





Regulación emocional y habilidades de afrontamiento en profesores colombianos de Educación Básica Primaria

Emotional Regulation and Colombian Primary Teachers' Coping Skills

Nohelia Hewitt-Ramírezⁱ  

Claudia Milena Rueda Pradaⁱ  

Ángela Milena Vega Ruizⁱ  

María Alejandra Alarcón Jordánⁱ  

Sandra Patricia Velandia Archilaⁱ  

Rocío del Pilar Villamil Huertasⁱ  

ⁱ Programa Maestría en Psicología Clínica; Facultad de Psicología; Universidad de San Buenaventura; Bogotá; Colombia.

Correspondencia: Nohelia Hewitt-Ramírez. Correo electrónico: nhewitt@usbog.edu.co

Recibido: 07/11/2021

Revisado: 23/05/2022

Aceptado: 01/08/2022

Citar así: Hewitt-Ramírez, Nohelia; Rueda Prada, Claudia Milena; Vega Ruiz, Ángela Milena; Alarcón Jordán, María Alejandra; Velandia Archila, Sandra Patricia; Villamil Huertas, Rocío del Pilar. (2023). Regulación emocional y habilidades de afrontamiento en profesores colombianos de educación básica primaria. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), pp. 45-63. <https://doi.org/10.21500/22563202.5681>

Editor en jefe: Carlos Adolfo Rengifo Castañeda, Ph. D., <https://orcid.org/0000-0001-5737-911X>

Editor: Fraidy-Alonso Alzate-Pamplona, M. Sc., <https://orcid.org/0000-0002-6342-3444>

Coeditor: Claudio Valencia-Estrada, Esp., <https://orcid.org/0000-0002-6549-2638>

Copyright: © 2023. Universidad de San Buenaventura Cali. La *Revista Guillermo de Ockham* proporciona acceso abierto a todo su contenido bajo los términos de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Declaración de intereses. Las autoras han declarado que no hay conflicto de intereses.

Resumen

La regulación emocional y las habilidades de afrontamiento de los profesores influyen en el bienestar y el ajuste psicológico de sus estudiantes. Este estudio identificó la relación entre las características sociodemográficas, la regulación emocional y las habilidades de afrontamiento en 112 docentes de Educación Básica Primaria, seleccionados intencionalmente de cuatro regiones de Colombia. Mediante una investigación empírico analítica, con un diseño descriptivo correlacional transaccional, se aplicó la ficha sociodemográfica, el inventario expresión de ira estado-rasgo y la escala de estrategias de afrontamiento Coping modificada. Los análisis descriptivos y de asociación evidencian una población con bajos niveles de ira estado e ira rasgo que evita respuestas agresivas. Los educadores con mayor edad y experiencia presentan niveles más bajos de ira estado, mientras que los de más experiencia, mayor control externo de la ira. Los que trabajan en zona urbana, con más de 30 educandos muestran puntajes bajos en ira rasgo y las profesoras manifiestan más control interno de la ira. Quienes tienen pareja eluden la habilidad de afrontamiento de negación; los que trabajan en el área urbana y cuentan con mayor experiencia y los que tienen mayor nivel de formación emplean la resolución de conflictos; y las profesoras utilizan la religión y la autonomía. Se concluye que los participantes usan habilidades de afrontamiento positivas, aunque reprimen expresar la ira, lo que está determinado por el contexto y la historia de aprendizaje. Los resultados indican que los entrenamientos en regulación emocional y las habilidades de afrontamiento en maestros favorecen la estabilidad socioemocional en los estudiantes.

Palabras clave: regulación emocional, habilidades de afrontamiento, profesores, resolución de conflicto, expresión de la ira, sentimientos de ira, emociones, frustración, sistema educativo, educación básica.

Abstract

Teachers' emotional regulation and coping skills influence students' welfare and psychological balance. This study identified the relationship between sociodemographic characteristics,

Disponibilidad de datos. Todos los datos relevantes se encuentran en el artículo. Para mayor información, comunicarse con la autora de correspondencia.

Financiación. Esta investigación no recibió subvención específica de agencias de financiamiento de los sectores público, comercial o sin fines de lucro.

Descargo de responsabilidad. El contenido de este artículo es responsabilidad exclusiva de las autoras y no representa una opinión oficial de su institución ni de la *Revista Guillermo de Ockham*.

emotional regulation, and coping skills of 112 primary teachers intentionally selected from four Colombian regions. The authors carried out empirical-analytical research and a descriptive, correlational, and transactional design. In addition, they used the socio-demographic file, the State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI), and a modified coping skills scale. The descriptive and associative analysis evidence that the population has anger-state and anger-trait low levels, which avoid aggressive answers. Older and more experienced teachers show anger-state lower levels while more experienced teachers have a better external anger control. Those teachers who work in urban zones with more than 30 students evidence anger-trait low scores and female teachers show more internal anger control. Teachers who have a partner avoid the negation coping skill; teachers who work in an urban zone and have more experience and higher qualifications make use of conflict resolution. Besides, female teachers use religion and autonomy. The study concludes that the participants use positive coping skills although they suppress anger that is determined by the context and the learning background. The results point out that emotional regulation trainings and teachers' coping skills favor students' socio-emotional stability.

Keywords: emotional regulation, coping skills, teachers, conflict resolution, anger expression, anger feelings, emotions, frustration, educational system, primary.

Introducción

Los profesores ejercen un papel significativo en el desarrollo de los niños, puesto que son un modelo de comportamiento e influyen en sus estudiantes. La capacidad de regulación emocional y las capacidades de afrontamiento de los docentes inciden en los niveles de bienestar y ajuste psicológico, en el desempeño académico y en la aparición de conductas disruptivas en sus alumnos (Extremera, Mérida-López, Sánchez-Álvarez *et al.*, 2019). La regulación emocional le permite al maestro estar atento de sus emociones, discriminar entre los procesos emocionales propios y los de los demás, entender las causas de las emociones de los niños con quienes trabaja y aplicar acciones encaminadas a favorecer el desempeño académico de los educandos (Extremera, Mérida-López y Sánchez, 2019).

La regulación emocional se conceptualiza como proceso (Gross, 1998a, 1998b; Gross *et al.*, 2011) y como habilidad (Rey y Extremera, 2011; Weise y Sánchez-Busqués, 2013). Como procedimiento se define en los siguientes términos: “proceso que influye directamente en las emociones que tenemos, cuando las tenemos y la forma en que las experimentamos y expresamos” (Gross *et al.*, 2011, p. 767). En este sentido, la regulación emocional es una capacidad para modular la respuesta fisiológica que se relaciona con la emoción e implica el uso de ciertas estrategias para dar una respuesta ajustada al contexto y a la organización de dichas estrategias para lograr metas a nivel social (Thompson, 1994).

La regulación emocional como habilidad permite el ajuste del individuo al medio social. De esta forma, el individuo adecúa la emoción, el contexto y las conductas generadas por la emoción (Hewitt, 2016). Desde esta perspectiva de habilidad, la regulación emocional se logra cuando se alcanza un ajuste en dos dimensiones: interna y externa, vinculadas con la emoción misma y la moderación de las conductas iniciada por las emociones (Rey y Extremera, 2011; Weise y Sánchez-Busqués, 2013).

