

# Escala de regulación emocional en psicopedagogos (EMOREC)

DOI: <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v11i21.1182>  
elocation-id: e 1182

## Citación:

Guzmán-Torres, C., Aguirre, P., Cuascota, G., Guamán, C. & Jaramillo, L. (2025). Escala de regulación emocional en psicopedagogos (EMOREC). *Revista Ecos de la Academia*, 11(21): e1182, 1-31. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v11i21.1182>

Enlace al registro del repositorio Universidad Técnica del Norte:  
<http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/13649>

Versión del documento:

### Artículo de investigación (versión de publicación)

Este artículo fue evaluado mediante arbitraje doble ciego.

---

Creative Commons:

Esta revista está bajo una licencia de <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



© 2025 por los autores. Publicado por Editorial UTN, Ibarra, Ecuador, a través de la revista Ecos de la Academia. Este artículo es de acceso abierto y se distribuye bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike (CC BY-NC-SA) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

## Políticas de acceso y reuso

La Revista Ecos de la Academia ofrece acceso libre, inmediato y gratuito a todos sus contenidos, sin establecer periodos de embargo ni cobrar tasas por postulación, procesamiento, diagramación o publicación. Esta política se fundamenta en el principio de que el conocimiento científico es un bien público, accesible sin restricciones financieras, técnicas ni legales.

Todos los artículos se distribuyen bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), que permite copiar, distribuir, remezclar y adaptar el contenido, siempre que se otorgue el crédito correspondiente a los autores, no se utilice con fines comerciales y las obras derivadas se compartan bajo la misma licencia. No se permiten restricciones legales ni tecnológicas adicionales que limiten lo que esta licencia permite.

Los autores conservan sus derechos de autor sin restricciones y pueden archivar cualquier versión del artículo en repositorios institucionales, temáticos, redes académicas o sitios personales. Ecos de la Academia promueve además la transparencia en el acceso al conocimiento, recomendando el depósito de preprints, datos y recursos complementarios en plataformas como OSF o LatRxiv. La revista asegura la preservación a largo plazo de sus contenidos mediante redes como PKP PN, LOCKSS y CLOCKSS, la adhesión a la Iniciativa para Citaciones Abiertas (I4OC), y garantiza la interoperabilidad de sus metadatos a través del protocolo OAI-PMH disponible en: <https://revistasoj.s.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/oai>.



# Escala de regulación emocional en psicopedagogos (EMOREC)

## Emotional Regulation Scale for Educational Psychologists (EMOREC)

**Cristian Guzmán-Torres\***

Universidad Técnica del Norte  
Ibarra, Imbabura, Ecuador  
ceguzman@utn.edu.ec  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3217-5169>

**Paola Aguirre C.**

Unidad Educativa Particular La Dolorosa  
Pimampiro, Imbabura, Ecuador  
paola.aguirre@educacion.gob.ec  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4436-3834>

**Gabriela Cuascota**

Unidad Educativa Diez de Agosto  
Otavalo, Imbabura, Ecuador  
gabriela.pujota@educacion.gob.ec  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8779-9987>

**Carlos Guamán**

Centro de Adolescentes Infractores  
Ibarra, Imbabura, Ecuador  
sebastian.guaman@  
atencionintegral.gob.ec  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2166-6396>

**Lizeth Jaramillo**

Unidad Educativa Diez de Agosto  
Otavalo, Imbabura, Ecuador  
lizeth.jaramillo@educacion.gob.ec  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0207-9977>

**Resumen**

La regulación emocional en psicopedagogos es crucial en su ejercicio profesional, permite manejar el estrés, facilitar el aprendizaje y promover un ambiente positivo, a su vez, ayuda a responder mejor a las necesidades de los estudiantes, fomentar relaciones saludables y fortalecer su propio bienestar. El presente artículo tiene como objetivo detallar el diseño y validación del test de Regulación Emocional (EMOREC), que se compone de 28 ítems los cuales midieron cuatro dimensiones; atención, situación, interpretación y respuesta. Este test fue revisado por 2 expertos en la materia, cuyo análisis factorial exploratorio se llevó a cabo a partir de los datos de 86 profesionales en Psicopedagogía. Los análisis estadísticos a través del Alfa de Cronbach demostraron un valor adecuado de consistencia interna (.921). Se construyó dos baremos (Hombres/Mujeres), dado que se rechazan las hipótesis nulas en cada uno de los factores, sin embargo, estos explicaron el nivel de regulación emocional (bajo, medio, alto). Debido a que en el contexto ecuatoriano existe una limitada cantidad de psicopedagogos en ejercicio, se recomienda contar con una muestra más amplia al aplicar el instrumento, permitiéndose obtener resultados más representativos y asegurar su validez en diferentes contextos educativos y profesionales.

