



**UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE SAN NICOLAS DE HIDALGO.  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA.  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO.**

**“Efectividad de un programa de Entrenamiento virtual en  
habilidades para el control emocional (Ctrl+E), basado en la Terapia  
Dialéctica Conductual con Universitarios”**

**Tesis para la obtención del grado de  
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA**

**Oscar Ferreyra Rodríguez**

**COMITÉ TUTORAL**

**Dra. Fabiola González Betanzos (Directora)**

*Doctora en Ciencias del Comportamiento*

**Dra. María de Lourdes Vargas Garduño (Co-Directora)**

*Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Psicología Social*

**Dra. Morelia Erandeni Gil Díaz.**

*Doctora en Psicología*

**Dra. Karla Yunuen Guzmán Carrillo**

*Doctora en Psicología*

**Mtra. Verónica Arredondo Martínez**

*Maestra en Psicoterapia de la Infancia y la Adolescencia.*

**Morelia, Mich. Noviembre de 2022**



**“Efectividad de un programa de Entrenamiento virtual en habilidades para la regulación emocional (Ctrl+E), basado en la Terapia Dialéctica Conductual con Universitarios”**

Tesis presentada por  
**OSCAR FERREYRA RODRÍGUEZ**

**PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE  
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA**

Morelia, Mich. Noviembre de  
2022



## Tabla de contenido

|                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Resumen .....                                                                         | 10 |
| Abstract.....                                                                         | 12 |
| 1. Introducción .....                                                                 | 14 |
| 2. Emociones y su regulación .....                                                    | 18 |
| 2.1 Definición.....                                                                   | 18 |
| 2.2 Modelos explicativos de las emociones .....                                       | 19 |
| 2.2.1 Modelo evolucionista .....                                                      | 20 |
| 2.2.2 Modelo fisiológico .....                                                        | 21 |
| 2.2.3 Modelos neurológico.....                                                        | 21 |
| 2.2.4 Perspectiva conductual.....                                                     | 22 |
| 2.2.5 Modelo cognitivo .....                                                          | 23 |
| 2.2.6 Funciones de las emociones de acuerdo con los modelos explicativos .....        | 25 |
| 2.3 Clasificación de las emociones.....                                               | 26 |
| 2.3.1 Perspectiva categorial .....                                                    | 26 |
| 2.3.2 Perspectiva dimensional.....                                                    | 27 |
| 2.4 Emociones y estadios de desarrollo.....                                           | 28 |
| 2.4.1 Adolescencia temprana .....                                                     | 29 |
| 2.4.2 Adolescencia tardía .....                                                       | 30 |
| 3. Manejo de las emociones y adolescencia .....                                       | 32 |
| 3.1 Regulación/desregulación emocional .....                                          | 32 |
| 3.2 Trastornos con afectación en la regulación emocional.....                         | 36 |
| 3.2.1. Desregulación emocional en los trastornos mentales y conductas de riesgo ..... | 36 |
| 3.3 Variables asociadas a la desregulación emocional .....                            | 40 |
| 3.3.1 Problemas en la efectividad interpersonal .....                                 | 40 |
| 3.3.2 Desregulación conductual .....                                                  | 41 |
| 3.3.3 Falta de autorregulación cognitiva.....                                         | 41 |
| 4. DBT como modelo de intervención grupal para la regulación emocional .....          | 43 |
| 4.1 La terapia dialectico conductual para la regulación emocional.....                | 43 |
| 4.2 Habilidades para la regulación emocional.....                                     | 44 |

|                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2.1 ¿Qué son habilidades y como se entrenan? .....                                                            | 45  |
| 4.2.2 ¿Cuáles habilidades son importantes para la regulación emocional? .....                                   | 47  |
| 4.3 Programas desarrollados para la regulación emocional .....                                                  | 51  |
| 4.4 Programas DBT estándar para la regulación emocional .....                                                   | 55  |
| 4.5 Programas para mejorar la regulación emocional en estudiantes universitarios .....                          | 58  |
| 4.6 Programas de intervención y telepsicología.....                                                             | 59  |
| 5. Planteamiento del problema.....                                                                              | 63  |
| 5.1. Justificación.....                                                                                         | 65  |
| 5.2 Pregunta de Investigación .....                                                                             | 72  |
| 5.3. Objetivos y diseño de investigación .....                                                                  | 73  |
| 5.3.1 Objetivo General .....                                                                                    | 73  |
| 5.3.2 Objetivos Específicos .....                                                                               | 73  |
| 5.4 Diseño de la investigación .....                                                                            | 74  |
| 5.5 Hipótesis.....                                                                                              | 74  |
| 6. Estudio I. Intervención piloto del Programa “Control emocional (Ctrl+E)” .....                               | 76  |
| 6.1 Método .....                                                                                                | 76  |
| 6.2. Resultados .....                                                                                           | 84  |
| 6.2.1. Pretest-postest regulación emocional.....                                                                | 85  |
| 6.2.2. Pretest-postest habilidades de atención plena.....                                                       | 86  |
| 6.2.3. Pretest-postest uso de habilidades DBT .....                                                             | 88  |
| 6.2.4. Evaluación de satisfacción de los usuarios en intervención piloto .....                                  | 89  |
| 6.3. Discusión.....                                                                                             | 95  |
| 6.4. Conclusión .....                                                                                           | 99  |
| 7. Estudio II. Validación del Programa “Control emocional (Ctrl+E)” .....                                       | 100 |
| 7.1. Método .....                                                                                               | 101 |
| 7.2. Resultados .....                                                                                           | 106 |
| 7.3 Discusión.....                                                                                              | 115 |
| 7.4 Conclusión .....                                                                                            | 117 |
| 8. Estudio III. Propiedades psicométricas de la lista de verificación de modos de afrontamiento (DBT-WCCL)..... | 119 |
| 8.1. Método .....                                                                                               | 121 |
| 8.2 Resultados .....                                                                                            | 127 |
| 8.2.1 Resultados de la subescala para evaluar el uso de habilidades DBT (DSS) .....                             | 127 |

|                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 8.2.2 Resultados de la subescala para evaluar afrontamiento disfuncional (DCS)..... | 134 |
| 8.3 Discusión.....                                                                  | 141 |
| 8.4 Conclusión .....                                                                | 144 |
| 9. Discusión general.....                                                           | 146 |
| 10. Conclusiones generales.....                                                     | 152 |
| 11. Referencias .....                                                               | 154 |

## Índice de tablas

|                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tabla 1</b> <i>Características sintomatológicas y posibles trastornos mentales durante la adolescencia temprana y tardía.</i> .....   | 30  |
| <b>Tabla 2</b> <i>Estrategias de regulación emocional.</i> .....                                                                         | 34  |
| <b>Tabla 3</b> <i>Módulos del entrenamiento en habilidades DBT-A y las habilidades y actividades que lo conforman.</i> .....             | 48  |
| <b>Tabla 4</b> <i>Comparación de medianas de Desregulación emocional en medición pre-test y post-test</i> .....                          | 86  |
| <b>Tabla 5</b> <i>Comparación de medianas de Atención plena en medición pre-test y post-test</i> .....                                   | 88  |
| <b>Tabla 6</b> <i>Comparación de medianas de uso de habilidades y afrontamiento disfuncional en medición pre-test y post-test.</i> ..... | 89  |
| <b>Tabla 7</b> <i>Resultados de la encuesta de satisfacción respecto a estructura y tiempos</i> .....                                    | 90  |
| <b>Tabla 8</b> <i>Resultados de la encuesta de satisfacción respecto a materiales y recursos digitales</i> .....                         | 91  |
| <b>Tabla 9</b> <i>Características sociodemográficas de los jueces expertos</i> .....                                                     | 101 |
| <b>Tabla 10</b> <i>Categorías e indicadores para la evaluación de jueces expertos</i> .....                                              | 102 |
| <b>Tabla 11</b> <i>Contenido de la primera versión del programa “Ctrl+E”.</i> .....                                                      | 106 |
| <b>Tabla 12</b> <i>Puntuaciones promedio de los jueces expertos en el módulo de atención plena</i> .....                                 | 111 |
| <b>Tabla 13</b> <i>Puntuaciones promedio de los jueces expertos en el módulo de tolerancia al malestar</i> .....                         | 112 |
| <b>Tabla 14</b> <i>Puntuaciones promedio de los jueces expertos en el módulo de regulación emocional</i> .....                           | 113 |
| <b>Tabla 15</b> <i>Puntuaciones promedio de los jueces expertos en el módulo de efectividad interpersonal</i> .....                      | 114 |
| <b>Tabla 16</b> <i>Cronograma del programa “control emocional (Ctrl+E)”</i> .....                                                        | 115 |
| <b>Tabla 17</b> <i>Características de los participantes de la aplicación del DBT-WCCL para la adaptación a población mexicana</i> .....  | 122 |
| <b>Tabla 18</b> <i>Ajustes aceptables de los indicadores</i> .....                                                                       | 127 |
| <b>Tabla 19</b> <i>Cargas factoriales (<math>\lambda</math>) de los reactivos en la solución con 3 factores (DSS)</i> .....              | 127 |
| <b>Tabla 20</b> <i>Análisis paralelo basado en el análisis de rango mínimo de factores (DSS)</i> .....                                   | 130 |
| <b>Tabla 21</b> <i>Análisis factorial confirmatorio con la primera muestra (DSS)</i> .....                                               | 130 |
| <b>Tabla 22</b> <i>Índices de ajuste en el análisis factorial exploratorio (DSS)</i> .....                                               | 133 |
| <b>Tabla 23</b> <i>Índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio (DSS)</i> .....                                              | 134 |
| <b>Tabla 24</b> <i>Estadísticos descriptivos y de normalidad de los reactivos (DCS)</i> .....                                            | 135 |
| <b>Tabla 25</b> <i>Análisis paralelo basado en el análisis de rango mínimo de factores (DCS)</i> .....                                   | 137 |
| <b>Tabla 26</b> <i>Cargas factoriales (<math>\lambda</math>) de los reactivos en la solución con 2 factores (DCS)</i> .....              | 137 |
| <b>Tabla 27</b> <i>Análisis paralelo basado en el análisis de rango mínimo de factores (DCS)</i> .....                                   | 139 |
| <b>Tabla 28</b> <i>Análisis factorial confirmatorio con la primera muestra (DCS)</i> .....                                               | 139 |

|                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tabla 29</b> <i>Índices de ajuste en el análisis factorial exploratorio (DCS)</i> .....  | 140 |
| <b>Tabla 30</b> <i>Índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio (DCS)</i> ..... | 141 |

## Índice de figuras

|                                                                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1</b> <i>Esquema de la Teoría biosocial</i> .....                                                                                                 | 33  |
| <b>Figura 2</b> <i>Diseño de investigación</i> .....                                                                                                        | 75  |
| <b>Figura 3</b> <i>Comparación de las medianas obtenidas por el grupo experimental en la escala DERS-M en el pretest y posttest</i> .....                   | 85  |
| <b>Figura 4</b> <i>Comparación de las medianas obtenidas por el grupo experimental en la escala FFMQ-M en el pretest y posttest.</i> .....                  | 87  |
| <b>Figura 5</b> <i>Comparación de las medianas por el grupo experimental en la lista de verificación de habilidades DBT en el pretest y posttest.</i> ..... | 89  |
| <b>Figura 6</b> <i>Transmisión y manejo de los temas, por parte de los monitores</i> .....                                                                  | 92  |
| <b>Figura 7</b> <i>Elementos del grupo de entrenamiento más valiosos para las participantes</i> .....                                                       | 93  |
| <b>Figura 8</b> <i>Dificultades para practicar las habilidades del grupo</i> .....                                                                          | 94  |
| <b>Figura 9</b> <i>Formato de pregunta para jueceo del programa “Ctrl+E”</i> .....                                                                          | 103 |
| <b>Figura 10</b> <i>Modelo DSS “uso de habilidades” con el mejor ajuste</i> .....                                                                           | 135 |
| <b>Figura 11</b> <i>Modelo DCS “enfrentamiento disfuncional” con el mejor ajuste</i> .....                                                                  | 142 |

## Resumen

En la adolescencia la falta de regulación emocional puede conducir a problemas de salud, rendimiento académico deficiente, desconcentración, conductas de riesgo, baja tolerancia al malestar y problemas interpersonales. El desarrollo de este trabajo tuvo por objetivo, aportar evidencias de la efectividad del programa “Control emocional (Ctrl+E)” basado en la terapia dialéctica conductual. Para cumplir este objetivo se implementaron tres estudios: I) Intervención piloto del programa “Ctrl+E” en el que participaron nueve estudiantes de la licenciatura en psicología que presentaban desregulación emocional. II) Un estudio de Validez de contenido del programa “Ctrl+E” en el que participaron nueve jueces expertas. III) El estudio de las propiedades psicométricas del instrumento DBT-WCCL que evalúa el uso de habilidades DBT y afrontamiento disfuncional en el participaron un total de 817 adolescentes, jóvenes y adultos mexicanos en los siguientes rangos de edad de 14 a 18 años ( $n = 117$ ), 19 a 22 años ( $n = 352$ ), 23 a 25 años ( $n = 188$ ), 26 a 30 años ( $n = 160$ ), 31 a 35 años ( $n = 160$ ), de los cuales 362 eran hombres (44.3%) y 445 eran mujeres (54.5%).

En los resultados del estudio I se observaron diferencias estadísticamente significativas entre antes y después de la intervención con tamaños del efecto de medios a altos. Durante el estudio II se muestran evidencias de validez del programa “Ctrl+E”, que es una adaptación superficial del manual de Rathus y Miller (2014) para la regulación emocional de adolescentes. En el estudio III se reportan propiedades psicométricas adecuadas en la adaptación a población mexicana, para ambas subescalas (uso de habilidades DBT y afrontamiento disfuncional) del instrumento DBT-WCCL. En la discusión se señalan *las evidencias de validez* aportadas al programa en términos de efectividad dado que la aplicación del programa “Ctrl+E” basado en DBT, en el que se incrementó

el uso de habilidades para la regulación emocional, atención plena y disminuyó el afrontamiento disfuncional de las participantes. *Las evidencias de contenido* a partir de la mejora que se hace a partir de las propuestas hecha por los análisis de expertas, así como *evidencias en la medida* en relación con la parte instrumental que permite evaluar su impacto en términos del uso de habilidades DBT y del afrontamiento disfuncional. Existen dos limitaciones básicas en el estudio, el primero es en términos del uso de intervenciones en inglés y de la posibilidad de emplearlos y adaptarlos a la cultura mexicana y el segundo es la aplicación del programa mejorado en un estudio aleatorizado controlado.

**Palabras clave:** Regulación emocional, terapia dialéctica conductual, entrenamiento de habilidades, estudiantes universitarios, telepsicología.

## Abstract

In adolescence, the lack of emotional regulation can lead to health problems, poor academic performance, lack of concentration, risk behaviors, low tolerance for discomfort and interpersonal problems. The development of this work aimed to provide evidence of the effectiveness of the "Emotional Control (Ctrl+E)" program based on dialectical behavioral therapy. To meet this objective, three studies were implemented: I) Pilot intervention of the "Ctrl+E" program in which nine psychology undergraduate students with emotional dysregulation participated. II) A content validity study of the "Ctrl+E" program in which nine expert judges participated. III) The study of the psychometric properties of the DBT-WCCL instrument that evaluates the use of DBT skills and dysfunctional coping in which a total of 817 Mexican adolescents, young people and adults participated in the following age ranges from 14 to 18 years ( $n = 117$ ), 19 to 22 years old ( $n = 352$ ), 23 to 25 years old ( $n = 188$ ), 26 to 30 years old ( $n = 160$ ), 31 to 35 years old ( $n = 160$ ), of which 362 were men (44.3%) and 445 were women (54.5%).

In the results of study, I, statistically significant differences were observed between before and after the intervention with medium to high effect sizes. During study II, evidence of the validity of the "Ctrl+E" program is shown, which is a superficial adaptation of the manual by Rathus and Miller (2014) for the emotional regulation of adolescents. In study III, adequate psychometric properties are reported in the adaptation to the Mexican population, for both subscales (use of DBT skills and dysfunctional coping) of the DBT-WCCL instrument. In the discussion, the validity evidences provided to the program in terms of effectiveness are pointed out, given that the application of the "Ctrl+E" program based on DBT, in which the use of skills for emotional regulation and mindfulness was increased and the dysfunctional coping of the participants. The content evidence

from the improvement that is made from the proposals made by the expert analyzes, as well as evidence to the extent in relation to the instrumental part that allows evaluating its impact in terms of the use of DBT skills and the dysfunctional coping. There are two basic limitations in the study, the first is in terms of the use of interventions in English and the possibility of employing and adapting them to the Mexican culture and the second is the application of the improved program in a randomized controlled study.

**Keywords:** Emotion regulation, Dialectical behavior therapy, Skills training, University students, Telepsychology.

# 1. Introducción

Para tener un panorama general señalaremos que la motivación inicial de la tesis proviene de la necesidad de mejorar la formación de licenciados en psicología por la Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo, dentro de la licenciatura se busca el desarrollo integral de los y las estudiantes a partir un proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar de forma armónica y coherente diversas habilidades que pueden favorecer su crecimiento como personas y como profesionales de la psicología. El proceso inicia cuando los aspirantes asisten a un curso propedéutico en el se les aplica una evaluación psicométrica que permite conocer de manera general algunos rasgos de personalidad y su estado de salud mental.

La comisión encargada de llevar a cabo el proceso de admisión, ha identificado por lo menos en los últimos tres años, que algunos de los aspirantes presentan desregulación emocional en diferentes grados, la falta de regulación emocional se sabe que es elemento trasdiagnóstico en psicopatología, así como en comportamientos que tienen como base la disregulación emocional como consumo de sustancias, comportamientos autolesivos, trastornos de la conducta alimentaria, entre otros (Pérez y Guerra, 2014) .

Ante esta situación, la comisión de ingreso promueve un conjunto de intervenciones grupales gratuitas en modalidad taller y solicita a los investigadores propuestas de atención específica en las problemáticas identificadas. A partir de este punto se recibió una invitación a presentar un taller que promoviera la regulación emocional en estudiantes universitarios a través de medios digitales, ya que dada la situación de pandemia por COVID-19, todo lo relacionado al

contexto educativo de la universidad se implementaba a través de estos medios y el objetivo fue continuar con una línea en la que se trabajan intervenciones basadas en evidencia.

Para abordar dicha situación, en años anteriores algunas estudiantes de posgrado (Gil-Díaz, 2020, Cuevas et al., 2012) utilizaron, intervenciones basadas en terapia dialectico conductual con resultados favorables, además, hay evidencia científica respecto a su efectividad (Huerta et al., 2020, Linehan, 1993b) por lo tanto se decidió trabajar con este tipo de intervenciones que son relativamente novedosas en nuestro país y que tienen su origen en la década de los noventa del siglo XX, cuando Marsha Linehan (1993b), publicó los principios de la DBT por sus siglas en inglés (Dialectical Behavior Therapy), el cual estaba dirigido principalmente a pacientes con trastorno límite de la personalidad.

Una vez identificado este tratamiento, se realizó una búsqueda de información y se identificó el manual de Rathus y Miller (2015), el cual es una adaptación de un componente DBT dirigido a adolescentes, en el que se promueve el entrenamiento de habilidades que reducen la sintomatología de la desregulación emocional. La intervención debía implementarse lo antes posible (petición de la comisión de ingreso) por lo que se eligieron algunas sesiones de dicho manual considerando las temáticas, los objetivos, y si eran pertinentes para trabajarse a través de medios digitales. La intervención se llevó a cabo a la par en que se adaptaban las sesiones. De manera paralela, los líderes tenían cursos de capacitación en DBT y se reunían semanalmente para revisar aspectos teóricos y prácticos.

Para la intervención se invitó a colaborar a una licenciada en psicología con experiencia previa en el tema. Se contó también, con la ayuda de una diseñadora que integro ilustraciones a los materiales de trabajo. Se creo un espacio en Google classroom para facilitar materiales,

presentaciones power point, un grupo de whatsapp para facilitar la comunicación a distancia y se adaptaron los materiales que se les entregarían a los participantes.

A diferencia de muchas intervenciones grupales, se encontró que los participantes permanecieron, y únicamente 3 abandonaron el programa (75% de permanencia). Se realizó una evaluación antes y después de la intervención, encontrando que los resultados en las variables evaluadas (regulación emocional, atención plena y modos de afrontamiento) y la valoración de los participantes respecto al taller fueron significativas y relevantes. Los resultados tan importantes en la intervención, alentaron a buscar más evidencias de validez de la intervención para mejorarla en sus aspectos de formato y contenido, para ello se llevó a cabo una evaluación de validez de contenido por jueces expertos y se estudiaron las propiedades psicométricas de la lista de verificación de modos de afrontamiento (DBT-WCCL).

Para el proceso de jueces se contó con expertas con experiencia previa en el modelo DBT. A través de un formulario de Google, las jueces evaluaron la pertinencia, comprensión y adecuación a recursos digitales de la adaptación superficial del manual de Rathus y Miller (2015). Encontrando niveles de acuerdo adecuados para la mayor parte del contenido del manual, en suma, también se analizaron y tomaron en consideración los comentarios que sugirieron para mejorar en cuanto a contenidos, formatos, instrucciones y redacción. También es relevante mencionar que al final de la tesis se encuentran las sesiones con las tareas en forma de manual para favorecer su aplicación y la continuidad en la investigación.

Se consideró indispensable estudiar las propiedades psicométricas de la lista de verificación de modos de afrontamiento (DBT-WCCL), ya que durante la implementación de la intervención piloto se detectó la falta de un instrumento adaptado a población mexicana que permitiera una adecuada evaluación de las habilidades entrenadas durante la intervención. Por ello, mediante dos

equipos de trabajo se aplicaron los instrumentos a una muestra de poco más de 800 personas. Para el análisis de datos se realizó un análisis factorial exploratorio y un confirmatorio, que permitió conocer niveles buenos de confiabilidad y validez para cada subescala del instrumento. Para llevar a cabo los diferentes estudios recién mencionados, se revisaron algunos aspectos teóricos que se presentan a continuación.

## 2. Emociones y su regulación

### 2.1 Definición

En este apartado se explicará de manera general cómo las emociones pueden considerarse fenómenos que involucran diferentes componentes cuando se estudian desde diferentes enfoques. Sin embargo, se han podido identificar algunas características que permiten definir a la emoción y que tienen mayor aceptación entre los teóricos.

Uno de los componentes característicos de las emociones, son las reacciones fisiológicas que generan cambios en el sistema nervioso (Cacioppo & Gardner, 1999), endócrino y autónomo (Fernández-Abascal, et al., 2003), es decir, cuando se experimenta una emoción pueden verse reacciones como sudoración o la aceleración de la frecuencia cardíaca. En relación a ello, Darwin (1873), aseguraba que la expresión de las emociones es innata y producto de la evolución. Un segundo elemento nos hace referencia a las emociones como un sistema de análisis de información (Ortony et al., 1988; Rathus & Miller, 2015), es decir, a través de los procesos cognitivos de cada individuo, las emociones permiten que cada situación sea interpretada de manera subjetiva, por lo que se puede entender que las emociones señalan al individuo la relevancia de sus necesidades, preocupaciones y objetivos en un momento dado.

Otro elemento característico de las emociones es que suelen ser generadores de comportamientos, a esto se le conoce como “tendencia a la acción”; de manera más específica, las emociones nos impulsarán a buscar soluciones de las situaciones que nos son emocionalmente significativas (Lazarus, 1991). Además, las emociones son capaces de afectar el comportamiento de los demás hacia el individuo que siente las emociones (Díaz et al., 2012).

En resumen y para términos prácticos se considerará la definición utilizada por el enfoque de la terapia dialéctico conductual, ya que es la perspectiva con la que se trabaja en este estudio. Linehan (2020) explica que las emociones son un complejo patrón de respuestas cortas e involuntarias a estímulos tanto internos como externos, y enfatiza la importancia del carácter evolutivo y adaptativo de las emociones. Además, agrega que las respuestas emocionales estas compuestas por los siguientes elementos:

- vulnerabilidad emocional frente a los estímulos;
- eventos internos y/o externos que, si se alimentan, actúan como estímulos emocionales (por ejemplo, eventos disparadores);
- evaluación e interpretaciones de los estímulos;
- tendencias de respuesta, que incluyen respuestas neuroquímicas y fisiológicas, experienciales e impulsos de acción;
- respuestas y acciones expresivas no verbales y verbales; y
- efectos posteriores del “desencadenante” emocional inicial, incluyendo emociones secundarias. (Linehan, 2015, p 41)

## **2.2 Modelos explicativos de las emociones**

Como ya se ha visto, las emociones son un concepto multidimensional que a lo largo de la historia se ha seguido estudiando para comprender mejor su funcionamiento. Los modelos que definen las emociones suelen enfocarse en solo alguna de sus múltiples dimensiones: fisiológica, cognitiva, motora y subjetiva (Elices, 2015). En la actualidad se cuenta con diferentes modelos explicativos que han ido evolucionando y perfeccionándose, para finalmente poder comprender la manera en la que se desarrolla la respuesta emocional y sus funciones.

### **2.2.1 Modelo evolucionista**

Darwin (1872), uno de los primeros autores en proponer un modelo para las respuestas emocionales, aseveró que las expresiones faciales y los movimientos corporales tienen la función de transmitir información respecto al estado emocional de determinado organismo y especie. Desde esta perspectiva el estudio de las emociones está involucrado en aspectos biológicos y de necesidades básicas, que a su vez se relacionan firmemente con la expresión de las emociones.

De acuerdo con Darwin las emociones son innatas, pero estas se pueden ver modificadas por el aprendizaje propiciado por el ambiente externo, lo que ha permitido que se identifique que las emociones son capaces de evolucionar a través del tiempo. Desde esta perspectiva evolucionista se asegura que las emociones son: universales, heredadas filogenéticamente (entre una misma especie), su función es comunicar, promueven la adaptación a las diferentes situaciones, y cada emoción tiene una base expresiva y motora (Elices, 2015).

Desde esta perspectiva, la respuesta emocional se encuentra modulada por ciertos principios (Palmero, 1996), uno de ellos, llamado de antítesis, en el que se argumenta que las emociones opuestas generan conductas de tipo opuestas, por ejemplo, el miedo induce a huir, mientras que una situación que genere alegría, provocaría el gusto por mantenerse cerca. Otro principio es el de los hábitos asociados con la utilidad, el cual asegura que las expresiones emocionales fueron originalmente aprendidas y después pasaron a ser innatas. Por último, el principio de la acción directa del sistema nervioso excitado, en el que se asegura que algunas expresiones emocionales aparecen únicamente a través de modificaciones en la actividad del sistema nervioso.

### **2.2.2 Modelo fisiológico**

En la actualidad es totalmente aceptado que las respuestas emocionales involucran un sistema funcional complejo, con determinadas estructuras cerebrales y mecanismos hormonales. Desde el siglo XIX, James (1884), aseguró que las emociones surgen como consecuencia de la percepción de un cambio ocurrido a nivel fisiológico, es decir, ante un estímulo relevante, se genera una respuesta fisiológica que genera una emoción (Elices, 2015). La teoría James (1884) estuvo vigente durante varios años como única y absoluta

Según esta perspectiva las respuestas emocionales implican los siguientes procesos fisiológicos (Palmero, 1996): 1. Cambios en los músculos lisos (responsables de regular el sistema circulatorio, la respiración, la función sexual, el metabolismo y la digestión) y secreción hormonal. 2. Cambios en la composición química de los fluidos corporales. 3. Cambios en la actividad de los músculos esqueléticos (encargados del movimiento, energía mecánica, propiocepción y aporte de calor).

Elice (2015) explica que según este modelo cada emoción le corresponde un patrón de activación fisiológica específico. Por lo que podemos concluir, según Fernández-Abascal y Jiménez (2013), que las emociones tienen la función de preparar al organismo para actuar en situaciones de emergencia, todo lo anterior modulado por el Sistema Nervioso Simpático y Parasimpático.

### **2.2.3 Modelos neurológico**

La teoría talámica de las emociones propuesta por Cannon (1927) es uno de los aportes más destacados dentro del modelo neurológico. Dicha teoría llegó a ser detractora de lo propuesto por James (1884) respecto al modelo fisiológico de la respuesta emocional. Cannon aseguraba que

las reacciones fisiológicas podrían relacionarse con la intensidad emocional, pero no con un patrón de respuesta diferenciado.

En suma, esta teoría talámica argumentaba que la respuesta emocional depende de un proceso que inicia con la percepción de un estímulo ambiental, el cual estimula al tálamo hasta la corteza. Ésta por su parte vuelve a estimular al tálamo para originar la experiencia cualitativa emocional, y, por otra parte, impulsa al sistema nervioso periférico para inducir a la acción (Fernández-Abascal & Jiménez, 2013). Hasta esta época ya se habían considerado los diferentes modelos de la respuesta emocional, pero seguía habiendo algunas preguntas sin contestar y se apuntaba más a la unión de los modelos, que a la identificación de alguno como el más adecuado o preciso.

#### ***2.2.4 Perspectiva conductual***

Las aportaciones de los conductistas por explicar la respuesta emocional, fue corta y concreta, en comparación con los autores de otros modelos. El modelo conductual contempla únicamente las respuestas observables (motoras y fisiológicas, Elices, 2015) y basan la respuesta emocional en los procesos de aprendizaje, además generalmente los estudios están encaminados a entender la ansiedad o el miedo.

Los conductistas centraron su atención en lo que llamaron conducta emocional y ha sido definida como el conjunto de respuestas observables, consideradas en su mayoría como respuestas condicionadas, provocadas por estímulos “nuevos” que anteriormente no generaban dicha respuesta, lo que hace referencia a un condicionamiento clásico (Fernández-Abascal & Jiménez, 2013). Watson y Rayner (1920) son unos de los primeros que explican la respuesta emocional desde el condicionamiento clásico con su famoso estudio del pequeño Albert, en el cual afirman

que los niños nacen con una serie de respuestas incondicionadas (como puede ser el miedo) que se emiten ante ciertos estímulos incondicionados (un ruido muy fuerte).

A partir de la información obtenida por Watson y Rayner (1920) con su estudio ya mencionado, comenzaron a realizarse investigaciones acerca de las fobias y sus tratamientos, así como modificaciones conductuales en relación a sentir miedo. Posteriormente este modelo conductual comienza a enfrentar dificultades (Fernández-Abascal & Jiménez, 2013), al darse cuenta que no es del todo preciso. En el laboratorio se requieren condiciones muy precisas para condicionar una respuesta emocional y aun si las hubiera, en la vida real no siempre existen todos los elementos, y, sin embargo, las personas experimentan respuestas emocionales. Una de las dificultades del modelo es que se pueden adquirir, reducir o eliminar ciertas emociones únicamente por observación. Sin embargo, en el estudio de las emociones, se reconoce el mérito de las aportaciones de esta escuela.

### **2.2.5 Modelo cognitivo**

Este modelo está vigente en la actualidad, y es reconocido por la mayoría de los estudiosos de la salud mental. El enfoque cognitivo, retoma algunos aspectos del modelo conductual y fisiológico. En 1924, Marañón afirmó que no es posible generar una respuesta emocional sin que exista activación fisiológica (arousal), o generar una respuesta emocional sin cognición. El término cognitivo alude a procesamiento activo de la información, y todas las emociones requieren de un procesamiento cognitivo, desde este enfoque, la actividad cognitiva humana no está apartada de nuestras emociones.

En 1960, Arnold considera a las emociones como una tendencia a definir algo como benéfico o dañino. Posteriormente Schachter y Singer (1962) proponen la teoría bifactorial, en la

que aseguran que la respuesta emocional surge de la interpretación cognitiva y la activación fisiológica, y sin ambas no se produce la emoción. Se requiere pues, de una valoración a través de un proceso complejo, ya que valorar una experiencia emocional no siempre coincide con antecedentes cognitivos de la emoción (Frijda, 1993), es decir, que se requerirá de tiempo y diferentes experiencias para que alguien pueda sentir, por ejemplo, ira o culpa.

Una vez puesto sobre la mesa la información respecto a las interpretaciones cognitivas, las investigaciones se enfocaron en comprender las valoraciones cognitivas que son definidas como “aquel proceso que determina las consecuencias que un acontecimiento dado provoca en el individuo” (Lazarus & Folkman, 1984; pág. 56). Lazarus es uno de los autores más reconocidos dentro de esta área, y comparte la idea de que la emoción, es un proceso de evaluación cognitiva y supone una tendencia innata a la acción.

Unos años después, Lazarus (1991) presenta la teoría cognitivo-motivacional-relacional de las emociones, en donde explica los componentes básicos de la valoración cognitiva, y habla sobre dos tipos de valoración: una primaria, cuya función general es determinar la relevancia de los acontecimientos de manera personal y una valoración secundaria que es el proceso cognitivo que modula la respuesta emocional tomando en cuenta las opciones de afrontamiento que la persona cree que tiene para hacer frente a determinada situación. Los dos tipos de valoraciones según el autor, darían por resultado dos tipos de emociones. Posterior a que Lazarus informará respecto a los diferentes componentes de la valoración, distintos autores agruparon las emociones de acuerdo a ciertas características.

### ***2.2.6 Funciones de las emociones de acuerdo con los modelos explicativos***

De acuerdo con los modelos recién revisados, los autores pudieron identificar algunas funciones específicas de las emociones. En el modelo evolucionista de Darwin (1872) se pudo concluir que las emociones tenían una función adaptativa. Elice (2015) explica de acuerdo con este modelo, que las emociones tienen la función de preparar al organismo para la acción y vincula a cada emoción con una acción, por ejemplo, miedo-lucha, ira-ataque, asco-rechazo, culpa-reparación, alegría-aproximación. Plutchik (1980) afirmó respecto de esta función, que la activación de lo fisiológico de cada emoción puede tener consecuencias sobre la salud de los individuos y en general es relevante para el bienestar o malestar psicológico del individuo.

Otra función emocional es la social, la cual es útil para permitir que podamos expresar nuestro estado afectivo, regular la conducta de los otros y facilitar la interacción social (Izard, 1977). Esta función según Elice (2015) también promueve la conducta prosocial, entendida como aquellas conductas que se realizan en beneficio de otros como ayudar, compartir, consolar, guiar o defender a los demás.

Las emociones motivan conductas que modifican la relación con el entorno, por lo que se habla de una función motivacional (Elice, 2015). Según esta función, la emoción energiza la conducta, ya que dicha conducta está “impregnada” de emoción y se realiza con más motivación, por ejemplo, la ira facilita las reacciones defensivas, la alegría la atracción interpersonal, la sorpresa la atención ante estímulos novedosos, etc. En síntesis, el funcionamiento motivacional de las emociones es independiente de otras funciones, y sirve para conseguir las metas o intereses del individuo.

## **2.3 Clasificación de las emociones**

De acuerdo a los modelos de respuesta emocional, se comenzó a clasificar a las emociones tomando en consideración sus particularidades. Elice (2015) desglosa esta clasificación, desde dos perspectivas, dimensional y categorial. La última entiende a las emociones como fenómenos independientes que se diferencian entre sí de acuerdo con sus características. Mientras que la dimensional ubica a las emociones como fenómenos inespecíficos, que se diferencian entre sí por la ubicación que tienen en cada una de estas dimensiones, como se verá más adelante.

### ***2.3.1 Perspectiva categorial***

Esta clasificación surge de los postulados del modelo evolucionista de Darwin (1897) quien afirmaba que las emociones pueden diferenciarse entre sí de acuerdo con las expresiones faciales, y no solo en humanos sino en otras especies como chimpancés, gorilas, gatos, cerdos, entre otros. Dentro de esta perspectiva se encuentran las emociones primarias, Ekman (1992) considera seis: alegría, asco, sorpresa, ira, miedo y tristeza; mientras que Plutchik (1980) considera ocho, agregando expectación y aceptación.

Para Ekman (1992) estas emociones primarias tienen una carga genética fuerte, son modeladas por la experiencia y el aprendizaje, están presentes en todas las culturas y personas, tienen un inicio rápido, suelen ser de corta duración y son congruentes en la respuesta emocional. Las expresiones faciales al igual que las emociones pueden dar información acerca de las situaciones que están ocurriendo, por lo que será más sencillo deducir cuáles serán las respuestas o comportamientos de los involucrados.

Desde la visión de Plutchik (1980) la mezcla de dos emociones primarias, origina emociones secundarias, por ejemplo, alegría + aceptación = amor, ya que éstas, son originadas por las emociones primarias, se atribuye su manifestación al desarrollo individual y sus respuestas suelen ser diferentes de unas personas a otras, por lo que se cree que las emociones secundarias están más ligadas al desarrollo cognitivo-cultural que al proceso evolutivo. Las emociones secundarias para Plutchik, al contrario de las primarias, tienen un inicio relativamente lento, sin expresión facial reconocible, comparten patrones de respuesta con otras emociones y se suelen asociar con conceptos abstractos.

### **2.3.2 Perspectiva dimensional**

La idea de dimensionar las emociones desde esta perspectiva, comienza en el siglo XIX con Wundt (1896), quien propuso las siguientes dimensiones: *agradable-desagradable*, *relajación-tensión* y *calma-excitación*. Wundt aseguró en su teoría tridimensional del sentimiento que cada una de las emociones se puede entender como una combinación específica de dichas dimensiones. Watson y Tellegen (1985) encuentran dos dimensiones, *afecto positivo y negativo*, siendo este último el que representa la dimensión de emociones displacenteras, manifestada por malestar, inseguridades, aburrimiento y desinterés. La dimensión de afecto positivo se caracteriza a través de energía, motivación, sentimientos de logro y éxito, según los autores quienes presentan un afecto positivo experimentan confianza y entusiasmo.

Osgood et al. (1957), evaluaron el lenguaje afectivo, encontrando tres dimensiones: valencia afectiva, activación, y control. La primera caracteriza a las emociones como agradables o desagradables, la activación hace referencia a un rango que va desde la calma a la excitación, y la última, la dimensión de control, que está fuertemente relacionada con las otras dos dimensiones, e

indica el grado en que se puede regular el tipo de emoción y su intensidad. A partir del trabajo ya mencionado de Wundt (1896) comenzaron a surgir otros estudios y teorías que apoyaban a la perspectiva dimensional, sin embargo, en la actualidad es cada vez más cuestionada ya que maneja una constante dualidad de las emociones como “buenas y malas”, que no es benéfica para la salud mental ya que puede confundir y predisponer a las personas, al momento de tener que experimentar cualquier tipo de emoción.

## **2.4 Emociones y estadios de desarrollo**

En este apartado se abordarán las características generales de las etapas del desarrollo afectivo, dando mayor relevancia a las etapas que transcurren en la adolescencia, ya que esa información compete para el estudio. El desarrollo cognitivo y emocional es fundamental para el desenvolvimiento de cada individuo ya que estos influyen en nuestros pensamientos y conductas. Un desarrollo emocional adecuado, implica contar con competencias como: conciencia emocional, regulación emocional, competencia social y habilidades de la vida para el bienestar (Bisquerra & López-Cassá, 2021). Ambos tipos de desarrollo (cognitivo y emocional) están estrechamente relacionados y suelen ir evolucionando a la par del otro, por lo que se puede concluir que estaríamos hablando de un mismo tipo de desarrollo (Pérez, 2017).

Uno de los autores más reconocidos al respecto es Piaget (2005), quien desglosó algunas características observables durante las etapas del desarrollo. Piaget afirma que las emociones están influenciadas por la herencia de los padres, por lo que las emociones tienden a ser instintivas desde el nacimiento, tal y como lo afirmaba Darwin (1873) en su modelo evolucionista de las emociones. Por lo que es posible observar la expresión emocional desde los primeros meses de vida.

De manera general sobre los postulados del desarrollo afectivo de Piaget (2005), respecto a la infancia, se asegura que de los 6 a 8 meses comienzan a existir algunas reacciones de terminación con sentimiento de éxito o fracaso. De los 2 a los 7 años se presentan sentimientos sociales elementales, y comienzan a aparecer los primeros sentimientos morales. De los 7 a los 12 años hay sentimientos morales autónomos, con intervención de la voluntad, es decir más de análisis personal respecto a las decisiones tomadas, mientras se considera la propia emoción. Y por último de los 13 en adelante, se presentan sentimientos que tienen por objetivo ideales colectivos, mientras tanto se desarrolla la personalidad y el individuo se asigna un rol y metas en la vida social.

#### ***2.4.1 Adolescencia temprana***

Existen en la actualidad diferentes perspectivas respecto a la edad que comprende la adolescencia, Según Morrison y Flegel (2018) la adolescencia temprana abarca de los 12 a los 15 años, y está marcada por el inicio de la pubertad. Las y los adolescentes en esta etapa se caracterizan por tener un pensamiento omnipotente, ponen a prueba sus límites y suelen ceder a la presión de sus pares, ya que en este periodo sienten un fuerte lazo hacia ellos. El pensamiento de invulnerabilidad física, emocional y moral que experimentan hace que los adolescentes se involucren en conductas de riesgo.

La presencia de conductas de riesgo en esta etapa puede considerarse contradictorio, si se asegura que en esta edad el adolescente es capaz de hacer distinciones morales y la sensación de lo que es correcto o incorrecto está en un nivel elevado (Morrison & Flegel, 2018). En la tabla 1 podemos observar los síntomas y trastornos a los que más comúnmente se enfrentan los adolescentes tempranos. Comúnmente se cree que la adolescencia es un periodo de angustia y estrés, sin embargo, no hay la suficiente evidencia que asegure que esto sea inevitable.

### 2.4.2 Adolescencia tardía

Se considera que la edad límite de esta etapa es de los 21 años, pero existen excepciones, las edades comunes de este periodo se encuentran en un rango entre los 15 y los 21. Para este punto la personalidad del adolescente se ha establecido, el interés por las relaciones románticas y sexuales tiene prioridad, y se cree que en esta etapa se desarrolla la capacidad del amor maduro (Morrison & Flegel, 2018).

En la tabla 1 podemos observar los síntomas y trastornos a los que más comúnmente se enfrentan los adolescentes, sin embargo, el adolescente típico suele mejorar su juicio y dar mucha más importancia a su educación y trabajo durante el transcurso de este periodo. Esto habla de una mejor capacidad de análisis, libre de las opiniones de sus pares como en la adolescencia temprana. Se puede inferir entonces, que la etapa de la adolescencia pretende concluir con el aprendizaje de habilidades cognitivas y emocionales, las cuales le permitan al individuo desenvolverse eficazmente en su entorno.

**Tabla 1**

*Características sintomatológicas y posibles trastornos mentales durante la adolescencia temprana y tardía.*

|                       | Síntomas                                                                                                                                                                                                                                                          | Posibles diagnósticos del DSM-5 en la adolescencia                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Adolescencia temprana | Apego intenso por su aspecto físico y el de los demás.<br>Síntomas de ansiedad.<br>Impulsividad.<br>Soledad, tristeza, ideación suicida.<br>Violación de reglas como: agresiones, robo o destrucción.<br>Rebeldía ante figuras de autoridad.<br>Quejas somáticas. | Trastorno de depresión mayor.<br>Trastorno depresivo persistente.<br>Trastorno bipolar.<br>Trastorno dismórfico corporal.<br>Trastorno alimenticio.<br>Trastorno límite de la personalidad.<br>Disforia de género.<br>Trastornos relacionados con sustancias. |

|                     |                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                       |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Adolescencia tardía | Preocupación sobre la conducta sexual y la masturbación.<br>Síntomas del estado de ánimo.<br>Síntomas del apetito y ansiedad.<br>Problemas por el consumo de sustancias.<br>Conciencia de la orientación homosexual. | La mayoría de diagnósticos a excepción de ciertos trastornos neurocognitivos provocados por el Alzheimer.<br>Todos los trastornos de la personalidad. |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

---

Nota. adaptado de Morrison y Flegel (2018).

### 3. Manejo de las emociones y adolescencia

La temática primordial de esta investigación, lleva hasta este punto fundamental en el que se define la regulación emocional, para así poder comprender de mejor manera el trabajo realizado durante la intervención (ver capítulo del Estudio I) y de este modo puntualizar los fundamentos teóricos. En este capítulo se revisarán también los trastornos mentales que involucran la desregulación emocional (DRE), y algunas consecuencias y variables asociadas a la misma.

#### 3.1 Regulación/desregulación emocional

La DRE como elemento en los trastornos psicopatológicos es bastante común (trastorno límite de personalidad, trastorno de ansiedad generalizada, depresión, adicciones; APA, 2013) y es considerada una variable transdiagnóstica, por lo que actualmente existen diferentes intervenciones desde diferentes enfoques que incorporan estrategias que la favorezcan. Este apartado tiene la finalidad de proporcionar una conceptualización que nos permita ubicarnos ante dicha variable, así como también desarrollar los elementos que faciliten su identificación.

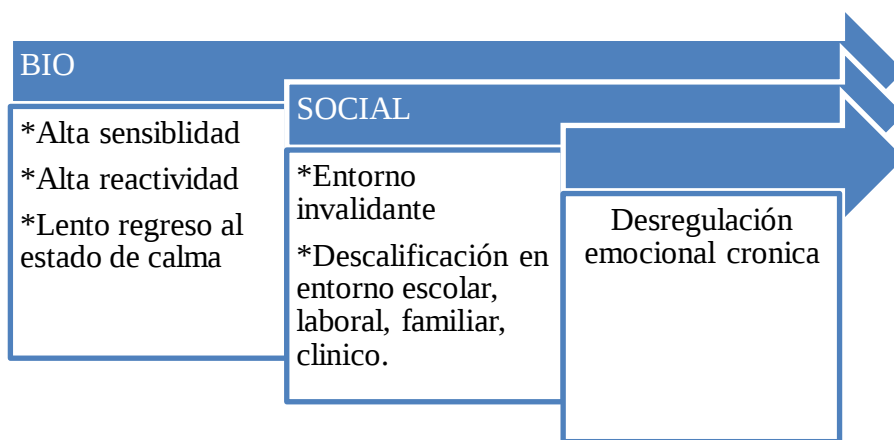
La terapia dialéctico conductual ofrece mediante la teoría biosocial una explicación sobre el desarrollo de la desregulación emocional. Esta **teoría biosocial** sugiere que las dificultades de los individuos con DRE, se basan en la interacción entre su estructura biológica y un entorno invalidante a lo largo del tiempo (Rathus & Miller, 2015). (ver Figura 1).

Bio hace referencia a la estructura biológica, en particular, a ciertas estructuras del cerebro que contribuyen a cómo cada uno de los individuos experimenta y controla las emociones, así como también el cómo actúa según sus impulsos. Este aspecto biológico determinará si es propenso a una

alta sensibilidad, alta reactividad o un lento regreso al estado de calma. En lo referente a lo social, alude a los entornos de interacción y a las personas que forman parte del medio. Estos entornos sociales incluyen familiares, amigos, profesores, entrenadores, terapeutas, personas del barrio, etc. Ahora bien, el aspecto social puede envolver al individuo en un entorno invalidante, en el que podemos identificar tres tipos comunes de invalidación (Rathus & Miller, 2015).

### Figura 1

*Esquema de la Teoría biosocial*



Nota. adaptado de Rathus y Miller (2015).

Invalidación de tipo 1: los pensamientos, sentimientos y comportamientos son rechazados indiscriminadamente. Invalidación de tipo 2: se ignoran las expresiones de emoción de nivel inferior o la escalada emocional a veces recibe mayor atención (reforzada intermitentemente). Invalidación de tipo 3: se exagera y simplifica la facilidad para resolver problemas y alcanzar los objetivos. Siendo así, cuando existe la presencia de vulnerabilidad biológica y se combina con un entorno social invalidante, puede generar con el paso del tiempo desregulación emocional, que a su vez puede estar acompañada de múltiples problemas o posibles trastornos mentales.

Basados en los postulados de Marsha Linehan (1993b), es trascendental señalar que la DRE está compuesta por la vulnerabilidad emocional y la inhabilidad para regular las emociones,

este último factor quiere decir que quienes lo experimenten tendrán problemas para reconocer las emociones, inhibir las conductas inapropiadas y enfocar la atención. Por otra parte, la vulnerabilidad emocional se refiere a una elevada sensibilidad, lo que significa que el sujeto tiende a percibir de manera más rápida sus emociones, además, tendrá mucha intensidad de sus emociones y un lento regreso al estado de calma, el conjunto de todas estas experiencias da como resultado la desregulación emocional (Boggiano et al., 2007).

No obstante, Díaz et al. (2012) aseguran que experimentar frecuentemente una emoción intensa no debe considerarse desregulación emocional. Por su parte, Rathus y Miller (2015) comparten algunas características que ayudan a la identificación de la desregulación emocional como: “vulnerabilidad emocional y reactividad emocional; labilidad emocional; arrebatos de ira; estados emocionales negativos constantes como depresión, ira, vergüenza, ansiedad y culpa; déficit en las emociones positivas y dificultad para modular las emociones” (p.5). Díaz et al. (2012) consideran adecuado estudiar la DRE desde dos perspectivas que incluyen estrategias de intervención y estrategias de cambio, a continuación, se desglosan en la tabla 2.

**Tabla 2**

*Estrategias de regulación emocional*

| Estrategias de aceptación                              | Estrategias de cambio                               |
|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Educación emocional                                    | Exposición con prevención de respuesta              |
| Discriminación emocional                               | Disminución de la vulnerabilidad a la desregulación |
| Etiquetación emocional adecuada                        | Estrategias de control estimular                    |
| Expresión emocional ajustada                           | Distracción y desactivación fisiológica             |
| Incremento de la tolerancia a los estados emocionales  | Activación conductual                               |
| Atención plena                                         | Incremento de habilidades sociales                  |
| Normalización y validación de la experiencia emocional | Resolución de problemas                             |

Nota. Díaz et al. (2012).

Años más tarde, Gross y Thompson (2006), afirmaron que estos procesos extrínsecos e intrínsecos, serán responsables de controlar, evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente sus características de intensidad y temporalidad para alcanzar un objetivo. Para los fines de la investigación se consideró la definición propuesta por Gross (1999, p.27-28) en la que propone que la regulación emocional implica “aquellos procesos por los cuales las personas ejercemos una influencia sobre las emociones que tenemos, sobre cuándo las tenemos, y sobre cómo las experimentamos y las expresamos”.

Díaz et al. (2012) mencionan que para considerar que un individuo cuenta con una buena regulación emocional se necesita lo siguiente:

- Reconocimiento de la presencia de un estado emocional.
- Discriminación de dicho estado emocional.
- Aceptación de la respuesta emocional.
- Acceso a recursos y estrategias que permitan la reducción o modulación de la intensidad emocional en función de las necesidades.
- Capacidad para poner en marcha una conducta dirigida a objetivos a pesar de la presencia del estado emocional.
- Inhibición de las conductas impulsivas.

Al respecto, Gresham y Gullone (2012), propusieron la Regulación Emocional (RE) como un aspecto fundamental en el funcionamiento psicológico saludable. Para entender y poder trabajar con la RE es de utilidad entender qué ocurre cuando no se cuenta con dicha habilidad, por ello hay que mencionar que la desregulación emocional se entiende como la capacidad disminuida para experimentar y diferenciar un amplio rango de emociones, así como para monitorear, evaluar y modificar estados emocionales intensos (Andrade et al., 2012) a través de la activación de diferentes estrategias ya sean éstas emocionales, cognitivas o conductuales (Boggiano et al., 2007).

### **3.2 Trastornos con afectación en la regulación emocional**

Como ya se había mencionado al inicio del apartado anterior, la afectación de la regulación emocional, es decir, la desregulación emocional, es una variable transdiagnóstica. Los antecedentes del transdiagnóstico son amplios, algunos de los importantes refieren a Clark y Watson (1991) con la modelo tripartita, Watson (2009) con el modelo cuatripartita y Barlow (2002) con sus primeros trabajos para la creación del protocolo unificado para los trastornos emocionales. Basados en estos antecedentes, Sandín et al. (2012) entienden la perspectiva transdiagnóstico como aquella visión que ve a “los trastornos mentales sobre la base de un rango de procesos cognitivos y conductuales etiopatogénicos causales y/o mantenedores de la mayor parte de los trastornos mentales o de grupos consistentes de trastornos mentales” (p.187).

En otras palabras, el enfoque transdiagnóstico es consciente y se hace responsable de la comorbilidad que existe entre diferentes trastornos, por ejemplo, la depresión y la ansiedad (Clark y Watson, 1991). Tal y como afirma Linehan “*la desregulación emocional ha sido vinculada a diversos problemas de salud mental derivados de patrones de inestabilidad en la regulación de las emociones, el control de los impulsos, las relaciones interpersonales y la autoimagen*” (2015, pp 35). Siendo así, a continuación, se abordarán las características esenciales de los trastornos más comunes, relacionados con la desregulación emocional.

#### **3.2.1. Desregulación emocional en los trastornos mentales y conductas de riesgo**

La desregulación emocional está involucrada en el mantenimiento y desarrollo de aproximadamente el 75% de los trastornos mentales registrados en el DSM-V-TR (APA, 2022), además la DRE también contribuye a la aparición y practica de conductas de riesgo (Espinosa et al., 2020) esto se entiende ya que al no contar con una apropiada regulación de las emociones, se

complica la adaptación al entorno, no hay una adecuada preparación para la acción, se dificulta la toma de decisiones, y hay impulsividad (Linehan, 1993b). En los siguientes apartados podrá observarse como la DRE influye en los trastornos mentales y conductas de riesgo.

- *Trastorno límite de la personalidad (TLP) y autolesiones*

Este trastorno se caracteriza por la imagen inestable que hay de sí mismo, de los objetivos o metas, y de las relaciones interpersonales y afectos. Esto último se especifica ya que dominan los estados de ánimo percibidos como negativos, lo que hace referencia a la DRE. Algunos de sus criterios para su diagnóstico también mencionan una baja empatía por lo que los pacientes con TLP se les complica la identificación de sus sentimientos y de los demás o, por el contrario, presentan hipersensibilidad en sus percepciones (APA, 2013, Linehan, 1993b).

Hasta el 2013 se creía que las autolesiones eran una variable del TLP, pero después de la publicación del DSM-V (APA, 2013) se considera una variable transdiagnóstica e independiente de algún trastorno. Las autolesiones se han observado en adolescentes bajo tratamiento psiquiátrico, universitarios y estudiantes de secundaria (Anestis et al., 2013). Voon et al. (2014) aseguraron que existe una correlación entre la desregulación emocional y las autolesiones no suicidas por lo que sugieren la prevención y tratamiento de las mismas centrándose en los factores contextuales, sociales y conductuales de los adolescentes.

- *Consumo de sustancias*

Según la APA (2013) los trastornos por consumo de sustancias se caracterizan por una dependencia a cierta sustancia que daña las funciones cerebrales que alteran las emociones, la conducta, el juicio y la percepción, además de un deterioro social. La DRE es considerada un factor de riesgo, que acerca a los adultos y adolescentes a conductas impulsivas como el consumo de

sustancias (Linehan 1993b, Rathus & Miller, 2015). Las posibles sustancias a considerar son el alcohol, la cafeína, el cannabis, los alucinógenos, los inhalantes, los opiáceos, los sedantes, hipnóticos y ansiolíticos, los estimulantes, el tabaco, y otras sustancias (o sustancias desconocidas).

En 2021 a través de un estudio correlacional, Momeñe et al. aseguraron que existe una correlación positiva entre el consumo de sustancias y la desregulación emocional, así como también con la dependencia emocional y con problemas con la autoridad parental, común en los adolescentes. Es posible asegurar que, contar con una buena regulación emocional prepara al individuo para adaptarse al entorno y la toma de decisiones adecuada que le permita mantener alejado del consumo de cualquier sustancia.

- Trastornos de la conducta alimentaria (TCA)

Este grupo de trastornos se caracterizan por una alteración en el consumo de alimentos o en el comportamiento relacionado con la alimentación, llegando a generar un deterioro significativo de la salud física o del funcionamiento psicosocial (APA, 2013). Linehan, Rathus y Miller (1993b, 2015) identifican a las conductas alimentarias de riesgo como una consecuencia de la DRE en adolescentes y adultos.

Además, se han identificado algunos rasgos de personalidad característicos de los pacientes con TCA, que parecen tener una relación positiva con la DRE, como la falta de autoestima, falta de confianza en sí mismos, dependencia, inseguridad, perfeccionismo, rasgos obsesivos, temor a la pérdida de control, introversión, déficit interpersonal, problemas de identidad y búsqueda constante de aprobación en los demás (Godart, 2003). Mallorquí-Bagué et al. (2020) afirman que la anorexia nerviosa (AN) se correlaciona de manera positiva con niveles elevados de desregulación emocional, además de una frecuencia mayor de conductas desadaptativas en comparación de un grupo control y pacientes con AN.

- Trastornos depresivos

La Organización Panamericana de la Salud (2022) ha indicado que la depresión se caracteriza por la presencia de tristeza persistente, pérdida de interés e incapacidad por realizar las actividades cotidianas, pérdida de energía y concentración, indecisión; ansiedad, cambios en el apetito; necesidad de dormir más o menos de lo normal y pensamientos de autolesión o suicidio. La DRE en el trastorno depresivo es evidente, al considerarse como un factor de riesgo para padecer el trastorno, la afectividad negativa (APA, 2013). Visted et al. (2018) afirman que los pacientes con depresión presentan estrategias de regulación desadaptativas como: supresión, evitación y rumiación, además de bajos niveles en las estrategias para la resolución de problemas, aceptación y reevaluación.

- Conductas sexuales de riesgo.

Las conductas sexuales de riesgo son uno de los principales problemas a los que se enfrentan los adolescentes de todo el mundo (Alfonso et al., 2019). Se consideran un grupo vulnerable a estas conductas ya que tienen una limitada autorregulación emocional, son susceptibles a la presión del grupo, presentan tecnofilia y una constante curiosidad sobre la sexualidad (Gassó et al., 2019). Desde la perspectiva contextual, Linehan (1993b) relaciona a la DRE con conductas impulsivas que pueden ser de tipo sexual.

Actualmente los adolescentes tienden a realizar “sexting” es decir la práctica de crear imágenes o videos sexuales a través de dispositivos tecnológicos con el fin de compartirlos, lo que puede ser considerado un comportamiento de riesgo y un indicio para exponerse a tipos peligrosos de victimización como extorsión o ciberacoso (Gassó et al., 2019). Un estudio realizado por Guajardo (2021) con personas de 18 a 34 años, afirma que la desregulación emocional contribuye

a una mayor frecuencia de actividades sexuales en línea, al respecto Gassó et al. (2019), afirman que puede existir un daño a largo plazo en la salud mental y se pueden identificar esas conductas como una victimización.

A manera de resumen, las alteraciones emocionales en relación con la psicopatología y conductas de riesgo, abarcan los siguientes aspectos: a) exceso de emociones, b) déficits de emociones, c) problemas en la expresión de las emociones durante la interacción interpersonal y d) desregulación emocional, por lo que es importante abordar el enfoque transdiagnóstico que considere los aspectos anteriores (Kring & Mote, 2016). Sin embargo, es importante mencionar que muchos de los trastornos y conductas de riesgo, adjudicados a la niñez y la adolescencia suelen basar su explicación en estudios realizados con adultos, lo que marca un sesgo importante en la confiabilidad de los diagnósticos, dicha situación también nos habla del rezago que existe en la investigación de la psicopatología infantil y del adolescente (Morrison & Flegel, 2018). Esto no quiere decir que los diagnósticos y pronósticos no sean correctos, pero si son menos precisos, aun con ello dan un punto de partida para poder iniciar el tratamiento más adecuado.

### **3.3 Variables asociadas a la desregulación emocional**

Como se acaba de concluir en el apartado anterior, la desregulación emocional está involucrada en diferentes trastornos mentales y conductas de riesgo, a su vez la DRE puede estar relacionada con algunas otras variables como las mostradas a continuación.

#### ***3.3.1 Problemas en la efectividad interpersonal***

Quienes presentan DRE suelen experimentar también una desregulación en sus relaciones interpersonales, suelen tener relaciones inestables, conflictos interpersonales, disturbios familiares

que llegan a ser crónicos, se aíslan de su entorno, suelen también esforzarse para evitar el abandono, tienen dificultades para satisfacer deseos y necesidades en las relaciones y les cuesta mantener el respeto por sí mismos en las relaciones (Rathus y Miller, 2015).

### ***3.3.2 Desregulación conductual***

La desregulación emocional está ligada con la baja tolerancia al malestar (Rathus & Miller, 2015), esto puede verse reflejado en algunos comportamientos impulsivos. Barrat (1959) explica la impulsividad a partir de tres componentes: 1. impulsividad atencional, es decir, un bajo control cognitivo de atención y/o concentración. 2. Impulsividad motora, haciendo referencia a los comportamientos que se realizan “sin pensar”. 3. impulsividad con las elecciones, lo cual tiene que ver con centrarse en las recompensas a corto plazo sin pensar las consecuencias que eso puede conllevar.

Los adolescentes con conductas impulsivas suelen faltar a clases, gastar dinero, tener comportamientos sexuales que ponen en riesgo su salud y desarrollo. También se pueden presentar conductas de riesgo relacionados a la virtualidad, atracones y/o purgas, consumo y abuso de drogas y alcohol, comportamientos agresivos, autolesivos suicidas y no suicidas (Rathus y Miller, 2015).

### ***3.3.3 Falta de autorregulación cognitiva***

Linehan (1993), Rathus y Miller (2015) aseguran que la desregulación emocional está asociada con la falta de conciencia de las emociones, pensamientos, e impulsos de acción. Desde un enfoque evolucionista de la psicología se considera que la rumiación (pensamientos negativos y preocupaciones constantes) y la catastrofización (tendencia a exagerar las consecuencias negativas) fueron en algún punto de la historia, una ventaja para la supervivencia de la especie, sin embargo,

actualmente son cogniciones que no favorecen la estabilidad emocional (Adrián et al., 2016). Por lo que la falta de conciencia genera un deficiente control de la atención e incapacidad de reducir su sufrimiento, mientras que al mismo tiempo se generan dificultades para acceder a las actividades que producen placer; confusión de identidad, sensación de vacío y disociación (Rathus y Miller, 2015).

Desde la perspectiva de la DBT, la falta de conciencia provoca pensamientos y comportamientos no dialécticos (Linehan, 2015), en otras palabras, los pensamientos se orillan más a los extremos, lo que deja expuesto al individuo a perspectivas exageradas o erróneas, se les dificulte la resolución de conflictos, y constantemente se invalide a sí mismos (Rathus y Miller, 2015).

## **4. DBT como modelo de intervención grupal para la regulación emocional**

Una vez revisada la teoría enfocada a la desregulación emocional, es posible profundizar en algunas de las formas de tratamiento que ayudan a propiciar la regulación emocional. Para ello se analizará la definición de habilidades, y se mencionaran las más relevantes de acuerdo con su efectividad, además se dará un recorrido por algunos de los programas creados para la desregulación emocional yendo de lo general a lo específico.

### **4.1 La terapia dialectico conductual para la regulación emocional**

La Terapia Dialectico Conductual (DBT) es un tratamiento multicomponente que se aplica de manera diferencial dependiendo de las problemáticas del consultante. Otra característica de la DBT es que tiene un enfoque basado en la evidencia, lo que permite afirmar, que incorpora criterios sustentados empíricamente en sus niveles de acción, es decir, evaluación, intervención y también en lo que refiere a la práctica terapéutica (APA, 2005). La DBT como psicoterapia basada en evidencia se puede interpretar como un método heurístico en constante evolución, lo que quiere decir, que perfecciona la práctica clínica a través de diferentes estrategias como la revisión de casos de manera grupal o el trabajo por equipos de terapeutas, que dan como resultado la exposición de los alcances y limitaciones del tratamiento (Behavioral Tech, 2022)

Su principio fundamental, es crear una dinámica que promueva dos objetivos opuestos para los pacientes: aceptación y cambio (Dimeff & Linehan, 2008), esta dinámica se aplica sin importar el componente que se esté trabajando. Ahora bien, la visión dialéctica aplicada en la terapia, constituye dos significados, el de la naturaleza fundamental de la realidad, y el del diálogo

persuasivo y la relación terapéutica (Linehan, 2015). Como ya se ha mencionado la DBT basa sus principios en una teoría dialéctica y biosocial de trastornos psicológicos, en la que se enfoca principalmente en promover la regulación de las emociones y hacer un constante análisis de la propia conducta (Linehan, 2015).

La DBT estándar, se constituye por los siguientes componentes: psicoterapia individual, entrenamiento grupal, coaching telefónico y reuniones de consultoría del equipo terapéutico. La psicoterapia individual en términos muy generales se caracteriza por la clásica psicoterapia clínica dentro del consultorio, agregándole el enfoque dialéctico y algunas estrategias derivadas del Zen y de la filosofía dialéctica (Linehan, 1993b). El entrenamiento grupal se divide en módulos donde se entrenan habilidades básicas de atención plena, habilidades de efectividad interpersonal, habilidades de regulación de las emociones y habilidades de tolerancia al malestar (Linehan, 1993b).

Este tratamiento estándar ha sido evaluado y se ha encontrado que es efectivo entre personas de diversos orígenes en términos de edad, género, orientación sexual y raza/etnicidad (Behavioral Tech, 2022.; Aguilar, 2020). Respecto a la edad, actualmente la DBT cuenta con un tratamiento específico de acuerdo a la edad del consultante, niños, adolescentes y adultos. Siendo este el caso, enfocaremos la mayor parte de nuestra atención a la DBT-A, que son las siglas en inglés, que Rathus y Miller (2015) asignan al entrenamiento en habilidades específicamente para adolescentes.

## **4.2 Habilidades para la regulación emocional**

Algunos años después de que se comprobara la efectividad de la DBT para disminuir la sintomatología del trastorno límite de la personalidad (TLP), se aseguró que el entrenamiento en

habilidades DBT era también muy útil como tratamiento para el control insuficiente o exagerado de las emociones y las pautas cognitivas y conductuales asociadas (Linehan, 2015). Linehan usa la terapia cognitiva conductual en técnicas para el entrenamiento y adquisición de habilidades manuales, educativas y sociales (Gómez, 2007).

#### ***4.2.1 ¿Qué son habilidades y como se entrenan?***

La DBT tiene la premisa de que los problemas que comúnmente comentan los pacientes suelen tener relación con el déficit de habilidades, por lo que aseguran que el no hacer uso de habilidades eficaces cuando la situación lo amerita, se atribuye a que no se tiene el conocimiento de un comportamiento hábil de cuándo y cómo utilizarlo, por lo que esto se volvió un enfoque clave para este tratamiento (Behavioral Tech, 2022).