En relación con la regulación emocional y la labor docente, se ha establecido que los profesores que cuentan con mayor experiencia (tres o más años de práctica) adecúan mejor sus emociones después de ser entrenados en esta habilidad (Ulloa *et al.*, 2016); dicho entrenamiento incrementa sus niveles de desempeño cognitivo y su rendimiento laboral (Weare, 2014). En esta misma línea, se han realizado investigaciones con las que se ha buscado medir el impacto de la regulación emocional del maestro en la labor que lleva a cabo; en estas se ha encontrado que los estudiantes de docentes capacitados



en estrategias de regulación emocional evidencian, tanto una mejora significativa en la competencia social y emocional, como efectos positivos que van más allá de las relaciones interpersonales, además de servir como preparación para el manejo de otras situaciones potencialmente estresantes (Escolar *et al.*, 2017; Santander *et al.*, 2020).

En referencia con las habilidades de afrontamiento, Lazarus y Folkman (1986) las definieron como la capacidad cognitiva y conductual del individuo para dar respuesta a situaciones adversas. Esta competencia es cambiante y permite afrontar las demandas internas o externas que sobrepasan los recursos del individuo.

Las habilidades de afrontamiento se relacionan con los recursos psicológicos que el individuo pone en marcha frente a escenas de carácter estresante, aunque estos no garantizan el éxito, sí pueden llegar a disminuir los conflictos en el ser humano, puesto que lo dota de beneficios personales y al mismo tiempo garantiza su fortalecimiento (Macías *et al.*, 2013). La confrontación inadecuada de situaciones que involucran una carga de estrés agudo puede desencadenar en un estrés crónico y, por ende, en un estado emocional negativo o de implicaciones patológicas que repercute en la capacidad de toma de decisiones y en su salud física y psicológica (Escamilla *et al.*, 2009; Extremera, Mérida-López, Sánchez-Álvarez *et al.*, 2019; Piqueras *et al.*, 2009).

Por su parte, una investigación realizada con 704 profesores, seleccionados de manera no probabilística de diez instituciones educativas oficiales colombianas, de los niveles de básica primaria, básica secundaria, media, educación técnica, tecnológica y universitaria, encontró que las habilidades de afrontamiento facilitan o interfieren con la presencia de situaciones adversas y que las más utilizadas por los educadores son conformismo, reevaluación positiva, búsqueda de alternativas y reacción agresiva, mientras que las menos empleadas son la evitación emocional y la evitación cognitiva (Quiroz-González *et al.*, 2017).

En relación con la actividad docente, se observa que quienes están inmersos en ambientes caóticos en las aulas de clases desarrollan menos cualidades de reevaluación y afrontamiento y presentan bajos niveles de respuesta positiva hacia los educandos (Jeon *et al.*, 2016). En tanto que los profesores que han desarrollado la capacidad de mitigar sus estados emocionales negativos y prolongar los positivos utilizan estrategias de afrontamiento ligadas a las emociones o a las competencias cognitivas respecto a sus dificultades en el aula (Augusto-Landa *et al.*, 2011). De hecho, se ha comprobado que la regulación emocional favorece la confrontación de situaciones académicas estresantes (Extremera, Mérida-López, Sánchez-Álvarez *et al.*, 2019; Pena y Extremera, 2012).

La regulación emocional y las habilidades de afrontamiento dependen de variables como la edad, el sexo, el nivel de escolaridad, el área donde se ejerce la labor, los años de experiencia, entre otros. Al revisar los estudios ejecutados sobre la relación existente entre la edad y la regulación emocional, Reyna y Brussino (2015) encontraron un incremento en la capacidad regulatoria con el pasar de los años. Por otro lado, Márquez-González *et al.* (2008) trabajaron sobre la hipótesis de la madurez emocional asociada al envejecimiento y sugirieron una serie de características del control emocional en las personas mayores, tales como la moderación de su experiencia emocional, particularmente de las emociones positivas, lo que ha sido corroborado por Torres (2020), quien encontró que la regulación emocional muestra una disminución significativa en edades entre los 41 y 50 años y se incrementa a los 50 años.

De esta forma, la edad se ha relacionado de manera inversa con el agotamiento emocional y con el cinismo y de forma directa con la eficacia profesional y con la implicación laboral. Predice menos *burnout* e indirectamente, más compromiso laboral (Johnson *et*

al., 2017). Esto ha sido respaldado por Urry y Gross (2010) y Torres (2020), quienes han resaltado el vínculo entre el proceso de regulación emocional y la edad adulta mayor, exponiendo que, a pesar de las pérdidas sufridas a nivel personal, cognitivo y social, los adultos mayores reportan altos niveles de bienestar en comparación con los adultos jóvenes, lo cual está asociado con factores biológicos y con el mejoramiento de la regulación emocional.

Otro aspecto a tener en cuenta es la relación que existe entre la regulación emocional y el sexo. Al explorar las diferencias sexuales, se evidencia que, en general, tanto hombres como mujeres presentan la misma capacidad de reconocer el contexto ideal en el que se deben manifestar las emociones, aunque las mujeres son ligeramente mejores expresando la emoción de la tristeza. En cuanto a la exposición de las causas y las consecuencias de las emociones, los hombres son menos hábiles para identificarlas, mientras que las mujeres son más hábiles en hacerlo (Etxebarria *et al.*, 2000; Fuentes *et al.*, 2001; Vidal *et al.*, 2018).

A pesar de lo mencionado, los resultados de investigaciones sobre las características según el género de los profesores en relación con la habilidad para percibir, regular y comprender las emociones revela que las mujeres presentan mayor atención y percepción de las emociones y los varones, mayor regulación (Molero *et al.*, 2010). Otros abordajes con estudiantes de pedagogía indican que las mujeres tienen mayor autoconocimiento emocional que los hombres (Fuentes-Vilugrón *et al.*, 2021). Sin embargo, Torres (2020) no encontró diferencias significativas en la relación entre regulación emocional y sexo.

La literatura demuestra que la investigación sobre la relación entre regulación emocional y escolaridad es limitada, por lo tanto, amerita estudiarse. Las investigaciones realizadas no encuentran diferencias significativas en la regulación emocional entre los educandos de primaria y secundaria (Torres, 2020). De otra parte, cuando se revisa el vínculo entre la experiencia laboral de los maestros y su habilidad de regulación emocional, se encuentra que las emociones pueden impactar el desempeño profesional, la cualidad de resolución de conflictos, el afrontamiento y la satisfacción con la labor educativa y las capacidades de relación y control de la impulsividad. Además, se ha demostrado que la regulación emocional es un factor protector frente al *burnout* (Cejudo y López-Delgado, 2017; Extremera, Mérida-López, Sánchez-Álvarez *et al.*, 2019; Pena y Extremera, 2012).

En cuanto a la jornada laboral, algunas investigaciones señalan que esta variable está catalogada como un riesgo psicosocial en los docentes. Rodríguez *et al.* (2021) concluyeron que las altas demandas relacionadas con el cargo, la sobrecarga laboral, el tipo de jornada, el número de horas trabajadas fuera de la jornada, la cantidad de tiempo de descanso durante la jornada laboral, las actividades realizadas en el tiempo libre y la compensación del tiempo trabajado fuera perciben mayores niveles de estrés y se encuentran más propensos a desarrollar el síndrome de *burnout*; análisis respaldado por Suárez y Martín (2019), cuyos resultados mostraron mayor percepción de un estado de ánimo negativo y las alteraciones psicofisiológicas vinculadas con el estrés en la jornada laboral comparadas con una jornada de descanso.

