



La autorregulación cognitivo-emocional, una estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales*

Sara Esperanza Lucero Revelo**✉

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Lucero, S. (2015). La autorregulación cognitivo-emocional, una estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales. *Revista UNIMAR*, 33(2), 81-96.

Fecha de recepción: 23 de julio de 2015

Fecha de revisión: 08 de septiembre de 2015

Fecha de aprobación: 12 de diciembre de 2015

RESUMEN

El presente artículo tiene como fin, presentar la revisión teórica, fundamento básico para el proceso investigativo del estudio sobre la influencia de la autorregulación cognitivo-emocional y el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación inicial de los maestros del sur occidente colombiano. El método utilizado para la revisión bibliográfica se inició con los interrogantes: ¿qué se conoce del tema?, ¿qué se ha investigado? y ¿qué aspectos se requiere profundizar? Posteriormente fueron establecidas las fases pre teórica y pre metódica, para la construcción de un marco teórico de la investigación, orientando con claridad el proceso investigativo. La revisión bibliográfica ayudó a perfilar un abordaje integral de la autorregulación cognitivo-emocional, como aspecto básico para el desarrollo de competencias socioemocionales, desde los conceptos teóricos básicos de Goleman y Hernández.

Palabras clave: autorregulación, cognitivo-emocional, moldes mentales.

Cognitive-emotional self-regulation, a strategy for the development of socio-emotional skills

ABSTRACT

This article is intended to present the theoretical review, basic foundation for the research process of the study on the influence of cognitive-emotional self-regulation and the development of socio-emotional skills in the initial training of teachers in the south western Colombia. The method used for the literature review began with the questions: what is known about the topic? What was investigated? And what aspects need to go further? They were later established the pre theoretical and pre methodical phases for the construction of a theoretical framework of the research, clearly directing the investigative process. The literature review helped outline a comprehensive approach to the cognitive and emotional self-regulation, as a basic aspect for the development of socio-emotional skills, from basic theoretical concepts of Goleman and Hernandez.

Key words: self-regulation, cognitive-emotional, mental molds.

* Artículo de Revisión. Hace parte de la investigación titulada: *Implicaciones pedagógicas en el desarrollo de competencias socioemocionales desde la autorregulación cognitivo emocional en la formación inicial de los maestros del sur occidente colombiano*, desarrollada desde el 15 de junio de 2012 hasta el 11 de diciembre de 2015.

** ✉ Doctoranda en Educación; Doctora en Psicorehabilitación; Magíster en Educación de Adultos; Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo; Psicóloga; Licenciada en Educación. Docente investigadora integrante del grupo de investigación INDAGAR de la Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: slucero@umariana.edu.co

A auto-regulación cognitivo-emocional, una estrategia para o desenvolvimento de competências sócio emocionais

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a revisão teórica, fundamento básico para o processo investigativo do estudo sobre a influência da auto-regulação cognitivo-emocional e o desenvolvimento de competências sócio emocionais na formação inicial de professores no sul oeste da Colômbia. O método utilizado para a revisão da literatura começou com as perguntas: o que é conhecido sobre o tema? O que foi investigado? E que aspectos requerem aprofundar? Posteriormente foram estabelecidas as fases pré-teórica e pré-metódica para a construção de um quadro da pesquisa, dirigindo claramente o processo de investigação. A revisão da literatura ajudou a delinear uma abordagem abrangente para a auto-regulação cognitiva e emocional, como um aspecto fundamental para o desenvolvimento de competências sócio emocionais, a partir de conceitos teóricos básicos de Goleman e Hernandez.

Palavras-chave: auto-regulação, cognitivo-emocional, moldes mentais.

1. Introducción

Este artículo da a conocer el método de revisión bibliográfica a través de las dos fases iniciales de la investigación: *Influencia de la autorregulación cognitivo emocional en el desarrollo de competencias socioemocionales, en la formación inicial de los maestros del sur occidente colombiano*. Dichas fases fueron la preteórica y la premetódica, donde se describen los pasos realizados. Previamente se hizo alusión a las preguntas que motivaron la revisión bibliográfica las cuales fueron ¿Cuáles son los principales problemas relacionados con el desarrollo de competencias socioemocionales en los docentes?, ¿qué se conoce del tema de autorregulación cognitivo-emocional como fundamento básico de las competencias socioemocionales?, ¿qué se ha investigado? y ¿qué aspectos se requieren profundizar?

El desarrollo del tema se hizo desde el abordaje de la autorregulación cognitivo-emocional, teniendo en cuenta los encuadres, 10 dimensiones de los moldes mentales, el desempeño personal y social con sus respectivas dimensiones y los procesos para identificar los encuadres en todo este abordaje. Luego se hizo la descripción y discusión desde el enfoque fenomenológico de Maslow (1943) y el enfoque cognitivo de que plantea González (2001), así como también se menciona los aspectos que quedan como reto a trabajar. En las conclusiones se hace referencia a la importancia de la revisión bibliográfica, en qué ayudó el método de revisión y como se dio respuesta a las preguntas planteadas en el inicio.

El estudio investigativo se centró en analizar la influencia de la autorregulación cognitivo-emocional en el desarrollo de competencias socioemocionales,

que tienen los docentes de formación inicial de los Programas de Educación complementaria de las escuelas normales superiores, del sur occidente colombiano. Ya que se encuentran dificultades en el desempeño docente al abordar los contextos con diversidad cultural y problemáticas sociales diferentes. Problemática que se presenta en diferentes países como por ejemplo, Victoria y Paredes (2012), realizaron una investigación con docentes universitarios de un contexto venezolano, y encontraron resultados relacionados con problemas emocionales y de autoestima, asociados al síndrome de Burnout; por otra parte, Rangel (2004) encontró que los estudiantes de los programas de educación presentan problemas de ansiedad, baja autoestima y relaciones interpersonales deficientes. Problemática que requiere ser abordada en los procesos de formación desde el desarrollo de competencias socioemocionales.

Esta problemática también hace parte de la concepción en la formación, tal como lo afirma Pérez (2012), pues hay vacíos en la formación de las competencias internas desde la ontología del ser del docente, lo cual conlleva a fomentar posiciones cerradas en algunos directivos; actitud generada por una falta de autorregulación cognitivo-emocional que dificulta la solución de problemas escolares porque “culpan a alguien o a algo de ese problema, y se focalizan en lo que no funciona, para tratar de solucionarlo” (Pérez, 2012, p. 7); generando una mirada reactiva y de confrontación en algunos maestros, resultado de una formación experiencial débil en el desarrollo socioemocional, en la formación inicial de maestros.

