




## Regulación emocional para padres de adolescentes: un curso de modalidad a distancia, más allá de los tiempos de crisis

### Emotional regulation for teenager's parents: a distance modality course, beyond times of crisis

Regina Castillo-Guasch  
Colegio Delicias, Chihuahua, México  
[reginaguasch@hotmail.com](mailto:reginaguasch@hotmail.com)  
 <https://orcid.org/0000-0002-0798-3295>

Yunen Ixchel Guzmán-Cedillo  
Universidad Nacional Autónoma de México, México  
[yunuen.guzman@unam.mx](mailto:yunuen.guzman@unam.mx)  
 <https://orcid.org/0000-0002-9982-1989>

Recepción: 20/02/2023 | Aceptación: 26/04/2023 | Publicación: 10/05/2023

#### Cómo citar (APA, séptima edición):

Castillo-Guasch, R., y Guzmán-Cedillo, Y. I. (2023). Regulación emocional para padres de adolescente: un curso de modalidad a distancia, más allá de los tiempos de crisis. *INNOVA Research Journal*, 8(2), 1-14. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n2.2023.2257>

#### Resumen

El objetivo del estudio fue validar e implementar un taller para promover la regulación emocional en padres de adolescentes durante los tiempos de crisis, por medio de una intervención psicoeducativa en modalidad síncrona (videollamada - *meet*) y asíncrona (*Classroom* y *Moodle*). Participaron 105 padres de adolescentes, 44 de ellos cumplieron los criterios de inclusión para el análisis de resultados. La secuencia didáctica compuesta por 4 sesiones fue validada por 6 jueces expertos mediante la adaptación del instrumento de Castillo-Calero (2013), también se empleó una adaptación de la escala DERS y viñetas de casos (Velasco y cols., 2019) para determinar la diferencia de grupos entre modalidades, así como antes y después del taller. Se aplicó una prueba T de Wilcoxon cuyo resultado no fue significativo. Se decidió hacer un análisis con respecto a los puntajes, altos, medios y bajos, conformando tres grupos. El primero reporta diferencias estadísticamente significativas ( $T=.012$ ), demostrando mayor número de estrategias de regulación emocional, mientras los otros dos grupos no reportaron diferencias significativas en la escala global. Asimismo, se analizaron las viñetas de casos del grupo 1 (altos) en el discurso de los padres

se observaron cambios. Se confirma la importancia de un diseño instruccional para construir las propuestas educativas virtuales y ampliar los estudios de las que se realicen con cuidadores, tutores o padres de familia.

**Palabras claves:** regulación emocional; padres de adolescentes; educación a distancia; modelo procesual.

### **Abstract**

The objective of the study was to validate and implement a workshop to promote emotional regulation in parents of adolescents in times of crisis, through a psychoeducational intervention in synchronous (video call - Meet) and asynchronous modality (Classroom and Moodle). 105 parents of adolescents participated, 44 complied with the inclusion criteria for the analysis of results. The didactic sequence composed of four sessions were validated by 6 expert judges with Castillo-Calero's instrument (2013). An adaptation of the DERS and cases (Velasco et al., 2019). To determine the difference of groups between modalities and as well as before and after the workshop a Wilcoxon T test was applied whose result was not significant neither modality. It was decided to make an analysis regarding the scores, high, media and low, forming three groups. The first reports statistically significant differences ( $T=.012$ ), demonstrating greater number of emotional regulation strategies, while the other two groups did not report significant differences in the global scale. Likewise, the vignettes of Group 1 (high) cases were analyzed in the parents' speech, changes were observed, as well as an increase in emotional vocabulary. The importance of an instructional design is confirmed to build virtual educational proposals and expand the studies that are carried out with caregivers, tutors, or parents.

**Keywords:** emotion regulation; emotion regulation strategies; teenager's parents; process model of emotion regulation; distance education.

## **Introducción**

Castro (2016) sostiene que el término crisis se utiliza para referirse a un conjunto de situaciones en las que se altera el curso cotidiano de las cosas, ya sea que tengan un origen relacionado a desastres naturales o bien ocasionadas por la acción humana. Por ello, la crisis es considerada como un conjunto de cambios de una realidad, la cual, se vuelve inestable. Genera incertidumbre y varía en cuanto a su reversibilidad, grado de profundidad, percepción, consecuencias, etc. (Salazar y cols., 2007). Dicha emergencia también puede afectar de manera colectiva a una población con repercusiones en distintos sectores. La intervención psicológica durante este proceso debe orientarse a la expresión de sentimientos, experiencias e ideas ante la situación vivida, mediante la adecuación o modificación de estrategias de afrontamiento, al brindar acompañamiento emocional y recursos psicológicos necesarios para sobrellevar la situación (Rodríguez-Rodríguez, et.al., 2020).