El entrenamiento en habilidades desde el enfoque de la DBT, se lleva a cabo de manera grupal, idealmente en espacios diferentes a donde habitualmente se llevan a cabo las sesiones individuales, Linehan (2015) menciona que el objetivo general del entrenamiento es ayudar a las personas a cambiar los patrones emocionales, de pensamiento, de conducta, e interpersonales, que son asociados con los problemas de la vida, y pueden llegar a generar miseria y angustia. En realidad, casi cualquier conducta podría considerarse habilidosa, sin embargo, Linehan (1993b) sostiene que podríamos ver a las habilidades como aquellas capacidades que requieren el uso de la capacidad cognitiva y emocional, lo anterior a la par de conductas manifiestas u observables, además estas deberán de ser integradas y utilizadas para conseguir un desempeño efectivo, remplazando entonces a las conductas desadaptativas.

El entrenamiento en habilidades dirigido a los adolescentes está enfocado en abordar las problemáticas asociadas a la desregulación emocional y conductual. Rathus y Miller (2015),

afirman que la DRE a menudo contribuye a las dificultades de los adolescentes para establecer un sentido estable de sí mismo y formar relaciones satisfactorias con sus compañeros y miembros de la familia. Una de las diferencias más notorias entre el entrenamiento de habilidades dirigido a adultos y el dirigido a adolescentes, es que Rathus y Miller (2015) agregaron un módulo de entrenamiento “extra”, enfocado a las habilidades que nombraron camino de en medio. Este módulo hace énfasis en la idea de que hay más de una manera de ver una situación o de resolver un problema, mediante el equilibrio entre la aceptación y el cambio. Y tiene la finalidad de enseñar métodos para reducir los conflictos familiares a través de la validación, los principios del cambio de comportamiento, el pensamiento y el actuar desde la dialéctica.

Las habilidades DBT-A pueden ser benéficas para diferentes poblaciones desde un marco de prevención primaria, secundaria y terciaria, desde esta perspectiva las habilidades DBT funcionan para adolescentes que, de acuerdo a sus edades, cursan la secundaria, preparatoria y primeros años de universidad, también adolescentes con problemas para relacionarse, o con conductas de riesgo (Rathus & Miller, 2015).

La duración del entrenamiento en habilidades DBT-A tiene una duración de 24 semanas en total divididas en 5 módulos. Sin embargo, los autores aseguran que se puede llevar a cabo una selección de las habilidades que se consideren relevantes para el paciente (Rathus & Miller, 2015). Esta decisión deberá de tomarse en consideración de la opinión del terapeuta individual, el paciente y sus padres, si se trata de un menor de edad. Rathus y Miller también creen pertinente que se consideren las conductas problema, objetivos y el ritmo con el cual los participantes aprenden las habilidades para determinar el tiempo en el entrenamiento. Esto quiere decir, que, si una vez terminado todo el tratamiento el paciente no ha adquirido las habilidades, puede volver a comenzar las sesiones con un nuevo grupo de entrenamiento.

Respecto a la conformación de los grupos, pueden ser multifamiliares, es decir en el mismo grupo los adolescentes y los familiares cuidadores del adolescente. También se pueden conformar dos grupos, separando a familiares de adolescentes. O, si así se decide, únicamente los adolescentes con DRE. Se recomienda que la cantidad de miembros no supere los 15 o máximo 8 familias (si se trata de un grupo multifamiliar). Una vez conformado el grupo, se determinará si se cataloga como grupo cerrado o abierto, este último implica que puedan ingresar nuevos miembros, aun cuando ya se han iniciado algunos entrenamientos.

La estructura que se propone para las sesiones del entrenamiento (Rathus & Miller, 2015), inicia con un ejercicio de atención plena, posteriormente revisión de tarea o análisis en cadena sobre la tarea, explicación teórica práctica de una nueva habilidad, asignación de la tarea y cierre de la sesión. Cada sesión se calcula de dos horas y media, aproximadamente.

#### ***4.2.2 ¿Cuáles habilidades son importantes para la regulación emocional?***

Aunque cada habilidad tiene diferentes objetivos y usos, es relevante aclarar que desde el enfoque DBT, el uso y aprendizaje de las habilidades DBT se considera complementario (Neacsiu et al., 2010). Lo que quiere decir que, es preferible la adquisición de todo el conjunto de habilidades, lo que provocara un resultado más favorecedor. Como se ha mencionado en los subtítulos anteriores, el entrenamiento cuenta con cinco módulos de entrenamiento, en el primero se revisan las habilidades de atención plena, posteriormente el módulo de tolerancia al malestar, continua el módulo de camino de en medio, después se abordan las habilidades de regulación emocional, y se finaliza con efectividad interpersonal. En la Tabla 3 se pueden observar las habilidades que se entrenan en cada uno de los módulos.

**Tabla 3**

*Módulos del entrenamiento en habilidades DBT-A y las habilidades y actividades que lo conforman.*

| <b>Módulo</b>                            | <b>Habilidades que lo conforman</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Habilidades de atención plena            | Mente sabia (3 estados de la mente)<br>Habilidades “Que”<br>Habilidades “Cómo”                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Habilidades de tolerancia al malestar    | Distraerse con mente sabia<br>Tranquilizarse con los 5 sentidos<br>Mejorar el momento<br>Pros y contras<br>TIPP<br>Aceptación radical<br>Voluntad y terquedad<br>Reorientando la mente                                                                                                                                                                                                    |
| Habilidades del camino del medio         | Dialéctica<br>Dilemas dialécticos<br>Validación<br>Validando a otros<br>Autovalidación<br>Cambiando comportamientos                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Habilidades de regulación emocional      | Entendiendo las emociones<br>Observando y describiendo emociones<br>Función de las emociones<br>Reduciendo la vulnerabilidad emocional<br>ABC (Anticípate, acumulando experiencias positivas, Construyendo maestría)<br>CUIDA<br>Cambiando emociones indeseadas<br>Revisar los hechos<br>Solución de problemas<br>Acción opuesta<br>Surfeando emociones: atención plena de las emociones. |
| Habilidades de Efectividad Interpersonal | Habilidades GIVE<br>Habilidades DEAR MAN<br>Habilidades FAST PIENSA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

Nota. Rathus y Miller (2015). Skills Manual for Adolescents Dialectical Behavior Therapy Adapted for Suicidal Adolescents. Guilford Press

- **Habilidades de Atención plena**

El objetivo primordial de la atención plena es cambiar las relaciones que las personas establecen con los pensamientos, sentimientos y sensaciones físicas que activan y mantienen los

estados del trastorno mental (Villalobos et al., 2012). Las habilidades de atención plena o también muy mencionado mindfulness, ayuda también a los adolescentes a aumentar su autoconciencia y control de la atención, mientras reducen el sufrimiento y aumentan el placer (Rathus & Miller, 2015).

Linehan (2015) menciona a esta habilidad como una traducción psicológica de las prácticas de meditación que permiten reducir el sufrimiento y aumentar el placer. La divagación de la mente suele llevar al abandono de su capacidad de actuar en el momento y sobre el contexto presente, Villalobos et al. (2012) afirman que la atención plena se desarrolla como una estrategia de meditación que busca la conexión con el aquí y ahora, o simplemente controlar el prestar atención cotidianamente, siendo conscientes de lo que se está sintiendo, pensando y haciendo en el momento presente.

- Habilidades de Tolerancia al malestar

Las conductas impulsivas o evitativas se consideran una consecuencia de la desregulación de las emociones o un esfuerzo por volver a regular (Rathus & Miller, 2015), por ello Linehan (1993b) menciona a las habilidades de tolerancia al malestar como aquellas que permiten percibir el propio ambiente y experimentar el estado emocional actual, sin controlarlo o detenerlo.

Estas habilidades se caracterizan por tener resultados rápidos y a corto plazo, lo que quiere decir que no se debe esperar solucionar problemáticas a fondo. Rathus y Miller (2015) enfocan estas habilidades en reducir el sufrimiento emocional, la impulsividad y aceptar la realidad y así poder elegir una solución efectiva.

- Habilidades de regulación emocional

De manera más general, Linehan (2015) busca que, en este módulo, el paciente sea capaz de entender y etiquetar sus emociones; cambiar las emociones no deseadas; reducir la vulnerabilidad frente a la mente emocional; y manejar emociones extremas. Las habilidades de regulación de las emociones ayudan a incrementar las emociones positivas y a reducir las negativas (Rathus & Miller, 2015).

- Habilidades de efectividad interpersonal

Las habilidades de efectividad interpersonal ayudan a los adolescentes a mejorar y mantener las relaciones familiares y con sus compañeros y a desarrollar el respeto por sí mismos; (Rathus & Miller, 2015). Linehan (2015) agrega que estas habilidades fortalecen todo tipo de relaciones ya existentes y benefician el encontrar y construir nuevas. Además, se espera que estas habilidades el paciente sea efectivo para lograr los objetivos que se propone sin alienar a otras personas o perdiendo el autorrespeto. Al mismo tiempo ayuda a desarrollar confianza para terminar con relaciones dañinas, poner límites y crear nuevas relaciones (Linehan, 1993a).

- Posibles complicaciones en el aprendizaje de las habilidades

Desde una perspectiva dialéctica el terapeuta/entrenador y paciente se pueden encontrar con algunas situaciones que hacen que el progreso sea más difícil. Analizar las situaciones y problemáticas de los pacientes, como si se tratara de una parte individual del sistema limita su análisis, Linehan (2015) basándose en esta premisa plantea las siguientes perspectivas:

- El terapeuta/entrenador debe ser consciente de la interrelación que existen entre los déficits, por lo que se debe promover el aprendizaje del conjunto de habilidades.
- El entorno y sociedad en la que vive el paciente, puede impedir que se adquieran las habilidades, si estas no son compatibles.

- La dialéctica entre la necesidad de cambiar y la necesidad de aceptarse tal cual son en ese momento.
- La dialéctica entre ser más competentes obteniendo lo que desean mientras pierden lo que tienen si se vuelven más competentes.
- La adquisición de habilidades nuevas versus la integridad personal y la validación de sus dificultades.

Cuando finalmente se hayan superado los obstáculos y se hayan adquirido las habilidades se recomienda llevar a cabo un fortalecimiento de habilidades con la finalidad de dar forma, refinar y aumentar la probabilidad de su uso (Linehan, 2015).

#### **4.3 Programas desarrollados para la regulación emocional**

Para observar los avances y el estado actual de la investigación sobre la regulación emocional bajo el tratamiento de la DBT se revisaron estudios previos relacionados con el tema. Se consideraron algunas tesis y artículos dentro de los cuales se puede observar su aplicación, los objetivos y resultados obtenidos, para tener una visión más amplia sobre la temática y así dar sustento a la investigación.

Las primeras revisiones están enfocadas en conocer las intervenciones llevadas a cabo para actuar frente a la regulación emocional, sin que necesariamente se haga uso de la DBT, aunque en algunos casos si se toman algunas técnicas, por ejemplo, Reyes Ortega (2016), realizó una intervención con 88 pacientes con trastorno de ansiedad generalizado, en la que comparó un modelo integrativo para la regulación emocional (MIRE) en una modalidad grupal (MIRE-G) en comparación con un tratamiento cognitivo-conductual grupal (TCC-G), ambos acompañados con tratamiento farmacológico. Los resultados del estudio mostraron una diferencia tanto clínica como

estadística en el grupo que recibió el MIRE-G en las variables de desregulación emocional y evitación experiencial. Las conclusiones señalan que las estrategias del MIRE-G, basadas en las terapias de tercera generación (estrategias analíticas-funcionales, cambios conductuales, y aceptación), potencian la efectividad del tratamiento (Reyes Ortega, 2013). La investigación anterior sugiere que la desregulación emocional puede disminuirse cuando se atiende desde diferentes técnicas.

Corroborando lo anterior, Delgado y Serrano (2018), llevaron a cabo un estudio de caso único, con la finalidad de diseñar un protocolo de intervención para un caso con trastorno depresivo mayor y rasgos de TLP. Dicho protocolo está basado en técnicas de regulación emocional y psicología positiva, integrado por: psicoeducación, toma de conciencia, regulación emocional, psicología positiva, y prevención de recaídas. La participante, una mujer de 23 años quien presentaba sintomatología depresiva, dificultades de regulación emocional, y rasgos TLP al finalizar la intervención tuvo una disminución de la sintomatología depresiva y ansiosa, un incremento de la autoestima, y mejoras en la regulación emocional. Las técnicas de RE de este protocolo están basadas en los supuestos de DBT de la Dra. Linehan (1993b) y el de psicología positiva se enfocó en trabajar la resiliencia y por supuesto las emociones “positivas”, ya que pretende encaminar al paciente a no solo disminuir los síntomas, sino también a optimizar el estado emocional y las fortalezas psicológicas.

Continuando con las intervenciones referentes a la regulación emocional, Caballero-Suárez et al. (2012) evaluaron el efecto de una intervención cognitivo-conductual sobre la adhesión terapéutica y la regulación emocional de pacientes con enfermedades gastrointestinales de un hospital en México. Para lograr su objetivo utilizaron un diseño de sujeto único para estudio de casos en el que participaron tres mujeres con las siguientes edades respectivamente 48, 61 y 69

años. La intervención estuvo compuesta por los siguientes módulos: Psicoeducación, Adhesión al medicamento, Adhesión al régimen alimenticio y al ejercicio físico, Prevención de recaídas y Regulación emocional. Este último módulo hacía uso de técnicas como entrenamiento en solución de problemas, reestructuración cognitiva, entrenamiento en relajación diafragmática y autógena, y entrenamiento en habilidades sociales. De manera general, los resultados de la intervención fueron favorables en su totalidad para dos de las participantes, ya que se vieron cambios positivos en su adhesión al tratamiento médico y habilidades de regulación emocional suficientes para generar una disminución de sus síntomas.

Por otro lado, Berking et al. (2013) consideraron que las estrategias clínicas de la TCC hasta ese momento no eran suficientes para un adecuado tratamiento para la desregulación emocional; por ello pusieron en marcha un modelo integrativo al que nombraron, Afrontamiento Adaptativo de las Emociones. Este modelo indica que, para que un individuo cuente con salud mental debe contar con las habilidades suficientes para modificar, aceptar y tolerar las emociones en la dirección que se desea. A raíz de lo anterior, posibilitan un entrenamiento de habilidades de RE que tuvo por objetivo probar si la integración de un entrenamiento sistemático de regulación de las emociones (ERT, para sus siglas en inglés) mejora la eficacia de la terapia cognitivo-conductual (TCC) de rutina para pacientes hospitalizados diagnosticados con depresión mayor. Contaron con 432 pacientes hospitalizados mayores de 18 años en Alemania, que cumplían los criterios para recibir TCC de rutina o TCC enriquecida con un entrenamiento intenso en habilidades de regulación de las emociones (TCC-ERT).

El primer entrenamiento estándar (ERT) consta de 12 módulos, con una duración de una hora y media por módulo. En el estudio actual se hicieron modificaciones por las limitaciones del hospital por lo que se redujo a cuatro sesiones de hora y media, y dos sesiones de 45 minutos. Los

participantes en la condición TCC-ERT en comparación con el otro grupo demostraron una reducción significativamente mayor de la depresión, así como un mayor aumento de las habilidades de regulación de las emociones y el bienestar, particularmente relevantes para la salud mental. Por lo tanto, pudieron concluir que la integración de estrategias que se dirigen a las habilidades de regulación emocional, mejora la eficacia de la TCC en trastornos de depresión mayor (Berking et al., 2013).

Otra de las propuestas de intervención revisadas, fue la de Mennin y Fresco (2013) quienes implementaron su Terapia de Regulación Emocional, específicamente para pacientes con trastorno de ansiedad generalizada, a partir de la realización de diferentes estudios esta terapia evolucionó hasta quedar conformada por los principios y técnicas de la terapia cognitivo conductual (TCC), de la terapia de aceptación y compromiso, atención plena, e intervenciones centradas en la emoción (Hervás & Moral, 2017). Los estudios recién mencionados (Mennin et al., 2005) tuvieron como objetivo proporcionar un apoyo preliminar para crear una perspectiva de desregulación emocional en el trastorno de ansiedad generalizada (TAG). El primer estudio fue una investigación acerca de las dificultades para regular las emociones entre 538 estudiantes universitarios con una media de edad de 19.52, con y sin TAG; también se evaluó la capacidad de la desregulación emocional para predecir la presencia de TAG.

El segundo estudio fue una réplica del primero y comparó a los pacientes con TAG que buscaban tratamiento con los controles de la comunidad. Por último, examinaron si las respuestas fisiológicas auto informadas a la inducción del estado de ánimo negativo, son mayores en los individuos con TAG que en los participantes de control, además, examinaron las habilidades de los participantes para manejar esta experiencia inducida del estado de ánimo. Con todo lo anterior lograron demostrar la relación entre RE y TAG, y sus implicaciones.

Ahora que se contaba con los resultados de los estudios previos, llevaron a cabo un estudio de caso (Fresco et al., 2013) que tiene por finalidad describir los aspectos más importantes de la Terapia de Regulación Emocional aplicada en un caso de una joven diagnosticada con problemas de regulación emocional y ansiedad generalizada. Los resultados permitieron definir las intenciones particulares de la terapia, mientras que la participante presentó mejorías generales respecto al TAG y su regulación emocional.

#### **4.4 Programas DBT estándar para la regulación emocional**

Hasta este momento se revisaron intervenciones cognitivo conductuales y conductuales contextuales para la regulación emocional, ahora es preciso adentrarse en estudios en los cuales se utilizó la terapia dialectico conductual, que nos permitan conocer un poco más sobre la forma en la que se ejecuta, y los resultados posibles ya registrados. Aunque el tratamiento DBT es una propuesta un tanto reciente, su eficacia ha sido argumentada por diferentes investigaciones en diferentes partes del mundo, pero principalmente en E.U.A., ya que fue ahí donde nació dicho tratamiento.

Actualmente, el instituto Linehan (The Linehan Institute, 2021) se encarga de dar seguimiento a las actualizaciones del tratamiento, y difunde investigaciones relevantes que evidencian la eficacia de la DBT. Los resultados de este tratamiento se han comparado con otros y han permitido evidenciar que la DBT tiene mejores resultados a largo plazo con pacientes con TLP, el cual se caracteriza por la alteración en la regulación emocional (Southward & Cheavens, 2019).

Un estudio realizado en 2019 por Mehlum et al., tuvo por objetivo investigar los efectos duraderos del tratamiento de la terapia dialéctica conductual adaptada para adolescentes (DBT - A), en comparación con la atención habitual cognitivo conductual. Esto fue realizado mediante un seguimiento prospectivo de tres años, y su muestra constó de 77 adolescentes y niños que

presentaban por lo menos dos criterios del DSM para el diagnóstico de TLP. Se recopilaron datos de entrevistas y autoinformes que cubrían el intervalo de seguimiento del 92% de los adolescentes que participaron en el ensayo aleatorio original. Los resultados permitieron concluir que la DBT presenta una mejor reducción a largo plazo significativa en la conducta de autolesión provocada por la desregulación emocional, para los adolescentes que recibieron DBT.

Existen numerosas investigaciones en las que se asegura que la DBT es más efectiva que otros tratamientos, y parte de esa eficacia recae en los grupos de entrenamiento de habilidades que ofrece la DBT. Para ejemplificar dicha aseveración, se cita la investigación llevada a cabo por la creadora de DBT, Linehan et al. (2015), su estudio tuvo la intención de evaluar la importancia del componente de entrenamiento de habilidades de DBT comparando entrenamiento de habilidades más manejo de casos (DBT-S), terapia individual DBT más actividades grupales (DBT-I) y DBT estándar que incluye entrenamiento de habilidades y terapia individual; en otras palabras, comparó la efectividad de los diferentes componentes de DBT por separado y en conjunto. Su muestra estuvo compuesta por 99 mujeres de entre 18 y 60 años que tenían criterios de TLP y habían presentado ciertas conductas suicidas. Su diseño se basó en un ensayo clínico aleatorizado que duró aproximadamente 6 años e implicó la implementación y seguimiento de los tratamientos. Resumiendo, a partir de sus extensos resultados, aseguraron que todas las modalidades del tratamiento permitieron mejorías en la gravedad de los intentos de suicidio, por su parte los grupos de entrenamiento (DBT-S) se posicionaron por encima de la efectividad de DBT-I y por debajo de la DBT estándar.

Hunnicutt y Lenz (2018) apoyan los resultados de Linehan (2015) con una investigación donde hacen énfasis en el grupo de entrenamiento de habilidades DBT y no en el tratamiento completo de DBT. Su objetivo fue examinar la efectividad de los 4 módulos grupales de habilidades

de terapia dialéctica conductual centrales en la reducción de la desregulación emocional, y contaron con una muestra final de 3 participantes de 44 a 63 años que completaron todos los módulos. Después de haber completado los cuatro módulos del grupo de entrenamiento del cual los investigadores llevaron a cabo su propia adaptación, pudieron observar que dos de los tres participantes experimentaron diferencias significativas en sus habilidades para la regulación emocional.

Es importante hacer notar que la regulación emocional no es un objetivo fácil de alcanzar, en un estudio realizado por Fitzpatrick et al. (2019), se trabajó la regulación emocional con 60 personas entre 18 y 60 años, de las cuales la mitad estaban diagnosticadas con TLP y la otra mitad fue considerada como saludable. El objetivo fue examinar el impacto de la identificación de emociones, (también conocido como etiquetado de emociones), y los intentos de regulación de la emoción a través de índices autoinformados y fisiológicos. Durante el tratamiento, se pidió a todos los participantes que escribieran las emociones que se les generaban al momento de escuchar guiones evocadores de emociones que les eran transmitidos desde una computadora. Posteriormente, se les pedía hicieran uso de la atención plena o de reestructuración cognitiva para minimizar la emoción. Los estudios permitieron concluir que los participantes con TLP podían activar los sistemas de regulación emocional a partir del etiquetado de las emociones, sin embargo, las respuestas fisiológicas durante la experimentación de la emoción no presentaron mejorías. Los participantes restantes, es decir, los saludables que eran considerados el grupo control también presentaron un estado de ánimo más “adecuado” después del etiquetado.

#### **4.5 Programas para mejorar la regulación emocional en estudiantes universitarios**

En el presente estudio los participantes tienen DRE y son estudiantes de nuevo ingreso a una licenciatura en psicología, por ello buscamos investigaciones que se acercaran a intervenciones desde las escuelas. En 2016 Mazza et al., publicaron la adaptación del entrenamiento en habilidades DBT para grupos de escuelas que presentaran problemas emocionales (DBT-STEPS-A). Una de las propuestas más relevantes que proponen los autores es que el entrenamiento en habilidades sea introducido al programa académico como si se tratara de una materia.

En México, Gil-Díaz (2020), llevó a cabo una investigación con estudiantes de psicología de una universidad pública estatal teniendo como objetivo evaluar la efectividad de un grupo de entrenamiento en habilidades de la Terapia Dialéctica Conductual basado en DBT-A para disminuir factores de riesgo de la conducta suicida en adolescentes escolarizados. Su muestra estuvo integrada por un total de 63 participantes de entre 17 y 20 años, de los cuales 30 fueron sometidos al tratamiento. Los resultados demostraron diferencias estadísticamente significativas entre los participantes del grupo control y los integrantes del grupo de entrenamiento, además identificaron el tamaño del efecto de la intervención que fue de leve a moderado.

Siguiendo con los estudios previos cercanos a esta investigación, Huerta et al. (2020), tuvieron como objetivo, evaluar la efectividad de un programa adaptado de DBT STEPS-A como estrategia de prevención y atención a los problemas relacionados con la salud mental en una muestra de 89 estudiantes universitarios mexicanos de entre 18 a 23 años, grosso modo, el programa DBT STEPS-A es la adaptación de un programa de entrenamiento grupal fundamentado en la DBT para adolescentes universitarios. Recalquemos que este estudio utiliza los grupos de entrenamiento de DBT para problemas de salud mental generales. Lo cual permite evidenciar su flexibilidad y

efectividad, ya que, retomando parte de los resultados obtenidos de esta investigación, se puede demostrar la disminución en las dimensiones ansiedad y depresión de la escala DASS 21, así como modificaciones en el puntaje total de la escala DERS-E para la desregulación emocional de los pacientes. Sin embargo, los autores presentan un tratamiento con mejores resultados.

A lo largo de esta revisión podemos dar cuenta de que las intervenciones para la desregulación emocional suelen ser efectivas. También puede apreciarse a partir de los documentos referidos, que hay una infinidad de estrategias útiles que permiten abordar la regulación emocional mediante la DBT; sin embargo, parece ser que actualmente en México, hay relativamente poca implementación profesional de dicho tratamiento; no obstante, hay la suficiente teoría y evidencias de su eficacia, para poder empezar a poner en práctica la misma.

#### **4.6 Programas de intervención y telepsicología**

Desde los sucesos ocurridos por la pandemia mundial ocasionados por el COVID-19, un sinnúmero de actividades cotidianas tuvieron que ser adaptadas a medios digitales con el propósito de evitar la propagación de los contagios. La práctica psicológica a través de medios digitales ya era utilizada por algunos desde la década de los noventa, y es identificada como telepsicología, la APA (2013) la define como la provisión de servicios psicológicos utilizando tecnologías que permiten la comunicación a distancia. Aunque para los terapeutas implica cambios en su práctica habitual, los usuarios suelen adaptarse a esta forma de trabajo (Gagliosi, 2020).

Además de ser una herramienta a la cual es sencillo adaptarse, la telepsicología ha demostrado tener ventajas importantes que facilitan la práctica clínica y la experiencia del paciente durante la psicoterapia (Prieto-Fidalgo & Anillo, 2022). Los aspectos positivos de la telepsicología pueden agruparse desde dos perspectivas, los beneficios para los pacientes y las ventajas para el

psicólogo que realiza la práctica clínica. Respecto a los primeros, Martínez (2022) afirma que con la telepsicología se pueden eliminar los costos de traslado, se ahorra tiempo lo que permite una mejor organización de actividades, ofrece una metodología cercana y atractiva para pacientes adolescentes, y puede aumentar las posibilidades de buscar atención profesional de salud mental si se reduce el estigma o tabú evitando asistir a centros de manera presencial donde pueden ser vistos.

Las ventajas que pueden identificarse en la práctica de la telepsicología son: ofrece la oportunidad de observar a los pacientes en un entorno más natural, ahorro de dinero respecto a mantenimiento o renta del espacio destinado para la psicoterapia, mayor productividad por el ahorro de tiempo en traslados, mejor adherencia al tratamiento por parte de los pacientes (Prieto-Fidalgo & Anillo, 2022). Ahora bien, ya que se conocen las ventajas de la telepsicología, es importante resaltar que dichas ventajas tienen un impacto significativo en la sintomatología de diferentes trastornos, a continuación, se revisarán algunos estudios en los que se hizo uso de la telepsicología desde el enfoque de las terapias contextuales o de tercera generación.

Entre lo más reciente y relacionado con nuestra investigación, se encuentra el estudio realizado por Cepeda (2021) quien llevo a cabo una intervención por medios virtuales del entrenamiento en habilidades DBT en Colombia. El objetivo de la investigación fue establecer el efecto de un protocolo virtual de entrenamiento grupal en habilidades de regulación emocional basado en DBT sobre la sintomatología emocional en adolescentes, utilizando los instrumentos DASS-21, para la depresión y la ansiedad, CDI, para la depresión en niños y SCARED para los desórdenes de ansiedad en niños. En el estudio participaron en total tres adolescentes de entre 13 y 17 años con desregulación emocional. Los resultados fueron favorables para dos de las adolescentes que mostraron diferencias estadísticamente significativas entre antes y después de la intervención.

Aunque actualmente el uso de medios digitales es más común, hay todavía pocos estudios reportados donde hagan uso en un cien por ciento de la tecnología para la intervención o psicoterapia, sin embargo, los recursos digitales y diferentes plataformas se utilizan como herramientas que facilitan la adquisición de habilidades y reducción de sintomatologías causadas por diferentes trastornos. Prieto-Fidalgo y Anillo (2022), aseguran que utilizar plataformas o recursos digitales es también una forma de telepsicología con las siguientes ventajas: acceso rápido y ordenado a la información de los y las pacientes, además de poder acceder a dicha información desde distintos puntos (casa o vacaciones), ahorro de tiempo en la generación de informes, corrección de tests, envío de contenidos, y aumentar la efectividad de los tratamientos.

Al respecto del uso de recursos digitales, Alhalabi et al. (2016) agregaron Realidad Virtual (RV) al entrenamiento en habilidades DBT, teniendo por objetivo explorar la viabilidad y el potencial clínico del uso de la RV para facilitar el aprendizaje de habilidades de atención plena DBT en un paciente con trastorno límite de la personalidad. La investigación se llevó a cabo en España con un único caso de una paciente de 32 años, la cual mostró una aceptación al tratamiento y mejoría respecto de su trastorno, ya que la necesidad de suicidarse, de autolesionarse, de dejar la terapia y la necesidad de consumir sustancias se redujeron después de la RV en conjunto con la DBT.

Ya que los resultados del estudio anterior fueron alentadores, algunos de los autores siguieron con la implementación de la RV en DBT, teniendo por resultado el estudio de Borao et al. (2019), cuyo propósito fue evaluar el efecto de dos intervenciones basadas en atención plena (mindfulness): la primera en un entorno grupal y la segunda, aunque también grupal, contó con 10 min de realidad virtual basada en atención plena DBT para reducir los síntomas del trastorno de ansiedad generalizada. La muestra constó de 39 pacientes españoles de entre 18 y 65 años de edad.

Los resultados mostraron mejoras significativas en el trastorno de ansiedad; además, ambos grupos también mostraron mejoras significativas en la depresión, y las dificultades de regulación de las emociones, que formaban parte de sus objetivos secundarios.

Las mejoras más significativas entre ambos grupos fueron observadas en el grupo con el tratamiento con realidad virtual, ya que los participantes presentaron una mejor adherencia al tratamiento. En las intervenciones de realidad virtual, los participantes se sentaban en una silla y utilizaban lentes de realidad virtual Oculus Rift DK2, con pantalla montada en la cabeza, lo que les permitía observar las imágenes de un río generado por computadora en 3D. Mientras veían estas imágenes, escuchaban audios de aprendizaje de habilidades de atención plena creados por la autora de DBT, Marsha Linehan (Borao et al., 2019).

A continuación, se exponen los elementos metodológicos que permitieron la implementación y evaluación de un grupo de entrenamiento virtual en habilidades para la regulación emocional, informado en la propuesta de DBT para adolescentes de Rathus y Miller (2015).

## 5. Planteamiento del problema

En el año 2000, la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo abrió su primera convocatoria para formar parte de la primera generación de licenciados en psicología. Posteriormente se puso en marcha un proceso de admisión que incluía un curso de inducción, examen general de conocimientos y una evaluación psicométrica. Por lo menos en los últimos tres años, la comisión de ingreso de dicha facultad, ha reportado una problemática constante que se ha detectado mediante la batería de pruebas que se aplica a los aspirantes de nuevo ingreso. Estos diagnósticos han dejado en evidencia que las y los jóvenes aspirantes a la licenciatura en psicología tienen problemas con la regulación de sus emociones. Es por ello que el presente estudio se centró en estos estudiantes, quienes han sido detectados mediante dichas pruebas psicométricas, con algunos problemas para la regulación emocional.

Hace ya algunas décadas se comprobó que, los problemas respecto a los procesos de la regulación emocional efectiva, juegan un papel importante en la propensión a desplegar diversos trastornos psicológicos e incluso físicos (Hervás y Vázquez, 2006). La desregulación emocional incide de manera directa en la salud física y mental de quien la experimenta. Además, está identificada como una variable transdiagnóstica, es decir, está presente en distintos trastornos (tx) mentales como los tx alimenticios, tx de ansiedad, tx depresivo, y comúnmente se relaciona con autolesiones y el suicidio. Uno de los trastornos más habituales es el límite de la personalidad, cuyo elemento central es la desregulación emocional y lleva a quien lo padece a presentar conductas autolesivas o en el peor de los casos suicidio, el cual ha sido considerado como un intento desesperado por regular las emociones (Linehan, 1993b).

La desregulación emocional también conlleva para quien la padece, problemas para relacionarse de manera efectiva, tener conciencia plena del momento, y una baja tolerancia al estrés (Linehan, 1993b) lo que cotidianamente genera que haya dificultades en la resolución de problemas, la autoeficacia y la motivación. Por otro lado, Estévez y Jiménez (2017) aseguran que la desregulación emocional está fuertemente relacionada con conductas violentas de los adolescentes, específicamente en la escuela. Esta información es respaldada por Gutiérrez et al. (2020) quienes aseguran que la desatención emocional predice la aparición de trastorno disocial. Otros elementos con los que se ha relacionado a la desregulación emocional son la rumiación (Centeno et al., 2020) y el consumo de sustancias (Fox et al., 2008), entre otros.

Abordar la problemática de la desregulación emocional ha sido una tarea que se ha tomado con seriedad desde hace ya algunos años, sin embargo, en el 2020 la situación se agravó a causa de la pandemia, ya que, en febrero de dicho año, se registró el primer caso confirmado por COVID-19 en México; un mes después, la enfermedad ya había sido declarada una pandemia global (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021). Debido al gran número de contagios, las actividades cotidianas fueron restringidas y al igual que otras disciplinas, la práctica psicológica se vio obligada a modificar sus métodos de implementación para hacerlo más seguro.

Por ende, el uso de los recursos digitales fue esencial para evitar contagios. Un estudio centrado en entrevistas realizadas a una muestra de profesionales de la psicología que ejercían en 17 países de Latinoamérica, demostró que poco más de la mitad de ellos ya utilizaba con sus pacientes dispositivos electrónicos, tales como: computadoras, tabletas electrónicas, teléfonos inteligentes entre otros, dentro de su práctica clínica (Hammers et al., 2020). Sin embargo, no se cuenta con metodologías establecidas que aseguren la eficacia de dicha práctica. En México se estima que el 90.3% de los adolescentes de entre 12 y 24 años hacen uso de internet y el 38% de

una computadora. Dentro de la población mexicana en general, en 2020 el 93.8% de los mexicanos que son usuarios de internet, lo usan únicamente para comunicarse o para acceder a redes sociales (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021). Lo anterior, pone en evidencia un aumento en el uso de redes, equipos y plataformas de telecomunicación respecto a años anteriores; aun así, el uso de los recursos digitales para brindar servicios de salud no ha logrado ser una práctica consolidada en la cotidianidad.

Recientemente, se han desarrollado intervenciones para el entrenamiento en habilidades socioemocionales para adolescentes anglosajones, por ejemplo, el Manual de habilidades DBT para adolescentes (Rathus & Miller, 2015), donde se promueve la regulación emocional. Dadas las circunstancias ocasionadas por la pandemia, parece relevante contar con intervenciones adecuadas y seguras para la población hispanohablante, por ello se llevó a cabo una traducción y adaptación superficial de las actividades originales del manual de Rathus y Miller (2015) a través de medios digitales para favorecer la regulación emocional de jóvenes universitarios. Con ello también se busca aportar evidencias de su eficacia a través de una investigación, realizada en tres fases: 1) Intervención piloto del programa “Control emocional (Ctrl+E)” basado en DBT. 2) Validez de contenido del programa “Ctrl+E” por jueces expertos. 3) Estudio de las propiedades psicométricas de la lista de formas de afrontamiento DBT-WCCL.

### **5.1. Justificación**

La adolescencia es una etapa vinculada a múltiples cambios que exigen la adaptación de las personas en un breve lapso de tiempo, especialmente cuando se termina el bachillerato y se inician los estudios universitarios, ya que se deben hacer elecciones que tienen consecuencias profundas en la vida futura, además de enfrentar cuestiones como el cambio de su lugar de

residencia o mayores obligaciones hacia sí mismos y los demás. Por ello, los trastornos del estado de ánimo y de regulación de las emociones, como ansiedad, depresión o estados ciclotímicos y conductas vinculadas al consumo de sustancias, e ideación e intento de suicidio, o trastornos de la conducta alimentaria tienen una alta prevalencia entre el 14 al 21% (Vázquez-Fernández, et al., 2013; APA, 2013; Linehan, 1993b, Momeñe et al., 2021; Guajardo, 2021).

Recientemente, diversas investigaciones han señalado que el confinamiento como medida de cuidado ante la pandemia por COVID-19 produjo un impacto en las familias, pero en especial en los jóvenes, en quienes se observó un aumento de psicopatologías. Pero el confinamiento también ha enseñado que existen herramientas que están más en consonancia con los tiempos que corren; gracias a ello, la mayoría de los estudiantes tienen acceso y conocen el uso de plataformas didácticas y diversas herramientas digitales. De esta forma las universidades pueden atender las problemáticas que han venido en aumento, como los altos niveles de desregulación emocional que presentan los jóvenes universitarios de la Facultad de Psicología de la UMSNH en las últimas generaciones.

La desregulación emocional puede ser un obstáculo para el aprendizaje de las habilidades y competencias básicas que se pretende que los estudiantes adquieran durante su paso por la universidad. Estos jóvenes están atravesando por una etapa formativa, pero los cambios físicos, emocionales y sociales que se producen en este periodo, pueden hacer que sean vulnerables a problemas de salud mental y conductas de riesgo. Los comportamientos de riesgo suelen ser la consecuencia de estrategias inútiles para hacer frente a dificultades emocionales y pueden tener efectos muy negativos en el bienestar mental y físico de quien la lleva a cabo (OMS, 2021).

Según dbtiberioamérica (2022) (institución avalada para diseminar el conocimiento sobre DBT en español), se calcula que alrededor de 135 millones de personas en el mundo, sufrirán

desregulación emocional en algún momento de sus vidas. El último reporte registrado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2021), aseguró que el equilibrio en las emociones alcanzó un promedio de 5.07 entre la población en México en una escala de -10 (sin equilibrio emocional) a +10 (adecuado equilibrio emocional). Más específicamente, el estado de Colima se encuentra por encima de los demás estados con una mejor regulación de sus emociones (5.76), Michoacán se encuentra en un promedio de 4.77 y el estado con menor regulación es Tabasco con 4.43. Algunos datos que pueden ser de interés, para comprender la magnitud de la problemática son: que las mujeres muestran en promedio, un menor balance anímico respecto a los hombres en todos los grupos de edad, y es entre las jóvenes de 18 a 29 años donde se presenta el menor valor en el indicador de balance anímico, 4.51.

Durán-Rodríguez et al. (2018) afirman que la desregulación emocional está relacionada con el displacer y la experimentación de emociones intensas, que a su vez inciden en el aplazamiento de tareas académicas, lo que podríamos entender como una explicación a los niveles de rendimiento académico bajo. Trógolo et al. (2014) analizaron las estrategias de regulación emocional (RE) en estudiantes para el dominio universitario, y encontraron que hay un amplio repertorio de estrategias cognitivas y conductuales que les permiten afrontar las situaciones que la etapa universitaria les requiere. De forma más específica, un estudiante universitario que es capaz de regular su estado de ánimo tendrá más facilidad de llevar a cabo tareas académicas con diferentes grados de dificultad.

Las consecuencias de la falta de regulación emocional pueden ser alarmantes si no se atienden a tiempo, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) afirma que entre los 10 y 19 años de edad surgen los trastornos emocionales, que se caracterizan por reacciones excesivas de irritabilidad, frustración o enojo, además puede haber estados de ánimo inesperados y arrebatos

emocionales. Este tipo de trastornos puede llegar a afectar el rendimiento académico y la asistencia escolar, además provocar un retraimiento social que conduzca al aislamiento y la soledad, o en el peor de los casos, al suicidio.

El suicidio es considerado la consecuencia más alarmante de los trastornos emocionales. Según datos del INEGI (2020), en 2018, del total de fallecimientos ocurridos en el país, 6710 fueron por lesiones autoinfligidas, lo que representa una tasa de suicidio de 5.4 por cada 100 mil habitantes. En el grupo de infantes y adolescentes de 10 a 17 años ocurrieron 641 fallecimientos por lesiones autoinfligidas. En Michoacán, en los últimos nueve años hubo un aumento en la tasa de suicidios del 147%, en 2019 se reportó un promedio de una muerte por suicidio al día (Caporal, 2020). Por otro lado, en un estudio llevado a cabo por Cabanach et al. (2018) aseguraron que cuanto más elevados son los niveles de RE, se denotan el uso de más estrategias de afrontamiento activo, agregando también que, si los niveles de RE son altos, menores serán las percepciones de estresores académicos.

Por ello, el entrenamiento de estrategias cognitivas y conductuales de regulación emocional es de suma importancia en el ámbito académico, donde están presentes diversos eventos estresores y es necesario implementar estrategias para minimizar el impacto emocional de estos (Domínguez-Lara & Sánchez-Carreño, 2017). La investigación de Cabanach et al. (2018) les permitió asegurar que los altos niveles de RE se asocian con menos manifestaciones psicósomáticas de estrés. Al respecto Paoloni (2014) asegura que contar con buenas estrategias cognitivas durante un estado de ánimo positivo permiten formas creativas, holísticas y flexibles de resolver problemas, por el contrario, los estados de ánimo negativos generan una forma de pensar rígida.

Por lo anterior se puede deducir que el manejo adecuado de las emociones permite a los estudiantes de psicología poner en práctica las habilidades básicas que un psicólogo necesita para

la ejecución de su labor, como por ejemplo la empatía, que implica el reconocimiento de las emociones en los otros y uno mismo, o la comunicación asertiva, que para llevarse a cabo se necesita una moderación de nuestra conducta y emociones. Andrés et al. (2016) aseguran que los rasgos de personalidad están relacionados con la propensión a presentar sintomatología clínica de diferentes trastornos, sin embargo, el contar con buenos niveles de regulación emocional puede disminuir los síntomas, además de que es mucho más sencillo modificar o entrenar habilidades de regulación emocional que cambiar los rasgos de personalidad. Por ello resulta valioso conocer los mecanismos a través de los cuales la regulación emocional ejerce su efecto en la sintomatología para la conducción de la prevención y la planificación de tratamientos.

Datos más alentadores de la OMS, nos dicen que los conflictos en la regulación emocional son prevenibles mediante intervenciones oportunas, basadas en evidencia y a menudo son de bajo costo (OMS 2020), tal y como se llevó a cabo en este estudio. En la pasada década hubo planteamientos novedosos por parte de las terapias de tercera generación, éstas proponen intervenciones que reducen la sintomatología de la desregulación emocional. Una de las fortalezas de estos tratamientos, es que cuentan con modelos explicativos de la desregulación emocional, lo que permite un abordaje terapéutico más específico (Viuda-Suárez y Casas-Posada, 2020).

Entre los tratamientos más relevantes para abordar la DRE, se puede reconocer la Terapia dialéctica conductual (DBT); que propone el modelo biosocial (Linehan, 1993b) para comprender la desregulación emocional (ver capítulo 2). Entender la etiología de la DRE permitió que el tratamiento se enfoque en los factores ambientales y contextuales del individuo que la padece. La DBT también cuenta con información científica suficiente que respalda su eficacia en diferentes partes del mundo y con diferentes poblaciones (The Linehan Institute, 2021). La Terapia Dialéctica Conductual (DBT), se centra en lograr que las personas cuenten con un adecuado equilibrio

emocional que les permita ser funcionales en su vida cotidiana. Para que los resultados sean eficaces, se requieren estrategias de prevención multisectorial e integrales, es decir que pueda llegar a todos sin excepción (OMS, 2020). Es por ello que se pretende la implementación del tratamiento DBT por medios digitales, lo cual beneficia la reducción de gastos y aumenta su accesibilidad.

La evidencia teórico-práctica ha demostrado que la DBT es uno de los tratamientos más eficaces para la regulación emocional, ya sea en la modalidad estándar o solo su entrenamiento en habilidades (Linehan et al., 2015). Es importante tener en cuenta que el grupo de entrenamiento en habilidades independiente de la terapia individual y el acompañamiento telefónico, no está recomendado para algunos casos o consultantes. Lamentablemente la demanda de este tratamiento supera los recursos clínicos existentes, por lo que la mayoría de los pacientes con este trastorno, nunca reciben DBT (Alhalabi et al., 2016). Esta investigación constituye una oportunidad de detectar si la utilización de uno de los componentes del tratamiento -el entrenamiento grupal en habilidades, con tecnología digital, podrá ayudar a tener una mayor difusión del tratamiento y un más sencillo acceso a quienes lo requieran.

La OMS (2020), también asegura que, entre las medidas de prevención y control de los desórdenes emocionales más relevantes, se encuentran las intervenciones escolares, que siguen un formato de ejecución como el puesto en marcha en esta investigación. Es importante señalar que la intervención utilizada en el presente estudio, está diseñada con base en un tratamiento que cuenta con sustento científico. En los últimos años se han reportado algunos estudios, especialmente hablando de este tipo de tratamientos, sin embargo, actualmente en México la implementación de la práctica psicológica basada en evidencia científica es un campo que aún está en desarrollo. Por ende, resulta relevante aportar datos sobre el funcionamiento de este tratamiento en población mexicana, específicamente en población joven que presenta desregulación emocional.

Otros elementos teóricos y prácticos de la terapia dialectico conductual que se consideraron para seleccionarla como la más adecuada para trabajar por medios digitales con los universitarios, son los siguientes: 1. la estructura del componente de entrenamiento en habilidades permite el acercamiento directo con la persona, lo que promueve el aprendizaje de las habilidades (Linehan, 1993b); 2. la Terapia Dialéctica Conductual (DBT) se centra en aumentar las conductas más efectivas, además de ayudar a las personas a mejorar sus habilidades para la resolución de problemas; 3. es el conjunto de todas las habilidades lo que permite la reducción de la desregulación emocional (Neacsiu et al., 2010).

Un motivo más por el cual es justificable utilizar un tratamiento basado en la evidencia, es que en México la práctica clínica suele estar llena de intervenciones sin sustento teórico o evidencia de su efectividad. Lo anterior suele estar relacionado con el vacío jurídico que permitió una propagación de instituciones "formadoras" de terapeutas de dudosa calidad profesional y seriedad ética (Gil-Díaz, 2020; Sánchez, 2022). Para el presente estudio como se mencionó anteriormente, se trabajó con un tratamiento que cuenta con evidencias de efectividad en otros países, por lo que se busca aportar evidencias de validez de una intervención basada en el manual de habilidades DBT para adolescentes, creado por Rathus y Miller (2015).

El manual de habilidades DBT para adolescentes (Rathus y Miller, 2015) cuenta con características que parecen ser adecuadas para trabajar con estudiantes universitarios. El primer elemento a considerar es que está dirigido a consultantes de esa etapa del desarrollo en particular. DBT y DBT-A se centran en aumentar la regulación emocional y promover la adquisición de habilidades que les permitan asumir problemas de la vida cotidiana relacionados con la DRE. La relevancia del presente proyecto radica principalmente en la adaptación superficial basada en la estructura de DBT-A. Al respecto, en México hay pocos reportes sobre el uso de tratamientos

basados en la evidencia con adolescentes por ello se pretende aportar información útil sobre su aplicación en adolescentes escolarizados. Hacer uso de DBT-A hizo posible ofrecer a los participantes una intervención que cuenta con sustento científico y que reporta en estudios previos en otros países resultados positivos en la problemática ya mencionada.

La estructura de DBT-A propuesta por los autores originales permite integrar a los padres de familia a los grupos de entrenamiento en habilidades. Sin embargo, para la adaptación superficial del manual de Rathus y Miller (2015), en este estudio se decidió no integrar el módulo dirigido a padres, por las siguientes razones: los participantes eran mayores de edad, por lo que se consideró como una ventaja que pudieran decidir libremente sobre su asistencia al entrenamiento en habilidades; la adaptación superficial del manual estaba dirigida a un contexto escolar universitario, se atendió a una convocatoria con un tiempo reducido y se consideró lo que era más accesible y al mismo tiempo cumplía con evidencias de efectividad, priorizando siempre el progreso del alumno.

## **5.2 Pregunta de Investigación**

Con base en los datos anteriores, respecto a las implicaciones de la desregulación emocional y el poco o nulo uso de la telepsicología, esta investigación partió de la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué evidencias se pueden aportar acerca de validez a un programa de entrenamiento virtual en habilidades para la regulación emocional (Ctrl+E), basado en la terapia dialéctica conductual, ¿en jóvenes universitarios?

### **5.3. Objetivos y diseño de investigación**

#### **5.3.1 Objetivo General**

Aportar evidencias de validez al programa “Ctrl+E”, basado en la terapia dialéctico conductual, en jóvenes universitarios.

#### **5.3.2 Objetivos Específicos**

##### **Estudio 1**

- Evaluar el efecto de una intervención piloto del programa “Ctrl+E” sobre la regulación emocional, uso de habilidades DBT y atención plena, antes y después de la intervención en estudiantes universitarios con desregulación emocional.

##### **Estudio 2**

- Aportar evidencias de validez de contenido a la adaptación del programa de entrenamiento en habilidades para la regulación emocional (Rathus & Miller, 2015), a un programa virtual (Ctrl+E) para universitarios mediante jueces expertos.

##### **Estudio 3**

- Aportar evidencias de validez psicométrica a la lista de verificación de modos de afrontamiento DBT (DBT-Ways of Coping Checklist (DBT-WCCL; Neacsiu et al., 2010) que evalúa el uso de habilidades y modos de afrontamiento.

## **5.4 Diseño de la investigación**

El estudio se realizó con base en una metodología mixta, de tipo multifásico. La investigación está dividida en tres estudios, el primero cuantitativo, el segundo mixto y el tercero cuantitativo. Estos diseños benefician el alcance del objetivo general de esta investigación y en cada uno de los estudios se presenta método, resultados, discusión y conclusiones. Finalmente se ofrece un apartado de conclusiones sobre los tres estudios, la figura 2 esboza la estrategia de investigación propuesta.

Se definen como un diseño multifásico, cuando el investigador examina un problema o tema a través de una interacción de estudios cuantitativos y cualitativos que están ordenados secuencialmente con un nuevo enfoque basado en lo aprendido previamente para abordar un objetivo central (Creswell & Plano, 2011). De manera general, la investigación de métodos mixtos combina elementos y técnicas del enfoque cualitativo y cuantitativo.

En el contexto de la evaluación de intervenciones, estas múltiples fases pueden estar vinculadas a la evaluación de necesidades, el desarrollo del programa y a las pruebas de evaluación del programa (Creswell & Plano, 2011).

## **5.5 Hipótesis**

H1: Se observará un incremento en el uso de habilidades DBT, en la regulación emocional y en las habilidades de atención plena, antes y después de la intervención piloto del programa “Ctrl+E” con estudiantes universitarios con desregulación emocional.

H2: Se obtendrá un alto nivel de concordancia entre los jueces que evalúen el programa de intervención “Ctrl+E”.

H3: Se observarán propiedades psicométricas semejantes entre la adaptación WCCL-DBT-M y el instrumento original WCCL-DBT.

## Figura 2

### *Diseño de investigación*



Nota. Elaboración propia.

## **6. Estudio I. Intervención piloto del Programa “Control emocional (Ctrl+E)”**

De acuerdo con lo reportado en el planteamiento del problema y la justificación (5. Planteamiento del problema), se detectó la necesidad de contar con intervenciones basadas en la evidencia que beneficien el desarrollo integral de un grupo de jóvenes universitarios con desregulación emocional. Siendo así, el objetivo de este primer estudio fue: Evaluar el efecto de una intervención piloto del programa “Ctrl+E” sobre la regulación emocional, uso de habilidades DBT y atención plena, antes y después de la intervención en estudiantes universitarios con desregulación emocional.

### **6.1 Método**

Se trata de un estudio con diseño pre experimental pretest-posttest con un solo grupo.

#### **6.1.1. Participantes.**

Se utilizó un tipo de muestreo no aleatorio y no probabilístico por conveniencia. El muestreo no probabilístico es definido por Kinnear y Taylor (1998) como una selección de elementos de la población que van a formar parte de la muestra, a partir del criterio del investigador o entrevistador de campo. A su vez, el muestreo por conveniencia es definido por Otzen y Manterola (2017) como aquel muestreo que permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador.

De acuerdo con ello, en el ciclo escolar 2021 se eligieron como participantes del estudio a quienes cumplieran con las siguientes características: Ser estudiantes de la Facultad de Psicología de la UMSNH que se encontraran cursando el primer año del programa de estudios, específicamente las generaciones que ingresaron en los años 2020 y 2021 con un rango de edad de entre 18 y 21 años, originarios del estado de Michoacán, y que fueron identificados con problemas para regular sus emociones. El total de participantes fue de 12, tras muerte experimental, 3 abandonaron durante el proceso de la intervención, dando un total de 9 mujeres participantes. Todas las participantes cursaban el segundo semestre del programa de estudios de la generación 2020-2025, cuatro de ellas asistía al turno vespertino y el resto al matutino, con una media de edad de 18.88.

- Criterios de inclusión

- Estudiantes identificados mediante el proceso de admisión a la Facultad de Psicología de la UMSNH, con problemas para la regulación emocional.
- Mayores de dieciocho años.
- Inscritos al programa académico de la Facultad de Psicología, UMSNH.
- Contar con los recursos tecnológicos necesarios (computadora e internet) para poder asistir a las sesiones del grupo de entrenamiento en línea.

- Criterios de exclusión

- Estudiantes que reciban un tratamiento psicoterapéutico.
- Estudiantes que se nieguen a participar.
- Diagnosticados con algún trastorno de ansiedad.

- Criterios de eliminación

- Estudiantes que no completen el 80% del total de la intervención

### 6.1.2. Instrumentos

- “*Dificultades en la Regulación Emocional*” (DERS–E) para adolescentes mexicanos de Marín-Tejeda et al. (2012). La DERS ha demostrado su utilidad para detectar, predecir y atender distintas patologías asociadas a la desregulación emocional (DE), tanto en población clínica, como no clínica. Si bien la mayoría de estos estudios se han hecho con adultos, la investigación con adolescentes aporta evidencia preliminar acerca de que la DE se relaciona con el deficiente desempeño académico, problemas de conducta, baja autoestima, ansiedad y depresión. El instrumento cuenta con 24 ítems con una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta (Casi nunca, Algunas veces, La mitad de las veces, La mayoría de las veces, Casi siempre). La confiabilidad de la escala completa es de 0.89, el Alpha de Cronbach de cada subescala tuvo un rango entre .85 y .68. Las subescalas son: 1) No aceptación 2) metas 3) conciencia y 4) claridad. La validez por medio de grupos contrastados y la correlación con las medidas concurrentes mostraron resultados significativos ( $r$  de Pearson de .51 a .76,  $p < 0.05$ ) (ver apéndice A).
- “*Cuestionario de cinco facetas de la conciencia plena*” (*five facet mindfulness questionnaire, FFMQ-M*) (Meda et al., 2015). El FFMQ es una escala con propiedades psicométricas satisfactorias en México, país donde no se conocen validaciones de la misma. Cuenta con una estructura de cuatro dimensiones con un factor de segundo orden (con la dimensión de Observación independiente), tal como se ha obtenido en estudios previos con personas sin formación en atención plena. La adaptación del FFMQ para población mexicana es relevante por sus distintas aplicaciones, entre ellas, la evaluación de programas dirigidos a fomentar esta capacidad en la población. Cuenta con cinco dimensiones interrelacionadas de conciencia plena: observación, ausencia de juicio, ausencia de reacción, actuación consciente y descripción de la experiencia. El instrumento cuenta con 19 ítems con una escala tipo Likert con 5 opciones de

respuesta (Nunca, Rara vez, Algunas veces, A menudo, Muy a menudo). El índice omega de McDonald para la fiabilidad de las dimensiones se encuentra en un rango entre .70 y .90 (ver apéndice B).

- *Lista de verificación de modos de afrontamiento DBT-WCCL* (Neacsiu et al., 2010). Esta lista de verificación, fue diseñada principalmente para evaluar el uso de las habilidades enseñadas en DBT, y se acompaña de una subescala complementaria que evalúa el afrontamiento disfuncional ante situaciones problemáticas. Siendo así, cuenta con tres dimensiones: 1) uso de habilidades DBT; 2) afrontamiento disfuncional; y, 3) culpar a los demás. Se conforma de 59 ítems con una escala de tipo Likert con 4 opciones de respuesta (Nunca, Rara vez, Algunas veces, Regularmente). Los análisis de confiabilidad y validez sugieren que el DBT-WCCL tiene propiedades psicométricas de buenas a excelentes (confiabilidad total de .92). El instrumento fue diseñado con población anglosajona, para la aplicación se utilizó una versión traducida por dos terapeutas DBT bilingües, para ver la versión adaptada revise el estudio III (ver apéndice C).

### **6.1.3. Definición De Variables**

- Variable independiente

Programa “Control emocional (Ctrl+E)”.

- Variables dependientes

Regulación emocional, Conciencia plena, Uso de habilidades DBT y Formas de afrontamiento.

- Regulación Emocional

*Definición Conceptual.* Todo proceso por los cuales las personas ejercen una influencia sobre las emociones que experimentan, sobre cuándo las tienen, y sobre cómo las experimentan y las expresan (Gross, 1999)

*Definición Operacional.* Nivel de dificultades en la Regulación Emocional dada por la puntuación total obtenida en la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en español (DERS-E) (Marín-Tejeda et al., 2012).

- Atención plena

*Definición Conceptual.* Son traducciones psicológicas y de comportamiento de las prácticas de meditación que permiten reducir el sufrimiento y aumentar el placer (Linehan, 2015).

*Definición Operacional.* Puntuación del nivel de atención plena dada por el cuestionario de cinco facetas de la conciencia plena en español (FFMQ-M) (Meda et al., 2015).

- Programa “Control emocional (Ctrl+E)”.

*Definición Conceptual.* Adaptación de un componente de la terapia dialectico conductual, cuyo objetivo es ayudar a las personas a cambiar los patrones emocionales, de pensamiento, de conducta, e interpersonales, que son asociados con los problemas de la vida, que pueden llegar a generar miseria y angustia (Linehan,1993).

*Definición Operacional.* Se compararán los datos obtenidos correspondientes a las fases de aplicación del pretest y posttest del grupo piloto, con ayuda de los instrumentos DERS-E, FFMQ-M y la lista de formas de afrontamiento DBT-WCCL.

#### **6.1.4. Procedimiento.**

Para la identificación de los estudiantes con problemas para la regulación emocional, se utilizaron datos proporcionados por la comisión de nuevo ingreso de la Facultad de Psicología. Dicha comisión, contaba ya, con un registro de los aspirantes que tenían problemas con la regulación emocional. Posterior a ello, la comisión de ingreso llevó a cabo la difusión de información del programa “Control emocional (Ctrl+E)”, que fue ofrecido al público como: “Taller para regular tus emociones”. La difusión se llevó a cabo por medio de correos electrónicos. De los alumnos identificados, 12 aceptaron participar en el grupo piloto.

Previamente a las sesiones, se invitó a colaborar a una co-monitor que apoyaría durante los entrenamientos de habilidades, ya que, de acuerdo con los lineamientos del tratamiento, se debe de contar con dos monitores durante las sesiones. El monitor cuenta con un entrenamiento en habilidades DBT en modalidad taller (13 horas), la co-monitor tiene experiencia clínica y dentro del laboratorio de regulación de emociones y prevención de la conducta suicida de la Autónoma de Aguascalientes. De manera paralela, los monitores se reunían semanalmente con miembros del comité de esta investigación, para revisar aspectos teóricos y prácticos. Además, se crearon algunos materiales de apoyo extras para las sesiones, como presentaciones power point, un espacio en classroom, y algunos diálogos para dirigir ejercicios prácticos de atención plena.

A los participantes, se les pidió conectarse a una reunión virtual semanal de dos horas, en las que se impartían las sesiones de entrenamiento en habilidades. Es importante aclarar que no hubo coaching telefónico y los monitores no participaban en ningún equipo de terapeutas DBT. Después de una breve presentación los participantes firmaron un consentimiento informado, respecto a su participación voluntaria y consciente en el estudio. Las sesiones se realizaron de manera semanal entre abril y julio del 2021. Cada sesión estuvo conformada por un ejercicio breve

de atención plena, revisión de tareas, práctica de habilidades DBT, asignación de trabajo y cierre. Se contó con un total de 11 sesiones de las cuales la primera y la última funcionaron como parte de la aplicación de los instrumentos de evaluación.

Para el pretest, se dejó como tarea de la sesión 1 contestar los instrumentos, los cuales previamente habían sido capturados en Google Forms para facilitar su aplicación a distancia; el link a los instrumentos se les compartió a través de la plataforma de Classroom. Para este paso, se les compartió un número de contacto en el cual podían comunicarse si se tenían dudas respecto a cómo responder. Respecto al postest, se llevó a cabo durante la sesión 11. Por medio del chat interno de la plataforma Google Meet se les compartió el link de acceso a los instrumentos. En esta ocasión se agregó un link extra, el cual les dirigía a un nuevo formulario que se denominó encuesta de satisfacción. Este último, tenía por finalidad conocer los niveles de satisfacción respecto a su experiencia como participantes.

Es importante mencionar que cada sesión fue grabada a través de las herramientas digitales de la misma plataforma Google Meet, y fueron recuperados los comentarios escritos de los participantes en el chat interno de la plataforma. El estudio concluyó, con los análisis de los datos obtenidos durante el pretest y postest del grupo piloto. Respecto a las escalas psicométricas, se analizaron los datos de manera intragrupal, para lo cual se utilizó el software estadístico SPSS statistics 21, además se evaluó el impacto de la intervención.

#### **6.1.5. *Materiales y Escenario de estudio.***

El contexto en el que se llevó a cabo este estudio estuvo integrado por un entorno educativo en modalidad virtual. A raíz de la pandemia causada por la COVID-19, el entorno educativo universitario de la UMSNH, tuvo que llevar a cabo la mayor parte de sus actividades a través de

plataformas digitales, la implementación del trabajo de campo de este estudio, fue a través de plataformas digitales que facilitan la comunicación y la recolección de datos. Específicamente se hizo uso de Google Meet para el entrenamiento en habilidades DBT. Google forms fue utilizado para la aplicación de los instrumentos en las diferentes etapas. Classroom y WhatsApp fueron utilizados para la organización y logística de las tareas ya mencionadas.

#### **6.1.6. Aspectos éticos.**

A continuación, se enlistan algunas de las consideraciones éticas que se llevaron a cabo durante la realización de la presente investigación.

- La aplicación de los instrumentos y la participación en la intervención, se llevó a cabo posteriormente a que los participantes recibieran toda la información necesaria respecto a la investigación y firmaran la carta de consentimiento informado, en la que se pronuncia explícitamente su participación voluntaria.
- Cabe mencionar que este estudio es confidencial, sin embargo, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica, pero de una manera anónima.
- Para cuidar la confidencialidad de la información dentro del grupo de entrenamiento en habilidades y además para no afectar la validez interna del estudio, se cuidó que no existiera ningún tipo de relación entre los participantes.
- Los datos arrojados por los instrumentos fueron procesados justo después de su aplicación para la identificación de participantes que requirieran de atención psicológica urgente, sin embargo, no fue el caso.

- El manual del grupo de entrenamiento en habilidades en línea (Ctrl+E), cuenta con un acuerdo en el que se especifican las condiciones de trabajo, que los integrantes del grupo deberán entregar firmada.

#### **6.1.7. Plan de análisis estadísticos.**

Para el análisis de los datos obtenidos se trabajó con el software estadístico IBM SPSS statistics 21. Se utilizó la *Prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon*, para muestras relacionadas, implementada para comparar las puntuaciones de las medianas antes y después de la intervención de los integrantes del grupo piloto y determinar que la diferencia no se deba al azar (que la diferencia sea estadísticamente significativa). Además, se analizará el impacto de la intervención en el grupo piloto utilizando el estadístico  $r$  que se obtiene a partir del valor de  $z$  dividido entre la raíz cuadrada de los grados libertad. El estadístico  $r$  permite conocer el tamaño del efecto que tuvo una intervención o programa, con respecto a las puntuaciones de las medias.

### **6.2. Resultados**

En primer lugar, se presentan las características sociodemográficas de las participantes del grupo piloto. Posterior a ello, se muestran los análisis estadísticos respecto a la regulación emocional, habilidades de atención plena y afrontamiento disfuncional. Mostrando las comparaciones entre integrantes del mismo grupo, es decir intragrupo. Se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, para analizar los puntajes de ambos momentos en el grupo, con el objetivo de determinar que las diferencias entre los puntajes de las escalas de los integrantes, entre antes y después de la intervención no sean al azar, es decir sean estadísticamente significativos.

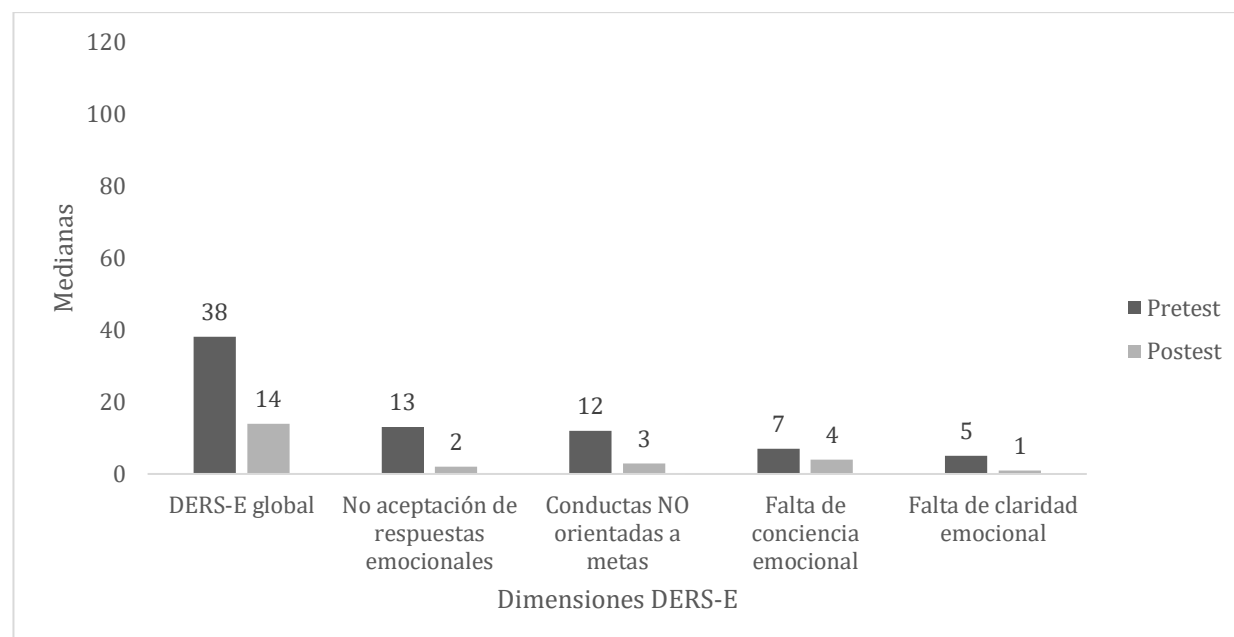
El grupo piloto estuvo conformado por estudiantes de psicología detectados con problemas para la regulación emocional, 11 mujeres y un hombre, de los cuales hubo una muerte experimental de tres dejando a la muestra con únicamente nueve mujeres. Todas tenían 18 años, solteras, cursaban el 2do semestre de la licenciatura en psicología, ocho de ellas originarias de Michoacán y una del estado de Guanajuato.