Lo anterior refleja que, aunque se han llevado a cabo investigaciones que estudian la relación de variables como el sexo, la edad, la experiencia docente, la regulación emocional y las habilidades de afrontamiento, aún faltan estudios que revisen la asociación entre otras variables como el nivel de formación, el área donde trabajan y el número de educandos que atienden con la regulación emocional. Por ello, esta investigación pretende determinar si existe una correspondencia entre la regulación emocional, las habilidades de afrontamiento y variables sociodemográficas, tales como la edad, el sexo, el nivel de escolaridad, la experiencia laboral, el entorno (rural y urbano) y el tipo de colegio (privado o público), donde los docentes se desempeñan.



El análisis ha demostrado que existe un vínculo entre las habilidades de afrontamiento, la regulación emocional y las variables sociodemográficas como el sexo, la edad, la formación académica, entre otras. Cabe señalar que en Colombia se han llevado a cabo estudios con profesores orientados a identificar la presencia del síndrome de *burnout* en relación con sus capacidades pedagógicas y con su desempeño laboral; sin embargo, son pocos los que han analizado la correspondencia entre las variables sociodemográficas, las capacidades de afrontamiento y la regulación emocional con este grupo poblacional, por lo que amerita que sea abordado, teniendo en cuenta diferentes regiones, áreas de residencia y las características del contexto educativo.

En los escenarios de aprendizaje, uno de los papeles protagónicos lo ejerce el educador, quien tiene en sus manos la toma de decisiones para producir una transformación en sus educandos (Santander *et al.*, 2020). Dicha transformación se realiza por medio de diversas estrategias que generan procesos emocionales tanto en ellos mismos como en los estudiantes con quienes interactúan a diario. En esta interacción, los docentes son modelos de expresiones emocionales, establecen diálogos de emociones y utilizan estrategias cognitivas para evaluarlas (Ulloa *et al.*, 2016).

Los contextos educativos, por ser escenarios sociales, son fuente tanto de estrés como de satisfacción en los docentes. Algunas veces, el comportamiento de los alumnos puede llevar a la inhibición o a la manifestación de respuestas emocionales intensas como la expresión de la ira, la irritabilidad y la agresión, las cuales llegan a moderarse a través de las habilidades de afrontamiento utilizadas por los maestros.

En consecuencia, identificar la capacidad de regulación emocional y las habilidades de afrontamiento en los educadores posibilitará la formulación y el desarrollo de programas de prevención que favorezcan su desempeño docente y la interacción en el aula de clases con sus estudiantes. La calidad de la educación depende más de las propiedades de las personas que se desempeñan como profesores que de las características mismas de los planes de estudio (Schmelkes, 1995). Si un docente se siente realizado y encuentra sentido en lo que hace, logrará el equilibrio entre sus competencias emocionales y profesionales, además de adquirir conciencia de quién es él y quiénes son los alumnos que están a su cargo. De esta forma, se privilegia el clima, las relaciones sanas y constructivas y los ambientes educativos saludables.

En síntesis, los educadores con una mayor capacidad para identificar, comprender, regular y pensar en las emociones tienen más recursos para formar estudiantes que se encuentren más preparados emocionalmente y para afrontar mejor los eventos estresantes en el contexto educativo (Cabello *et al.*, 2010; Santander *et al.*, 2020). Con base en lo anterior, surge la pregunta de investigación: ¿cuál es la relación entre las características sociodemográficas, las habilidades de afrontamiento y la regulación emocional en profesores de Educación Básica Primaria de cuatro regiones de Colombia?

Objetivo general

Identificar la relación existente entre las características sociodemográficas, las habilidades de afrontamiento y la regulación emocional en profesores de Educación Básica Primaria que trabajan en cuatro regiones de Colombia.

Objetivos específicos

1. Describir las características sociodemográficas de los profesores que trabajan en Educación Básica Primaria en cuatro regiones de Colombia.

2. Describir las habilidades de afrontamiento de los profesores de Educación Básica Primaria que trabajan en cuatro regiones de Colombia.
3. Describir las características de la regulación emocional de los profesores de Educación Básica Primaria de cuatro regiones de Colombia.
4. Identificar la relación entre las variables sociodemográficas edad, sexo, nivel educativo, años de experiencia, región en la que labora (Boyacá, Santander, Meta y la ciudad de Bogotá), zona en la que labora (rural o urbana), tipo de institución (público, privado) y número de estudiantes a cargo con las habilidades de afrontamiento y con la regulación emocional.

VARIABLES DE ESTUDIO

Variables sociodemográficas: definidas como aquellos indicadores de características sociales, económicas y demográficas, por medio de los cuales se posibilita la segmentación de la población en grupos de características homogéneas para poder seleccionarlos como participantes de una investigación. Para el presente estudio, las variables que se tuvieron en cuenta fueron edad, sexo, nivel educativo, años de experiencia, región en la que labora (Boyacá, Santander, Meta y Bogotá), zona en la que labora (rural o urbana) tipo de institución (público, privado) y número de estudiantes a cargo.

Regulación emocional: entendida como la habilidad que tienen los individuos para expresar, controlar y ajustarse a un medio social. Esta regulación se logra cuando se alcanza un ajuste en dos dimensiones: interno y externo, relacionado con la emoción misma y la regulación de las conductas iniciada por las emociones (Rey y Extremera, 2011; Weise y Sánchez-Busqués, 2013); medida a través del Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo (STAXI-2, por su sigla en inglés: *State-Trait Anger Expression Inventory*).

Habilidad de afrontamiento: comprendida como la capacidad del individuo para poner en marcha recursos de tipo psicológico al momento que se ve obligado a enfrentar situaciones de carácter estresante, dotando al sujeto de beneficios personales y garantizando su fortalecimiento (Macías *et al.*, 2013); medida a través de la Escala de Estrategias de Coping-Modificada (EEC-M), la cual permite definir las habilidades de afrontamiento positivas y negativas.

Método

Diseño

Investigación empírico-analítica con diseño descriptivo correlacional y transaccional. Tiene como finalidad conocer el grado de asociación entre las variables propuestas y recolectar los datos en un solo momento del tiempo, sin la manipulación de las variables. No se pretende demostrar o contradecir alguna hipótesis causal o explicativa, sino explorar si existe o no una relación entre las variables de estudio (Hernández *et al.*, 2014).

Participantes

Se trabajó con 112 profesores de Educación Básica Primaria, seleccionados mediante un muestreo intencional, de ambos sexos; el 12 % (14) de los participantes son hombres y el 88 % (98), mujeres, con edades comprendidas entre los 23 y 63 años, (media = 41); el 46 % (52) están casados, el 33 % (37), solteros y solo el 1 % (1) de los participantes presentan viudez. El 52 % (58) laboran en colegios públicos y el 48 % (54), en colegios privados. El 26 % (29) de las instituciones se ubican en zonas rurales y el 74 % (83), en urbanas. El 14 % (16) de los docentes trabajan en la región de Boyacá; el 31 % (34), en



Santander; el 16 % (18), en el Meta; y la mayoría de la población 39 % (44), en Bogotá. El 12 % (13) son magísteres; el 45 % (50), especialistas; el 38 % (43), licenciados y tan solo el 5 % (6), normalistas. El 47% (53) cuenta con una experiencia en el sector educativo mayor a 15 años y el 13 % (15), de 1 a 5 años. Por último, el 41 % (46) de profesores reportan que tienen más de 30 estudiantes a su cargo y el 9 % (10), hasta 10 educandos (Tabla 1).