Hay que resaltar que este trabajo comienza en el contexto de la crisis sanitaria por COVID 19, declarada en México el mes de marzo del 2020. Enfermedad que se da a conocer en China a finales del 2019 (Hernández, 2020). Este virus afectó de manera mundial los ámbitos de salud, economía y educación. Al generar temor, preocupación y angustia en la población, los adultos presentaron mayor riesgo de tener complicaciones al contraer la enfermedad. A partir de esta emergencia sanitaria, los individuos cambiaron sus rutinas, con consecuencias a nivel mental. El

incremento de trastornos de ansiedad y depresión fue alto (Martínez-Taboas, 2020; Domínguez-Álvarez y cols. 2020). Castañeda y Hernández-Cervantes (2020) mencionan que el confinamiento por el COVID-19 señaló aún más las carencias en salud mental, por lo cual, se mostró la necesidad de implementar intervenciones psicosociales y psicoeducativas para que las personas mejoren su capacidad de resiliencia. La cual, es entendida como: “el inicio de un nuevo desarrollo después de un trauma; es decir, la capacidad que tiene el individuo de ser feliz incluso cuando se tienen heridas en el alma, la capacidad para resistir y superar las adversidades...” (Daleth, 2020, p.13). Para lograr resiliencia se tiene que considerar la repercusión de los eventos traumáticos, las relaciones que se establecen, el contexto y la cultura de cada persona, debido a las características individuales y formas de enfrentarse a las adversidades, donde la personalidad y el entorno en que se desenvuelve influyen (Salazar et. al. 2007).

Es así como la pandemia, dejó ver la relevancia de atender el estado emocional para promover la salud de las personas y, con ello, atender de manera prioritaria a la regulación emocional. En este trabajo se tomó como prioridad la atención de la regulación emocional de madres y padres de familia como principales acompañantes de hijas(os) adolescentes.

### **Marco Teórico**

Conceptualizar la regulación emocional (RE) tiene varias implicaciones, se señala su capacidad para gestionar emociones o la reducción de las que se viven como desagradables (ansiedad, enojo, tristeza, angustia) (Gómez y Calleja, 2016). En ese sentido, es importante aclarar que el proceso de RE es funcional, se adapta al contexto de cada persona y se da de manera consciente y deliberada, como también, sin esfuerzo y automática; con efecto sobre uno o varios puntos de la emoción, siendo estos: latencia, magnitud, duración de respuesta conductual, experiencial o fisiológica (Harley y cols., 2019; Jimeno y López; 2019). Además, se le considera como proceso intrínseco donde la persona gestiona sus propias emociones o bien extrínseco donde regula las emociones de otra persona, o un tercero en el que suceden ambos procesos (Reche-Camba, 2019).

El modelo procesual (Gross, 2014) plantea la capacidad de los individuos de regular sus emociones y por consiguiente su conducta, mediante una serie de estrategias, las cuales, actúan sobre las emociones experimentadas y pueden regularse antes, durante o después de que se presente la situación generadora, de ahí que se identifiquen distintas estrategias según la temporalidad. Este modelo destaca cinco puntos o fases en los que el individuo regula sus emociones: selección de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de respuesta. Estas fases contienen distintas familias de estrategia, las cuales, se utilizan según la fase (McRae y Gross, 2020). Las estrategias son las herramientas que utiliza el individuo para aumentar, disminuir o mantener una respuesta emocional; dentro de las fases actúan una o varias estrategias para lograr el objetivo deseado. Se han determinado factores ambientales e individuales que moderan el éxito o la frecuencia de la RE.

Estudios arrojan resultados como: que la reevaluación de la emoción es más exitosa cuando la emoción negativa es de intensidad moderada y cuando hay relativamente un mayor tiempo disponible para regular; asimismo, recalcan que factores como privación del sueño, mala

alimentación, estrés, enfermedades, entre otros, se asocian con una estrategia menos exitosa (López-Perez y cols. 2017).

Al respecto se ha observado que realizar cursos para padres sobre resiliencia y estrategias de RE., es benéfico porque además del acompañamiento, se impacta en el desarrollo emocional al contrarrestar las consecuencias negativas, pues, aporta mejores formas de convivencia familiar (Lacomba y cols., 2020; Hernández, 2020; Mancini et. al. 2022). Guzmán et. al., (2019), señalan que la familia cuenta con varias funciones, entre ellas la ocupación de roles sociales y control de impulsos.

Pereira et. al. (2017), indican que el tipo, intensidad, frecuencia y duración de la expresión emocional dentro de las familias influye en las competencias emocionales de los hijos de múltiples maneras, permitiendo la elaboración de esquemas cognitivos sobre qué tipo de emociones son aceptables para ser expresadas o deben inhibirse, cómo regularlas, etc. Velasco y cols. (2019), explican que una de las etapas que demanda más estrategias de RE., es el momento de crianza, ya que el individuo además de regular sus emociones, le toca ser guía y modelo de sus hijos. Se tiene el rol de aumentar la autoconciencia y ayudar al equilibrio emocional (Guzmán et. al. 2019). Cuando los padres atienden a esta demanda emocional de los hijos y empatizan con ellos, son una guía del manejo de las emociones y de su expresión.