Las diferentes exigencias a los maestros como uno de los actores responsables de la calidad de

la educación, requiere analizar las necesidades ontológicas de formación inicial docente, porque como afirma Pérez (2012), el desarrollo personal no se trabaja en forma de procesos desde una pedagogía experiencial sistémica; de allí que no sea muy visible en la formación de los docentes, lo cual no repercute en la concepción de ambientes de aprendizaje acogedores, incluyentes y participativos, que faciliten la interacción y confianza para develar problemáticas afectivo emocionales que requieren ayuda oportuna y así evitar la transmisión “cultural de forma errónea, se ha asociado autoridad con violencia lo cual ha ayudado a legitimar la violencia como una pauta adecuada de autoridad. Igualmente de forma errónea se ha asociado amor con violencia y castigo con violencia” (Alonso y Castellanos, 2006, p. 257). Descuidar esta necesidad desde la educación, afecta el desempeño en la labor pedagógica, en la flexibilidad de respuesta y en la toma de decisiones de los docentes.

Según Esteve (2006), Vioria y Paredes (2002), Extremera y Fernández-Berrocal (2004) y Cases (2001), existen pocos programas establecidos específicamente con contenidos de educación emocional que promueven en el docente la formación en estrategias cognitivo-emocionales, desde una pedagogía sistémica experiencial, que lo lleven a obtener herramientas para enfrentar la demanda actual de la educación emocional de los estudiantes. “Igualmente, informan que son insuficientes las investigaciones acerca del complejo mundo emocional de los profesores y sobre las habilidades emocionales necesarias para enfrentar los sucesos que día a día ocurren en el salón de clases” (Vivas, Chacón M. y Chacón E., 2010).

En cuanto a los planes analíticos de las escuelas normales superiores seleccionadas del sur occidente colombiano, no se encuentran estrategias puntuales o proyectos específicos de desarrollo en la formación inicial docente. Falencia que de acuerdo con Repetto y Pérez-González (2007), las competencias socioemocionales son exigidas en la mayoría de trabajos, además de los conocimientos y técnicas específicas, porque los problemas en ambientes laborales -en algunas ocasiones- están relacionados con la falta de capacidades para trabajar en equipo, la falta de efectividad personal y funcionamiento social, que puede ser consecuencia de la debilidad en estrategias de autorregulación cognitivo-emocional,

ante obstáculos y conflictos interpersonales, lo cual genera estrés y dificulta la interrelación; por tanto, ésta es una prioridad a trabajar en la formación inicial de maestros. Para lo cual se planteó el interrogante: ¿cuál es la influencia de la autorregulación cognitivo-emocional en el desarrollo de competencias socioemocionales, en la formación inicial de los maestros, del sur occidente colombiano? Interrogante que se convierte en el objetivo fundamental de trabajo de dicha investigación.

La formación inicial de los maestros es importante para contribuir a la calidad educativa, ya que son los docentes quienes serán los mediadores en la interacción, manejo de ambientes de aprendizaje y promoción de convivencia ciudadana. Marchesi y Díaz (2007) expresa que el manejo emocional en la enseñanza es muy importante y más aún en el momento actual, por todos los cambios en la familia, en la escuela y las exigencias sociales, que establecen diferentes tipos de relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

De allí que el reto en la formación inicial de docentes, es abordar los espacios de formación en competencias socioemocionales desde la comprensión del ser humano como un sistema desde la complejidad, para que el docente pueda lograr una mayor pertinencia a las acciones educativas en relación con el entorno y ampliando la:

Mirada para comprender los vínculos y mutuas afectaciones entre las partes integrantes de un conjunto humano o natural, que le permite a él mismo entenderse como parte y agente de los diversos sistemas humanos y ambientales en los que opera y obra en consecuencia. (Pérez, 2012, p. 7).

Lo anterior, requiere trabajar desde unos elementos curriculares alternativos desde la pedagogía sistémica experiencial.

2. Método

El método utilizado para la revisión bibliográfica se inició con los interrogantes: ¿qué se conoce del tema?, ¿qué se ha investigado? y ¿qué aspectos se requieren profundizar? Interrogantes que facilitaron concretar los objetivos de revisión bibliográfica a partir de la selección de 100 artículos, de los cuales en el primer tamizaje se dejaron 50 y finalmente se trabajaron 25, aquéllos que más se relacionaban con el tema y

que conformaron el banco de información; luego, con los objetivos de la investigación y las variables se hizo una nueva depuración de artículos. De los artículos escogidos se realizó una ficha de registro de lectura autorregulada IPLER, que consistió en inspeccionar los textos, haciendo un propósito de lectura más intencionada, dando respuesta a los interrogantes planteados; adicionalmente, se elaboraron diagramas para sintetizar la información, y siguiendo los lineamientos de Icart y Canela (1994), se identificaron aspectos relevantes conocidos, desconocidos y controvertidos sobre el tema de investigación, a partir de lo cual se identificaron teóricos y aproximaciones metodológicas al estudio del tema. Esto facilitó clarificar variables a trabajar y orientó la revisión de fuentes primarias y secundarias, que en síntesis, se puede decir que inició con las dos primeras fases del proceso investigativo.

Fase de preindagación

- **Selección del tema revisión bibliográfica.** Espacios conversacionales con expertos con una reflexión crítica y clarificación de supuestos para identificar temas emergentes, identificar teóricos, para luego hacer una conceptualización.
- **Revisión y selección de teorías.** Autores como Goleman de quien se revisaron los libros: *Inteligencia Emocional* (1996), *Inteligencia Social* (2006), *La Práctica de la Inteligencia Emocional* (1999), *El Cerebro y la Inteligencia Emocional* (2012), *Los Caminos de la Meditación* (2001) y *Psicología del Autoengaño* (1997); *Alquimia emocional* de Tara Goleman (2002) y Hernández (2010) *Moldes Mentales, Estrategias Cognitivo Emocionales*.
- **Consulta en bases de datos académicos y motores de búsqueda.**
- **Descripción y reelaboración de propósitos.** A partir de un proceso de validación mediante la preindagación, pre-epistemología, premetodología, mediante actividades de transferencia del conocimiento en talleres, participación en coloquios doctorales, ponencias en eventos regionales e internacionales, validación de teoría, pilotaje y validación de los instrumentos cualitativos y cuantitativos.

