podemos luchar contra lo que ya es sin perdernos en el intento.

Para cambiar lo que ya es, una vez que hemos aceptado su presencia en nuestra vida, se hace necesario dirigir la mirada hacia el interior. Sabemos que lo que acontece en el mundo exterior es un reflejo de lo que acontece en el mundo interior. Sabemos que somos creadores de nuestra propia realidad, que podemos modelarla con nuestros pensamientos y nuestros actos.

Así pues, la primera pregunta que debemos hacernos es ¿qué hay en mí que esté creando esta experiencia? No para que nos sintamos culpables, sino responsables de su creación y, por lo tanto, capaces de crear algo completamente diferente.

Cerramos los ojos e inspiramos profundamente tres veces. (…) Deja que tu respiración te libere de tensiones y preocupaciones. (…) Cada vez que expulsas el aire alejas de ti todo lo que te incomoda o te inquieta. (…) Inspira una vez más y siente la paz que ya fluye en ti.

Hoy, para enraizarte, vas a imaginar que te conviertes en un árbol. (…) Poco a poco empiezas a imaginar que aparece ante ti el árbol que te gustaría ser. (…) No dudes del

inmenso poder de tu imaginación. La imaginación es una de las capacidades más hermosas con que fue dotado el ser humano. Puede llevarte a cualquier lugar. (…) Permite que tu imaginación te muestre el árbol más hermoso del mundo, el más fuerte, el más frondoso; o, simplemente, el árbol que a ti te gustaría ser, llegado el caso.

Visualiza las hojas que forman la copa, (…) las ramas, (…) el tronco, (…) la corteza, las raíces.

Ahora imagina que entras en el interior de ese árbol, (…) que te fundes con él.

Tu cuerpo y el cuerpo del árbol se convierten en uno. (…) Siéntelo en ti.

Percibe su olor, (…) su textura. (…) Nota las raíces que se adentran en el suelo, (…) la savia que fluye por él.

Siéntete arraigado a la Tierra, nutrido por ella, y responde desde tu corazón: (…) ¿Sientes el latido de la Madre Tierra en tu interior?

¿Qué descubres al ser un árbol?

Pausa larga

Mientras sientes en ti la magia de tu árbol, una ligera brisa se levanta. (…) Las hojas de tu copa se agitan contentas, porque se ha acabado el período de reposo. Saben que esa brisa va camino de ser viento. Así que se predisponen para bailar a su compás.

Tal como esperaban, al cabo de un rato, el aire las mueve un poco más deprisa, y ellas permiten que las lleve a dónde las quiera llevar. (…) Saben también que es inútil oponerse. (…) Además, han aprendido a disfrutar de la experiencia.

Cuando el aire se convierte en viento, algunas hojas llegan a tocarse, se saludan felices, crean una música que es especial y única para cada árbol. (…) Siente tu propia música, la que hoy está entonando tu árbol para ti. (…) La misma que suena en tu vida cuando te permites fluir.

Disfruta de lo que tu árbol hoy te enseña. (…) Él crece, se nutre del sol, de la tierra y de la lluvia. (…) Él permite que las estaciones pasen y le impriman su huella. (…) Tu árbol deja que se marchen sus hojas cuando llega el otoño, (…) Y que aparezcan las nuevas con la primavera. (…) Él sabe quedarse quieto cuando para el viento, (…) Y agitarse cuando se vuelve a mover. (…) Aprende de tu árbol. Recibe el mensaje que te ofrece.

Y, ahora, comparte toda la sabiduría que te ha transmitido tu árbol. (…) Da las manos a los compañeros que tienes a los lados (derecha hacia abajo, izquierda hacia arriba). (…) Inspira nuevamente y, con los ojos cerrados, permite que lo que has sentido siendo árbol pase a través de tus manos y recorra todo el círculo.

Transmítelo también desde tu corazón. Proyéctalo como un rayo de luz verde, desde tu corazón hacia el centro del círculo.

Cada rayo de luz verde lleva en él la sabiduría ancestral de la Madre Tierra, la que cada uno de nuestros árboles nos ha transmitido. (…) Al llegar al centro del círculo forman una preciosa esfera luminosa.

Una esfera que comienza a expandirse poco a poco, hasta abarcar al círculo por completo. (…) Permitamos que esta sabiduría ancestral se unifique, se nutra de la sabiduría de cada árbol que hemos imaginado.

Y ahora, todos al unísono, a la cuenta de tres, permitamos que se expanda más allá de este círculo, para que llegue a todos los hermanos que habitan este planeta. (…) 1 (…) 2 (…) 3 (…) Impúlsala. (…) La esfera de luz verde se está expandiendo mucho más allá de este lugar, en busca de las otras esferas de luz que se expanden al unísono por toda la Tierra.

Cada esfera de luz verde lleva en ella un mensaje de Amor y de esperanza. (…) Amor por la Madre Tierra. (…) Esperanza de un futuro más sabio y más consciente para los seres humanos. (…) Al entrar en contacto unas con otras crean una hermosa y gigante esfera de luz verde. Un verde que se intensifica, que rebosa vida.

Permite que tu cuerpo vaya recuperando el movimiento poco a poco, mientras colocas tus manos en el suelo y solicitas a la Madre Tierra que absorba de ti toda la energía que tu cuerpo físico no sea capaz de sostener, para evitar malestares innecesarios.