**Palabras clave:** competencias socioemocionales; interpretación; regulación emocional; respuesta; situación

Investigación/Research

Financiación / Fundings  
Sin financiación

Correspondencia / Correspondence  
ceguzman@utn.edu.ec

Recibido / Received: 09/12/2024  
Revisado / Revised: 10/12/2024  
Aceptado / Accepted: 29/01/2025  
Publicado / Published: 31/01/2025

**Cita recomendada:**

Guzmán-Torres, C., Aguirre, P., Cuascota, G., Guamán, C. & Jaramillo, L. (2025). Escala de regulación emocional en psicopedagogos (EMOREC). *Revista Ecos de la Academia*, 11(21): e1182, 1-31. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v11i21.1182>

**DOI:** <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v11i21.1182>

**eLocation-id:** e1182

**ISSN**

Edición impresa: 1390-969X  
Edición en línea: 2550-6889



## Abstract

Emotional regulation is essential for educational psychologists in their professional practice. It enables them to manage stress, facilitate learning, and promote a positive environment. Additionally, it enhances their ability to respond to students' needs, foster constructive relationships and promote their own well-being. This article aims to detail the design and validation of the Emotional Regulation Test (EMOREC), which consists of 28 items measuring four dimensions: attention, situation, interpretation, and response. The test was validated by two experts in the field, and its exploratory factor analysis was conducted using data from 86 educational psychology professionals in Ecuador. Statistical analysis using Cronbach's Alpha demonstrated adequate internal consistency (.921). Two separate norms were constructed (Male/Female) as null hypotheses were rejected for each factor. These norms explained the level of emotional regulation (low, medium, high). Given the limited number of practicing educational psychologists in Ecuador, a larger sample size is recommended for future applications of the EMOREC. This will yield more representative results and enhance its validity across diverse educational and professional contexts.

**Keywords:** emotional regulation; interpretation; response; situation; social-emotional competencies

---

## Introducción

El presente artículo Escala de Regulación Emocional EMOREC, pretende medir la capacidad de los psicopedagogos para regular sus emociones de manera efectiva en el ámbito laboral. La regulación emocional es un aspecto fundamental en el trabajo de los psicopedagogos, quienes a menudo se enfrentan a situaciones emocionalmente desafiantes en su práctica diaria, por tanto, la capacidad de manejar y modular las propias emociones no solo influye en la calidad de la atención que brindan a sus consultantes, sino que también impacta en su propia salud mental y satisfacción laboral (Da Costa & Pinto, 2017).



El test EMOREC busca proporcionar una medida confiable, válida y contextualizada de la regulación emocional, esta escala contribuye no solo al desarrollo profesional individual, sino también a la mejora de la calidad de los servicios psicopedagógicos al identificar falencias o aspectos a mejorar durante su labor.

La regulación de las emociones se refiere a los procesos mediante los cuales influimos en qué emociones tenemos, cuándo las tenemos y cómo las experimentamos y expresamos (Belsha, 2022). En la práctica psicopedagógica la regulación emocional incide directamente en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Por esta razón, los psicopedagogos deben ser capaces de identificar, comprender y gestionar sus propias emociones para responder adecuadamente a las necesidades emocionales de sus consultantes.

Adicionalmente, Herrera (2020) menciona que la regulación emocional es la capacidad de gestionar tanto emociones positivas como negativas, permitiendo a los individuos aumentarlas, mantenerlas o disminuirlas según sea necesario. Su efectividad está influenciada por diversos factores contextuales, que pueden ser favorables o desfavorables.

Yilmazer (2024) destaca que la regulación emocional ha adquirido relevancia en años recientes en diversas áreas de la psicología, debido a su impacto en el bienestar individual, la calidad de las relaciones interpersonales, el rendimiento académico y laboral, así como en la adaptación a los desafíos cotidianos. Por consiguiente, su estudio y aplicación siguen siendo un foco de interés y desarrollo en la investigación psicológica.

El presente artículo se fundamenta en el modelo procesual de Gross (2014), uno de los modelos de regulación emocional con mayor soporte empírico. En este modelo, se explica que, tanto la generación de emociones como su regulación, tienen su punto de partida en los sistemas de valoración los cuales consisten en ciclos acoplados de percepción, evaluación y respuesta; es así como la regulación emocional se entiende como la interacción entre sistemas de respuesta de las emociones.

Para Gross su modelo prototípico se basa en organizar respuestas emocionales y analizar cómo estas se regulan en diferentes etapas de la experiencia emocional, permitiendo variaciones en aspectos como la intensidad, duración o velocidad de las respuestas emocionales (1998). Desde esta perspectiva, ayuda a comprender, explicar y predecir el comportamiento del ser humano, al entender cómo se seleccionan e implementan estrategias de regulación emocional, además de identificar posibles dificultades en su desarrollo.



El proceso de generación emocional se divide en cuatro fases: situación, atención, interpretación y respuesta (Ruesta, 2020). Cada una de estas dimensiones es crucial para explorar la regulación emocional.

La situación se refiere a que las experiencias vividas conllevan compensaciones a corto y largo plazo, que pueden aumentar o disminuir la probabilidad de enfrentar circunstancias que generan emociones deseadas o no deseadas. Su objetivo es evitar o propiciar experiencias emocionales mediante ajustes específicos que modifiquen su impacto emocional, influyendo así en la manera en que se experimentan las emociones asociadas a dicha situación (Caspi et al., 2005).