Fase empírica - premetódica

- **Construcción de la lógica de marco teórico conceptual y lógica de método.** A través de diagra-

mas, tablas y cuadros, los cuales orientaron la reelaboración del plan de propuesta, así como también facilitó el ajuste de los instrumentos, el pilotaje y validación de los mismos, con veinte cinco estudiantes del ciclo complementario de dos escuelas normales superiores del sur occidente: Escuela Normal Superior Pio XII de Pупiales y Escuela Normal Superior del Putumayo.

3. Resultados

Se puede decir que, la autorregulación cognitivo-emocional es el fundamento básico para el desarrollo de competencias socioemocionales, donde competencias significa adquirir estrategias y habilidades tanto para el desempeño personal como social. Esto significa, según Bisquerra (2007) que la autorregulación es el manejo de los estados de ánimo, impulsos, conceptos de sí mismo y recursos para adecuarlos al logro de propósitos tanto personales como profesionales. Para la investigación: "Influencia de la autorregulación en el desarrollo de competencias socioemocionales, en la formación inicial de los maestros del sur occidente colombiano", se establecen las estrategias cognitivo-emocionales en la autoconciencia, autogestión, gestión relacional y conciencia social en el desempeño docente, frente al manejo de la tolerancia a la frustración, manejo de la ira, manejo de la gratificación y en general, para manejar situaciones de riesgo y conflictos del diario vivir docente, tanto desde la efectividad personal como del funcionamiento social.

Por tanto, es importante señalar que en la autorregulación se tendrá en cuenta el autodomnio emocional, el cual ayuda a la autoobservación desde la autorreflexión y autoverificación (de emociones, sentimiento, ideas sobre sí mismo, expresadas en palabras generadoras y anclajes, manifestados en la producción textual sobre el sí mismo), para desde allí, encontrar estrategias cognitivo-emocionales que promuevan metas personales y profesionales de desempeño docente, es decir, la autorregulación cognitivo-emocional en pro del mejoramiento de las competencias socioemocionales. De ahí que, para el estudio fue importante seleccionar un enfoque para el abordaje de la autorregulación cognitivo-emocional.

Aproximación a un enfoque mixto de autorregulación cognitivo-emocional

Para el manejo de la autorregulación cognitivo-emocional se parte desde un enfoque mixto, a partir

la perspectiva de Barrett y Gross (2001), Goleman (2012), Hernández (2010), Bonanno (2001), centrando la atención en la efectividad personal, que en esta investigación se tomará como desempeño personal y funcionamiento social, denominado como desempeño social. Aspectos importantes en el desempeño docente, donde el desempeño personal se trabaja desde la autoconciencia y autogestión, y el desempeño social desde la gestión relacional y conciencia social, los cuales han sido analizados desde tres encuadres mentales: espontaneidad vital, ajuste y optimización; cada encuadre está descrito desde los conceptos de autoconocimiento, autocontrol y autodominio emocional, anticipación, exploración de la homeostasis emocional y metacognitiva, expresados en las cuatro dimensiones: autoconciencia, autogestión, gestión relacional y conciencia social, tal y como se aborda en el diseño de la Tabla 1.

Tabla 1. Abordaje de la autorregulación cognitivo-emocional

Encuadre	Dimensiones	Aspectos	Desempeño personal	Procesos
<p>Espontaneidad Vital (1)</p> <p>Disposición Espontánea-implicativa vs. Reflexiva-distante.</p> <p>Disposición mental que refleja la capacidad de “fluir” y ser espontáneo, expansivo, “esponjoso” y vital. Lo opuesto es el exceso de pensamiento, hiperanálisis, previsión o control anticipado, que impiden la decisión espontánea y el disfrute vital.</p>	1. Implicación Vital vs. Hiperanálisis	Autoconocimiento	<p>1. Autoconciencia</p> <p>Conocimiento de las propias emociones e ideas hacia sí mismo</p> <p>-Empatía cognitiva</p> <p>-Empatía-emocional</p> <p>-Preocupación empática</p>	<p>¿Cómo reaccionamos?</p> <p>¿Vivenciando y actuando, o más bien analizando?</p> <p>-Fluir o más bien, calcular</p>
	2. Negatividad			<p>¿Cómo evaluamos la realidad?</p> <p>¿Seleccionando y remarcando lo negativo?</p> <p>-Encauzarse hacia lo peor o más bien, estar liberado de ello</p>
	3. Discordancia vs. Concordancia			<p>¿Dónde apoyamos nuestros juicios?</p> <p>¿En las demandas subjetivas o en los requerimientos de la realidad?</p> <p>-Imponerse, o más bien, acomodarse</p>
	4. Evitación vs. Sincronización			<p>¿Cómo conectamos con la realidad?</p> <p>¿Escapando, o más bien, afrontando?</p> <p>-Evitar, o más bien, sintonizar</p>

<p>Encuadre de Ajuste (E2)</p> <p>Realismo productivo vs. Hipersubjetivismo interferente.</p> <p>Disposición mental que implica ver la realidad de forma positiva y sin exageraciones, conectando con la realidad problemática, encajando las contrariedades, actuando de modo preciso y controlado, sin basarse en explicaciones externas ante los éxitos o fracasos. Reacción imaginaria positiva, realista, ponderada, abierta, tolerante, operativa y autorresponsable. Frente a negativismos, planteamientos fantasiosos, exageraciones, disociaciones, autoengaños, descargas emocionales hacia sí mismo o hacia los demás, inoperancias, excusas o explicaciones a realidades externas.</p>	5. Defensividad vs. Encaje	Autocontrol y autodomnio emocional Anticipación	<p>2. Autogestión</p> <p>Capacidad de autodomnio de emociones , automotivación y autocontrol cognitivo</p> <p>-Impulso concienciado</p> <p>-Adaptabilidad</p> <p>-Toma de decisiones</p>	¿Cómo encajamos las frustraciones? ¿Justificándonos, cargando sobre los demás o contra nosotros, o más bien, buscando alternativas? -Autoengañarse , o más bien, aceptar
	6. Atribución Externa vs. Libre de Atribución			¿Cómo explicamos los resultados? ¿Atribuyéndolos a fuerzas ajenas a uno mismo (la suerte, los demás o el propio temperamento)? -Depender, o más bien, sentirse libre
	7. Operatividad vs. Inoperancia			¿Cómo nos aplicamos mentalmente? ¿Planificando, esforzándonos, apuntalando y siendo precisos, o más bien, anticipando esfuerzos, improvisando, dando por supuesto y siendo difusos? -Esforzarse/supervisar o improvisar/ descuidar