### 6.2.1. Pretest-posttest regulación emocional.

Para comparar las habilidades de regulación emocional de los participantes antes y después de la intervención, se utilizó el cuestionario sobre dificultades en la regulación emocional (DERS-E). En la figura 3 se presentan los resultados de las medianas de cada una de las dimensiones del instrumento en su medición pretest, posttest.

**Figura 3**

*Comparación de las medianas obtenidas por el grupo experimental en la escala DERS-M en el pretest y posttest*



Nota. Dificultades en la Regulación Emocional en español (DERS-E).

De acuerdo a la escala global se observa una disminución en los niveles de desregulación y se encontraron diferencias estadísticamente significativas [ $z=-2.670$ ,  $gl= 9$ ,  $p= 0.008$ ,  $r=0.89$ ] cuando se compara el antes y después de la intervención del grupo de entrenamiento de habilidades. Individualmente las cuatro dimensiones de la escala también mostraron diferencias estadísticamente significativas, la dimensión de no aceptación de respuestas emocionales, dificultades para implementar conductas dirigidas a metas, falta de conciencia emocional y falta de claridad emocional. Se reportan tamaños del efecto grandes (ver tabla 4).

**Tabla 4**

Comparación de medianas de Desregulación emocional en medición pre-test y post-test

| <b>Dimensión</b>                                          | <b>Pre-test</b> | <b>Post-test</b> | <b>Prueba T de Wilcoxon</b> |           |          |              | <b>Tamaño del efecto</b> |
|-----------------------------------------------------------|-----------------|------------------|-----------------------------|-----------|----------|--------------|--------------------------|
|                                                           | <b>Mdn</b>      | <b>Mdn</b>       | <b>T</b>                    | <b>gl</b> | <b>Z</b> | <b>p</b>     | <b>r</b>                 |
| No aceptación de respuestas emocionales                   | 13              | 2                | 0.00                        | 8         | -2.527   | <b>0.01*</b> | <b>-0.89</b>             |
| Dificultades para implementar conductas dirigidas a metas | 12              | 3                | 0.00                        | 9         | -2.668   | <b>0.00*</b> | <b>-0.88</b>             |
| Falta de conciencia emocional                             | 7               | 4                | 0.00                        | 9         | -2.673   | <b>0.00*</b> | <b>-0.89</b>             |
| Falta de claridad emocional                               | 5               | 1                | 2.00                        | 8         | -2.240   | <b>0.02*</b> | <b>-0.79</b>             |
| Global. Regulación emocional                              | 38              | 14               | 0.00                        | 9         | -2.670   | <b>0.00*</b> | <b>-0.89</b>             |

Nota.  $r$ = tamaño del efecto: 0.3 tamaño de efecto pequeño a medio, 0.5 tamaño de efecto grande

\* $p < .05$

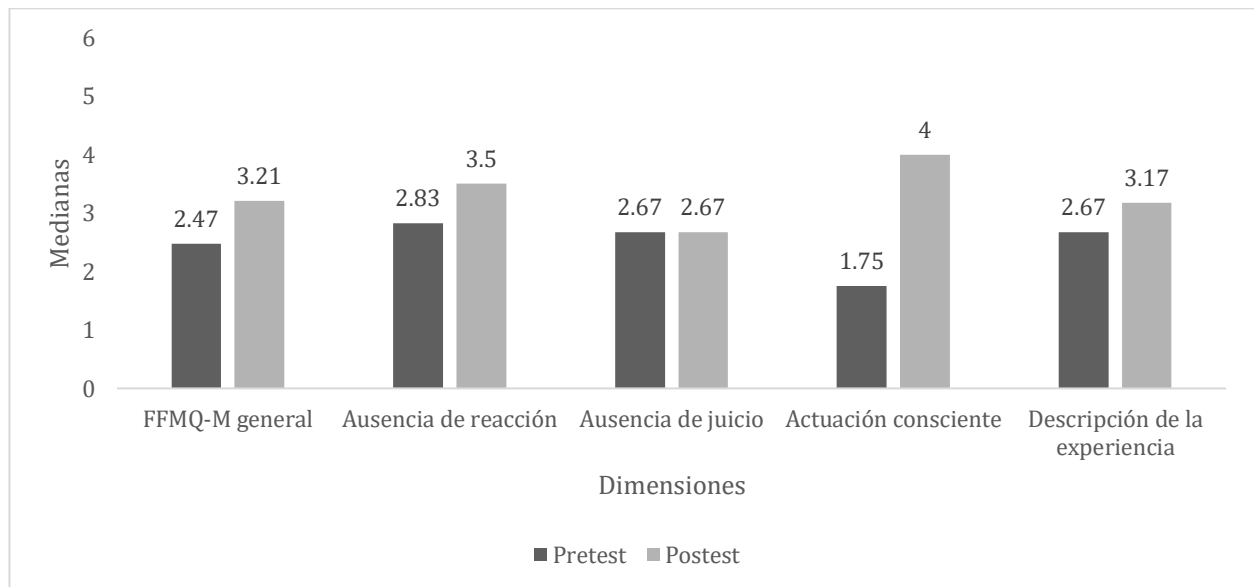
### 6.2.2. Pretest-postest habilidades de atención plena

Para entrenar la habilidad de atención plena, se trabajó con la habilidad de “mente sabia” y ejercicios prácticos al inicio de las sesiones dirigidos por la co-monitor. La escala FFMQ-M permitió identificar un aumento en la habilidad de atención plena por parte del grupo piloto después de la intervención, en comparación con los puntajes obtenidos antes de ella, en la figura 4 se

presentan la comparación de las medianas de cada una de las dimensiones del instrumento en su medición pretest, postest.

**Figura 4**

*Comparación de las medianas obtenidas por el grupo experimental en la escala FFMQ-M en el pretest y postest.*



Nota. Cuestionario de cinco facetas de la conciencia plena” (five facet mindfulness questionnaire, FFMQ-M).  
Elaboración propia.

En la escala global se encontraron diferencias estadísticamente significativas [ $z=-2.668$ ,  $gl=9$ ,  $p=0.008$ ,  $r=0.80$ ]. Estos datos apoyan la teoría de que el grupo de entrenamiento de habilidades para la regulación emocional, mejora las habilidades de atención plena. Tres de las cuatro dimensiones de la escala también presentaron diferencias estadísticamente significativas, ausencia de reacción, actuación consciente y descripción de la experiencia y se reportan tamaños del efecto grandes. En lo que respecta a la dimensión de ausencia de juicio, aunque las participantes si presentaron mejorías en este factor, las diferencias no son estadísticamente significativas (ver tabla 5).

**Tabla 5***Comparación de medianas de Atención plena en medición pre-test y post-test*

| <b>Dimensión</b>              | <b>Pre-test</b> | <b>Post-test</b> | <b>Prueba T de Wilcoxon</b> |           |          |              | <b>Tamaño del efecto</b> |
|-------------------------------|-----------------|------------------|-----------------------------|-----------|----------|--------------|--------------------------|
|                               | <b>Mdn</b>      | <b>Mdn</b>       | <b>T</b>                    | <b>gl</b> | <b>Z</b> | <b>p</b>     | <b>r</b>                 |
| Ausencia de reacción          | 2.83            | 3.5              | 0.00                        | 9.0       | -2.668   | <b>0.00*</b> | <b>-0.88</b>             |
| Actuación consciente          | 1.75            | 4                | 0.00                        | 8.0       | -2.533   | <b>0.01*</b> | <b>-0.89</b>             |
| Descripción de la experiencia | 2.67            | 3.17             | 0.00                        | 8.0       | -2.524   | <b>0.01*</b> | <b>-0.89</b>             |
| Ausencia de juicio            | 2.67            | 2.47             | 5.50                        | 7.0       | -1.442   | 0.14         | <b>-0.54</b>             |
| Global. Atención plena        | 2.47            | 3.21             | 0.00                        | 9.0       | -2.668   | <b>0.00*</b> | <b>-0.88</b>             |

Nota. r= tamaño del efecto: 0.3 tamaño de efecto pequeño a medio, 0.5 tamaño de efecto grande

\*p &lt; .05

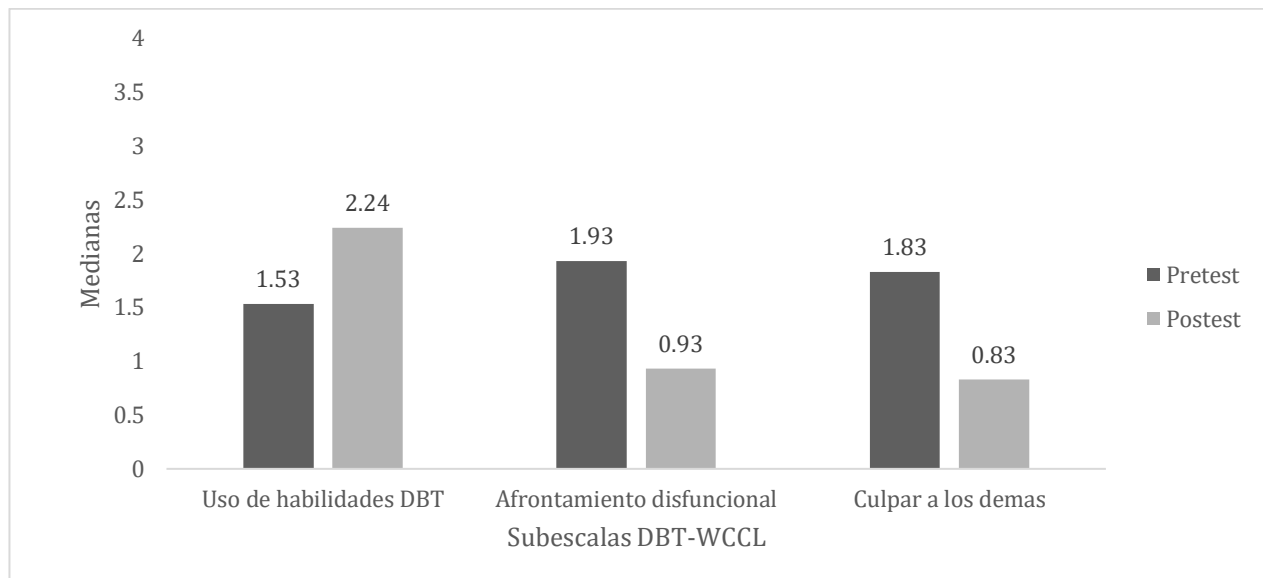
**6.2.3. Pretest-postest uso de habilidades DBT**

La lista de verificación de habilidades DBT permitió identificar un aumento en el uso de habilidades DBT ante situaciones difíciles, en los participantes del grupo piloto después de la intervención, en la figura 5 se presentan la comparación de las medianas de la subescala de uso de habilidades y afrontamiento disfuncional con sus dos dimensiones.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto a la subescala de uso de habilidades DBT. Además, se identificó mediante las subescalas, que el afrontamiento disfuncional y el culpar a los demás disminuyó y también se encontraron diferencias estadísticamente significativas, respecto a antes y después de la intervención. Se reportan tamaños del efecto grandes (ver tabla 6).

**Figura 5**

*Comparación de las medianas por el grupo experimental en la lista de verificación de habilidades DBT en el pretest y postest.*



Nota. Lista de verificación de modos de afrontamiento DBT (DBT-Ways of Coping Checklist (DBT-WCCL)).

**Tabla 6**

*Comparación de medianas de uso de habilidades y afrontamiento disfuncional en medición pre-test y post-test*

| Dimensión                  | Pre-test | Post-test | Prueba T de Wilcoxon |     |        |              | Tamaño del efecto |
|----------------------------|----------|-----------|----------------------|-----|--------|--------------|-------------------|
|                            | Mdn      | Mdn       | T                    | gl  | Z      | p            | r                 |
| Uso de habilidades DBT     | 1.53     | 2.24      | 0.00                 | 9.0 | -2.666 | <b>0.00*</b> | <b>-0.88</b>      |
| Afrontamiento disfuncional | 1.93     | 0.93      | 0.00                 | 9.0 | -2.677 | <b>0.01*</b> | <b>-0.89</b>      |
| Culpar a los demás         | 1.83     | 0.83      | 2.00                 | 8.0 | -2.243 | <b>0.02*</b> | <b>-0.79</b>      |

Nota. r= tamaño del efecto: 0.3 tamaño de efecto pequeño a medio, 0.5 tamaño de efecto grande

\*p < .05

#### **6.2.4. Evaluación de satisfacción de los usuarios en intervención piloto**

Durante la última sesión del grupo, las participantes respondieron una encuesta, en la plataforma de Google Forms (<https://forms.gle/ViTnmhG2GPL3oYR78>) donde evaluaron algunas

áreas de la intervención como: Organización de tiempos, uso de plataformas, estructura, materiales, actitud de los monitores, manejo de información, etc. A partir de ello se obtuvieron los siguientes resultados:

En la tabla 7 se pueden observar los porcentajes de las respuestas de las participantes en la encuesta de satisfacción respecto a estructura y tiempos de la intervención. El número de sesiones por las que estuvo constituida la intervención, fue considerado por la mayoría de las participantes como muy adecuado, por otro lado, un porcentaje menor consideró que eran insuficientes, argumentando que habría beneficiado que la intervención tuviera más sesiones. El tiempo de cada sesión fue de 2 horas, y las participantes consideraron que ello fue adecuado, o muy adecuado.

Se consideró por la mayoría de las participantes que el tiempo que se daba a cada una de las actividades fue muy adecuado mientras que un porcentaje menor insistió en que se debería de considerar más tiempo. Respecto al tiempo que se daba para realizar las tareas en casa, todas coincidieron en que fue muy apropiado y consideraron que las tareas eran convenientes para mejorar su desregulación emocional

**Tabla 7**

*Resultados de la encuesta de satisfacción respecto a estructura y tiempos*

|                                                                       | Muy adecuado | Adecuado | Insuficiente | Inadecuado |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------|----------|--------------|------------|
| Satisfacción con el número de sesiones de la intervención             | 56.60%       | 33.30%   | 11.10%       | 0%         |
| Satisfacción con el tiempo de las sesiones durante el grupo piloto    | 44.40%       | 65.60%   | 0%           | 0%         |
| Satisfacción con el tiempo de las actividades durante el grupo piloto | 66.70%       | 22.20%   | 11.10%       | 0%         |
| Satisfacción con el tiempo de las tareas                              | 100%         | 0%       | 0%           | 0%         |

Nota. Porcentaje de satisfacción de las participantes. Elaboración propia

En la tabla 8 se pueden observar los porcentajes de las respuestas de las participantes en la encuesta de satisfacción respecto a materiales y recursos digitales. Los materiales (folletos) que se utilizaron para las tareas y trabajar las habilidades durante las sesiones fueron identificados por las participantes como muy adecuados o adecuados. En general durante todas las sesiones no hubo ninguna queja o sugerencia respecto a esto, por parte de las participantes.

El uso de las plataformas digitales como Google Meet, Google classroom, Google Forms, y las presentaciones de Power Point utilizadas para explicar las habilidades durante el grupo, fueron identificadas por todas las participantes como muy adecuadas. En relación a ello, la app de WhatsApp utilizada para facilitar la comunicación entre monitores y participantes se consideró como adecuado o muy adecuado por las participantes.

**Tabla 8**

*Resultados de la encuesta de satisfacción respecto a materiales y recursos digitales*

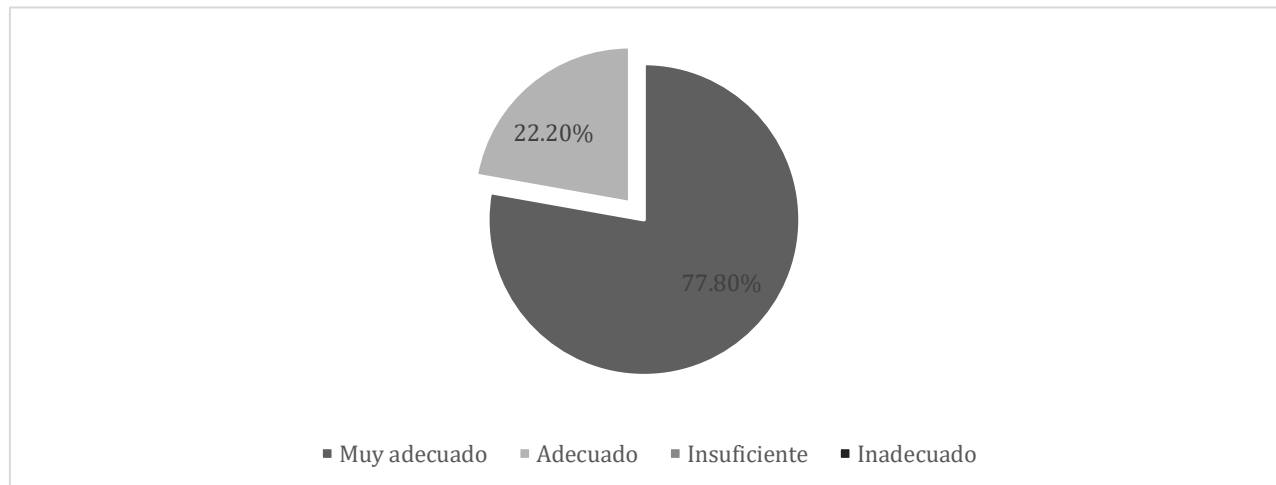
|                                                                              | Muy adecuado | Adecuado | Insuficiente | Inadecuado |
|------------------------------------------------------------------------------|--------------|----------|--------------|------------|
| Satisfacción con los materiales (folletos) usados para las tareas y sesiones | 88.90%       | 11.10%   | 0%           | 0%         |
| Satisfacción con el uso de plataformas digitales                             | 100%         | 0%       | 0%           | 0%         |
| Satisfacción con las presentaciones Power point                              | 100%         | 0%       | 0%           | 0%         |
| Satisfacción con el uso de la app Whatsapp                                   | 77.8%        | 22.20%   | 0%           | 0%         |

Nota. Porcentaje de satisfacción de las participantes. Elaboración propia

En su mayoría, las participantes coincidieron en que los monitores lograron de manera muy adecuada transmitir los conocimientos del taller, y afirmaron que cuentan con conocimientos muy adecuados respecto a los temas teóricos, las participantes restantes opinan muy similar, asegurando que la transmisión y manejo de los temas fue adecuado (Ver Figura 6).

**Figura 6**

*Transmisión y manejo de los temas, por parte de los monitores*

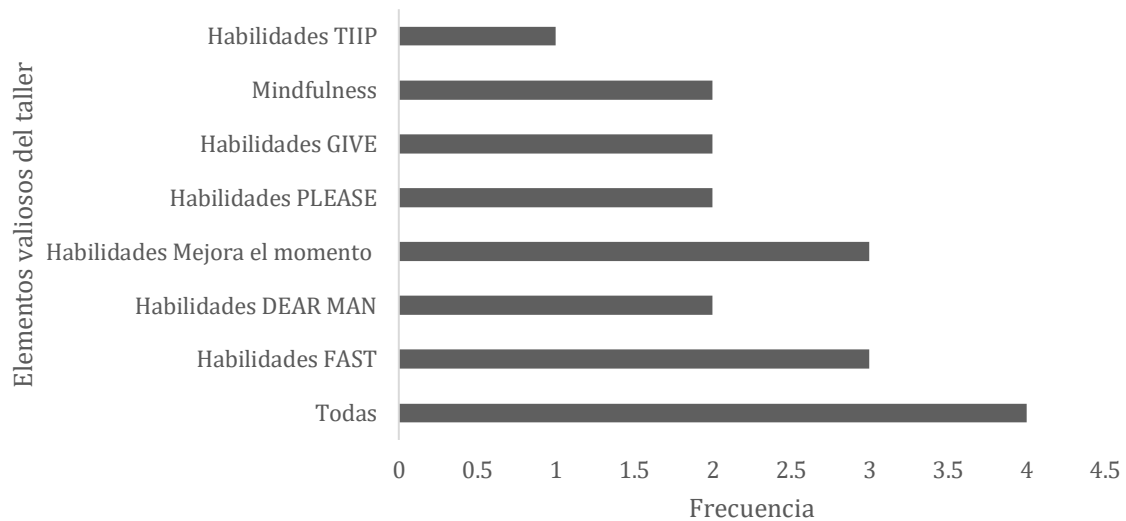


Nota. Porcentaje de satisfacción de las participantes con el manejo y transmisión de los temas teóricos durante las sesiones del programa. Elaboración propia

Se pidió a las participantes que mencionaran algunos aspectos que los monitores deberían de considerar mejorar, una de ellas sugirió mejorar los ejercicios de atención plena, otra de ellas aludió la reducción del tiempo en la revisión de tarea, por último, se propuso el incluir más sesiones y dejar más tiempo a cada una de las actividades. El resto de ellas (66.7%) afirmaron que todo había sido adecuado y no tenían sugerencias de mejora. Además, se solicitó que indicaran cuáles eran los elementos del taller que les habían parecido más valiosos (interesantes y relevantes) para mejorar su regulación emocional. La respuesta con mayor frecuencia fue que todo el taller les resultó valioso, pero entre las actividades más reconocidas encontramos a las habilidades FAST y a las habilidades de “Mejora el momento” (Figura 7).

**Figura 7**

*Elementos del grupo de entrenamiento más valiosos para las participantes*

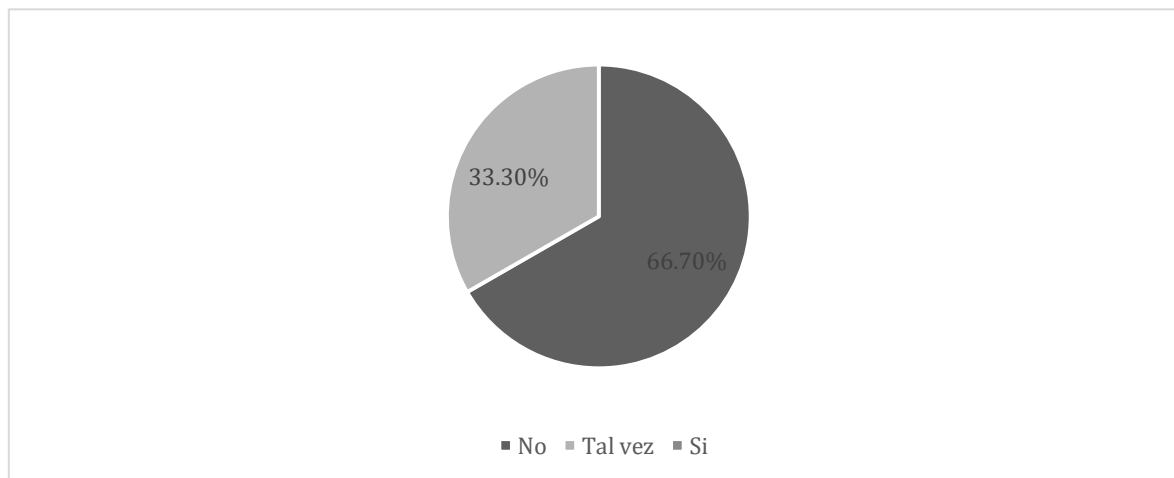


Nota. Frecuencia de las habilidades entrenadas durante las sesiones del programa, identificadas por las participantes como interesantes o relevantes. Elaboración propia

Una semana después de haber concluido en grupo, el 89% de las participantes, es decir 8 de ellas, aseguraron que seguían practicando algunas de las habilidades que aprendieron durante las sesiones del grupo. Entre las más practicadas se encuentran las habilidades FAST y “Mejora el momento”, lo cual concuerda con que también son las que se consideraron más valiosas durante todas las sesiones. Se les preguntó si consideraban que habían tenido dificultades para practicar sus habilidades (ver Figura 8), algunas de ellas argumentaron que en ocasiones las dominan sus emociones, lo olvidan, o no logran identificar en qué momento utilizarlas. El resto de ellas aseguró no tener dificultades.

**Figura 8**

*Dificultades para practicar las habilidades del grupo*



Nota. Porcentajes de dificultad de las participantes para practicar las habilidades entrenadas durante las sesiones después de terminado el programa. Elaboración propia.

### 6.3. Discusión

El objetivo de la presente investigación fue evaluar la efectividad del programa “Ctrl+E” para la regulación emocional de jóvenes universitarios basado en la terapia dialéctico conductual. La intervención constó de once sesiones virtuales, en las cuales se incluyeron habilidades de atención plena, regulación emocional, tolerancia al malestar y efectividad interpersonal. Los principales resultados obtenidos muestran diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones de las variables medidas (Regulación emocional, Habilidades socioemocionales DBT y Atención plena), a excepción de la dimensión de ausencia de juicio del cuestionario de cinco facetas de la conciencia plena. A partir de estos resultados es posible afirmar que la implementación piloto del grupo de entrenamiento virtual en habilidades, basado en DBT-A (Rathus y Miller, 2015) tuvo un impacto significativo en el aumento de las variables recién señaladas.

El programa de intervención virtual, busco disminuir las dificultades de regulación emocional, entendiendo que como lo refiere Linehan (1993b) estas afectan de manera significativa la calidad de vida. Con relación a esto y luego del proceso de intervención, los resultados indicaron que el programa logró disminuir las dificultades de regulación emocional, en otras palabras y de acuerdo con Marín-Tejeda et al. (2012), se aumentó la aceptación de respuestas emocionales, las conductas dirigidas a metas, la conciencia emocional y la claridad emocional. Estos resultados son similares a los reportados por Guerra-Báez et al. (2019), quienes reportan también un resultado favorable efecto de un programa de intervención grupal con DBT.

Este resultado se considera relevante, puesto que la disminución de la desregulación emocional, se considera un indicador previo para la reducción de conductas de riesgo, conductas impulsivas, problemas en la efectividad interpersonal, y baja tolerancia al malestar (Rathus y Miller,

2015). Aguilar (2020) concuerda con estos resultados exponiendo la eficacia de DBT mediante siete ensayos clínicos aleatorizados, en los cuales se destaca la reducción de la sintomatología relacionada con la desregulación emocional causada por el TLP. Actualmente, DBT ha mostrado efectividad con otros diagnósticos que tienen como característica central, la dificultad en la regulación emocional.

Respecto a las variables de: uso de habilidades DBT y afrontamiento disfuncional, evaluadas mediante la lista de verificación de modos de afrontamiento, se reportaron diferencias estadísticamente significativas en sus tres dimensiones, lo que implica que hubo un aumento del uso de las habilidades para ser consciente del momento presente, para tolerar el malestar, para regular las emociones, para comunicarse entre pares y adultos, así como una reducción de conductas violentas, evitación experiencial o culpar a los demás (Neacsiu et al., 2010).

Se ha podido identificar que hasta este punto de la investigación, únicamente se han reportado datos favorables que aportan información sobre la efectividad del entrenamiento virtual basado en DBT-A, por lo que es importante considerar que estos resultados pueden estar relacionados a que las participantes se encontraban estudiando el segundo semestre de la licenciatura en psicología, lo que las hace propensas a estar mas interesadas en el tratamiento, además, aunque ninguna de ellas estaba bajo tratamiento terapéutico individual, si estaban recibiendo información teórica sobre psicología.

Las hipótesis planteadas para el estudio se cumplieron en todas las participantes, ya que se había propuesto que la implementación del entrenamiento virtual tendría efecto positivo sobre la adquisición de habilidades que redujeran la sintomatología emocional de las adolescentes. Para lograrlo se entrenó la habilidad de atención plena que fue evaluada mediante el FFMQ (Meda et al., 2015), por lo que se pudo identificar un aumento en su actuación consciente, así como en la

habilidad para describir sus experiencias, además de una disminución en reacciones impulsivas ante emociones o experiencias.

No obstante, el análisis de resultados permitió identificar que la intervención tuvo algunas complicaciones en lo que respecta a la dimensión de ausencia de juicio en donde no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Lo anterior se pudo dar debido a que los resultados o beneficios de la atención plena, pueden apreciarse algunos meses después de la práctica constante. Ante la situación enunciada, las participantes pudieron estar muy poco expuestas a practicar esta habilidad, ya que es importante recalcar que durante esta intervención piloto no se entrenaron las habilidades “¿Qué?” y “¿Cómo?” del módulo de atención plena que sugiere el manual original (Rathus y Miller, 2015), sin embargo, fueron integradas en la versión final (Ver Estudio II).

Otra situación complicada fue la muerte experimental de tres de los participantes, dos mujeres y un hombre de 18 años, las estudiantes se presentaron únicamente a la primera sesión y concluyeron su asistencia sin comunicarlo con alguien. El estudiante abandono a la 4 sesión y reporto que los horarios del grupo se interponían con un empleo que recién había conseguido para sostener sus estudios en la universidad. Al respecto, Monsalve (2020), asegura que cerca del 40% de los usuarios abandonan la atención psicológica debido a que los horarios ofertados, no se ajustan a las necesidades de éstos, también se ha identificado que la no adherencia al tratamiento se relaciona con la parte económica, que limita que el 10% desista.

Por otro lado, el análisis de los datos, permitió identificar el tamaño del efecto del grupo piloto, reportando una magnitud de moderados a altos, para las puntuaciones globales de cada escala y para cada una de sus respectivas dimensiones. Estos datos permiten comprender de manera más exacta los beneficios del grupo de entrenamiento virtual en habilidades basado en DBT-A ya que los hallazgos de esta investigación son similares con estudios previos que también han reportado

tamaños del efecto de moderados a altos. Por ejemplo, Gil-Díaz, (2020) reportó tamaños del efecto de medios a altos después de un entrenamiento en habilidades DBT-A para la escala de desregulación emocional (Marín-Tejeda et al., 2012). Ahora bien, reportar los tamaños del efecto de las intervenciones, es importante ya que permite conocer en que medida beneficio a los consultantes, algunas investigaciones se limitan a hablar de los beneficios que el tratamiento puede originar (Arévalo y Samper, 2019), sin embargo, estos no aportan suficiente información para que se consoliden los tratamientos basados en la evidencia.

Por otro lado, es fundamental reconocer algunas limitaciones que presentó el estudio. En primer lugar, no se contó con un grupo control con el cual se pueda contrastar los resultados de la intervención piloto. Segundo, la escala de uso de habilidades DBT y afrontamiento disfuncional (WCCL-DBT) aún no estaba adaptada a población mexicana al momento de su aplicación, únicamente se contaba con una traducción. Por lo que se recomienda que, en futuros estudios, los instrumentos se puedan aplicar con mayor detalle con el fin de garantizar objetividad en la recolección de estos datos.

Respecto a las recomendaciones para posteriores estudios, se sugiere expandir la intervención a población escolar en general y no solo a quienes presentan desregulación emocional (Mazza, 2016), esto con el fin de mantener los cambios generados en la intervención grupal con las adolescentes, ya que se ha evidenciado que la inclusión de más participantes puede favorecer los cambios, particularmente cuando estos no se logran trabajando únicamente con el adolescente afectado (Cabra, 2020.; Rathus y Miller, 2015.; Mazza, 2016). De igual manera, se podría incluir el componente de la terapia individual, como se describe en el manual para adolescentes de DBT (Rathus y Miller, 2015), este no fue incluido en el presente estudio ya que el interés radicaba en el efecto de la intervención virtual y grupal.

#### **6.4. Conclusión**

A modo de conclusión, se observó que la intervención virtual en habilidades para la regulación emocional basadas en DBT aumento el uso de habilidades de atención plena, regulación emocional, tolerancia al malestar y efectividad interpersonal en las adolescentes, generando una mayor identificación, reconocimiento, contacto y expresión de sus emociones. Se resalta también la importancia de contar con programas virtuales cuyas características permitan que su aplicación sea de la mejor manera posible, ya que facilita el acceso al tratamiento para los consultantes, y reduce costos de operación para el monitor del entrenamiento.

En este proyecto el número de sesiones, la duración de las sesiones y las habilidades seleccionadas, fueron pertinentes para los participantes de esta institución, y para los recursos digitales con los que se contaba ya que se identificó la adquisición de habilidades lo que dará a los adolescentes herramientas para convertirse en adultos más sanos y con mayor capacidad para afrontar los desafíos de la vida. Se considera como una ventaja el uso de los medios virtuales para implementar el grupo de entrenamiento en habilidades basado en DBT-A, sin embargo, es necesario aportar evidencias de validez mediante jueces expertos que evalúen la adecuación del contenido a recursos digitales y se cuente también con instrumentos adecuados para la población mexicana que permitan identificar las formas de afrontamiento y el uso de habilidades ante situaciones problemáticas.

## **7. Estudio II. Validación del Programa “Control emocional (Ctrl+E)”**

Dados los resultados y conclusiones del estudio anterior, se detectó la necesidad de contar con evidencias de validez de contenido de la versión adaptada del programa “Control emocional (Ctrl+E)”, a través de un proceso de jueceo de expertos. Contar con pruebas de validez mediante jueces expertos permite verificar en qué medida el programa cumple con el propósito con el que se diseñó. Existe dentro de la práctica psicológica una propagación de diversos tratamientos psicológicos, por lo que se requiere un control en la calidad de los mismos, es decir, de sus efectos (Llobel et al., 2004). El Código Ético de la APA (2003) enfatiza la responsabilidad del psicólogo sobre ofrecer tratamientos con evidencia empírica que avale la validez de su efecto, además destacan la necesidad de formación continua del psicólogo, la búsqueda de información válida, su lectura crítica y la incorporación del saber a la práctica del profesional.

El método científico ofrece un procedimiento idóneo para detectar los programas psicoterapéuticos más efectivos (Llobel et al., 2004). Para ello se buscan pruebas de validez, por su parte, Aliño Santiago et al. (2006) explican que la validez funciona como un juicio evaluativo global, en donde se determina si los supuestos teóricos respaldan las interpretaciones y acciones que se realizan con base en los resultados de las pruebas o intervenciones y que se relaciona con la forma de responder de las personas, así como de las variables asociadas al contexto de los programas de intervención. Más específicamente, en este caso se trabajará con validez de contenido la cual es explicada por Mikulic (2007) como la validación a través de un examen sistemático del contenido de una prueba para determinar si ésta cubre una muestra adecuada y representativa de la variable o

conducta que se desea medir. Siendo así, el objetivo de este segundo estudio es: aportar evidencias de validez a la adaptación del programa “Ctrl+E”.

## 7.1. Método

Para lograr el objetivo, se realizó un estudio transversal, de métodos mixtos con diseño de tipo convergente, también llamado paralelo (Creswell & Plano, 2018) no experimental de tipo transversal descriptivo, con un muestreo intencional. El diseño paralelo implica la recolección y análisis de datos cualitativos y cuantitativos para después relacionarlos y alcanzar una interpretación.

### 7.1.1. Participantes.

La elección de los jueces expertos se llevó a cabo de acuerdo con las recomendaciones de algunos autores (Galicía et al., 2017; Cabero & Llorente, 2013); quienes mencionan que se debe considerar el biograma de cada juez, el cual hace referencia a los años de experiencia y formación, investigaciones o acciones formativas y conocimiento del objeto de estudio. En la Tabla 9 se presenta una reseña con la experiencia profesional de cada juez.

**Tabla 9**

*Características sociodemográficas de los jueces expertos*

|   | Profesión | Grado académico | Especialidad           | Actividades laborales                                                | Sesiones revisadas |
|---|-----------|-----------------|------------------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------|
| 1 | Psicóloga | Doctorado       | Psicología de la salud | Psicoterapeuta conductual-contextual                                 | 5, 6, 7 y 8        |
| 2 | Psicóloga | Doctorado       | Psicología de la salud | Psicoterapeuta cognitivo conductual                                  | 5, 6, 7, 8 y 9     |
| 3 | Psicóloga | Doctorado       | Psicología de la salud | Docencia e investigación (UAA), Psicoterapeuta conductual-contextual | 5, 6, 7 y 8        |
| 4 | Psicóloga | Maestría        | Psicología de la salud | Psicoterapeuta conductual-contextual                                 | 9, 10 y 11         |

|   |           |           |                               |                                                                        |                 |
|---|-----------|-----------|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| 5 | Psicóloga | Maestría  | Psicología de la salud        | Psicoterapeuta conductual-contextual                                   | 9, 10 y 11      |
| 6 | Psicóloga | Maestría  | Psicología de la salud        | Psicoterapeuta conductual-contextual                                   | 1, 2, 3, 4 y 10 |
| 7 | Psicóloga | Doctorado | Ciencias del comportamiento   | Docencia e investigación (UMSNH), Psicoterapeuta conductual-contextual | 1, 2, 3, 4 y 11 |
| 8 | Psicóloga | Doctorado | Ciencias sociales y educación | Docencia e investigación (UMSNH)                                       | 1, 2, 3, 4      |
| 9 | Psicóloga | Doctorado | Psicología de la Salud        | Psicoterapeuta conductual-contextual                                   | 5, 6, 7 y 8     |

Nota. UAA= Universidad Autónoma de Aguascalientes; UMSNH= Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

### 7.1.2. Instrumentos.

En la plataforma de Google Forms, se creó un listado con cada una de las actividades del programa “Ctrl+E”. El formulario se diseñó para la evaluación de la pertinencia en los contenidos, la comprensión, y el uso adecuado de los recursos digitales. En la tabla 10 se pueden observar los indicadores de cada categoría que contaban con 4 posibles respuestas: 1. Nula, 2. Nivel bajo, 3. Nivel aceptable, 4. Nivel alto. Además, se solicitaron posibles sugerencias para mejorar las actividades. Las instrucciones que los jueces siguieron pueden verse en el apéndice A. En la figura 9 se puede observar el formato que se siguió en Google Formulario para la evaluación de cada una de las actividades.

**Tabla 10**

*Categorías e indicadores para la evaluación de jueces expertos*

| Categoría                       | Indicadores                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pertinencia                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ La actividad tiene relación lógica con el objetivo general.</li> <li>○ La actividad se encuentra relacionada con el módulo de entrenamiento.</li> </ul> |
| Comprensión                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ La explicación sobre como entrenar la habilidad es clara.</li> <li>○ La redacción y sintaxis permite entender el objetivo de la habilidad.</li> </ul>   |
| Adecuación a recursos digitales | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ La habilidad se puede entrenar mediante una explicación vía virtual.</li> </ul>                                                                         |

Nota. Basado en Galicia et al. (2017)

**Figura 9**

*Formato de pregunta para jueceo del programa “Ctrl+E”*

| Sesión 5                                                                                                                           |                       |                       |                       |                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Módulo de Regulación emocional                                                                                                     |                       |                       |                       |                       |
| Orientación a las habilidades de regulación de las emociones y su justificación *                                                  |                       |                       |                       |                       |
|                                                                                                                                    | Nula.                 | Nivel bajo            | Nivel Aceptable       | Nivel Alto            |
| Pertinencia                                                                                                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Comprensión                                                                                                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Adecuación a recu...                                                                                                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Indique las sugerencias para mejorar la actividad, Orientación a las habilidades de regulación de las emociones y su justificación |                       |                       |                       |                       |

Nota. Elaboración propia

### **7.1.3 Procedimiento.**

Para la versión adaptada del Manual de entrenamiento en habilidades para adolescentes (Rathus & Miller, 2015) a un programa de entrenamiento virtual en habilidades para la regulación emocional basado en DBT se buscó la validez de contenido a través de jueces expertos siguiendo una secuencia metodológica establecida en tres fases que se describen a continuación:

Fase I. Elección de contenidos. Como primer paso se revisó el contenido y estructura del manual original. Se consideró la elección de un conjunto de habilidades del manual de Rathus y Miller (2015) que promovieran la regulación emocional. Las sesiones fueron traducidas al español, mediante una página de internet gratuita, y después fueron revisadas y mejoradas por el equipo de trabajo. Para continuar con la versión virtual, se contrató a una diseñadora gráfica, la cual se encargó

de ilustrar las páginas del manual de acuerdo a los contenidos. El manual de Rathus & Miller (2015) suele encontrarse en un formato físico o no editable, por lo que fue necesaria, la transcripción del nuevo manual a un formato en el que los próximos participantes pudieran interactuar con él, es decir, llenar sus actividades o hacer notas desde algún dispositivo digital. Posteriormente, se llevó a cabo una encuesta de satisfacción que permitieron llevar a cabo otras modificaciones del Manual del programa “Ctrl+E”, en lo referente a contenidos, organización de tiempos, y perfeccionamiento de algunos materiales.

Fase II. Elección de jueces. El equipo de trabajo seleccionó a nueve jueces expertos, los cuales tienen experiencia previa y formación relacionada con la línea de investigación de terapias contextuales. La aproximación con los jueces se dio a través de correo electrónico en donde se les planteó el objetivo del jueceo y la forma de trabajo y se dio seguimiento por WhatsApp. Para que los jueces expertos llevarán a cabo la revisión, se repartieron las sesiones entre los jueces, por lo que cada uno de ellos revisó entre 4 y 5 sesiones del programa. También se buscó que cada sesión fuera analizada por lo menos por 3 de ellos, con la intención de poder deliberar respecto a las decisiones o sugerencias ofrecidas por los jueces. Posteriormente se les hizo llegar el link de la plataforma Google Forms, además de, la versión más actualizada del Manual del programa “Ctrl+E” (ver apéndice D), con el objetivo de que los expertos tuvieran la libertad de modificar o sugerir modificaciones de formato. Después de que los jueces expertos devolvieron la información, se llevó a cabo una reunión virtual con el equipo de trabajo, para determinar los cambios y adecuaciones que se harían al manual.

Fase III. Elaboración de la versión final. Luego de recibir las respuestas de los jueces, se codificaron y se sacó un promedio de las opiniones respecto a la pertinencia, comprensión y adecuación a recursos digitales de cada actividad del programa “Ctrl+E”. Se analizaron las

sugerencias cualitativas y se realizaron los cambios pertinentes, poniendo mayor atención a aquellas actividades que tuvieron un promedio menor a tres que hace referencia a un nivel menor al aceptable.

#### **7.1.4. Sobre la adaptación.**

El tipo de adaptación que se propone del manual de habilidades DBT para adolescentes de Rathus y Miller (2015) es de tipo cultural con estructura superficial. Diferentes autores (Resnicow et al., 2000; Jaes, 2009; Cardemil, 2008.) aseguran que la adaptación cultural puede entenderse desde dos dimensiones: superficial y profunda. Estas dimensiones hacen referencia a la estructura que resulta de la adaptación, por ejemplo, la estructura superficial implica hacer coincidir los materiales y mensajes de la intervención con las características "superficiales" de la población objetivo. Esto puede implicar, lugares, lenguaje, marcas de productos, música, comida, lugares, vestimenta familiar y preferida por la población objetivo.

Para llevar a cabo una adaptación superficial no necesariamente debe de cumplirse con cada uno de los elementos mencionados (lugares, lenguaje, marcas de productos, música, comida, lugares, vestimenta). Jaes (2009) considera que las adaptaciones superficiales implican únicamente las traducciones del material e información, logrando una comunicación adecuada con el usuario de la intervención o terapia. La estructura superficial se refiere a qué tan bien encajan las intervenciones dentro de una cultura específica (Resnicow et al., 2000). En esta adaptación del manual de Rathus y Miller (2015) en términos generales, se llevó a cabo una traducción de los materiales, se ajustaron las imágenes y los ejemplos a la población meta, se introdujeron algunas sugerencias para la aplicación por medios virtuales, y se modificó la estructura de las instrucciones para facilitar su empleo a los monitores.

### 7.1.5. Materiales.

Manual de habilidades DBT para adolescentes (Rathus & Miller, 2015). Este manual es una versión, y adaptación de: Linehan, M. (1993b), Skills Training Manual For Treatment of Borderline Personality Disorder. El manual está dividido en cinco apartados: habilidades de conciencia plena, habilidades de efectividad interpersonal, habilidades de regulación emocional, habilidades de aceptación radical y caminando el camino de en medio. Cada apartado cuenta con teoría y práctica para el entrenamiento de habilidades. En el grupo de entrenamiento en habilidades los pacientes aprenden a concentrarse mentalmente en lo presente, para poder regular mejor su afectividad en un contexto interpersonal, sin recurrir a situaciones extremas como el suicidio, o impulsos alienantes (Gómez, 2007).

## 7.2. Resultados

Se consensó la elección de un conjunto de habilidades y actividades (ver tabla 11) del manual de Rathus y Miller que promovieran la regulación emocional y se llevó a cabo la traducción. Para la elección de las habilidades, se consideraron los objetivos, el tiempo y materiales que requerían cada una de las actividades, y si eran adecuadas para impartirse vía virtual. Posteriormente se estableció un número de sesiones y se distribuyeron las actividades de acuerdo a tres módulos de trabajo.

**Tabla 11**

*Contenido de la primera versión del programa “Ctrl+E”.*

| Módulo                 | Sesión | Temas, actividades y habilidades    |
|------------------------|--------|-------------------------------------|
| Tolerancia al malestar | 1      | ○ Presentación de los monitores     |
|                        |        | ○ Encuadre                          |
|                        |        | ○ Presentación de los participantes |

|                      |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Regulación emocional |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Qué es DBT?</li> <li>○ Introducción a la atención plena</li> <li>○ Asignación de tarea</li> <li>○ Cierre. Ejercicio de respiración</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                      | 2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ejercicio breve de mindfulness</li> <li>○ Revisión de la tarea</li> <li>○ Orientación a las habilidades de tolerancia al malestar y su justificación</li> <li>○ Tres estados de la mente.</li> <li>○ Habilidades de supervivencia en crisis</li> <li>○ Asignación de trabajo</li> <li>○ Cierre. Experiencias de la sesión</li> </ul>                                                             |
|                      | 3 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ejercicio breve de mindfulness</li> <li>○ Revisión de la tarea</li> <li>○ Reconfortarse con los seis sentidos</li> <li>○ Habilidades de mejora el momento</li> <li>○ Habilidades de pros y contras</li> <li>○ Asignación de trabajo</li> <li>○ Cierre</li> </ul>                                                                                                                                 |
|                      | 4 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ejercicio breve de mindfulness: media sonrisa</li> <li>○ Revisión de la tarea</li> <li>○ Reduzca rápidamente la excitación emocional con habilidades TIPP</li> <li>○ Habilidades de aceptación radical</li> <li>○ Asignación de trabajo</li> <li>○ Cierre</li> </ul>                                                                                                                             |
|                      | 5 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mindfulness</li> <li>○ Revisión de la tarea</li> <li>○ Orientación a la regulación emocional y su justificación</li> <li>○ Objetivos de la formación en regulación de las emociones</li> <li>○ Las funciones de las emociones: ¿De qué sirven las emociones?</li> <li>○ Orientación a las habilidades ABC, PLEASE y su fundamento</li> <li>○ Asignación de trabajo.</li> <li>○ Cierre</li> </ul> |
|                      | 6 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mindfulness</li> <li>○ Revisión de la tarea</li> <li>○ Habilidades acumulando experiencias positivas a largo y corto plazo</li> <li>○ Habilidades construcción del dominio</li> <li>○ Habilidades hacer frente al futuro</li> <li>○ Asignación de trabajo</li> <li>○ Cierre. Experiencias de la sesión</li> </ul>                                                                                |
|                      | 7 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mindfulness: Surfear la emoción</li> <li>○ Revisión de la tarea</li> <li>○ Orientación a las habilidades PLEASE y su justificación</li> <li>○ Habilidades de acción opuesta</li> </ul>                                                                                                                                                                                                           |

|                           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Efectividad interpersonal |    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Asignación de trabajo</li> <li>○ Cierre</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                  |
|                           | 8  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mindfulness</li> <li>○ Revisión de la tarea</li> <li>○ Orientación hacia la efectividad interpersonal y su justificación.</li> <li>○ Habilidades (GIVE)</li> <li>○ Asignación de trabajo</li> <li>○ Cierre. Experiencias de la sesión</li> </ul>                                    |
|                           | 9  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ejercicio de mindfulness</li> <li>○ Revisión de la tarea</li> <li>○ Habilidades DEAR MAN</li> <li>○ Desafiando a los pensamientos que interfieren con la eficacia interpersonal</li> <li>○ Asignación de tareas</li> <li>○ Cierre</li> </ul>                                        |
|                           | 10 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ejercicio breve de mindfulness</li> <li>○ Revisión de la tarea</li> <li>○ Autorrespeto: Habilidades FAST.</li> <li>○ Factores para considerar con cuánta intensidad preguntar o decir no</li> <li>○ Habilidades THINK</li> <li>○ Asignación de trabajo</li> <li>○ Cierre</li> </ul> |
|                           | 11 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mindfulness</li> <li>○ Comentarios de cierre y evaluación</li> <li>○ Encuesta de evaluación del taller</li> <li>○ Retroalimentación por parte de los participantes</li> </ul>                                                                                                       |

Nota. Elaboración propia.

Después de la primera versión del programa “Ctrl+E” se implementó una intervención piloto (ver capítulo Estudio I), que permitió verificar desde la práctica, si la estructura, contenido y adecuación a recursos digitales resultaba eficaz. En dicha intervención también se aplicó una encuesta de satisfacción a los participantes, lo que permitió identificar las habilidades que se consideraron más valiosas y útiles. De acuerdo con el criterio del equipo de trabajo y de los monitores del entrenamiento, se realizaron las siguientes modificaciones:

1) Reorganización de las habilidades a entrenar en las sesiones, ya que se consideró que se debía seguir la estructura tradicional de DBT, en donde en su mayoría se entrena una habilidad nueva por sesión.

2) Para lograr lo anterior se eliminaron algunas habilidades del módulo de tolerancia al malestar (reconfortarse con los seis sentidos y pros y contras) y del módulo de efectividad interpersonal (Habilidades MAN y THINK), ya que resultaron no ser identificadas como eficaces por los participantes de la intervención piloto o porque la metodología y objetivo no se adecuaban a los recursos digitales.

3) Se agregaron frases que sirvieran al monitor para realizar los cierres de cada sesión, ya que anteriormente no se especificaban. 4) Se agregó una habilidad para el entrenamiento de la atención plena, ya que es considerada como básica para el aprendizaje de dicha habilidad, siendo así, la estructura general del programa “Ctrl+E” consto ahora de cuatro módulos. 5) Se modificó la redacción de todo el manual a tercera persona.

Luego de esa segunda versión se realizó una selección de profesionales con experiencia en tratamientos basados e informados en terapias contextuales o específicamente DBT, y expertos en intervenciones basadas en la evidencia. Los jueces evaluaron la pertinencia, comprensión y adecuación a recursos digitales acorde a los principios generales de la terapia dialéctico conductual desde un formulario de Google. Todos los jueces fueron elegidos por su experiencia en diferentes ámbitos que fueran relevantes para alcanzar una buena calidad en la planeación de la intervención que propone el programa “Ctrl+E”.

Cada una de las habilidades a entrenar que se propone en el programa “Ctrl+E”, fue integrada a un formulario de Google para su evaluación y se les hizo llegar el manual. Las sesiones

se dividieron entre los jueces con el objetivo de que las sesiones sean revisadas por lo menos por 3 de ellos, lo que permite deliberar decisiones de manera más ágil. Los resultados respecto de la puntuación más alta posible entre jueces expertos fueron de la siguiente manera: el 90.85% considero pertinencia en los contenidos, 84.31% estuvo de acuerdo con la comprensión y el 85.23% con la adecuación a recursos digitales. Aunque se tomaron en consideración todas las sugerencias que realizaron los jueces para la mejora del programa “Ctrl+E” se dio prioridad a perfeccionar los apartados donde el promedio de las puntuaciones de los jueces era inferior a tres, es decir menor a el nivel que se considera adecuado que tiene una puntuación de cuatro.

A continuación, se presentan las modificaciones llevadas a cabo en las sesiones 1 y 2 (presentación y módulo de atención plena) de acuerdo con las puntuaciones promedio que los jueces expertos otorgaron (ver tabla 12). En la sesión 1 respecto a la adecuación de los recursos digitales se mejoró la presentación y dinámica rompe hielo (p. 7, párrafo 2), buscando que sea más dinámica y objetiva al tratarse de una interacción a distancia, el juez 7 mencionó, *“Yo añadiría algo en relación con las expectativas que tienen sobre su asistencia y sobre el comportamiento del grupo para que dé pie al encuadre”*. La actividad de encuadre se mejoró agregando imágenes al folleto de trabajo (p. 13), ya que el juez 6 sugirió *“Mejorar el diseño de los folletos. Más llamativos.”*. En la asignación de tarea se agregó una tabla de registro (p. 21), para anotar los días que cumplen con su actividad, tal y como lo requirió la juez 8 *“Creo que se les puede dar una hoja de registro donde estén las instrucciones y donde ellos vayan anotando si lo hicieron”*.

En la sesión 2 (ver tabla 12) se modificó la redacción (p. 25, recuadro de información para el monitor) para lograr una mejor comprensión de cómo entrenar la habilidad de “¿Qué y cómo?”, siguiendo la sugerencia del juez 7 quien menciona, *“En relación con las habilidades ¿Qué y Cómo? se debe de explicar al inicio en términos generales y en cada sesión con el ejercicio de mindfulness,*

*señalar cuál de ellas se pone en práctica y que es*”. Para la habilidad de “distraerse con mente sabia” (p. 23, párrafo 2) y “asignación de tarea” (p. 26, párrafo 1 y 2) se mejoró la redacción y sintaxis y se agregó al folleto de trabajo (p. 32, párrafo 1) la sugerencia del juez 7 *“Yo usaría también recursos digitales para las tareas, por ejemplo, que graben un video donde muestran cómo se distraen”*.

**Tabla 12**

*Puntuaciones promedio de los jueces expertos en el módulo de atención plena*

| Sesión | Actividades y habilidades                                          | Pertinencia | Comprensión | Adecuación a recursos digitales |
|--------|--------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|---------------------------------|
| 1      | Presentación y dinámica rompe hielo                                | 3.0         | 3.3         | 2.3                             |
|        | Encuadre                                                           | 4.0         | 3.3         | 1.7                             |
|        | ¿Qué es DBT?                                                       | 3.0         | 3.3         | 4.0                             |
|        | Orientación a las habilidades de atención plena y su justificación | 3.0         | 3.0         | 3.7                             |
|        | Ejercicio de respiración                                           | 3.7         | 3.0         | 3.0                             |
|        | Asignación de tarea                                                | 3.7         | 3.3         | 1.3                             |
|        |                                                                    |             |             |                                 |
| 2      | Tres estados de la mente                                           | 4.00        | 3.00        | 3.33                            |
|        | ¿Qué y cómo?                                                       | 2.66        | 1.66        | 4.00                            |
|        | Distraerse con mente sabia                                         | 4.00        | 2.30        | 3.30                            |
|        | Asignación de tarea                                                | 4.00        | 2.66        | 3.33                            |

Nota. Las celdas sombreadas tienen puntuaciones menores a 3 por lo que fueron revisadas y modificadas

Respecto al módulo 2 de tolerancia al malestar (sesión 3 y 4), se llevaron a cabo las modificaciones pertinentes de acuerdo a las puntuaciones de los jueces (ver tabla 13) y sus comentarios. La sesión 3, únicamente requirió modificaciones en la redacción (p. 34, párrafo 3) para comunicar con el grupo la “Orientación a las habilidades de tolerancia al malestar”, el juez 6 menciona *“Sugiero cambiar la explicación y considerar la experiencia que se tiene con la aplicación de la intervención. Sobre el ejemplo en el ejercicio, además de largo, no es adecuado para la edad de las personas con las que trabajamos”*. Para la sesión 4, se cambiaron los ejemplos

(p. 56, párrafo 3,4 y 5) utilizados para entrenar la habilidad de “aceptación radical” ya que el juez 8 señaló “Sugiero cambiar el ejemplo a una situación más acorde con la etapa de desarrollo con la que se está trabajando”.

**Tabla 13**

*Puntuaciones promedio de los jueces expertos en el módulo de tolerancia al malestar*

| Sesión | Temas, actividades y habilidades                                           | Pertinencia | Comprensión | Adecuación a recursos digitales |
|--------|----------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|---------------------------------|
| 3      | Orientación a las habilidades de tolerancia al malestar y su justificación | 4           | 2.66        | 3.33                            |
|        | Habilidades de Mejora el momento                                           | 4           | 3.66        | 3                               |
|        | Habilidades TIPP                                                           | 4           | 3           | 3                               |
|        | Asignación de tarea                                                        | 4           | 4           | 3.33                            |
| 4      | Ejercicio de atención plena: media sonrisa                                 | 4           | 4           | 3.33                            |
|        | Habilidades de Aceptación radical                                          | 2.66        | 4           | 3.33                            |
|        | Habilidades Reorientar la mente                                            | 4           | 4           | 3.33                            |
|        | Asignación de tarea                                                        | 4           | 4           | 4                               |

Nota. Las celdas sombreadas tienen puntuaciones menores a 3 por lo que fueron revisadas y modificadas

Las puntuaciones de los jueces para el módulo de regulación emocional (sesión 5 a 8) pueden verse en la tabla 14. En la sesión 5 se comenzó modificando la redacción de la actividad de “orientación a las habilidades ABC PLEASE” (p. 69, párrafo 1), la juez 3 indica lo siguiente “*La descripción es poco clara en cuanto a los fundamentos de estas habilidades y su función. Además de que me parece que se polariza en los aspectos positivos o negativos, y podría redactarse mejor tomando en cuenta los aspectos de la vida motivadores o que nos acercan a experiencias y metas*”. En la sesión 7, actividad “Habilidades PLEASE y su justificación” (p. 95, recuadro beneficios de

las habilidades PLEASE) aunque las puntuaciones están por encima de 3, la juez 9 menciona, “*Es muy breve la información, valdría la pena ampliar un poco la justificación*” por lo que se complementó la actividad con la información requerida.

En la sesión 8, “asignación de tarea” sobre la habilidad de acción opuesta, se agregaron las posibles complicaciones al momento de practicar dicha habilidad (p. 111, recuadro información para el monitor). La juez 3, menciona “*Es importante clarificar en el cierre de la sesión y asignación de tareas, las posibles barreras que se puedan presentar al realizar esta habilidad, así como posibles soluciones para aumentar el compromiso (sobre todo porque es una de las más complicadas de que realice el adolescente o que mantenga la motivación para aplicarla)*”.

**Tabla 14**

*Puntuaciones promedio de los jueces expertos en el módulo de regulación emocional*

| Sesión | Temas, actividades y habilidades                                                | Pertinencia | Comprensión | Adecuación a recursos digitales |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|---------------------------------|
| 5      | Orientación a las habilidades de regulación de las emociones y su justificación | 3.5         | 3.25        | 3.75                            |
|        | Objetivos de la formación en regulación de las emociones                        | 3.5         | 3           | 3                               |
|        | Una breve lista de emociones                                                    | 3.75        | 3.25        | 3.5                             |
|        | Las funciones de las emociones                                                  | 3.25        | 3.5         | 3.5                             |
|        | Orientación a las habilidades ABC, PLEASE y su fundamento                       | 3.5         | 2.75        | 3.25                            |
|        | Habilidad hacer frente al futuro                                                | 3.75        | 3.5         | 3.5                             |
|        | Asignación de trabajo                                                           | 3.75        | 3.25        | 3.25                            |
|        | Ejercicio breve de atención plena: Surfear la emoción                           | 3.75        | 3.5         | 3.75                            |
| 6      | Habilidades construcción del dominio                                            | 3.75        | 3.75        | 3.75                            |

|   |                                                                     |      |      |      |
|---|---------------------------------------------------------------------|------|------|------|
| 7 | Habilidades acumulando experiencias positivas a largo y corto plazo | 3.5  | 3.5  | 3.75 |
|   | Asignación de trabajo                                               | 3.75 | 3.75 | 3.75 |
|   | Orientación a las habilidades PLEASE y su justificación             | 3.25 | 3.25 | 3    |
|   | Habilidades PLEASE                                                  | 3.5  | 3.5  | 3.75 |
|   | Asignación de trabajo                                               | 3.75 | 3.25 | 3.25 |
| 8 | Habilidades de acción opuesta                                       | 3.75 | 3.5  | 3.75 |
|   | Asignación de trabajo                                               | 3.5  | 3.25 | 3.25 |

Nota. Las celdas sombreadas tienen puntuaciones menores a 3 por lo que fueron revisadas y modificadas

En el último módulo de efectividad interpersonal, es decir el resto de las sesiones 9 a 11, todas las habilidades y actividades presentaron puntajes por arriba de 3 (ver tabla 15). Sin embargo, en la sesión 9 se agregaron ejemplos a las “habilidades GIVE” (p. 122, párrafo 3) ya que la juez 2 señaló: *“En el juego de roles o diadas para todo el grupo, sería adecuado integrar una actividad que se relacione con el ambiente escolar, recordemos que los participantes están iniciando su integración en la universidad, y resultaría interesante ver cómo perciben y reaccionan a ese ambiente”*. En la sesión 11 en la actividad de “comentarios finales” (p. 140, párrafo 1) se agregó la indicación de que el monitor de un recorrido rápido por las habilidades entrenadas, así lo indico el juez 4 *“Hacer un recorrido señalando las habilidades que se han aprendido durante el taller”*.

**Tabla 15**

*Puntuaciones promedio de los jueces expertos en el módulo de efectividad interpersonal*

| Sesión | Temas, actividades y habilidades                                              | Pertinencia | Comprensión | Adecuación a recursos digitales |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|---------------------------------|
| 9      | Orientación a las habilidades de efectividad interpersonal y su justificación | 3.66        | 3.66        | 3.66                            |
|        | Habilidades GIVE                                                              | 4           | 3.66        | 3.33                            |
|        | Asignación de tarea                                                           | 3.66        | 4           | 4                               |
| 10     | Habilidades DEAR                                                              | 3.66        | 3.33        | 3.66                            |
|        | Habilidades FAST                                                              | 3.66        | 3           | 4                               |
|        | Factores para considerar con                                                  | 4           | 3.66        | 4                               |

|    |                                               |      |      |   |
|----|-----------------------------------------------|------|------|---|
|    | cuánta intensidad preguntar o decir no        |      |      |   |
|    | Asignación de trabajo                         | 4    | 3.66 | 4 |
| 11 | Comentarios finales (Monitor y participantes) | 3.66 | 3.66 | 4 |
|    | Encuesta de satisfacción del grupo            | 4    | 4    | 4 |
|    | Entrega de reconocimientos                    | 4    | 4    | 4 |

Nota. Elaboración propia

Finalmente, el programa “Ctrl+E” se conforma de cuatro módulos, y se agregaron dos sesiones más para presentación, encuadre y cierre (ver Tabla 16). El total de sesiones realizadas fue de 11, con una duración de 2 horas cada una, dando un acumulado de 22 horas de trabajo en línea. El objetivo general del programa “Ctrl+E” fue: Reducir los comportamientos causados por la desregulación emocional. Y tuvo por objetivos específicos: 1. Reducir la vulnerabilidad emocional. 2. Aumentar las habilidades para desarrollar atención plena. 3. Incrementar habilidades de tolerancia al malestar. 4. Favorecer habilidades para lograr la efectividad interpersonal. La versión extendida, incluyendo modificaciones, se puede ver en el Apéndice G.

**Tabla 16**

*Cronograma del programa “Ctrl+E”*

| SESIÓN     | Módulos                                   |
|------------|-------------------------------------------|
| 1          | Introducción, diagnóstico, encuadre       |
| 2          | Atención plena                            |
| 3, 4       | Tolerancia al malestar, atención plena    |
| 5, 6, 7, 8 | Regulación emocional, atención plena      |
| 9, 10      | Efectividad interpersonal, atención plena |
| 11         | Evaluación y cierre                       |

Nota. Basado en Galicia et al. (2017)

### 7.3 Discusión

Es posible afirmar que se cumplió con el objetivo planteado al inicio del estudio, ya que se diseñó y validó la versión adaptada en el manual de Rathus y Miller (2015) del programa “Ctrl+E”, mediante la técnica de jueces expertos. La relevancia de contar con intervenciones virtuales para la regulación emocional, dadas las circunstancias de la pandemia por COVID-19 y del uso habitual de la tecnología por los adolescentes, recae en la accesibilidad a tratamientos eficaces que disminuyan la sintomatología causada por la desregulación emocional.

Es necesario que los profesionales de la salud mental, estén capacitados para ofrecer a los pacientes tratamientos virtuales, ya que estos pueden facilitar la accesibilidad cuando hay dificultades para acudir a terapia presencial, por ejemplo, pacientes con movilidad reducida o con enfermedades que puedan ser contagiosas, además otorgan mayor flexibilidad de horarios y de tiempo de contacto, y facilita la presencia de miembros de la familia durante una consulta cuando es necesario, lo cual ocurre de manera cotidiana con pacientes adolescentes (Martínez, 2022).

El programa “Ctrl+E” asume, desde la telepsicología, un enfoque basado en la evidencia, es de corta duración, cuenta con 11 sesiones enfocadas en mejorar la regulación emocional, la tolerancia al malestar, la efectividad interpersonal y las habilidades de atención plena. Para ello se seleccionaron distintas actividades que pudieran implementarse a través de una plataforma digital, considerando también las cuestiones culturales de la población de estudio. De la Viuda-Suárez y Casas-Posada (2020) informaron sobre la disminución de las dificultades en la desregulación emocional en adolescentes, dejando evidencias de la efectividad de una intervención informada en programas de terapias contextuales.

Los hallazgos de este estudio son coherentes con otros realizados previamente, donde se reportan efectos positivos, de intervenciones grupales validadas a través de jueces expertos. Garces et al. (2021), validaron y adaptaron a un formato grupal, un protocolo breve de activación

conductual para estudiantes con sintomatología depresiva, para ello trabajaron junto a 13 jueces expertos. Los resultados aseguran un protocolo prometedor para tratar la sintomatología depresiva, manteniendo la estructura y coherencia del protocolo original. Por otro lado, Abello et al. (2021), realizaron el diseño y la validación de un protocolo de atención psicológica para atención en ideación suicida a través de una validación por diez jueces expertos. Reportando que su protocolo resultó pertinente, suficiente, claro y relevante para abordar la problemática que pretende tratar.

El programa “Ctrl+E” alcanzó su versión final bajo la supervisión constante de un equipo de trabajo conformado por expertos en psicología de la salud y terapias contextuales. El proceso de jueceo permitió una adecuada comprensión, pertinencia y adecuación a recursos digitales de los contenidos. Parece necesario difundir el programa “Ctrl+E” para comprobar su eficacia en distintos escenarios virtuales que incluyan otras plataformas, así como con otras muestras, esperando que en el futuro se puedan realizar recomendaciones también a nivel internacional.