Tabla 1

Análisis descriptivo de las variables sociodemográficas de la población participante

Variables	Categorías	Frecuencia	%
Edad	23-33 años	27	24 %
	34-44 años	36	32 %
	45-54 años	33	30 %
	55 años o más	16	14 %
Sexo	Femenino	98	88 %
	Masculino	14	12 %
Estado civil	Soltero	37	33 %
	Casado	52	46 %
	Separado	9	8 %
	Unión libre	13	12 %
	Viudo	1	1 %
Tipos de institución	Público	58	52 %
	Privado	54	48 %
Región donde laboran	Bogotá	44	39 %
	Santander	34	31 %
	Boyacá	16	14 %
	Meta	18	16 %
Zona	Rural	29	26 %
	Urbana	83	74 %
Nivel educativo	Normalistas	6	5 %
	Licenciados	43	38 %
	Especialista	50	45 %
	Maestría	13	12 %
Años de experiencia	1-5 años	15	13 %
	6-10 años	24	22 %
	11-15 años	20	18 %
	Más de 15 años	53	47 %
Número de estudiantes a cargo	Hasta 10	10	9 %
	11-22	27	24 %
	21-30	29	26 %
	Más de 30	46	41 %

Instrumentos

Ficha sociodemográfica: diseñada para esta investigación, posibilita la recolección de la información de las características sociodemográficas de los participantes tenidas en cuenta.

Inventario estado, rasgo y expresión de la ira STAXI-2 (Miguel-Tobal *et al.*, 2006): en su versión española, está constituido por 49 ítems distribuidos en tres escalas, ira estado (15 ítems), ira rasgo (10 ítems) y expresión y control de la ira (24 ítems). La escala de ira estado evalúa el sentimiento de ira, la expresión física de la ira y la expresión verbal de esta; la de ira rasgo identifica el temperamento de ira y la reacción de esta; y la de expresión y control de la ira evalúa la expresión interna y externa de la ira y el control interno y externo de esta.

Este inventario tipo Likert tiene cuatro opciones de respuesta “casi nunca”, “a veces”, “a menudo” y “casi siempre”, además, permite ubicar a la población en los niveles bajo

(1-25), moderado (26-75) y alto (76-99). También, presenta un coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach de 0.89 para la escala de ira-estado, 0.82 para la escala de ira-rasgo y de 0.69 para la escala de expresión de ira. Para efectos de esta investigación, se analizaron las escalas ira estado, ira rasgo, expresión interna y expresión externa de ira y control interno y control externo de la ira como indicadores de la regulación emocional de los profesores.

EEC-M (Londoño *et al.*, 2006): fue desarrollada originalmente por Chorot y Sandín en 1993 y validada para Colombia por Londoño *et al.* (2006). Es una escala tipo Likert que consta de 69 ítems, cuyas opciones de respuesta están en un rango de frecuencia de uno (nunca) a seis (siempre). Evalúa doce estrategias de afrontamiento que son: solución de problemas, apoyo social, espera, religión, evitación emocional, búsqueda de apoyo profesional, reacción agresiva, evitación cognitiva, expresión de la dificultad de afrontamiento, reevaluación positiva, negación y autonomía. La escala tiene una confiabilidad de 0.84.

Procedimiento

La investigación implicó cuatro fases. En la primera, se contactaron veinte instituciones educativas de las regiones seleccionadas a través de una carta en la que se presentaba el objetivo del estudio y sus implicaciones. Doce de estas aprobaron la aplicación de la investigación. Los cuestionarios se digitalizaron en la plataforma Google Drive para facilitar el acceso a la población ubicada en la zona rural. Adicionalmente, se incluyó el consentimiento informado, el cual debía ser aprobado por los participantes para diligenciar los instrumentos.

En la segunda fase, se aplicaron los cuestionarios de manera digital, con una duración aproximada de veinte minutos; esta etapa se ejecutó en un mes y medio. Una vez los participantes contestaron los instrumentos, se inició la tercera fase en la que se elaboró la base de datos en Excel, transportada posteriormente al SPSS versión 25.0 y depurada para llevar a cabo los análisis descriptivos y correlacionales. Se reemplazaron los datos cuantitativos por cualitativos para cumplir con los supuestos de chi cuadrado (χ^2), por esta razón, los datos se agruparon por rangos. En la cuarta fase, se realizó la interpretación de los resultados obtenidos con base en el sustento teórico trabajado.

Consideraciones éticas

El presente estudio se ajusta a una investigación con riesgo mínimo, de acuerdo con la Resolución 8430 del Ministerio de Salud (1993), la cual señala los aspectos éticos de la investigación en seres humanos en Colombia. Así mismo, desde el Código Deontológico y Bioético para el Ejercicio de la Profesión de Psicología (Ley 1090, 2006), se tuvieron en cuenta los principios éticos, los elementos de investigación científica, de propiedad intelectual y la publicación. Es importante aclarar que los procesos investigativos se realizan con el fin de validar y crear nuevas hipótesis acerca de teorías que contribuyan con el bienestar de la población en general.

Resultados

El análisis de resultados implicó cuatro momentos: a) el análisis descriptivo de las variables sociodemográficas incluidas en la ficha, para lo cual se presentan las distribuciones de frecuencia y los porcentajes correspondientes (Tabla 1); b) el análisis descriptivo de la variable regulación emocional (ira rasgo, ira estado, control de ira y expresión de ira), que



incluye las distribuciones de frecuencias y los porcentajes según el rango de presentación y los comparativos a partir del sexo; c) el análisis descriptivo de la variable habilidades de afrontamiento correspondientes a las medias y desviaciones estándar, obtenidas por la población participante; y d) el análisis de las asociaciones entre las variables sociodemográficas y las habilidades de afrontamiento y la regulación emocional (ira rasgo, ira estado, control de ira y expresión de ira), para lo que se utilizó la prueba de independencia de χ^2 , debido a que las variables no se distribuyen normalmente y se manejaron por rangos (Greene y D'Oliveira, 1984).

Análisis descriptivo de la variable regulación emocional (ira rasgo, ira estado, expresión de ira y control de ira)

El análisis de las medias de los puntajes obtenidos en el inventario STAXI-2 muestra una diferencia entre los hombres y las mujeres participantes en la subescala del control interno de la ira, de tal forma que las mujeres se encuentran en el nivel alto (media = 82.43; DS: 18.59), mientras que los hombres están en el nivel moderado. En la escala de ira estado, tanto las mujeres como los hombres se ubican en el nivel bajo y en las otras escalas en un nivel moderado (Tabla 2). Estos hallazgos indican que los hombres de este grupo poblacional presentan disposición a la solución constructiva de situaciones frustrantes, en tanto que las mujeres controlan y reprimen con mayor frecuencia la ira.

Tabla 2

Descriptivos respuesta de mujeres y hombres en el STAXI-2

Factor	Mujeres				Hombres			
	Mínimo	Valor máximo	Media	DS	Mínimo	Valor máximo	Media	DS
Ira estado	1	3	1.81	0.42	1	3	1.71	0.46
Ira rasgo	5	99	35.85	29.68	5	45	30	27.52
Expresión externa de la ira	5	45	26	23.3	5	45	18.57	15.11
Expresión interna de la ira	5	99	47.92	24.3	5	80	31.42	23.97
Control externo de la ira	5	99	73.28	25.08	5	99	69.42	25.93
Control interno de la ira	15	99	82.43	18.59	20	99	72.78	22.41

Nota. DS: desviación estándar.