Desempeño social				
<p>Encuadre de Optimización (E3)</p> <p>Disposición constructiva-autovalorativa vs. Inerte-autolimitada.</p> <p>Es la disposición mental que optimiza las vivencias y sus efectos, pues ante lo realizado, reconoce los errores para mejorarlos en el futuro; ante lo que está por venir, prevé lo bueno y lo malo, para rentabilizar positivamente cualquiera de los resultados; ante las dificultades e inconvenientes, realza el propio potencial y transforma los inconvenientes en ventajas y lo negativo en positivo. Lo contrario sería un pensamiento de inhibiciones, pasivo, inerte y autolimitado.</p>	8. Optimización Positivizante	Exploración de la homeostasis emocional y metacognitiva	<p>3. Gestión Relacional</p> <p>Reconocimiento de emociones ajenas, manejo de relaciones y moldes mentales</p> <p>-Interacción y contagio emocional</p> <p>-Experiencias cognitivo-emocionales (EFES)</p> <p>Compenetración o <i>rapport</i></p>	<p>¿Seleccionamos y remarcamos lo positivo?</p> <p>¿Transformamos lo negativo en positivo?</p> <p>-Valorar o no</p>
	9. Optimización Preparatoria			<p>¿Cargándonos de razones y previendo las reacciones emocionales, o desconsiderando todo esto?</p> <p>-Construir hacia adelante, o más bien, no.</p>
	10. Optimización Autopotenciadora		<p>4. Conciencia Social</p> <p>Impacto en el desempeño social.</p> <p>-Conciencia de organización</p> <p>-Capacidad de servicios</p> <p>-Metacognición</p> <p>-Liderazgo servicio, solidaridad</p>	<p>¿Cómo optimizamos nuestro propio poder? ¿Analizando los resultados fallidos, dándonos ánimo y valorando los resultados positivos, o desconsiderando todo esto?</p> <p>-Fortalecer el "yo", o más bien, no</p>

Fuente: Lucero (2013) propuesto en fundamentos teóricos de Goleman (2012), Hernández 2010, Barrett y Gross (2001), y Bonanno (2001).

Autorregulación cognitivo-emocional. Este estudio fundamenta la autorregulación cognitivo-emocional desde el modelo de Bonanno (2001), que tiene en cuenta aspectos fundamentales como el control y autodominio emocional; aspectos que, para esta investigación se tienen en cuenta desde el autoconocimiento, anticipación y exploración de la homeostasis emocional y metacognitiva. Donde homeostasis emocional significa en metas de referencia, desde la frecuencia, intensidad, ideales de canales experienciales expresivos, fisiológicos de respuestas emocionales, e ideales personales.

En esta investigación se estudia el canal expresivo a través de la simbología, asociación cromática y escritura, para identificar el nivel tanto cognitivo como emocional, comenzando con experiencias familiares, escolares y sociales, las cuales se evaluaron mediante niveles de debilidad crítica, debilidad media, fortaleza media y fortaleza importante. Para lograr una mayor efectividad en el canal expresivo, se recomienda hacer un proceso de meditación, ya que, así como afirma Goleman (1986), ayuda a generar nuevos estados, los cuales pueden permanecer y generar cambios de percepción, que pueden llevar a tener un mayor grado de conciencia. Por otra parte, fue importante el fundamento teórico de Vallés A. y Vallés C. (2003) para tener presente los tres sistemas de respuesta de expresión de la emoción: el conductual, el cognitivo y el psicofisiológico, elementos importantes en la autorregulación. El psicofisiológico y conductual, lo vivenciaron los participantes en el proceso experiencial desde la pedagogía sistémica aplicada en los talleres de recolección de información, que permitieron la información emergente desde lo cognitivo, para emitir un juicio de autovaloración del nivel autorregulación tanto en la encuesta como en la aplicación del instrumento Arco Iris Cognitivo Emocional. Además fundamenta en la teoría Fenomenológica de Maslow (1943), Marsh y Shavelson (1985, citados por Panadero y Alonso-Tapia, 2014), la cual se encuentra sintetizada en la Tabla 2.

Tabla.2 Teoría fenomenológica para la autorregulación

Fundamento teórico	Origen motivacional autorregulación	Conciencia de autorregulación	Procesos fundamentales	Cómo influye el entorno social y físico
Fenomenológica Maslow (1943), Marsh y Shavelson (1985)	Necesidad de autoactualización	A través del autoconcepto	Autovalía y autoidentidad	A través de las percepciones subjetivas del sujeto

Fuente: adaptado por Lucero (2014) con fundamento teórico de Hernández (2010).

El aspecto socioemocional de la autorregulación según (Whitebread, 2012), es la habilidad de controlar y modular las expresiones emocionales tanto positivas como negativas, la forma de interactuar con los demás, la cual se va complejizando con las reglas sociales, donde es importante la visión fenomenológica para descubrir la motivación y toma de conciencia de autorregulación, lo cual depende de la necesidad de autorregulación y el autoconcepto que se tenga, del que dependerá el proceso de adaptación emocional ante desafíos, amenazas o inhibición ante comportamientos inapropiados, o dar importancia a los comportamientos socialmente esperados, donde influyen las percepciones del sujeto, que pueden estar directamente relacionadas con el grado de autovalía y autoidentidad.

La motivación en la autorregulación. Desde la teoría fenomenológica, la motivación según Moretti y Higgins (1999, 2001, citados por Hernández, 2010), surge por la necesidad de autorregular emociones, sentimientos y acciones, es decir, regular el propio comportamiento por una necesidad de autoactualización y para sentirse competentes. Lo cual implica reducir discrepancias entre el “yo real” y el “yo ideal”. Donde el compartir con otros juega un papel fundamental en la representación de la realidad y desde los estilos de modelos a imitar, los cuales pueden ser guías de autorregulación. Así mismo, los autores mencionados se-

ñalan que las discrepancias entre los tres yo: yo real, ideal y social, son el mejor predictor de sentimientos de valoración personal y autoconcepto, que motivan y generan el deseo de autorregulación.

Desempeño (efectividad) personal

1. Autoconciencia. Desde la perspectiva de esta investigación y con fundamento en Goleman (1995), implica observarse para reconocer y comprender en uno mismo las fortalezas, debilidades, estados de ánimo, emociones, impulsos e ideas de sí mismo y el efecto que éstos tienen sobre los demás. Por tanto, ese darse cuenta requiere la capacidad de conciencia emocional, valoración adecuada y confianza en sí mismo. La motivación juega un papel fundamental en la autorregulación, para fortalecer el compromiso, la iniciativa y el optimismo, aspectos muy importantes en el desempeño docente, porque desde esta perspectiva se facilita encontrar cómo lograr está autorregulación, tanto desde el pensamiento como desde lo emocional, como lo afirma Hernández (2010); por tanto, la autoconciencia aporta al manejo o modificación de comportamientos y emociones, aspectos fundamentales en el desarrollo socioemocional.