Dentro de las limitaciones de este estudio es necesario tener en cuenta que hay profesionales y usuarios poco familiarizados con las tecnologías digitales o no están motivados para su uso. Además, puede ser complicado para el profesional garantizar la privacidad y confidencialidad de la información, especialmente cuando el adolescente está en un lugar concurrido, como su casa o escuela. Por último, lograr una adecuada conexión a distancia puede estar fuera de las manos del profesional por lo que deberá de haber acuerdos previos, antes de que ocurra dicha situación.

## **7.4 Conclusión**

El programa “Ctrl+E” requiere que el terapeuta o profesional de la salud mental tenga habilidades para el uso de tecnologías digitales. Dicho programa cuenta con materiales ilustrados

de fácil uso, para el terapeuta y el consultante, lo cual hace que la información contenida sea comprensible y permite a los adolescentes mantenerse interesados en la mejoría de la desregulación emocional. El formato digital del programa “Ctrl+E”, da la posibilidad de acceder a sus folletos de trabajo desde algún dispositivo digital, en los momentos que lo requieran. Lo anterior también ayuda que los adolescentes lleven un registro constante de sus conductas problemas causadas por la desregulación emocional o de las habilidades que usan en la vida cotidiana.

Una vez concluido el proceso de jueceo, el programa “Ctrl+E” cuenta con 11 sesiones enfocadas en mejorar la regulación emocional, la tolerancia al malestar, la efectividad interpersonal y las habilidades de atención plena. Siguiendo la estructura general de los grupos de entrenamiento que propone la terapia dialéctico conductual, las sesiones que integran el programa “Ctrl+E”, estuvieron diseñadas con una estructura regular, que consta de: un ejercicio de atención plena, revisión de tarea, entrenamiento de habilidades nuevas a través de exposiciones teóricas y ejercicios prácticos, asignación de tareas para casa y cierre.

## **8. Estudio III. Propiedades psicométricas de la lista de verificación de modos de afrontamiento (DBT-WCCL)**

Las habilidades DBT (Terapia Dialéctico Conductual) son un conjunto de comportamientos adaptativos orientados a regular emociones y relaciones interpersonales, inhibiendo aquellos patrones conductuales dependientes del estado de ánimo que perpetúan los problemas de miseria y angustia en las personas (Linehan, 1993, 2003). Estos repertorios conductuales se originaron en DBT para el tratamiento de trastornos que presentan elevados niveles de desregulación en diferentes áreas (desregulación cognitiva, emocional, del sentido del yo, e interpersonal) y conductas autolesivas. La presencia de tales desregulaciones y déficit de respuestas hábiles (en la regulación emocional, relaciones interpersonales y tolerancia al malestar) aleja a las personas de sus objetivos personales y de responder adecuadamente a las exigencias del medio (Linehan, 2003).

Lo anterior permite sugerir que el aprendizaje de habilidades DBT es crucial en la disminución de varias problemáticas. Sin embargo, poco se sabe sobre su aprendizaje, dada su limitada evaluación en los ensayos clínicos y estudios que, principalmente se orientan a la evaluación de la intervención sobre sintomatología diversa asociada al comportamiento suicida y TLP (Linehan, 1993a; Linehan et al., 2015) y no sobre el aprendizaje y uso de las habilidades. Cabe decir que, el uso de habilidades DBT regularmente se evalúa a través de “Tarjetas de Diario”, auto-registros en los que los consultantes reportan las habilidades usadas en cada día de la semana en una escala Likert de siete puntos respecto a la disposición para usarlas, su uso y efectos.

Sin embargo, presenta limitaciones para conocer fácilmente la adquisición y uso de habilidades de la persona, en principio porque las habilidades se presentan con el nombre y no con

el comportamiento realizado (Neacsiu et al., 2010), existiendo un riesgo de sesgo, ante el cual no se conoce si la persona, previo al tratamiento ya implementaba las habilidades o si las adquiere con el tratamiento o si ahora sólo aprendió a nombrarlas dentro del contexto del tratamiento, es decir, no dá cuenta de manera explícita del comportamiento realizado. Además, es una herramienta de monitoreo en el tratamiento individual, lo cual hace costosa su implementación al evaluar muestras poblacionales.

En los estudios reportados sobre entrenamientos de habilidades DBT se evalúa con mayor frecuencia indicadores y síntomas sobre depresión, ansiedad, desregulación emocional, entre otras variables de interés asociadas al comportamiento suicida (Gil-Díaz, 2020) y poco se ha evaluado la adquisición y uso de habilidades, en parte, posiblemente a la falta de instrumentos psicométricos que faciliten esta información. Por lo anterior, se encuentra que los estudios que trabajan con población angloparlante son los que han podido evaluar el uso de habilidades DBT (ver Brown et al., 2019) gracias al desarrollo de la DBT–WCCL (Neacsiu et al., 2010). Sin embargo, para otras poblaciones y culturas no se identifica un instrumento que permita dar cuenta del uso específico de las habilidades en población joven y adulta.

En la actualidad, se han realizado algunos esfuerzos por traducir y adaptar esta herramienta a diferentes culturas. En Europa, se ha identificado una adaptación para población alemana (Burmeister et al., 2016); además, se ha hecho una adaptación italiana (Roder et al., 2014); en América latina se encuentra una traducción colombiana evaluada por jueces para su ajuste lingüístico y cultural (Naranjo, 2013), asimismo, se ha realizado una traducción semántica al portugués brasileño (Schuster et al., 2019). Sin embargo, los estudios sobre su estructura interna son poco claros. Por lo anterior se encuentra limitado el uso y la adaptación del instrumento para

diversas culturas y población, así como el amplio conocimiento de su confiabilidad y validez en otras culturas.

Se han hecho esfuerzos por traducir el DBT-WCCL para su uso en población mexicana universitaria (Gil-Díaz, 2021), y hasta el momento no se cuenta con un instrumento válido y confiable para evaluar la adquisición y uso de habilidades DBT ante situaciones estresantes en población hispana, especialmente mexicana adolescente, joven y adulta. Siendo así, parece necesario contar con el DBT-WCCL adaptado a población mexicana por lo que el objetivo de este tercer estudio fue: Aportar evidencias de validez de la lista de verificación de modos de afrontamiento DBT-WCCL.

## **8.1. Método**

Para lograr el objetivo, se siguió un diseño no experimental de tipo transversal, con un muestreo intencional.

### **8.1.1. Participantes.**

En total se contó con 832 participantes, de los cuales el 44.3% (363) eran hombres, 55.2% (467) mujeres y 0.5% (2) prefirieron no especificar. El promedio de edad fue de 24.8 (DE=5.97), con un rango de 15 a 35 años. 34.37% del estado de Aguascalientes, 23.42% de Michoacán, 8.09% de Jalisco y 34.12% del resto de la República Mexicana. Del total de la muestra, el 48.95% eran estudiantes. Los participantes fueron elegidos de manera no probabilística, mediante un muestreo intencional. Los datos de los participantes para la adaptación de la Lista de verificación de modos de afrontamiento DBT pueden observarse en la Tabla 17.

Para los análisis estadísticos se dividió a la muestra en dos, de manera aleatoria. La muestra constituida para el AFE quedó conformada por 416 participantes, con un 54% (225) de mujeres, 45.3% (189) de hombres y 0.5% prefirió no especificar. El promedio de edad fue de 25.16 años (DE = 6.18), con un mínimo de 15 y un máximo de 35. La muestra constituida para el AFC quedó conformada por 416 participantes, con un 58% (242) de mujeres, y 42% (174) de hombres. El promedio de edad fue de 24.93 años (DE = 5.80), con un mínimo de 15 y un máximo de 32.

**Tabla 17**

*Características de los participantes de la aplicación del DBT-WCCL para la adaptación a población mexicana*

| Variable                       | N=803 | %      |
|--------------------------------|-------|--------|
| <b>Sexo</b>                    |       |        |
| Mujeres                        | 467   | 55.28% |
| Hombres                        | 363   | 44.32% |
| <b>Edad</b>                    |       |        |
| 15 a 20                        | 215   | 26.77% |
| 21 a 25                        | 241   | 30.01% |
| 26 a 30                        | 188   | 23.41% |
| 31 a 35                        | 159   | 19.80% |
| <b>Ocupación</b>               |       |        |
| Estudiantes                    | 393   | 48.95% |
| Sin especificar                | 410   | 51.05% |
| <b>Lugar de origen</b>         |       |        |
| Michoacán                      | 188   | 23.42% |
| Aguascalientes                 | 276   | 34.37% |
| Jalisco                        | 65    | 8.09%  |
| Resto de la República Mexicana | 274   | 34.12% |

Nota. Elaboración propia

### **8.1.2. Instrumentos.**

Lista de verificación de modos de afrontamiento DBT (DBT-Ways of Coping Checklist (DBT-WCCL; Neacsiu et al., 2010). Esta lista de verificación fue diseñada para evaluar el uso de las habilidades enseñadas en DBT. El uso de habilidades conductuales se ha evaluado de manera más general en varios estudios, pero ninguna de las medidas existentes captura la gama completa

de habilidades DBT y, por lo tanto, pueden no ser herramientas útiles en los estudios con DBT. Los análisis de confiabilidad y validez sugieren que el DBT-WCCL tiene propiedades psicométricas de buenas a excelentes (confiabilidad total de 0.92). Cuenta con 59 ítems que conforman tres dimensiones: 1) uso de habilidades DBT; 2) afrontamiento disfuncional en general; y, 3) culpar a los demás. El factor 2 y 3 funcionan de manera independiente y complementaria con respecto del primero. La escala global se conforma de 59 ítems con una escala de tipo Likert con 4 opciones de respuesta (Nunca, Rara vez, Algunas veces, Regularmente).

### **8.1.3. Procedimiento.**

Para la adaptación a población mexicana, se tomaron en consideración las directrices para traducir y adaptar pruebas, sugeridas por la comisión internacional de test (International Test Commission, 2017). Para la traducción y adaptación de la lista de formas de afrontamiento DBT-WCCL se solicitó la autorización de los autores del instrumento original (Neacsiu et al., 2010) y se analizó la equivalencia del constructo respecto de la población de origen. En seguida, la escala fue traducida al español castellano por dos psicoterapeutas DBT bilingües. La versión en español fue retro-traducida al inglés por una nativa del idioma para comparar la equivalencia con el original. Posteriormente se compararon las versiones traducidas, se analizaron las diferencias y se formuló una versión conjunta. Dicha versión conjunta fue revisada una vez más, para realizar ajustes socio culturales adecuados en cuanto a lenguaje, formato e instrucciones comprensibles para la población meta. A continuación, se llevó a cabo una validez aparente, con 4 hombres y 2 mujeres, estudiantes de entre 15 y 22 años, lo que permitió llevar a cabo los últimos ajustes, para que surgiera la versión en español.

Se seleccionó una muestra con características relevantes para el uso previsto de la prueba y de tamaño y relevancia suficientes para realizar los análisis estadísticos adecuados. La recolección

de datos, se llevó a cabo a través de diferentes procedimientos, el primero de ellos, se realizó con estudiantes de psicología quienes apoyaron en la aplicación de los instrumentos en modalidad virtual, es decir se compartió con ellos un link del formulario de Google y a su vez ellos los compartían con otros; también se compartió el link a través de redes sociales con profesores que tenían acceso a la muestra, también se recolectaron datos a través de aplicaciones presenciales en la universidad de Aguascalientes. Respecto al consentimiento informado se cuidó que fuera adecuado para parte de la muestra que es menor de edad; en ese caso se buscó la autorización de los padres o tutores (ver apéndice E y F).

Para la base de datos se siguieron los siguientes pasos: primero se llevó a cabo una revisión de los datos para corroborar que se contaba con la muestra suficiente respecto a edades y sexo. Se hizo la unión de la información recabada a través de diferentes formularios de Google, además se realizó un filtro para eliminar sujetos que no aceptaron el consentimiento informado de participación o que no cumplían con los criterios de inclusión. Se exportaron los datos del programa Excel de office al paquete estadístico FACTOR v.12.01.02. Por último, se reemplazaron valores perdidos, por medias. Previo a los análisis se dividió la muestra en aproximadamente el 50% de los datos, para realizar los análisis exploratorios con la mitad de la muestra y el análisis final confirmatorio con la otra mitad de la muestra.

#### **8.1.4. Análisis de datos**

- Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

El AFE es una técnica que tiene como objetivo transformar un conjunto de  $p$  variables observadas (las respuestas a los ítems) en otro conjunto de  $q$  variables que las resumen y a las que se les conoce como factores (Mulaik, 1972). En el AFE es necesario asumir algunos supuestos,

pues se basa en un modelo estadístico en el que a partir de un método de extracción de factores se pueden estimar los parámetros del modelo. El objetivo, por lo tanto, es encontrar el modelo factorial que represente los datos a partir del mínimo número de factores y en el que se verifique la estructura de covarianza (o matriz de correlaciones) de las variables observadas. Asimismo, el AFE utiliza pruebas de bondad de ajuste para valorar el grado en que el modelo reproduce los datos observados -validez de constructo (Tatsuoka y Lohnes, 1988). Además de contrastar los constructos o dimensiones.

- **Análisis de la Distribución de las variables observables**

Se presenta la media y desviación típica de las puntuaciones de la escala, así como el sesgo y la curtosis (con sus errores típicos) y el porcentaje de valores perdidos en el total de los evaluados en cada uno de sus ítems (Lewis-Beck, 1994). Se considera que las variables tienen una distribución aproximadamente normal si la asimetría es menor a  $\pm 2$  y la curtosis  $\pm 7$  y no debe existir más de 5% de valores perdidos (Abad, Ponsoda, Olea y García, 2011).

- **Prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), prueba de esfericidad de Bartlett y unidimensionalidad de las sub-escalas**

Antes de llevar a cabo un análisis factorial, es necesario estudiar si la matriz de correlaciones cumple con las condiciones suficientes para ser factorizada. Una de ellas es que las variables estén relacionadas. La prueba de esfericidad de Bartlett contrasta si la matriz R (de correlaciones) es una matriz de identidad; si el valor de  $X^2$  es significativo, es adecuado realizar un análisis factorial, si no, debería cuestionarse su uso. También se emplea la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que compara las correlaciones observadas con las

correlaciones parciales entre las variables, según Kaiser (1974) valores superiores a 0.80 son buenos, a 0.70 son medianamente aceptables y por debajo de 0.50 son inaceptables.

El análisis factorial exploratorio nos permite identificar aquellos ítems con mejor comportamiento. Se consideraron dos criterios para retener ítems, el primero es que tuvieran pesos factoriales mayores a 0.3 (Hair, Anderson, Tathan & Black, 1999), el segundo es que para mantener la consistencia conceptual se eliminaron aquellos ítems que tenían pesos factoriales similares en más de un factor (Lloret-Segura et al., 2014).

- Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) en la primera mitad de la muestra.

Con el objetivo de validar el modelo exploratorio se realiza con la misma muestra un análisis factorial confirmatorio (AFC) con el que se trata de depurar las variables observables y mantener las que mejor representen a las variables latentes, así como confirmar la unidimensionalidad de cada factor. Una de las grandes ventajas es que es otra forma de depurar e identifica los ítems significativos para cada dimensión y el ajuste por dimensión. Por lo que con este tipo de modelos se busca “confirmar” mediante el análisis de la muestra (o muestras) las relaciones propuestas a nivel teórico (Lévy, Martín y Román, 2006). Si el modelo es correcto, los índices de ajuste ayudarán a confirmar que la matriz de covarianzas observadas podría reproducirse con la matriz de covarianzas del modelo.

De esta manera, según McIver & Carmines (1981) un cociente  $\chi^2/\text{gl}$  inferior a tres indica un buen ajuste del modelo. Valores de CFI y NNFI por encima de .90 indicarían un ajuste aceptable (Hu & Bentler, 1995). Para la RMSEA, se consideran aceptables valores entre .05 y .10 (ideal igual o inferior a .08) (Cole & Maxwell, 1985). En la Tabla 18, se presentan los principales indicadores de ajuste y los valores que señalan ajustes aceptables y ajuste excelente.

**Tabla 18**

Ajustes aceptables de los indicadores

| Interpretación      | Sig. de $X^2$ | $\chi^2/gl$ | RMSEA<br>(90%<br>CI) | GFI   | TLI   | CFI   | IFI   |
|---------------------|---------------|-------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|
| 1. Ajuste aceptable | < .05         | < 3         | < .08                | > .9  | > .9  | > .9  | > .9  |
| 2. Ajuste excelente | < .05         | < 3         | < .05                | > .95 | > .95 | > .95 | > .95 |

Nota. Basado en Hu y Bentler, (1995), Cole &amp; Maxwell, (1985), y McIver y Carmines (1981).

## 8.2 Resultados

De acuerdo a la escala original, el factor de afrontamiento disfuncional y el factor de culpar a los demás, es independiente y complementario al factor de uso de habilidades, por lo tanto, a continuación, se presentan los resultados por separado de cada uno de ellos.

### 8.2.1 Resultados de la subescala para evaluar el uso de habilidades DBT (DSS)

Para el AFE, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), indicó un valor de 0.93 y el test de esfericidad de Bartlett fue  $\chi^2(703) = 5641$ ,  $p < 0.01$ , por lo tanto, el análisis fue adecuado en esta muestra de datos (Abad et al., 2012). La solución considerando tanto el análisis paralelo como el gráfico de sedimentación sugirió la existencia de tres factores. Se retuvieron los pesos factoriales superiores a 0.40 en dichos factores, en la Tabla 19 se pueden identificar los ítems con asterisco que se eliminaron dado que no tenían pesos factoriales mayores a 0.4 o mostraron pesos similares en más de un factor.

**Tabla 19***Cargas factoriales ( $\lambda$ ) de los reactivos en la solución con 3 factores (DSS)*

| Reactivos                                                                                 | Factor 1 | Factor II | Factor III |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------|------------|
| *1. He negociado o establecido compromisos para conseguir algo positivo de una situación. |          |           |            |

|                                                                                                                              |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 2. He sido consciente que, aunque una situación sea muy mala también tiene cosas buenas.                                     | 0.56 |
| 4. He centrado mi atención en algo bueno para superar una situación difícil.                                                 | 0.62 |
| 6. Me he asegurado de que la manera de dirigirme hacia los demás no los aleje de mí.                                         | 0.40 |
| 9. He intentado calmarme antes de actuar.                                                                                    | 0.72 |
| 10. He hablado con alguien sobre cómo me he sentido.                                                                         | 0.92 |
| 11. Me he mantenido firme y luchando por lo que quiero.                                                                      | 0.88 |
| *13. Me he consentido con algo realmente agradable.                                                                          |      |
| 16. He considerado diferentes soluciones a mis problemas.                                                                    | 0.63 |
| 18. He aceptado mis sentimientos muy intensos sin dejar que interfieran demasiado en otras cosas.                            | 0.51 |
| 19. Me he enfocado en las cosas buenas de mi vida.                                                                           | 0.83 |
| 21. He buscado ver algo bonito para sentirme mejor.                                                                          | 0.47 |
| *22. He cambiado algo de mi manera de ser para poder resolver mejor las situaciones.                                         |      |
| 23. Me he enfocado en los aspectos buenos de mi vida y he puesto menos atención a los pensamientos y sentimientos negativos. | 0.70 |
| 26. He tratado de distraerme activándome.                                                                                    | 0.56 |
| 27. Me he dado cuenta de lo que tengo que hacer, así que me he esforzado más para que las cosas funcionen.                   | 0.72 |
| *29. Me he tranquilizado oliendo alguna fragancia agradable o algo placentero.                                               |      |
| *31. He escuchado o tocado música para relajarme.                                                                            |      |
| 33. He aceptado la mejor alternativa disponible, aunque no fuera exactamente lo que quería.                                  | 0.49 |
| 34. He pensado que las cosas podrían estar peor.                                                                             | 0.81 |

|                                                                                                                                                     |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 35. He distraído mi mente con otras cosas.                                                                                                          | 0.41 |
| 36. He hablado con alguien que podría ayudarme a resolver el problema con algo específico.                                                          | 0.94 |
| 38. He tratado de no actuar de forma impulsiva o precipitada.                                                                                       | 0.41 |
| *39. He hecho algunos cambios para que las cosas se puedan solucionar.                                                                              |      |
| 40. Me he consentido haciendo cosas que me brindan sensaciones agradables (por ejemplo, tomar un baño de burbujas o recibir un abrazo).             | 0.42 |
| 42. He pensado que estoy mucho mejor de lo que otros están.                                                                                         | 0.57 |
| *43. He hecho una sola cosa a la vez.                                                                                                               |      |
| 44. He hecho algo para sentir una emoción totalmente diferente a la que experimento (por ejemplo, ver una película cómica cuando me siento triste). | 0.51 |
| *47. He enfocado mi energía ayudando a otros.                                                                                                       |      |
| 49. Me he asegurado de cuidar mi cuerpo y mantenerme sano(a) para reducir mi sensibilidad emocional.                                                | 0.55 |
| 50. He pensado en todo lo que he logrado hasta este momento.                                                                                        | 0.66 |
| 51. Me he asegurado de actuar de forma tal, que, a pesar de las circunstancias, he podido mantener el respeto hacia mi persona.                     | 0.80 |
| *53. He hecho un plan de acción y lo he seguido.                                                                                                    |      |
| 54. He hablado con alguien para resolver la situación.                                                                                              | 0.93 |
| 56. He intentado dar un paso atrás o retroceder y tratar de ver las cosas como son en realidad.                                                     | 0.52 |
| 57. Me he comparado con otros que son menos afortunados.                                                                                            | 0.68 |
| 58. He incrementado el número de cosas agradables en mi vida para tener una perspectiva más positiva.                                               | 0.47 |

59. He tratado de no cerrarme las puertas y estar abierto a lo que venga.

0.74

Nota. Las celdas en gris muestran los ítems con pesos factoriales menores a 0.40 o con pesos factoriales similares en más de una dimensión.

Una vez eliminados los ítems se realizó nuevamente el AFE con los 29 ítems restantes, el análisis paralelo sugirió la existencia de dos factores que explicaron 43% de la varianza (Tabla 20).

Con los 29 ítems se ajustó un modelo factorial confirmatorio con la primera muestra y se estudiaron los pesos factorial, su significancia y los índices de modificación. Los resultados señalaron un ajuste adecuado en la mayoría de los indicadores ( $X^2 = 1003.179$ ,  $gl = 376$ ,  $p < 0.001$ ; CFI = 0.91, TLI = 0.90; RMSEA = 0.06, IC [0.06,0.07]). Esta solución muestra pesos factoriales menores a 0.4 en los ítems 34, 38, 42, 56 y 57 por lo que se decidió eliminarlos. Los resultados se muestran en la Tabla 21.

**Tabla 20**

*Análisis paralelo basado en el análisis de rango mínimo de factores (DSS)*

| Factor | Porcentaje real de Varianza | Media % de varianza | Percentil 95 de Varianza aleatoria | Autovalores | % varianza |
|--------|-----------------------------|---------------------|------------------------------------|-------------|------------|
| 1      | 38.5*                       | 7                   | 7.6                                | 10.0        | 0.3        |
| 2      | 8.1*                        | 6.6                 | 7.1                                | 2.2         | 0.1        |
| 3      | 6.2                         | 6.3                 | 6.6                                | 1.7         | 0.1        |

Nota. Elaboración propia

\*\*Número recomendado de dimensiones cuando se considera el percentil 95: 2

\*Número recomendado de dimensiones cuando se considera la media: 3

**Tabla 21**

*Análisis factorial confirmatorio con la primera muestra (DSS)*

| Dos colas |      |           |         |
|-----------|------|-----------|---------|
| $\lambda$ | S.E. | Est./S.E. | Valor p |

Factor 1

|        |      |      |       |       |
|--------|------|------|-------|-------|
| DBT2*  | 0.52 | 0.04 | 11.70 | 0.000 |
| DBT4   | 0.60 | 0.04 | 16.48 | 0.000 |
| DBT6   | 0.46 | 0.04 | 10.95 | 0.000 |
| DBT9   | 0.55 | 0.04 | 14.80 | 0.000 |
| DBT11  | 0.75 | 0.03 | 22.84 | 0.000 |
| DBT16  | 0.68 | 0.03 | 20.35 | 0.000 |
| DBT18  | 0.62 | 0.03 | 18.59 | 0.000 |
| DBT19  | 0.80 | 0.02 | 33.64 | 0.000 |
| DBT21  | 0.63 | 0.04 | 17.56 | 0.000 |
| DBT23  | 0.71 | 0.03 | 24.06 | 0.000 |
| DBT26  | 0.54 | 0.04 | 13.46 | 0.000 |
| DBT27  | 0.73 | 0.03 | 23.76 | 0.000 |
| DBT33  | 0.45 | 0.04 | 10.83 | 0.000 |
| DBT34  | 0.11 | 0.05 | 2.16  | 0.031 |
| DBT35* | 0.55 | 0.04 | 13.59 | 0.000 |
| DBT38  | 0.37 | 0.04 | 8.37  | 0.000 |
| DBT40  | 0.61 | 0.03 | 18.63 | 0.000 |
| DBT42  | 0.31 | 0.05 | 6.77  | 0.000 |
| DBT44* | 0.45 | 0.04 | 10.79 | 0.000 |
| DBT49  | 0.56 | 0.04 | 15.06 | 0.000 |
| DBT50  | 0.68 | 0.03 | 22.43 | 0.000 |
| DBT51  | 0.60 | 0.04 | 15.86 | 0.000 |
| DBT56  | 0.39 | 0.04 | 9.02  | 0.000 |
| DBT57  | 0.20 | 0.05 | 4.10  | 0.000 |
| DBT58  | 0.72 | 0.03 | 24.88 | 0.000 |
| DBT59  | 0.70 | 0.03 | 21.67 | 0.000 |

Factor 2.

|       |      |      |       |      |
|-------|------|------|-------|------|
| DBT10 | 0.77 | 0.03 | 24.26 | 0.00 |
| DBT36 | 0.89 | 0.03 | 30.09 | 0.00 |
| DBT54 | 0.81 | 0.03 | 24.05 | 0.00 |

Nota. Elaboración propia

- Ajuste del modelo con base en los índices de modificación (IM)

El ajuste del modelo con los 24 ítems mejoró considerablemente. A continuación, se analizan los índices de modificación (IM) que reflejaron la falta de especificación o desajuste en el modelo, el índice de modificación, se conceptualiza como la mejora en  $X^2$  que ocurriría si se libera el parámetro asociado al IM. Además de este índice, se debe observar el cambio esperado en el parámetro EPC, (expected parameter change, en inglés), para la mejora se tomaron todos los  $IM > 20$ . La mejora en el ajuste del modelo se realizó con el análisis de los IM y del EPC, se hace un cambio a la vez, la mejora en los índices de ajuste se describe en la Tabla 22. Por ejemplo, se analizan los IM del modelo de 24 ítems y se observa que el ítem 35 “He distraído mi mente con otras cosas” muestra correlación con los errores de al menos cuatro ítems, el 21 ( $r = .30$ ), el 26 ( $r = .24$ ), el 40 ( $r = .28$ ) y el 44 ( $r = .20$ ), por lo cual se decidió eliminarlo.

Una vez eliminado el ajuste con 23 ítems, se muestra en la línea 2. DSS-23 ítems sin 35, la estimación de este modelo señaló que el ítem 44 “He hecho algo para sentir una emoción totalmente diferente a la que experimento (por ejemplo, ver una película cómica cuando me siento triste)” muestra una correlación alta con los errores de los ítems 40 ( $r = .29$ ), 9 ( $r = -.24$ ) y 21 ( $r = .26$ ) por lo que se decidió eliminar; posteriormente el ajuste mejora en relación con el RMSEA. El análisis este modelo muestra que el ítem 2 “He sido consciente que, aunque una situación sea muy

mala también tiene cosas buenas” mostró una correlación alta con los errores del ítem 4 ( $r = .29$ ) y un IM = 21.35 por lo cual se eliminó. De este modo, el ajuste final del modelo final mejoró en el CFI y se muestra en la línea 4.DSS-21 ítems sin 35, 44 y 2 en este caso ya no se observa ningún IM superior a 20 por lo el modelo final se quedó con 21 ítems.

**Tabla 22**

*Índices de ajuste en el análisis factorial exploratorio (DSS)*

| Modelos                       | $\chi^2$ | gl  | CFI | TLI | RMSEA<br>[90% CI] | AIC     |
|-------------------------------|----------|-----|-----|-----|-------------------|---------|
| 1.DSS-24 ítems                | 561.73*  | 251 | .95 | .95 | .06 [.05, .06]    | 716.096 |
| 2.DSS-23 ítems sin 35         | 484.21*  | 229 | .96 | .95 | .05 [.05, .06]    | 623.697 |
| 3.DSS-22 ítems sin 35, 44     | 415.28*  | 208 | .97 | .96 | .05 [.04, .06]    | 548.222 |
| 4.DSS-21 ítems sin 35, 44 y 2 | 385.64*  | 188 | .97 | .96 | .05 [.04, .06]    | 513.072 |

Nota. Estimación de mínimos cuadrados ponderados con media y varianza ajustada (WLSMV), máxima verosimilitud robusto (MLR), Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ), raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR), índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), índice de Tucker-Lewis (TLI), error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), y criterio de información de Akaike (AIC). \* $p < .05$

- **Análisis factorial confirmatorio**

Una vez obtenido el mejor modelo con procedimientos exploratorios se utilizó una estrategia confirmatoria y de comparación de modelos. En este caso se utilizó la otra mitad de la muestra ( $n = 416$ ) para probar los siguientes modelos: 1) el modelo propuesto por los autores -modelo original; 2) El modelo que surgió del análisis factorial exploratorio -AFE; 3) el modelo de 21 ítems unidimensional; 4) el modelo final de 21 ítems y dos factores; y finalmente 5) el modelo donde se eliminó el factor 2 (18 ítems) (ver Tabla 23). De acuerdo con el criterio de información de Akaike (AIC) el modelo con 18 ítems, es el mejor modelo (Ver figura 10).

**Tabla 23***Índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio (DSS)*

| Modelos                    | $\chi^2$  | WLSMV     |       |      |      |                   | MLR      |
|----------------------------|-----------|-----------|-------|------|------|-------------------|----------|
|                            |           | <i>gl</i> | SRMR  | CFI  | TLI  | RMSEA [90% CI]    | AIC      |
| 1. Modelo original         | 2146.822* | 665       | .0687 | .692 | .675 | .073 [.070, .077] | 2298.822 |
| 2. AFE                     | 987.928*  | 374       | .0632 | .831 | .817 | .063 [.058, .68]  | 1109.928 |
| 3. 21 ítems unidimensional | 844.751*  | 189       | .0721 | .773 | .748 | .091 [.085, .098] | 928.751  |
| 4. 21 ítems y 2 factores   | 467.825*  | 188       | .0502 | .903 | .892 | .060 [.053, .067] | 553.825  |
| 5. Modelo 18 ítems         | 389.191*  | 135       | .0527 | .889 | .874 | .067 [.060, .075] | 461.191  |

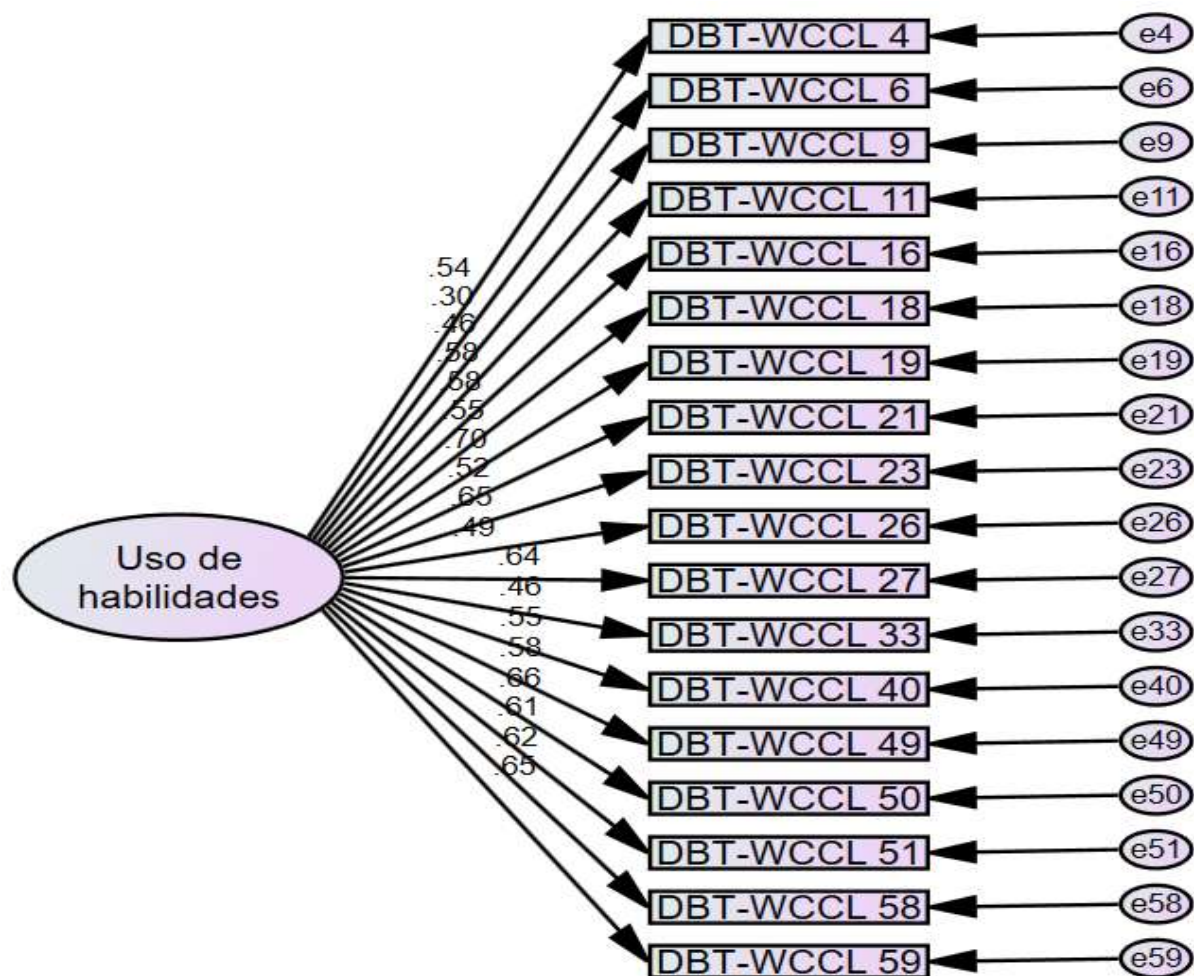
Nota. Estimación de mínimos cuadrados ponderados con media y varianza ajustada (WLSMV), máxima verosimilitud robusto (MLR), Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ), raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR), índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), índice de Tucker-Lewis (TLI), error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), y criterio de información de Akaike (AIC).

### **8.2.2 Resultados de la subescala para evaluar afrontamiento disfuncional (DCS)**

En la Tabla 24 se muestran los estadísticos descriptivos y de distribución de los ítems, la media de los ítems oscila entre .83 (7. He encontrado a quien culpar) y 2.27 (17. He deseado ser una persona más fuerte, más optimista y más enérgica), la mayor variabilidad la tiene el ítem 37. He tratado de sentirme mejor comiendo, tomando, fumando, tomado medicamento sin receta o cualquier otra sustancia (DT = 1.09). Los valores de curtosis y asimetría indican una distribución normal univariada con valores entre  $\pm 1.5$  (Pérez & Medrano, 2010).

**Figura 10**

*Modelo DSS “uso de habilidades” con el mejor ajuste*



Nota. Elaboración propia

**Tabla 24**

*Estadísticos descriptivos y de normalidad de los reactivos (DCS)*

| Reactivos                                         | M    | DE   | Asimetría | Curtosis |
|---------------------------------------------------|------|------|-----------|----------|
| 3. Me he culpado                                  | 1.72 | .850 | -0.30     | -0.46    |
| 5. He guardado mis sentimientos y no los expreso. | 1.84 | .984 | -0.36     | -0.93    |

|                                                                                                                        |      |       |       |       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|-------|-------|
| 7. He encontrado a quien culpar.                                                                                       | .83  | .864  | 0.72  | -0.37 |
| 8. He esperado que ocurra un milagro.                                                                                  | .96  | 1.015 | 0.68  | -0.72 |
| 12. Me he negado a creer lo que está pasando.                                                                          | 1.10 | .874  | 0.26  | -0.81 |
| 14. Me he criticado o regañado.                                                                                        | 1.89 | .874  | -0.51 | -0.35 |
| 15. Me he desquitado con otros.                                                                                        | .91  | .874  | .060  | -0.49 |
| 17. He deseado ser una persona más fuerte, más optimista y más enérgica.                                               | 2.27 | .841  | -0.95 | 0.15  |
| 20. He deseado cambiar la forma en la que me siento.                                                                   | 2.16 | .871  | -0.85 | 0.01  |
| 24. Me he enojado con las personas o cosas que causaron el problema.                                                   | 1.71 | .927  | -0.24 | -0.79 |
| 25. Me he sentido mal por no haber podido evitar el problema.                                                          | 1.85 | .905  | -0.33 | -0.73 |
| 28. He pensado que otros han sido injustos conmigo.                                                                    | 1.56 | .945  | -0.11 | -0.88 |
| 30. He culpado a otros.                                                                                                | .94  | .902  | 0.54  | -0.68 |
| 32. He hecho de cuenta que no pasa nada.                                                                               | 1.42 | .946  | 0.09  | -0.89 |
| 37. He tratado de sentirme mejor comiendo, tomando, fumando, tomado medicamento sin receta o cualquier otra sustancia. | 1.03 | 1.092 | 0.59  | -1.03 |
| 41. He evitado a la gente.                                                                                             | 1.72 | .899  | -0.34 | -0.59 |
| 45. He deseado que la situación desaparezca o se termine de alguna forma.                                              | 2.03 | .926  | -0.64 | -0.48 |
| 46. He ocultado a los otros lo mal que están las cosas.                                                                | 1.88 | .937  | -0.51 | -0.59 |
| 48. He tratado de encontrar qué persona fue la responsable                                                             | 1.19 | .973  | 0.33  | -0.90 |
| 52. He deseado poder cambiar lo sucedido.                                                                              | 2.02 | .875  | -0.51 | -0.55 |
| 55. He evitado mi problema.                                                                                            | 1.37 | .911  | 0.00  | -0.86 |

---

Nota. Elaboración propia

- Análisis factorial exploratorio

En el AFE, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), mostró un valor de 0.8906 y el test de esfericidad de Bartlett mostró un  $\chi^2 (210) = 3406.5$ ,  $p < 0.01$ , ambos estadísticos sugieren que el análisis es adecuado en esta muestra de datos (Abad, Olea, Ponsoda & García, 2012). La solución considerando tanto el análisis paralelo como el gráfico de sedimentación sugiere la existencia de dos factores, ver tabla 25

**Tabla 25**

*Análisis paralelo basado en el análisis de rango mínimo de factores (DCS)*

| Variable | Porcentaje real de Varianza | Media % de varianza | Percentil 95 de Varianza aleatoria | Autovalores | Porcentaje real de Varianza |
|----------|-----------------------------|---------------------|------------------------------------|-------------|-----------------------------|
| 1        | 36.8927*                    | 9.66                | 10.72                              | 6.92        | 0.3                         |
| 2        | 11.21*                      | 8.95                | 9.82                               | 2.19        | 0.1                         |
| 3        | 6.98                        | 3.38                | 9.13                               | 1.40        | 0.0                         |

Nota. Elaboración propia

\*\* Número recomendado de dimensiones cuando se considera el percentil 95: 2

\* Número recomendado de dimensiones cuando se considera la media: 2

En la Tabla 26 se presenta la solución con dos factores, se retienen los pesos factoriales superiores a 0.40, los ítems con asterisco se eliminaron dado que no tenían pesos factoriales mayores a 0.4 o mostraron pesos similares en más de un factor.

**Tabla 26**

*Cargas factoriales (I) de los reactivos en la solución con 2 factores (DCS)*

| Reactivos                                         | Factor I | Factor II |
|---------------------------------------------------|----------|-----------|
| 3. Me he culpado                                  | 0.609    |           |
| 5. He guardado mis sentimientos y no los expreso. | 0.529    |           |
| 7. He encontrado a quien culpar.                  |          | 0.685     |
| 8. He esperado que ocurra un milagro. *           |          | 0.342     |
| 12. Me he negado a creer lo que está pasando. *   |          | 0.328     |

|                                                                                                                          |       |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|
| 14. Me he criticado o regañado.                                                                                          | 0.599 |       |
| 15. Me he desquitado con otros.                                                                                          |       | 0.696 |
| 17. He deseado ser una persona más fuerte, más optimista y más enérgica.                                                 | 0.549 |       |
| 20. He deseado cambiar la forma en la que me siento.                                                                     | 0.673 |       |
| 24. Me he enojado con las personas o cosas que causaron el problema.                                                     |       | 0.522 |
| 25. Me he sentido mal por no haber podido evitar el problema.                                                            | 0.627 |       |
| 28. He pensado que otros han sido injustos conmigo.                                                                      |       | 0.507 |
| 30. He culpado a otros.                                                                                                  |       | 0.918 |
| 32. He hecho de cuenta que no pasa nada. *                                                                               | 0.356 |       |
| 37. He tratado de sentirme mejor comiendo, tomando, fumando, tomado medicamento sin receta o cualquier otra sustancia. * |       | 0.280 |
| 41. He evitado a la gente.                                                                                               | 0.477 |       |
| 45. He deseado que la situación desaparezca o se termine de alguna forma.                                                | 0.656 |       |
| 46. He ocultado a los otros lo mal que están las cosas.                                                                  | 0.580 |       |
| 48. He tratado de encontrar qué persona fue la responsable                                                               |       | 0.654 |
| 52. He deseado poder cambiar lo sucedido.                                                                                | 0.731 |       |
| 55. He evitado mi problema.                                                                                              | 0.384 |       |

Nota. se omiten los pesos factoriales menores a 0.4. Los ítems resaltados se eliminan.

Una vez eliminados los ítems se realizó nuevamente el AFE con los 16 ítems restantes, el análisis paralelo sugiere la existencia de dos factores que explican un 49% de la varianza (Tabla 27).

Con los 16 ítems se ajustó un modelo factorial confirmatorio con la primera muestra y se estudiaron los pesos factorial, su significancia y los índices de modificación. Los resultados señalan un ajuste adecuado en la mayoría de los indicadores ( $\chi^2 = 129.3$ ,  $gl = 103$ ,  $p < 0.04$ ; CFI = 0.99, TLI = 0.98; RMSEA = 0.025, IC [0.00,0.03]. Esta solución muestra pesos factoriales menores a 0.4 en el ítem 17 por lo que se decidió eliminarlo. En la tabla 28 se muestra el modelo con sus estimaciones.

**Tabla 27***Análisis paralelo basado en el análisis de rango mínimo de factores (DCS)*

| Variable | Porcentaje real de Varianza | Media % de varianza | Percentil 95 de Varianza aleatoria | Autovalores | Porcentaje real de Varianza |
|----------|-----------------------------|---------------------|------------------------------------|-------------|-----------------------------|
| 1        | 40.02*                      | 12.64               | 14.83                              | 5.81        | 0.3                         |
| 2        | 14.56*                      | 11.57               | 12.98                              | 2.14        | 0.1                         |
| 3        | 7.06                        | 10.70               | 11.73                              | 1.13        | 0.0                         |

Nota. Elaboración propia

\*\* Número recomendado de dimensiones cuando se considera el percentil 95: 2

\* Número recomendado de dimensiones cuando se considera la media: 2

**Tabla 28***Análisis factorial confirmatorio con la primera muestra (DCS)*

|           | $\Lambda$ | S.E. | Valor Z | Dos colas<br>Valor p |
|-----------|-----------|------|---------|----------------------|
| Factor 1  |           |      |         |                      |
| DBT3      | 0.51      | 0.02 | 17.54   | 0.000                |
| DBT5      | 0.48      | 0.02 | 17.08   | 0.000                |
| DBT14     | 0.50      | 0.02 | 17.14   | 0.000                |
| DBT17     | 0.39      | 0.02 | 13.67   | 0.000                |
| DBT20     | 0.48      | 0.02 | 15.78   | 0.000                |
| DBT25     | 0.57      | 0.03 | 19.12   | 0.000                |
| DBT41     | 0.47      | 0.02 | 18.02   | 0.000                |
| DBT45     | 0.57      | 0.03 | 19.20   | 0.000                |
| DBT46     | 0.49      | 0.02 | 17.09   | 0.000                |
| DBT52     | 0.55      | 0.02 | 17.83   | 0.000                |
| Factor 2. |           |      |         |                      |
| DBT7      | 0.58      | 0.03 | 18.17   | 0.00                 |
| DBT15     | 0.56      | 0.03 | 17.05   | 0.00                 |
| DBT24     | 0.56      | 0.03 | 19.01   | 0.00                 |
| DBT28     | 0.56      | 0.03 | 19.02   | 0.00                 |
| DBT30     | 0.71      | 0.03 | 19.69   | 0.00                 |
| DBT48     | 0.53      | 0.03 | 15.47   | 0.00                 |

Nota. Elaboración propia

- Ajuste del modelo con base en los índices de modificación (IM)

El ajuste del modelo con los 15 ítems mejora considerablemente, en la Tabla 29 se muestran los indicadores, en esta fase se analizan los índices de modificación que reflejan la falta de especificación o desajuste en el modelo, el IM se conceptualiza como la mejora en  $\chi^2$  que ocurriría si se libera el parámetro asociado al IM además de este índice se debe observar el cambio esperado en el parámetro (EPC, expected parameter change, en inglés), para la mejora tomamos todos los IM > 10. En este caso no había ajustes relevantes que realizar por lo que se decidió no seguir ajustando el modelo.

**Tabla 29**

*Índices de ajuste en el análisis factorial exploratorio (DCS)*

| Modelo         | WLSMV    |    |     |     |     | MLR               |        |
|----------------|----------|----|-----|-----|-----|-------------------|--------|
|                | $\chi^2$ | gl | P   | CFI | TLI | RMSEA<br>[90% CI] | AIC    |
| 1.DCS-15 ítems | 109.01   | 89 | .07 | .99 | .99 | .02 [.00, .03]    | 329.78 |

Nota. estimación de mínimos cuadrados ponderados con media y varianza ajustada (WLSMV), máxima verosimilitud robusto (MLR), Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ), raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR), índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), índice de Tucker-Lewis (TLI), error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), y criterio de información de Akaike (AIC).

- Análisis factorial confirmatorio

Una vez obtenido el mejor modelo con procedimientos exploratorios se utilizó una estrategia confirmatoria y de comparación de modelos. En este caso se utilizó la otra mitad de la muestra (n = 416) para probar los siguientes modelos: 1) el modelo propuesto por los autores, 2) El modelo que surge del análisis factorial exploratorio, 3) el modelo final de 15 ítems y dos factores (Ver tabla 30). De acuerdo con el criterio de información de Akaike (AIC) el modelo con 15 ítems y dos factores, es el mejor modelo (Ver figura 11).

**Tabla 30***Índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio (DCS)*

| Modelos                  | $\chi^2$ | WLSMV |      |      |      | MLR             |        |
|--------------------------|----------|-------|------|------|------|-----------------|--------|
|                          |          | gl    | SRMR | CFI  | TLI  | RMSEA [90% CI]  | AIC    |
| 1. Autores               | 252.07*  | 188   | .058 | .987 | .985 | .029 [.01, .03] | 595.98 |
| 2. AFE                   | 143.97*  | 103   | .058 | .987 | .985 | .031 [.01, .04] | 388.84 |
| 3. 15 ítems y 2 factores | 123.59*  | 89    | .056 | .989 | .986 | 0.03 [.01, .04] | 329.78 |

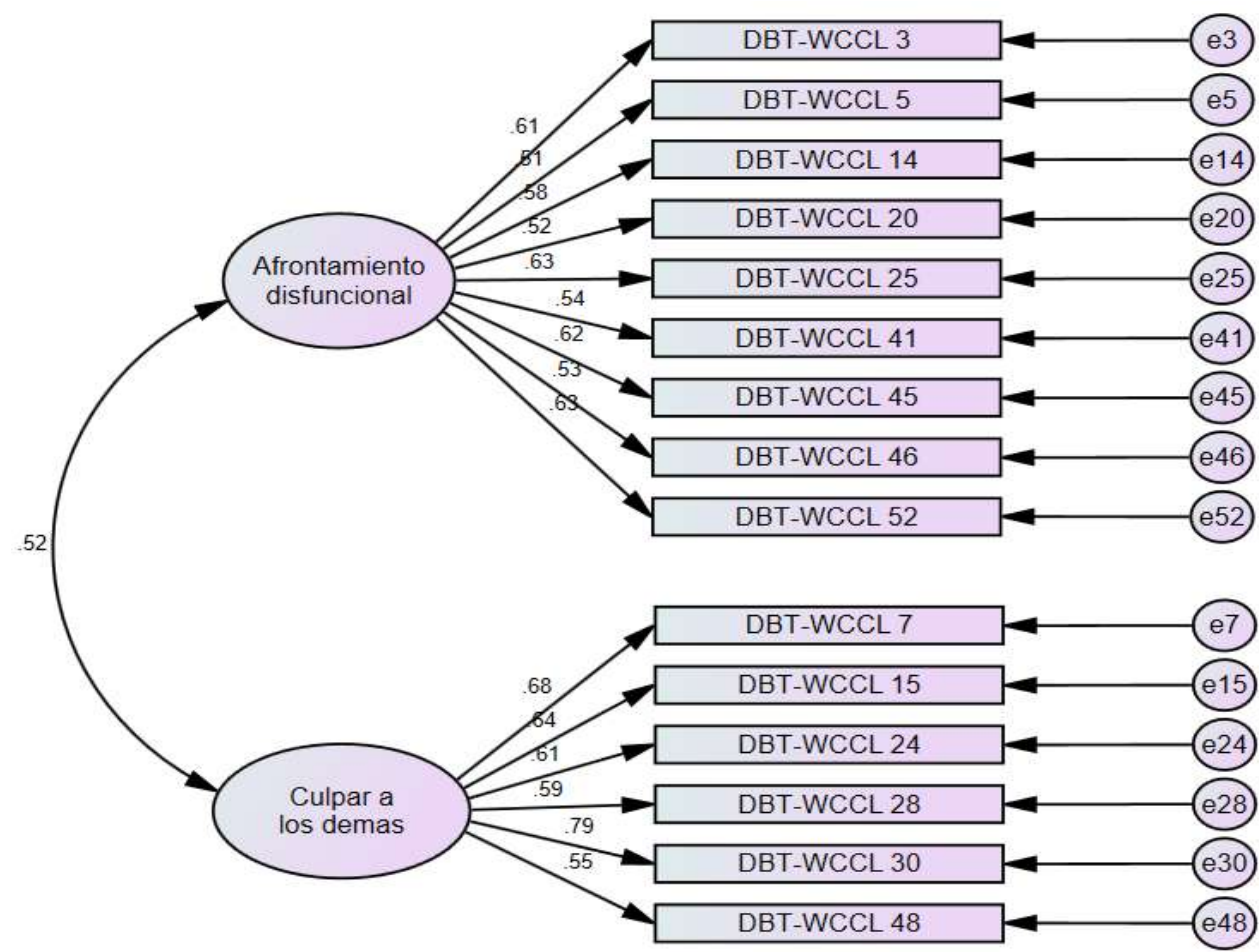
Nota. estimación de mínimos cuadrados ponderados con media y varianza ajustada (WLSMV), máxima verosimilitud robusto (MLR), Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ), raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR), índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), índice de Tucker-Lewis (TLI), error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), y criterio de información de Akaike (AIC).

### 8.3 Discusión

Las subescalas, “uso de habilidades” y “afrontamiento disfuncional” del instrumento DBT-WCCL fueron desarrolladas para obtener información estandarizada sobre que tanto se hace uso de las habilidades socioemocionales y la presencia de afrontamiento disfuncional. Este no había sido adaptado, ni validado para población mexicana, por ello el presente trabajo constituye el primer estudio psicométrico de una versión del DBT-WCCL en español. Con base en los resultados obtenidos es posible afirmar que el instrumento cumple con propiedades psicométricas adecuadas para evaluar el uso de habilidades DBT y el afrontamiento disfuncional en situaciones problemáticas, por lo tanto, se tienen las siguientes implicaciones.

**Figura 11**

*Modelo DCS “afrontamiento disfuncional” con el mejor ajuste*



Nota. Elaboración propia

La adaptación del DBT-WCCL conlleva varias aportaciones. Por un lado, podrá incrementar el conocimiento sobre los mecanismos de acción de la DBT en población mexicana, es decir, aumentar el conocimiento sobre los factores que pueden predecir el éxito de la terapia y la relevancia de la enseñanza de habilidades en el tratamiento. Por otro lado, se considera que la DBT-WCCL es un instrumento necesario para facilitar la evaluación confiable sobre el uso de habilidades DBT en el tratamiento estándar y alguno de sus componentes, ya que anteriormente solo se contaba

con las fichas de registro diario propuestas por Linehan (1993b). En la práctica clínica y en la investigación, es sumamente necesario contar con herramientas de uso sencillo, válidas y confiables que faciliten la adquisición de indicadores sobre la modificación y uso de habilidades que favorezcan el alcance de metas en los tratamientos.

La versión adaptada del DBT-WCCL mostró que los datos se ajustaron psicométrica y conceptualmente a una estructura de tres factores y 33 reactivos, que mostraron un buen nivel de ajuste con un AFC; es importante mencionar que los factores de la versión adaptada se mantuvieron igual que en el instrumento original. En comparación con otros estudios, una adaptación realizada para población alemana (Burmeister et al., 2016), mostró resultados similares replicando también la estructura de tres factores; además, los autores reportaron que los análisis psicométricos indicaron una buena consistencia interna y confiabilidad para las tres dimensiones. Lo anterior fue corroborado una vez más, en un estudio realizado para adaptar el DBT-WCCL a población italiana (Roder et al., 2014) donde se replicó la estructura factorial y se reportaron niveles buenos de validez y confiabilidad.

La solución final para la subescala de uso de habilidades de un factor explicó el 43% de la varianza en los ítems y tiene una confiabilidad buena ( $\alpha = .90$ ). Respecto a la subescala de modos de afrontamiento, la versión final se integra de dos factores que explican el 49% de la varianza de los ítems y tiene una confiabilidad buena ( $\alpha = .84$ ).

Entre las limitaciones, cabe destacar que la muestra del presente estudio fue población abierta, a diferencia de otros estudios implementados (Burmeister et al., 2016; Roder et al., 2014), en los que se trabajó con pacientes diagnosticados con TLP, o alguna otra problemática identificada en los criterios diagnósticos del DSM-IV ó V, por lo que el presente estudio aporta una escala que evalúa el uso de habilidades DBT independientemente de la presencia de alguna problemática de

salud mental. Otra limitante es que el instrumento no informa sobre el desarrollo de habilidades específicas, bajo el orden de los módulos de enseñanza en DBT estándar (Atención Plena, Regulación Emocional, Tolerancia al malestar), puesto que este interés puede verse poco importante al considerar que las habilidades trabajan en conjunto para favorecer la regulación emocional ante situaciones de estrés.

Respecto a la traducción realizada, en comparación con otros estudios, se rescata el haber contado con traductores que también tienen experiencia previa en DBT. Sin embargo, al igual que Schuster et al. (2018) en su adaptación semántica del DBT-WCCL al portugués brasileño, reporta que pueden existir deficiencias en la traducción, ya que los traductores provenían de la misma ciudad en la región centro del país. Para futuras investigaciones se sugiere trabajar con población clínica, ya sea pacientes con trastorno límite de la personalidad, trastorno de la conducta alimentaria, o abuso de sustancias, tal y como lo hicieron los autores originales del instrumento (Neacsiu, et al., 2010). Es necesario también establecer puntos de corte por edades y utilizar la versión adaptada del instrumento en intervenciones con el fin de observar su sensibilidad en el reconocimiento de cambio.

#### **8.4 Conclusión**

El presente estudio presentó una primera aportación de una herramienta útil para la evaluación de habilidades DBT para población adolescente y adulta mexicana con buenos índices de confiabilidad y que requiere seguir siendo estudiada en población clínica del país. El propósito del análisis de la validez factorial de la subescala de habilidades del DBT-WCCL para población mexicana, el cual se denominó DBT-MX y comparar en dos muestras, ha respondido a la intención

de obtener más datos acerca de su sensibilidad, confiabilidad y validez, lo cual se ha podido lograr al comparar los diferentes modelos de medida propuestos hasta el momento.

En conclusión, la DBT-WCCL traducida, adaptada y validada para población mexicana replicó la estructura factorial de la escala original, con tres factores corroborados con un AFC. La versión adaptada del DBT-WCCL se compone de 32 reactivos. Posee buenas características psicométricas, tanto de consistencia interna como de validez concurrente, por lo que se propone como un instrumento útil para la práctica clínica y la investigación en torno a los modos de afrontamiento y uso de habilidades DBT en población mexicana. La aplicación del DBT-WCCL contribuye a la investigación de los mecanismos de acción de la DBT, sin embargo, sólo se valorarán habilidades propias del tratamiento y no el uso de habilidades que no se muestran en el repertorio de DBT.

## 9. Discusión general

La facultad de psicología (UMSNH) y la comisión de nuevo ingreso de la misma, reportan año tras año niveles de desregulación emocional en los aspirantes de nuevo ingreso, al respecto dbtiberioamerica (2022) calcula que alrededor de 135 millones de personas en el mundo, sufrirán desregulación emocional en algún momento de sus vidas. Por esa razón, para la formación integral de estos adolescentes y futuros psicólogos, se puso en marcha esta investigación que tuvo por objetivo principal aportar evidencias de validez al programa “Control emocional (Ctrl+E)”, basado en la terapia dialéctico conductual, en jóvenes universitarios con desregulación emocional. Para alcanzarlo, se diseñó un estudio mixto multifásico a través del cual se cumplieron distintos objetivos que permitieron conocer el impacto de una intervención piloto, aportar evidencias de validez de un programa de intervención informado en DBT y validar un instrumento de evaluación específico para esta población.

En primer lugar, se realizó una intervención basada en la terapia dialectico conductual para adolescentes (Rathus & Miller, 2015). El objetivo fue evaluar el efecto de una intervención piloto del programa “Ctrl+E” sobre la regulación emocional, uso de habilidades DBT y atención plena, antes y después de la intervención con estudiantes de nuevo ingreso que presentaban problemas con la regulación de sus emociones. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas con tamaños del efecto de moderados a grandes en la desregulación emocional, atención plena y uso de habilidades DBT. Situación que coincide con otros estudios en los que los hallazgos también resultaron favorables (Bock et al, 2022, Aguilar, 2020, Gil-Díaz, 2020, Arévalo & Samper, 2019), se decidió llevar a cabo la validación de contenido del programa a través de un proceso de jueces expertos. Además, se detectó la inexistencia de un instrumento adaptado a

población mexicana que permita una adecuada evaluación del uso de habilidades aprendidas durante el entrenamiento.

En el segundo estudio, se tuvo por objetivo aportar evidencias de validez de contenido de la adaptación del programa de entrenamiento en habilidades para la regulación emocional (Rathus & Miller, 2015), a un programa virtual (“Ctrl+E”) para universitarios mediante nueve jueces expertos. Los resultados mostraron niveles de acuerdo entre los jueces altos, respecto a las evaluaciones de pertinencia en los contenidos, comprensión y adecuación a recursos digitales. Además, se hizo un seguimiento cualitativo a las observaciones realizadas por los jueces para mejorar el manual. Una vez concluido el proceso de jueceo, el programa “Ctrl+E” cuenta con 11 sesiones enfocadas en mejorar la regulación emocional, la tolerancia al malestar, la efectividad interpersonal y las habilidades de atención plena.

Resultados como el reportado en esta investigación han sido mostrados en otros estudios que buscan aportar evidencias de validez mediante jueces expertos (Garces et al., 2021, Abello et al., 2021, Guzmán, 2021), en donde se ha encontrado efectividad para diferentes sintomatologías como desregulación emocional, depresión e ideación suicida. Finalmente, el programa “Ctrl+E” puede considerarse una versión informada en el manual de entrenamiento en habilidades DBT (Rathus & Miller, 2015) con adaptación superficial, lo que implica una traducción y modificaciones que permiten que el contenido sea adecuado para estudiantes universitarios de México dentro de un contexto virtual.

Para el tercer estudio se buscó aportar evidencias de validez de la lista de verificación de modos de afrontamiento DBT (DBT-Ways of Coping Checklist (DBT-WCCL; Neacsiu et al., 2010) que evalúa el uso de habilidades DBT y los modos de afrontamiento disfuncional mediante dos subescalas que trabajan de manera independientes pero complementarias. Los análisis estadísticos

arrojan niveles de confiabilidad y validez buenos para ambas subescalas. Reportando una estructura factorial igual a la del instrumento original y la de otras versiones adaptadas para población alemana e italiana (Burmeister et al., 2016; Roder et al., 2014). La versión adaptada a población mexicana del DBT-WCCL se compone de 33 reactivos, 15 corresponden a la subescala una factorial del uso de habilidades DBT y 18 a la subescala bidimensional de afrontamiento disfuncional.

Una vez concluidos los tres estudios, es pertinente destacar las aportaciones y limitaciones que surgieron durante el proceso de elaboración de toda la investigación, así como la línea de perspectivas futuras. A continuación, se presenta cada una de ellas.

### **Aportaciones**

#### *Eficacia del programa “Ctrl+E”.*

De acuerdo con los resultados de la intervención piloto, se puede decir que el entrenamiento en habilidades basado en DBT-A, adaptado superficialmente para esta investigación, es una propuesta de intervención que mostró eficacia para aumentar el uso de habilidades de regulación emocional, atención plena y reducir el afrontamiento disfuncional en el contexto local (Michoacán).

#### *Programa “Ctrl+E” para la desregulación emocional con universitarios.*

Una vez que la comisión de ingreso de la facultad de psicología detectó en los aspirantes problemas de desregulación emocional; propiciaron que se impartieran intervenciones grupales que les apoyaran en la formación integral de estos estudiantes de nuevo ingreso. Validar y adaptar superficialmente el manual de intervención del programa “Ctrl+E” otorga una herramienta integral y útil para la UMSNH y sus estudiantes, además de los profesionales en salud mental que deseen hacer uso como una herramienta de intervención virtual de fácil aplicación y de corta duración.

### *DBT y tratamientos basados en la evidencia en México.*

En esta investigación se trabajó con un componente de la terapia dialéctica conductual (DBT), la cual puede identificarse como un tratamiento basado en la evidencia. Hasta el momento en el campo de la Psicología Clínica en México, la DBT no ha sido suficientemente abordada, por ello, esta tesis representa un esfuerzo por implementar intervenciones con sustento teórico y que cuenten con evidencia científica respecto a su eficacia. Contar con este tipo de intervenciones aporta a que la psicología en México se apegue a los códigos éticos y mejore su práctica cotidiana.

### *Entrenamiento de habilidades DBT para adolescentes en México.*

Los adolescentes se encuentran en una etapa de desarrollo en la que se ven comúnmente relacionados con conductas de riesgo. Esta investigación trabajo con adolescentes tardíos que iniciaban sus estudios universitarios mediante una intervención basada en DBT. Como se acaba de mencionar en el apartado anterior, la DBT es un tratamiento basado en la evidencia, al igual que la DBT para adolescentes, sin embargo, en México existen pocos estudios al respecto. Por lo que detectamos como un aporte, contar con intervenciones basadas en DBT que beneficien a esta población en riesgo y a su vez aportar a la evidencia de su eficacia en esta población.

### *Instrumento DBT-WCC para población mexicana.*

Hasta este momento, evaluar el uso de habilidades DBT únicamente se llevaba a cabo mediante auto registros en fichas de trabajo. Contar con un instrumento estandarizado para población mexicana facilitara la evaluación reduciendo los tiempos de evaluación, evitando los registros diarios que pueden tener sesgos por la deseabilidad social del consultante o la falta de adherencia al tratamiento.

## **Limitaciones**

*Diseño de la investigación.* La adaptación cultural de intervenciones que provienen de otros idiomas y contextos suele utilizar fases previas de jueces expertos en traducción, expertos en contenidos, y en diseño de materiales. Además en algunos casos de fases de adaptación instrumental para evaluar las variables relevantes y una vez que todo está listo se realiza un diseño de intervención con una potencia alta (disminución del Error tipo II) que permita identificar que es la intervención y no las variables extrañas las que causan los efectos identificados. En este caso responder a las necesidades institucionales y atender a las estudiantes se primó a cualquier otra necesidad.

*Grupo control.* Aun cuando la intervención piloto del programa “Ctrl+E” mostro resultados prometedores respecto a su eficacia, sin embargo, no se contó con un grupo control, por lo que fue imposible comparar los resultados de los participantes con otro grupo.

*Cantidad de participantes.* En la fase de intervención se esperaba contar con un número amplio de pacientes porque se había contemplado incluir a todos los que presentaban desregulación emocional, sin embargo, la comisión de ingreso considerando algunos aspectos éticos, se decidió dividir a los universitarios que presentaban además de desregulación emocional, sintomatología suicida.

*Instrumentos de evaluación de habilidades DBT para población mexicana.* El instrumento DBT-WCCL, para población anglosajona (Neacsiu et al, 2010) fue creado para evaluar el uso de habilidades DBT y afrontamiento disfuncional desde la perspectiva de la terapia dialectico conductual. Durante la intervención piloto, se hizo uso de este, es decir que hasta ese momento aún no había sido adaptado a población mexicana y los resultados pueden estar sesgados en lo que respecta a esta escala.

## **Perspectivas futuras**

Ahora que se cuenta con las evidencias de validez del programa “Ctrl+E”, es necesario llevar a cabo la aplicación de la intervención que permita verificar si los resultados son comparables con los obtenidos en la intervención piloto (Estudio I). Para ello se recomienda contar también con un grupo control en lista de espera para poder realizar comparaciones intergrupales entre los participantes. La experiencia durante la intervención piloto permitió identificar que tener accesibles los folletos donde pueden acceder a la información y materiales para tareas, es un indicador clave para que se mantengan en contacto con las habilidades DBT, por ello, para futuras aplicaciones se sugiere la creación de alguna aplicación que les permita acceder de manera aún más rápida y didáctica al compendio de información sobre habilidades DBT y las actividades que permiten su entrenamiento y registros.

En una segunda aplicación se recomienda evaluar el uso de habilidades DBT adquiridas durante el entrenamiento en habilidades con el instrumento DBT-WCCL adaptado a población mexicana. De hecho, una intervención con población detectada con regulación emocional añadiría evidencias al estudio de las propiedades psicométricas del DBT-WCCL. En este caso y como se señaló en la discusión del estudio III, es necesario poder llevar a cabo una aplicación dirigida a población con alguna sintomatología clínica, ya que uno de los usos más relevantes del instrumento es dentro del área de la psicología clínica.