Análisis descriptivos de la variable habilidades de afrontamiento

Los resultados evidencian que este grupo poblacional utiliza habilidades de afrontamiento positivas, como son: solución de problemas (media = 39.28 vs. media = 33.5), búsqueda de apoyo social (media = 25.13 vs. media = 23.2), búsqueda de apoyo profesional (media = 13.37 vs. media = 11.0) y reevaluación positiva (media = 20.72 vs. media = 18.4), con las que se encuentra ubicado por encima de la media de la población colombiana (Tabla 3). Lo anterior indica que este grupo poblacional se caracteriza por conformarse por personas que cuentan con las herramientas cognitivas, analíticas y racionales necesarias para tolerar y enfrentar de una mejor forma las situaciones problema o las emociones que se producen a partir del estrés, que aprenden de los problemas y que identifican los

aspectos positivos de estos, a la par que están abiertos a buscar ayuda profesional en el momento que sientan que lo requieren (Londoño *et al.*, 2006).

Tabla 3
Descriptivas habilidades de afrontamiento

Factor	Valor mínimo	Valor máximo	Media participantes	DS	Media Colombia	DS Colombia
Solución de problemas (SP)	25	54	39.28	7.47	33.5	8.4
Búsqueda de apoyo social (BAS)	7	42	25.13	7.37	23.2	8.2
Espera (ESP)	9	38	20.52	5.85	22.5	7.5
Religión (REL)	7	42	27.53	8.09	20.7	9.0
Evitación emocional (EE)	8	44	22.53	6.32	25	7.6
Búsqueda de apoyo profesional (BAP)	5	30	13.37	5.99	10.9	5.6
Reacción agresiva (RA)	5	22	10.02	3.54	12.7	5.1
Evitación cognitiva (EC)	5	30	15.75	4.51	15.9	4.9
Reevaluación positiva (RP)	11	30	20.72	4.83	18.4	5.4
Expresión de la dificultad de afrontamiento	4	17	9.28	2.54	14.8	4.7
Negación	3	14	7.71	2.40	8.8	3.3
Autonomía	2	12	5.29	2.28	6.8	2.8

Nota. DS: desviación estándar.

Adicionalmente, las habilidades de afrontamiento de autonomía (media = 5.29 vs. media = 6.8), de negación (media = 7.71 vs. media = 8.8), de expresión de dificultad de afrontamiento (media = 9.28 vs. media = 14.8), de evitación emocional (media = 22.53 vs. media = 25.0), de reacción agresiva (media = 10.02 vs. media = 12.7) y de espera (media = 20.52 vs. media = 22.5) se encuentran ubicadas por debajo de la media de la población colombiana (Tabla 3). Los resultados muestran que este grupo poblacional de profesores no esperan pasivamente y evitan respuestas agresivas, lo que es indicador de la presencia de control emocional. También, evalúan la certeza de los pensamientos negativos, aceptan las situaciones problema y buscan solucionarlos con el apoyo de otros (Londoño *et al.*, 2006). De igual modo, los resultados muestran que este grupo poblacional usa la religión (media = 27.53 vs. media = 20.7) como una habilidad de afrontamiento esencial en sus vidas, lo que significa que el rezo y la oración son mecanismos para tolerar los problemas, característica cultural propia de la sociedad colombiana (Londoño *et al.*, 2006).

Análisis de asociación entre las variables sociodemográficas y las subescalas del STAXI-2

Debido a que las variables no se distribuyen normalmente y se manejaron por rango, se llevó a cabo un análisis de asociación por medio de la prueba de independencia de chi cuadrado. Los resultados (Tabla 4) ponen en manifiesto una asociación estadísticamente significativa entre la variable sociodemográfica edad y el nivel de ira estado ($\chi^2 = .00$; $p \leq .001$); sexo y control interno de la ira ($\chi^2 = .05$; $p \leq .05$); zona e ira rasgo ($\chi^2 = .05$; $p \leq .05$); zona y control interno de la ira ($\chi^2 = .000$; $p \leq .001$); años de experiencia con ira estado ($\chi^2 = .01$; $p \leq .01$); control externo de la ira ($\chi^2 = .000$; $p \leq .001$); y el número de estudiantes con ira rasgo ($\chi^2 = .02$; $p \leq .05$).

**Tabla 4**

Asociación entre variables sociodemográficas y las subescalas del STAXI-2

Variab les sociodemográficas	Ira estado	Ira rasgo	Expresión externa de la ira	Expresión interna de la ira	Control externo de la ira	Control interno de la ira
Edad	.00**	.79	.35	.17	.99	.87
Sexo	.438	.98	.50	.28	.66	.05*
Estado civil	.410	.77	.32	.28	.83	.37
Tipo de institución	.135	.70	.14	.91	.15	.10
Zona donde labora	.66	.05*	.62	.22	.11	.000***
Región de procedencia	.35	.62	.42	.86	.12	.30
Nivel educativo	.33	.6	.19	.41	.70	.22
Años de experiencia	.01**	.42	.46	.17	.000***	.27
Número de estudiantes a cargo	.84	.02*	.57	*0.71	*0.12	.66

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

El resumen de los resultados de contingencia (Tabla 5) revelan que los profesores entre las edades de 23 a 54 años ($\chi^2 = .001$; $p \leq .001$), con una experiencia de 11 a 20 años puntúan bajo en la subescala de ira estado ($\chi^2 = .01$; $p \leq 0.1$), lo cual indica que son personas que experimentan sentimientos de ira menos intensos.

Tabla 5

Resumen del resultado de contingencias de asociación entre variables sociodemográficas y las subescalas del STAXI-2

Asociación	Alto	Moderado	Bajo	Nulo	2
Edad/Ira estado					
23 a 38 años			39	4	.001
39 a 54 años			42	11	
55 a 63 años			7	8	
Años de experiencia/Ira estado					
Entre 1 a 10 años			36	3	
Entre 11 a 20 años			52	20	.01
Años de experiencia/Control externo de la ira					
Entre 1 a 10 años	15	19	5		
Entre 11 a 20 años	45	26	1		.000
Sexo/Control interno de la ira					
Femenino	69	27	1		.05
Masculino	6	7	1		
Zona/Ira rasgo					
Rural	7	12	9		
Urbana	8	30	45		.05
Número de estudiantes/Ira rasgo					
Hasta 10	4	4	1		
11 a 20	4	9	14		
21 a 30	0	13	16		
Más de 30	7	16	23		.02

Los que laboran en la zona urbana ($\chi^2 = .05$; $p \leq 0.5$) y tienen a su cargo más de 30 estudiantes son los que presentan más bajos niveles de ira rasgo ($\chi^2 = .02$; $p \leq 0.5$), es decir que tienden a experimentar escasos sentimientos de ira, menos sentimientos de frustración y no piensan que son tratados indebidamente por los demás. Por su parte, los profesores con una experiencia entre 11 y 20 años muestran un alto control externo de ira ($\chi^2 = .01$; $p \leq 0.1$), lo que refleja que este grupo poblacional tiende a emplear gran cantidad de energía para prever y prevenir la experiencia y expresión exterior de la ira. Además, las profesoras presentan puntuaciones más altas en la subescala de control interno

de la ira ($\chi^2 = .05; p \leq .05$), lo que significa que ellas emplean mayor energía en calmar y reducir su ira tan pronto como les es posible.