Por otra parte, las estrategias cognitivo-emocionales desde la teoría de Hernández (2010), afirma que los moldes mentales se forman por la repetición reiterativa de situaciones, creando una especie de formatos de pensamiento; asimismo, se puede afirmar desde la perspectiva investigativa que los moldes mentales están influenciados por el impacto emocional vivenciado y las formas de reaccionar, interpretar, percibir y enfocar una situación. Lentes culturales, elaborados en la interacción entre las disposiciones genéticas de las personas y el medio ambiente, determinando creencias, emociones y comportamientos; de allí que el aprendizaje se facilita o se dificulta de acuerdo con los moldes mentales construidos.

Los moldes mentales son estrategias habituales y peculiares que cada persona muestra en el modo de enfocar, de reaccionar o de interpretar la realidad en situaciones de ego implicación, es decir, donde las personas se enfrentan a una realidad que les compromete en sus intereses y emociones, entre los cuales se encuentran las estrategias de *anticipación, evaluación y atribución*, que se utilizan como inyectoras o sustractoras de emociones y que son diferentes de los estilos cognitivos. (Hernández, 2010, p. 11).

Desde estos planteamientos, en la teoría de los moldes se considera tres encuadres: 1) espontaneidad vital, 2) ajuste y 3) optimización, los cuales ayudan a focalizar procesos desde las diferentes dimensiones que más adelante se describen. La autoconciencia en este estudio se describe desde la empatía cognitiva, la empatía emocional y la preocupación empática. La empatía definida por Gómez (2008) como la internalización de criterios, conocimientos, normas y posibilidades de cumplimiento; así como también lleva a satisfacer criterios de buen trato, solidaridad, respeto con un igual o en la interacción con los estudiantes. Estos aspectos abordados se trabajan con la empatía tanto cognitiva como emocional, para lograr saber expresar ideas, emociones y sentimientos, en el momento oportuno, de una forma adecuada y a la persona que corresponde, asumiendo las responsabilidades de manera autodirigida.

Por otra parte, se referencia a Hogan (1969) quien definió la empatía como la capacidad metarrepresentativa, es decir, como la construcción mental que se hace de sí mismo y de lo que cree que pasa en la mente de los demás. Otros conceptos relacionados con la empatía se abordan a continuación desde diferentes miradas teóricas.

Empatía cognitiva. Identificada desde los moldes mentales y planteamientos de Hernández (2010), a través de reducciones de discrepancias entre los tres Yo, asumiendo una postura fenomenológica, para darse cuenta de las propias emociones, valoración de sí mismo, confianza en sí mismo, asertividad y capacidad para innovar.

Empatía emocional. Según Goleman (2012) se identifica a través de pistas no verbales, sobre lo que siente la otra persona, expresada en la automotivación, alegría, buen o mal humor. Por otra parte, Ruiz (2011) expresa que la empatía se comprende desde un proceso multidimensional que tiene un componente cog-

nitivo (la comprensión de la perspectiva del otro, más dependiente del córtex prefrontal dorso lateral) y otro afectivo (respuesta emocional al estado afectivo del otro, dependiente de amígdala y córtex prefrontal ventromedial).

Por tanto, las respuestas empáticas requieren de la integración de procesos cognitivos y emocionales, los cuales son básicos en el manejo de la inteligencia social que plantea Gardner (1998) en la inteligencia interpersonal. Por otra parte, Goleman (2012) resalta la importancia de las dimensiones de autoconciencia, autogestión, gestión relacional y conciencia social, las cuales se analizan en el estudio investigativo desde unos ítems que ayudan a describirlas en forma más específica como a continuación se presenta.

Preocupación empática. Según Goleman (2012) se identifica mediante el control de impulsos y actitud flexible frente a lo que sucede.

2. Autogestión. Expresada en el impulso concienciado, adaptabilidad y toma de decisiones.

Impulso concienciado. Reconocido mediante el autodomínio emocional, el optimismo y el afrontamiento de presiones y el impulso para alcanzar los logros.

Adaptabilidad. Reflejada en la capacidad de adaptación, manejo de estrés, independencia emocional, autoevaluación de fortalezas y debilidades, concepción de ser persona confiable.

Toma de decisiones. Evidenciada en asumir la toma de perspectiva, en el manejo realista de la transformación propia y del entorno, en tener preocupación empática, en la toma de iniciativas y en el deseo de autorrealización.

Desempeño (funcionamiento) social

3. Gestión relacional: referida en la interacción y contagio emocional, experiencias familiares, escolares y sociales cognitivo-emocionales (moldes mentales o estrategias cognitivo-emocionales), compenetración o *rapport* (atención, sincronía no verbal, positividad). Donde es importante retomar los planteamientos consignados en el libro *Los caminos de la meditación* de Goleman (2001), donde hace énfasis en que somos capaces de dominar el entorno, más no se ha aprendido a dominar el propio interior, de allí la importancia de trabajar esta dimensión.

Interacción y contagio emocional. Detallada en la capacidad de influencia, en la contribución al desarrollo de los demás, en la capacidad para resolver conflictos y en el manejo de relaciones interpersonales.

Experiencias cognitivo-emocionales. Deben ser analizarlas desde la perspectiva de Hernández (2010) en los lineamientos del Test Moldes Mentales, como más adelante se describe cada uno de estos aspectos y se relaciona en el microsistema y mesosistema, a partir de experiencias familiares, escolares y sociales (EFES), las cuales se proyectan en la capacidad para ser catalizadores de cambio, en la comprensión de la realidad de los demás y en la conciencia de la responsabilidad social desde cada rol de desempeño, para lo cual la teoría de Goleman, planteada en el libro *La Psicología del Autoengaño*, facilita hacer un análisis de la diferentes formas de autoengaño y cómo desde allí se complican las relaciones más íntimas, la vida cotidiana, enmascarando hechos, situaciones y recuerdos dolorosos.

Compenetración o *rapport*. Manifiesta en el grado de atención, sincronía no verbal y positividad frente al diario vivir. Y se expresa en la capacidad para establecer vínculos y asumir compromisos.