La atención se centra en un aspecto específico de la situación, implicando un esfuerzo por concentrarse intensamente en un tema o tarea (Illescas et al., 2019). Aunque frecuentemente se dirige hacia aspectos externos, también es posible realizar un cambio atencional interno, enfocado en un pensamiento o meta particular. Sin embargo, estos cambios pueden resultar en distracciones (Alquezar, 2020) que consisten en redirigir el foco atencional hacia estímulos o pensamientos que afectan la intensidad de la emoción.

Otros autores conceptualizan la atención como la capacidad de regular las emociones sin alterar o evadir la situación actual, enfocándose en aspectos constructivos y positivos (Raila et al., 2023). Además, investigaciones indican que la atención puede ser entrenada, lo que facilita la construcción de mecanismos de regulación emocional que operan con un grado de automatización y requieren escasos recursos cognitivos (Aben et al., 2019).

La interpretación se define como el proceso de otorgar significados a las experiencias, incluyendo la supresión cognitiva, que busca cambiar o evitar pensamientos emocionales y controlar aquellos que pueden generar emociones no deseadas (López et al., 2021). Este proceso implica reflexionar y resignificar las emociones, así como las necesidades, motivaciones, metas y valores subyacentes a las experiencias que las evocan (Greenberg, 2017; Hervás & Moral, 2017).

La estrategia de cambio cognitivo más estudiada es la reevaluación o interpretación, la cual puede usarse para tratar de aumentar o disminuir tanto las emociones negativas como las positivas (De los Santos, 2022). Cuando la reevaluación se utiliza de manera excesiva o inadecuada, en lugar de enfrentar las emociones, puede conducir a la evitación emocional, lo que impide que la persona enfrente adecuadamente la situación y resuelva el conflicto emocional. De esta forma la reevaluación se convierte en evitación emocional contraproducente (Feinberg et al., 2020).



La respuesta a las emociones implica la modificación o supresión directa de sus componentes experienciales, conductuales o fisiológicos (Herrera, 2023). Esto puede incluir la supresión expresiva, que controla la manifestación externa de las emociones, y el control inhibitorio, que busca evitar respuestas impulsivas. Aunque la supresión puede ser una forma de intervenir en la respuesta emocional, su uso rígido o generalizado puede ser desfavorable, ya que aumenta la intensidad de la emoción cuando se presente una situación similar en el futuro (Thompson-Brenner et al., 2021).

El presente test considera las dimensiones de situación, atención, interpretación y respuesta, dado que la regulación emocional implica un proceso secuencial de expresión y manejo de las emociones. Es por ello que diversas teorías y enfoques enfatizan la importancia de prestar atención, reconocer y observar las propias emociones en su contexto (Berking, 2017; Gratz & Roemer, 2004; Hervás & Moral, 2017; Mennin & Fresco, 2009). Bajo esta línea, el modelo de Gross destaca diferentes momentos del proceso emocional donde se puede intervenir, desde la selección de la situación, hasta la modulación de la respuesta. Sin embargo, otras propuestas sostienen que la regulación no es necesariamente equivalente al control emocional (Berking, 2017; Gratz & Roemer, 2004).

Según Hadi y Gharaibeh (2023), la conciencia emocional mitiga la resistencia a las respuestas emocionales, aunque no garantiza la adopción de conductas orientadas a objetivos. En ausencia de conciencia emocional, la modulación atencional emerge como mecanismo de regulación, permitiendo un cambio de foco —consciente o inconsciente— que desplaza el énfasis de una situación a otra, a través de estrategias de concentración o distracción (Quichca, 2023).

## Metodología

### Tipo de investigación

La presente investigación es de carácter cuantitativo de tipo descriptivo, ya que implica la recolección y análisis de datos numéricos. Este tipo de investigación se enfoca en observar y detallar cómo se presenta la regulación emocional en la muestra sin intervenir directamente en los procesos de los participantes, lo que también hace que sea un estudio no experimental. Para el efecto se obtuvo un consentimiento informado por parte de los participantes en la investigación.

### Dimensiones

El presente test se basa en el modelo procesual de Gross, que considera cuatro dimensiones: situación, atención, interpretación y respuesta. La situación se refiere a la identificación de eventos que desencadenan una respuesta emocional; la



atención implica la selección y enfoque de la atención en ciertos aspectos de la situación; la interpretación que se refiere al proceso de asignar un significado a la situación observada. Finalmente, el resultado evalúa la efectividad de las estrategias de regulación emocional implementadas.

## **Población y muestra**

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia, reclutando a 83 psicopedagogos que trabajan en entornos escolares y no escolares. La muestra estuvo compuesta por un 79.52% de mujeres y un 20.48% de hombres, con edades comprendidas entre 21 y 50 años. El objetivo de este estudio es obtener datos que permitan describir las características y el nivel de regulación emocional de los participantes sin manipular las variables.