## 10. Conclusiones generales

El conjunto de hallazgos de la presente investigación hace notar la necesidad de considerar el tratamiento de la desregulación emocional como una prioridad para promover el desarrollo integral de los universitarios. Propiciando que se alejen de conductas de riesgo, de la deserción escolar y de las múltiples consecuencias que la desregulación emocional representa para estos adolescentes tardíos, que con frecuencia carecen de personal especializado para atender dicho padecimiento.

La presente investigación tuvo como objetivo general aportar evidencias de validez al programa “Control emocional (Ctrl+E)”, basado en la terapia dialéctico conductual, para jóvenes universitarios con desregulación emocional. Para lograrlo se realizaron tres estudios. En el estudio I, se muestran diferencias estadísticamente significativas y tamaños del efecto grandes después de una intervención piloto basada en DBT en las variables de regulación emocional, atención plena y uso de habilidades DBT para el afrontamiento de situaciones difíciles. En el estudio II se presentan evidencia de validez mediante un proceso de jueces expertos que evaluaron el programa “Ctrl+E” que es una adaptación superficial a medios digitales del manual de entrenamiento en habilidades DBT de Rathus y Miller (2015). En el estudio III se presenta el estudio de las propiedades psicométricas del instrumento DBT-WCCL (Neacsiu et al, 2010) con indicadores de confiabilidad y validez adecuados para población mexicana.

Para finalizar, es relevante recalcar la relevancia de impulsar los estudios acordes a esta línea de investigación ya que a lo largo de este trabajo se pudo ver que la desregulación emocional es compleja y se relaciona con problemas para vivir consciente de sí mismo, con baja tolerancia al malestar, impulsividad, problemas con la efectividad interpersonal entre otros. Lo anterior en

ciertos casos puede complicarse llevando al adolescente a presentar algún trastorno psiquiátrico y en el peor de los casos al suicidio. De ahí la importancia de un abordaje desde tratamientos basados en la evidencia como la terapia dialéctica conductual que permite ofrecer desde la ética del psicólogo tratamientos con evidencia de su eficacia.

## 11. Referencias

- Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V., & Garcia, C. (2011). Medición en ciencias sociales y de la salud  
Abad. Síntesis
- Abello, E., Ocampo, D., Ortiz, A., & González, J., (2020). Diseño y validación de un Protocolo de  
Atención Psicológica para la Ideación Suicida. *Psychologia*, 14(2), 61-68.  
<https://doi.org/10.21500/19002386.4824>
- Adrián, L., Muñoz-Navarro, R., y Cano-Vindel, A. (2016). Procesos cognitivos y regulación  
emocional: aportes desde una aproximación psicoevolucionista. *Ansiedad y Estrés*, 22(2-3),  
47–54. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2016.11.001>
- Aguilar, S. (2020). Adaptaciones de la terapia del ético comportamental: más allá del trastorno  
límite de la personalidad. *Revista cúpula*; 34(12) 65-85.  
<https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v34n1-2/art04.pdf>
- Alfonso F., Figueroa P., García B. y Soto, D. (2019). Abordaje teórico en el estudio de las conductas  
sexuales de riesgo en la adolescencia. *Rev Ciencias Médicas*. 23(6), 1-17.  
<https://www.medigraphic.com/pdfs/pinar/rcm-2019/rcm196t.pdf>
- Aliño Santiago, M., López Esquirol, J. R., & Navarro Fernández, R. (2006). Adolescence: General  
aspects and health care. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 22(1).  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086421252006000100009&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086421252006000100009&script=sci_arttext&tlng=en)
- Alhalabi, W., García-Palacios, A., Hall, K., Hoffman, H.G., Linehan, M., Navarro-Haro, M.V. y  
Sampaio, M. (2016). The Use of Virtual Reality to Facilitate Mindfulness Skills Training in

- Dialectical Behavioral Therapy for Borderline Personality Disorder: A Case Study. *Front Psychol*, 7(1573), 1-9. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5089996/>
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Author.
- Anestis, M., Pennings, S., Lavender, J., Tull, M., y Gratz, K. (2013). Low distress tolerance as an indirect risk factor for suicidal behavior: Considering the explanatory role of non- suicidal self- injury. *Comprehensive Psychiatry*, 54(7), 996-1002. <https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2013.04.005>
- Andrade Palos, P., González-Forteza, C., y Robles García, R. (2012). Propiedades psicométricas de la escala "Dificultades en la Regulación Emocional" en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud Mental*, 35(6), 521-526. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252012000600010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000600010)
- Andrés, M., Canet, L. Castañeiras, C., Richaud, M. (2016). Relaciones de la regulación emocional y la personalidad con la ansiedad y depresión en niños. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(1), 99–115. doi:10.12804/apl34.1.2016.07
- Arnold, M. (1960). *Emotions and Personality* (2 vols.). Columbia University Press.
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*. 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Barlow, D. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (2ed.). Guilford Press.

- Barratt, E. S. (1959). Anxiety and impulsiveness related to psychomotor efficiency. *Perceptual and motor skills*, 9(3), 191-198. <https://doi.org/10.2466/pms.1959.9.3.191>
- Behavioral Tech. (30 de junio de 2022). What is the Science behind DBT?. <https://behavioraltech.org/research/evidence/>
- Berking, M., Ebert, D., Cuijpers, P., & Hofmann, S. G. (2013). Emotion Regulation Skills Training Enhances the Efficacy of Inpatient Cognitive Behavioral Therapy for Major Depressive Disorder: A Randomized Controlled Trial. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 82(4), 234–245. <https://doi.org/10.1159/000348448>
- Bisquerra, A. y López-Cassá, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula abierta*. 50(4), 757-766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>
- Bock M., Graf, T., Woeber, V., Kothgassner, O., Buerger, A., y Plener, P. (2022). Radical Acceptance of Reality: Putting DBT®-A Skill Groups Online During the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Study. *Front Psychiatry*. 25(13) 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.617941>.
- Boggiano, J. P., Gagliesi, P., Pechon, C., Stoewsand, C. y et al. (2007). *Programa psicoeducativo dirigido a personas con desorden límite de la personalidad, sus familiares y allegados*. Fundación Foro.
- Boggiano, J. P., Gagliesi, P., Pechon, C., Stoewsand, C. y et. al. (2015). *Manual de entrenamiento en habilidades*. Fundación Foro.
- Borao, L., García-Campayo, J., García-Palacios, A., Hoffman, H.G., López-Montoyo, A., Modrego-Alarcón, M., Montero-Marin, J., Navarro-Haro, M. V. y Navarro-Gil, M. (2019).

- Evaluation of a Mindfulness-Based Intervention with and Without Virtual Reality  
Dialectical Behavior Therapy R Mindfulness Skills Training for the Treatment of  
Generalized Anxiety Disorder in Primary Care: A Pilot Study. *Frontiers in Psychology*.  
10(55), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00055>
- Brown, J. (2019). Improving accessibility to dialectical behaviour therapy for individuals with  
cognitive challenges. In M. A. Swales (Ed.), *The Oxford handbook of dialectical behaviour  
therapy* (pp. 769–795). Oxford University Press.
- Burmeister, K., Hoeschel, K., Barenbruegge, J., Chrysanthou, C., Rist, F., Neacsiu, A. D., &  
Pedersen, A. (2016). Die Dialectical Behavior Therapy Ways of Coping Checklist (DBT-  
WCCL). *Diagnostica*. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000164>
- Caballero Suárez, N. P., Pérez Sánchez, I. N., Herrera Cornejo, M. A., Manrique, y Sánchez Sosa,  
J. J. (2012) Efectos de una intervención cognitivo conductual sobre la adhesión terapéutica  
y regulación emocional en pacientes con enfermedades gastrointestinales. *Psicología y  
Salud*, 22, (2), 257-273.  
<https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/550>
- Cabanach, R., Fernández-Cervantes, R., Souto-Gestal, a., Suárez-Quintanilla, J. A. (2018).  
Regulación emocional y estrés en estudiantes universitarios de fisioterapia. *Revista  
Mexicana de Psicología*, 35(2), 167-178.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2430/243059346006>
- Cabero, J. y Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación  
de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información*

y Comunicación en Educación, 7(2) 11-22.  
<http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>

Cacioppo, J. T. y Gardner, W. L. (1999). Emotion. *Annual Review of Psychology* 50(), 191-214.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.191>

Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions. A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 106-124.  
<https://www.jstor.org/stable/1415404>

Caporal, I. (10 de septiembre de 2020). En nueve años, aumentó 147% suicidio en Michoacán. El Sol de Morelia. <https://www.elsoldemorelia.com.mx/local/en-nueve-anos-aumento-147-suicidio-en-michoacan-5739064.html>

Cardemil, E. (2008). Commentary: Culturally sensitive treatments: Need for an organizing framework. *Culture and Psychology*, 14, 357-366.  
<https://doi.org/10.1177/1354067X0809263>

Centeno, C., Montalvo, A., López, V. y Urday, W. (2020). Desregulación emocional, rumiación e ideación suicida en estudiantes que cursan estudios generales en una universidad pública de Lima Metropolitana. *Investigación en Psicología*. 23(1), 5-22.  
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/18090>

Cepeda, V. (2021). Efecto de un protocolo de entrenamiento grupal en habilidades de regulación emocional basado en la Terapia Dialéctico Conductual (DBT) sobre la sintomatología emocional en adolescentes. [Tesis de Maestría, Fundación Universitaria Konrad Lorenz].  
<https://acortar.link/woQbRf>

- Clark, L. y Watson, D. (1991). Tripartite model of anxiety and depression: Psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of Abnormal Psychology*, 100 (), 316-336.
- Croucher, M. y Sloman, A. (1981). *Why Robots Will Have Emotions*. University of Sussex.
- Cuevas, C. y López, Á. (2012). Intervenciones psicológicas eficaces para el tratamiento del trastorno límite de la personalidad. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(1),97-1 <https://www.redalyc.org/pdf/560/56023335007.pdf>
- Dbtiberioamérica [@dbtiberioamérica]. (28 de marzo de 2022). Se calcula que alrededor de 135 millones de personas en el mundo sufrirán desregulación emocional [Imagen adjunta]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CbqdoHWN8YC/>
- De la Viuda-Suárez, M. y Casas-Posada, A. (2020). Terapia de aceptación y compromiso (ACT) grupal para adolescentes con dificultades de regulación emocional: un estudio piloto. *Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(2), 42-49. <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/007.pdf>
- Delgado, A., Serrano, B. (2018). Diseño de una intervención basada en técnicas de regulación emocional y psicología positiva para un caso de trastorno de depresión mayor y rasgos de personalidad límite. [Tesis de licenciatura, Universidad Jaume]. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/173700>
- Guzmán, K. (2021). *Un deseo para Santi: Intervención cognitivo conductual para pacientes pediátricos en hemodiálisis y sus cuidadores*. [Tesis de doctorado, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo].

- Díaz, M., Ruiz, M., y Villalobos, A. (2012). Otras técnicas de intervención en Terapia Cognitivo Conductual. En Ruiz, M. A., Díaz, M. I., y Villalobos, A. (Ed.), *Manual de Técnicas de Intervención Cognitivo Conductuales* (p. 553-601). Uned.
- Dimeff, L. A., Linehan, M.M. (2008). Dialectical behavior therapy for substance abusers. *Addict Sci Clin Pract*, 4(2), 39–47. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2797106/>
- Domínguez-Lara, S., y Sánchez-Carreño, K. (2017). Uso de estrategias cognitivas de regulación emocional ante la desaprobación de un examen: el rol de la autoeficacia académica en estudiantes Universitarios. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 11(2), 99-111. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297254053007>
- Duran-Rodríguez, T., Moreta-Herrera, R., y Villegas-Villacrés, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 155-166. <http://www.rpye.es/pdf/166.pdf>
- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6(), 169–200.
- Elices, M. (2015). Emoción y cognición. En *Manual de introducción a la psicología cognitiva*. (pp. 223-248). Comisión Sectorial de enseñanza
- Enríquez, H., Ramos, N., y Esparza, O. (2017). Impact of the Mindful emotional intelligence program in emotion regulation in college students. *International journal of psychology and psychological therapy*, 17(1), 37-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5823613>

- Espinosa, A., Mendoza, M., y Villalba, V. (2020). Practicas parentales en la regulación emocional de adolescentes. *Revista electrónica de psicología Iztacala*. 23(1), 400-417.  
<https://acortar.link/OAhrWd>
- Estévez, E., & Jiménez, T. (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 2(1), 97–104.  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.922>
- Fernández-Abascal, E., Jiménez, M. (2013). Psicología de la emoción. En *Psicología de la emoción*. (pp-17-74). Universitaria Ramon Areces. <https://www.cerasa.es/media/areces/files/book-attachment-2986.pdf>
- Fernández-Abascal, E., Jiménez, M., y Martín, M. (2003). Emoción y Motivación: la adaptación humana. En *Psicología de la emoción*. Universitaria Ramón Areces
- Fitzpatrick, S., Ip, J., Krantz, L., Zeifman, R., y Kuo, J. R. (2019). Use your words: The role of emotion labeling in regulating emotion in borderline personality disorder. *Behavior Research and Therapy*. 120(), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2019.103447>
- Fresco, D. M., Mennin, D. S., Heimberg, R. G., & Ritter, M. (2013). Emotion Regulation Therapy for Generalized Anxiety Disorder. *Cognitive and Behavioral Practice*, 20(3), 282–300. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2013.02.001>
- Frijda, N. (1993). The place of appraisal in emotion. *Cognition and Emotion*, 7(3-4), 357-387.  
<https://doi.org/10.1080/02699939308409193>

- Fox, H., Hong, K. y Sinha, R. (2008). Difficulties in emotion regulation and impulse control in recently abstinent alcoholics compared with social drinkers. *Addict Behav.* 33(2) 388-94. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18023295/>
- Gagliesi, P. (2020). Recomendaciones para terapeutas en los tratamientos online. DBT Latinoamérica. Recuperado de <https://www.facebook.com/pablo.gagliesi/posts/10160086344668312>.
- Galicia, L., Balderrama, J., & Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n2.993>
- Garces, D., Romero, P., Bianchi, J., & Montoya, C. (2022). Protocolo grupal BATD-R: Adaptación y efecto en estudiantes con síntomas depresivos. *Latina de Análisis de Comportamiento*, 30(1), 7-22. <https://n9.cl/wxaya>
- Gassó, A., Klettke, B., Agustina, J & Montiel, I. (2019). Sexting, Mental Health, and Victimization Among Adolescents: A Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 16(13), 1-14. <https://www.mdpi.com/1660-4601/16/13/2364>
- Gil-Díaz, M. (2020). *Efectividad de un Grupo de Entrenamiento en Habilidades Basado en DBT-A para la Disminución de Factores de Riesgo en la Conducta Suicida* [Tesis de Doctorado, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo].
- Godart, N., Flament, M., Curt, F., Perdereau, F., Lang, F., Venisse, J., y Jeammet, P. (2003). Anxiety disorders in subjects seeking treatment for eating disorders: a DSM-IV controlled

study. *Psychiatry research*, 117(3), 245-258. [https://doi.org/10.1016/s0165-1781\(03\)00038-](https://doi.org/10.1016/s0165-1781(03)00038-6)

6

Gómez, E. (2007). Terapia dialéctica conductual. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 70(1-4), 63-69.

<https://www.redalyc.org/pdf/3720/372039390006.pdf>

Gresham, D., Gullone, E. (2012). Emotion regulation strategy use in children and adolescents: The explanatory roles of personality and attachment. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 616-621. <https://acortar.link/t28cfL>

Gross, J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>

Gross J., Thompson R. (2006). Emotion regulation: conceptual foundations. En Gross J, (eds). *Handbook of emotion regulation* (p. 3-24). The Guilford Press.

Guerra-Baez, S., Calderón-Uribe, M., Medina, E., y León-Durán, L. (2022). Efecto de un programa de intervención grupal con DBT para conductas autolesivas sin intencionalidad suicida. *Clínica psicológica*. 27(4), 439-451. <https://doi.org/10.24205/03276716.2019.1119>

Gutiérrez, G., Londoño, N., Arbeláez, J., Cruz, J., Macias, L. y España, A. (2020) Desregulación emocional y conducta disocial en una muestra de adolescentes en conflicto con la ley. *Pensamiento Psicológico*, vol. 18, núm. 1, pp. 103-115. <https://www.redalyc.org/journal/801/80164345009/html/>

Hervás, G., Moral, G. (2017). Regulación emocional aplicada al campo clínico. Formación continuada a distancia, FOCAD. <https://acortar.link/uWJIA>

- Hervás, G., Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: Modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Psicología general y aplicada*, 59(1-2), 9-36.  
<https://acortar.link/Y3D2uv>
- Huerta, J., Barriento, M., Gil-Díaz, M., Gutiérrez, C., Lima, Z., Reyes, M., y Sotelo, C. (2020). Evaluación de la efectividad del programa DBT STEPS-A en estudiantes universitarios mexicanos. *Psicología y Salud*, 31(1), 103-112. <https://doi.org/10.25009/pys.v31i1.2680>
- Hunnicutt Hollenbaugh, K. M., y Lenz, A. S. (2018). An Examination of the Effectiveness of Dialectical Behavior Therapy Skills Groups. *Journal of Counseling and Development*, 96(3), 233–242. <https://doi.org/10.1002/jcad.12198>
- Instituto nacional de estadística y geografía. (08 DE SEPTIEMBRE DE 2020). Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio datos nacionales.  
<https://acortar.link/kJ7Ev>
- Instituto nacional de estadística y geografía. (14 DE DICIEMBRE DE 2021). Resultados de la primera encuesta nacional de bienestar autor reportado (ENBIARE) 2021.  
<https://n9.cl/0abmy>
- Jaes, C. (2009). Commentary: On the Wisdom and Challenges of Culturally Attuned Treatments for Latinos. *Family Process*, 48(2), 292-309. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2009.01282.x>
- James, W. (1884). ¿Qué es una emoción? *Estudios de Psicología*, 21,57-73.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65926>

- Kerlinger, F. (2002). Investigación del comportamiento. Mc. Graw Hill interamericana de México S.A.
- Kring, A. y Mote, J. (2016). Emotion Disturbances as Transdiagnostic Processes in Psychopathology. In. L. Feldman, M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), Handbook of Emotions (4th ed.; 653-669). Guilford Press.
- Laurent, A. C., Prizant, B. M., Rubin, E., y Wetherby, A. (2003). The SCERTS Model: a family centered, transactional approach to enhancing communication and socioemotional abilities of young children with ASD. *Infants and Young Children*, 6(4):296-316. <https://acortar.link/IHbC17>
- Lazarus, R. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist* 46(8), 819-834. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1928936/>
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1984). Stress appraisal and coping. Springer Publishing Company.
- Lévy, J., Martín, M., & Román, M. (2006). Optimización según estructuras de covarianzas. En J. P. Lévy & J. Varela (Eds.), Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales (pp. 155–175). Netbiblo.
- Linehan, M. (1993a). Cognitive-Behavioral treatment of borderline personality disorders. The Guilford Press
- Linehan, M. (1993b). Manual de tratamiento de los trastornos de personalidad límite. Paidós.
- Linehan, M., Korslund, K. E., Harned, M. S., Gallop, R. J., Lungu, A., Neacsiu, A. D., McDavid, J., Comtois, K. A., Murray-Gregory, A. M. (2015). Dialectical Behavior Therapy for High

- Suicide Risk in Individuals with Borderline Personality Disorder. *JAMA Psychiatry*, 72(5), 475. 10.1001/jamapsychiatry.2014.3039
- Linehan, M. (2015). Manual de entrenamiento en habilidades DBT para el/la terapeuta. (Pablo Gagliesi trad.). Tres olas.
- Linehan, M. (2003) Manual de tratamiento de los trastornos de personalidad límite. Paidós
- Llobell, J., Frías, N., y Bort, H. (2004). Tratamientos psicológicos con apoyo empírico y práctica clínica basada en la evidencia. *Papeles del Psicólogo*, 25(87) 1-8. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77808701.pdf>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3). <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Macías Morón, J., Valero Aguayo, L. (2018). La psicoterapia on-line ante los retos y peligros de la intervención psicológica a distancia. *Apuntes de Psicología*, 36(1-2), 107-113. <https://acortar.link/S5aRDx>
- Mallorquí--Bague, N., Lozano-Madrid, M., Testa, G.; Vintró-Alcaraz, C., Sánchez, I., Riesco, N., César, J., Francis, J., Martínez-Zalacaín, I., Megias, A., Granero, R., Veciana De Las Heras, M.; Chami, R., Jiménez-Murcia, S., Fernández-Formoso, J., Tesoro, J., & Fernández-Aranda, F. (2020). Clinical and Neurophysiological Correlates of Emotion and Food Craving Regulation in Patients with Anorexia Nervosa. *Journal of Clinical Medicine*. 9(960), 1–19. <https://doi.org/10.3390/jcm9040960>

- Marañón, G. (1924). Contribución al estudio de la acción emotiva de la adrenalina. 5, 301-325.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65927.pdf>
- Marín Tejeda, M., Andrade Palos, P., González-Forteza, C., & Robles García, R. (2012). Propiedades psicométricas de la escala "Dificultades en la Regulación Emocional" en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud Mental*, 35(6), 521-526.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018533252012000600010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018533252012000600010)
- Martínez, A., Oblitas, L., Piqueras, J., Ramos, V. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1342/134213131007>
- Martínez, V. (2022). Tecnologías digitales y salud mental. En B. Ramos del Río & J. Martí (eds.), *Experiencias en ciberpsicología: hacia una nueva era de la psicología* (pp. 21-31). UNAM
- Mazza, J., Dexter-Mazza, Miller, A., Rathus, J., Murphy, H. (2016). DBT Skills in schools. Skills Training for Emotional Problem Solving for Adolescents. Guilford.
- Meda Lara, R. M., Herrero, M., Blanco-Donoso, L. M., Moreno-Jiménez, B. y Palomera Chávez, A. (2015). Propiedades psicométricas del “cuestionario de cinco facetas de la conciencia plena” (five facet mindfulness questionnaire, FFMQ-M) en México. *Psicología Conductual*, 23(3), 467-487. <https://acortar.link/rjbjd5>
- Mehlum, L., Ramleth, R. K., Tørmoen, A. J., Haga, E., Diep, L. M., Stanley, B. H., Miller, A. L., Larsson, B., Sund, A.M., Groholt, B. (2019). Long term effectiveness of dialectical behavior therapy versus enhanced usual care for adolescents with self-harming and suicidal behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13077>

- Mennin, D. S., Heimberg, R. G., Fresco, D. M. & Turk, C. L. (2005). Preliminary evidence for an emotion dysregulation model of generalized anxiety disorder. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(1), 85-90. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.08.008>
- Mikulic, I. M. (2007). Construcción y Adaptación de Pruebas Psicológicas. En T. y T. de Exploración y Diagnóstico (pp. 1–62). [http://files.biblio15.webnode.cl/200000012-91b6b92ac2/Mikulic%3B Construcción y adaptación de pruebas psicológicas.pdf](http://files.biblio15.webnode.cl/200000012-91b6b92ac2/Mikulic%3B%20Construcci3n%20y%20adaptaci3n%20de%20pruebas%20psicol3gicas.pdf)
- Momeñe, J., Estévez, A., Pérez-García, A., Jiménez, J., Chávez-Vera, M., Olave, L., e Iruarrizaga, I. (2021). El consumo de sustancias y su relación con la dependencia emocional, el apego y la regulación emocional en adolescentes. *Anales de psicología*. 37(1), 121-132. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/404671/295721>
- Monsalve, S. (2020). Identificación de factores que inciden en la no adherencia al tratamiento psicológico en los usuarios de la IPS-facultad de psicología. [Tesis de maestría]. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/9587>
- Morrison, J. y Flegel, K. (2018). La entrevista en niños y adolescentes. Habilidades y estrategias para el diagnóstico eficaz del DSM-5. (trad. Jesús Cisneros H.). Manual moderno.
- Mulaik, S. A. (1972). *The foundations of factor analysis*. McGraw-Hill.
- Naranjo Vestin, A. M. (2013). Efectos del entrenamiento en habilidades de la Terapia Dialéctica Conductual en personas con problemas de desregulación emocional (tesis de Maestría).

- Neacsiu, A. D., Rizvi, S. L., Vitaliano, P. P., Lynch, T. R. y Linehan, M. M. (2010). The dialectical behavior therapy ways of coping checklist: Development and psychometric properties. *Journal of Clinical Psychology*, 66(6), 563-582. <https://doi.org/10.1002/jclp.20685>
- Organización mundial de la salud: OMS. Coronavirus. Organización mundial de la salud. Consultado el 12 de febrero de 2021. <https://acortar.link/5YLOxg>
- Organización mundial de la salud: OMS. (2020, septiembre 28). Salud mental del adolescente. Organización mundial de la salud: OMS. <https://acortar.link/1bs5>
- Organización mundial de la salud: OMS. (2021, noviembre 17). Salud mental del adolescente. Organización mundial de la salud: OMS. <https://acortar.link/1bs5>
- Organización Panamericana de la Salud (2022, Julio 13). Depresión. <https://www.paho.org/es/temas/depresion>
- Ortega Navas, M. C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *REOP*, 21(2), 462-70. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11559>
- Ortony, A., Clore, G. L. & Collins, A. (1988). *The Cognitive Structure of Emotions*. Cambridge.
- Osgood, C., Suci, G. y Tannenbaum, P. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois.
- Otzen, Tamara, & Manterola, Carlos. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Palemero, F. (1996). Aproximación biológica al estudio de la emoción. *anales de psicología*. 12(1), 61-86. [https://www.um.es/analesps/v12/v12\\_1/05-12-1.pdf](https://www.um.es/analesps/v12/v12_1/05-12-1.pdf)

- Paoloni, P. (2014). Emociones en contextos académicos. Perspectivas teóricas e implicaciones para la práctica educativa en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 567-596. <https://acortar.link/Hhu63r>
- Pérez, J. (2017). El desarrollo afectivo según Jean Piaget. Vinculando. [https://vinculando.org/psicologia\\_psicoterapia/desarrollo-afectivo-jean-piaget.html](https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/desarrollo-afectivo-jean-piaget.html)
- Pérez, Y., Guerra, V. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 86(3), 368-375. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubped/cup-2014/cup143k.pdf>
- Piaget Jean. (2005). Inteligencia y afectividad. Aique
- Plutchik, R. (1980). Emotion: a psychoevolutionary synthesis. Harper and Row.
- Rathus, J. y Miller, A. (2015). DBT Skills Manual for Adolescents, Guilford Press.
- Real Academia Española. (2020). Regular. En Diccionario de la lengua española. Consultado el 16 de julio de 2021, de <https://dle.rae.es/regular%20?m=form>
- Resnicow, K., Soler, R., Briathwait, R., Ahluwalia, J., & Butler, J. (2000). Cultural sensitivity in substance abuse prevention. *Journal of Community Psychology*, 28, 271–290. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(200005\)28:3<271::AID-JCOP4>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(200005)28:3<271::AID-JCOP4>3.0.CO;2-I)
- Reyes Ortega, M. A. (2013). Características de un modelo clínico trans diagnóstico de regulación emocional. *Psicología Iberoamericana*, 21(2), 7-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133930525002>

- Reyes Ortega, M. A. (2016). Impacto del modelo integrativo de regulación emocional grupal en usuarios con trastorno de ansiedad generalizada. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(1),9-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29248180002>
- Roder, E., Cavarra, M., Gaj, N., Visintini, R., & Maffei, C. (2014). The use of Dialectical Behavior Therapy skills in a clinical sample: initial findings on the Italian version of the DBT Ways of Coping Checklist. European Society for the study of personality disorder; 3rd congress on borderline personality disorder an allied disorders. <https://cutt.ly/wCmMyRN>
- Roemer, L., Lee, J., Salters-Pedneault, K., Erisman, ShM., Orsillo, S. y Mennin, D. (2009). Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: Preliminary evidence for independent and overlapping contributions. *Behavior Therapy*. 40(2), 142-54. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19433145/>
- Sánchez, J. (2022). Aspectos Contemporáneos de la Regulación de la Psicoterapia y el Consejo Psicológico en México. *Universidad Nacional Autónoma de México*. 1-8. [http://www.healthnet.unam.mx/afeipal/lecturas/AMEPsiCS\\_final\\_castellano.pdf](http://www.healthnet.unam.mx/afeipal/lecturas/AMEPsiCS_final_castellano.pdf)
- Sandín, B., Chorot, P., y Valiente, R. (2012). Transdiagnóstico: nueva frontera en psicología clínica. *Psicopatología y Psicología Clínica*, 17(3), 185-203. <https://acortar.link/IOPCTS>
- Schuster, L., Cancián, A., Sanseverino, M., y Da Silva, M. (2018). Adaptação semântica da versão brasileira da DBT-Ways of Coping Checklist. Congresso CEFI. [https://www.researchgate.net/publication/330509431\\_Adaptacao\\_semantica\\_da\\_versao\\_brasileira\\_da\\_DBT-Ways\\_of\\_Coping\\_Checklist](https://www.researchgate.net/publication/330509431_Adaptacao_semantica_da_versao_brasileira_da_DBT-Ways_of_Coping_Checklist)

- Southward, M. W., Cheavens, J. S. (2019). Quality or quantity? A multi-study analysis of emotion regulation skills deficits associated with borderline personality disorder. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/per0000357>
- Tatsuoka, M., & Lohnes, P. (1988). Multivariate analysis: Techniques for educational and psychological research, 2nd ed. En Multivariate analysis: Techniques for educational and psychological research, 2nd ed. Macmillan Publishing Co, Inc.
- Vecina Jiménez, M. L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1),9-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=778/77827103>
- Tebbett-Mock, A. A., Saito, E., McGee, M., Woloszyn, P., & Venuti, M. (2019). Efficacy of Dialectical Behavior Therapy Versus Treatment as Usual for Acute-Care Inpatient Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.01.020>
- The Linehan Institute (26 de enero de 2021). Mission. <https://linehaninstitute.org/about/>
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2-3), 25-52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Trógolo, M. A., Flores Kanter, P. E., y Medrano, L. A. (2014). Análisis de Estrategias de regulación emocional en estudiantes universitarios de la ciudad de Córdoba. En Cardozo, G. (ed.), El psicólogo del tercer milenio: nuevas realidades, nuevos desafíos (pp. 31-45). EDUCC. <https://acortar.link/2kcqyu>

- Vázquez Fernández, M. E., Muñoz Moreno, M. F., Fierro Urturi, A., Alfaro González, M., Rodríguez Molinero, L., & Bustamante Marcos, P. (2013). Estado de ánimo de los adolescentes y su relación con conductas de riesgo y otras variables. *Pediatría Atención Primaria*, 15(59), e75-e84.
- Villalobos, A., Díaz, M., y Ruiz, M. (2012). Mindfulness. En Ruiz, M., Díaz, M & y Villalobos, A. (Ed.), *Manual de Técnicas de Intervención Cognitivo Conductuales* (p. 467-512). Uned.
- Visted, E., Vollestad, J., Nielsen, M. & Schanche, E. (2018). Emotion Regulation in Current and Remitted Depression: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 9(756). <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00756>
- Voon, D., Hasking, P. and Martin, G. (2014). The roles of emotion regulation and ruminative thoughts in non-suicidal self-injury. *British Journal of Clinical Psychology*. (53).95-113. <http://doi.org/10.1111/bjc.12030>
- Watson, D. (2009). Differentiating the mood and anxiety disorders: A quadripartite model. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5( ), 221-247.
- Watson, D. y A. Tellegen (1985). Toward a Consensual Structure of Mood. *Psychological Bulletin*, 98(2). 219-235. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.219>
- Watson, J., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1-14. <https://acortar.link/bcFRcE>
- Wundt, W. (1896). *Grundib der Psychologie*. Engelmann. Leipzig.

## 12. Apéndice

### Apéndice A. Dificultades en la Regulación Emocional" (DERS–E)

#### DERS- español\*

**INSTRUCCIONES:** Por favor indica qué tan frecuentemente te pasa lo siguiente en el último mes, marcando con una X en la parte derecha de cada frase la respuesta que corresponda, puedes tomar en cuenta que cada respuesta tiene el siguiente significado:

|                              |                                  |                                          |                                            |                                  |
|------------------------------|----------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------|
| <b>Casi nunca</b><br>(0-10%) | <b>Algunas veces</b><br>(11-35%) | <b>La mitad de las veces</b><br>(36-65%) | <b>La mayoría de las veces</b><br>(66-90%) | <b>Casi siempre</b><br>(91-100%) |
|------------------------------|----------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------|

| ¿Qué tan seguido te pasa esto en el último mes?                                                                                                            | Casi nunca        | Algunas veces        | La mitad de las veces        | La mayoría de las veces        | Casi siempre        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------------------|------------------------------|--------------------------------|---------------------|
| 1. Tengo claros mis sentimientos                                                                                                                           |                   |                      |                              |                                |                     |
| 2. Pongo atención a cómo me siento                                                                                                                         |                   |                      |                              |                                |                     |
| 3. Mis sentimientos me sobrepasan y están fuera de control                                                                                                 |                   |                      |                              |                                |                     |
| 4. No tengo idea de cómo me siento.                                                                                                                        |                   |                      |                              |                                |                     |
| 5. Me cuesta trabajo entender por qué me siento como me siento                                                                                             |                   |                      |                              |                                |                     |
| 6. Le hago caso a mis sentimientos                                                                                                                         |                   |                      |                              |                                |                     |
| 7. Sé exactamente cómo me siento                                                                                                                           |                   |                      |                              |                                |                     |
| 8. Estoy confundid@ por cómo me siento                                                                                                                     |                   |                      |                              |                                |                     |
| <b>Para contestar todas las frases siguientes, piensa en las ocasiones en que te has sentido mal en el último mes.<br/><u>Cuando me siento mal yo:</u></b> | <b>Casi nunca</b> | <b>Algunas veces</b> | <b>La mitad de las veces</b> | <b>La mayoría de las veces</b> | <b>Casi siempre</b> |
| 9. Puedo reconocer cómo me siento                                                                                                                          |                   |                      |                              |                                |                     |
| 10. Me enoja conmigo mism@ por sentirme de esa manera.                                                                                                     |                   |                      |                              |                                |                     |
| 11. Me cuesta trabajo hacer mis deberes                                                                                                                    |                   |                      |                              |                                |                     |
| 12. Creo que así me sentiré por mucho tiempo.                                                                                                              |                   |                      |                              |                                |                     |
| 13. Me cuesta trabajo ocuparme de otras cosas                                                                                                              |                   |                      |                              |                                |                     |
| 14. Siento que soy débil                                                                                                                                   |                   |                      |                              |                                |                     |
| 15. Me siento culpable por sentirme de esa manera                                                                                                          |                   |                      |                              |                                |                     |
| 16. Me cuesta trabajo concentrarme                                                                                                                         |                   |                      |                              |                                |                     |
| 17. Me cuesta trabajo controlar lo que hago                                                                                                                |                   |                      |                              |                                |                     |
| 18. Creo que no hay nada que pueda hacer para sentirme mejor                                                                                               |                   |                      |                              |                                |                     |
| 19. Me molesto conmigo mism@ por sentirme de esa manera                                                                                                    |                   |                      |                              |                                |                     |
| 20. Me empiezo a sentir muy mal conmigo mism@                                                                                                              |                   |                      |                              |                                |                     |
| 21. Creo que no puedo hacer otra cosa que dejarme llevar por cómo me siento                                                                                |                   |                      |                              |                                |                     |
| 22. Pierdo el control de cómo me porto                                                                                                                     |                   |                      |                              |                                |                     |

|                                         |  |  |  |  |  |
|-----------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 23. Se me dificulta pensar en algo más  |  |  |  |  |  |
| 24. Me toma mucho tiempo sentirme mejor |  |  |  |  |  |

| Puntuación | Diagnóstico |
|------------|-------------|
| 0-8        | Ausente     |
| 9-16       | Mínimo      |
| 17-26      | Leve        |
| 27-44      | Moderado    |
| 45-51      | Severo      |
| 52+        | Muy severo  |

**Calificación:** \_\_\_\_\_

---

\*Marín, Robles, González-Forteza, Andrade-Palos (2012). Salud Mental; 35: 521-526.

**Propiedades psicométricas del “Cuestionario de Cinco Facetas de la Conciencia Plena” (Five Facet Mindfulness Questionnaire, FFMQ-M) En México**

**Rosa M. Meda Lara, Marta Herrero, Luis M. Blanco-Donoso, Bernardo Moreno-Jiménez y Andrés Palomera Chávez.**

**Psicología Conductual, Vol. 23, No 3, 2015, pp. 467-487**

*Correspondencia:* Rosa M. Meda Lara, Dpto. de Psicología Básica, Universidad de Guadalajara, c/ Sierra Mojada, n° 950, 44350 Guadalajara (México). E-mail: [rosammeda2013@gmail.com](mailto:rosammeda2013@gmail.com)

A continuación le presentamos una serie de afirmaciones sobre su estado interior. Por favor valore con qué frecuencia le sucede.

|          |             |                  |             |                 |
|----------|-------------|------------------|-------------|-----------------|
| 1. Nunca | 2. Rara vez | 3. Algunas veces | 4. A menudo | 5. Muy a menudo |
|----------|-------------|------------------|-------------|-----------------|

| Factor                  |                      | Núm. | Ítem                                                                                                                                     |   |   |   |   |   |
|-------------------------|----------------------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| <b>CONCIENCIA PLENA</b> | Ausencia de Reacción | 1    | Percibo mis sentimientos y emociones sin tener que reaccionar a ellos/as                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|                         |                      | 4    | Puedo ver mis sentimientos sin perderme en ellos                                                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|                         |                      | 7    | En situaciones difíciles, puedo hacer una pausa, sin reaccionar de inmediato                                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|                         |                      | 10   | Normalmente, cuando tengo pensamientos o imágenes angustiantes, puedo notarlos sin reaccionar a ellos/as.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|                         |                      | 13   | Normalmente, cuando tengo pensamientos o imágenes angustiantes, me siento tranquilo poco después                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|                         |                      | 16   | Normalmente, cuando tengo pensamientos o imágenes angustiantes, soy consciente de lo que está pasando sin sentirme dominado por ellos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|                         | Ausencia de Juicio   | 12R  | Hago juicios acerca de si mis pensamientos son buenos o malos                                                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|                         |                      | 21R  | Me desapruero a mi mismo cuando tengo ideas irracionales                                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|                         |                      | 23R  | Por lo general, cuando tengo pensamientos o imágenes angustiantes, me juzgo como bueno o malo, dependiendo de su contenido.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|                         | Actuación            | 25R  | Cuando hago algo, mi mente divaga y me distraigo fácilmente.                                                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|                         |                      | 27R  | No presto atención a lo que hago porque sueño despierto, porque me preocupo o porque me distraigo.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|  |                               |     |                                                                                                           |   |   |   |   |   |
|--|-------------------------------|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
|  |                               | 29R | Me distraigo fácilmente.                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  |                               | 31R | Me es difícil permanecer centrado/a en lo que está sucediendo en el presente.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  | Descripción de la Experiencia | 19  | Normalmente, cuando tengo pensamientos o imágenes angustiantes, tomo nota de ellos/as y los/as dejo pasar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  |                               | 26  | Con facilidad puedo poner en palabras mis creencias, sentimientos y expectativas.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  |                               | 28R | Me es difícil encontrar palabras para describir lo que siento.                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  |                               | 34  | Incluso cuando estoy muy enfadado, encuentro una forma de expresarlo con palabras.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  |                               | 36  | Mi tendencia natural es poner mis experiencias en palabras.                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  |                               | 38  | Normalmente puedo describir como me siento con considerable detalle.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

R= Calificación Inversa

**Ausencia de razón:** suma la calificación de cada reactivo y se dividen entre 6 = media que indica:

1-2.4 = bajo nivel

2.5 -3.5 = nivel medio

> 3.6 = alto nivel

**Ausencia de juicio:** suma la calificación de cada reactivo y se dividen entre 3 = media que indica:

1-2.4 = bajo nivel

2.5 -3.5 = nivel medio

> 3.6 = alto nivel

Actuación consciente: suma la calificación de cada reactivo y se dividen entre 4 = media que indica:

1-2.4 = bajo nivel

2.5 -3.5 = nivel medio

> 3.6 = alto nivel

Descripción de la experiencia: suma la calificación de cada reactivo y se dividen entre 6 = media que indica

1-2.4 = bajo nivel

2.5 -3.5 = nivel medio

> 3.6 = alto nivel

## Lista de Formas de Afrontamiento DBT

Dialectical Behavior Therapy Ways of Coping Checklist (DBT-WCCL) Development and Psychometric Properties. Neacsiu, A.D., Rizvi, S.L., Vitaliano, P.P., Lynch, T.R., y Linehan, M.M. Traducida por Hermosillo de la Torre, A. E. y Gil-Díaz, M.E.

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Las frases que se presentan a continuación representan algunas formas de pensar o actuar para enfrentar algunos eventos estresantes. Nos interesa saber en qué medida las has usado.

Indica en cada enunciado la frecuencia con la cual las has utilizado, 0= nunca, 1= rara vez, 2= algunas veces y 3= regularmente (por ejemplo, algunas 4 o 5 veces por semana). Contesta pensando en lo que verdaderamente has hecho en el **ÚLTIMO MES** y no sobre si piensas que son efectivas para reducir el estrés.

|       |          |               |              |
|-------|----------|---------------|--------------|
| 0     | 1        | 2             | 3            |
| nunca | rara vez | algunas veces | regularmente |

### En el último mes yo:

|                                                                                                  |   |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 1. He negociado o establecido compromisos para conseguir algo positivo de una situación difícil. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. He hecho conciencia de las cosas buenas que tengo en mi vida.                                 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. He sentido culpa                                                                              | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. He centrado mi atención en algo bueno para superar una situación adversa.                     | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. He reservado mis sentimientos para mí mismo (a).                                              | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. He respondido de tal forma que asegura que los otros no se alejen de mí.                      | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. He culpado a los demás                                                                        | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. He tenido la esperanza de que ocurra un milagro                                               | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. He tratado de calmarme antes de tomar una acción.                                             | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10. He hablado con alguien sobre cómo me he sentido                                              | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11. Me he mantenido firme y luchando por lo que quiero.                                          | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12. He negado lo que está pasando                                                                | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13. Me he premiado con algo realmente agradable.                                                 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14. Me he criticado o sermoneado.                                                                | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15. Me he desquitado con otros.                                                                  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 16. He construido soluciones diferentes para mis problemas                                       | 0 | 1 | 2 | 3 |

|                                                                                                                                           |   |   |   |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 17. He deseado ser una persona más fuerte, más optimista y más tenaz.                                                                     | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 18. He sido consciente de mis sentimientos más intensos y no he dejado que interfieran en mi vida cotidiana                               | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 19. Me he enfocado en las cosas buenas de mi vida.                                                                                        | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 20. He deseado cambiar la forma en la que me siento.                                                                                      | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 21. He buscado algo hermoso para sentirme mejor                                                                                           | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 22. He cambiado algo de mi mismo (a) para poder afrontar de mejor forma las situaciones difíciles.                                        | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 23. Me he enfocado en los aspectos buenos de mi vida y he dado menos atención a los pensamientos y sentimientos negativos.                | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 24. Me he enojado con las personas o cosas que me han causado problemas.                                                                  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 25. He sentido mal por no haber podido evitar el problema.                                                                                | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 26. He tratado distraerme realizando diversas actividades.                                                                                | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 27. He sido consciente de lo que se tiene que hacer duplicando mis esfuerzos y tratando de hacer más para que las cosas funcionen.        | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 28. He pensado que otros han sido injustos conmigo.                                                                                       | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 29. He tratado de tranquilizarme oliendo alguna fragancia agradable.                                                                      | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 30. He culpado a otros.                                                                                                                   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 31. He escuchado o tocado música para relajarme.                                                                                          | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 32. He hecho de cuenta que no pasa nada.                                                                                                  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 33. He pensado que hice lo mejor que pude.                                                                                                | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 34. Me he dicho que las cosas pudieran estar peor.                                                                                        | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 35. He distraído mi mente con otra cosa.                                                                                                  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 36. He hablado con alguien que pudiera hacer algo concreto para solucionar el problema.                                                   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 37. He tratado de sentirme mejor comiendo, tomando, fumando, tomado medicamento sin receta o cualquier otra sustancia.                    | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 38. He tratado de no actuar muy precipitadamente o impulsivamente.                                                                        | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 39. He cambiado algo para que las cosas se solucionen.                                                                                    | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 40. Me he consentido haciendo cosas que me brindan sensaciones agradables como por ejemplo tomar un baño de burbujas o recibir un abrazo. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 41. He evitado la gente.                                                                                                                  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 42. He pensado que mi problema es mucho menor que el que tienen otros.                                                                    | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 43. He tomado las cosas paso por paso.                                                                                                    | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 44. He hecho cosas para sentir emociones opuestas a las que experimento con el problema (por ejemplo, ir a ver una película cómica).      | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 45. He deseado que la situación desaparezca o se termine de alguna forma.                                                                 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 46. He tratado de ocultar a otros el problema que experimento.                                                                            | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 47. He enfocado mi energía ayudando a otros.                                                                                              | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 48. He tratado de buscar la persona responsable del problema.                                                                             | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 49. Me he asegurado de cuidar mi cuerpo y mantenerme sano(a) para reducir mi sensibilidad emocional.                                      | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 50. He reconocido mis logros.                                                                                                             | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 51. He tenido cuidado de responder sin perder mi dignidad.                                                                                | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 52. He deseado poder cambiar lo sucedido.                                                                                                 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 53. He hecho un plan de acción y lo he seguido.                                                                                           | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 54. He hablado con alguien para resolver la situación.                                                                                    | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 55. He evitado mi problema.                                                                                                               | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 56. He intentado dar un paso atrás o retroceder y tratar de ver las cosas como son en realidad.                                           | 0 | 1 | 2 | 3 |

|                                                                                                                  |   |   |   |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 57. Me he comparado con otros que son menos afortunados.                                                         | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 58. He incrementado el número de cosas agradables en mi vida para tener una perspectiva más positiva.            | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 59. He tratado de no terminar mis relaciones interpersonales de forma negativa, sino de la mejor manera posible. | 0 | 1 | 2 | 3 |

## Apéndice D. Instrucciones del formulario para jueceo

Estimado Experto, conociendo su gran experiencia, le invitamos a ser Juez en la evaluación de la rúbrica que sigue a continuación. El propósito del programa “Ctrl+E” es reducir los comportamientos causados por la desregulación emocional. Agradecemos el apoyo.

### INSTRUCCIONES:

1. Revise por favor cada una de las actividades de las sesiones que le hayan sido asignadas. Cada actividad se calificará tomando en cuenta lo siguiente: pertinencia, comprensión y adecuación a medios digitales.

| Categoría                       | Indicadores                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pertinencia                     | <ul style="list-style-type: none"><li>○ La actividad tiene relación lógica con el objetivo general.</li><li>○ La actividad se encuentra relacionada con el módulo de entrenamiento.</li></ul> |
| Comprensión                     | <ul style="list-style-type: none"><li>● La explicación sobre como entrenar la habilidad es clara.</li><li>● La redacción y sintaxis permite entender el objetivo de la habilidad.</li></ul>   |
| Adecuación a recursos digitales | <ul style="list-style-type: none"><li>● La habilidad se puede entrenar mediante una explicación vía virtual.</li></ul>                                                                        |

2. Una vez revise cada actividad, por favor responda las preguntas que tendrán un formato de respuesta como el siguiente:  
Nulo, Nivel bajo, Nivel aceptable y Nivel alto.

3. Usted puede dar sugerencias, si lo considera, respecto a: Mejorar la redacción, Ampliar la descripción, Eliminar elementos que considere necesarios, o lo que crea conveniente. Gracias por la atención

Proyecto derivado de la Maestría en Psicología. Responsables:

Lic. Psic. Oscar Ferreyra Rodríguez. 0850033f@umich.mx Estudiante Posgrado Psicología. Sede en UMSNH,  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA.

Dra. Fabiola Gonzales Betanzos. Directora de tesis. fabiolagonzalezbetanzos@gmail.com

Dr. María de Lourdes Vargas Garduño. Codirectora de tesis. maria.lourdes.vargas@umich.mx

## **Apéndice E.** Consentimiento informado para mayores de edad para la adaptación del instrumento DBT-WCCL a población mexicana

El Departamento de Psicología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, como parte de las actividades académicas y de investigación desarrolladas en la Maestría en Investigación en Psicología, están llevando a cabo un estudio para adaptar y validar un instrumento psicométrico conocido por sus siglas en inglés DBT-WCCL que mide las distintas formas en que los adolescentes y jóvenes hacen frente a situaciones y/o eventos de la vida. Dicho estudio se realiza como parte de las actividades de formación en investigación de la Lic. Stephania Montserrat Arteaga de Luna bajo la tutoría de la Dra. Alicia Edith Hermosillo de la Torre y la formación del Lic. Oscar Ferreyra Rodríguez bajo la tutoría de la Dra. Fabiola González Betanzos y la Dra. María de Lourdes Vargas Garduño.

Este instrumento fue desarrollado y probado para jóvenes en el extranjero, por lo que se requiere ajustar a jóvenes y adolescentes mexicanos a fin de asegurar que sus resultados sean válidos y confiables. Para poder hacerlo necesitamos de tu ayuda y colaboración, la cual consiste en contestar de forma honesta a las preguntas que a continuación se presentan.

Es importante resaltar que tu participación es anónima, voluntaria y requiere un tiempo muy breve, no mayor a 25 minutos para responderlo en su totalidad. Los datos que nos proporciones serán utilizados por el equipo de investigación para analizar la consistencia y validez del instrumento, serán manejados con total confidencialidad y estarán resguardados bajo los más estrictos lineamientos éticos. Cabe decir que, podrás ejercer el derecho de acceso, rectificación, cancelación y oposición al uso de tus datos presentando tu solicitud a [e.juventud.ags@gmail.com](mailto:e.juventud.ags@gmail.com)

Si al estar contestando la prueba deseas no seguir participando, puedes abandonar la tarea en el momento que quieras. Contestar las preguntas que se presentan no genera ningún malestar ni incomodidad; no obstante, si fuera el caso que tú llegaras a experimentarlo, puedes contactar de inmediato al siguiente correo electrónico [e.juventud.ags@gmail.com](mailto:e.juventud.ags@gmail.com) para solicitar una orientación sin costo.

Tu participación es muy importante. No hay respuestas buenas o malas, correctas o incorrectas, pues expresan tu forma de ver y vivir la vida. Te pedimos que contestes con sinceridad y honestidad. Con tu participación nos ayudas a contar con más y mejores instrumentos para conocer las mejores formas de apoyar a adolescentes y jóvenes como tú.

Si das tu consentimiento para participar en este estudio bajo las condiciones arriba señaladas manifiéstalo dando clic sobre la opción SI. En caso contrario, da clic sobre la opción NO y cierra la aplicación.

¡Muchas gracias por tu participación!

## **Apéndice F. Consentimiento informado para menores de edad para la adaptación del instrumento DBT-WCCL a población mexicana**

Estimado(a) padre/madre de familia si tu hijo(a) está en el último año de bachillerato o es estudiante del primer año de estudios universitarios y es menor de 18 años, requerimos de su valioso apoyo.

El Departamento de Psicología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, como parte de las actividades académicas y de investigación desarrolladas en la Maestría en Investigación en Psicología, está llevando a cabo un estudio para adaptar y validar un instrumento psicométrico conocido por sus siglas en inglés DBT-WCCL que mide las distintas formas en que los adolescentes y jóvenes hacen frente a situaciones y/o eventos de la vida. Dicho estudio se realiza como parte de las actividades de formación en investigación de la Lic. Stephania Montserrat Arteaga de Luna bajo la tutoría de la Dra. Alicia Edith Hermosillo de la Torre y la formación del Lic. Oscar Ferreyra Rodríguez bajo la tutoría de la Dra. Fabiola González Betanzos y la Dra. María de Lourdes Vargas Garduño.

Este instrumento fue desarrollado y probado para jóvenes en el extranjero, por lo que se requiere ajustar a jóvenes y adolescentes mexicanos a fin de asegurar que sus resultados sean válidos y confiables. Para poder hacerlo necesitamos de su ayuda y colaboración, la cual consiste en dar su autorización para que su hijo(a) conteste las preguntas que se incluyen en dicho instrumento.

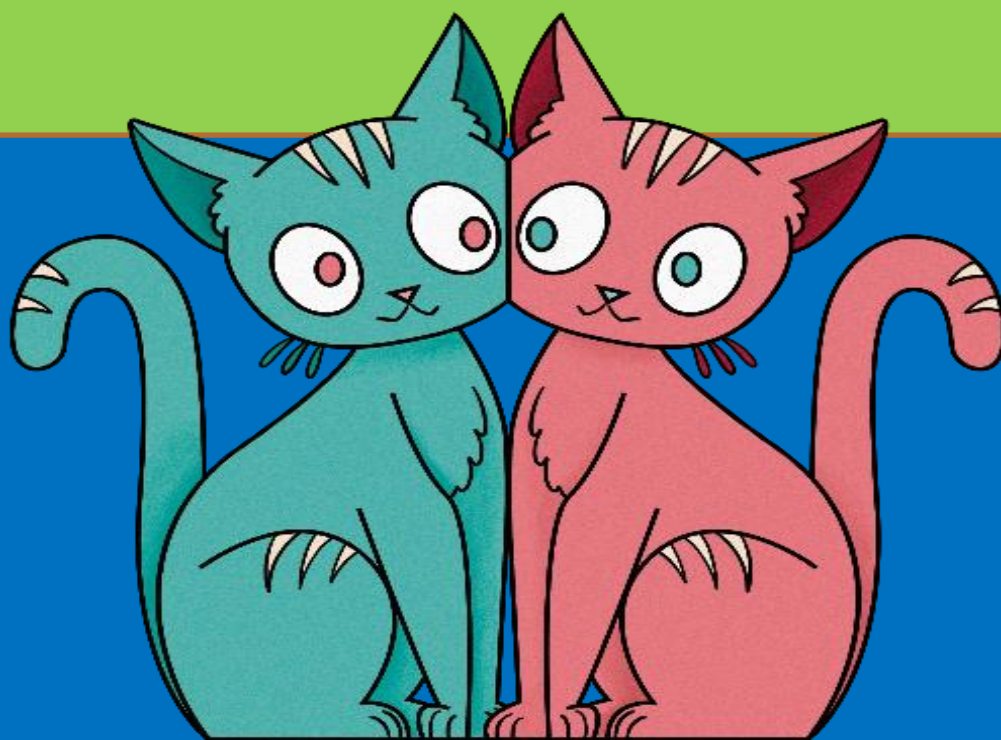
Es importante resaltar que la participación de su hijo(a) es anónima, voluntaria y requiere un tiempo muy breve, no mayor a 25 minutos para responderlo en su totalidad. Los datos que su hijo(a) proporcione serán utilizados por el equipo de investigación para analizar la consistencia y validez del instrumento, serán manejados con total confidencialidad y estarán resguardados bajo los más estrictos lineamientos éticos. Cabe decir que, podrá ejercer el derecho de acceso, rectificación, cancelación y oposición al uso de tus datos presentando tu solicitud a [e.juventud.ags@gmail.com](mailto:e.juventud.ags@gmail.com). Si su hijo(a) al estar contestando la prueba desea no seguir participando, puede abandonar la tarea en el momento que quiera.

Contestar las preguntas que se presentan no genera ningún malestar ni incomodidad; no obstante, si fuera el caso que su hijo(a) llegara a experimentarlo, puede contactar de inmediato al siguiente correo electrónico [e.juventud.ags@gmail.com](mailto:e.juventud.ags@gmail.com) para solicitar una orientación sin costo.

Si da su consentimiento para que su hijo(a) participe en este estudio bajo las condiciones arriba señaladas manifiéstelo marcando "SÍ AUTORIZO A QUE MI HIJO(A) PARTICIPE EN EL ESTUDIO...", COLOQUE SU NOMBRE COMPLETO en donde corresponda y permita que su hijo dé clic en "siguiente" para que conteste las preguntas. En caso contrario, elija la casilla "NO AUTORIZO QUE MI HIJO(A) PARTICIPE..." de clic en enviar y cierre la aplicación. ¡Muchas gracias por su participación!

Programa “Control emocional (Ctrl+E)” para la regulación  
emocional

**Basado en Rathus y Miller (2015)**



**Oscar Ferreyra Rodríguez  
Fabiola González Betanzos  
María de Lourdes Vargas Garduño**

## Programa “Control emocional (Ctrl+E)” para la regulación emocional

***Basado en Rathus y Miller (2015) por Oscar Ferreyra Rodríguez, Fabiola González Betanzos y  
María de Lourdes Vargas Garduño***

## Directorio general

### **La Adaptación del manual fue realizada por:**

Oscar Ferreyra Rodríguez. Maestrante en psicología adscrita a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

### **Con la asesoría de:**

Fabiola González Betanzos. Doctora en Psicología. Profesora Investigadora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

María de Lourdes Vargas Garduño Doctora en Ciencias Sociales. Profesora Investigadora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Karla Yunuen Guzmán Carrillo. Doctora en Psicología. Psicoterapeuta cognitivo conductual.

Verónica Arredondo Martínez. Profesora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Maestra en Psicoterapia de la Infancia y la Adolescencia.

### **Instituciones participantes:**

Facultad de Psicología. División de Estudios de Posgrado. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

**Ilustraciones realizadas por:** Ana Laura González Vargas

## Contenido

|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| 1era Sesión. Encuadre y orientación   | 11  |
| Folletos sesión 1                     | 17  |
| Tarea sesión 1                        | 25  |
| 2a. Sesión. Atención plena            | 26  |
| Folletos sesión 2                     | 31  |
| Tarea sesión 2                        | 33  |
| 3a Sesión. Tolerancia al malestar     | 38  |
| Folletos sesión 3                     | 49  |
| Tarea sesión 3                        | 54  |
| 4a Sesión. Tolerancia al malestar     | 58  |
| Folletos sesión 4                     | 65  |
| Tarea sesión 4                        | 68  |
| 5ta Sesión. Regulación emocional      | 69  |
| Folletos sesión 5                     | 76  |
| Tarea sesión 5                        | 82  |
| 6ta Sesión. Regulación emocional      | 83  |
| Folletos sesión 6                     | 90  |
| Tarea sesión 6                        | 98  |
| 7a Sesión. Regulación emocional       | 99  |
| Folletos sesión 7                     | 103 |
| Tarea sesión 7                        | 108 |
| 8a Sesión. Regulación emocional       | 109 |
| Folletos sesión 8                     | 117 |
| Tarea sesión 8                        | 120 |
| 9a Sesión. Efectividad interpersonal  | 121 |
| Folletos sesión 9                     | 128 |
| Tarea sesión 9                        | 131 |
| 10a Sesión. Efectividad interpersonal | 132 |
| Folletos sesión 10                    | 138 |
| Tarea sesión 10                       | 141 |
| 11a Sesión. Evaluación y cierre       | 143 |

## Sobre la adaptación.

El tipo de adaptación que se propone del manual de habilidades DBT para adolescentes de Rathus y Miller (2015) es de tipo cultural con estructura superficial. Diferentes autores (Resnicow et al., 2000; Jaes, 2009; Cardemil, 2008.) aseguran que la adaptación cultural puede entenderse desde dos dimensiones: superficial y profunda. Estas dimensiones hacen referencia a la estructura que resulta de la adaptación, por ejemplo, la estructura superficial implica hacer coincidir los materiales y mensajes de la intervención con las características "superficiales" de la población objetivo. Esto puede implicar, lugares, lenguaje, marcas de productos, música, comida, lugares, vestimenta familiar y preferida por la población objetivo.

Para llevar a cabo una adaptación superficial no necesariamente debe de cumplirse con cada uno de los elementos mencionados (lugares, lenguaje, marcas de productos, música, comida, lugares, vestimenta). Jaes (2009) considera que las adaptaciones superficiales implican únicamente las traducciones del material e información, logrando una comunicación adecuada con el usuario de la intervención o terapia. La estructura superficial se refiere a qué tan bien encajan las intervenciones dentro de una cultura específica (Resnicow et al., 2000). En esta adaptación del manual de Rathus y Miller (2015) en términos generales, se llevó a cabo una traducción de los materiales, se ajustaron las imágenes y los ejemplos a la población meta, se introdujeron algunas sugerencias para la aplicación por medios virtuales, y se modificó la estructura de las instrucciones para facilitar su empleo a los líderes.

## Consideraciones antes de empezar

Las actividades del programa “Ctrl+E” son una adaptación superficial del manual de Rathus y Miller (2015) para adolescentes. Estas actividades han mostrado su eficacia para adolescentes que estén pasando por desregulación emocional. Esta adaptación tiene como objetivo implementar las actividades dentro de un entorno virtual, para ello se utilizarán una serie de herramientas. En nuestro caso se utilizaron herramientas de gsuite de google, como son meet, classroom, y correo electrónico, todas ellas de acceso gratuito. Lo fundamental es contar con dos plataformas, que cumplan con los siguientes requerimientos:

- 1) Una plataforma de videoconferencia que permita el trabajo sincrónico; que cuente con la capacidad para aceptar el número de personas que formarán parte del grupo de entrenamiento, se les permita estar reunidos por al menos dos horas continuas y tengan acceso a su cámara web, micrófono y un chat interno. Se recomienda que los participantes tengan una red de internet estable, que les permita su conexión a las sesiones del grupo.
- 2) Una plataforma que permita el envío de materiales.

Antes de cada sesión, los participantes deben saber que es preferible que se encuentren en un lugar adecuado para aprovechar la sesión, lo que quiere decir que un lugar con demasiado ruido puede interferir con las actividades o sus participaciones. También se debe considerar que durante las sesiones se hablará de algunos temas que para el participante pueden ser difíciles, por lo que se recomienda buscar un lugar en el que se tenga privacidad o se esté con alguien de su total confianza; otra opción puede ser el uso de audífonos, sin embargo, sus participaciones se tendrán que limitar a ser escritas por el chat de la plataforma, si es que no quieren ser escuchados.

### **Uso del manual de programa “Ctrl+E”**

El manual está dividido en 11 sesiones, cada una de ellas cuenta con las instrucciones necesarias para que el monitor del programa implemente el entrenamiento de las diferentes habilidades; además, cuenta con folletos, que se hacen llegar a los participantes para facilitar el aprendizaje de las habilidades DBT. Se debe considerar el dispositivo

electrónico desde donde se van a conectar los participantes, ya que en algunas de las sesiones los folletos deberán trabajarse a la par de la reunión, por ello, algunos dispositivos como celulares o tabletas pueden no ser tan adecuados. El lenguaje con el que fue escrito está dirigido a los monitores de grupo, con la finalidad de que se entiendan los objetivos y pormenores de cada acción llevada a cabo durante la intervención; sin embargo, se recomienda que el monitor se dirija en primera persona a los participantes.

Ya que el manual está adaptado para implementarse a través de plataformas digitales, se recomienda que los monitores cuenten con el material visual necesario para dar las explicaciones requeridas para el entrenamiento de habilidades, ya sean presentaciones o los folletos ubicados al final de cada sesión.

### **¿Por qué repetir las habilidades de Atención plena?**

Las habilidades de atención plena son el núcleo del tratamiento. Sin las habilidades de atención plena, los participantes no se darán cuenta de que se sienten enojados o tristes y después no podrán tomar una decisión informada sobre qué hacer con su estado emocional, ya sea para experimentarlo tal como es o hacer algo para cambiarlo. Sin las habilidades de atención plena, el participante no será consciente de que necesita usar una habilidad específica de tolerancia al malestar para hacer frente a un impulso que está teniendo. Del mismo modo, sin dichas habilidades, el participante no tendrá clara conciencia acerca de cuál es su objetivo en una interacción interpersonal en particular y, en consecuencia, es menos probable que obtenga lo que desea en esa interacción.

## Estructura

### **Logística**

11 sesiones de 2 horas, una por semana.

### **Monitores**

Para esta intervención se sugiere tener dos capacitadores de habilidades por grupo, independientemente del tamaño de éste. De acuerdo a las publicaciones realizadas por DBT para escuelas, el monitor no necesariamente tiene que ser un terapeuta DBT, sin embargo, debe tener conocimientos básicos de los contenidos. Durante las actividades, cada uno de los monitores debe saber cuál es su rol, por ejemplo, si uno de ellos está explicando o dando seguimiento a algún comentario, el otro monitor debe estar atento a los demás participantes.

Si se diera el caso de que un participante tuviera alguna crisis durante las sesiones, el monitor que no este frente a grupo deberá acercarse al participante a través de una llamada telefónica, o alguna aplicación como WhatsApp o cualquier página web que les permita comunicarse. El monitor debe abordar la situación a través de las mismas habilidades que se hayan enseñado con anticipación durante el módulo de tolerancia al malestar. Es decir, si durante la última sesión se practicaron las habilidades TIIP, podemos usar uno de los elementos de dicha habilidad para llevar a cabo la contención del participante.

### **Objetivo general**

Reducir los comportamientos causados por la desregulación emocional.

### **Objetivos específicos**

1. Reducir la vulnerabilidad emocional.
2. Aumentar las habilidades para desarrollar una atención plena.
3. Incrementar habilidades de tolerancia al malestar
4. Favorecer habilidades para lograr la efectividad interpersonal

## **Población**

Este manual está dirigido a estudiantes universitarios que se encuentren cursando los primeros semestres del programa de estudios, preferentemente en un rango de edad entre 18 a 21 años, con problemas para regular sus emociones.

## **Participantes**

Según los datos de las investigaciones sobre la terapia dialéctico conductual, los grupos numerosos no son benéficos para esta clase de intervenciones, por ello, se recomienda que asistan un máximo de 12 personas por grupo. Un grupo pequeño proporciona una atención más individualizada, más conciencia del monitor de las reacciones y luchas de cada paciente, más tiempo para la práctica y la oportunidad de participar en juegos de roles con comentarios del monitor, más intimidad y, por tanto, posiblemente un mayor nivel de comodidad.

A diferencia de los grupos de entrenamiento en habilidades del tratamiento estándar de la terapia dialectico-conductual y de la terapia dialéctico-conductual para adolescentes, y puesto que este trabajo se trata de una versión adaptada y recortada, se recomienda que no se permita ingresar a nuevos participantes, una vez que el grupo haya iniciado. Por otro lado, si un participante se pierde más de dos sesiones consecutivas (ausencias) en un programa de 11 semanas, implica que ha abandonado el tratamiento.

## **Módulos**

El programa “Ctrl+E” está dividido en los siguientes módulos.

1. Entrenamiento de habilidades de Tolerancia al malestar.
2. Entrenamiento de habilidades de Regulación emocional
3. Entrenamiento de habilidades de Efectividad interpersonal.
4. Entrenamiento de habilidades de Atención plena.