Conciencia social. Es resultado del crecimiento personal, donde se encuentran las percepciones, los pensamientos y las emociones, es la manera de darse cuenta de los procesos de autorregulación, que

depende de la forma de observar en sí mismo y en el entorno. Esta es una operación inconsciente como plantea Senge et al. (2002) y obedecerá al tipo de observador y desde allí, es cómo se relaciona con los demás, se hacen juicios, conclusiones y se dispone emocionalmente hacia lo que se observa. Desde la forma de percibir y la forma de actuar como a continuación lo plantea Goleman (2006).

Tabla 3. *Inteligencia social: la nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*

Conciencia Social (lo que percibimos)	Facilidad Social (como actuamos)
Empatía primaria. Sentir con los otros, leer señales no verbales.	Sincronía. Interacción a un nivel no verbal.
Sintonización. Escuchar con toda receptividad, armonizarse con una persona.	Autopresentación. Cómo nos proyectamos (carisma).
Precisión empática. Entender los pensamientos, sentimientos de los demás.	Influencia. Moldear el resultado de las interacciones sociales.
Conocimiento social. Saber cómo funciona el mundo social.	Preocupación. Preocuparnos por los demás y actuar en consecuencia.

Fuente: Goleman (2006, p. 128).

El comportamiento humano es complejo e histórico, porque va llevando consigo una historia personal de percepciones y experiencias, creencias, valores, moldes mentales y paradigmas, determinando una forma de observar el mundo y los hechos desde los lentes que se han incorporado a partir de esa historia personal, experiencial sistémica.

Por tanto, la formación en competencias socioemocionales requieren espacios de crecimiento personal para el desarrollo de la autorregulación cognitiva emocional y desde allí, favorecer el saber qué, el saber cómo, el saber hacer y el querer hacer. Aspectos fundamentales en la formación de docentes como lo afirma Pérez (2012), que al trabajar con seres humanos, independientemente de la disciplina que se maneje, se debe contribuir a la contrucción de ambientes escolares inclusivos y acogedores.

En la misma medida, para favorecer el desarrollo de capacidades en los docentes es fundamental iniciar por la condición ontológica, es decir, su historia personal, donde está su cultura, su ideología, creencias, percepciones y paradigmas que determinan una cosmovisión del mundo y desde allí, establecer sus dinámicas en la interacción con los demás y sobre todo de los docentes, que son orientadores de la función transformadora en el proceso de formación de los estudiantes. Esto implica generar ambientes de aprendizaje alternativos a los tradicionales, observando más allá de los fenómenos, mediante la práctica de una pedagogía sistémica.

Conciencia de organización. Identificada desde la capacidad de organización, servicio y la solidaridad.

Liderazgo y trabajo en equipo. Reconocida a través de la capacidad de escucha, empatía emocional y cognitiva, en la disposición para colaborar, ayudar, servir, con espíritu de solidaridad y servicio generando lazos afectivos, aspectos fundamentales a trabajar en el liderazgo docente, que de acuerdo a Goleman (2013), en su libro *Focus*, sugiere trabajar desde el foco interno -que conecta con las propias intuiciones y valores que guían el proceso de toma de decisiones- y el foco externo -que favorece la relación con el entorno, mejorando la interrelación-.

Es por esto que, en el liderazgo se requiere trabajar lo interno para que se logre conectar y comprender desde el microsistema hacia el macrosistema, para así lograr una mayor conciencia en el mundo interpersonal y evitar la ceguera cognitiva y emocional en la relación con los demás.

Metacognición. El autodomio emocional y las implicaciones pedagógicas. La metacognición es un proceso fundamental en el desarrollo de las competencias socioemocionales y práctica pedagógica. De acuerdo a Flavell (1979), se toma conciencia del propio conocimiento y de lo selecto para guardar en la memoria y luego recuperar la información, cuando se toma conciencia explícita desde lo que se hace y se piensa. Esta autorreflexión desde los procesos cognitivos, facilita autoevaluar los procesos cognitivos y las expectativas, valores, creencias.

Asímismo, la metacognición favorece el autodomio tanto desde lo cognitivo como desde lo emocional, porque el individuo puede autodeterminar la acción sobre su propia actividad cognitiva y sobre el comportamiento posterior, y una mejor toma de conciencia en la reacción emocional. Esto facilita el autodomio en la ejecución de una actividad. Desde el conocimiento de los contenidos del propio comportamiento.

Por tanto, es fundamental abordar la metacognición en forma holística para hacer una buena autorreflexión y aurregulación cognitivo-emocional. Entonces, es necesario partir de los planteamientos de Flavell (1979), quien considera que se debe trabajar la metacognición desde tres variables, las cuales se mencionan a continuación:

1. **Metacognición personal.** Es el autoconocimiento de las aptitudes y limitaciones de las personas en general, en sí mismo y en este caso específicamente, en la autorregulación cognitivo-emocional. Es decir, desde lo intra y lo interpersonal, tomando conciencia del sentir, pensar y actuar.
2. **Metacognición de la tarea.** Saber cómo una dificultad se relaciona con aspectos concretos de una tarea. Donde se autoevalúan las fortalezas y debilidades en la operativización de la labor.
3. **Metacognición de estrategias.** Saber qué cosas se pueden hacer para mejorar el rendimiento, desde la facilitación de los instrumentos, técnicas, tanto en el diseño como en el proceso de la aplicación.

En este orden de ideas, tomando a Justicia (1998), el aumento de toma de conciencia y control del propio pensamiento se facilita con la metacognición, la cual es un regulador del sistema cognitivo, que también incide en el darse cuenta de la expresión emocional y el autodomio de la misma. La metacognición es un hecho mental donde las emociones pueden facilitar la motivación, voluntad donde el ser humano somete a estudio y análisis los procesos que él mismo utiliza para conocer, aprender, resolver problemas, expresar emociones y actuar. Es un hecho cognitivo-emocional que favorece la autorreflexión, la autocrítica, la autoverificación y la autorregulación, para lograr un cambio conceptual y autodomio emocional que lleva a ser más competente desde el ser, saber, hacer y estar. Aquí es fundamental el aporte de Goleman (2002) con respecto a la alquimia emocional, la cual hace énfasis en la toma de conciencia en el manejo emocional y hacia eso es lo que se encamina la autorregulación cognitivo-emocional que se plantea en este estudio.

Autodomio emocional en la cognición. Se identifica en la expresión y manejo asertivo de emociones frente al análisis de una realidad. En el desempeño docente es una competencia fundamental para facilitar la interrelación docente estudiante y crear climas agradables de interacción, donde es fundamental el autodomio emocional, el cual puede tener incidencia en la metacognición de la persona, metacognición de la tarea y metacognición de estrategias, si no se toma conciencia desde los procesos cognitivos.