## **Procedimiento**

### **Fase 1. Diseño de la historia del test**

#### **Dimensiones**

El desarrollo de la escala de regulación emocional EMOREC se basa en el modelo procesual de Gross, considerando cuatro dimensiones interrelacionadas: la situación, que implica la selección y modificación de las circunstancias para influir en las emociones; la atención, que consiste en regular las emociones mediante la reorientación del foco atencional sin evadir la situación; la interpretación, que se centra en cambiar la percepción de la situación al atribuirle un nuevo significado; y finalmente, la respuesta, que implica la modificación directa de los componentes experienciales, conductuales o fisiológicos de la emoción. Estas dimensiones, según Gross (2014; 2015a; 2015), representan un proceso secuencial en la regulación emocional.

La selección de las dimensiones para el estudio se fundamentó en la práctica profesional de los psicopedagogos, descomponiendo el modelo procesual de Gross para identificar, en su entorno laboral, las circunstancias que desencadenan emociones; el foco atencional ante la situación; el significado atribuido a la experiencia; y, finalmente, la reacción emocional y conductual. En consecuencia, se analizan las etapas del proceso de regulación emocional desde la identificación de los estímulos desencadenantes hasta la respuesta conductual y emocional, considerando la perspectiva del psicopedagogo en su contexto laboral.

#### **Contextos**

El test de regulación emocional EmoRec se desarrolló considerando las situaciones típicas del ámbito educativo en el que operan los psicopedagogos. Tanto el entorno



escolar como el contexto laboral, se consideran ejes fundamentales para comprender ampliamente las habilidades emocionales de estos profesionales en su interacción con los miembros del sistema educativo.

### **Creación de las situaciones problema**

La operacionalización del constructo se realizó mediante definiciones precisas que facilitaron el desarrollo de indicadores específicos, lo que permitió formular 36 ítems en forma de afirmaciones sobre la gestión emocional de los profesionales en su ejercicio profesional, incluyendo la gestión del estrés y la autoconciencia emocional. Para su evaluación, se utilizó una escala de Likert de cinco opciones: nunca, rara vez, a veces, casi siempre y siempre, permitiendo al evaluado seleccionar su nivel de acuerdo.

### **Fase 2. Operacionalización y creación de las opciones de respuesta**

La operacionalización del constructo se realizó a través de definiciones precisas que facilitaron el desarrollo de indicadores específicos, esenciales para la creación de ítems coherentes y eficaces en la evaluación. Como resultado, se formularon 36 ítems en forma de afirmaciones que describen cómo los profesionales gestionan sus emociones en el trabajo, abarcando aspectos como la gestión del estrés, la planificación de tareas, la autoconciencia emocional y el establecimiento de límites saludables. Para su evaluación, se utilizó una escala de Likert con cinco opciones de respuesta: nunca, rara vez, a veces, casi siempre y siempre, lo que permitió al evaluado seleccionar su nivel de acuerdo con las afirmaciones.

### **Fase 3. Validación de la escala por expertos**

La escala desarrollada fue validada mediante la revisión crítica de dos expertos en psicología, quienes evaluaron su pertinencia, precisión y validez para asegurar que cumpliera con los estándares requeridos para su aplicación. Como resultado, se rechazaron 3 ítems y se aprobaron 22 con modificaciones, incluyendo cambios en la redacción para mejorar la comprensión y la especificación del contexto en algunos ítems. Tras estas modificaciones, se realizó la prueba piloto.

### **Fase 4. Administración de la prueba piloto**

La prueba piloto se llevó a cabo con 83 profesionales en Psicopedagogía, predominando el grupo etario de 21 a 25 años, seguido por el rango de 26 a 30 años, mientras que el grupo de 40 a 50 años o superior fue el menos representado. El objetivo de esta administración fue evaluar la claridad de los ítems, el tiempo



requerido para su respuesta y la consistencia de las respuestas proporcionadas, cuya aplicación permitió reconocer que no hubo dificultades en la comprensión de la escala, con un tiempo promedio de respuesta de entre 18 -20 minutos.

Los participantes calificaron el test como muy ameno. Se recopilieron todas las respuestas de cada ítem, lo que permitió determinar que la variabilidad de las respuestas era adecuada para realizar un análisis conforme al modelo estadístico Shapiro-Wilk, diseñado para muestras pequeñas.

**Tabla 1**

*Distribución de ítems de la prueba piloto*

Dimensión	Ítem
Situación	1, 2,3, 5, 6, 7, 8, 9
Atención	10, 11, 12,13, 14, 15, 16, 17, 18
Interpretación	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27
Respuesta	28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36

*Nota:* Después de la administración del test, se desarrolló una reunión de los investigadores para analizar las respuestas de los participantes para realizar el análisis factorial.

### **Análisis estadísticos**

Los análisis estadísticos de la Escala regulación emocional EMOREC fueron elaborados mediante el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

### **Primer análisis**

#### **Confiabilidad y Validez**

Para analizar la confiabilidad, se construyó una base de datos de las respuestas de los 83 participantes. Una vez realizadas las modificaciones y configuraciones requeridas por el programa se calculó la confiabilidad empleando el modelo Alfa de Cronbach, obteniendo así un total de ,921, que indica confiabilidad interna muy alta.