Análisis de asociación entre variables sociodemográficas y habilidades de afrontamiento

Los resultados muestran una asociación significativa entre la variable sociodemográficas sexo con religión ($\chi^2 = .01; p \leq .05$), reacción agresiva ($\chi^2 = .00; p \leq .001$) y autonomía ($\chi^2 = .03; p \leq .05$); estado civil con negación ($\chi^2 = .04; p \leq .05$); zona de trabajo con solución de problemas ($\chi^2 = .03; p \leq .05$); nivel de formación con esperar a que las cosas se arreglen por sí solas ($\chi^2 = .05; p \leq .05$); y años de experiencia con solución de problemas ($\chi^2 = .05; p \leq .05$) y evitación cognitiva ($\chi^2 = .05; p \leq .05$) (Tabla 6).

Tabla 6
Asociación de variables sociodemográficas y habilidades de afrontamiento

Variables sociodemográficas	F1. SP	F2. BAS	F3. ESP	F4. REL	F5. EE	F6. BAP	F7. RA	F8. EC	F9. RP	F10. EDA	F11. NEG	F12. AUT
Edad	.66	.80	.20	.27	0.43	.50	.59	.49	.24	.42	.23	.31
Sexo	.52	.31	.71	.03*	1	.60	.00**	.26	.25	.88	.71	.03*
Estado civil	.97	.30	.18	.02	.14	.13	.37	.56	.57	.06	.04*	.22
Tipo de institución	.18	.41	.51	.98	.27	.42	.18	.62	.71	.09	.45	.41
Zona	.03*	.54	.80	.72	.08	.90	.76	.28	.83	.46	.88	.44
Región	.52	.40	.29	.79	.27	.09	.30	.63	.96	.84	.31	.54
Nivel de formación	.49	.67	.05*	.53	.14	.65	.83	.66	.62	.52	.92	.70
Años experiencia	.05*	1.00	.16	.63	.10	.36	.090	.05*	.07	.10	.91	.6
Número de estudiantes a cargo	.72	.83	.31	.98	.64	.46	.67	.26	.25	.65	.24	.52

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; SP: solución de problemas, BAS: búsqueda de apoyo social, ES: espera, REL: religión, EE: evitación emocional, BAPS: búsqueda de apoyo profesional, RA: reacción agresiva; EC: evitación cognitiva, RP: reevaluación positiva; EDA: expresión de la dificultad de afrontamiento, NEG: negación, AUT: autonomía.

El resumen de contingencia (Tabla 7) expone que las profesoras de sexo femenino son las más que utilizan la religión ($\chi^2 = .03; p \leq .05$) y la autonomía ($\chi^2 = .03; p \leq .05$) como estrategia de afrontamiento, mientras que la estrategia de reacción agresiva es poco usada por ambos sexos ($\chi^2 = .00; p \leq .01$). Los docentes que tienen una pareja utilizan con menos frecuencia la estrategia de afrontamiento de la negación ($\chi^2 = .04; p \leq .05$), los que viven en la zona urbana utilizan más frecuentemente la estrategia de resolución de conflicto ($\chi^2 = .03; p \leq .05$) y los que tienen mayor nivel de formación emplean menos la estrategia de esperar a que las cosas se resuelvan por sí solas ($\chi^2 = .05; p \leq .05$).

Discusión

El objetivo de la presente investigación es identificar la relación existente entre las características sociodemográficas, las habilidades de afrontamiento y la regulación emocional en 112 profesores de Educación Básica Primaria que laboran en las regiones de Bogotá, Boyacá, Meta y Santander, en zona urbana o rural. Los resultados del estudio permiten concluir que se presenta una asociación entre las variables sociodemográficas edad, años

**Tabla 7**

Resumen de contingencia correlaciones variables sociodemográficas y afrontamiento

Correlaciones	Alto	Bajo	Medio	χ^2
Sexo/Religión				
Femenino	47	19	32	.03
Masculino	3	7	4	
Sexo/autonomía				
Femenino	10	37	51	.03
Masculino	3	9	2	
Sexo/Reacción agresiva				
Femenino	0	54	44	.00
Masculino	1	11	2	
Estado civil/Negación				
Con pareja	0	23	42	.04
Sin pareja	4	12	31	
Zona/Solución de problemas				
Rural	14	0	15	
Urbana	59	7	17	.03
Nivel de formación/Espera				
Normalista	0	5	1	
Licenciado	1	39	3	
Posgrado	0	57	6	.05
Años de experiencia/Solución de problemas				
1 a 10 años	21	5	13	
11 a 20 años	52	2	19	.05
Años de experiencia/Evitación cognitiva				
1 a 10 años	3	1	35	
11 a 20 años	12	10	51	.05

Los profesores que tienen entre 11 y 20 años de experiencia emplean principalmente la estrategia de resolución de problemas ($\chi^2 = .05$; $p \leq .05$) y menos la de evitación cognitiva ($\chi^2 = .05$; $p \leq .05$).

de experiencia, zona donde labora y número de estudiantes con la regulación emocional de los maestros y entre las variables edad, sexo, estado civil, años de experiencia, zona donde labora y nivel de formación con las habilidades de afrontamiento.

El vínculo encontrado en este análisis entre las variables edad e ira estado ha sido evidenciado por otras investigaciones que afirman que, a mayor edad, menor es la tendencia a experimentar sentimientos de ira intensos (Gross, 1998a, 1998b). Dicho de otro modo, con los años se adquiere una mayor habilidad de regulación emocional. Los adultos mayores construyen redes sociales más pequeñas y más cercanas que los lleva a experimentar menor afecto negativo, por lo que evitan discusiones con otros y prestan más atención a la información positiva que a la negativa, lo que tiene un efecto de reparación en el estado de ánimo. En la misma línea, la relación identificada entre años de experiencia docente y control externo de la ira se explica, porque los profesores que cuentan con mayor experiencia han desarrollado y practicado habilidades que les permiten calmar y reducir su ira, por ejemplo, la relajación y la respiración profunda. A mayor edad, se tiene mayor experiencia y se aprende a optimizar las formas alternas de regulación emocional (Urry y Gross, 2010).

La asociación sexo y control interno de la ira demuestra que las profesoras son las que reprimen en mayor nivel la expresión de la ira, lo que confirma las diferencias entre hombres y mujeres en términos de realizar o no actos explosivos cuando se está enojado y solo (Baltaci y Demir, 2012). Sin embargo, es de resaltar que el grupo de docentes participantes en este estudio evidencia un control interno moderado de la ira, lo que puede interferir

en su regulación emocional dada la inhibición de la expresión de sus sentimientos. La respuesta de represión de la expresión emocional encontrada en esta investigación en el grupo de profesoras participantes posiblemente se vincula con el contexto laboral en el que se encuentran ubicadas.

Culturalmente, trabajar con niños exige que los docentes sean un modelo de comportamientos regulados, lo que está relacionado con el control interno de la ira. No obstante, este control interno origina conductas desadaptadas que interfieren con la manifestación clara de las emociones y la expresión oportuna de pensamientos y sentimientos, respuesta que se asocia con menos comprensión de los propios estados de ánimo (Gross, 2008), menor rendimiento laboral (Grandey, 2005), menor bienestar (Glasø y Einarsen, 2008) y menos inteligencia emocional (Hülshager y Schewe, 2011).

En el área laboral, se ha encontrado que la expresión modulada y asertiva de sentimientos y emociones como la ira previene el incremento de comportamientos agresivos y aumenta las respuestas adaptativas (Lawrence *et al.*, 2011). Por lo tanto, los profesores que trabajan en los niveles de Educación Básica Primaria deben ser entrenados en técnicas de regulación emocional para prevenir posteriores conductas coercitivas y manipulativas (Chabrol y Callahan, 2013).