Al respecto, se sabe que mientras las madres suelen moderar sus reacciones emocionales, los padres incorporan estrategias de regulación destinadas a inhibir o suprimirlas. Las estrategias de RE., se ven impactadas por las creencias y valores de los padres acerca de sus emociones y forma de manejarlas, también influyen las capacidades de RE., el nivel de educación con el que cuentan, condiciones económicas, por mencionar algunas circunstancias (Pereira y Fernandes, 2020).

Bridgett, et.al., (2015) realizaron un metaanálisis donde señalan que existe gran posibilidad de que los patrones de autorregulación emocional se transmitan de forma intergeneracional, consideran que es posible la transmisión de patrones conductuales desde la etapa prenatal debido a los procesos sociales desarrollados en el contexto, así como mecanismos neurobiológicos. Es importante resaltar, que una de las conclusiones a las que llegan es que la RE., deficiente de las madres puede afectar sustancialmente a las estrategias de disciplina o inconsistencias en ella, además de invalidar las emociones de los adolescentes, así mismo, puede incrementar sustancialmente el maltrato.

Resultados similares son reportados por Morelen et. al. (2016), quienes trabajaron con 64 díadas de madres e hijas(os) notaron que las madres que viven emociones como abrumadoras o incontrolables, impactan en el apoyo a las experiencias emocionales de sus hijos. También aclaran que cuando las experiencias emocionales de los niños son minimizadas, castigadas o criticadas, los niños suelen adquirir habilidades de afrontamiento limitadas o aprenden formas desadaptativas de expresar sus emociones, es decir, con gritos, llantos, frustración, desilusión hacia ellos mismos, por mencionar algunas. De igual importancia, los autores señalan que en la mayoría de los estudios las madres tienden a estar más involucradas en la regulación y socialización emocional de sus hijos, utilizan estrategias de reencuadre y enfoque atencional, al igual que confort físico cuando se presenta alguna emoción negativa, por otra parte, los padres suelen reaccionar a las emociones negativas implementando algún castigo.

Existe amplia variedad de estudios sobre la relevancia de la RE., particularmente, en la infancia, sin embargo, la documentación realizada hasta el momento señala que aún faltan más estudios con respecto a la RE., y el comportamiento de los padres, así como su influencia en las interacciones padre-hija(o) de forma particular con adolescentes que no sufran enfermedades mentales o algún padecimiento ya diagnosticado (Chen, 2015; Pereira y Fernandes, 2020; Lacomba et.al., 2020; Socías, et.al., 2020).

La COVID-19 ha traído consecuencias causando que padres de familia busquen apoyo para regular sus emociones, tanto para ellos mismos como para sus hijos. En este contexto es que los participantes de esta investigación solicitaron apoyo en calidad de urgencia, y por ello, se decide intervenir mediante educación a distancia debido a las circunstancias dadas en la pandemia como son la incertidumbre de la estabilidad laboral, la posible enfermedad, así como las responsabilidades del cuidado de los hijos y la casa, combinadas con teletrabajo, los llevaron a vivir un estrés difícil de manejar (Journault et al. 2022; Rodas-Santos, et.al., 2020; Avello, 2020). Por ello, la pregunta de investigación que guía este trabajo fue: ¿cómo promover la RE. en tiempos de crisis por COVID-19 en padres de adolescentes? Cuyo objetivo general se traduce en validar e implementar un taller para promover la regulación emocional con padres de adolescentes en tiempos de crisis, por medio de una intervención psicoeducativa a distancia en modalidad sincrónica por videollamada y asincrónica en curso autogestivo.

## Metodología

El estudio es de corte cuantitativo con un diseño de investigación de tipo preexperimental medición pre y post con un solo grupo, dado que es una intervención psicoeducativa derivada de la necesidad manifiesta del centro educativo, por lo que el control de variables es mínimo y no hay aleatorización, pues, no se busca tener grupo testigo, ya que es una situación real del área de psicoeducación y se buscó atender al máximo de participantes posibles.

**Participantes.** 6 jueces de diseño instruccional. Dos por cada plataforma. Formados en diseño instruccional y dominio de las diferentes plataformas con al menos dos años de experiencia en el desarrollo de cursos virtuales a distancia. Muestreo no aleatorio de sujetos tipo, 105 padres de la ciudad de México realizaron sesiones, pero solo 44 padres de familia que realizaron las 4 sesiones del taller son incluidos en el análisis.

**Instrumentos.** *Cuestionario de validación de las secuencias.* Adaptado de Castillo-Calero (2013) alojado en un formulario en línea dividido en dos secciones, la primera se revisa cada sesión con cuatro criterios: pertinencia, contenido, claridad y evaluabilidad. En la sección dos, se valora el diseño educativo del taller en cada una de las plataformas con una escala tipo Likert de 1-4 en términos de indicadores de calidad, como, por ejemplo: *existe un mensaje de bienvenida al comienzo del curso, se indica con qué frecuencia se debe entrar al curso, etc.* *Escala de dificultades en la regulación de las emociones* de Tejada, y cols. (2012) se adaptó a una medida de autoinforme con 25 ítems tipo Likert de 5 puntos. Con una puntuación general de 100 puntos máximo y mínimo de 25. Dividida en cuatro subescalas. La escala global obtuvo un alfa de Cronbach de  $\alpha=.92$ . *Viñetas de casos.* Velasco y cols. (2019) diseñaron y validaron un instrumento

que consta de situaciones descritas a través de un *comic*, en el cual, los participantes identifican sus pensamientos, emociones y su intensidad, así como las respuestas comunes y alternativas en situaciones de conflicto con el fin de ser utilizadas como instrumento que evalúe los avances de las habilidades promovidas en el taller. Se utiliza para evaluar las respuestas ante situaciones típicas de conflicto con adolescentes, así como los cambios generados a partir de la intervención y la práctica de las estrategias en cada sesión.