Al analizar la correlación total de los elementos corregidos, se observó que varios ítems presentan puntuaciones bajas: 28, 30, 31, 32 y 33. El ítem 28 mostró una correlación de -0,030; el ítem 30 tuvo -0,071; el ítem 31 registró -0,086; el ítem 32 alcanzó -0,241 y el ítem 33 -0,283. Por lo tanto, tras revisar el marco teórico y las puntuaciones obtenidas, se decidió eliminar cinco de los 36 ítems, ya que no cumplían con los requisitos necesarios para el test.



## Segundo análisis

### Confiabilidad y validez

El análisis estadístico realizado con los 31 ítems arrojó un alfa de Cronbach de ,954 y el coeficiente de validez de cada elemento superó el 0,4, lo que permitió iniciar un análisis factorial.

### Análisis factorial

Los requerimientos previos al análisis factorial son La Medida KaiserMeyer-Olkin de adecuación de muestreo, con un valor de ,878 y la Prueba de esfericidad de Bartlett con un valor P de ,673 (,000)

Los resultados de las pruebas de KMO y Bartlett respaldan la adecuación de los datos para el análisis factorial, indicando que las variables están suficientemente correlacionadas. Estos índices sugieren que el análisis factorial generará factores significativos y útiles para interpretar la estructura subyacente de los datos.

La varianza total explicada reveló siete factores empíricos, de los cuales cuatro explican más del 50% del constructo, destacando el cuarto factor con una puntuación del 61.825%, considerada suficiente para representar las dimensiones. Se decidió eliminar los ítems correspondientes al quinto factor (ítem 22), al sexto factor (ítems 18 y 23) y al séptimo factor, que no presenta ítems, procediendo así a su eliminación.

El análisis factorial revela que los ítems 18 y 23 se trasladarán al sexto factor, mientras que el ítem 22 se asignará al quinto factor. Este último, que busca identificar respuestas aleatorias o insinceras, presentó una correlación total de -0.472, válida al ser superior a 0.4 en valor absoluto. Sin embargo, debido a su baja carga factorial (0.388 en el quinto factor) y su rol como ítem de control, se optó por eliminarlo del instrumento en lugar de reubicarlo, ya que servía como un indicador adicional en la evaluación de la calidad de las respuestas.

La matriz de componente rotado organizó los ítems en cuatro dimensiones. Al analizar cada uno, se identificaron los nombres de las dimensiones y se compararon con la literatura existente. Se encontró que algunos ítems coincidieron con su dimensión correspondiente, por lo que no fue necesario revisar la teoría para su agrupación. Sin embargo, se llevó a cabo la revisión de los siguientes ítems:

El ítem 12, inicialmente clasificado en la dimensión Atención, fue reubicado en la dimensión Situación según el análisis estadístico. Esta decisión se justifica a partir de la teoría de regulación emocional; de acuerdo con Hohensee et al. (2024), la regulación



emocional en este contexto se caracteriza por una mayor claridad emocional, lo cual se relaciona con una disminución en el uso de estrategias de regulación desadaptativas. Este proceso facilita la generación de experiencias positivas, minimiza las emociones negativas y, en consecuencia, promueve el éxito en la actividad.

El ítem 24, que teóricamente pertenece a la dimensión de Interpretación, fue clasificado por el programa en la dimensión de Situación. Esta decisión se fundamenta en la teoría del modelo procesual de Gross (2014), que indica que el psicopedagogo puede alterar ciertas circunstancias y redirigir su vida para influir en la probabilidad de experimentar emociones específicas. En este contexto, reconocer y aceptar las emociones generadas ante una situación permitirá al profesional reflexionar y actuar de manera efectiva.

El ítem 25, inicialmente propuesto en la dimensión Interpretación, fue reclasificado a la dimensión Situación. Según Wilson y Gilbert (2013), los cambios en la situación pueden resultar contraproducentes, ya que el profesional no siempre puede anticipar las emociones que experimenta, dificultando el manejo del conflicto emocional. Así, la pregunta refleja la influencia de la situación emocional en el rendimiento laboral, considerando cómo factores de intensidad, duración e impacto emocional pueden afectar al individuo en su desempeño.

El ítem 27, aunque pertenece a la dimensión Interpretación, fue reclasificado por el programa en la dimensión Situación. Esto se debe a que la situación conlleva un cambio drástico y una dependencia que permite mejorar las respuestas ante futuras circunstancias. Además, es importante considerar que una aproximación impulsiva a la situación puede agravar el problema (De Noreña et al., 2022).

El ítem 29, que representa la dimensión Respuesta, fue asociado por el programa estadístico a la dimensión Situación. A través de la revisión de la literatura, se concluye que, efectivamente pertenece a la dimensión Situación, ya que el profesional debe gestionar sus emociones actuando directamente sobre los componentes experienciales, conductuales y fisiológicos, para evitar que estas emociones afecten negativamente su desempeño laboral (Gross, 2015).

El ítem 36, que inicialmente estaba en la dimensión Respuesta, fue asociado a Situación tras el análisis estadístico. Esta decisión se justifica por la teoría de regulación emocional en el ámbito clínico, que indica que las personas pueden modular su exposición a ciertas situaciones. Las experiencias que generan emociones negativas permiten aprender a evitar circunstancias que desencadenan emociones no deseadas (Matos, 2020). Así, cada interacción comunicativa se considera una situación emocional, ya que las emociones se activan no solo por el contenido del mensaje, sino también por su percepción y comprensión.