Estrategias cognitivo-emocionales. (Moldes mentales) de acuerdo con Hernández (2010), el conocer estas estrategias, facilita caracterizar la forma en que las personas se relacionan con la realidad e interactúa con ella, a partir de analizar en forma general a través de tres encuadres. Los encuadres son el de espontaneidad vital, el cual refleja la disposición mental a “fluir”, el encuadre de ajuste indica la disposición mental a ver la realidad de forma positiva y sin exageraciones, el encuadre: optimización se refiere a la disposición mental a obtener el máximo rendimiento o provecho de las vivencias y sus efectos, pues ante lo realizado, reconoce los errores para mejorarlos en el futuro.

La forma específica de análisis se realiza a través de las 10 dimensiones que se analizan, estas son la implicación vital, negatividad, discordancia vs. concordancia, evitación vs. sincronización, defensividad vs. encaje, atribución externa vs. libre atribución, operatividad vs. inoperancia, optimización positivizante, optimización preparatoria, optimización autopotenciadora.

La implicación vital. Según Hernández (2010), se refiere a la implicación directa, al hiperanálisis, al hipercontrol anticipatorio; la **negatividad** se pone de manifiesto en los demás, y en lo que juzgamos, viendo fallos y siendo críticos con nosotros mismos, con el mundo y con los demás; la **discordancia** como expresión de una fuerza interior que se impone y no acepta la realidad tal y como es o como viene. Aunque pudiera ser valiosa como empuje o reafirmación, en realidad genera “distorsiones” e insatisfacciones frente a la disposición a aceptar la realidad tal y como es; la **evitación**, dimensión que muestra la dicotomía entre evitar y aceptar la realidad; la **defensividad** que indica el grado en que a una persona le cuesta encajar las frustraciones y actúa justificándose o cargando sobre los demás en vez de actuar de manera libre, encajándolas y buscando soluciones; la **atribución** externa que muestra cómo explicamos los resultados de lo que nos ocurre; la **operatividad** que refleja cómo nos aplicamos mentalmente, esto es, nuestra tendencia a esforzarnos, planificar, cuidar los detalles y “rematar” los puntos débiles; la **optimización positivizante** como la dimensión más prototípica del optimismo, ya que refleja nuestra tendencia a seleccionar, remarcar y resaltar lo agradable y positivo de la realidad, y a transformar los inconvenientes en ventajas, es una actitud decidida a valorar y resaltar lo mejor; la **optimización preparatoria** que expresa la tendencia a optimizar lo que va a venir, a prepararnos cognitivamente y emocionalmente cargándonos de razones y previendo las reacciones emocionales, refleja en qué medida nuestra actitud es de construir hacia delante y por último, la **optimización autopotenciadora**, que refleja cómo optimizamos nuestro propio poder, reconociendo nuestras cualidades y valorando nuestros éxitos, pero creyendo en ellos de forma realista. Aspectos teóricos que contribuyeron en el diagnóstico de la población objeto de estudio.

4. Discusión

El punto de vista de la autorregulación cognitivo-emocional desde la fenomenología de Maslow (1943), Marsh y Shavelson (1985, citados por Panadero y Alonso-Tapia, 2014) promueve la autorrealización, mediante el trabajo del autoconcepto y desde la perspectiva cognitiva; se menciona a González (2001), quien afirma desde una postura biológica que es el córtex frontal donde se dan las diferencias individuales en estos procesos, lo cual implica estimular desde la infancia para tener una mayor maduración del cerebro, así como también tiene influencia el contexto. Por tanto, en el proceso investigativo no solo es quedarse en el deber ser, sino cómo favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales desde el análisis de las estrategias cognitivo-emocionales, mediante la identificación de los encuadres que manejan los docentes en formación para manejar situaciones en la que están implicado su ser y a partir de ello, posibilitar cambios que lleven a mejorar su autoconcepto y fortalecer la autorrealización.

De allí que, se hace necesario apoyar el desarrollo de las competencias relativas a la comprensión y regulación de las emociones, porque según Bisquerra (2000) estas competencias son fundamentales para enfrentar las situaciones estresantes que se dan en el desempeño diario. Esto lo justifica también Esteve (2006) desde los resultados obtenidos en la investigación con profesores, al enfrentar nuevas demandas para las que no desarrollaron competencias socioemocionales, experimentan sentimientos de frustración y ansiedad, afectando el equilibrio emocional, que perjudica el bienestar personal y puede contagiar al grupo donde interactúa. A lo cual Vivas et al. (2010) afirma que los estudiantes practicantes son conscientes de la necesidad de desarrollar competencias socioemocionales y que reconocen los contenidos curriculares incluidos en forma parcial en algunas asignaturas como insuficientes. Además, se puede decir que no se maneja una metodología específica, que trabaje procesos y sistemas, pues la autorregulación se concibe como un “proceso formando por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales” (Zimmerman, 2000, p. 14).

Además, la autorregulación trabajada desde los diferentes teóricos tienen disímiles puntos de vista sobre el origen de la motivación para autorregularse, en la toma de conciencia de la autorregulación, el manejo de procesos fundamentales, sobre cómo influye en el entorno social y físico y en la adquisición de la capacidad de autorregularse a sí mismo.

El origen de la motivación en el condicionamiento operante según Homme (1965) se centra en estímulos reforzantes; desde la fenomenología de Maslow (1943) y de Shavelson se da importancia a la necesidad de la autorrealización. En la teoría del procesamiento de la información de Johnson-Laird (1988) no se acentúa en la motivación, en cambio en la teoría sociocognitiva de Bandura (1988, 1997) se trabaja desde la autoeficacia, metas y expectativas de éxito. En la teoría volitiva de Kuhl (1984, 1987, 2000) se da importancia a la motivación basada en expectativas y valores, elementos básicos de la voluntad, en la teoría social vygotskiana (Vygotsky, 1962, 1978) no es tan relevante, y en el constructivismo de Piaget (1926, 1932, 1952), la motivación tiene importancia en la autorregulación desde la resolución del conflicto cognitivo o la curiosidad. Como se puede analizar, el origen de la motivación en la autorregulación es muy importante desde el sentido que se dé y es de allí, es fundamental empezar a generar el proceso de autorregulación. Para este estudio investigativo se tomó la postura fenomenológica en la búsqueda de la autorrealización a partir del mejoramiento continuo a través del desarrollo personal, para ir creando conciencia, mediante el autoconcepto, comenzando con la autovalía y autoidentidad, donde es fundamental tener presente las percepciones subjetivas de sí mismo.