**Procedimiento.** La investigación se divide en tres fases: diseño, validación e implementación. En *diseño* se decidió el modelo instruccional base del taller que fue el AASURE (Análisis de las características de los estudiantes, Establecimiento de objetivos, Selección de recursos, Uso de estrategias, metodologías y medios, Requerimiento y características de participación, además de la Evaluación de logro) (Hernández-Alcántara, et. al, 2014). Se propusieron cuatro sesiones modulares en vez de un taller secuencial, de manera general las sesiones tienen una duración promedio de 90 minutos, cuya secuencia inicia con bienvenida, continua con participación, se llena un cuestionario de inicio, se realiza la explicación del tema, se llevan a cabo actividades y para finalizar se realiza un cuestionario de cierre. En la *validación* se realizaron las recomendaciones de los jueces. Durante la *implementación*, por las necesidades manifiestas de los padres se dividió la aplicación en dos grupos uno que recibió la capacitación en un curso autogestivo en un ambiente asíncrono dentro de la plataforma *Classroom*, cada sesión se encontraba disponible por una semana para su realización. El segundo grupo tomó el taller por videollamada (*Meet*) en una modalidad sincrónica. Tres sesiones se concentraban en la explicación de las estrategias del modelo de regulación emocional de Gross y la última se dedicó a describir las implementaciones y práctica de las estrategias.

## Resultados y Discusión

En el presente apartado se presenta un análisis del comparativo entre las respuestas del pretest y posttest en cada uno de estos grupos, lo cual, llevó a identificar el grado de funcionalidad de las actividades propuestas, así como al reconocimiento de necesidades específicas que permitirá la toma de decisiones en propuestas futuras.

Para llevar a cabo el análisis de los resultados se utilizó del programa SPSS. Los puntajes globales señalan un promedio en el pretest de 41.77 y en el post 39.63 una disminución de 2.14 puntos en la desregulación emocional. Los puntajes del límite inferior (pre=37.92, post=35.96), superior (pre=45.63, post=43.32), máximo (pre=76, post=72) y rango (pre=53, post=47) disminuyen del pre al post test. Los datos descriptivos sugieren que hubo mayor regulación emocional por parte de los participantes de la sesión uno a la cuatro. Los puntajes por dimensión se observan en la tabla 1, la dimensión conciencia es la que presenta mayor diferencia (1.16) de puntos, lo que significa que los participantes fueron más conscientes de su estado emocional al finalizar las sesiones, la dimensión con menor diferencia de puntaje fue claridad (.49), significa que los participantes a pesar de ser conscientes de sus emociones consideran que estas le sobrepasan o no tienen claridad en relación con sus sentimientos.

**Tabla 1***Resultados de la escala DERS pre y postest*

Dimensiones	Pre	Post	Diferencia
Conciencia	13.73 (28)	12.57 (28)	1.16
Claridad	5.43 (12)	4.94 (12)	.49
No aceptación	12.65 (32)	11.88 (32)	.77
Metas	11.29 (28)	10.43 (28)	.86

Con respecto a la modalidad del taller ya sea videollamada o autogestiva se observa en la tabla 2 una disminución d en el postest del puntaje en desregulación.

**Tabla 2***Resultados de la escala DERS pre y postest por modalidad*

Ders	Videollamada	Autogestivo
PRE	41.66	41.94
POST	38.88	40.82

Con la prueba T de Wilcoxon se hicieron comparaciones entre el pre y el post para las subescalas. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas como tampoco se reportan sobre la variable de la modalidad. A partir de ello, se decidió hacer un análisis por grupos (altos, medios y bajos) para identificar si existieron diferencias entre los distintos niveles de dominio. El grupo alto se identifica en el logro 1, en el cual, participaron 18 personas, el grupo medio se identifica en el logro 2 para el cual, se identificaron 15 de las participantes y para el grupo bajo (logro 3) se identificaron 11 participantes, ver tabla 3.