El ítem 20, teóricamente en la dimensión Interpretación, fue clasificado por el programa en la dimensión Atención. Según Fernández (2020), esto implica un cambio voluntario del foco de atención, dirigiéndolo desde pensamientos y sensaciones hacia otro estímulo para reducir la ansiedad. Así, la pregunta destaca la importancia de la atención emocional en la gestión del rendimiento laboral.

El ítem 26, inicialmente en la dimensión Interpretación, fue reclasificado en la dimensión Atención. Según el Modelo Procesual de Regulación Emocional de Gross (2014), la atención emocional implica regular las emociones sin cambiar o evadir la situación, reorientando el foco atencional. Esta estrategia permite a las personas concentrarse en aspectos específicos, distraerse o suprimir la atención, siendo fundamental para gestionar situaciones estresantes sin recurrir a respuestas impulsivas.

El ítem 34, que pertenecía a la dimensión Respuesta, fue agrupado estadísticamente en la dimensión Atención. Aunque inicialmente encajaba en la respuesta emocional, centrada en la manifestación externa de las emociones y su traducción en comportamientos observables, como el control del tono de voz (Gross, 2015), su reclasificación sugiere una nueva perspectiva en su análisis.

Por esta razón, al analizar en profundidad las bases teóricas, se concluyó que esta pregunta también implica un proceso de atención emocional. Mantener un tono de voz calmado y firme no es solo una reacción emocional, sino un acto consciente que dirige la atención hacia la gestión de esa emoción en tiempo real.

El ítem 35, originalmente clasificado en la dimensión Respuesta, fue reclasificado a la dimensión Atención. Para Serna et al., (2020) el manejo emocional bajo presión está relacionado con la evaluación de la situación y las estrategias de afrontamiento. Una evaluación desfavorable puede provocar respuestas emocionales negativas, como irritabilidad, que se reflejan en una comunicación agresiva o defensiva. Por lo tanto, este ítem se vincula con la dimensión Atención, que implica reconocer las emociones y su influencia en el comportamiento y la comunicación, permitiendo ajustar el estilo comunicativo para mejorar la efectividad del diálogo.

El ítem 1, inicialmente clasificado en la dimensión de situación, fue sugerido por el análisis estadístico para agruparse en la dimensión de interpretación. La interpretación o cambio cognitivo implica seleccionar significados de una situación para influir en las emociones actuales. Este ítem se refiere al espacio que tienen los profesionales para expresar sus emociones y evaluar la situación, lo que les permite realizar un cambio cognitivo. Así, los profesionales pueden evaluar su experiencia emocional y decidir estrategias de cómo gestionar y expresar sus emociones



(Greenaway et al., 2021). Al evaluar “cómo se siente”, se busca que el individuo realice una reevaluación cognitiva de la situación, lo que modifica su experiencia emocional. Por lo tanto, este ítem corresponde a la dimensión de la interpretación.

El ítem 2, originalmente ubicado en la dimensión Situación, fue reclasificado a la dimensión Interpretación. Este ítem se centra en la recuperación emocional tras una situación estresante, buscando modificar conscientemente la percepción y el pensamiento sobre dicha situación de alto impacto. Al revisar la teoría se encuentra que la reevaluación emocional implica un cambio cognitivo orientado a alterar la forma en que una persona percibe la situación, con el objetivo de modificar su impacto y respuesta emocional (Gross, 2014).

El ítem 3, inicialmente diseñado para la dimensión Situación, fue reubicado a la dimensión Interpretación según el análisis estadístico. Aunque se relaciona con la anticipación y evitación de situaciones estresantes para reducir la carga emocional, la fase de interpretación implica modificar activamente las situaciones que provocan emociones conflictivas. En entornos laborales donde la expresión emocional es limitada, es crucial evaluar cognitivamente las emociones para gestionarlas de manera efectiva (Demirtas et al., 2015). Así, la reinterpretación busca minimizar la probabilidad de emociones negativas y reducir la carga emocional de situaciones futuras mediante un control anticipado que previene presiones de última hora.

El ítem 4, inicialmente clasificado en la dimensión Situación, fue reubicado en la dimensión Interpretación según el análisis estadístico. Este ítem aborda cómo los profesionales ajustan su entorno para limitar situaciones emocionalmente cargadas, sugiriendo la necesidad de reevaluar cognitivamente la situación según la reacción de los consultantes a los límites establecidos. Para los profesionales de salud mental, esto es crucial, ya que frecuentemente deben tomar decisiones clínicas rápidas en contextos estresantes (Regehr et al., 2021). La reevaluación permite mantener un enfoque funcional que ajuste la respuesta emocional sin interferir en sus habilidades profesionales. Además, el estrés laboral puede surgir de factores organizacionales y un desequilibrio entre demandas, habilidades y apoyo social (Jensen et al., 2021), lo que resalta la importancia de gestionar las emociones para fortalecer la regulación emocional y minimizar aspectos negativos (Gross, 2014; 2015). Por ello, se decidió trasladar el ítem a la dimensión Interpretación.