A su vez, cada una de las sesiones (2 a 10) estará integrada por:

- Un ejercicio de atención plena,
- Revisión de tareas.

- Entrenamiento de habilidades
- Asignación de tareas para casa.
- Cierre.

**Plataformas con las que se sugiere trabajar.**

Google Meet, Google Classroom, Google Forms, Gmail, WhatsApp.

Google Meet, en donde se sugiere llevar a cabo las sesiones del grupo. Google Classroom, el cual facilita la entrega de materiales a los participantes y la entrega de tareas a los monitores. Google Forms, que permite poner en marcha las evaluaciones pertinentes del taller y de las habilidades entrenadas durante las sesiones. Las aplicaciones Gmail y WhatsApp pueden utilizarse como respaldo en caso de tener dudas respecto a sus actividades semanales y en ocasiones puede ser usado para cuidar su permanencia en el grupo.

## 1era Sesión. Encuadre y orientación

### ***Presentación y dinámica rompe hielo***

Al inicio de cada sesión pida a los participantes que mantengan sus cámaras prendidas de ser posible la mayor parte del tiempo, además de buscar un espacio en el cual se sientan cómodos y se expresen libremente.

Preséntese con las y los participantes mencionando datos personales como, lugar de origen, nombre, edad, y ocupación. En seguida, pida a cada miembro que se presente utilizando algunos de sus datos personales y agregando su serie favorita, o también pueden mencionar un objeto que siempre lleven a todos lados. Los participantes deben mencionar también, las expectativas que tienen sobre su asistencia al grupo.

#### Información para el monitor

Durante la primera sesión, acepte todo lo que sea posible por los adolescentes, es decir que se expresen cuanto quieran y luego moderen la participación con comentarios positivos.

### ***Encuadre***

- Pautas del grupo de entrenamiento de habilidades

Solicite a los participantes que revisen el Folleto de orientación 1, "Pautas para el grupo de capacitación en habilidades para adolescentes" y pida que cada uno lea una pauta en voz alta.

#### Preguntas del monitor

- ¿Están de acuerdo con las pautas de trabajo?
- ¿Les gustaría agregar o modificar alguna?

Comente con el grupo el formato de las sesiones y explique que cada sesión tiene una duración de dos horas; la primera hora consiste en repasar la tarea (o lo que practicó durante la semana), y durante la segunda hora se enseñará material nuevo. Mencione a los

participantes la importancia de tener sus folletos en un dispositivo en el cual puedan revisarlos y trabajarlos durante las sesiones en línea y tareas.

### ***¿Qué es DBT-A?***

Refiera a los participantes al Folleto 2 de orientación, "¿Qué es la terapia dialéctico-conductual (DBT)?" y proyecte y explique la información.

#### **DBT**

La terapia dialectico conductual (DBT por sus siglas en inglés) fue el primer tratamiento eficaz para las dificultades de regular emociones y comportamientos. En la década de 1990, DBT comenzó a usarse con adolescentes y familias que luchaban por manejar sus emociones y comportamientos.

- DBT tiene como objetivo reemplazar las conductas problemáticas con conductas hábiles.
- Las habilidades DBT ayudan a las personas a experimentar una variedad de emociones sin necesariamente actuar sobre esas emociones.
- Las habilidades DBT ayudan a los adolescentes a navegar las relaciones en su entorno (familia / escuela / compañeros).
- El objetivo general de DBT es ayudar a las personas a crear una vida que valga la pena vivir.

Pregunte al grupo, que entienden por dialéctica y promueva participaciones voluntarias.

#### **¿Qué significa "dialéctico"?**

Son dos ideas opuestas que pueden ser verdaderas al mismo tiempo, y cuando se consideran juntas, pueden crear una nueva verdad y una nueva forma de ver la situación. Siempre hay más de una forma de pensar en una situación.

Comente con el grupo, que para mejorar las relaciones y reducir los conflictos, se sugiere que se alejen de las formas de pensar no dialécticas, en blanco y negro, y en su lugar consideren utilizar formas de pensar que respeten otros puntos de vista. Por ejemplo, en lugar de decir:

"No lo estás intentando, tienes que hacer un esfuerzo", podrían decir: "Lo estás haciendo lo mejor que puedes en este momento, y espero que puedas hacerlo mejor en el futuro".

- Las cuatro áreas de problemas de DBT

Invite a los participantes a tomar tres minutos para revisar las cuatro áreas problemáticas del Folleto de orientación 3, "Objetivos del entrenamiento de habilidades. Si es necesario, explique la información y luego pida que enlisten en su folleto los comportamientos que les gustaría disminuir y los que les gustaría aumentar. La discusión anterior está pensada para orientar a los participantes hacia las áreas comunes que los han reunido en el tratamiento.

- Teoría biosocial de DBT

Solicite a los participantes que revisen el Folleto 4 de orientación, "Teoría biosocial" y dialóguelo de forma grupal, para ello puede apoyarse de la siguiente información.

#### Teoría Biosocial

*Bio* se refiere a su estructura biológica, en particular, el cableado en su cerebro que contribuye a cómo experimenta y controla las emociones, actúa según sus impulsos, etc.

*Social* se refiere a sus entornos sociales, a las personas que forman parte de su vida. Estos entornos sociales incluyen familiares, amigos, profesores, entrenadores, terapeutas, personas del barrio, etc. El aspecto social puede envolver al individuo en un entorno invalidante

*Un entorno invalidante:* Los pensamientos, sentimientos y comportamientos son rechazados indiscriminadamente. Se ignoran las expresiones de emoción. Se exagera y simplifica la facilidad para resolver problemas y alcanzar los objetivos.

Entonces, lo que se quiere decir es que un conjunto de problemas comunes surge cuando un individuo que (1) tiene una vulnerabilidad biológica a las emociones y (2) no puede regularlas de manera efectiva, es (3) colocado en un entorno social invalidante.

- Supuestos de tratamiento de DBT

Invite a los participantes al Folleto de orientación 5, "Supuestos DBT" y explique: Las suposiciones son creencias no probadas y se cree que es útil para cada miembro del grupo considerar estas ocho suposiciones como verdaderas. Si "aceptan" estas suposiciones, es probable que mejore el proceso de tratamiento. ¿Por qué? Porque se aceptarán más y se juzgarán menos unos a otros dando lugar a actuar y pensar dialécticamente.

**Supuestos DBT**

1. Todos en el grupo están haciendo lo mejor que pueden.
2. Todos en este grupo quieren mejorar. Se está asumiendo que todos los adolescentes que asistieron están aquí porque quieren que las cosas mejoren.
3. Todos deben hacerlo mejor, esforzarse más y estar más motivados para cambiar. Esta suposición parece contradecir los dos primeros. Sin embargo, incluso si está haciendo lo mejor que puede y quiere mejorar, esto no significa que sus esfuerzos y motivación para mejorar estén a la altura de la tarea. Por numerosas razones, incluido el aprendizaje pasado y la falta de ciertas habilidades, está haciendo lo mejor que puede en este momento.
4. Es posible que las personas no hayan causado todos sus propios problemas y, de todos modos, tienen que resolverlos.
5. La vida de los miembros del grupo es dolorosa tal como se vive actualmente.
6. Los miembros del grupo deben aprender y practicar nuevos comportamientos en todas las situaciones importantes.
7. No hay una verdad absoluta.

- Firmar contrato DBT

Pida a los participantes que vayan al Folleto 6 de orientación, a continuación, juntos deberán leer y firmar el “contrato” simbólico respecto a su compromiso con el grupo.

### ***Orientación a las habilidades de atención plena***

Pida a los participantes que miren a través de sus manos como si estuvieran mirando a través de una cámara. Posteriormente indique que muevan sus manos caóticamente en lugar de enfocarse constantemente en una imagen.

#### **Preguntas del monitor**

¿Alguna vez has sentido que tu mente te está controlando en lugar de que tú la estés controlando?

¿A veces dejas escapar lo que piensas en clase o le gritas a alguien y no te das cuenta de que lo ibas a hacer de antemano, como si hubiera sucedido automáticamente sin que te dieras cuenta?

De acuerdo a las respuestas dadas por los participantes, comente con los participantes: Cuando suceden estas cosas, lo llamamos vivir la vida con los ojos cerrados. Por el contrario, ser consciente, es vivir con los ojos bien abiertos. Ser consciente de las cosas que se experimentan (con los cinco sentidos, incluidos los impulsos) en el momento presente, en lugar de ser arrastrado hacia el futuro o el pasado.

- ¿Qué es atención plena?

Invite a un participante a leer el Folleto 7 de atención plena, "Atención plena: Tomando control de tu mente".

- Atención plena: ¿Por qué molestarse?

Explique a los participantes el Folleto 8 de atención plena, "Atención plena: ¿Por qué molestarse?" luego pida ejemplos sobre cómo no prestar atención o no ser conscientes de sí mismos o de su entorno.

#### **Preguntas del monitor**

¿Cómo impacta lo anterior en sus vidas a lo largo del tiempo?

¿Por qué la atención plena son habilidades útiles para aprender?

Orienta al grupo al hecho de que ahora llevarán a cabo una práctica de dos minutos y pida que se concentren en la experiencia de sus pies tocando el suelo, o que levanten la palma de una mano y la estudien. También podrían observar un objeto cercano o enfocarse en la experiencia de comer una pasa o un caramelo. Pida que se concentren solo en la actividad seleccionada, sin emitir juicios, y cuando su mente divague hacia otras cosas, devuelvan suavemente su atención a la experiencia seleccionada.

### ***Ejercicio de respiración***

Mencione a los participantes que a continuación llevarán a cabo un ejercicio de respiración, para el cual es necesario que adopten una postura cómoda. Siga las instrucciones del Folleto 9 de Orientación. Ejercicio de respiración para la relajación.

#### **Información para el monitor**

El entrenamiento en relajación es un proceso de aprendizaje gradual que busca alcanzar la reducción de la activación para así afrontar de una manera más eficaz diversas situaciones. Esta reducción de la activación produce amplios y reconocidos beneficios sobre la salud y el equilibrio mental, muchos de ellos mediados a través del equilibrio del sistema nervioso autónomo (SNA) y su control sobre los sistemas automáticos y hormonales del cuerpo.

### ***Asignación de tarea***

Asigne como tarea el Folleto 9 de Orientación. Ejercicio de preparación para la relajación. Pida a los participantes que durante la siguiente semana busquen un espacio de 10 a 15 minutos durante el día para practicar de manera individual el ejercicio de respiración para la relajación muscular y mencione que deberán registrar los días en los que lo practicaron y si notaron cambios.

### ***Cierre***

Siempre hay más de una forma de pensar en una situación, podemos crear una nueva verdad y una nueva forma de ver la situación, recordemos que equilibrar dos ideas opuestas pueden ser verdaderas al mismo tiempo. Pensemos desde la dialéctica.

## Folletos sesión 1

### Folleto 1 Orientación

#### **Pautas para el grupo de capacitación en habilidades para adolescentes**

1. La información obtenida durante las sesiones (incluidos los nombres de otros miembros del grupo) se considera información confidencial y no puede ser divulgada por ningún medio.
2. Las personas no deben asistir a las sesiones bajo la influencia de drogas o alcohol.
3. Si se pierde más de dos sesiones consecutivas (ausencias) en un programa de 11 semanas, significa que ha abandonado el tratamiento.
4. Si llega más de 15 minutos tarde, se le permitirá entrar, pero será registrado como una falta.
5. Las personas no deben discutir ningún comportamiento de riesgo con otros miembros del grupo fuera de las sesiones, y no deben provocar para que otros se involucren en conductas problemáticas.
6. Los miembros del grupo no pueden contactarse entre sí cuando están en crisis, por lo que deben comunicarse con su monitor de habilidades o terapeuta.
7. Es recomendable que las personas no formen relaciones privadas entre sí, mientras están compartiendo el entrenamiento de habilidades.
8. Las personas no pueden actuar de manera dañina o irrespetuosa hacia otro miembro del grupo, o hacia los monitores.
9. Siempre y cuando las condiciones sean las adecuadas, las cámaras se mantendrán encendidas en todo momento, por su parte los micrófonos solo serán encendidos cuando sea nuestro turno de hablar.



## Folleto 2 Orientación

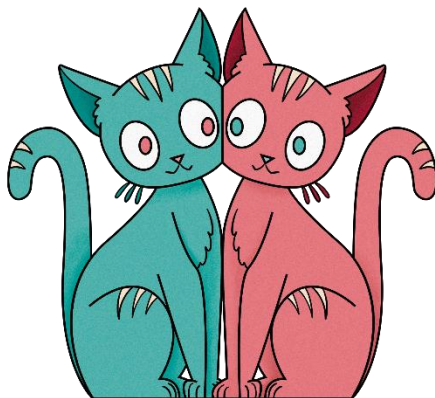
### **¿Qué es la terapia dialéctico conductual (DBT)?**

La terapia dialéctico conductual (TDC o DBT por sus siglas en inglés) fue el primer tratamiento eficaz para adultos con dificultades significativas para regular sus emociones y comportamientos (Linehan, 1993a, 1993b). En la década de 1990, DBT comenzó a usarse con adolescentes y familias que luchaban por manejar sus emociones y comportamientos (Miller et al., 1997; Miller et al., 2007).

- DBT es un tratamiento eficaz para las personas que tienen dificultades para controlar sus emociones y comportamientos.
- DBT tiene como objetivo reemplazar las conductas problemáticas con conductas hábiles.
- Las habilidades DBT ayudan a las personas a experimentar una variedad de emociones sin necesariamente actuar sobre esas emociones.
- Las habilidades DBT ayudan a los adolescentes a navegar las relaciones en su entorno (familia / escuela / compañeros).
- El objetivo general de DBT es ayudar a las personas a crear una vida que valga la pena vivir.

### **¿Qué significa "dialéctico"?**

Dialéctica = dos ideas opuestas pueden ser verdaderas al mismo tiempo, y cuando se consideran juntas, pueden crear una nueva verdad y una nueva forma de ver la situación. Siempre hay más de una forma de pensar en una situación.



### Folleto 3 Orientación

#### **Objetivos del entrenamiento de habilidades**

| <b>Problemas para disminuir</b>                                                                                                                                                                                                                            | <b>Comportamientos para aumentar</b>                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| <b>1. CONCIENCIA Y ATENCIÓN REDUCIDA</b><br>Confusión acerca de uno mismo. No siempre somos conscientes de lo que estamos sintiendo, ignoramos por qué nos enojamos o cuáles son nuestros objetivos, y / o tenemos problemas para mantenernos concentrados | <b>1. HABILIDADES BÁSICAS DE LA ATENCIÓN PLENA</b>   |
| <b>2. DESREGULACIÓN EMOCIONAL</b><br>Cambios de humor rápidos e intensos con poco control y / o estado emocional negativo constante; comportamientos dependientes del estado de ánimo.                                                                     | <b>2. HABILIDADES DE REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES</b> |
| <b>3. IMPULSIVIDAD</b><br>Actuar sin pensarlo todo; escapar o evitar experiencias emocionales.                                                                                                                                                             | <b>3. HABILIDADES DE TOLERANCIA AL MALESTAR</b>      |
| <b>4. PROBLEMAS INTERPERSONALES</b><br>Patrón de dificultad para mantener las relaciones estables, conseguir lo que quiere, mantener el respeto propio; soledad.                                                                                           | <b>4. EFECTIVIDAD INTERPERSONAL</b>                  |

#### **METAS PERSONALES**

|           | <b>Comportamientos para disminuir</b> |           | <b>Comportamientos para aumentar</b> |
|-----------|---------------------------------------|-----------|--------------------------------------|
| <b>1.</b> |                                       | <b>1.</b> |                                      |
| <b>2.</b> |                                       | <b>2.</b> |                                      |
| <b>3.</b> |                                       | <b>3.</b> |                                      |
| <b>4.</b> |                                       | <b>4.</b> |                                      |
| <b>5.</b> |                                       | <b>5.</b> |                                      |

## Folleto 4 Orientación

### Teoría biosocial

BIO:

A. Existe una vulnerabilidad biológica a las emociones.

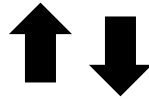
1. alta sensibilidad
2. alta reactividad
3. regreso lento a la línea de base

PLUS:

B. Incapacidad para regular eficazmente las emociones.



Gestionado



Con

SOCIAL:

Un entorno invalidante comunica que lo que está sintiendo, pensando o haciendo no tiene sentido o se considera inexacto o una reacción exagerada. Los entornos incluyen padres, maestros, compañeros, terapeutas, entrenadores y otros. A veces hay un "mal ajuste" (p. Ej., Temperamento) entre la persona y el entorno.



El entorno invalidante castiga o, a veces, refuerza las manifestaciones emocionales y contribuye a la supresión o escalada de emociones de la persona, y a veces deja a la persona sintiéndose confundida e incapaz de confiar en las propias experiencias emocionales (**auto invalidación**).

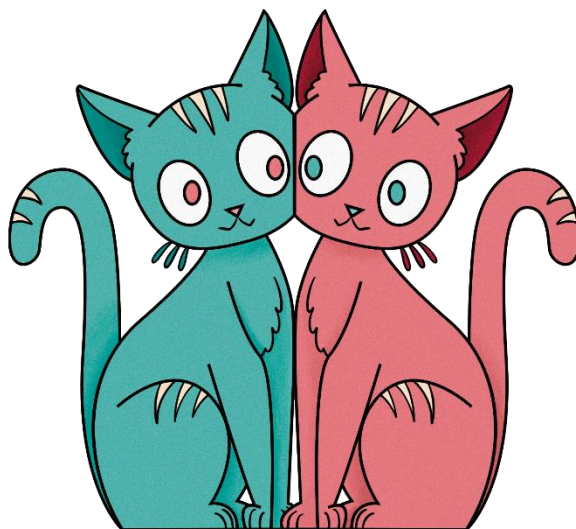
CON EL TIEMPO LLEVA A...

**Múltiples problemas**  
**(Desregulación emocional crónica)**

## Folleto 5 Orientación

### **Supuestos DBT**

1. La gente está haciendo lo mejor que puede.
2. La gente quiere mejorar.
3. La gente necesita hacerlo mejor, esforzarse más y estar más motivada para cambiar.
4. Es posible que las personas no hayan causado todos sus propios problemas y deben resolverlos ellos de todos modos.
5. La vida de los adolescentes con angustia emocional es tan dolorosa como actualmente la están viviendo.
6. Los adolescentes deben aprender y practicar nuevos comportamientos en todas las situaciones en sus vidas (por ejemplo, hogar, escuela, trabajo, vecindario).
7. No hay una verdad absoluta.



## Folleto 6 Orientación

### **Contrato DBT**



Estoy familiarizado con la teoría, los supuestos y el formato del entrenamiento de habilidades DBT. Acepto participar en esta adaptación de entrenamiento de habilidades DBT y completar todos los módulos.

Asistiré al grupo a tiempo con mis materiales y ejercicios de práctica. Si no hago la práctica, acepto hacer un análisis de comportamiento (para que entendamos lo que se interpuso en el camino y podamos resolver el problema para la próxima vez).

Soy plenamente consciente de la política de asistencia y, si excedo la cantidad asignada de ausencias, entiendo que habré abandonado el entrenamiento de habilidades DBT. (Como monitor, soy consciente de que la política de asistencia también se aplica a mí).

---

(Tu firma)

---

(fecha)

---

(Firma del monitor de habilidades)

---

(fecha)

## Atención plena: Tomando control de tu mente



Tener el control de tu mente en lugar de dejar que tu mente te controle.

1. **CONCIENCIA TOTAL (Mente Abierta):** Sé consciente del momento presente (p. ej., pensamientos, emociones y sensaciones físicas) sin juzgar y sin intentar cambiarlo.

2. **CONTROL DE ATENCIÓN (Mente enfocada):** Mantente concentrado en una cosa a la vez.

## **Atención plena: ¿Por qué molestarse?**

*Ser consciente puede...*

1. Ofrecerte más opciones y más control sobre tu comportamiento. Esto te ayuda a que disminuya la velocidad y observes las emociones, los pensamientos y los impulsos (es decir, aumenta la conciencia de sobre ti mismo) y te ayuda a elegir un comportamiento con más consideración, en lugar de actuar impulsivamente y empeorar las situaciones.
2. Reduce tu sufrimiento emocional y aumenta tu placer y tu sentido de bienestar.
3. Permite tomar decisiones importantes (y equilibrar excesivamente decisiones emocionales o excesivamente decisiones lógicas).
4. Ayuda a enfocar tu atención (es decir, tener el control de tu mente en lugar de dejar que tu mente lo controle) y, por lo tanto, te hará más efectivo y productivo.
5. Aumenta la compasión por ti mismo y por los demás.
6. Disminuye tu dolor, tensión y estrés y, a su vez, incluso puede mejorar tu salud.

**Práctica, práctica, práctica**

## Tarea sesión 1

### Folleto 9. Orientación.

#### **Ejercicio de respiración para la relajación**

Se trata de un ejercicio útil para la reducción del nivel de activación general. Las indicaciones son las siguientes:

1. Sentarse cómodamente, colocar la mano izquierda sobre el abdomen y la derecha sobre la izquierda.
2. Imaginar una bolsa vacía dentro del abdomen, debajo de donde apoyan las manos.
3. Comenzar a respirar y notar cómo se va llenando de aire la bolsa y cómo la onda asciende hasta los hombros. Inhalar durante 3-5 segundos.
4. Mantener la respiración. Repetirse interiormente “mi cuerpo está relajado”
5. Exhalar el aire despacio, al mismo tiempo que uno mismo se da indicaciones o sugerencias de relajación.

El entrenamiento mediante este ejercicio consiste, en general, en realizar 4 o 5 ejercicios de respiración seguidos y repetir los ejercicios por la mañana, tarde o noche, y especialmente en situaciones estresantes.

**Marca con una X los días que practicaste el ejercicio de respiración**

| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo |
|-------|--------|-----------|--------|---------|--------|---------|
|       |        |           |        |         |        |         |

¿Lograste identificar algún cambio?

## 2a. Sesión. Atención plena

### *Ejercicio de atención plena*

Dirija un ejercicio de atención plena y busque practicar los elementos mencionados en la sesión anterior. Enfocar la atención en algún elemento y mantener una respiración natural y tranquila.

### *Revisión de la tarea*

Pida a los participantes que comenten con el grupo cual fue su experiencia con la tarea asignada en la sesión anterior. Es importante que cada uno de los participantes logre expresar comentarios respecto de la tarea.

#### Preguntas del monitor

¿Cuántos días de la semana practicaste los ejercicios de respiración?

¿Cómo fue tu experiencia antes, durante y después de los ejercicios de respiración?

¿Lograste identificar algún cambio?

### *Tres estados de la mente*

Proyecte en pantalla la definición e información referente a los tres estados de la mente y explique a los participantes en que consiste cada uno.

#### **Mente Emocional**

Es cuando la emoción consume, se hace cargo y es difícil pensar racionalmente en las consecuencias.

#### **Mente Razonable**

Es lo que se cree que es verdad, es cuando se actúa o piensa en algo sin emociones presentes, es una forma de pensar lógica, planificada, racional, basada en los hechos. Puede implicar la resolución de problemas, o el pensar en las consecuencias.

### **Mente Sabia**

Es la síntesis (es decir, la combinación) de la Mente Emocional y la Mente Razonable. Mente sabia es lo que "se sabe que es verdad". En lugar de ser una simple combinación de emoción y razón, cuando se toman ambos estados alcanzamos una especie de estado elevado desde el cual podemos tomar decisiones y elecciones óptimas sobre cómo actuar. La idea es que ya hay sabiduría dentro de cada uno y se necesita aprender cómo acceder a ella.

Mencione que las habilidades de atención plena son la forma de sintetizar la Mente Emocional y la Mente Razonable y acceder a la Mente Sabia. Refiera a los participantes al Folleto 10 de atención plena, "Tres estados de la mente", y pida que llenen los recuadros de acuerdo a su comportamiento durante los diferentes estados de la mente.

### **Preguntas del monitor**

¿Se entiende en qué consisten los tres estados de la mente?

X, ¿Puedes decirnos como es tu comportamiento en mente emocional?

Y, ¿Puedes decirnos como es tu comportamiento en mente racional?

Z, ¿Puedes decirnos como es tu comportamiento en mente sabia?

### ***Distraerse con "Mente sabia"***

Invite a los participantes a revisar al Folleto 11 de tolerancia a la angustia, Habilidades de supervivencia en crisis: Distraerse con "Mente sabia" y explique cada elemento del folleto.

### **Actividades**

**Hacer algo.** Pregunte "¿Qué actividades funcionan para distraerte?" Agreguen actividades de distracción efectivas que no estén enumeradas en el folleto. Deben ser actividades a las que los miembros accedan rápidamente en diferentes entornos.

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Contribuyendo</b> | <b>Contribuir a (hacer algo bueno por) alguien.</b> Algunos adolescentes tienen problemas para comprender que esto no significa necesariamente hacer algo agradable por la persona con la que están molestos.                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Comparaciones</b> | <b>Compárese con los menos afortunados.</b> Las personas tienden a responder que este tipo de comparación no funcionará y, a menudo, la encuentran invalidante. Valide las respuestas y luego dar ejemplos de cómo esta habilidad puede ser útil (Piensa en otros que se las arreglan igual o peor que tú). Otra forma de utilizar las comparaciones es pedir a los miembros del grupo que piensen en ocasiones en las que se sintieron peor o les fue peor que ahora. |
| <b>Emociones</b>     | <b>Crea diferentes emociones.</b> La idea es seleccionar música, películas, programas de televisión, amigos, sitios web u otras actividades que evoquen emociones diferentes de la angustia. Las cosas que son optimistas, divertidas, estimulantes, energizantes, emocionantes o calmantes pueden ayudar a generar diferentes estados emocionales.                                                                                                                    |

#### Preguntas del monitor

¿Tienen algún ejemplo de lo que les ha resultado útil y que no esté en el folleto? Pida que los escriban en el folleto.

#### ¿Qué y cómo?

Proyecte en pantalla la información referente a las habilidades de ¿qué y cómo? Posteriormente explique que hay tres habilidades de "qué" y tres habilidades de "cómo" de atención plena, las cuales son útiles para entrar en mente sabia.

#### Información para el monitor

Durante esta sesión los elementos de la habilidad “¿qué y cómo?” únicamente serán mencionados y comentados. En las siguientes sesiones, durante los ejercicios de practica de atención plena, deberán irse entrenando. Por lo que el monitor mencionará antes de cada practica que elemento se está practicando.

| Habilidades de atención plena "Qué" |                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Observar                            | Observa sin palabras: Solo nota la experiencia en el momento presente.                                                                                                                                   |
|                                     | Observa tanto dentro como fuera de tí mismo, utilizando los cinco sentidos.                                                                                                                              |
|                                     | Observa cómo van y vienen sus pensamientos y sentimientos, como si estuvieran en una cinta transportadora.                                                                                               |
|                                     | Ten una “mente de teflón”, permitiendo que las experiencias entren en tu mente y se te escapen (sin aguantar).                                                                                           |
|                                     | No alejes tus pensamientos y sentimientos. Deja que sucedan, incluso cuando sean dolorosos.                                                                                                              |
| Describir                           | Pon palabras en la experiencia: etiqueta con palabras lo que observes.                                                                                                                                   |
|                                     | Describe solo lo que observa sin interpretaciones. ¡Cíñete a los hechos! En lugar de "esa persona tiene una actitud", podrías describir a esa persona como "pone los ojos en blanco, habla en voz alta". |
| Participar                          | Sumérgete en el momento presente por completo (por ejemplo, bailando, limpiando, haciendo un examen, sintiéndose triste en el momento). Trata de no preocuparte por el mañana o concentrarte en el ayer. |
|                                     | Conviértete en uno con lo que sea que estés haciendo.                                                                                                                                                    |
|                                     | Experimenta el momento por completo sin ser consciente de tí mismo.                                                                                                                                      |

Recalque que no podemos observar la experiencia interna de otra persona ("Está molesto"), solo características externas (por ejemplo, una lágrima rodando por una mejilla) o nuestros pensamientos sobre la experiencia de otra persona.

| Habilidades de atención plena "Cómo" |                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| No juzgues                           | Observa, pero no evalúes como bueno o malo. Cíñete a los hechos observables de la situación, usando solo lo que observas con tus sentidos.                      |
|                                      | Reconoce lo dañino y lo útil, pero no lo juzgues. Por ejemplo, reemplaza "Es un idiota" por "Se alejó mientras estábamos hablando".                             |
|                                      | No se puede pasar por la vida sin emitir juicios; tu objetivo es capturarlos y reemplazarlos con descripciones para que tengas más control sobre tus emociones. |
| Mente enfocada                       | Con atención: centra tu atención solamente en una cosa en este momento. Reduce la velocidad para lograr esto.                                                   |
|                                      | Deja de hacer dos cosas a la vez (lo opuesto a la multitarea).                                                                                                  |
|                                      | Concentra tu mente: deja ir las distracciones y vuelve a enfocar tu atención cuando se desvíe, una y otra vez.                                                  |
| Haz lo que                           | Sé eficaz: céntrate en lo que funciona para lograr tu objetivo.                                                                                                 |
|                                      | No permitas que las emociones controlen tu comportamiento; corta el cordón entre sentir y hacer.                                                                |

|  |                                                                                                                                                                                      |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Sigue las reglas (que pueden variar en el hogar, la escuela, el trabajo).                                                                                                            |
|  | Deja ir los sentimientos negativos (por ejemplo, la venganza y la ira inútil) y los "debería" (por ejemplo, "Mi maestro debería haber... ") que pueden herirte y empeorar las cosas. |

### ***Asignación de tarea***

Asigne como tarea el Folleto 12 de atención plena, "Ejercicio de práctica: Observándose a sí mismo en cada estado de ánimo" y explique a los participantes que se observen a sí mismos en cada uno de los tres estados mentales durante la semana siguiente. Pida que escriban la emoción (si la hubiera), el pensamiento y el comportamiento que ocurrieron durante el ejemplo.

Asigne como tarea el Folleto 13 de tolerancia al malestar "Ejercicio de práctica: Distraerse con 'mente sabia'." Pida a cada miembro que se comprometa ahora a utilizar dos habilidades de distracción específicas cuando se enfrente a una angustia leve durante la semana.

| Preguntas del monitor                       |
|---------------------------------------------|
| ¿Están dispuestos a realizar esta práctica? |
| ¿Tienen alguna pregunta?                    |

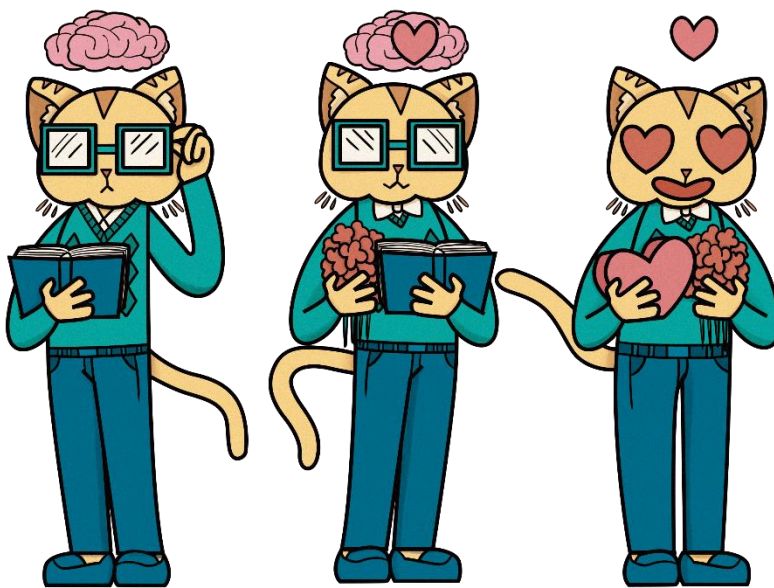
### ***Cierre***

Durante esta semana, nos viviremos en Mente sabia, buscando el equilibrio entre la razón y la emoción.

## Folletos sesión 2

### Folleto 10 Atención Plena

#### Tres estados de la mente



**La Mente Emocional se caracteriza por estar gobernada por tus sentimientos e impulsos.**

Cuando estoy en la mente emocional, tiendo a:

### Tres estados de la mente (página 2 de 2)

**La Mente Razonable se caracteriza por estar gobernada por el pensamiento, los hechos y la lógica.**

Cuando estoy en la mente razonable, tiendo a:

**La mente sabia incluye tanto la razón como la emoción; es la sabiduría que hay dentro de cada persona y el estado de ánimo al que debemos acceder para evitar actuar impulsivamente.** (La mente sabia nos ayuda a pensar con más claridad en presencia de emociones fuertes).

Cuando estoy en la mente sabia, tiendo a:

Folleto 11 Atención plena

**Habilidades de supervivencia en crisis:  
Distraerse con "Mente sabia"**

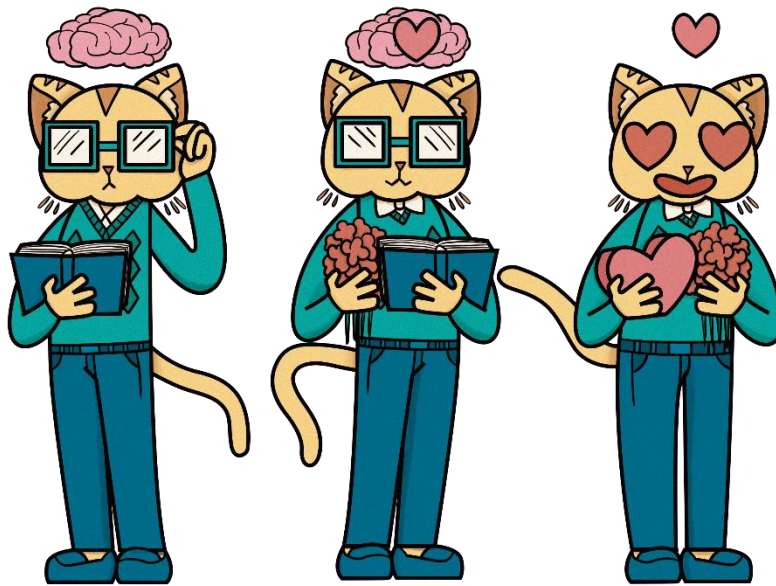
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Actividades</b>        | <b>Hacer algo.</b> Llama por teléfono, envía un correo electrónico, envía un mensaje de texto o visita a un amigo; mira una película o tu programa de televisión favorito; toca tu instrumento favorito o canta; juega video juegos; dibuja, cocina u hornear; escribe en un diario; limpia tu habitación; ve a caminar o hacer ejercicio; Lee un libro, descarga música, aplicaciones; juega un juego contigo mismo o con los demás. |
| <b>Contribuyendo</b>      | <b>Contribuir a (hacer algo bueno por) alguien.</b> Ayuda a un amigo o hermano con tarea; haz algo bueno para alguien más; dona cosas que no necesitas; sorprende a alguien con un abrazo, una nota o un favor voluntario.                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Comparaciones</b>      | <b>Compárese con los menos afortunados.</b> Compara como te estas sintiendo ahora con un momento en que lo estabas haciendo peor. Piensa en otros que se las arreglan igual o peor que tú.                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Emociones</b>          | <b>Crea diferentes emociones.</b> Mira un programa de televisión divertido o una película emocional; escucha música relajante o alegre; mantente activo cuando esté triste; ve a una tienda y lee tarjetas de felicitación divertidas o libros de chistes.                                                                                                                                                                            |
| <b>Poniendo distancia</b> | <b>Aleja temporalmente la situación dolorosa de tu mente.</b> Abandona la situación mentalmente alejando tu atención y pensamientos; construye un muro imaginario entre tú y la situación. Pon el dolor en una caja y en un estante por un tiempo.                                                                                                                                                                                    |
| <b>Pensamientos</b>       | <b>Reemplaza tus pensamientos.</b> Lee; haz rompecabezas de palabras o números; cuenta números, ve los colores de un cartel, o los azulejos en una pared, cualquier cosa; repite la letra de una canción en tu mente.                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Sensaciones</b>        | <b>Intensifica otras sensaciones.</b> Sostén o mastica hielo; escucha música a todo volumen; toma una ducha tibia o fría; aprieta una pelota antiestrés; haz abdominales y lagartijas; acaricia a tu perro o gato.                                                                                                                                                                                                                    |

## Tarea sesión 2

### Folleto 12 Atención Plena

#### Tres estados de la mente

“Ejercicio de práctica: Observándose a sí mismo en cada estado de ánimo”



#### La Mente Emocional

Un ejemplo de Mente Emocional esta semana fue (describa sus emociones, pensamientos y comportamientos):

## Tres estados de la mente (página 2 de 2)

### La Mente Razonable

Un ejemplo de Mente Razonable esta semana fue (describe tus emociones, pensamientos, comportamientos):

**La mente sabia incluye tanto la razón como la emoción; es la sabiduría que hay dentro de cada persona y el estado de ánimo al que acceder para evitar actuar impulsivamente y cuando se necesita hacer una decisión importante.** (La mente sabia nos ayuda a pensar con más claridad en presencia de emociones fuertes).

Un ejemplo de Mente Sabia esta semana fue (describe tus emociones, pensamientos y comportamientos):

### Folleto 13 Atención plena

#### **Ejercicio práctico: Distraerse con "Mente sabia"**

Escribe al menos dos habilidades específicas de distracción para practicar durante la semana cuando te sientas molesto (por ejemplo, actividad: tocar la guitarra; contribuir: hornear galletas para mi vecino). Si lo prefieres puedes adjuntar fotos o mostrarnos algunos videos de las formas en las que te distraes con “Mente sabia”.



#### **Distraerse con “Mente Sabia”**

|                     |
|---------------------|
| Actividades:        |
| Contribuyendo:      |
| Comparaciones:      |
| Emociones:          |
| Poniendo distancia: |
| Pensamientos:       |
| Sensaciones:        |

### **Ejercicio práctico: Distraerse con "Mente sabia" (Pagina 2 de 2)**

Describe brevemente las situaciones estresantes en las que te encontrabas y las habilidades específicas que utilizaste:

¿El uso de las habilidades te ayudó a (1) lidiar con sentimientos e impulsos incómodos y / o (2) evitar conflictos de cualquier tipo?

Resalta con la herramienta del resaltador de texto.

Sí o No.

(Nota: si la habilidad te ayudó a no hacer cualquier cosa para empeorar la situación, ¡funcionó!)

En caso afirmativo, describe cómo ayudó:

En caso negativo, describe por qué crees que no ayudó:

Si no practicaste esta habilidad, explica por qué:

## 3a Sesión. Tolerancia al malestar

### *Ejercicio de atención plena*

Dirija el ejercicio de atención plena y practique los elementos siguientes de las habilidades “¿Qué? (sesión 2)

#### **Observación**

- Observa sin palabras: Solo nota la experiencia en el momento presente.
- Observa tanto dentro como fuera de ti mismo, utilizando los cinco sentidos.
- Observa cómo van y vienen tus pensamientos y sentimientos, como si estuvieran en una cinta transportadora.
- Ten una “mente de teflón”, permitiendo que las experiencias entren en tu mente y se te escapen (sin aguantar).
- No alejes tus pensamientos y sentimientos. Deja que sucedan, incluso cuando sean dolorosos.

### *Revisión de la tarea*

Pida a los participantes que comenten con el grupo su experiencia con la tarea asignada en la sesión anterior. Es importante que cada uno de los participantes exprese comentarios respecto de la tarea.

#### **Preguntas del monitor**

¿Alcanzaste el estado de ánimo de mente sabia? Comparte tu experiencia.  
¿Utilizaste la habilidad de distraerte con mente sabia? ¿Qué habilidades utilizaste, y en qué situación? ¿Identificas alguna nueva?

### *Orientación a las habilidades de tolerancia al malestar*

Explique que las siguientes sesiones se dedicarán a desarrollar habilidades para la tolerancia al malestar.

### Preguntas del monitor

¿Qué es para ti el malestar? ¿Qué es para ti la tolerancia?

Tome las definiciones del grupo, y señale que la tolerancia implica soportar, en lugar de cambiar o deshacerse de una situación no deseada. Se requiere una enorme capacidad de atención plena y tolerancia al malestar para no actuar impulsivamente. Por ejemplo, si se actúa de acuerdo con el pánico, lo más probable es que empeore la situación. Es necesario comprender que las habilidades de tolerancia al malestar, no se tratan de sentirse mejor, sino de evitar actuar impulsivamente y empeorar la situación; más bien, tolerar la situación."

- ¿Por qué aprender a tolerar sentimientos e impulsos dolorosos?

Indique a los participantes revisar el Folleto 14 sobre tolerancia al malestar, "¿Por qué molestarse en tolerar los sentimientos e impulsos dolorosos?" Invite a los participantes a estar de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

- Todo el mundo tiene que lidiar con el dolor en la vida; la vida no está libre de dolor.
- Tratar siempre de evitar el dolor puede generar más problemas de los que resuelve.
- Evitar el dolor puede llevar a actuar impulsivamente y puede terminar lastimando a alguien o puede impedir no obteniendo obtener lo que se desea.

- Habilidades de supervivencia a la crisis

Refiera a los participantes al Folleto 15 sobre tolerancia al malestar, "Descripción general de las habilidades de supervivencia en situaciones de crisis" y explique la definición de crisis.

### **Crisis**

Una crisis es una situación temporal que se caracteriza por la dificultad que tiene la persona de manejar (emocional o cognitivamente) dicha situación, lo que puede conducir a una sensación de frustración, por la imposibilidad de resolverla en dicho momento.

Las habilidades de supervivencia a la crisis ayudan a sobrellevar emociones abrumadoras o situaciones intolerables, no se supone que resuelvan los problemas, pero ayudan a sobrevivir a las emociones dolorosas y a no actuar según los impulsos.

#### Habilidades de supervivencia a la crisis

- Distraerse con mente sabia. La distracción puede ser eficaz a corto plazo para ayudar a sobrellevar el malestar.
- Mejorar el momento. Presentar la idea de que hay formas de mejorar el momento en el que se encontrar gestionando lo que estamos haciendo internamente, dentro de sí mismos.
- TIPP. Las habilidades TIPP impulsan rápidamente la química del cuerpo. Estas habilidades se pueden usar cuando se está tan angustiado, que no se puede pensar con claridad y recordar otras habilidades para usar.

Todas estas habilidades requieren que se utilicen primero las habilidades de atención plena, dado que no es posible hacer uso de las habilidades de supervivencia a la crisis si no se es consciente de que se está angustiado. Por lo tanto, es de esperar que la “Mente Sabia” indique la necesidad de usar habilidades de tolerancia al malestar.

- Estrategias de "afrontamiento" perjudiciales

Explique la relevancia del uso de estrategias de afrontamiento funcionales, para ello puede apoyarse en la <<Información para el monitor>>.

#### Información para el monitor

Las formas en que muchas personas superan actualmente las crisis o emociones dolorosas cuando están estresadas, molestas, suelen ser de la siguiente manera: comer demasiado o muy poco, beber, consumir drogas, fumar, evitar la escuela, cortarse, pasar demasiado tiempo frente a una pantalla, tomar demasiada cafeína, explotar de ira, aislarse

socialmente, trabajar demasiado, procrastinar, gastar demasiado dinero, dormir demasiado o muy poco.

El problema con estas estrategias de "afrontamiento" es que a menudo empeoran el problema original o crean nuevos problemas. En este módulo, se aprenderá cómo tolerar el malestar y sobrevivir a las crisis para que sea posible reducir el uso de estas estrategias de afrontamiento desadaptativas.

Pida a los participantes que levanten la mano mediante la plataforma, si alguna vez usaron cualquiera de estas estrategias para sobrellevar el malestar.

### ***Mejora el momento***

Explique a los participantes cada habilidad de “MEJORA el momento” que se encuentran en el Folleto 16 sobre tolerancia al malestar, Habilidades de supervivencia a la crisis: MEJORA el momento.

- *Imágenes.* Usar imágenes significa visualizar en la mente una escena relajante, reconfortante o que aumente la confianza. Puede usarse para distraer, calmar, generar confianza y coraje, o hacer que las metas sean más motivantes y alcanzables al imaginarlas (por ejemplo, como un corredor que se visualiza cruzando victoriosamente la línea de meta).
- *Sentido.* Puede ayudar a encontrar un significado o un propósito en el dolor, aunque no siempre es posible hacerlo. No todos los problemas tienen un lado positivo, y no se trata de trivializar una situación dolorosa. Sin embargo, ocuparse del cuidado de un pariente anciano enfermo, por ejemplo, a veces puede unir a hermanos separados; centrarse en la relación recién restablecida es una forma de dar sentido. Los adolescentes o adultos jóvenes que han experimentado dificultades o dolor emocional a veces eligen una carrera en salud mental para usar sus conocimientos y ayudar a otros, y así darle sentido a su sufrimiento.
- *Oración.* Pregunte ¿Alguno de ustedes ha usado alguna vez la oración para sobrellevar el malestar? ¿les ha resultado útil? Los participantes que no sean religiosos pueden

recurrir a su propia Mente Sabia o meditar sobre una situación para la que buscan mayor claridad.

- Relajación. El propósito de la relajación es cambiar la forma en que el cuerpo responde al estrés. A menudo, las personas mantienen la tensión en todo el cuerpo, como si eso pudiera cambiar la situación. La aceptación de la situación por parte del cuerpo, se demuestra a través de una postura generalmente relajada, lo que puede ayudar a que la mente la acepte.
- Una cosa a la vez. Esta habilidad implica enfocarse en lo que se está experimentando en el momento. Sin preocuparse por el pasado, el futuro o los aspectos negativos del presente, y no perder las características neutrales o incluso agradables de este momento.
- Vacaciones. Todos necesitamos unas vacaciones de las tensiones de la vida, por lo que se sugiere que se tome unas horas o incluso unos minutos para sí mismo. Dejar de lidiar con la situación por un corto período de tiempo y cuidar o dejar que otra persona te cuide. Ir por un café con leche. Leer un libro por placer durante una hora. Desconectarse de todos los dispositivos electrónicos durante un período de tiempo. Salir a caminar o ir al gimnasio.
- Ánimo. Para ello se requiere que te hables a tí mismo como si hablaras con alguien que te importa, o como a ti te gustaría que alguien te hablara. Recuerda lo que has dicho para apoyar a los demás, lo que te han dicho otras personas cuando estabas pasando por momentos difíciles

A continuación, pida que identifiquen qué habilidades han utilizado o que habilidades consideran útiles. Mencione que la ventaja de las habilidades de MEJORA el Momento (Folleto 16) es que no necesitan materiales ni ningún otro objeto.

### ***Reduzca rápidamente la excitación emocional con habilidades TIIP***

La excitación emocional extrema dificulta utilizar la mayoría de las habilidades. Cuando esto sucede, se entra en la zona de la angustia emocional y es posible que incluso se entre en pánico en este punto. A esto se le llama respuesta de "lucha o huida" cuando se está

demasiado excitado para practicar habilidades. Lo que se está tratando de hacer aquí es enseñar formas de ser hábil cuando se está demasiado molesto.

Comente con el grupo la siguiente información.

Las habilidades TIPP se utilizan en los momentos en los que se está demasiado alterado, demasiado desregulado emocionalmente, por lo que es difícil utilizar otras habilidades que quizás ya se conocen. Los efectos de estas habilidades suelen durar entre 5 y 20 minutos y permiten calmarnos lo suficiente como para determinar qué habilidades usar a continuación. Las habilidades TIPP son una forma de “controlar” rápidamente la química del cuerpo cuando se está realmente molesto.

#### **Razones para utilizar las habilidades de TIPP**

- Cambian la química de tu cuerpo y reducen la excitación.
- Funcionan muy rápido, de segundos a minutos.
- Son tan efectivas como los comportamientos disfuncionales para reducir las emociones dolorosas (por ejemplo, beber, consumir drogas, comer, autolesionarse), pero sin los resultados negativos a corto y largo plazo.
- Funcionan como los medicamentos de acción rápida, pero sin el costo de los medicamentos o las secuelas que causan algunos medicamentos.
- Son fáciles de usar y no requieren pensar mucho. Se pueden usar en público sin que otros sepan que se están usando las habilidades.

Refiera a los participantes al Folleto 17 sobre tolerancia al malestar, "Habilidades TIPP para manejar las emociones extremas" y explique cada una de ellas.

#### **○ Temperatura: Reduzca la temperatura de la cara**

Consiste en activar rápidamente el sistema nervioso parasimpático (SNP) exponiendo la cara en el agua fría para calmarse. Cuando pones agua fría en la cara, se activa el reflejo

de buceo. Este reflejo es la tendencia del corazón a disminuir por debajo de la frecuencia cardíaca en reposo, esto ocurre cuando la persona se sumerge en agua muy fría sin oxígeno.

Explique que la forma de utilizar esta habilidad es agacharse, contener la respiración y colocar la cara (hasta las sienes) en un recipiente con agua muy fría durante 10 a 20 segundos, o menos si no puede contener la respiración durante tanto tiempo. Luego se levanta la cara, se respira y se repite el proceso hasta tres veces. Cuanto más larga sea la inmersión y más fría esté el agua, mejor funcionará. Sin embargo, no hay que enfriar demasiado el agua, ya que por debajo de los 50 grados puede causar dolor facial durante la inmersión.

ADVERTENCIA. Es importante alertar a los miembros del grupo de que el uso de agua fría para inducir el reflejo de inmersión puede reducir la frecuencia cardíaca muy rápidamente. Las personas con algún trastorno cardíaco, una frecuencia cardíaca por debajo de su línea de base normal debido a medicamentos, otros problemas médicos o anorexia o bulimia deben usar este procedimiento solo con el permiso de sus proveedores médicos. Cualquier persona con alergia al frío no debe participar en el ejercicio con agua helada a menos que su médico lo autorice. ¡Los adolescentes también deben solicitar el permiso de sus padres!

#### Información para el monitor

El agua fría o las compresas frías pueden ser útiles en los siguientes tipos de situaciones: alta excitación emocional, pánico y/o deterioro de las habilidades debido a sentirse abrumado; ansiedad que interfiere con tareas que requieren concentración; incapacidad para dormir debido a la ansiedad; disociación, incluida la disociación durante la terapia o sesiones de entrenamiento de habilidades en línea; ira intensa, otras emociones intensas o incapacidad para dejar de lado las preocupaciones que inducen emociones intensas.

- **Ejercicio aeróbico intenso**

Como se verá más adelante, en el módulo de habilidades de regulación emocional, las emociones organizan el cuerpo para la acción. Cuando el cuerpo está preparado para la acción y muy excitado, puede ser difícil no actuar.

En lugar de actuar impulsivamente sobre el impulso emocional, se recomienda ejercitar intensamente para volver a regular el cuerpo, reducir la intensidad emocional y ganar control sobre el comportamiento. El ejercicio aeróbico durante unos 10 a 20 minutos puede tener un efecto rápido sobre el estado de ánimo, disminuyendo el estado de ánimo negativo y aumentando el estado de ánimo positivo después del ejercicio. La clave es hacerlo intensamente.

Advierta a los miembros del grupo que se puede exceder el ejercicio; por lo tanto, debe hacerse en un grado seguro. El ejercicio debe ser intenso, pero relativamente breve, minutos, no horas, y no debe exceder el nivel de condición física. Se debe utilizar el criterio médico adecuado con respecto al grado y la duración del ejercicio, como con la exposición a temperaturas frías. Una vez que se detiene el ejercicio, el SNP se activa y reduce la excitación del cuerpo durante unos 20 minutos. Durante este tiempo de desaceleración, se es más capaz para considerar cuales otras habilidades se pueden usar para mantener el control sobre el comportamiento.

- **Respiración acelerada**

Esta estrategia se puede utilizar en cualquier lugar, en cualquier momento porque siempre hay acceso a la respiración.

La respiración acelerada implica ralentizar la respiración y hacer que la exhalación sea más larga que la inhalación. Los investigadores han descubierto que, disminuir la velocidad del ritmo de la respiración, reduce rápidamente la desregulación emocional al activar el SNP y a su vez, pensar con más claridad sobre qué hacer a continuación.

Disminuir la respiración a aproximadamente cinco o seis ciclos de respiración por minuto (un ciclo completo de inhalación y exhalación que dura entre 10 y 12 segundos) es eficaz para reducir la excitación emocional al activar el sistema nervioso parasimpático.

Instruya a los miembros del grupo de la siguiente manera:

1. Coloca una mano sobre tu abdomen y observa cómo sube y baja con cada respiración profunda. Este es el tipo de respiración que deseas hacer, no respiraciones superficiales desde el pecho.
2. Cuenta tus ciclos completos de respiración durante 1 minuto. Un ciclo de respiración completo es la respiración y exhalación. Te cronometraré durante 1 minuto. El siguiente link permite acceder a un cronometro en línea el cual puede compartir en la pantalla de la reunión: <https://reloj-alarma.es/cronometro/#>. Los adolescentes promedian entre 12 y 16 respiraciones completas por minuto.
3. (Después de 1 minuto) Ahora, comenzaras a practicar la respiración a ritmo. Puedes usar el reloj o tu celular para contar tus respiraciones, o puedes contarlo mentalmente. Disminuye la respiración para que las exhalaciones sean más largas que las inhalaciones. Intenta inhalar durante unos 4 segundos y exhalar durante más tiempo, unos 6 a 8 segundos, o unos 10 a 12 segundos por ciclo de respiración. Haz esto durante 1 minuto. Tu ritmo cardíaco aumenta ligeramente durante la inhalación y disminuye ligeramente durante la exhalación; por tanto, queremos alargar las exhalaciones para favorecer el efecto ralentizador y activar el SNP.

#### Información para el monitor

Algunos participantes pueden decir que las exhalaciones más largas les resultan incómodas. Cuando los participantes continúan expresando que no pueden alargar sus exhalaciones, aún pueden recibir algún efecto de relajación al practicar la desaceleración y profundización de la respiración, inhalando durante aproximadamente 5 segundos y exhalando durante aproximadamente 5 segundos durante un total de 10 segundos por ciclo de respiración (Brown, 2012, citado en Rathus y Miller, 2015).

Se pueden encontrar aplicaciones para teléfonos inteligentes para la respiración acelerada (por ejemplo, tanto los iPhone como los teléfonos Android tienen aplicaciones de marcapasos de respiración), y los marcapasos de respiración están disponibles en YouTube".

- Relajación muscular progresiva

Se debe tener en cuenta que al hacer esto en casa, los miembros deben encontrar un lugar y un momento tranquilos en los que no los interrumpan. Practicar la relajación muscular progresiva todos los días durante aproximadamente 1 mes para lograr todos los beneficios de la habilidad.

La relajación muscular progresiva ofrece otra forma de ralentizar el cuerpo y regular las emociones. Después de la práctica repetida, la inducción de la relajación puede abreviarse y completarse mucho más rápidamente (por ejemplo, 5 minutos) porque el simple hecho de comenzar el ejercicio indica un estado de relajación. Los miembros del grupo pueden eventualmente ser capaces de indicar un estado relajado en sí mismos sin el componente de tensión muscular.

### *Guion de relajación muscular progresiva*

En primer lugar, oriente a los participantes sobre el hecho de que relajarán sus cuerpos centrándose sistemáticamente en sus músculos de la cabeza a los pies. Los participantes deben ponerse en una posición cómoda (si están en casa, pueden sentarse en una silla cómoda o acostarse). Se recomienda mencionar que los micrófonos estén apagados durante el ejercicio para no interrumpir el trabajo de los otros.

Indique a los participantes que cierren los ojos cuando comience a hablar, y continúe diciendo:

“Observa tu frente y el área de los ojos, y aprieta la frente y los ojos para que estén lo más tensos posible, juntando las cejas, arrugando la frente y cerrando los ojos con fuerza. Mantén esa tensión [ durante unos 10 segundos]. Ahora suelta, tratando de relajar esos músculos por

completo [ durante unos 10 segundos]. Observa las sensaciones de tensión que fluyen de esos músculos y observa la diferencia entre la tensión y la relajación. [ Luego repita con el mismo grupo de músculos.]

“A continuación, aprieta los músculos de las mejillas, la nariz, la boca y la mandíbula. Arruga la nariz, lleva las mejillas y los labios superiores hacia los ojos. Mantén durante 10 segundos, lo más fuerte posible. Luego, suelta y relaja completamente esos músculos durante 10 segundos más, notando la diferencia entre las sensaciones en esos músculos cuando están tensos y cuando están relajados. [ Repita, usando el mismo grupo de músculos.] ”

Continúe con este formato, repitiendo cada paso usando el mismo grupo de músculos antes de continuar. Tómese su tiempo, permitiendo pausas entre cada paso para que los participantes asimilen completamente las sensaciones relajadas que siguen al liberar cada grupo de músculos y liberar la posición tensa. Prosiga a través de los siguientes grupos de músculos:

- Cuello y hombros (aprieta el cuello y levanta los hombros en alto)
- Espalda (arquea la espalda, junta los omóplatos)
- Pecho (respira profundo y mantenlo; suéltelo cuando se vuelva difícil)
- Brazos (cierra los puños y dobla ambos brazos hacia arriba para tocar los hombros)
- Manos (en puños apretados)
- Abdomen (sujete el estómago con fuerza)
- Glúteos (aprieta el trasero)
- Piernas y muslos (piernas extendidas y flexionando los pies hacia el cuerpo para tensar las pantorrillas, tensar los muslos)
- Tobillos y pies (piernas extendidas con los dedos doblados hacia abajo y apuntando hacia adentro, talones hacia afuera)

Pida a los participantes que tensen todos los grupos de músculos del cuerpo juntos, apretando lo más fuerte que puedan y sosteniendo durante 10 segundos. Indique que relajen por completo todos los grupos musculares durante 10 segundos y notando la diferencia entre el estado tenso y relajado.

Por último, mencione: “Examina los grupos de músculos de tu cuerpo en busca de tensión restante y libérela. Ahora permítete que tu cuerpo permanezca en un estado relajado y enfoca tu atención en tu respiración mientras inhalas y exhalas lentamente. Continúa con esto durante 1 minuto ”.

Invite a los miembros del grupo a compartir sus observaciones de la relajación muscular progresiva, incluso si su excitación disminuyó, se mantuvo igual o aumentó. Muchos tienden a notar una disminución en la excitación emocional, incluso cuando se practica en grupo durante solo 5 a 10 minutos.

**ADVERTENCIA:** Algunas personas pueden experimentar un “pánico inducido por la relajación” como reacción al no cumplir con las expectativas de que se relajarán. Para evitar esta respuesta no deseada, advierta a los miembros que tensar y relajar los músculos puede no resultar en relajación; la parte importante del ejercicio es tomar conciencia de la tensión de su cuerpo. También deben sentirse libres de detenerse en cualquier momento durante la práctica. Permita que aquellos que son cohibidos cuando practican simplemente observen la demostración.

### ***Asignación de trabajo***

Asigne el Folleto 18 de tolerancia al malestar, "Ejercicio de práctica: MEJORE el momento" y pida a cada miembro que se comprometa a utilizar dos actividades de MEJORE el momento cuando se enfrente a un malestar leve durante la semana, además los participantes deben describir brevemente las situaciones estresantes en las que te encontrabas y las habilidades específicas que utilizaste

Asigne el Folleto 19 de tolerancia al malestar, Ejercicio de práctica: Habilidades TIPP" y pida a cada miembro que se comprometa a elegir una habilidad TIPP para practicar esta semana y califique su nivel de desregulación emocional antes y después de utilizarla.

### ***Cierre***

Tolerar el malestar no implica cambiar nuestro estado de ánimo, pero si lograremos no tener comportamientos impulsivos que empeoren la situación.

### **Folletos sesión 3**

#### Folleto 14 Tolerancia al malestar

**¿Por qué molestarse en tolerar los sentimientos e impulsos dolorosos?**

**Porque . . .**

**1. El dolor es parte de la vida y no siempre se puede evitar.**

**2. Si no puedes lidiar con tu dolor, puedes actuar impulsivamente.**

**3. Cuando actúas impulsivamente, puedes terminar lastimándote a ti mismo, lastimando a otra persona o no obteniendo lo que deseas.**

## Folleto 15 Tolerancia al malestar

### **Descripción general de las habilidades de supervivencia a la crisis**

Habilidades para tolerar eventos y emociones dolorosas cuando no puede mejorar las cosas de inmediato y no quiere empeorar las cosas.

#### Distraerse con mente sabia

Ocupaciones  
Contribuyendo  
Comparaciones  
Emociones  
Poniendo distancia  
Pensamientos  
Sensaciones

#### RECONFORTARSE-MEJORA el momento

Imaginación  
Significado  
Oración  
Relajación  
Una cosa a la vez  
Vacaciones  
Darse ánimo

#### Consejo o TIPP

La temperatura  
Ejercicio intenso  
Respiración acelerada  
Relajar progresivamente sus músculos

## Folleto 16 Tolerancia al malestar

### **Habilidades de supervivencia a la crisis: MEJORA el momento**

Mejora el momento con:

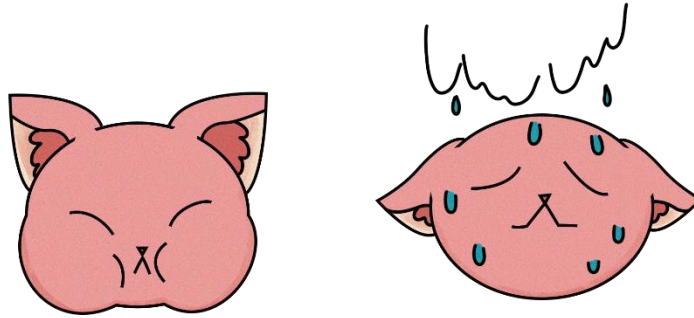
|                        |                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Imágenes               | Imagínate escenas muy relajantes de un lugar tranquilo y seguro. Imagina que las cosas van bien; imagina afrontar todo de una forma correcta. Imagina que las emociones dolorosas salen de ti como el agua de una tubería.                                          |
| Sentido                | Encuentra o crea algún propósito, significado o valor en el dolor.                                                                                                                                                                                                  |
| Oración                | Abre tu corazón a un ser supremo. Pide fuerzas para soportar el dolor en este momento.                                                                                                                                                                              |
| Relajación             | Trata de relajar los músculos tensando y relajando cada grupo de músculos grandes, comenzando por la frente y trabajando hacia abajo. Descarga un audio o video de relajación; estírate; toma un baño.                                                              |
| Una cosa en el momento | Concentra toda tu atención en lo que estás haciendo en este momento. Mantén tu mente en el momento presente. Mantente atento a los movimientos o sensaciones corporales mientras caminas, limpias o comes.                                                          |
| Vacaciones             | Date unas breves vacaciones. Sal a un paseo corto, toma tu bebida, café o batido favorito, lee una revista o un periódico; navega por la web; tomate un respiro de 1 hora del trabajo duro que debes realizar. Desconéctate de todos los dispositivos electrónicos. |
| Animo.                 | Repite una y otra vez: "Puedo soportarlo", "No durará para siempre", "Saldré de esto", "Estoy haciendo lo mejor que puedo".                                                                                                                                         |



## Folleto 17 Tolerancia al malestar

### **Habilidades de supervivencia a la crisis:**

#### **Habilidades TIPP para manejar emociones extremas**



#### **¡Cuando la excitación emocional es muy ALTA!**

- Estás completamente atrapado en mente emocional.
- Tu cerebro no procesa información.
- Estás emocionalmente abrumado.

"**Habilidades TIPP**" Utiliza la química de tu cuerpo para reducir la mente emocional extrema, rápidamente con:

#### **La temperatura**

**Reduce la temperatura de tu cara con agua fría** para calmarte rápidamente. Aguantando tu respiración, pon tu cara en un recipiente con agua fría; mantén el agua por encima de los 50 ° F. O bien, sostén una compresa fría o una bolsa con cierre hermético con agua helada en los ojos y las mejillas, o salpica agua fría en tu cara. Mantén durante 30 segundos.

**Precaución:** El agua helada reduce rápidamente la frecuencia cardíaca. El ejercicio intenso aumentará la frecuencia cardíaca. Si tiene una afección cardíaca o médica, una frecuencia cardíaca base baja debido a medicamentos o tiene un trastorno alimentario, consulte a su médico antes de usar estas habilidades.

#### **Ejercicio intenso**

Para calmar tu cuerpo cuando la emoción te acelera. Participa en intensos ejercicios aeróbicos, aunque sólo sea por un tiempo breve (10 a 15 minutos). Gasta la energía física acumulada de tu cuerpo, corriendo, caminando rápido, saltando la cuerda o saltando de tijera, jugando baloncesto, levantando pesas, poniendo música y bailando. ¡Sin exagerar!

## **Habilidades de supervivencia a la crisis: Habilidades TIPP para manejar emociones extremas (Pagina 2 de 2)**

### **Respiración acelerada**

**Disminuye el ritmo de tu respiración** (a aproximadamente 5-7 inhalaciones y exhalaciones por minuto). Respira profundamente desde el abdomen. Respirar afuera más lento de lo que respiras, por ejemplo, 4 segundos de entrada y 6 segundos de salida. Haga esto durante 1 a 2 minutos para reducir tu excitación.

### **Relajación muscular progresiva**

**Tensa y relaja cada grupo de músculos**, de la cabeza a los pies, un grupo de músculos a la vez. Tensa (5 segundos), luego suéltalo; relaja cada músculo hasta el final, nota la tensión y nota la diferencia cuando está relajado.

### Tarea sesión 3

#### Folleto 18 Tolerancia al malestar

#### **Ejercicio de práctica: MEJORE el momento**

Escribe al menos dos habilidades de MEJORE EL MOMENTO específicas para practicar durante la semana cuando te sientas con malestar:

|                        |  |
|------------------------|--|
| Imágenes               |  |
| Sentido                |  |
| Espiritualidad         |  |
| Relajación             |  |
| Una cosa en el momento |  |
| Vacaciones             |  |
| Animo.                 |  |

Describe brevemente las situaciones estresantes en las que te encontrabas y las habilidades específicas que utilizaste:

**Ejercicio de práctica: MEJORE el momento** (Pagina 2 de 2)

¿El uso de las habilidades te ayudó a (1) lidiar con sentimientos e impulsos incómodos y / o (2) evitar conflictos de cualquier tipo?

Resalta con la herramienta del resaltador del texto, SI o NO

En caso afirmativo, describe cómo ayudó:

En caso negativo, describe por qué crees que no ayudó:

Si no practicaste esta habilidad, explique por qué:

## Folleto 19 Tolerancia al malestar

### **Ejercicio de práctica: Habilidades TIPP**

Elije una habilidad TIPP para practicar esta semana. Márcalo ahora con el resaltador de texto y prepárate para usar esta habilidad cuando percibas un estado de malestar o crisis.