**Tabla 3***Comparación entre dimensiones por grupos altos, medio y bajo*

Nivel de logro		Claridad		Conciencia		Metas		No aceptación		Total	
		pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
1	$\mu$	5.5	5.9	15.6	14.4	13.1	10.4	19.3	15.6	54.6	46.3
	$\sigma$	1.6	2.0	3.3	3.2	3.0	3.3	6.1	5.8	9.6	12.2
N=18											
2	$\mu$	4,9	5.0	12.9	12.0	7.3	9.1	10.5	13.2	35.7	39.3
	$\sigma$	1.4	1.6	3.2	2.9	1.9	2.8	2.0	5.1	2.0	10.9
N=15											
3	$\mu$	3.8	3.1	10.1	9.7	6.4	6.5	8.9	9.8	29.2	29.1
	$\sigma$	.8	.5	1.9	1.2	1.6	.7	2.5	1.2	2.6	2.1
N=11											

Nivel de logro	Claridad		Conciencia		Metas		No aceptación		Total	
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
Total $\mu$	5.3	4.9	13.3	12.4	9.4	9.0	13.7	13.3	41.8	39.6
$\sigma$	1.8	1.9	3.6	3.2	3.8	3.1	6.4	5.2	12.7	12.1
N=44										

En la tabla 3 se observa que el grupo 1, es decir, los altos, difieren en todas las dimensiones, esto se corrobora al realizar el análisis estadístico por dimensión en donde a partir de los datos arrojados por la prueba de Wilcoxon el puntaje es significativo para ellas, ( $T=.012$ ) y en la dimensión de metas ( $T=0.007$ ). Lo que significa que aquellas personas que cuentan con habilidades de regulación emocional son más capaces de establecer metas para mantener o mejorar su capacidad regulatoria y al comprender en qué consisten las estrategias son capaces de incorporarlas en su actuar.

En el caso del grupo 2, los medios, no reportan diferencias estadísticamente significativas. Lo que quiere decir que se encuentran en el desarrollo de habilidades de regulación emocional, que posiblemente requieren más tiempo para su adquisición y práctica. En el grupo 3, los bajos, las personas difieren significativamente en claridad con un índice de  $T=.039$ . Esto quiere decir, que los participantes adquirieron recursos para identificar con mayor detalle aquello que estaban sintiendo, que facilitará o dificultará su regulación emocional.

Por medio del instrumento DERS, las respuestas a las preguntas abiertas y la observación del discurso a través de las sesiones del taller, se encuentra evidencia de que los participantes del grupo 1 (altos), mejoraron en sus estrategias de regulación emocional. Como, por ejemplo, mencionar de manera implícita una estrategia en la acción ante la situación descrita en la viñeta de casos, en las que se identificaron aprendizajes obtenidos al finalizar el taller.

De las bases de datos elaboradas con los puntajes DERS, se compararon los resultados de los participantes del grupo 1 (altos), identificando los que disminuyeron en al menos tres puntos su desregulación emocional, es decir, mejoraron el uso de estrategias de RE. Los padres al observar y analizar la viñeta responden a preguntas como “¿Qué haría yo en esta situación?, ¿Cuál es mi emoción en la situación?, ¿Qué alternativa de respuesta buscaría? Esto, con la finalidad de poder observar cómo responden ante situaciones de estrés antes y después de adquirir un conocimiento acerca de conciencia emocional, estrategias para regular las emociones, técnicas de respiración para disminuir la intensidad y valencia. En la figura 1 se presenta la viñeta que los padres analizaron en la primera y última sesión.



## Figura 1

### Ejemplo de la viñeta del inicio y final del taller

La mamá de Beto habló en la mañana con el tutor y le dijo que su hijo tiene algunos problemas. Por la tarde, al llegar a casa se encuentra a su hijo en la sala y esto fue lo que ocurrió:



*Nota:* situaciones como esta se les presentaron a los padres, al menos, seis veces durante el taller. Esta es la primera viñeta que analizaron.

## Tabla 4

### Ejemplos de los comentarios a las viñetas ante la pregunta *¿Qué haría usted en esa situación?*

Número de participante	Evaluación Inicial	Evaluación Final
p. 4	“Poner un castigo” PreT	“Le explicaría que si no cumple con sus obligaciones tampoco tendrá derechos” PosT
p. 48	“Me sentaría con él y le diría que debemos respetarnos” PreT	“Tengo que tranquilizarme, llamar su atención y platicar con ella para explicarle que no está bien lo que está haciendo” PostT
p. 10	“Buscar ayuda profesional” PreT	“Buscar una estrategia para que entre los dos logremos que realice sus tareas” PosT
p. 19	“Sentarme a escuchar a mi hijo para ver que está sucediendo” IS2	“Respirar acercarme a mi hijo escuchar por qué debe tantas tareas y tratar de entero y marcar horarios para las actividades” FS2
p.9	“Ir tras de él y no lo dejaría ir” IS2	“Tranquilizarme y tratar de llegar a un acuerdo.” FS2
p.30	“Hablar con mi hija para hacerle ver que aún es pequeña para tomar la decisión ella sola” IS2	“Hablar con ella y preguntarle por qué no me está consultando para pedirme permiso, explicarle que me siento enojada por esa situación” FS2

PreT=pretest, PosT=postest, IS2=Inicio sesión dos, FS2=final de sesión dos.