El ítem 6, que representa la dimensión Situación, se sugiere trasladar a la dimensión Interpretación según el análisis estadístico. Este ítem se refiere al manejo de la situación sin comprometer el aspecto emocional. La regulación emocional es crucial para los trabajadores, especialmente en entornos estresantes (Demirtas et al., 2015). En este contexto, la regulación implica que los profesionales reinterpreten



constructivamente las situaciones, transformándolas en oportunidades de desarrollo y modificando su impacto emocional. Esto requiere evaluar cognitivamente la carga laboral, adaptarse a las expectativas del entorno y mantener el bienestar emocional a través de una actitud realista y adaptativa.

El ítem 10 ha sido reclasificado de la dimensión Atención al factor de Respuesta, según el análisis realizado. Este ítem se refiere a la ejecución de una tarea en función de su relevancia al utilizar herramientas manuales, y la modulación de la respuesta ocurre tardíamente, cuando ya han comenzado las respuestas fisiológicas, experienciales o conductuales, enfocándose en influir en estas (Gross & Jazaieri, 2014; Herrera, 2023). Así, la gestión de las respuestas emocionales ya activadas busca clasificar elementos según su importancia y ajustar la respuesta correspondiente, por lo que se considera que este ítem pertenece a la dimensión de Respuesta, dado que la emoción ya ha sido experimentada y genera una reacción.

El ítem 11, inicialmente clasificado en la dimensión Atención, se sugiere recategorizar a la dimensión Respuesta tras la revisión de la literatura. Este ítem enfatiza el enfoque en tareas relevantes, dejando de lado elementos distractores. López et al., (2021) mencionan que la supresión expresiva se refiere a los esfuerzos por modular la expresión de la respuesta emocional del individuo, inhibiendo comportamientos emocionales negativos o positivos ya generados, lo que, según el ítem, al responder a tareas importantes, se busca modular la respuesta emocional y reducir la manifestación de emociones al controlar la influencia de distractores. Esta acción está orientada a prevenir efectos que puedan afectar el rendimiento y la productividad del profesional.

El ítem 15, que inicialmente representaba la dimensión Atención, ha sido asociado a la dimensión Interpretación por el programa estadístico. Según López et al., (2021), la interpretación implica el proceso mediante el cual las personas atribuyen significado a sus experiencias. Para el profesional, interpretar va más allá de observar hechos; implica analizar tanto los elementos subjetivos como objetivos del entorno y evaluar su influencia en sus propias emociones y las de los demás. La literatura sostiene que este proceso es fundamental para anticipar posibles consecuencias y actuar de manera efectiva ante los desafíos.

### **Baremación**

El presente estudio se realizó con una muestra inferior a 100 participantes, en donde se contó con la participación de 83 sujetos con edades comprendidas entre los 21 y 50 años. Se estableció que es necesario realizar dos baremos (Hombres/ Mujeres) dado que se rechazan las hipótesis nulas en cada uno de los factores.



### Dimensión de la situación - Hombres

Tabla 2

*Puntajes directos de la dimensión situación – Hombres*

Puntajes Directos	Percentiles	Criterios
36 – 38	0-25	Bajo
39 – 48	26-75	Medio
49– 50	76-100	Alto

*Nota:* La Tabla especifica los rangos de puntajes directos junto con sus respectivos percentiles y criterios de clasificación. Los puntajes entre 36 y 38 caen en el percentil 0-25 y se consideran como bajo rendimiento. Aquellos entre 39 y 48, correspondientes al percentil 26-75, son clasificados como nivel medio. Por último, los puntajes entre 49 y 50 están en el percentil 76-100 y se categorizan como alto rendimiento.

### Dimensión de la situación - Hombres

Tabla 3

*Puntajes directos de la dimensión situación – Hombres*

Puntajes Directos	Percentiles	Criterios
19 – 28	0-25	Bajo
29 – 35	26-75	Medio
36 – 37	76-100	Alto

*Nota:* La Tabla define los puntajes directos entre 19 y 28 en el percentil 0-25 y se consideran como bajo rendimiento. Aquellos entre 29 y 35, correspondientes al percentil 26-75, son clasificados como nivel medio. Por último, los puntajes entre 36 y 37 caen en el percentil 76-100 y se categorizan como alto rendimiento.

### Dimensión de la interpretación – Hombres

Tabla 4

*Puntajes directos de la dimensión situación – Hombres*

Puntajes Directos	Percentiles	Criterios
9 – 27	1-25	Bajo
28 – 32	26-75	Medio
33 – 35	76-100	Alto

*Nota:* La Tabla detalla los puntajes directos entre 9 y 27 en percentil 1-25 y se clasifican como bajo rendimiento. Aquellos entre 28 y 32, correspondientes al percentil 26-75, son considerados nivel medio. Finalmente, los puntajes entre 33 y 35 están en el percentil 76-100 y se categorizan como alto rendimiento.