De manera adicional, los resultados de este estudio señalan que otras variables que están asociadas con la regulación emocional de los educadores son la zona donde laboran y el número de estudiantes a cargo. Así, este análisis demostró que los profesores de las instituciones ubicadas en la zona urbana con más de treinta educandos y que puntuaron bajo en ira rasgo cuentan con mayores herramientas en la solución de problemas, es decir que sus características individuales los llevan a experimentar menos sentimientos de ira y les permite identificar otras alternativas para solucionar los conflictos. Esto favorece su respuesta e interacción con otros y el logro de mejores resultados por su sensibilidad hacia niveles bajos de activación y poca inflexibilidad a niveles altos de estimulación (Valderrama *et al.*, 2009). A su vez, el hecho de presentar un puntaje bajo en ira rasgo favorece la respuesta de regulación emocional y la atención a los estudiantes.

Dado que la zona donde trabajan los docentes se vincula con la respuesta de regulación emocional, quienes tienen la tarea de asignar los maestros a las diferentes regiones deben considerar esta variable para tener mejores resultados en el trabajo en Educación Básica Primaria. Más aún cuando los educadores rurales están obligados a desarrollar capacidades que les permitan enfrentar el ambiente físico y natural, académico, institucional y comunitario, para lo cual no fueron entrenados durante su formación (Marchán, 2017). Los profesores ubicados en la zona rural son quienes permanentemente enfrentan situaciones adversas relacionadas con el tipo de población que atienden, las pocas herramientas para desarrollar su trabajo y los problemas de acceso a la información y a capacitación. Esto puede incrementar los niveles de tensión y llevar a manifestaciones de ira o a la inhibición de las emociones, lo que amerita el desarrollo de programas de entrenamiento en habilidades de regulación emocional y estrategias de afrontamiento que favorezcan la calidad de vida y el bienestar de sí mismos y de sus estudiantes.

En lo referente a las habilidades de afrontamiento, se resalta que este grupo poblacional utiliza habilidades de afrontamiento positivas, lo que le permite responder a las situaciones adversas a las que se encuentra expuesto. Los resultados evidencian que, a mayor edad de los maestros, menor espera pasiva para la resolución de problemas; lo que es coherente con lo encontrado por Muñoz y Piernagorda (2011), quienes señalaron que en las edades comprendidas entre los 41 y 50 años, las estrategias de afrontamiento más usadas son refrenar el afrontamiento, la búsqueda de alternativas y la reevaluación



positiva. Este resultado probablemente es consecuencia de la maduración cognitiva y la experiencia de vida que se logra a través de los años.

Así mismo, las profesoras de este grupo poblacional tienden a emplear en mayor medida la estrategia de afrontamiento de la religión como forma de tolerar los problemas, lo que ha sido demostrado por otras investigaciones (Ano y Vasconcelles, 2005, Echeverry *et al.*, 2016, Martínez, 2015). Esto comprueba que la religión es una estrategia de afrontamiento propia de la cultura colombiana que se relaciona con la transmisión intergeneracional de la tradición religiosa.

Con respecto a los años de experiencia docente, se observa que quienes cuentan con 11 a 20 años de experiencia utilizan la estrategia de afrontamiento de solución de problemas; resultado coherente con lo presentado en la investigación realizada en Australia por Sharplin *et al.* (2011), la cual señaló que los docentes con más años de experiencia en la profesión usan estrategias de afrontamiento de acción directa para reducir el estrés. Los educadores con pareja hacen uso con menor frecuencia las estrategias de afrontamiento de negación, lo que es coherente con hallazgos anteriores que indican que los profesores casados emplean principalmente la estrategia de búsqueda de alternativas, mientras que los solteros utilizan la búsqueda de apoyo social (Muñoz y Piernagorda, 2011). Es bastante probable que esta respuesta se presenta, porque la experiencia de vivir en pareja puede aumentar la habilidad de buscar alternativas de solución a los problemas y a aplicarla en diferentes contextos.

Entre las limitaciones de esta investigación se pueden mencionar: el tamaño de la muestra y la falta de homogeneidad en las variables sexo, zona, tipo de institución y región, lo que no permitió obtener resultados comparativos entre las variables y afecta la generalización de los resultados; la deficiencia en los medios tecnológicos en la zona rural, lo que retrasó el diligenciamiento de los cuestionarios; la extensión de los instrumentos aplicados a partir del número de opciones de respuesta; y la inexistencia de un instrumento que evalúe de manera fiable la regulación emocional como habilidad con el fin de identificar los constructos propios de esta variable. Dada la importancia de la regulación emocional y las habilidades de afrontamiento en el bienestar psicológico de los profesores y de sus estudiantes, los nuevos análisis que se realicen tienen la tarea de superar estas limitaciones.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación confirman que existe una asociación entre las características sociodemográficas, la regulación emocional y las habilidades de afrontamiento en los profesores colombianos de Educación Básica Primaria. En este sentido, se destaca la asociación encontrada entre las variables edad, sexo, años de experiencia y zona donde labora el docente con la regulación emocional y las habilidades de afrontamiento. Además, se resalta una diferencia entre los hombres y las mujeres participantes en el control interno de la ira, de tal forma que las mujeres se encuentran en el nivel alto mientras que los hombres están en el nivel moderado. Cabe añadir que este grupo poblacional hace uso de habilidades de afrontamiento positivas, como son la solución de problemas, la búsqueda de apoyo social, la búsqueda de apoyo profesional y la reevaluación positiva.

En ese orden de ideas, se concluye que, a mayor edad y más años de experiencia, hay mayor regulación emocional; las maestras de sexo femenino utilizan la religión como estrategia de afrontamiento; los que tienen una pareja usan la búsqueda de alternativas; los que viven en la zona urbana emplean más frecuentemente la estrategia de resolución de conflicto; los que tienen mayor nivel de formación hacen menor uso de la estrategia

de esperar a que las cosas se resuelvan por sí solas; y los educadores con 11 y 20 años de experiencia emplean principalmente la estrategia de resolución de problemas. Estos resultados confirman que la regulación emocional y las habilidades de afrontamiento están asociadas a la labor docente, por lo tanto, desarrollar programas de entrenamiento en estas cualidades dirigidos a profesores de Educación Básica Primaria favorece la calidad de vida y el bienestar psicológico de educadores y educandos.

Referencias

- Ano, G. G., y Vasconcelles, E. B. (2005). Religious coping and psychological adjustment to stress: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, *61*(4), 461-480. <https://doi.org/10.1002/jclp.20049>
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, *26*(3), 413-425. <https://doi.org/10.1174/021347411797361310>
- Baltaci, H. Ş., y Demir, K. (2012). Pre-service classroom teachers' emotional intelligence and anger expression styles. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *12*(4), 2422-2428. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002855.pdf>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, *13*(1), 41-49. <https://www.researchgate.net/publication/42319610>
- Cejudo, J., y López-Delgado, M. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, *23*(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Chabrol, H., y Callahan, S. (2013). *Mécanismes de défense et coping* (2.ª ed.). Dunod.
- Congreso de la República de Colombia. (2016, 6 de septiembre). Ley 1090 de 2016 [Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones]. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>
- Echeverry, D. M., Monsalve, D. M., y Moran, M. A. (2016). *Estrategias de afrontamiento para el estrés laboral en docentes de un colegio de Cali* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana de Cali]. Ausjal. <http://hdl.handle.net/11522/8396>
- Escamilla, M., Rodríguez, I., y González, M. G. (2009). El estrés como amenaza y como reto: un análisis de su relación. *Ciencia y Trabajo*, *11*(32), 96-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3014011>
- Escolar, M. C., de la Torre, T., Huelmo, J., y Palmero, C. (2017). Educación emocional en los profesores de Educación Infantil: aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, *1*(20), 113-125. <https://doi.org/10.18172/con.2994>
- Ettxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J., y Ortiz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, *26*(2), 147-161. <https://doi.org/10.1174/021037003321827759>
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C., y Rey, L. (2019). Un amigo es un tesoro: inteligencia emocional, apoyo social organizacional y engagement docente. *Praxis & Saber*, *10*(24), 69-92. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10003>
- Extremera, N., Mérida-López, S., y Sánchez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, (2), 74-97. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/213>