*Nota:* en la tabla 4 se leen ejemplos del discurso de los padres y madres en las viñetas. De la fila 1 a la 3 se observa que modifican su discurso de la sesión 1 a la 4, el participante número 4 cambia de castigo a una explicación, el participante 48 le da importancia a la respiración y tranquilidad para lograr una meta en conjunto con su adolescente, el participante 10 al inicio comenta “buscar ayuda profesional” pero al cerrar las sesiones manifiesta la intención de buscar una estrategia para lograr la elaboración de la tarea académica. Por último, el participante 19 al finalizar el taller busca

respirar y lograr un entendimiento hacia la falta de realización de las tareas de su adolescente, asimismo, busca implementar una estrategia para el orden, como sería establecer un horario. Tanto el participante 9 como el 30, en la sesión 2 manifiestan el uso de una estrategia revisada, al tranquilizarse y llegar a un acuerdo se está aplicando la estrategia de modificación de la situación. Y el participante número 30, nombra la emoción y después la expresa.

Situaciones como la de la figura 1 se les presentaron a los padres, al menos seis veces durante el taller. Las viñetas suelen ser cotidianas y dejan ver que su uso permite situar a los participantes en posibles conflictos y reflexionar sobre su actuar, se observan también diferencias en cuanto a la apropiación de las distintas estrategias utilizadas durante el taller, es decir, que los padres ponen en práctica las estrategias y técnicas revisadas durante el taller.

Se considera que las posibilidades de concluir el taller tienen una relación con el DI que fundamenta la secuencia, los resultados de la validación y el acompañamiento son parte de lo que García-Aretio (2020) ha destacado en sus últimas publicaciones al señalar que de ninguna forma se debe pensar en aprendizajes de calidad si no van precedidos por diseños y estrategias didácticas adecuadas y protagonizadas por profesionales bien capacitados. Pues, como se ha observado en esta pandemia se ha podido enseñar sin generar aprendizaje. Este autor subraya que la educación a distancia tiende a lo mismo, sólo que al estar separados los dos agentes, se hace preciso el diálogo (comunicación) didáctico mediado (García Aretio, 2001 y 2014). Por ello, hablar de educación en estos momentos es necesario echar mano de conceptos tales como diseño, proceso, metodología, evaluación, etc.

Los resultados al igual que Tupac y colaboradores (2020) que también realizaron un programa para padres y madres en su caso de prescolares, utilizando un entorno sincrónico para lograr una interacción, compartir vivencias, experiencias, estrategias, etc. señalan que las familias de Perú sugerían que para mejorar la educación a distancia se les diera mayor apoyo en estrategias de aprendizaje, orientaciones familiares y materiales de aprendizaje. Identificaron que el entorno virtual sincrónico tiene beneficios en el logro de afrontamiento de problemas.

En cuanto a la implementación de las sesiones, cabe resaltar que, las vías utilizadas (modalidades) permitieron el intercambio de experiencias no sólo de la facilitadora, sino también, entre los participantes, quienes compartieron sus conocimientos, experiencias e intercambiaron sus estrategias. Además, se generó un ambiente de confianza para compartir su sentir, a través de la escucha de sus propias emociones y propuestas, con respeto y acompañamiento mutuo ante las situaciones que les generaban estrés e intercambiar distintas opiniones de cómo actuar ante la situación. Lo anterior, lleva a reconocer como relevante, la consideración de situaciones cotidianas para plantear a los participantes retos que posiblemente están viviendo, lo que, los lleva a reflexionar sobre sus propias experiencias, pero también, les modela el uso de estrategias que pueden utilizar para regular su emoción y al mismo tiempo ser un ejemplo para sus hijas(os) como también lo han mostrado en su análisis De Izarra y cols. (2023).

## Conclusiones

Con lo realizado se concluye, que se cumplió con el objetivo de validar e implementar un taller sobre regulación emocional, el cual, articuló las necesidades de los padres en cuatro sesiones, cada una con temática en particular y de forma independiente. Para conseguirlo fue necesario

responder a la demanda solicitada por las psicólogas de la escuela y adaptar una propuesta a una condición virtual. Considerar las sugerencias de los jueces permitió la mejora del diseño del taller ya que enriquece y favorece su comprensión. Esto resalta la necesidad de contar con un diseño instruccional que oriente la planeación del taller. Al respecto Lima (2010), ya señalaba que el DI es un proceso que permite analizar las necesidades y metas tanto del estudiante como de la enseñanza, ya que, diseñan y desarrollan estrategias y actividades que facilitan llegar a una meta planteada. En pocas palabras el DI integra recursos y ambientes de aprendizaje para poder lograr una planificación, desarrollo, diseño de recursos y ambiente didáctico, así como su evaluación (López y D'Silva, 2020).

Ante el confinamiento los gobiernos tuvieron que aplicar medidas que facilitarían la educación a distancia (García Aretio 2020; Avello, 2020), si bien, con muchas problemáticas, también se observó beneficio a la comunidad educativa, ya que permitió una mejor organización de la información, uso de nuevos conceptos, distintas formas de intercambiar la información y el reenfoque de la importancia del trabajo con los padres de familia (Aguilar-Gordón, 2020; Journault et al. 2022).