Califica tu nivel de malestar antes de usar la habilidad: 1–100:

TIPP la química de tu cuerpo con:

#### **Temperatura**

Altera la temperatura de tu cuerpo conteniendo la respiración y colocando la cabeza en un recipiente con agua fría. O bien, salpica agua fría en tu cara o coloca una mascarilla de gel frío en tus ojos o frente. Mantén durante al menos 30 segundos.

#### **Ejercicio intenso**

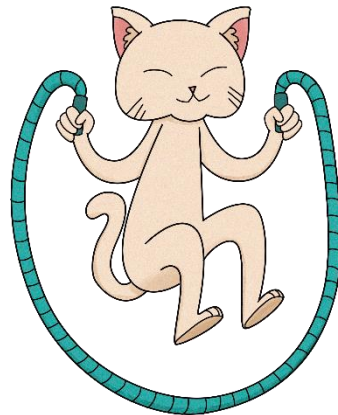
Corre en tu lugar, haz un circuito de pesas de alta intensidad, salta, pon música y baila (10 a 15 minutos). ¡Sin exagerar!

#### **Respiración acelerada**

Disminuye la velocidad de la respiración de modo que inhales durante unos 4 segundos y exhales durante 5 a 8 segundos. Haz esto durante 1 a 2 minutos para reducir tu excitación

#### **Relajación muscular progresiva**

Tensa y relaja cada grupo de músculos, de la cabeza a los pies, un grupo de músculos a la vez.



Califica tu nivel de malestar después de usar la habilidad: 1–100:

## 4a Sesión. Tolerancia al malestar

### *Ejercicio de atención plena. Media Sonrisa*

Comunique a los participantes la siguiente información con respecto al ejercicio de atención plena que se llevará cabo en esta sesión.

#### **Media Sonrisa**

- La expresión facial y la postura corporal influyen en el estado emocional, al igual que las emociones influyen en la expresión facial y postura.
- Una postura física más tolerante puede ayudar a persuadir al cerebro para que acepte, en lugar de luchar, la realidad de una situación dolorosa.
- Una forma de asumir una postura física más tolerante es a través de la expresión facial, ya que los músculos faciales se comunican con el centro de emociones del cerebro.
- Puede utilizar esta habilidad al contemplar una realidad angustiosa que no puede cambiar, al menos a corto plazo.

### *Guía para el ejercicio de atención plena de la media sonrisa.*

Mencione a los participantes que en la medida de lo posible enciendan sus cámaras y se observen unos a otros. Después pida que en su mente califiquen su nivel de malestar actual, de 0 a 100, durante los próximos 5 segundos.

Ahora pida que relajen los músculos faciales, desde la frente hasta la mandíbula. Señale que presten especial atención a la boca y, suave y levemente, muevan las comisuras de la boca hacia arriba en una sonrisa sutil, para que otros ni siquiera puedan detectarla, pero ustedes puedan sentirla. Esa es la media sonrisa.

Indique que busquen sentirse conscientes de esta expresión durante el siguiente minuto. Después de 1 minuto, pida que califiquen en silencio su nivel de malestar nuevamente, en esa escala de 0 a 100 y que observen si hay alguna diferencia en su pre y post. Promueva que los participantes den observaciones y discutan el ejercicio.

#### Información para el monitor

La habilidad de la media sonrisa a menudo crea escepticismo y preguntas en el grupo. Por ejemplo, “¿Entonces estás diciendo que debería poner una cara feliz cuando estoy molesto? Eso es lo que siempre me decía mi papá. ¡Eso se siente invalidante! " Es importante validar cómo la media sonrisa podría parecer así y luego señalar en qué se diferencia. Demuestre la diferencia entre una sonrisa completa y falsa, que aumenta el malestar, y la media sonrisa sutil y relajada, que alivia el malestar.

#### ***Revisión de la tarea.***

Pida a los participantes que comenten con el grupo cual fue su experiencia con la tarea asignada en la sesión anterior. Es importante que cada uno de los participantes logre expresar comentarios respecto de la tarea.

#### Preguntas del monitor

¿Qué habilidades de MEJORA el momento, utilizaste en la semana?  
¿En qué situación las utilizaste? ¿Funcionaron?  
¿Usaste alguna habilidad TIIP durante la última semana?  
¿Cómo calificaste tu nivel de malestar, antes y después de utilizarla?

#### ***Aceptación radical***

*¿Por qué molestarse en aceptar la realidad?*

Comente con los miembros del grupo que cuando más se evita el contacto con cosas que causan incomodidad, más suelen atormentarnos dichos pensamientos. Pida a los participantes que no piensen en elefantes, que lo eviten a toda costa, pregunte que ocurre haciendo evidente que entre más se evite una idea es más fácil que aparezca.

### Preguntas del monitor

¿Cuántos de ustedes tienen que aceptar algo, que es difícil de aceptar? Les pongo un ejemplo, para mí es difícil aceptar que ... (que perdí algo importante, etc)

Solicite a los miembros que piensen si han podido aceptar esa situación. Si es así, toman un momento para reflexionar sobre la diferencia entre antes y después de aceptar. Para continuar, comparta un ejemplo personal de algo difícil de aceptar radicalmente. La siguiente historia puede servir de ejemplo, sin embargo, es preferible compartir una situación personal que contenga un mensaje similar.

“Hace un tiempo tuve que mudarme de mi lugar de origen para poder asistir a la escuela. En esa situación recibía mensajes confusos de mi familia, algunos querían que continuara e intentara terminar mis estudios para tener más posibilidades de superarme, pero otros querían que regresará y pasara más tiempo cerca de ellos. Los días que asistía a clases no eran muy buenos, extrañaba a mis amigos, a los maestros, la comida, las clases; además, era casi imposible verme con mi pareja, nuestros tiempos no se acomodaban. Comencé a hacer todo lo posible para intentar adaptarme, pero extrañaba la vida que llevaba antes, sin tantas responsabilidades y sin tener que tomar decisiones.

Cuando casi terminaba el semestre, mis maestros me informaron que había reprobado dos materias, la única chica con la que había podido entablar una amistad se había ido de la ciudad, mi relación termino y me siento más solo que nunca. ¿¡Por qué!? Si todo lo que hice fue enfocarme en mejorar, ¿Por qué yo? Esto no es justo. No estaba dispuesto a aceptar los hechos. Entonces empecé a evitar a mis padres, a mis amigos y sentí lástima por mí mismo. Finalmente me dije a mí mismo, si bien es cierto que estoy pasando por una mala racha, no tiene por qué destruir mi vida. ¿Qué pasa si veo esta situación por lo que es, trato de aceptarla de manera radical, profunda, y luego sigo voluntariamente las recomendaciones de las personas que intentan ayudarme?

“Hice exactamente eso y, ¿sabes qué? Poco a poco comenzó a mejorar mi situación, empecé mejorando mi estado de ánimo, mi perspectiva de la vida y la calidad de vida. Al ver la realidad tal como es, pude comenzar a dar algunos pasos para sentirme aliviado y, a su vez,

abrazar mi realidad y no seguir luchando contra ella. Ahora sé que la aceptación de los problemas que no podemos cambiar reduce el sufrimiento y nos ayuda a afrontarlos de manera más eficaz ".

Refiera a los participantes al Folleto 20 sobre Tolerancia al malestar, "Aceptar la realidad: decisiones que podemos tomar" y explique a los participantes que es la aceptación radical.

### **¿Qué es la aceptación radical?**

A veces, no hay nada que se pueda hacer para cambiar o mejorar una mala situación. La aceptación radical es la habilidad de aceptar las cosas que no se pueden cambiar. La aceptación ayuda a sobrellevar eficazmente las emociones y seguir adelante en lugar de sufrir con amargura.

Enfrentar y aceptar el malestar reduce el sufrimiento, pero no siempre es posible afrontar situaciones dolorosas de forma inmediata; a veces se tiene que tolerar y aceptar sentimientos dolorosos que no se es capaz de cambiar, al menos por el momento.

Proponga que consideren la siguiente situación: Usted está preocupado después de tener una discusión con un miembro de su familia; y se dijeron algo desagradable. ¿Qué hacer? Escriba las cinco posibles respuestas para presentar en pantalla:

*Cinco formas opcionales de responder cuando se presenta un problema grave en tu vida:*

1. Resuelve el problema.
2. Cambia cómo te sientes acerca del problema.
3. Acéptalo.
4. Mantente miserable.
5. Empeora las cosas.

Pregunte al grupo cómo serían cada una de las respuestas anteriores.

Para continuar, pida voluntarios para que elijan uno de los siguientes ejemplos, o si prefieren alguna situación de ellos mismos, para discutir cómo se vería la no aceptación (incluso empeorarlo) versus la aceptación en estas situaciones.

### Información para el monitor

Se debe tener en cuenta que puede ser difícil aceptar realidades que alteran la vida, así como pequeñas molestias.

#### *Ejemplos para practicar la aceptación radical*

- No tienes a tu maestro favorito y estás atrapado con el que tienes.
- Te sientes excluido cuando descubres que un grupo de amigos se está reuniendo esta noche sin ti.
- No tienes suficiente dinero para ir de viaje con tus amigos o para comprar el mismo tipo de ropa.
- Un amigo se está mudando.
- Tu relación romántica se rompe.
- Hay problemas familiares como divorcios, conflictos o algún familiar que siempre te defrauda.
- Sabes que tendrás que ver a un pariente difícil en la próxima fiesta familiar.
- Perdiste tu celular o tu trabajo.

Solicite a los participantes a revisar al Folleto 20 sobre Tolerancia al malestar, "Aceptar la realidad: decisiones que podemos tomar" pagina 2 de 2 y pida que enlisten las cosas importantes que deben aceptar en su vida ahora y una cosa menos importante que deben aceptar esta semana.

#### ***Reorientar la mente***

Refiera a los participantes al Folleto 21 de tolerancia al malestar, "Aceptar la realidad: reorientar la mente". Indique a los miembros del grupo que lean el folleto, y explique:

La aceptación es un proceso, en lugar de una decisión de una sola vez, y es posible que se tengan que redirigir repetidamente los pensamientos para seguir el camino de la

aceptación. Dos factores que pueden interferir con la aceptación son las creencias y emociones que tenemos.

| <b>Creencias</b>                                                                                                                                                                | <b>Emociones</b>                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Por ejemplo, se cree que, si se acepta una situación dolorosa eso debilitará y simplemente provocará que se rinda, se aprobará la realidad o aceptará una vida de dolor.</p> | <p>Se siente una ira intensa hacia la persona o el grupo que causó el evento doloroso; se siente tristeza insoportable por la pérdida; culpa por el propio comportamiento; vergüenza por algo sobre sí mismo; rabia por la injusticia del mundo. ¡Aceptación no significa aprobación!</p> |

#### Información para el monitor

Algunos miembros pueden preguntar: "¿Estás insinuando que se supone que debo 'aceptar' el abuso (o la intimidación, etc.)?" Aceptación no significa aprobación. Sin embargo, ver la realidad por lo que es, puede convertir el dolor que no se puede afrontar. Expresar los sentimientos de forma moderada, obtener el apoyo social o la ayuda profesional que se necesita, o progresar en la vida en lugar de quedarse estancado sufriendo ".

### ***Asignación de trabajo***

Asigne el Folleto 22 sobre tolerancia al malestar, y pida que durante la semana creen un kit de supervivencia en caso de crisis para el hogar, la escuela o el trabajo de acuerdo a las habilidades revisadas durante las últimas dos sesiones. Invite a los participantes a completar su folleto de ejercicios de práctica.

#### Información para el monitor

Es una buena idea enfocar la actividad del Kit de Supervivencia a la experiencia sensorial. Por ejemplo, un objeto para cada uno de los cinco sentidos.

### ***Cierre***

La negación de los hechos no cambia los hechos y la aceptación no significa aprobación. Sin embargo, ver la realidad por lo que es, puede convertir el dolor que no se puede afrontar.

## Folletos sesión 4

### Folleto 20 Tolerancia al malestar

#### **Aceptar la realidad: decisiones que podemos tomar**

*Cinco formas opcionales de responder cuando se presenta un problema grave en tu vida:*

1. Descubre cómo solucionar el problema.
2. Cambia cómo te sientes acerca del problema.
3. Acéptalo.
4. Mantente miserable (sin uso de habilidades).
5. Empeora las cosas (actuar según tus impulsos).

*Cuando no puedas resolver el problema o cambiar tus emociones sobre el problema, intenta la aceptación como una forma de reducir tu sufrimiento.*

#### **¿Por qué molestarse en aceptar la realidad?**

- Rechazar la realidad no cambia la realidad.
- Cambiar la realidad requiere primero aceptar la realidad.
- Rechazar la realidad convierte el dolor en sufrimiento.
- Negarse a aceptar la realidad puede mantenerte atrapado en la infelicidad, la ira, la vergüenza, tristeza, amargura u otras emociones dolorosas.

#### **Aceptación radical**

- LA ACEPTACIÓN RADICAL es la habilidad de aceptar las cosas que no puedes cambiar.
- RADICAL = aceptación completa y total, en mente, corazón y cuerpo.
- ACEPTACIÓN = ver la realidad tal como es, incluso si no te gusta.
- ACEPTACIÓN puede significar reconocer, soportar, y no rendirse ni ceder.

Es cuando dejas de luchar contra la realidad, dejas de hacer berrinches sobre la realidad y dejas la amargura. Es lo contrario de "¿Por qué yo?" Eso es "Las cosas son como son".

- La vida puede valer la pena, incluso con eventos dolorosos en ella.

## Aceptar la realidad: decisiones que podemos tomar (Pagina 2 de 2)

Enlista las cosas importantes que debes aceptar en tu vida ahora:

Enlista una cosa menos importante que debes aceptar esta semana:



## Folleto 21 Tolerancia al malestar

### **Aceptar la realidad: Reorientar la mente**

- LA ACEPTACIÓN es una elección. Es como llegar a una "bifurcación en el camino". Puede tener que girar su mente hacia el camino de la ACEPTACIÓN y lejos del RECHAZO.
- Primero nota que no estás aceptando la realidad (enojo, amargura, "¿Por qué a mí?")
- En segundo lugar, haz un compromiso interno de ACEPTAR.
- Puede que tengas que darle vueltas a tu mente una y otra vez.

### **Factores que interfieren con la aceptación**

- Las creencias se interponen en el camino: crees que, si aceptas tu situación dolorosa, te debilitarás y simplemente te rendirás (o cederás), aprobarás la realidad o aceptarás una vida de dolor.
- Las emociones se interponen en el camino: enojo intenso hacia la persona o grupo que causó el evento doloroso; tristeza insoportable; culpa por tu propio comportamiento; vergüenza por algo sobre ti; rabia por la injusticia del mundo.



## Tarea sesión 4

### Folleto 22 Tolerancia al malestar

#### **Crea tu kit de supervivencia en caso de crisis para el hogar, la escuela o el trabajo**

Enumera a continuación 10 “herramientas” que se incluyen en tu equipo de supervivencia en caso de crisis en el hogar. Elige entre tus habilidades de mente sabia, tus habilidades de autocontrol, tus habilidades de mejora el momento y tus habilidades de TIPP. Toma una caja de zapatos, una bolsa resistente o una canasta y coloca los artículos relevantes dentro: por ejemplo, tu celular, una pelota antiestrés, tu loción perfumada favorita o loción para después del afeitado, una foto de tu lugar de vacaciones favorito, una revista favorita, un crucigrama, té de hierbas, un dulce favorito, una playlist de relajación.

|    |  |
|----|--|
| 1  |  |
| 2  |  |
| 3  |  |
| 4  |  |
| 5  |  |
| 6  |  |
| 7  |  |
| 8  |  |
| 9  |  |
| 10 |  |

Crea una versión más pequeña de tu kit para la escuela o el trabajo que quepa en una caja de lápices o lonchera. Considera los elementos que se pueden usar en tu escritorio o banca: por ejemplo, ligas multicolores para estirar; papel y bolígrafos para hacer garabatos; un mini paquete de plastilina; una pelota para apretar; una lista de estímulos visuales en su clase u oficina que pueden distraerte o calmarte; bocadillos para calmarte a ti mismo; una lista de amigos, maestros, consejeros o colegas a los que puedes acercarte cuando tengas un descanso.

|   |  |
|---|--|
| 1 |  |
| 2 |  |
| 3 |  |
| 4 |  |
| 5 |  |

## 5ta Sesión. Regulación emocional

### *Ejercicio de atención plena*

Dirija el ejercicio de atención plena y busque practicar los elementos siguientes de las habilidades “¿Qué? (sesión 2)

#### **Describir**

- Pon palabras en la experiencia: etiqueta con palabras lo que observas.
- Describe solo lo que observas sin interpretaciones. ¡Cíñete a los hechos! En lugar de "esa persona tiene una horrible actitud", podría describir a esa persona como "pone los ojos en blanco y habla en voz alta".

### *Revisión de la tarea.*

Pida a los participantes que comenten con el grupo cual fue su experiencia con la tarea asignada en la sesión anterior. Es importante que cada uno de los participantes logre expresar comentarios respecto de la tarea. En este caso se identificarán cuáles son las habilidades que incluyeron dentro de sus kits para la tolerancia al malestar.

#### **Preguntas del monitor**

- ¿Cuáles habilidades incluyeron dentro de sus kits para la tolerancia al malestar?
- ¿Integraste algún objeto o herramienta que te faciliten el uso de la habilidad?
- ¿Practicaste alguna habilidad durante la semana?
- ¿Qué incluye tu kit para fuera de casa?

### *Orientación a las habilidades de regulación de las emociones*

Solicite a los participantes que lean el Folleto 23 de Regulación emocional, "Hazte cargo de tus emociones: ¿Por qué molestarte?" Explique que hacerse cargo de las emociones es importante porque:

1. Los adolescentes emocionalmente desregulados a menudo tienen emociones intensas, como ira, frustración, depresión o ansiedad. Pregunte a los miembros del grupo si están de acuerdo con esta afirmación.
2. Las dificultades para controlar las emociones intensas a menudo conducen a conductas impulsivas o problemáticas. De algunos ejemplos como: beber, consumir drogas, relaciones sexuales de riesgo, comportamiento de riesgo en línea, explosiones de ira, faltar a la escuela, evitar personas o responsabilidades, tendencias suicidas y conductas alimentarias desordenadas.
3. Los comportamientos problemáticos, como pelear, drogarse, comer en exceso, cortarse, gritar o alejarse de alguien cuando están en una conversación, a menudo son soluciones conductuales para emociones intensamente dolorosas.

### ***Objetivos de la formación de regulación emocional***

Refiera a los participantes al Folleto 24 de Regulación emocional, "Objetivos de la formación en habilidades de regulación de las emociones". Projete y explique a los miembros cada uno de los objetivos:

#### **Comprender las emociones que se experimentan**

- Se aprenderá por qué las emociones son importantes. Se aprenderá a identificar las emociones utilizando las habilidades de atención plena. Se tiene que saber lo que se está sintiendo para poder cambiarlo.
- Si la emoción está funcionando, se debe permitir experimentarla. Por ejemplo, si se está caminando por un callejón oscuro por la noche y se siente ansioso debemos usar esa emoción para estar más alerta; caminar con cuidado y rapidez por otro camino.
- Si la emoción está trabajando en contra, se averigua qué habilidad se necesita usar para cambiarla.
- Conocerá como evitar que las emociones no deseadas comiencen. Y, si comienzan, es de esperarse que no se vuelvan tan intensas y no duren tanto como ahora.

### **Disminuir la frecuencia de emociones no deseadas**

Se aprenderá a incrementar las emociones positivas. Al comprender lo que hacen las emociones, se aprenderá a disminuir la vulnerabilidad emocional y aumentar las emociones positivas, y practicar formas de reducir las emociones dolorosas cuando ocurren.

### **Disminuir el sufrimiento emocional**

Se aprenderá cómo detener o reducir el sufrimiento de emociones no deseadas una vez que comiencen. Primero, se aprenderá a observar y describir sin juzgar las emociones dolorosas, a aceptarlas e incluso a dejarlas ir utilizando habilidades de atención plena. Luego, se aprenderá cómo cambiar las emociones a través de habilidades de acción opuesta, es decir, tomando una acción opuesta a la emoción que se siente.

### ***Una breve lista de emociones***

Revise junto a los participantes al Folleto 25 sobre la regulación emocional, "Lista breve de emociones" y pida que se tomen 2 minutos para mirar la lista de emociones para después marcar cada emoción que hayan experimentado en la última semana. Pueden hacerlo resaltando el texto con la herramienta de Word. Indique al grupo que pueden agregar en el folleto otros nombres para las emociones que tienen con frecuencia.

#### **Preguntas del monitor**

¿Cuántos de ustedes experimentaron más de una emoción? ¿Cuántos marcaron de dos a cuatro emociones? ¿Cuántos tenían de cinco a siete? ¿Cuántos tenían de ocho a doce? ¿Cuántos tenían más de doce?

Destaque que: La mayoría de las personas tienden a indicar un gran número de emociones. La gente tiene muchas emociones diferentes. Las emociones cambian a menudo. ¡Nadie ha tenido la misma emoción desde siempre!

### ***Las funciones de las emociones: ¿Cuáles con los beneficios de las emociones?***

Refiera a los participantes al Folleto 26 de Regulación emocional, "¿De qué sirven las emociones?" y explique la relevancia que tienen las emociones en la vida cotidiana de cada individuo.

#### **¿De qué sirven las emociones?**

Las emociones nos dan información. Pueden indicar que algo está sucediendo, sin embargo, las emociones no son hechos. Es un problema cuando se trata a las emociones como si fueran hechos sobre el mundo. Por ejemplo: "Lo amo, así que debe ser bueno para mí" o "Tengo miedo, entonces hay una amenaza". El miedo no prueba que exista una amenaza; es solo una señal de que puede haber o no una amenaza. Es importante verificar los hechos sobre una situación antes de tomar decisiones. Las emociones se comunican e influyen en los demás. Las expresiones faciales y la postura corporal dicen mucho sobre el estado emocional. Ya sea que se dé cuenta o no, las emociones expresadas por palabras y/o rostro y lenguaje corporal, influyen en cómo otras personas responden. Le permiten a la gente saber cuándo retroceder, acercarse, correr, ofrecer ayuda, etc.

Muestre a los participantes una cara triste y abatida, apoyando la cabeza sobre las manos apoyadas en alguna superficie y sin hablar.

#### **Preguntas del monitor**

¿Qué crees que estoy sintiendo? ¿Qué quieres decir o hacer en respuesta a cómo me estoy comportando?

Discuta con los miembros del grupo la forma en la que se comunican o son influenciados por las expresiones emocionales de los demás. A continuación, explique:

Las emociones nos motivan y preparan para la acción. Las emociones específicas tienen un impulso de acción que a menudo está biológicamente "programado". Por ejemplo, si estás hablando con tu amigo mientras cruzas una intersección muy transitada y escuchas el claxon a todo volumen, no le preguntas a tu amigo: "¿Crees que deberíamos darnos prisa?". Avanzas o retrocedes automáticamente. Sus respuestas automáticas y cableadas se hacen cargo. Las emociones ahorran tiempo al hacernos actuar en situaciones importantes.

### ***Orientación a las habilidades ABC, PLEASE***

Invite a los participantes al Folleto 27 de Regulación emocional, “Descripción general de ABC PLEASE” y mencione las habilidades que se trabajaran durante este módulo. Luego invite a los participantes a enlistar en su folleto 27, los comportamientos y situaciones que los alejan de sus metas y buenas experiencias. Así como los aspectos que actualmente los motivan en sus vidas, como una relación positiva con un hermano o pareja, satisfacción de su trabajo, jugar fútbol o hacer ejercicio con regularidad, disfrutar de clases de música, disfrutar de un programa de televisión favorito.

Señale que parece haber una cantidad considerable de aspectos negativos. Pida a los miembros que elijan cuál de los aspectos negativos consideran que los vuelve vulnerables a la desregulación emocional. Posteriormente explique que, a partir de esta sesión, aprenderemos cómo aumentar activamente los elementos del lado "positivo" de lista, mientras se acumulan experiencias positivas y se construye el dominio, mientras que, al mismo tiempo, se reduce el lado "negativo" de la lista al disminuir sus vulnerabilidades a la emoción.

Pregunte si les gustaría reajustar la “lista” para que haya más aspectos positivos. Incluso si hay un número par de aspectos positivos y negativos, señale que aun así se quiere que la lista tenga un número claramente mayor de aspectos positivos, si es posible.

## ***Habilidad hacer frente al futuro***

Refiera a los participantes al Folleto 28 de Regulación emocional, “Hacer frente al futuro” y explique brevemente los cuatro pasos utilizando un ejemplo o una situación sugerida por un miembro del grupo.

### **“Hacer frente al futuro”**

1. Describa una situación que se avecina y que probablemente genere emociones negativas. Sea específico al describir la situación. Nombre las emociones que tienen más probabilidades de interferir con el uso de sus habilidades. “Un viaje escolar me tiene ansioso por tener que convivir con compañeros con los que comúnmente no me relaciono”.
2. Decida qué habilidades quiere usar en la situación. Sea específico y escriba su plan. Por ejemplo, “Primero tomaré algunas respiraciones profundas, notaré cómo me siento, trataré de no juzgar y entrar en la mente sabia. A continuación, usaré mis habilidades de distracción del módulo de Habilidades de tolerancia al malestar.
3. Imagine la situación en su mente lo más vívidamente posible. Imagínesse a sí mismo en la situación, sin mirar la situación. Imagínesse sentado cerca de Jennifer, quien ha sido mala con usted en el pasado. Imagínesse sentirse ansioso, entrar en mente Sabia y luego elegir una habilidad para distraerse. Por ejemplo: “Sacaré mi teléfono y enviaré un mensaje de texto a un amigo mío que no está en el autobús; luego jugaré con una de mis aplicaciones; luego, escucharé algo de mi música favorita con atención ”.
4. Ensaye mentalmente el afrontamiento de manera eficaz. Ensaye en su mente exactamente lo que podría hacer para afrontarlo con eficacia. Ensaye tus acciones, tus pensamientos, lo que dices y cómo decirlo. Practique esta escena en su mente o practique con su terapeuta. Incluso puede anticipar los problemas que puedan surgir con su plan y solucionarlos, es decir, ¡decidir qué puede hacer en ese momento!

Pida a los miembros del grupo que se tomen unos minutos para considerar una situación que se avecina y que probablemente provoque emociones negativas. Cada participante debe aplicar las instrucciones a sus ejemplos personales. Luego invite a un miembro del grupo a compartir todo el ejemplo.

### ***Asignación de la tarea.***

Asigne el Folleto 29 de Regulación emocional, Ejercicio de practica: “Hacer frente al futuro” y pida a cada miembro que se comprometa a identificar durante la semana algún aspecto de su vida al que debe enfrentarse. Posteriormente los miembros deberán registrar los pasos que siguieron de acuerdo a la habilidad de hacer frente al futuro que pueden revisar en el mismo folleto.

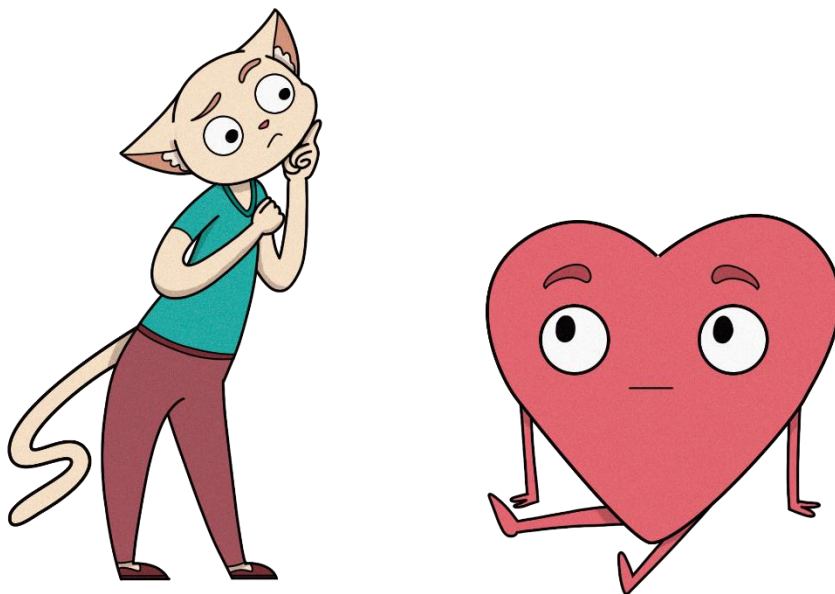
### ***Cierre***

Las emociones nos motivan y preparan para la acción, además nos dan información y pueden indicarnos que algo está sucediendo, sin embargo, ¡las emociones no son hechos!

## Folletos sesión 5

### Folleto 23 Regulación emocional

#### **Hazte cargo de tus emociones: ¿por qué molestarte?**



Hacerte cargo de tus emociones es importante porque:

Los adolescentes suelen tener emociones intensas que son difíciles de manejar, como ira, vergüenza, depresión o ansiedad.

Las dificultades para controlar estas emociones a menudo conducen a comportamientos problemáticos que te afectan a ti y a quienes te rodean.

Los comportamientos problemáticos son a menudo soluciones ineficaces para las emociones intensamente dolorosas.

## Folleto 24 Regulación emocional

### **Objetivos de la formación en habilidades de regulación de las emociones**

#### **I. Comprende las emociones que experimentas.**

- Identificar (observar y describir/nombrar) emociones.
- Conoce lo que hacen las emociones por ti (¿están tus emociones trabajando a favor o en contra de ti en este momento?).

#### **II. Reduce la vulnerabilidad emocional y evita que las emociones no deseadas comiencen en primer lugar.**

- Incrementa las emociones positivas.
- Disminuye la vulnerabilidad a Mente emocional.

#### **III. Disminuye la frecuencia de las emociones no deseadas.**

#### **IV. Disminuir el sufrimiento emocional; Detén o reduce las emociones no deseadas una vez que comiencen.**

- Deja ir las emociones dolorosas usando *atención plena*.
- Cambia las emociones a través *acción opuesta*.

Folleto 25 Regulación emocional

**Lista breve de emociones**

|             |             |            |          |              |
|-------------|-------------|------------|----------|--------------|
| Amor        | Odio        | Temor      | Alegría  | Lastima      |
| Culpa       | Ansiedad    | Soledad    | Ira      | Emocionado   |
| Frustración | Tristeza    | Timidez    | Envidia  | Aburrimiento |
| Sorpresa    | Avergonzado | Confundido | Curioso  | Orgullo      |
| Suspicaaz   | Contento    | Furia      | Interés  | Deprimido    |
| Preocupado  | Irritado    | Pánico     | Celoso   | Optimista    |
| Esperanza   | Asco        | Daño       | Simpatía | Decepción    |

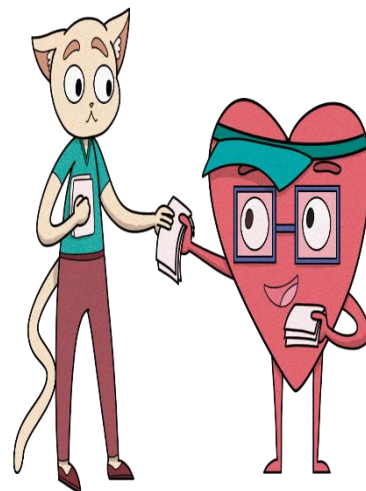
Otros nombres para las emociones que tienes con frecuencia:

## Folleto 26 Regulación emocional

### **¿De qué sirven las emociones?**

#### **Las emociones dan información.**

- Las emociones nos dan una señal de que algo está sucediendo (por ejemplo, "Me siento nervioso estando solo en este callejón oscuro").
- A veces, tus emociones se comunican por "instinto" o intuición. Esto puede ser útil si tus emociones te llevan a comprobar los hechos.
- Es un problema cuando tratas las emociones como si fueran hechos sobre el mundo. Por ejemplo: "Si tengo miedo, debe haber una amenaza" o "Lo amo, así que debe ser bueno para mí".
- Debes ser conscientes de que las emociones no son hechos. Por lo tanto, es importante verificar los hechos sobre la situación.



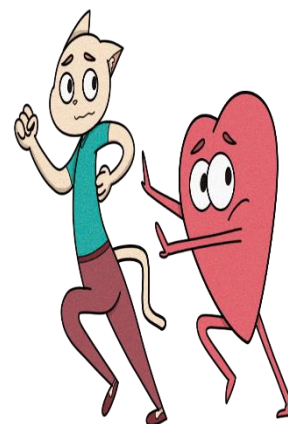
#### **Las emociones se comunican e influyen en los demás.**

- Las expresiones faciales, la postura corporal y el tono de voz dicen mucho sobre cómo te sientes comunican emociones a los demás (por ejemplo, tu cara triste puede hacer que alguien te pregunte si estás bien y te brinde apoyo).
- Ya sea que te des cuenta o no, tus emociones, expresadas con palabras, rostro o lenguaje corporal, influyen en la forma en que otras personas te responden.



#### **Las emociones motivan y preparan para la acción.**

- El impulso de acción conectado con emociones específicas a menudo está "programado". Por ejemplo, cuando de repente escuchas un fuerte pitido, te sobresaltas.
- Las emociones ahorran tiempo al hacerte actuar en situaciones importantes. Tu sistema nervioso te activa (por ejemplo, saltas instantáneamente fuera del camino de un automóvil que se aproxima). No tienes que pensar en todo.
- Las emociones fuertes pueden ayudarte a superar los obstáculos, en tu mente y en el medio ambiente.



## Folleto 27 Regulación emocional

### **Descripción general de ABC PLEASE**

Cómo incrementar emociones positivas  
y  
reducir vulnerabilidad a la mente emocional

- A. acumulando experiencias positivas
- B. Construyendo el dominio (planifica y organiza tus actividades y objetivos)
- C. Afrontando con anticipación situaciones emocionales

- PL. Tratar las enfermedades físicas.
- E. Equilibrar la alimentación
- A. Evitar las drogas que alteran el estado de ánimo
- S. Equilibrar el sueño
- E. Hacer ejercicio

Enlista los aspectos positivos y negativos de tu vida.

| <b>Aspectos que actualmente motivan mi vida.</b> | <b>Comportamientos y situaciones que me alejan de mis metas y buenas experiencias.</b> |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                  |                                                                                        |
|                                                  |                                                                                        |
|                                                  |                                                                                        |
|                                                  |                                                                                        |
|                                                  |                                                                                        |
|                                                  |                                                                                        |
|                                                  |                                                                                        |
|                                                  |                                                                                        |
|                                                  |                                                                                        |
|                                                  |                                                                                        |

Elige de los elementos de la lista, cuales te vuelven vulnerable a la desregulación emocional y márcalos con un color diferente al resto.

Folleto 28 Regulación emocional

**Hacer frente al futuro**

**Afronta con anticipación situaciones emocionales**

Ensaya un plan con anticipación para estar preparado cuando haya una amenaza.

**1. Describe** una situación que probablemente genere emociones negativas.

- Sé específico al describir la situación. **¡Comprueba los hechos!**
- Nombra las emociones que probablemente experimentes en la situación

**2. Decide** qué habilidades DBT que has aprendido hasta el momento deseas utilizar en la situación.

- Sé específico. Escríbelos:

**3. Imagina la situación** en tu mente lo más vívidamente posible.

- Imagínate a ti mismo en la situación ahora.

**4. Ensaya mentalmente** el afrontamiento de manera eficaz.

- Ensaya exactamente lo que podrías hacer para afrontarlo con eficacia en tu mente.
- Ensaya tus acciones, tus pensamientos, lo que dices y cómo decirlo.
- Solucionar problemas: Ensaya cómo afrontar los problemas que puedan surgir.

## Tarea sesión 5

### Folleto 29 Regulación emocional

#### Ejercicio de practica: Hacer frente al futuro

| <b>Afronta con anticipación situaciones emocionales</b>                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Ensaya un plan con anticipación para estar preparado cuando haya una amenaza.                                                                                                                                                                                                                           |  |
| <b>1. Describe</b> una situación que probablemente genere emociones negativas.                                                                                                                                                                                                                          |  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>● Sé específico al describir la situación. <b>¡Comprueba los hechos!</b></li><li>● Nombra las emociones que probablemente experimentes en la situación</li></ul>                                                                                                  |  |
| <b>2. Decide</b> qué habilidades que has aprendido hasta el momento deseas utilizar en la situación.                                                                                                                                                                                                    |  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>● Sé específico. Escríbelos:</li><li>●</li></ul>                                                                                                                                                                                                                  |  |
| <b>3. Imagina la situación</b> en tu mente lo más vívidamente posible.                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>● Imagínate a ti mismo en la situación ahora.</li></ul>                                                                                                                                                                                                           |  |
| <b>4. Ensaya</b> mentalmente el afrontamiento de manera eficaz.                                                                                                                                                                                                                                         |  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>● Ensaya exactamente lo que podrías hacer para afrontarlo con eficacia en tu mente.</li><li>● Ensaya tus acciones, tus pensamientos, lo que dices y cómo decirlo.</li><li>● Solucionar problemas: Ensaya cómo afrontar los problemas que puedan surgir.</li></ul> |  |

## 6ta Sesión. Regulación emocional

### *Ejercicio de atención plena. Surfear la emoción*

Inicie la sesión explicando a los participantes que, a menudo puede parecer que las emociones nunca desaparecerán y se está atrapado en ellas, eso es parte de la razón por la que pueden sentirse insoportables, por lo que todos tratan de evitarlas. Pero, ¿funciona evitar las emociones dolorosas? No, las emociones simplemente tienden a volver. Mencione que el ejercicio de surfear la emoción de atención plena está destinado a ayudar a reconocer que las emociones van y vienen, que él, no se es la emoción, que no se tiene que actuar en función de la emoción. Cuando se da la bienvenida y se acepta radicalmente la emoción se puede soportar la emoción hábilmente.

A continuación, indique a los miembros del grupo que esta será una práctica guiada de atención plena y que deben seguir cada instrucción que se les dé. Marque el ritmo de las instrucciones para que haya entre 20 y 30 segundos más o menos entre cada una de las siguientes líneas, y todo el ejercicio debe durar unos 5 minutos. Empiece diciendo:

- Ponte en un lugar cómodo y seguro.
- Hazte consciente de tu respiración, inhalando y exhalando de forma tranquila y natural.
- Si es necesario, cierra tus ojos.
- Experimenta tu emoción como una ola, yendo y viniendo.
- Da un paso atrás y observa tus emociones.
- No intentes deshacer o alejar la emoción.
- No te aferres a ella.
- Pon toda tu atención a las sensaciones corporales emocionales; nota en qué parte de tu cuerpo las sientes
- Experimenta las sensaciones tan plenamente como puedas.
- Observa cuánto tiempo pasa antes de que baje la emoción.
- Recuerda: tú no eres la emoción; no es necesario actuar sobre la base del sentimiento.
- Recuerda los momentos en los que te sentiste diferente.

- Practica amar, (o al menos aceptar) tu emoción.
- No juzgues tu emoción. Invítala a casa a cenar (es decir, invítala a entrar en lugar de rechazarla).
- Acepta radicalmente tu emoción.
- Sigue con la respiración natural, inhala y exhala y cuando te sientas listo abre tus ojos.

Solicite a los participantes que escriban en el chat cuando estén listos para continuar. Cuando todos estén listos, refiera a los participantes al Folleto 30 de Regulación emocional, "La habilidad de las olas: atención plena a las emociones actuales" y sugiera que continúen practicando en casa.

### ***Revisión de la tarea.***

Pida a los participantes que comenten con el grupo cual fue su experiencia con la tarea asignada en la sesión anterior. Es importante que cada uno de los participantes logre expresar comentarios respecto de la tarea.

#### **Preguntas del monitor**

- ¿En qué situación decidiste usar la habilidad de hacer frente al futuro?
- ¿Qué emociones experimentabas a causa de la situación?
- ¿Qué habilidades elegiste para hacer frente a la situación?
- Cuéntanos tu experiencia al ensayar mentalmente el afrontamiento de manera eficaz

### ***Construcción del dominio***

Proyecte y exponga la información para explicar la habilidad de construcción del dominio, y comience haciendo las siguientes preguntas.

#### **Preguntas del monitor**

- ¿Alguien aquí tiene listas de "tareas pendientes" que no pueden seguir?
- ¿Cómo se sienten cuando logran algo pequeño, pero tal vez eso les ha estado molestando y pueden ahora tacharlo de su lista?

## Construcción del dominio

Construir el dominio significa aumentar la eficacia y el control que se siente de la vida. Esta es una forma de desarrollar el dominio. Cuando se toma el tiempo para lograr incluso pequeñas cosas, se puede sentir más en control. Además de lograr las pequeñas cosas en la “lista de tareas pendientes”, desarrollar el dominio también puede implicar honrar la verdad sobre dónde se encuentra en la vida y hacia dónde se quiere ir.

¿Debería ser divertido y agradable construir el dominio? Si no es así, ¿por qué molestarse? ¿Por qué no concentrarse solo en eventos agradables? Así como "todo trabajo y nada de juego nos vuelven un chico aburrido", también es cierto que "toda diversión y nada de trabajo te vuelven un chico aburrido". Lo que se quiere decir es que jugar videojuegos todo el tiempo puede llevar a un sentimiento de vacío, desconexión e insatisfacción a largo plazo. Aunque puede ser divertido jugar videojuegos o estar en Facebook durante varios días o una semana, después de un tiempo el sentimiento será de aburrición, ineficacia y descontento con la vida. Por lo tanto, se recomienda un equilibrio saludable de actividades placenteras, más actividades de desarrollo del dominio. A veces pueden ser lo mismo: practicar el piano y aprender una nueva canción puede implicar tanto placer como dominio. A menudo, sin embargo, el dominio no es 'divertido', pero aun así aumenta el estado de ánimo positivo ".

*¿Como construir dominio?* 1. Planee hacer al menos una cosa cada día para sentirse competente y en control de su vida. 2. Planifique para el éxito, no el fracaso, haga algo difícil pero posible. 3. Aumente gradualmente la dificultad con el tiempo, si la primera tarea es demasiado difícil, haga algo un peldaño más abajo en la escalera.

Refiera a los participantes al Folleto 31 de Regulación emocional, Construcción del dominio y pida que contesten la actividad del folleto siguiendo las instrucciones que se le indican.

### ***Acumulando experiencias positivas a largo y corto plazo***

Invite a un participante a leer los elementos del primer apartado del Folleto 32 sobre la regulación emocional, “Acumulación de experiencias positivas a corto plazo”. *¿Por qué molestarse?*

Explique a los participantes que programar actividades agradables y mantenerse activo son tratamientos respaldados por la investigación ya que aumentar las actividades placenteras puede reducir la vulnerabilidad emocional. Pida a los miembros que piensen en una semana en la que le han estado sucediendo cosas agradables y más agradables y luego algo sale mal; posteriormente pida que comparen eso con una semana en la que ha estado realmente deprimido y estresado y una pequeña cosa más, sale mal.

Parece tan sencillo aumentar las actividades placenteras; sin embargo, cuando se está deprimido, enojado, ansioso o desregulado emocionalmente, de hecho, a veces es difícil conseguir hacer cosas presuntamente agradables. Proyecte y explique la información respecto a la habilidad de acumulando experiencias positivas a corto plazo.

#### **Acumulando experiencias positivas a corto plazo**

La habilidad consiste en levantarte y hacer cosas "agradables" cuando no estás de humor para hacer cosas agradables. ¿Cómo hacerlo? Programar citas. Se sugiere que se piense como si fuera una "cita con el médico". Por ejemplo, a la 1:00 PM tiene una cita para tocar el piano. A las 4:00 PM tiene una cita para caminar en la cinta. Coloque estas citas en el calendario o en el teléfono, agregue alertas y comience con las actividades.

#### **Sea consciente de las experiencias positivas; sin preocupaciones**

Hacer los movimientos de una actividad "agradable" no es suficiente. Se tiene que estar presente y prestarle atención; o se lo puede perder. Comparta uno o más ejemplos personales de no tener en cuenta las experiencias positivas y permita que la mente divague, incluso en las preocupaciones. Invite a los participantes a compartir y discutir cómo algunas de sus experiencias positivas pueden haber sido destruidas por preocupaciones o

pensando en (1) cuándo terminará la actividad, (2) si se merecían esta experiencia positiva, o (3) cuánto más podría ser esperado por ellos ahora.

- Lista de actividades agradables a corto plazo

Refiera a los participantes al Folleto 33 de Regulación emocional, "Lista de actividades agradables" y pida a los participantes que lean este folleto y verifiquen las actividades que disfrutan y que pueden usar actualmente. Indique a los miembros que deberán destacar con las herramientas de Word las actividades que no han hecho y que les gustaría probar. Señale los espacios en blanco al final de la lista, y explique que estos son para escribir actividades que pueden no estar incluidos en la lista.

Continúe la actividad escribiendo las siguientes tres preguntas en el chat de la plataforma.

Preguntas del monitor

1. ¿Qué actividades te gustaría hacer actualmente?
2. ¿Qué actividades has realizado en el pasado que te gustaría volver a hacer?
3. ¿Qué actividad nueva te gustaría probar?

Asigne parejas para que expongan las respuestas uno del otro. Tendrán 5 minutos para contestar. Cuando todos hayan escrito sus respuestas en el chat, haga que cada miembro informe sobre un elemento para cada una de las tres preguntas de su compañero. Sugiera a los miembros que pueden informar lo que encontraron más interesante, más divertido, inspirador o una gran idea.

- Acumulando experiencias positivas a largo plazo

Explique a los miembros del grupo que, si quieren que los eventos y las emociones positivas ocurran con más frecuencia, también necesitan construir una vida que valga la pena vivir donde eso suceda, y esa es una meta a largo plazo. Proyecte y explique la información respecto a la habilidad acumulando experiencias positivas a largo plazo.

1. Identifica y anota un valor que sea importante para ti.
2. Selecciona y anota un par de objetivos a largo plazo basados en el valor.
3. Selecciona uno de los objetivos a largo plazo.
4. Piensa en algunos pasos iniciales que podrías dar hacia ese objetivo.
5. Identifica y selecciona un primer paso. Si el escalón es demasiado grande o demasiado difícil, ¿cómo puedes dividirlo más?

Mencione a los miembros del grupo que antes de comenzar a dar pasos hacia sus metas a largo plazo, es posible que se dé cuenta de que necesita ayuda para identificar cuáles son esas metas. ¿Cómo empieza a construir una vida que valga la pena vivir? Una forma es tener claros sus valores y prioridades.

- Valores y prioridades de la mente sabia

Trabajar en metas a largo plazo no será particularmente útil si no las elige basándose en sus valores y prioridades, en aquellas cosas, principios o ideas que considera más importantes y significativas para usted en la vida.

#### Dar pequeños pasos hacia metas a largo plazo

Los valores pueden ayudarle a establecer metas, uno de mis valores es estar saludable, y una meta para respaldar ese valor sería ponerme en forma físicamente, ese es un objetivo a largo plazo. No puedo hacer que eso suceda de inmediato. Pero puedo comenzar a dar algunos pequeños pasos que me ayudarán a avanzar hacia mi meta. Tres pequeños pasos podrían ser (1) ir al internet y buscar gimnasios en mi área, (2) visitar algunos gimnasios locales y preguntar sobre los costos, y (3) comprar tenis. Podría decidir que el primer paso es conectarme a internet y buscar gimnasios en mi ciudad. Siento que puedo ir a casa y hacerlo fácilmente esta noche en unos minutos.

Lea junto a los miembros el Folleto 34 sobre la regulación emocional, "Lista de valores y prioridades de la mente sabia" e indique que marquen los valores y prioridades que sean especialmente importantes para ellos y también escriban los suyos si lo desean. Recuerde a

los miembros que escuchen a su mente sabia mientras revisan esta lista y vean cuáles realmente resuenan con sus valores, no los valores de sus padres o amigos.

Preguntas del monitor

¿Cuántas personas comprobaron al menos uno de los valores?

¿Al menos tres valores? ¿Al menos cinco? ¿Alguien con más de siete?

Para continuar, invite a los miembros a contestar la pagina 2 de 2 del folleto 34. Cuando la mayoría esté lista, pida voluntarios para compartir sus respuestas. Manifieste que es difícil elegir metas significativas si no se está seguro de qué es lo que más se valora. Para aquellos que comprobaron varios valores, esa también es información importante. Significa que ya tiene una hoja de ruta para seleccionar algunas metas importantes a largo plazo, metas que pueden brindarle más emociones positivas en su vida y ayudarle a crear la vida que desea".

Indique a los participantes que lean y contesten el Folleto 35 sobre la regulación emocional, "Acumulando experiencias positivas a largo plazo" siguiendo las siguientes instrucciones:

***Asignación de la tarea***

Asigne el Folleto 36 de Regulación emocional, "Ejercicio de práctica: Acumulando experiencias positivas a corto y largo plazo". 1. A corto plazo. Pida que se comprometan a realizar una actividad agradable todos los días y que luego completen la hoja de tareas en "A corto plazo". 2. A largo plazo. Mencione la importancia de que se comprometan a dar un primer paso hacia la meta a largo plazo identificada en la sesión, o a identificar otro valor, meta y primer paso y dar ese primer paso.

***Cierre***

Durante esta semana recuerda que las emociones son pasajeras y las metas que más añoramos necesitan de pasos cortos y objetivos. Está bien no siempre estar bien.

## Folletos sesión 6

### Folleto 30 Regulación emocional

#### **La habilidad de las olas: atención plena a las emociones actuales**



#### **EXPERIMENTA TU EMOCIÓN**

- Observa tu emoción.
- Da un paso atrás y advierte el sentimiento.
- Despega.
- Vívelo como una OLA, yendo y viniendo.
- No intentes DESHACERTE de la emoción.
- Y no intentes aferrarte al sentimiento.

#### **PRACTICA LA ATENCIÓN DE LAS SENSACIONES EMOCIONALES DEL CUERPO**

- Fíjate en que parte de tu cuerpo estás sintiendo sensaciones emocionales.
- Experimenta las sensaciones tan plenamente como puedas.

#### **RECUERDA: NO ERES TU EMOCIÓN**

- No es necesario ACTUAR sobre el sentimiento.
- Recuerda momentos en los que te hayas sentido diferente.

#### **NO JUZGUES TU EMOCIÓN**

- Acéptalo radicalmente como parte de ti.
- Invítala a cenar a casa; y nombra la emoción.

### Folleto 31 Regulación emocional

### **Construcción del dominio**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Identifica al menos 5 cosas que te hagan sentir competente. La idea es desafiarte un poco, mejorar en algo o tachar algo de tu lista de "tareas pendientes". Ejemplos: armar un mueble, practicar con su instrumento, hacer una tarea, iniciar un proyecto.<br>1.<br>2.<br>3.<br>4<br>5. |
| 2. Planifica para el éxito, no el fracaso.<br>● Haz algo difícil pero posible.                                                                                                                                                                                                              |
| 3. Aumenta gradualmente la dificultad con el tiempo.<br>● Si la primera tarea es demasiado difícil, haz algo un poco más fácil la próxima vez.                                                                                                                                              |

## **Acumulando experiencias positivas a corto plazo**

(Para construir una presa entre tú y el mar del control emocional)

### **A corto plazo:**

Haz cosas agradables que sean posibles ahora mismo.

- Incrementa las actividades placenteras que conducen a emociones positivas.
- Haz una cosa cada día de la lista de actividades agradables.
- Sé consciente de las experiencias positivas.



### **Sé consciente de las experiencias positivas:**

- Centra tu atención en los eventos positivos mientras suceden.
- Vuelve a enfocar tu atención cuando tu mente divague hacia lo negativo.
- Participa de lleno en la experiencia.

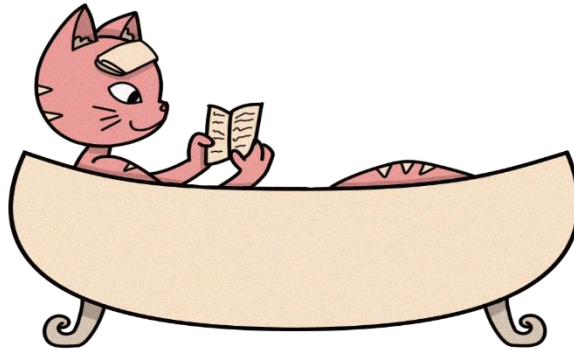
### **Deja las preocupaciones:**

- No destruyas las experiencias positivas pensando en cuándo terminarán.
- No pienses si te mereces esta experiencia positiva.
- No pienses en cuánto más se puede esperar de ti.



### Folleto 33 Regulación emocional

#### **Lista de actividades agradables**



|                                |                                             |                                                      |
|--------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| 1. Bañarte                     | 16. Ir a nadar                              | 31. Hornear                                          |
| 2. Salir con amigos            | 17. Escribir                                | 32. Planificar una fiesta para alguien               |
| 3. Relajarte                   | 18. Dibujar o hacer garabatos               | 33. Comprar ropa                                     |
| 4. Ir al cine                  | 19. Ir a una fiesta                         | 34. Cortarse el pelo o peinarse                      |
| 5. Salir a correr              | 20. Hablar con amigos                       | 35. Disfrutar de tomar chocolate caliente, café o té |
| 6. Escuchar música             | 21. Hacer ejercicio                         | 36. Besar                                            |
| 7. Tomar el sol                | 22. Cantar                                  | 37. Ir a escuchar música en vivo                     |
| 8. Lectura                     | 23. Patinar                                 | 38. Manicura o pedicura                              |
| 9. Ahorrar dinero              | 24. Ir a la playa                           | 39. Pasar tiempo con niños pequeños                  |
| 10. Planificación del futuro   | 25. Tocar un instrumento musical            | 40. Paseo en bicicleta                               |
| 11. Bailar                     | 26. Ir de viaje                             | 41. Mensajear                                        |
| 12. Arreglar o limpiar la casa | 27. Hacer un regalo para alguien            | 42. Hacer deporte                                    |
| 13. Tener una noche tranquila  | 28. Descargar música o nuevas aplicaciones. | 43. Escribir en un diario                            |
| 14. Cocinar buena comida       | 29. Ver deportes en la TV                   | 44. Mirar fotos                                      |
| 15. Tiempo con tus mascotas    | 30. Salir a cenar                           | 45. Vestirte como quieras                            |

### Lista de actividades agradable (Pagina 2 de 2)

|                                                                                |                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-----|
| 46. Jugar videojuegos                                                          | 61. Maquillarse                                          | 76. |
| 47. Caminar por donde vives                                                    | 62. Hacer una bebida y tomarla lentamente                | 77. |
| 48. Observar la naturaleza                                                     | 63. Ponerse su prenda de vestir favorita                 | 78. |
| 49. Navegar por internet                                                       | 64. Jugar un juego                                       | 79. |
| 50. Sorprender a alguien con un favor                                          | 65. Escribir una historia                                | 80. |
| 51. Jugar billar                                                               | 66. Ver TV                                               | 81. |
| 52. Jugar ping-pong                                                            | 67. Hacer una tarjeta y dársela a alguien que te importa | 82. |
| 53. Ponerse en contacto con un familiar con el que ha estado fuera de contacto | 68. Descubrir tu aroma favorito                          | 83. |
| 54. Twitear, publicar en línea                                                 | 69. Comprarte un capricho                                | 84. |
| 55. Pensar en las clases que puedo tomar                                       | 70. Notar que se acerca una tormenta                     | 85. |
| 56. Boliche                                                                    | 71.                                                      | 86. |
| 57. Fantasear con mejorar la vida                                              | 72.                                                      | 87. |
| 58. Decir “te amo”                                                             | 73.                                                      | 88. |
| 59. Escribir una canción un poema o un rap                                     | 74.                                                      | 89. |
| 60. Pensar en las buenas cualidades de un amigo                                | 75.                                                      | 90. |

**¡Agrega en los espacios vacíos los tuyos!**

### Folleto 34 Regulación emocional

#### **Lista de valores y prioridades de la mente sabia**

*Marca los elementos que son importantes para ti:*

- **Contribuir** (ser generoso, ayudar a las personas necesitadas, hacer sacrificios por los demás, ser voluntario, servir a la sociedad).
- **Atender a las relaciones** (construir nuevas relaciones, trabajar en las relaciones actuales, reparar viejas relaciones, terminar relaciones destructivas, tratar bien a los demás).
- **Ser parte de un grupo** (ser sociable, tener amigos cercanos, tener gente con quien hacer cosas, sentir un sentido de pertenencia).
- **Construir carácter** (tener integridad, ser honesto, ser leal, defender mis creencias, mantener mi palabra, ser respetuoso, ser valiente al enfrentar y vivir la vida, seguir creciendo como ser humano).
- **Ser responsable** (hacer mi trabajo, ganar dinero, cuidarme más y más, ser confiable).
- **Logra cosas** (obtener buenas calificaciones, trabajar duro, tener seguridad financiera).
- **Aprender** (buscar conocimiento e información, leer, estudiar).
- **Divertirse** (disfrutar lo que hago, reír, salir y pasar un buen rato, relajarme).
- **Centrarse en la familia** (ver a la familia con frecuencia, mantener sólidas las relaciones familiares, hacer cosas por la familia, respetar las tradiciones familiares).
- **Ser un líder** (ser visto por otros como exitoso; estar a cargo de algo como un club, equipo o comité; ser respetado por los demás; ser aceptado).
- **Estar sano** (estar en buena forma física, hacer ejercicio, comer y dormir bien, ver a mis médicos cuando sea necesario, practicar yoga).
- **Esforzarse por la moderación** (evitar excesos y lograr el equilibrio).

Otro:

**Lista de valores y prioridades de la mente sabia** (página 2 de 2)

|                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Identifica y anota un valor que sea importante para ti.                                                                    |
| 2. Selecciona y anota un par de objetivos a largo plazo basados en el valor.                                                  |
| 3. Selecciona uno de los objetivos a largo plazo.                                                                             |
| 4. Piensa en algunos pasos iniciales que podrías dar hacia ese objetivo.                                                      |
| 5. Identifica y selecciona un primer paso. Si el escalón es demasiado grande o demasiado difícil, ¿cómo puedes dividirlo más? |

Folleto 35 Regulación emocional

**Acumulando experiencias positivas a largo plazo**

(Para construir una vida que valga la pena vivir)

A largo plazo: Haz cambios en tu vida para que los eventos positivos ocurran con más frecuencia. Construye una vida que valga la pena vivir.

Trabaja hacia metas basadas en tus valores:

- Identifica una meta (por ejemplo, graduarse de la escuela).
- Menciona los pequeños pasos hacia las metas (por ejemplo, levantarse de la cama, ir a la primera clase).
- Da el primer paso (por ejemplo, compra un reloj despertador o configura la alarma del teléfono celular).

1. Meta:

2. Algunos pasos hacia tu objetivo:

3. ¿Cuál es el primer paso simple que puedes dar?

## Tarea sesión 6

### Folleto 36 Regulación emocional

#### Ejercicio de práctica: Acumulando experiencias positivas a corto y largo plazo

##### A corto plazo:

1. Realiza al menos una actividad de tu lista cada día. Escriba cada actividad en la lista a continuación. Agrega más filas si las necesitas.
2. Califica tu estado de ánimo antes de iniciar la actividad y luego después. Utiliza la escala de calificación como la mostrada a continuación.
3. Recuerda intentar mantenerte atento a la actividad y despreocúpate.

| -5                       | -2.5                   | 0              | +2.5                    | +5               |
|--------------------------|------------------------|----------------|-------------------------|------------------|
| Me siento muy disgustado | Me siento algo molesto | Me siento bien | Me siento bastante bien | Me siento genial |

| Fecha: |        |           |        |         |        |         |
|--------|--------|-----------|--------|---------|--------|---------|
| Lunes  | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo |
|        |        |           |        |         |        |         |
| /      | /      | /         | /      | /       | /      | /       |
|        |        |           |        |         |        |         |
| /      | /      | /         | /      | /       | /      | /       |

4. ¿Participaste conscientemente en cada actividad? En caso afirmativo, describe el efecto sobre tu estado emocional. Si no, ¿qué pasó?

##### A largo plazo:

1. Escribe tu meta y un valor con el que está asociado:

2. ¿Cuál es el primer paso para lograr tu meta?

3. Da el primer paso. Describe cómo te hizo sentir dar el primer paso.

## 7a Sesión. Regulación emocional

### ***Ejercicio de atención plena.***

Repita el ejercicio de atención plena de la sesión 6, Surfear la emoción. Posteriormente refiera a los participantes al folleto 30 Regulación emocional “La habilidad de las olas: atención plena a las emociones actuales” e invite a los miembros a seguir practicando en casa.

### ***Revisión de la tarea.***

Pida a los participantes que comenten con el grupo cual fue su experiencia con la tarea asignada en la sesión anterior. Es importante que cada uno de los participantes logre expresar comentarios respecto de la tarea. En este caso se revisarán las experiencias positivas a corto y largo plazo practicadas durante la semana.

#### Preguntas del monitor

- ¿Cuáles actividades positivas a corto plazo realizaste en la semana?
- ¿Notaste algún cambio en tu estado de ánimo? ¿Cómo fue?
- ¿Participaste conscientemente en cada actividad?
- ¿Cuál fue el primer paso que diste para alcanzar tu meta a largo plazo?
- ¿Con que valor o principio asocias a esta meta?

### ***Habilidades PLEASE***

Refiera a los miembros del grupo al Folleto 37 de Regulación emocional, “Habilidades PLEASE”, y mencione los elementos que componen a la habilidad, luego justifique porque este tipo de mejoras podrían necesitar hacerse.

#### Beneficios de las habilidades PLEASE

Las habilidades PLEASE se tratan de cuidar la mente cuidando el cuerpo. Cómo duermes, cómo comes, si bebes o usas drogas, si haces ejercicio, si cuidas tu salud física ... todo ello

afecta el cómo te sientes emocionalmente, tu salud mental y tu salud física. Las mejoras en estos comportamientos ayudan a reducir la vulnerabilidad a mente emocional. Se pueden hacer de forma gradual y, a largo plazo, ayudarán a su bienestar físico y mental general. Las habilidades PLEASE se tratan de cuidar la mente cuidando el cuerpo.

Invite a los participantes a leer cada letra del acrónimo PLEASE, en el Folleto 37 sobre Regulación emocional “Habilidades PLEASE”. Luego, explique cada elemento como se describe a continuación.

#### Tratar las enfermedades físicas

Mencione a los miembros: “No estoy seguro de cada uno de ustedes, pero cuando estoy enfermo, no soy una persona feliz. A menudo estoy irritable, tengo problemas para concentrarme y encontrar el humor en las cosas, solo quiero pasar el momento lo más rápido posible con la esperanza de que mi enfermedad pase con él”.

"Por el contrario, cuidar nuestra salud física, de manera rápida y completa, puede ayudarnos a regresar más rápidamente al bienestar emocional, así como a una mejor salud física".

#### Equilibrar la alimentación

Lo que comes y bebes puede afectar directamente tu estado de ánimo. Cafeína, pollo, pasta, dulces: cada uno puede afectar el estado de ánimo de diferentes maneras. ¿Alguna vez has notado cómo ciertos alimentos te hacen sentir más energizado, más conectado o más deprimido y cansado? Cuando comes sin pensar ciertos tipos de alimentos además de ciertas porciones de comida (muy poca o demasiada), puedes sentirte mal física y emocionalmente después. Una alimentación equilibrada significa tener en cuenta los tipos de alimentos, la frecuencia de las comidas y los refrigerios y el control de las porciones ”.

Pida a todos los miembros que identifiquen un alimento que afecte negativamente su estado de ánimo, por la razón que sea. Posteriormente explique y proyecte los puntos del *Folleto 37a de Regulación emocional, "La comida y tu estado de ánimo"*.

#### Drogas

La mayoría de la gente reconoce que las drogas y el alcohol impactan directamente en el estado de ánimo. Gran parte de la gente lo hace sin darse cuenta de que el alcohol es un depresor (no un antidepresivo). Aunque hay una desinhibición inicial y un posible alivio del estado de ánimo, nunca dura. Si alguien está deprimido, lo peor que puede hacer es beber alcohol en exceso, ya que deprime aún más la mente, el cuerpo y el sistema nervioso y, para colmo, interrumpe el sueño.

No se está afirmando que todas las personas nunca deberían beber porque eso sería una afirmación no dialéctica. Lo que se quiere decir es que, si actualmente se está emocionalmente vulnerable y se desea reducir dicha vulnerabilidad, se debe tratar de evitar las drogas de venta libre y el alcohol hasta que se esté menos vulnerable emocionalmente (¡sin mencionar, por encima de la edad para beber!).

#### Equilibrio del sueño

Si no se establece una buena higiene del sueño, es importante obtener una consulta para una intervención conductual a corto plazo para el trastorno del sueño o un medicamento o ambos. El punto importante que debe entender hoy es, no espere para equilibrar su sueño. Esta noche es la noche.

Explique y proyecte el Folleto 37b de Regulación emocional, “Las mejores formas de descansar: 12 consejos para dormir mejor”.

Pida a los participantes que califiquen cómo les está yendo en cada uno de los comportamientos; y proyecte en pantalla una escala de -5 a +5) como se muestra en la Figura 7.1 o cree un formulario de Google.

Figura 7.1

| -5                                 | 0                                  | +5                    |
|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------|
| Me esfuerzo bastante para lograrlo | Tengo que esforzarme para lograrlo | Lo logro sin esfuerzo |

Información para el monitor

No todos los miembros tendrán problemática con todas las habilidades PLEASE, calificar el esfuerzo para lograrlo, se hace con la finalidad de enfocar el esfuerzo en lo que necesita más atención. Los participantes que tengan fortalezas por ejemplo en Equilibrio de sueño, pueden compartir con el resto, sus estrategias y lo que les ha servido.

**Asignación de trabajo**

Asigne el Folleto 38 de Regulación emocional, “Ejercicio práctico: Desarrollar habilidades PLEASE” y pida a cada miembro que se comprometa a practicar al menos dos habilidades durante la semana, y posteriormente contesten las preguntas que se les indican en el folleto.

**Cierre**

Desvalorizar la conexión entre nuestra mente y cuerpo puede traernos consecuencias graves, SE TRATA DE CUIDAR LA MENTE, CUIDANDO EL CUERPO.