- Fuentes, M. J., López, F., Eceiza, A., y Aguirrezabala, E. (2001). Predictores emocionales y conductuales de la aceptación de los compañeros en la edad escolar. *Revista de Psicología Social*, 16(3), 275-291. <https://doi.org/10.1174/021347401317351044>
- Fuentes-Vilugrón, G., Saavedra-Vallejos, E., Salvador-Soler, N. (2021). Desregulación emocional en la formación inicial de profesores de Pedagogía en Educación Física. *Retos*, (42), 575-583. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7986367>
- Glasø, L., y Einarsen, S. (2008). Emotion regulation in leader-follower relationships. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(4), 482-500. <https://doi.org/10.1080/13594320801994960>
- Grandey, A. A. (2005). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95>
- Greene, J., y D'Oliveira, M. (1984). *Pruebas estadísticas para psicología y ciencias sociales*. Norma.
- Gross, J. J. (1998a). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (1998b). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224>
- Gross, J. J. (2008). *Emotion regulation: Personality processes and individual differences*. Guilford.
- Gross, J. J., Sheppes, G., y Urry, H. L. (2011). Cognition and emotion lecture at the 2010 SPSP Emotion Preconference. Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition and Emotion*, 25(5), 765-781. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.555753>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hewitt, N. (2016). *Predicción de los problemas de banda ancha y banda estrecha a partir de los modelos transaccional, cognitivo social y de regulación emocional* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/42435>
- Hülshager, U. R., y Schewe, A. F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Occupational and Health Psychology*, 16(3), 361-389. <https://doi.org/10.1037/a0022876>
- Jeon, L., Hur, E., y Buettner, C. K. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology*, 59, 83-96. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.006>
- Johnson, S. J., Machowski, S., Holdsworth, L., Kern, M., y Zapf, D. (2017). Edad, estrategias de regulación emocional, burnout e implicación laboral en el sector servicios: ventajas en trabajadores mayores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 33(3), 205-216. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2017.09.001>
- Lawrence, S. A., Troth, A. C., Jordan, P. J., y Collins, A. L. (2011). A review of emotion regulation and development of a framework for emotion regulation in the workplace. En P. L. Perrewé y D. C. Ganster (Eds.), *The role of individual differences in occupational stress and well being* (vol. 9, pp. 197-263). Emerald Group Publishing. [https://doi.org/10.1108/S1479-3555\(2011\)0000009010](https://doi.org/10.1108/S1479-3555(2011)0000009010)
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos: evaluación, afrontamiento y consecuencias adaptativas*. Martínez Roca.
- Londoño, N. H., Henao, G. C., Puerta, I. C., Posada, S., Arango, D., y Aguirre, D. C. (2006). Propiedades psicométricas y validación de la Escala de Estrategias de Coping Modificada

- (EEC-M) en una muestra colombiana. *Universitas Psychologica*, 5(2), 327-349. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64750210>
- Macías, M. A., Madariaga, C., Valle, M., y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21328600007.pdf>
- Marchán, S. J. (2017). *Análisis de la gestión de los docentes rurales de la Institución Departamental de Nocaima* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio Universidad Externado de Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/499>
- Márquez-González, M., Fernández, M. I., Montorio, I., y Losada, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20(4), 616-622. <http://www.psicothema.com/pdf/3531.pdf>
- Martínez, J. P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.02.001>
- Miguel-Tobal, J. J., Casado, M. I., Can-Vindel, A., y Spielberger, C. D. (2006). *STAXI-2: inventario de expresión de ira estado-rasgo*. TEA Ediciones.
- Ministerio de Salud de Colombia. (1993, 4 de octubre). Resolución 8430 de 1993 [Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud]. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Molero, D., Ortega, F., y Moreno, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172. <https://www.researchgate.net/publication/43308531>
- Muñoz, C. F., y Piernagorda, D. C. (2011). Relación entre las estrategias de afrontamiento y del síndrome de burnout en docentes de básica primaria y secundaria, pertenecientes a la una institución de educativa privada del municipio de Cartago (Colombia). *Psicogente*, 14(26), 389-402. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6113744.pdf>
- Pena, M., y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 358, 604-627. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-RE-2011-359-109>
- Piqueras, J. A., Ramos, V., Martínez, A. E., y Oblitas, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134213131007>
- Quiroz-González, E. Y., Vallejo-Ocampo, J. D., y Rodríguez-Castellanos, W. A. (2017). Resultados del trabajo y estrategias de afrontamiento en docentes desde la nueva gestión pública colombiana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), 177-195. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134154501010.pdf>
- Rey, L., y Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *International Journal of Social Psychology*, 26(3), 401-412. <https://doi.org/10.1174/021347411797361329>
- Reyna, C., y Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 51-64. <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.5>
- Rodríguez, L. E., Useche, C. V., y Camacho, R. Y. (2021). *Investigación documental sobre la relación entre la jornada laboral y estrés en docentes en Latinoamérica* [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional Uniminuto. <https://hdl.handle.net/10656/13525>



- Santander, S., Gaeta, M. L., y Martínez-Otero, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 225-246. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77695>
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Secretaría de Educación Pública.
- Sharplin, E., O'Neill, M., y Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 136-146. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.010>
- Suárez, M. J., y Martín, J. D. (2019). Influencia del perfil sociodemográfico del profesor universitario sobre la inteligencia emocional y el burnout. *Educación XXI*, 22(2), 93-117. <https://doi.org/10.5944/educXXI.22514>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. *Mono-graphs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Torres, E. (2020). Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 163-179. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939torres9>
- Ulloa, M., Evans, I., y Jones, L. (2016). The effects of emotional awareness training on teachers' ability to manage the emotions of preschool children: An experimental study. *Escritos de Psicología*, 9(1), 1-14.
- Urry, H. L., y Gross, J. J. (2010). Emotion regulation in older age. *Current Directions in Psychological Science*, 19(6), 352-357. <https://doi.org/10.1177%2F0963721410388395>
- Valderrama, R., Campos, A., Vera, J., y Castelán, G. P. (2009). Comparación entre introvertidos y extrovertidos en el nivel de ansiedad al escuchar música relajante. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(1), 61-76. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29214105.pdf>
- Vidal, J., Muntaner-Mas, A., y Palou, P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Educación Contextos Educativos*, (22), 181-195. <http://doi.org/10.18172/con.3369>
- Weare, K. (2014). *Evidence for mindfulness: Impacts for wellbeing and performance of school staff*. University of Exeter. <https://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2014/10/Evidence-for-Mindfulness-Impact-on-school-staff.pdf>
- Weise, C., y Sánchez-Busqués, S. (2013). Identidad docente y estrategias de resolución de incidentes críticos en contextos universitarios de alta diversidad sociocultural. *Cultura and Educación*, 25(4), 561-576. <http://doi.org/10.1080/11356405.2013.10783162>