Atender adultos y generar espacios de reflexión conjunta, promueve la empatía, además de recordar sus propias adolescencias y desde ese lugar estar más dispuestos hacia las necesidades de sus hijas(os) pues, las actividades les permitieron conectar con su sentir y reconocer que reproducían sin reflexionar acciones y actitudes que solían desaprobaban de sus propios padres o cuidadores. Lo que refuerza lo reportado por Bridgett, et.al., (2015) sobre los patrones de autorregulación emocional de las familias.

El uso de plataformas digitales se incrementó durante este periodo y cuya modalidad asincrónica, da flexibilidad en cuestión de tiempos y ritmos de trabajo, que en este caso permitió a los participantes tener experiencias de aprendizaje satisfactorias. Si bien, en México no hay una cobertura total del uso de Internet en la población (Castillo, 2020; Izquierdo y cols., 2023) es importante notar que la muerte experimental frecuente en los cursos de escuelas para padres de familia disminuye en las modalidades a distancia con lo que se abren posibilidades de intervenciones psicoeducativas con esta vía que debido a sus aportes en ciencias educativas sería un camino interesante y necesario para la vida después de la resolución de la crisis por COVID.

### Referencias Bibliográficas

- Aguilar Gordón, F. R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 213-223. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Benítez Lima, M. G. (2010). El modelo de diseño instruccional ASSURE aplicado a la educación a distancia. *Tlatemoani: Revista Académica de Investigación*, (1), 9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7302838>
- Bridgett, D. J., Burt, N. M., Edwards, E. S., & Deater-Deckard, K. (2015). Intergenerational transmission of self-regulation: A multidisciplinary review and integrative conceptual framework. *Psychological Bulletin*, 141(3), 602-654. <https://doi.org/10.1037/a0038662>

- Castillo-Calero S. (2013). *Guía para evaluar cursos en línea*. Universidad de Puerto Rico en Aguadilla. <https://bit.ly/3Lw9twS>
- Castro Sánchez, C. (2016). El derecho internacional de la prevención y gestión de crisis. UNED. [https://iugm.es/wp-content/uploads/2016/07/05-08\\_05\\_2015.pdf](https://iugm.es/wp-content/uploads/2016/07/05-08_05_2015.pdf)
- Curvello Pereira, R., y Mendes Fernandes, D. M. L. (2020). Estratégias de regulação emocional de país: uma revisão da literatura. *Psicologia Clínica*, 32(2), 231-250. <https://bit.ly/3p2GSqf>
- Cid Cerón, D. D. (2020). *La resiliencia ante los eventos actuales*. CuaDEEernos. <https://bit.ly/3L7YFDS>
- Chen, F. (2015). Parents' *perezhivanie* supports children's development of emotion regulation: a holistic view. *Early Child Development and Care*, 185(6), 851-867. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.961445>
- De Izarra, J., y Vera, K. M. (2023). La resiliencia en las relaciones familia-escuela en la época post pandemia del Covid-19. *Santiago*, 198-211. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/13720>
- Domínguez-Álvarez, B., López-Romero, L., Gómez-Fraguela, J. A., & Romero, E. (2020). Emotion regulation skills in children during the COVID-19 pandemic: Influences on specific parenting and child adjustment. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 81-87 <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/013.pdf>
- García Aretio, L. (2014). La educación a distancia: bases conceptuales. *Hypotheses*. <https://aretio.hypotheses.org/1166>
- García-Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García-Aretio, L. G. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Gil Rivera, M. d. C. (2000). Educación a distancia: De la teoría a la práctica. *Perfiles Educativos*, 22(88), 89-92. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v22n88/v22n88a7.pdf>
- Gómez Pérez, O., y Calleja Bello, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación Psicológica*, 8(1), 96-117. <https://bit.ly/446PCMk>
- Gross, J. (2014). Emotional Regulation: Conceptual and empirical foundation. En Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (Second ed., pp. 3-20). Guilford. <https://www.guilford.com/excerpts/gross.pdf?t>
- Guzmán Huayamave, K., Bastidas Benavides, B., y Mendoza Sangacha, M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 9(2), 61-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7237417>
- Guerrero Castañeda, R. F., y Hernández-Cervantes, Q. (2020). El cuidado de sí y la espiritualidad en tiempos de contingencia por Covid-19. *Cogitare Enfermagem*, 25, <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/covid/porCOVID-19.pdf>
- Harley, J. M., Pekrun, R., Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2019). Emotion regulation in achievement situations: An integrated model. *Educational Psychologist*, 54(2), 106-126. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1587297>