## Folletos sesión 7

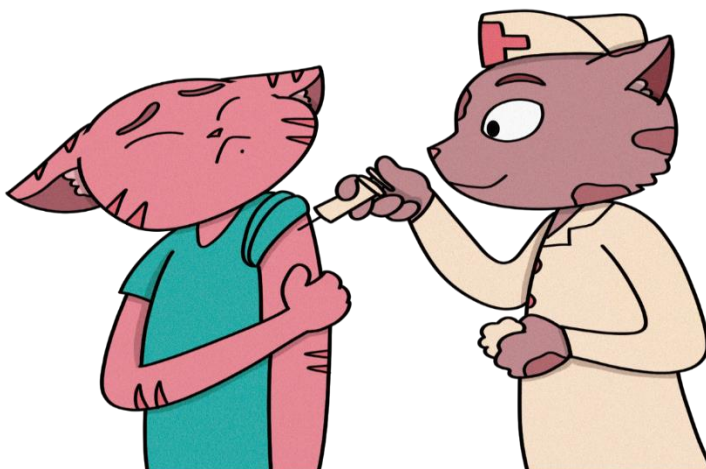
### Folleto 37 Regulación emocional

#### Habilidades PLEASE

De acuerdo a la siguiente tabla, califica el acrónimo

| -5                                 | 0                                  | +5                    |
|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------|
| Me esfuerzo bastante para lograrlo | Tengo que esforzarme para lograrlo | Lo logro sin esfuerzo |

|  |                                                           |                                                                                                                                               |
|--|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>PL.</b> Trata las enfermedades físicas.                | Cuida tu cuerpo. Consulta a un médico cuando sea necesario. Toma los medicamentos según lo prescrito                                          |
|  | <b>E.</b> Equilibra la alimentación                       | No comas demasiado ni muy poco. Mantente alejado de los alimentos que puedan ponerte demasiado emocional.                                     |
|  | <b>A.</b> Evita las drogas que alteran el estado de ánimo | Evita las drogas sin receta como la marihuana, otras drogas ilegales y el alcohol.                                                            |
|  | <b>S.</b> Equilibra el sueño                              | Trata de dormir la cantidad de tiempo que te ayude a sentirte descansado. Mantén un horario regular para desarrollar buenos hábitos de sueño. |
|  | <b>E.</b> Haz ejercicio                                   | Haz algún tipo de ejercicio todos los días, incluido caminar. ¡Empieza con algo pequeño y sigue adelante!                                     |



## **LA COMIDA y tu ESTADO DE ANIMO**

***Paso 1: Observa cómo ciertos alimentos afectan tu estado de ánimo (tanto negativa como positivamente).***

*Ejemplos negativos:*

- Los refrescos y los refrigerios azucarados pueden hacer que te sientas cansado e irritable.
- Los alimentos pesados y grasosos (por ejemplo, papas fritas, pollo frito, alimentos grasosos) pueden hacer que te sientas lento.
- La cafeína puede hacer que te sientas más nervioso y ansioso e interferir con tu sueño.

*Ejemplos positivos:*

- Los carbohidratos complejos y la fibra (por ejemplo, pasta de trigo integral, avena, cereales integrales, ensaladas) te brindan energía lenta y constante.
- Las proteínas (por ejemplo, carnes magras y aves, frijoles, nueces, pescado, huevos) también te brindan energía constante que te ayuda a mantenerte activo y fuerte tanto física como mentalmente.
- Los alimentos lácteos (p. ej., leches bajas en grasa, quesos, yogures) tienen proteínas y calcio, que ayudan con la energía y la fuerza de los huesos.
- Las frutas y verduras te proporcionan energía, mejoran tu salud y te dan un bocadillo dulce o crujiente sin agotar tu energía ni hacerte sentir culpable.

Una vez que sepa qué alimentos componen una dieta equilibrada, puede determinar qué cambios podrían ser necesarios.

**Paso 2: Observa si estás comiendo demasiado o muy poco.**

**Paso 3: Empieza a pensar en los cambios.**

¿Cómo puedes comenzar a aumentar la cantidad de alimentos saludables que consumes?  
¡Lleva un registro de tus elecciones de alimentos en un diario de alimentos todos los días para ver tu progreso!

## **LA COMIDA y tu ESTADO DE ANIMO (Pagina 2 de 2)**

### **Paso 4: Empieza poco a poco.**

No intentes hacer cambios drásticos en tu dieta de una vez. Puedes sentirse abrumado, lo que podría hacer que fracasas. Empieza lenta y gradualmente a cambiar tus hábitos.

Por ejemplo:

- Reduce los alimentos procesados y agrega más alimentos frescos.
- Agrega más frutas y verduras a las comidas y tómalas como bocadillos.
- Agrega lechuga, tomate, pepino y cebolla a los sándwiches.
- Agrega fruta al cereal.

### **Paso 5: Observa los efectos de comer bien en tu estado de ánimo.**

**LAS MEJORES formas de DESCANSAR: 12 consejos para dormir mejor**

Mantener un patrón de sueño equilibrado disminuirá tu vulnerabilidad emocional.

1. **Cíñete a un horario** y no duermas hasta tarde los fines de semana. Si duermes hasta tarde el sábado y el domingo interrumpirás tu patrón de sueño. En su lugar, ve a la cama y levántate aproximadamente a la misma hora todos los días.

2. **Establece una rutina para la hora de dormir.** Esto puede incluir apagar las pantallas (TV, computadora, teléfono celular), ponerte cómodo, beber té de hierbas, bajar las luces brillantes y reducir el ruido, y leer.

3. **No comas ni bebas mucho antes de acostarte.** Come una cena ligera al menos 2 horas antes de dormir. Si bebes demasiados líquidos antes de acostarte, te despertarás repetidamente para ir al baño. Ten cuidado con los alimentos picantes, que pueden causar acidez estomacal e interferir con el sueño.

4. **Evita la cafeína y la nicotina.** Ambos son estimulantes y pueden mantenerte despierto. La cafeína debe evitarse durante 8 horas antes de la hora de acostarse deseada.

5. **Ejercicio.** Si estás tratando de dormir mejor, el mejor momento para hacer ejercicio es en la mañana o tarde. Un programa de actividad física regular mejora la calidad de su sueño.

6. **Mantén tu habitación fresca.** Baja la temperatura de la habitación, ya que esto imita la caída natural de la temperatura de tu cuerpo durante el sueño. Usa un aire acondicionado o un ventilador para mantener fresca la habitación. Si tienes frío, agrega más cobijas.

7. **Duerme principalmente por la noche.** Las siestas durante el día le roban horas a tu sueño nocturno. Limita el sueño diurno a menos de 1 hora, no más tarde de las 3:00 PM

8. **Mantente en un lugar oscuro, silencioso y SIN PANTALLAS.** Usa cortinas, persianas y apaga las luces. El silencio te ayuda a dormir mejor. Apague la radio y la televisión. Usa tapones para los oídos. Utiliza un ventilador, una máquina de ruido blanco o alguna otra fuente de ruido de fondo constante y relajante para enmascarar los sonidos que no puedas controlar. No se permiten computadoras portátiles, iPads, teléfonos o pantallas durante al menos 1 hora antes de acostarse.

**LAS MEJORES formas de DESCANSAR: 12 consejos para dormir mejor** (Pagina 2 de 2)

9. **Usa tu cama solo para dormir.** Haz que tu cama sea cómoda y atractiva. Úsala sólo para dormir, no para estudiar o mirar televisión. Acuéstate cuando te sientas cansado y apaga las luces. Si no te duermes en 30 minutos, levántate y haz algo más relajante, como leer libros o revistas, ¡SIN PANTALLAS! Vuelve a la cama cuando estés cansado. ¡No te estreses! Esto hará que sea más difícil conciliar el sueño.

10. **Bañarte y secarte.** Toma una ducha o un baño caliente antes de acostarte ayuda a relajar la tensión muscular.

11. **No confíes en las pastillas para dormir.** Si te los han recetado, úsalos solo bajo la estrecha supervisión de un médico. ¡Asegúrate de que las píldoras no interactúen con otros medicamentos!

12. **No catástrofes.** Repítete a ti mismo “Está bien; eventualmente me quedaré dormido ”.

## Tarea sesión 7

### Folleto 38 Regulación emocional

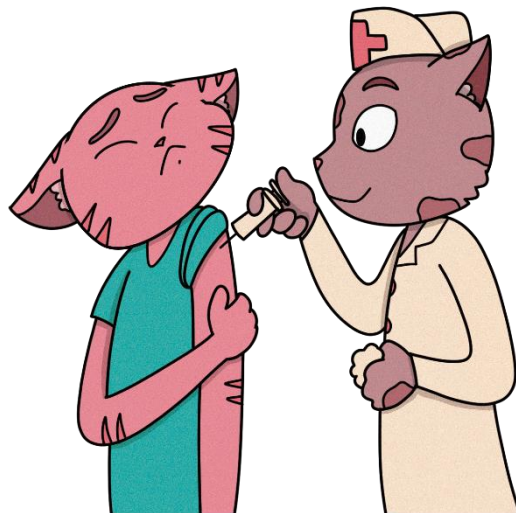
#### **Ejercicio práctico: Desarrollar habilidades PLEASE**

Marca con el resaltador de texto, dos habilidades PLEASE para practicar durante la semana:

|                                                           |
|-----------------------------------------------------------|
| <b>PL.</b> Trata las enfermedades físicas.                |
| <b>E.</b> Equilibra la alimentación                       |
| <b>A.</b> Evita las drogas que alteran el estado de ánimo |
| <b>S.</b> Equilibra el sueño                              |
| <b>E.</b> Haz ejercicio                                   |

Describe específicamente lo que hiciste para practicar tus habilidades PLEASE.

¿Notaste alguna diferencia en tu estado de ánimo?



## 8a Sesión. Regulación emocional

### *Ejercicio de atención plena*

Dirija el ejercicio de atención plena y busque practicar los elementos siguientes de las habilidades “¿Qué? (sesión 2)

#### **Participar**

- Sumérgete en el momento presente por completo (por ejemplo, bailando, limpiando, haciendo un examen, sintiéndote triste en el momento). Trata de no preocuparte por el mañana o concentrarte en el ayer.
- Conviértete en uno con lo que sea que estás haciendo.
- Experimenta el momento por completo sin ser consciente de ti mismo.

### *Revisión de la tarea*

Pida a los participantes que comenten con el grupo cual fue su experiencia con la tarea asignada en la sesión anterior. Es importante que cada uno de los participantes logre expresar comentarios respecto de la tarea. En este caso se revisarán los elementos de las habilidades PLEASE que más les funcionaron durante la semana.

#### **Preguntas del monitor**

¿Cuáles habilidades PLEASE usaste durante la semana?

Describe específicamente lo que hiciste para practicar tus habilidades PLEASE.

¿Notaste alguna diferencia en tu estado de ánimo?

### *Acción opuesta*

Proyecte y explique a los miembros la siguiente información relacionada con la utilidad de usar la habilidad de acción opuesta, cuando utilizarla y que es.

### Para que usar la habilidad de acción opuesta

Cuando decide que una emoción no le está ayudando, o es muy dolorosa, puede usar esta habilidad para cambiar o reducir esa emoción. La habilidad de actuar en contra de la emoción puede ayudarle a disminuir la intensidad de las emociones no deseadas. ¿Recuerda la teoría biosocial y la idea de que las personas con vulnerabilidad emocional experimentan una alta sensibilidad, una alta reactividad y un lento retorno al estado de ánimo inicial? Actuar de manera opuesta a su emoción actual puede ayudarle a regresar a la línea de base.

Cada emoción tiene un impulso de acción y esos impulsos pueden servir para propósitos importantes. Por ejemplo, el miedo le impulsa a huir y evitar lo que teme. Esta respuesta es extremadamente útil cuando una amenaza es real y está en peligro, como si un oso le persiguiera en el bosque. Sin embargo, también puede tener miedo cuando no hay amenaza o cuando ha pasado el peligro. Cuando esto sucede, el miedo y la necesidad de evitarlo no ayudan. En cambio, el miedo puede limitar innecesariamente su vida al evitar las cosas que desencadenan el miedo.

La acción opuesta es más útil en cualquiera de las dos situaciones siguientes:

### Cuando usar la acción opuesta

1. La emoción no se ajusta a los hechos de la situación real, es decir, no está justificada. Por ejemplo, siente terror cuando habla frente a la clase, pero sus compañeros de clase no representan un peligro para usted. Además, usted (y todos los demás) tienen que hacer una presentación oral para aprobar la clase.
2. Su emoción es demasiado intensa, ha durado demasiado o actuar sobre la emoción no será efectivo o ya no es eficaz en la situación, incluso si la emoción está justificada. Por ejemplo, su maestro le culpa injustamente por distraer a la clase; esto le enoja (con una buena razón), pero actuar con el impulso de responderle solo empeorará la situación.

### **¿Qué es la acción opuesta?**

La habilidad de la acción opuesta consiste en actuar en contra del impulso de acción de una emoción. Entonces, para reducir o cambiar el miedo, se debe acercarse a lo que teme en lugar de evitarlo. Esto no es fácil y una vez no es suficiente, requiere un esfuerzo repetido, pero puede funcionar. Uno de los hallazgos de investigación más consistentes es que si se enfrenta repetidamente a lo que teme (p. ej., Perros, aviones, arañas) y no pasa nada malo (p. ej., El perro no te muerde), el miedo desaparecerá.

Refiera a los participantes al Folleto 39 de Regulación emocional, " Acción opuesta para cambiar las emociones " y a continuación proyecte y explique los impulsos que generan las emociones y las formas en las que se puede actuar de manera opuesta a la emoción.

#### **Actuar frente al miedo**

El impulso del miedo es evitar, lo contrario es acercarse y hacer lo que tiene miedo de hacer... una y otra vez: confrontar. Cuando haga esto, sentirá miedo. No intente reprimir los sentimientos; Permítalos, pero tampoco los guarde. Deje que las acciones opuestas por sí mismas hagan el trabajo de cambiar la emoción. Haga cosas para darse una sensación de control y dominio.

Invite a los participantes a dar ejemplos de cosas que temen hacer o sentir y pregunta si actúan por impulso o se involucran en la acción opuesta. Resalte cómo el miedo y la ansiedad disminuyen cuando actúan de manera opuesta.

#### **Actuar en oposición a la ira**

El impulso de la ira es atacar. Su propósito es protegerte cuando le amenazan con la pérdida de personas, cosas, metas o derechos importantes. Lo opuesto al impulso de atacar es evitar suavemente, lo que no significa salir furioso o enfurruñarse, sino más bien mantener la distancia en silencio. Significa respirar profundamente o hacer algo relajante hasta que haya entrado en mente sabia.

Solicite a los participantes ejemplos de ira y si actuaron en su impulso o participaron en una acción opuesta. Resalte cómo la ira se disipa cuando se actúa en contra del impulso.

#### Actuar frente a la tristeza

El impulso de la tristeza es retirarse, ser retraído y volverse pasivo. Su propósito es ayudar a descubrir qué es importante y qué hacer cuando se ha experimentado una pérdida. Lo opuesto a la tristeza es acercarse, no evitar y ponerse en movimiento. No espere hasta que le apetezca. Haga cosas que le hagan sentir eficaz y seguro de sí mismo.

#### Preguntas del monitor

¿A cuántos de ustedes les cuesta actuar de manera opuesta a cómo se siente?

¿Qué ha intentado y dónde se queda atascado?

#### Actuar frente a la vergüenza

Mencione a los miembros que la vergüenza impulsa a esconderse, evitar o apartarse de la gente. A veces se siente vergüenza cuando se viola el propio sentido del bien y el mal y se sabe que otros se sentirán decepcionados de usted o incluso le rechazarán. Pero también puede sentirse avergonzado cuando no ha violado sus valores o dañado a alguien, y no hay nada en usted o en su comportamiento que sea objetivamente incorrecto. La vergüenza puede impulsarle a esconderse en este caso porque cree que será rechazado de un entorno social en particular, y a veces esto es cierto.

- *Sentir vergüenza por buenas razones.* ¿Usted tienen dificultad para disculparse por cosas que sabe que hizo “mal”? Un primer paso fundamental para ayudar a reducir la vergüenza, es el no detenerse en las disculpas, el esfuerzo por reparar eso, es lo que le permite a la gente saber que es serio y que no se limita a ofrecer disculpas. ¿Qué tipo de reparaciones hace la gente? Incluyen ayudar a preparar la cena, hacer una limpieza adicional en la casa o cualquier otra cosa que ayude a la otra persona a saber que realmente se preocupa por ella. Acepte las consecuencias de lo que hizo y trate

sinceramente de evitar cometer el mismo error en el futuro. Después de seguir los pasos enumerados anteriormente, debe dejarlo ir.

- *Sentir vergüenza sin buenas razones.* Si se siente avergonzado, pero no ha hecho nada malo y no será rechazado en la situación, ¿qué debe hacer? Mantenga la cabeza en alto, no se disculpe por las cosas que no hizo, y no se esconda. Aclare con su terapeuta individual por qué persisten sus sentimientos injustificados de vergüenza y qué otras herramientas pueden ser necesarias para reducir la intensidad de estas emociones.

- Actuar en oposición a la culpa

Explique a los miembros que cuando se siente culpa, normalmente hay deseos de prometer en exceso que no se volverá a cometer la infracción, o se va al extremo opuesto y renuncia a toda responsabilidad. Otra posibilidad: Actúa de manera dañina (por ejemplo, actúa con rabia hacia la persona a la que hizo daño o se castiga en exceso) para manejar los sentimientos de culpa. Puede esconderse, bajar la cabeza o pedir perdón.

- *Sentirse culpable por una buena razón.* Cuando la culpa está justificada porque su comportamiento violó su propio código moral o ha herido los sentimientos de otras personas importantes, la acción opuesta es afrontar las consecuencias. Esto significa aceptar la responsabilidad de sus acciones y permitirse experimentar la culpa. Puede disculparse y pedir perdón (pero no suplicar) y aceptar las consecuencias.
- *Sentirse culpable sin una buena razón.* Si no hizo algo que viole su código moral o lastimo a otro, aún puede sentirse culpable. Por ejemplo, puede sentirse culpable por el divorcio de sus padres, culpable de no dejar que su amiga hiciera trampa y luego ella no pasó la prueba, culpable de que rompió con una pareja que le trató terriblemente. En los casos en los que la culpa no esté justificada o sea excesiva, no se disculpe ni trate de compensarla. Si la culpa no tiene una buena razón, cambie la postura de su cuerpo, levántese erguido para parecer inocente y orgulloso, levante la cabeza, infle el pecho, mantenga el contacto visual y mantenga la voz firme y clara.

### Actuar en oposición a los celos

Cuando se está celoso, se cree que una relación valiosa se ve amenazada, puede que tenga que compartirla o que se pierda. Los celos pueden impulsar a hacer acusaciones verbales, intentar controlar a la otra persona, actuar de manera sospechosa, fisgonear en su paradero y actividades, y alejar a la persona amenazante. Los celos a menudo no están justificados o no son efectivos. Incluso si la relación está en peligro, aferrarse y controlar el comportamiento tiende a ser contraproducente y alejar a la persona. Las acciones opuestas a los celos incluyen dejar de controlar las acciones de los demás, dejar de espiar o fisgonear y relajar el rostro, el cuerpo y el tono de voz.

#### ○ Acciones opuestas por el amor

Explique con el grupo, que el amor puede ser una emoción muy positiva, sin embargo, hay momentos en que el amor no está justificado ni es efectivo. Si una relación claramente terminó o es claramente inalcanzable, es útil reducir los sentimientos amorosos tomando la acción opuesta.

### Acciones opuestas por el amor

Los impulsos de la emoción del amor incluyen decir "te amo", hacer un esfuerzo por pasar tiempo con la persona o saber lo que está haciendo, hacer lo que la otra persona quiere y necesita y mostrar afecto. Puede actuar opuesto a ese sentimiento de amor deteniendo la expresión de amor (cuando no está justificado o es efectivo), evitando a la persona y distrayéndose de los pensamientos sobre la persona, recordando por qué el amor no está justificado y ensayando los "contras" de amar a esa persona. También puede evitar el contacto con cosas que le recuerden a la persona (por ejemplo, dejar de mirar fotos, "dejar de ser amigos" en Facebook, eliminar el contacto de su teléfono).

### Información para el monitor

La expresión de amor y su acción opuesta, nos puede llevar a un estado eufórico no solo por una persona si no, por una serie, película, etc.

- ¿Cómo hacer la acción opuesta?

Indique que tomar la acción opuesta como estrategia de regulación de las emociones requiere los siguientes ocho pasos:

1. Averigüe la emoción que está sintiendo (use la atención plena, observe y describa las habilidades).
2. ¿Cuál es el impulso de acción que acompaña a la emoción?
3. Pregúntese: ¿La emoción se ajusta a los hechos de la situación?
4. En caso afirmativo, Pregúntese: ¿Será eficaz actuar sobre la base de la emoción?
5. Pregúntese: ¿Quiero cambiar la emoción?
6. En caso afirmativo, averigüe la acción opuesta.
7. Realice la acción opuesta, ¡hasta el final!
8. Continúe haciendo la acción opuesta hasta que la emoción baje lo suficiente como para que se dé cuenta.

Sugiera un espacio de dialogo en el que mediante participaciones voluntarias identifiquen si algunas emociones que experimentaron con anterioridad se ajustaban o no a los hechos. Otra opción puede ser pedir participaciones voluntarias a los participantes para relatar situaciones en las que experimentaron emociones fuertes, posteriormente de manera grupal se buscará la manera de actuar ante esa situación utilizando la habilidad de acción opuesta.

### ***Asignación de trabajo***

Asigne el Folleto 40 de Regulación emocional, “Ejercicio de práctica: Acción opuesta” y pida a los miembros del grupo que se comprometan a practicar acciones opuestas durante la semana. Explique que deben elegir una emoción que experimenten durante la semana que les gustaría disminuir, ya sea porque no se ajusta a los hechos o porque es ineficaz.

### ***Cierre***

Actuar de manera opuesta a su emoción actual puede ayudarle a disminuir la intensidad de las emociones no deseadas.

## Folletos sesión 8

### Folleto 39 Regulación emocional

#### **Acción opuesta para cambiar las emociones**

Las emociones vienen acompañadas de ACCIONES URGENTES específicas que nos empujan a actuar de determinadas formas. A menudo escapamos del dolor de la emoción de formas dañinas.

Estos son las acciones urgentes comunes asociadas con una muestra de emociones:

|          |                                                                                                                                |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| MIEDO    | Escapar o evitar                                                                                                               |
| ENOJO    | Agresión                                                                                                                       |
| TRISTEZA | Retraerse, volverse pasivo, salvar las apariencias atacando a los demás.                                                       |
| CULPA    | Prometer demasiado que no volverá a cometer la ofensa, negar toda responsabilidad, esconderse, agachar la cabeza, pedir perdón |
| CELOS    | Acusaciones verbales, intento de control, actuar sospechoso                                                                    |
| AMOR     | Decir "te amo", esforzarte por pasar tiempo con la persona, hacer lo que la otra persona quiere y necesita y brindar afecto    |

**ACTUAR DE MANERA OPUESTA** = Actuar opuesto al impulso de acción cuando la emoción está haciendo más daño que bien (consulte el Folleto 30 de Regulación Emocional, “¿De qué sirven las emociones?”).

| EMOCIÓN             | ACCIÓN OPUESTA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| MIEDO /<br>ANSIEDAD | <b>ACERCARSE.</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Acércate a eventos, lugares, tareas, actividades, personas a las que les tienes miedo, una y otra vez; confrontar.</li><li>● Haz cosas para aumentar la sensación de control y dominio de los miedos.</li></ul>                                                                    |
| ENOJO               | <b>EVITAR SUAVEMENTE</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Evita suavemente a la persona con la que estás enojado (en lugar de atacar).</li><li>● Tómame un tiempo para exhalar e inhalar profunda y lentamente.</li><li>● Sé amable en lugar de cruel o agresivo. (Trata de sentir simpatía o empatía por la otra persona).</li></ul> |
| TRISTEZA            | <b>PONERSE ACTIVO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Acércate, no evites.</li><li>● Desarrolla el dominio y aumenta las actividades agradables.</li><li>● Has una lista de lugares que quieras visitar y de actividades que te gustaría realizar.</li></ul>                                                                         |

| EMOCIÓN   | ACCIÓN OPUESTA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| VERGÜENZA | <p><b>ENFRENTAR</b> (cuando tu comportamiento viola tus valores morales o se ha revelado algo vergonzoso sobre ti y la vergüenza se ajusta a los hechos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discúlpate y repara el daño cuando sea posible.</li> <li>• Trata de evitar cometer el mismo error en el futuro y acepta las consecuencias.</li> <li>• Perdónate y déjalo ir.</li> </ul> <p><b>ESTAR EN PÚBLICO</b> (cuando tu comportamiento NO viola tus valores morales y la vergüenza NO se ajusta a los hechos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continúa participando plenamente en las interacciones sociales, mantén la cabeza en alto, mantén la voz firme y haz contacto visual.</li> <li>• Haz públicas tus características personales o tu comportamiento (con personas que no te rechazarán).</li> <li>• Repite el comportamiento que desencadena la vergüenza una y otra vez (sin esconderlo de quienes no te rechazarán).</li> </ul> |
| CULPA     | <p><b>ENFRENTAR</b> (cuando tu comportamiento viola tus valores morales, hiere los sentimientos de otras personas importantes y la culpa se ajusta a los hechos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimenta la culpa.</li> <li>• Pides, pero no ruegas, perdón y aceptas las consecuencias.</li> <li>• Reparas la transgresión y trabajas para evitar que no vuelva a suceder.</li> </ul> <p><b>No te disculpes ni trates de compensarlo</b> (cuando tu comportamiento NO viola tus valores morales y la culpa NO se ajusta a los hechos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambia la postura de tu cuerpo, luce inocente y orgulloso, levante la cabeza, infla el pecho, mantén el contacto visual, mantén la voz firme y clara.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                |
| CELOS     | <p><b>DEJA DE CONTROLAR LAS ACCIONES DE OTROS</b> (cuando no se ajusta a los hechos o no es efectivo):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deja de espiar o fisgonear.</li> <li>• Relaja tu rostro y cuerpo.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| AMOR      | <p><b>DEJA DE EXPRESAR AMOR</b> (cuando no se ajusta a los hechos o no es eficaz, por ejemplo, la relación ha terminado realmente, o no es accesible o es abusiva):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evita a la persona y distráete de los pensamientos sobre la persona.</li> <li>• Recuerda por qué el amor no está justificado y repasa los “contras” de amar a esta persona.</li> <li>• Evita el contacto con cosas que te recuerden a la persona (por ejemplo, imágenes).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

**LA ACCIÓN OPUESTA FUNCIONA MEJOR CUANDO:**

**La emoción NO SE ADAPTA A LOS HECHOS.**

Una emoción hace **no se ajusta a los hechos** Cuando:

- La emoción no se ajusta a los hechos de la situación real (por ejemplo, terror en respuesta a hablar en público)
- La emoción, su intensidad o su duración son *no efectivos* por sus metas en la situación (por ejemplo, se siente enojado con su maestro de matemáticas, pero tres períodos después todavía está furioso y no puede concentrarse en la clase).

**LA ACCIÓN OPUESTA REQUIERE ESTOS PASOS:**

1. Averigua la emoción que está sintiendo (usa la atención plena, observa y describe las habilidades).
2. ¿Cuál es el impulso de acción que acompaña a la emoción?
3. Pregúntate: ¿La emoción se ajusta a los hechos de la situación?
4. En caso afirmativo, Pregúntate: ¿Será eficaz actuar sobre la base de la emoción?
5. Pregúntate: ¿Quiero cambiar la emoción?
6. En caso afirmativo, averigua la acción opuesta.
7. Realiza la acción opuesta, ¡hasta el final!
8. Continúa haciendo la acción opuesta hasta que la emoción baje lo suficiente como para que te des cuenta.

## **Tarea sesión 8**

### Folleto 40 Regulación emocional

#### **Ejercicio de práctica: acción opuesta**

Hazte las siguientes preguntas como guía para la ACCIÓN OPUESTA:

Observar y describe la emoción. ¿Cuál es la emoción actual que quieres cambiar?

¿Cuál es tu impulso de acción?

Haz la acción opuesta y descríbela.

¿Cómo te sentiste después de actuar en contra de tu emoción?

## 9a Sesión. Efectividad interpersonal

### *Ejercicio de atención plena*

Dirija el ejercicio de atención plena y busque practicar los elementos siguientes de las habilidades “¿Cómo? (sesión 2).

#### **No juzgues**

- Observa, pero no evalúes como bueno o malo. Cíñete a los hechos observables de la situación, usando solo lo que observas con tus sentidos.
- Reconoce lo dañino y lo útil, pero no lo juzgues. Por ejemplo, reemplaza "Es un idiota" por "Se alejó mientras estábamos hablando".
- No se puede pasar por la vida sin emitir juicios; su objetivo es capturarlos y reemplazarlos con descripciones para que tenga más control sobre sus emociones.

### *Revisión de la tarea*

Pida a los participantes que comenten con el grupo cual fue su experiencia con la tarea asignada en la sesión anterior. Es importante que cada uno de los participantes logre expresar comentarios respecto de la tarea. En esta tarea se va a revisar su experiencia con la habilidad de acción opuesta respecto a ciertas emociones que experimentaron durante la semana.

#### **Preguntas del monitor**

- ¿Cuál es la emoción que intentaste cambiar?
- ¿Cuál fue tu impulso de acción?
- ¿Cómo realizaste la habilidad de acción opuesta?
- ¿Cómo te sentiste después de actuar en contra de tu emoción?

### *Orientación hacia las habilidades de efectividad interpersonal*

Comente a los miembros del grupo que, en este módulo aprenderá habilidades para mantener relaciones y reducir conflictos, al mismo tiempo que obtiene lo que quiere y necesita para el respeto por sí mismo en esas relaciones. Si estas no fueran razones suficientes, es importante tener en cuenta que las personas que tienen habilidades interpersonales realmente perfeccionadas tienden a ser contratadas más fácilmente para puestos de trabajo y promovidas más fácilmente. Para que estas habilidades funcionen, se necesitará practicarlas con frecuencia, no solo aquí sino también fuera del grupo.

Invite a los participantes al Folleto 41 sobre Efectividad interpersonal, "¿Cuál es su objetivo y prioridad?" y explique:

### **Objetivos de la efectividad interpersonal**

Este módulo tiene objetivos principales y un conjunto de habilidades para lograr cada objetivo:

1. Mantener relaciones saludables: habilidades GIVE.
2. Conseguir que alguien haga lo que quiere o decir “no” a la petición de otro: habilidades de DEAR.
3. Mantener el respeto por uno mismo: habilidades FAST.

Idealmente, se espera que se cumplan las metas en cualquier interacción: obtener lo que queremos de los demás, mientras mantenemos una buena relación con ellos y mantenemos el respeto por nosotros mismos.

Mantener relaciones saludables y Conseguir que alguien haga lo que quiere o decir “no” a la petición de otro

### **Preguntas del monitor**

¿Alguna vez han conocido a personas que trabajaron tan duro para mantener una relación que sacrificaron sus necesidades y su amor propio?

Explique que sacrificar nuestros deseos para mantener una relación, no funciona. Mucha gente cree el mito de que, si sacrifican sus propias necesidades y deseos, la relación será más fluida, llegará la aprobación y no surgirán problemas. Esto no funciona. ¿Qué sucede si

rechaza sus propios sentimientos y necesidades durante demasiado tiempo? Una de tres posibilidades:

1. Explota y se arriesga a que el otro se vaya, o...
2. Se frustra y abandona la relación usted mismo, o...
3. Permanece en la relación y se siente miserable.

De cualquier manera, la relación llega a su fin o se pone en grave peligro.

#### Preguntas del monitor

¿Alguna vez ha conocido a alguien que pudiera afirmar con fuerza lo que quería, y lo consiguió, pero perjudicó la relación?

¿O alguna vez dijo 'no' a la solicitud de alguien y eso también lastimó la relación?

Explique a los miembros del grupo, que es posible pedir lo que quiere de manera que la otra persona realmente quiera dárselo. También puede aprender a rechazar las solicitudes de los demás de manera que se sientan bien con usted. Usar las habilidades DEAR le ayuda a obtener lo que quiere de los demás; también pueden ayudar a que su "no" se mantenga. Cuando usa las habilidades DEAR junto con las habilidades GIVE, puede mantener, e incluso mejorar, su relación con la otra persona.

- Aclarando sus prioridades

Antes de entrar en una interacción específica, es útil saber cuál de los objetivos que hemos estado discutiendo le es más importante.

Si no puede conseguir lo que quiere y mantener una buena relación, y mantener el respeto por sí mismo, entonces, ¿cuál es el más importante para usted? ¿Qué es lo menos importante? A veces, solo tiene un objetivo en una interacción y la tarea se convierte en identificar ese objetivo. Quizás su entrenador o su maestro le ha llamado para una reunión y eso no suena bien. Quizás lo único que desea de la reunión es que no le despidan o suspendan. En otras palabras, desea que la otra persona piense bien de usted al final de la reunión. Saber ese objetivo le dice que se concentre en usar las habilidades GIVE para mantener una relación saludable.

Informe al grupo sobre las preguntas debajo de cada objetivo en el Folleto de efectividad interpersonal 41, "¿Cuál es su objetivo y prioridad?" sugiera que identifiquen su importancia relativa para cada uno en una situación particular. Pida a los miembros que tomen una pausa y pregunten a su mente sabia: ¿Cuál es su objetivo aquí? ¿Qué está tratando de lograr? ¿Quiero alguna combinación de estos?

- Factores que interfieren con efectos interpersonales

Indique a los participantes que imaginen que están en peligro de reprobar la clase de estadística este trimestre debido a sus calificaciones en los exámenes. Desean acercarse al maestro y tratar de resolver el problema, tal vez haciendo un trabajo de crédito adicional o volviendo a tomar un examen.

Preguntas del monitor

¿Qué podría interferir con su efectividad interpersonal en esta situación?

Quizás sea que: No sabe qué decir o hacer [ falta de habilidad]. Cree que el maestro se enojará con usted [ pensamientos de preocupación]. Siente pánico cuando comienza a acercarse a ella, así que se aleja [ emociones]. No sabe si es mejor llamar la atención pidiendo un arreglo especial o manteniendo un "perfil bajo" y prometiéndole que estudiará mucho y le irá mejor el próximo trimestre [ no puedo decidir]. Pregunta, y ella simplemente se niega a negociar y dice que intente hacerlo mejor la próxima vez [ medio ambiente].

Refiera a los participantes al Folleto 42 sobre efectividad interpersonal, "¿Qué te impide alcanzar tus metas?" y explique:

¿Qué le impide alcanzar sus objetivos?

Puede haber varias razones.

- Falta de habilidad
- Pensamientos de preocupación
- Emociones
- No puedo decidir
- Medio ambiente

### ***Habilidades GIVE: Manteniendo las relaciones positivas***

Refiera a los miembros al Folleto 43 sobre efectividad interpersonal, "Construir y mantener relaciones positivas: "habilidades GIVE".

#### **EJERCICIO 1: EL PAPEL DE MONITOR JUEGA AL OPUESTO**

Una forma divertida con la que se puede enseñar esta habilidad es explicar el Folleto 43 sobre efectividad interpersonal, a medida que lee la descripción de cada letra en el acrónimo GIVE, se hace lo contrario de lo que indica el folleto, como se describe más adelante. Esto debe hacerse de una manera extravagante y con buen humor, que sea claramente exagerado para hacer que el grupo se ría y vea cómo se ve el no usar las habilidades GIVE.

#### **Preguntas del monitor**

¿Cómo fue y cómo les hizo sentir la "interpretación"? (Agregue, "¡Supongo que no era tu persona favorita en el mundo en este momento!").

¿Qué se siente al tratar de seguir hablando cuando alguien no está usando las habilidades de efectividad interpersonal?

Por lo general, los participantes informarán que no tuvieron ganas de seguir hablando.

- Juegos de roles para diadas o todo el grupo

Los siguientes temas de juego de roles se pueden usar para practicar las habilidades GIVE. Elija parejas de participantes que representen las diferentes situaciones mientras los demás observan, indique a los participantes de las diadas que inventen diálogos que representen sus papeles mientras utilizan las habilidades GIVE.

- El padre le pide al adolescente que retire todas sus cosas de la mesa del comedor en ese mismo momento, porque mañana es festivo y el padre tiene que limpiar la habitación y poner la mesa. El adolescente está saliendo por la puerta para encontrarse con un amigo que le ha llamado muy molesto, llorando y dijo "Realmente necesito hablar", por lo que el adolescente le dice "no" a los padres.

- Te preocupa que tu buen amigo siempre salga con otro amigo que es malo contigo. Quieres pedirle a tu amigo que al menos esté dispuesto a no hablar de ti con él y que te defienda.
- Una madre le prometió a su adolescente que la llevaría de compras por su cumpleaños. Llega el primer día libre de la mamá y la adolescente le pide a su mamá que vaya de compras hoy. La mamá explica que está demasiado cansada.
- Un maestro pidió que trabajaras en diadas para entregar el trabajo final. Tu compañero de equipo no ha tenido la disposición para ponerse de acuerdo para trabajar y la entrega ya es en un par de días.

#### Información para el monitor

Las demostraciones que involucren a todo el grupo son importantes para asegurar que cada miembro del grupo vea y practique la aplicación correcta de las habilidades GIVE con entrenamiento y retroalimentación.

#### Preguntas del monitor

¿Cuál es la diferencia entre cómo van estas conversaciones cuando las personas usan sus habilidades GIVE y cuando no lo hacen?"

- Ejercicio: papel en la validación

Otro ejercicio de juego de roles implica desarrollar la habilidad de validación. Mencione el nombre de cada miembro, uno a la vez, y les otorga una de las declaraciones en la lista a continuación. El trabajo del participante es responder usando habilidades GIVE con énfasis en validar a la otra persona, incluso si es difícil, e incluso si él o ella no están de acuerdo.

Declaraciones para la práctica de validación:

- “¡Mi maestra está siendo tan mala conmigo últimamente! Quiero dejar las clases para no tener que tenerla más ”.
- “Todo el mundo me dice que soy demasiado emocional y demasiado negativa, así que ya no sé con quién debo hablar o acudir en busca de ayuda. . . Me siento tan sola.”

- "¡Mi padre me va a matar cuando descubra que estoy obteniendo un 6 en psicobiología!
- "No le gusto a nadie, siento que no tengo amigos".
- "Estoy obsesionado con el programa de televisión! Me muero porque se acabó la temporada y yo no lo veré en meses. ¡Lloré cuando terminó la temporada! "
- "¡Estoy furioso porque ella entró en mi habitación y tomó mi cepillo!"
- "¡Me encanta el club de teatro! ¡Es mi tarde favorita de la semana! ¡Así que tienes que cancelar la cita con el médico que hiciste porque no puedo perderla! "
- "Siento que mi maestro me estaba señalando hoy y siendo muy duro, ¡y yo estaba haciendo mi mejor esfuerzo!".
- "Yo estaba muy emocionado de conseguir boletos para el concierto, y cuando entré al lugar, ¡estaban agotados!
- "¡Estoy tan molesto contigo! ¡Siento que fuiste cruel conmigo en la fiesta y me ignoraste!"
- "Estoy seguro de que no pasé la prueba, ¡fue super difícil!"
- "Estoy tan triste, ¡fui a inscribirme en mi clase de baile favorita y estaba cerrada!"
- "No puedo soportar cómo me trata mi jefe, me enoja tanto, ¡creo que voy a dejar mi trabajo!"

### ***Asignación de trabajo***

Asigne el Folleto 44 de efectividad interpersonal, "Ejercicio de práctica: habilidades GIVE" y pida a los miembros que se comprometan a utilizar las habilidades GIVE en dos situaciones en las que quieran mantener una relación saludable durante la próxima semana, además deben registrar las situaciones y los resultados en su folleto.

### ***Cierre***

Mantener relaciones positivas me permite alcanzar mis objetivos.

## Folletos sesión 9

### Folleto 41 Efectividad interpersonal

#### **¿Cuál es su objetivo y prioridad?**

##### **Ten y mantén relaciones saludables. Habilidades GIVE**

Pregúntate: ¿Cómo quiero que la otra persona se sienta por mí?

Ejemplo: Si te preocupas por la persona o si la persona tiene autoridad sobre ti, actúa de una manera que haga que la persona te respete y te quiera.

##### **Conseguir que alguien haga lo que quieres. Habilidades de DEAR**

Pregunta: ¿Qué es lo que quiero de esta persona? ¿O cómo digo efectivamente "no"?

Ejemplo: ¿Cómo pido algo, resuelvo un problema o hago que la gente me tome en serio?

##### **Mantener tu autorrespeto. Habilidades FAST**

Pregúntate: ¿Cómo quiero sentirme conmigo mismo después de la interacción?

Ejemplo: ¿Cuáles son mis valores? Actuó de una manera que me haga sentir positivo conmigo mismo.

## Folleto 42 Efectividad interpersonal

### **¿Qué te impide alcanzar tus metas?**

#### **I. Falta de habilidad**

Tu realmente no sabes qué decir o cómo actuar.

#### **II. Pensamientos de preocupación**

Tienes la habilidad, pero tus pensamientos de preocupación interfieren con hacer o decir lo que quieres.

- Preocupaciones por las malas consecuencias: "No les agrado"; "Él romperá conmigo".
- Preocupaciones sobre si mereces obtener lo que deseas: "Soy una mala persona, no me merezco esto".
- Preocupaciones por ser ineficaz y tener apodos: "No lo haré bien"; "Soy un perdedor".

#### **III. Emociones**

Tienes la habilidad, pero tus emociones (ira, miedo, vergüenza, tristeza) te impiden hacer o decir lo que quieres, *mente emocional*, en lugar de habilidades, controla lo que dices y haces.

#### **IV. No puedes decidir**

Tienes las habilidades, pero tú no puedes decidir lo que realmente quieres: pedir demasiado versus no pedir nada; decir "no" a todo versus ceder a todo.

#### **V. Medio ambiente**

Tienes la habilidad, pero el entorno se interpone en tu camino:

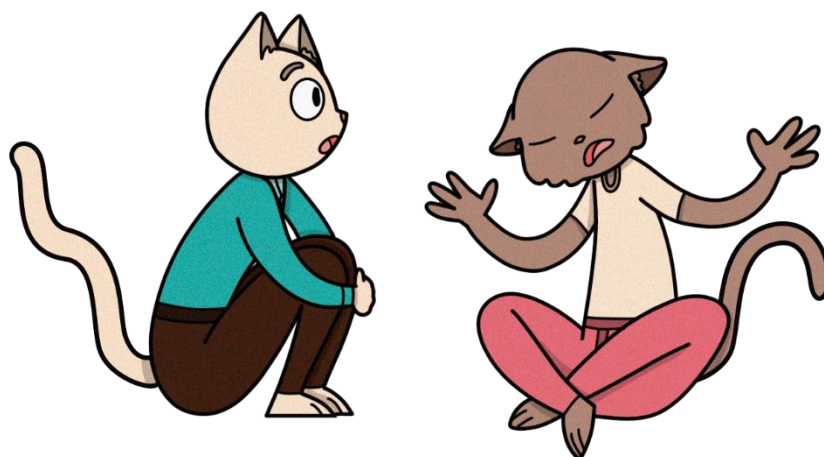
- Otras personas son demasiado poderosas (a veces a pesar de tus mejores esfuerzos).
- Otras personas pueden tener alguna razón para no agradecerles si obtienes lo que deseas.
- Otras personas no te darán lo que necesitas a menos que sacrifiques tu amor propio.

### Folleto 43 Efectividad interpersonal

#### **Construir y mantener relaciones positivas: Habilidades GIVE**

##### **Recordar la palabra GIVE:**

- (G)** Se Gentil
- (I)** Actúa Interesado
- (V)** Valida
- (E)** Usa una manera fácil



|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>(G) Se Gentil</b>            | ¡Sé amable y respetuoso!<br>No ataques, no uses amenazas ni emitas juicios. Sé consciente de tu tono de voz.                                                                                                                                                             |
| <b>(I) Actúa Interesado</b>     | ESCUCHA y actúa interesado en lo que la otra persona está diciendo.<br>No interrumpas ni hables sobre él o ella.<br>No hagas muecas.<br>Mantén un buen contacto visual.                                                                                                  |
| <b>(V) Validar</b>              | Demuestra que comprendes los sentimientos y opiniones de la otra persona. No juzgues en voz alta.<br>"Puedo entender cómo te sientes y . . . "<br>"Me doy cuenta de que esto es difícil. . . "<br>"Veo que estas ocupado, y . . . "<br>"Eso debe haberse sentido". . . " |
| <b>(E) Usa una manera fácil</b> | SONRIE.<br>Usa el humor.<br>Utiliza un lenguaje corporal no amenazador.<br>Deja tu actitud negativa en la puerta.                                                                                                                                                        |

## Tarea sesión 9

### Folleto 44 Efectividad interpersonal

#### Ejercicio de práctica: Habilidades GIVE

**Elije dos situaciones durante la semana en las que utilizaste tus habilidades GIVE y describe cómo.**

- (G) Sé Gentil
- (I) Actúa Interesado
- (V) Valida (empatiza)
- (E) Usa una manera fácil

| SITUACIÓN 1:                                                         |
|----------------------------------------------------------------------|
| ¿Con quién intentas mantener una buena relación?                     |
| ¿Cuál fue la situación en la que elegiste usar tus habilidades GIVE? |
| ¿Cuál fue el resultado?                                              |
| ¿Cómo te sentiste después de usar tus habilidades?                   |

| SITUACIÓN 2:                                                         |
|----------------------------------------------------------------------|
| ¿Con quién intentas mantener una buena relación?                     |
| ¿Cuál fue la situación en la que elegiste usar tus habilidades GIVE? |
| ¿Cuál fue el resultado?                                              |
| ¿Cómo te sentiste después de usar tus habilidades?                   |

## 10a Sesión. Efectividad interpersonal

### *Ejercicio de atención plena*

Dirija el ejercicio de atención plena y practique los elementos siguientes de las habilidades “¿Cómo?” (sesión 2).

#### **Mente enfocada**

- Con atención: centra tu atención solamente en una cosa en este momento. Reduce la velocidad para lograr esto.
- Deja de hacer dos cosas a la vez (lo opuesto a la multitarea).
- Concentra tu mente: deja ir las distracciones y vuelve a enfocar tu atención cuando se desvíe, una y otra vez.

### *Revisión de la tarea*

Pida a los participantes que comenten con el grupo cual fue su experiencia con la tarea asignada en la sesión anterior. Es importante que cada uno de los participantes logre expresar comentarios respecto de la tarea. En este caso se revisarán las habilidades GIVE que practicaron durante la semana.

#### **Preguntas del monitor**

- ¿Con quién intentaste mantener una buena relación?
- ¿Cuál fue la situación en la que elegiste usar tus habilidades GIVE?
- ¿Cuál fue el resultado?
- ¿Cómo te sentiste después de usar tus habilidades?

### *Habilidades DEAR: Conseguir que alguien haga lo que usted quiere:*

Refiera a los participantes al Folleto 45 sobre efectividad interpersonal, “Conseguir que alguien haga lo que quieres: Habilidades DEAR”. Recuerde a los participantes que el objetivo de esta habilidad es conseguir que alguien haga lo que quiere o decir “no” a la petición de

otro: habilidades de DEAR. Posteriormente proyecte el folleto 45 y pida a los miembros un voluntario para leer cada letra del acrónimo. Explique:

#### Habilidades DEAR

- *Describe* la situación. Sin juicios, sin opiniones.
- *Expresa* tus sentimientos y opiniones.
- *Afirma* pidiendo lo que quieres o necesitas o diciendo "no" directamente.
- *Refuerza o recompensa* a la persona con anticipación expresando su agradecimiento, haciéndole saber cómo la concesión de tu solicitud la ayudará, o ayudará en una situación. Explica los beneficios de conceder tu solicitud o aceptar un "no".

#### Información para el monitor

Vincule la información a los objetivos de pedir lo que quiere o decir "no". Es importante realizar juegos de roles para que los miembros del grupo tengan la oportunidad de practicar sus habilidades DEAR. Estos se pueden hacer en diadas, tríadas (donde dos personas tienen la conversación y una observa, y da retroalimentación) si es que la plataforma donde se reúnen les permite hacer salas independientes para cada equipo donde no se crucen los audios. O en un formato de grupo completo donde los voluntarios interpretan las habilidades y los monitores y otros miembros del grupo brindan retroalimentación.

Aquí hay algunos ejemplos de juegos de rol para discusiones que permitan practicar las habilidades DEAR. [ El juego de roles puede implicar hacer la solicitud o decir "no" ].

- Pedir prestado una gran suma de dinero.
- Quieres pedir tiempo libre en tu trabajo para hacer un viaje.
- Quieres pedirle a un miembro de la familia que pase más tiempo contigo.
- El padre quiere que el adolescente regrese a casa más temprano después de una salida nocturna planificada; el adolescente quiere quedarse fuera más tarde.
- Quieres pedirle a tu entrenador más tiempo de juego.
- Rechazas una solicitud para pasar el rato con un amigo.
- Rechazas a tu novio o novia que quiere hacer más contigo sexualmente de lo que te sientes preparado.

### ***Habilidades FAST: Mantenga su respeto propio***

Informe a los miembros del grupo que ser fiel a sí mismo y sentirse bien consigo mismo son los objetivos centrales de esta habilidad. Además, con estas habilidades aprenderán a: no ser explotado, sentirte bien contigo mismo sin “venderse”, y a sentirte bien acerca de cómo estás tratando a los demás. Refiera a los participantes al Folleto 46 sobre efectividad interpersonal, “Cómo mantener el respeto por uno mismo: Habilidades FAST” y explique:

| Habilidades FAST                  |                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>(F) Sé justo</b>               | Sé justo contigo mismo y la otra persona.                                                                                                                                                                             |
| <b>(A) Sin disculpas</b>          | No te disculpes demasiado por tu comportamiento, por hacer una solicitud o por ser tú.                                                                                                                                |
| <b>(S) Apegarse a los valores</b> | Cíñete a tus propios valores y opiniones.<br><br>No cedas para conseguir lo que quieres, para encajar o para evitar decir "no". Pida que consulten el Folleto 34 “Lista de valores y prioridades de la mente sabia”). |
| <b>(T) Sé sincero</b>             | No mientas. No actúes frágil cuando no lo estés. No utilices excusas, ni exageres.                                                                                                                                    |

Indique a los miembros que comenten como reaccionarían a las siguientes situaciones, usando las habilidades FAST.

- Tu amigo quiere que ustedes dos lleven a otro amigo por su cumpleaños a un lugar realmente caro. Necesitas responder y sientes que no puedes gastar el dinero.
- Acabas de obtener tu licencia y últimamente siempre eres el que lleva a todos a casa a altas horas de la noche. Esto te hace llegar a casa después de tu hora límite de llegada. Tienes pensamientos de preocupación, culpa, etc.
- Tu amigo te pregunta si puedes asaltar el gabinete de licores de tus padres.

- Ves a tus amigos en la escuela dejando fuera a otro niño, sin invitarlo a pasar el rato e ignorándolo en la cafetería, y te gustaría pedirles que lo incluyan.
- Vas a una fiesta en la que todo el mundo está bebiendo y drogándose y tú no quieres.
- Tu profesor te avergüenza al revelar información personal y privada frente a la clase.
- Este tipo dice que, si no le envías fotos tuyas desnuda, no está interesado en salir contigo.
- Tu familiar te pide que vayas a algún lugar con él o ella y tienes otras prioridades hoy.

### ***Factores para considerar con cuanta intensidad preguntar o decir “no”***

Refiera a los participantes al Folleto 47 sobre efectividad interpersonal, "Factores a considerar al pedir lo que quieres". Indique a los participantes que lean los elementos del folleto y luego discutan cada uno.

#### Información para el monitor

A veces puede tener las habilidades, pero no está seguro con qué intensidad pedir algo (o si pedir) o con qué firmeza decir "no". En tales casos, tiene que prestar atención a los matices sociales y al contexto de la situación para obtener más información. Esta habilidad nos orienta a considerar primero nuestros objetivos y prioridades interpersonales, lo que luego nos ayuda a determinar si enfatizar GIVE, DEAR, FAST o alguna combinación.

Enseguida, presente algunas situaciones (ver ejemplos a continuación) o pida ejemplos del grupo para practicar la consideración de estos factores y decidir con qué intensidad seguir el asunto o con qué firmeza rechazar.

#### Factores a considerar al pedir lo que quiere (o decir "No" a una solicitud no deseada)

**Capacidad:** ¿Tiene la persona la capacidad de darle lo que quiere? ¿Tiene la capacidad de darle lo que le pide? Tiene que considerar la capacidad; por ejemplo, si está pensando en pedirle a su primo que tiene una pierna rota que juegue al frisbee, probablemente debería buscar a alguien más para jugar.

*Oportunidad:* ¿Ahora es un buen momento para preguntar? ¿Es un buen momento para aceptar una solicitud? ¿Ha pedido hablar sobre algo importante justo cuando la otra persona estaba empezando una película o se iba a dormir? ¿Se ha acercado a alguien para resolver un problema mientras se siente emocional? ¿Mientras está en público? ¿Alguna vez alguien le ha pedido que limpie sus cosas justo cuando salía corriendo por la puerta? ¿Intentó hablar con usted cuando se concentraba en la escuela o el trabajo? Estos son factores que debe considerar cuando solicita algo o decide aceptar una solicitud.

*Preparación:* ¿Ha comprobado los hechos, ha hecho su tarea o se ha preparado antes de preguntar? Por ejemplo, puede ser mejor conocer los detalles sobre el costo y el contenido antes de pedirle dinero a su padre para una clase que desea tomar, o tener la información sobre la supervisión y la ubicación de una fiesta antes de preguntarle a sus padres si puede asistir.

*Relación:* ¿Es lo que está preguntando (o lo que la otra persona te está pidiendo) apropiado para su relación? ¿Qué tan bien conoce a esa persona? ¿Cuál es la naturaleza de su relación? Considera la naturaleza de su relación antes de pedir o conceder una solicitud.

*Dar y recibir:* ¿La persona le ha estado pidiendo mucho últimamente y se lo ha concedido o ha dicho "no"? ¿Le ha estado preguntando mucho a la otra persona últimamente? ¿Se han tratado unos a otros de una manera equilibrada y justa? Necesita considerar si está en igualdad de condiciones o no cuando consideras pedir algo o decir que no a una solicitud. Por ejemplo, ¿le ha pedido a la misma persona que le preste dinero para el almuerzo una y otra vez?

Pida a los miembros del grupo que contesten a la siguiente pregunta en el folleto 46 sobre efectividad interpersonal, ¿A cuál de los anteriores necesita prestar más atención?

### ***Asignación de trabajo***

Asigne el Folleto 48 sobre efectividad interpersonal, “Ejercicio de práctica: Habilidades FAST” y pida a los miembros del grupo que se comprometan a practicar las habilidades FAST en dos situaciones durante la semana.

Asigne el Folleto 49 sobre efectividad interpersonal, “Ejercicio de práctica: usar habilidades al mismo tiempo” y pida a los miembros que elijan una situación durante la semana que requiera más de una habilidad de efectividad interpersonal.

### ***Cierre***

Las relaciones interpersonales con mi entorno no deben afectar el ser fiel a sí mismo y sentirse bien consigo.

## Folletos sesión 10

### Folleto 45 Efectividad interpersonal

#### Conseguir que alguien haga lo que quieres: Habilidades DEAR

Recordar DEAR:

|          |            |
|----------|------------|
| <b>D</b> | Describir  |
| <b>E</b> | Expresar   |
| <b>A</b> | Afirmar    |
| <b>R</b> | Reforzarse |

|                   |                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Describir</b>  | Describe la situación. Apégate a los hechos. "Los últimos tres fines de semana, he notado que volviste a casa después del toque de queda".                                                                        |
| <b>Expresar</b>   | Expresa tus sentimientos usando declaraciones en "yo" ("Siento ...," me gusta . . ."). Mantente alejado de "debería". . ."; en su lugar, di: "Cuando no me dejas hablar con mis amigos, me siento muy angustiado" |
| <b>Afirmar</b>    | Pide lo que quieres o di "no" claramente. Recuerda, la otra persona no puede leer tu mente. " me gustaría hablar con mis amigos algunas veces por semana".                                                        |
| <b>Reforzarse</b> | Recompensa (refuerza) a la persona con anticipación explicándole los efectos positivos de obtener lo que deseas. "Podría hacer algunas labores extras en casa si me permites hablar con ellos".                   |



## Folleto 46 Efectividad interpersonal

### **Cómo mantener el respeto por uno mismo: Habilidades FAST**

Recordar **FAST**:

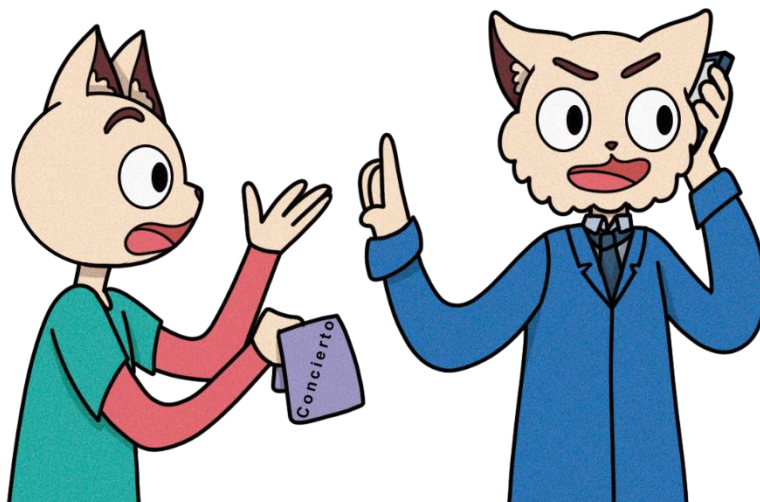
- (F) Se justo
- (A) Sin disculpas
- (S) Apegarse a los valores
- (T) Se sincero



|                                   |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>(F) Sé justo</b>               | Sé justo contigo mismo y la otra persona.                                                                                                                                                                                                         |
| <b>(A) Sin disculpas</b>          | No te disculpes demasiado por tu comportamiento, por hacer una solicitud o por ser tú.                                                                                                                                                            |
| <b>(S) Apegarse a los valores</b> | Cíñete a tus propios valores y opiniones.<br><br>No cedas para conseguir lo que quieres, para encajar o para evitar decir "no". (Consulte el Folleto 33 sobre la regulación de las emociones, “Lista de valores y prioridades de la mente sabia”) |
| <b>(T) Sé sincero</b>             | No mientas.<br><br>No actúes frágil cuando no lo estés.<br><br>No utilices excusas, ni exageres.                                                                                                                                                  |

### Folleto 47 Efectividad interpersonal

#### **Factores a considerar al pedir lo que quiere (o decir "No" a una solicitud no deseada)**



|                         |                                                                                                                                                          |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Prioridades</b>   | ¿Objetivos muy importantes? ¿Es importante conseguir lo que quiero? ¿Relación inestable? ¿En Buenos términos?                                            |
| <b>2. Capacidad</b>     | ¿La persona puede darme lo que quiero? ¿O tengo lo que la persona quiere?                                                                                |
| <b>3. Oportunidad</b>   | ¿Es este un buen momento para preguntar? ¿La persona está de humor para escucharme o es capaz de prestarme atención? ¿Es un mal momento para decir "no"? |
| <b>4. Preparación</b>   | ¿Conozco todos los hechos que necesito saber? ¿Tengo claro lo que quiero? ¿Tengo claros los hechos que estoy usando para explicar por qué digo "no"?     |
| <b>5. Relación</b>      | ¿Es lo que quiero apropiado para la relación actual? ¿Lo que la persona me pregunta es apropiado para nuestra relación actual?                           |
| <b>6. Dar y Recibir</b> | ¿Me ha ayudado la otra persona en el pasado? ¿He abusado de su ayuda? ¿He ayudado a la otra persona en el pasado? ¿Ha abusado de mi ayuda?               |

¿A cuál de los anteriores necesita prestar más atención?

## Tarea sesión 10

### Folleto 48 Efectividad interpersonal

#### Ejercicio de práctica: Habilidades FAST

*Elije dos situaciones durante la semana en las que utilizaste tus habilidades FAST y descríbelas a continuación.*

Recordar **FAST**:

- (F) Sé justo
- (A) Sin disculpas
- (S) Apegarse a los valores
- (T) Sé sincero

| SITUACIÓN 1                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------|
| ¿De qué manera estás tratando de mantener el respeto por ti mismo?                     |
| ¿Cuál fue la situación en la que elegiste usar tus habilidades FAST y cómo las usaste? |
| ¿Cuál fue el resultado?                                                                |
| ¿Cómo te sentiste después de usar tus habilidades?                                     |
| SITUACIÓN 2                                                                            |
| ¿De qué manera estás tratando de mantener el respeto por ti mismo?                     |
| ¿Cuál fue la situación en la que elegiste usar tus habilidades FAST y cómo las usaste? |
| ¿Cuál fue el resultado?                                                                |
| ¿Cómo te sentiste después de usar tus habilidades?                                     |

Folleto 49 Efectividad interpersonal

**Ejercicio de práctica: usar habilidades al mismo tiempo**

*Elije una situación durante la semana que requiera más de una habilidad de efectividad interpersonal.*

Describe la situación:

*¿Cuáles eran tus prioridades? (Marca con el resaltador de texto todo lo que corresponda.)*

Construir / mantener una relación

Obtener lo que quieres, decir "no" o ser tomado en serio.

Mantener el respeto por ti mismo

*Lo que dije o hice y cómo lo hice (marca con resaltador de texto y describe):*

|              |               |                      |
|--------------|---------------|----------------------|
| Gentil       | Rápido        | Negociar             |
| Interesado   | Afirmar       | Justo                |
| Validando    | Reforzarse    | Sin disculpas        |
| Manera fácil | Consciente de | Cíñete a los valores |
| Describir    | Luce seguro   | Veraz                |

***Describe....***

## 11a Sesión. Evaluación y cierre

### *Ejercicio de atención plena*

Dirija el ejercicio de atención plena y practique los elementos siguientes de las habilidades “¿Cómo? (sesión 2).

#### **Haz lo que funciona**

- Sé eficaz: céntrate en lo que funciona para lograr tu objetivo.
- No permitas que las emociones controlen tu comportamiento; corta el cordón entre sentir y hacer.
- Sigue las reglas (que pueden variar en el hogar, la escuela, el trabajo).
- Deja ir los sentimientos negativos (por ejemplo, la venganza y la ira inútil) y los "debería" (por ejemplo, "Mi maestro debería haber... ") que pueden herirte y empeorar las cosas.

### *Revisión de la tarea*

Pida a los participantes que comenten con el grupo cual fue su experiencia con la tarea asignada en la sesión anterior. Es importante que cada uno de los participantes logre expresar comentarios respecto de la tarea. En este caso se revisarán las habilidades FAST que practicaron durante la semana, así como el conjunto de habilidades enseñadas durante el módulo de efectividad interpersonal.

#### **Preguntas del monitor**

- ¿De qué manera estás tratando de mantener el respeto por ti mismo?
- ¿Cuál fue una de las situaciones en la que elegiste usar tus habilidades FAST y cómo las usaste? ¿Cuál fue el resultado?
- ¿Cómo te sentiste después de usar tus habilidades?

### *Comentarios finales*

Pida a los miembros que cada uno exprese como fue su experiencia durante el grupo.

### Preguntas del monitor

¿Qué cambios identificaste después de estas semanas trabajando tu regulación emocional?  
Si fuera el caso, ¿Por qué crees que no hubo cambios?

Orienta a los participantes a validar su experiencia durante el grupo y les invita a dirigirse al cambio y compromiso con la práctica de todas las habilidades en otros momentos de su vida. La intención de esta actividad es que los miembros logren identificar de manera más clara los cambios que han realizado y como esto pudo acercarlos o alejarlos de una vida que valga la pena ser vivida. Si el tiempo lo permite, haga un recorrido rápido por señalando las habilidades que se han aprendido durante el grupo de entrenamiento. Este puede ser un buen momento para resolver dudas respecto a las habilidades.

### ***Encuesta de satisfacción***

Pida a los miembros que contesten las preguntas del siguiente formulario: <https://forms.gle/TxJD4WDfNLevs9Qn6> con el objetivo de que se obtenga una retroalimentación de lo realizado en el grupo, se recomienda compartir con los participantes un formulario de Google donde incluyan preguntas que evalúen los siguientes elementos:

- Materiales (Folletos)
- Recursos digitales (Presentaciones, uso de plataformas)
- Desempeño de los monitores (Manejo del grupo, Solución de problemas, Dominio de los temas)
- Tiempo y cantidad (Tareas, Sesiones, Actividades)
- Actividades más y menos valoradas por su eficacia
- Dificultades personales durante el grupo o con el grupo
- Intenciones de continuidad de las habilidades fuera del grupo

En el anterior link podrá visualizar un ejemplo de lo anterior, pudiendo replicar las mismas preguntas en un formulario personal si así se desea.

### ***Entrega de reconocimientos***

Ya que el grupo está destinado a una población estudiantil, se sugiere otorgar alguna clase de reconocimiento escrito, por ejemplo, alguna constancia digital, que permita a los adolescentes sentir validado su esfuerzo por permanecer y terminar el grupo. No necesariamente una institución deberá otorgar la constancia, esta acción podrá considerarse más como un estímulo positivo de parte de los monitores hacia con los participantes.

Mencione a los participantes la importancia de las redes de apoyo entre ellos mismos después de su participación en este grupo, sin embargo, no se deben de deslindar de la ayuda profesional que pudieran llegar a necesitar en situaciones específicas.

### **Cierre**

Una adecuada regulación emocional implica un esfuerzo constante, que nos permita vivir una vida que valga la pena ser vivida.

## Referencias

- Brown, M. (2012, November). Enhancing emotional regulation with resonance frequency paced breathing training. Paper presented at the annual meeting of the International Society for the Improvement and Training of DBT, National Harbor, MD.
- Cardemil, E. (2008). Commentary: Culturally sensitive treatments: Need for an organizing framework. *Culture and Psychology*, 14, 357–366.  
<https://doi.org/10.1177/1354067X0809263>
- Jaes, C. (2009). Commentary: On the Wisdom and Challenges of Culturally Attuned Treatments for Latinos. *Family Process*, 48(2), 292-309.  
<https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2009.01282.x>
- Linehan, M. M. (1993a). *Cognitive-Behavioral treatment of borderline personality disorders*. The Guilford Press
- Linehan, M. (1993b). *Manual de tratamiento de los trastornos de personalidad límite*. Paidós.
- Miller, A. L., Rathus, J. H., & Linehan, M. M. (2007). *Dialectical behavior therapy with suicidal adolescents*. Guilford Press.
- Miller, A. L., Rathus, J. H., Linehan, M. M., Wetzler, S., & Leigh, E. (1997). Dialectical behavior therapy adapted for suicidal adolescents. *Journal of Psychiatric Practice*, 3(2), 78.7
- Rathus, J. y Miller, A. (2015). *DBT Skills Manual for Adolescents*, Guilford Press.
- Resnicow, K., Soler, R., Briathwait, R., Ahluwalia, J., & Butler, J. (2000). Cultural sensitivity in substance abuse prevention. *Journal of Community Psychology*, 28, 271–290.  
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(200005\)28:3<271::AID-COP4>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(200005)28:3<271::AID-COP4>3.0.CO;2-I)