En consecuencia, también se requiere abordar una pedagogía sistémica, desde el enfoque de Hellinger (citado por Urihuri, 2013) para que los docentes aprendan a ir más allá del hecho del comportamiento de sus estudiantes, describiendo los diferentes fenómenos que suceden en la interacción docente - estudiante y el contexto desde donde provienen o interactúan. Esto es posibilitar una nueva mirada de la educación. Tema que en esta revisión bibliográfica e investigación no se profundiza porque sería objeto de otra investigación, la cual aportaría a una mejor calidad educativa desde la formación de docentes.

5. Conclusiones

El método de revisión bibliográfica a través de las fases: preteórica y premetódica fueron fundamentales para construcción de un marco teórico de la investigación, llevando a tener claridad en el proceso investigativo.

Esta revisión bibliográfica ayudó a perfilar un abordaje integral de la autorregulación cognitivo-emocional, como aspecto básico para el desarrollo de competencias socioemocionales, desde los conceptos teóricos de Goleman y Hernández.

Las respuestas a las preguntas planteadas al inicio de la investigación fueron importantes, ya que se dieron respuesta de la siguiente manera: el tema de lo cognitivo-emocional en la autorregulación no es muy conocido, por lo cual fue necesario hacer una revisión profunda de la teoría de Goleman, quien tiene trayectoria en el tema desde diferentes miradas.

Por otra parte, la investigadora no encontró estudios en el tema específico de formación inicial de maestros, de allí que esta revisión bibliográfica ayudó a la construcción teórica desde las variables planteadas en la investigación.

Finalmente, se puede concluir que debe ser objeto de otra investigación el manejo pedagógico sistémico para llevar a la práctica los elementos curriculares que se plantean desde los resultados de la investigación.

6. Conflicto de intereses

La autora de este artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

Referencias

- Alonso, J. y Castellanos, J. (2006). Por un enfoque integral de la violencia familiar. *Psychosocial Intervention*, 15(3), 253-274.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Barrett, L. y Gross, J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En: T. J. Mayne y G.A Bonano, *Emotions Current issues and future directions* (pp. 286-310). New York: The Guilford Press.
- Bisquerra, Rafael (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Editorial Praxis.
- _____. (2007). La educación emocional para la convivencia. En: E. Soriano (coord.), *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Bonanno, G. (2001). Grief and emotion: A social-functional perspective. *American Psychological Association*, 15(814), 493-515.
- Cases, I. (2001). La telaraña emocional del profesorado. La formación Anímica: una herramienta imprescindible para sobrevivir dentro de la docencia. En: F. López (coord.). *La formación del profesorado: proyectos de formación en centros educativos* (pp. 89-97). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Esteve, J. (2006). *La tercera revolución educativa. La educación en la Sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós Editorial.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1-9.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-Developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906-911.
- Homme L.E. Perspectives in psychology. Control of coverants, the operants of the mind. *The Psychological Record*, 15, 501-511.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- _____. (1996). *La inteligencia emocional. Porque es más importante que el cociente Intelectual*. Buenos Aires, Vergara.
- _____. (1997). *La psicología del autoengaño*. Atlántida Editorial S.A.
- _____. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- _____. (2001). *Los caminos de la meditación*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- _____. (2006). *Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.
- _____. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona, España: Ediciones B.S.A.
- _____. (2013). *Focus*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, T. (2002). *Alquimia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Gómez, M. (2008). Pedagogía, definición, métodos y modelos. *Chumanas*, (26). Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev26/gomez.htm>
- González, C. (2001). Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación. *Anales de la Psicología*, 17(2), 275-286.
- Hernández, P. (2010). *Moldes Test de Estrategias Cognitivo-Emocionales*. Madrid: Tea Ediciones S.A.
- Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. *Counseling and Clinical Psychology*, 33(3), 307-316.
- Icart, M. y Canela, J. (1994). El artículo de revisión. *Enferm Clin*, 4(4), 180-184.
- Johnson-Laird, P. (1998). *The computer and the mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Justicia, F. (1998). Matacognición y curriculum. En: J. Beltrán y C. Genovard, *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 359-380). Madrid: Síntesis S. A.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action-control. *Prog Exp Pers Res.*, 13, 99-171.
- _____. (1987). Feeling versus being helpless: Metacognitive mediation of failure induced performance deficits. En: F. Weinert y R. H. Kluwe (eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 217-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- _____. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation. En: M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego, CA: Academic Press.

- Lucero, S. (2013). Abordaje de la autorregulación cognitivo emocional. Ponencia autorregulación cognitivo emocional. IX Congreso Latinoamericano de Psicoterapia. Quito, Ecuador.
- _____. (2014). Teoría fenomenológica para la autorregulación. Producción doctoral. Taller experiencial de validación de instrumento Arcoiris cognitivo emocional. IX Congreso Latinoamericano de Psicoterapia. Quito, Ecuador.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación Santa María.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370-396.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una Comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22
- Pérez, T. (2012). Formación ontológica de los docentes para una escuela educadora en ciudadanía. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-311484_archivo_pdf.pdf
- Piaget, J. (1926). *Language and thought of the child*. London and New York: Routledge y Kegan Paul.
- _____. (1932). *The moral judgment of the child*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- _____. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press, INC.
- Rangel, M. (2004). Consideraciones sobre el perfil socio-afectivo de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación de la ULA-Táchira. Ponencia. II Jornadas Andinas de Currículum. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Repetto, E. y Pérez-González, J. (2007). Competencias socioemocionales a través de la práctica en empresas. *Revista Europea de formación profesional*, (40), 93-112.
- Ruiz, P. (2011). Déficit de cognición social en trastorno bipolar: relevancia y estrategias de rehabilitación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 99-144.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. y Kleiner, A. (2002). *La quinta disciplina: Escuelas que aprenden: Un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Bogotá: Editorial Norma.
- Uriburi, G. (2013). Talleres de encuentro y sanación. Recuperado de https://es-la.facebook.com/permalink.php?story_fbid=648933728454305&id=140059286008421
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). La autorregulación para el afrontamiento emocional. En Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promo Libro.
- Viloria, H. y Paredes, M. (2012). Estudio del síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de Los Andes. *Revista Educere*, 6(17), 29-36.
- Vivas, M., Chacón, M. y Chacón, E. (2010). Competencias socio-emocionales autopercebidas por los futuros docentes. *Revista Educere*, 14(48), 137-146.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- _____. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Whitebread, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Revista del currículo y formación del profesorado*, 16(1), 15-34.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En: M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). United States of America: Digital Printing.