- Hernández Rodríguez, J. (2020). Impacto de la COVID-19 sobre la salud mental de las personas. *Medicentro Electrónica*, 24(3), 578-594. <https://bit.ly/3AEtYRO>
- Hernández-Alcántara, M., Aguirre-Aguilar, G., y Balderrama-Trápaga, J. A. (2014). Revisión del modelo tecnoeducativo de Heinich y colaboradores (ASSURE). *Los Modelos Tecno-Educativos*, 61. <https://bit.ly/2Rbsx5c>
- Izquierdo, S., Granese, M., y Maira, A. (2023) *Efectos de la pandemia en el bienestar socioemocional de los niños y adolescentes en Chile y el mundo*. Centro de Estudios públicos. <https://bit.ly/3At2KxF>
- Journault, A. A., Beaumont, E., & Lupien, S. J. (2022). Stress, anxiety, emotion regulation and social support in parent-child dyads prior to and during the onset of the COVID-19 pandemic. *Stress and Health*. <https://doi.org/10.1002/smi.3183>
- Lacomba-Trejo, L., Valero-Moreno, S., de la Barrera, U., Pérez-Marín, M., y Montoya-Castilla, I. (2021). Ajuste psicológico en cuidadores familiares de adolescentes: un análisis longitudinal durante el confinamiento por la COVID-19 en España. *Análisis y Modificación de Conducta*, 47(176), 19-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8218725>
- Lacomba-Trejo, L., Valero-Moreno, S., Postigo-Zegarra, S., Pérez-Marín, M., & Montoya-Castilla, I. (2020). Family adjustment during the COVID-19 pandemic: a dyad study. *Revista De Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 66-72.
- López, C. C., y D'Silva, F. (2020). Enseñar en pandemia: Diseño Instruccional (DI) como herramienta fundamental para atreverse en la educación digital. *Revista Electrónica de Divulgación de Metodologías emergentes en el desarrollo de las STEM*, 2(1), 3-21. <http://www.revistas.unp.edu.ar/index.php/rediunp/article/view/158>
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., y Márquez-González, M. (2017). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 501-522. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1286>
- Mancini, V., Heritage, B., Preece, D., Cohodes, E., Gross, J., Gee, D. & Finlay-Jones, A. (2022). How caregivers support children's emotion regulation: Construct validation of the parental assistance with child emotion regulation (PACER) Questionnaire. *Assessment*, 30(4), 1040-1051. <https://doi.org/10.1177/10731911221082708>
- Marín Tejada, M., Robles García, R., González-Forteza, C., y Andrade Palos, P. (2012). Propiedades psicométricas de la escala "Dificultades en la Regulación Emocional" en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud mental*, 35(6), 521-526. <https://www.redalyc.org/pdf/582/58225137010.pdf>
- Martínez-Taboas, A. (2020). Pandemias, COVID-19 y Salud Mental: ¿Qué sabemos actualmente? *Revista Caribeña de Psicología*, 4(42), 143-152. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4907>
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 343-352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Morelen, D., Shaffer, A., & Suveg, C. (2016). Maternal emotion regulation: Links to emotion parenting and child emotion regulation. *Journal of Family Issues*, 37(13), 1891-1916. <https://doi.org/10.1177/0192513X14546720>
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9. <http://doi.org/10.1037/emo0000703>
- Pascual Jimeno, A., y Conejero López, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 74-83. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2430/243058940007/html/index.html>

- Pereira, A. I., Barros, L., Roberto, M. S., & Marques, T. (2017). Development of the Parent Emotion Regulation Scale (PERS): Factor structure and psychometric qualities. *Journal of Child and Family Studies*, 26(12), 3327-3338. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0847-9>
- Quintana Avello, I. (2020). Covid-19 y cierre de universidades ¿preparados para una educación a distancia de calidad? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-11. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12232>
- Reche-Camba, E. (2019). *Evaluación de la regulación emocional cognitiva en fibromialgia mediante el instrumento Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, España]. [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2019/hdl\\_10803\\_667437/erc1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2019/hdl_10803_667437/erc1de1.pdf)
- Rodas Santos, C. M., Argueta Martínez, M. D., y Quijada Mejía, G. V. (2020). La dinámica familiar y la necesidad de la formación en la regulación emocional, así como en hábitos pedagógicos. <https://bit.ly/3AtBFu8>
- Rodríguez Rodríguez, T., Fonseca Fernández, M., Valladares González, A. M., y López Angulo, L. M. (2020). Protocolo de actuación psicológica ante la COVID-19 en centros asistenciales. Cienfuegos. Cuba. *MediSur*, 18(3), 368-380. <https://bit.ly/3LD4SsN>
- Salazar, I., Caballo, V., y González, D. (2007). La intervención psicológica cognitivo-conductual en las crisis asociadas a desastres: una revisión teórica. *Psicología Conductual*, 15(3), 389-405. <https://bit.ly/44gChkC>
- Orte Socías, C., Ballester Brage, Ll., y Nevot-Caldentey, Ll. (2020). Apoyo familiar ante el covid-19 en España. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/297/351>
- Tupac Yupanqui Bustamante, M. Á., Palomino Gonzales, L., Ríos Espinoza, C., y Cornejo Guevara, M. E. (2020). Entorno virtual sincrónico y su efecto en el desarrollo de un programa para padres y madres en tiempos de COVID-19. *INNOVA Research Journal*, 5(3.2), 1-18. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1601>
- Velasco Gómez, S., Guzmán-Cedillo, Y. I. y Flores-Macías, R. d. C. (2019) Intervención psicoeducativa para promover la regulación emocional de padres de adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 7(1), 67-77. <http://www.psicol.unam.mx/psicologiaeducativa/volumenes/7-1/A7.pdf>