**Dimensión de la respuesta - Hombres**

Tabla 5

*Puntajes directos de la dimensión respuesta - Hombres*

Puntajes Directos	Percentiles	Criterios
8 – 11	1-25	Bajo
12 – 13	26-75	Medio
14 – 15	76-100	Alto

*Nota:* La Tabla detalla los puntajes directos entre 9 y 27 en percentil 1-25 y se clasifican como bajo rendimiento. Aquellos entre 28 y 32, correspondientes al percentil 26-75, son considerados nivel medio. Finalmente, los puntajes entre 33 y 35 están en el percentil 76-100 y se categorizan como alto rendimiento.

**Regulación emocional psicopedagogos - Hombres**

Tabla 6

*Puntajes directos de la regulación emocional - Hombres*

Puntajes Directos	Percentiles	Criterios
88 – 100	1-25	Bajo
101– 127	26-75	Medio
128 – 137	76-100	Alto

*Nota:* Análisis descriptivo de regulación emocional hombres. La Tabla presenta los puntajes directos entre 88 y 100 en el percentil 1-25 y se consideran bajo rendimiento. Aquellos entre 101 y 127, correspondientes al percentil 26-75, son clasificados como nivel medio. Por último, los puntajes entre 128 y 137 caen en el percentil 76-100 y se categorizan como alto rendimiento.

**Dimensión de la situación - Mujeres**

Tabla 7

*Puntajes directos de la dimensión situación – Mujeres*

Puntajes Directos	Percentiles	Criterios
19 – 34	1-25	Bajo
35 – 38	26-75	Medio
39 – 50	76-100	Alto

*Nota:* La Tabla define los puntajes entre 19 y 34 en el percentil 1-25 y se consideran bajo rendimiento. Aquellos entre 35 y 38, correspondientes al percentil 26-75, son clasificados como nivel medio. Por último, los puntajes entre 39 y 50 caen en el percentil 76-100 y se categorizan como alto rendimiento.



### Dimensión de la atención - Mujeres

Tabla 8

*Puntajes directos de la dimensión situación – Mujeres*

Puntajes Directos	Percentiles	Criterios
15 – 28	1-25	Bajo
29 – 32	26-75	Medio
33 – 40	76-100	Alto

*Nota:* La Tabla define que los puntajes entre 15 y 28 están en el percentil 1-25 y se consideran bajo rendimiento en términos de atención. Aquellos entre 29 y 32, correspondientes al percentil 26-75, son clasificados como nivel medio. Por último, los puntajes entre 33 y 40 caen en el percentil 76-100 y se categorizan como alto rendimiento en atención.

### Dimensión de la interpretación - Mujeres

Tabla 9

*Puntajes directos de la dimensión interpretación – Mujeres*

Puntajes Directos	Percentiles	Criterios
14 – 23	1-25	Bajo
24 – 30	26-75	Medio
31 – 35	76-100	Alto

*Nota:* La Tabla clasifica los puntajes entre 14 y 23 en el percentil 1-25 y se consideran como bajo rendimiento en interpretación. Aquellos entre 24 y 30, correspondientes al percentil 26-75, se clasifican como nivel medio. Por último, los puntajes entre 31 y 35 caen en el percentil 76 -100 y se consideran alto rendimiento.

### Dimensión de la respuesta - Mujeres

Tabla 10

*Puntajes directos de la dimensión respuesta – Mujeres*

Puntajes Directos	Percentiles	Criterios
4 – 9	1-25	Bajo
10 – 13	26-75	Medio
14 – 15	76-100	Alto

*Nota:* La Tabla clasifica los puntajes entre 4 y 9 se encuentran en el percentil 1-25 y se consideran como bajo rendimiento. Los puntajes entre 10 y 13 corresponden al percentil 26-75 y se clasifican como nivel medio. Por último, los puntajes entre 14 y 15 caen en el percentil 76-100 y se consideran como alto rendimiento.



### Regulación emocional psicopedagogos - Mujeres

Tabla 11

*Puntajes directos de la regulación emocional – Mujeres*

Puntajes Directos	Percentiles	Criterios
64 – 86	1-25	Bajo
87 – 120	26-75	Medio
121 –140	76-100	Alto

Nota: La Tabla define los puntajes entre 64 y 86 están en el percentil 1-25 y se consideran como bajo rendimiento. Aquellos entre 87 y 120, correspondientes al percentil 26-75, se clasifican como nivel medio. Por último, los puntajes entre 121 y 140 caen en el percentil 76-100 y se consideran de alto rendimiento en regulación emocional.

### Resultados y discusión

En la Tabla 12 se presenta las estadísticas de fiabilidad correspondientes a la Escala de Regulación emocional EMOREC.

Tabla 12

*Estadísticas de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Nº de elementos
,958	,960	28

Nota: Después de depurar los ítems mediante análisis estadísticos, se obtuvo un total de 28 ítems, los cuales se numeraron de manera ordinal para facilitar la comprensión. La consistencia interna de la escala se evaluó con el estadístico Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0,958, lo que sugiere que la escala refleja adecuadamente el constructo.

Tabla 13

*Validez de los ítems*

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Establezco un espacio seguro en el horario laboral para discutir y expresar emociones difíciles con un colega	103,51	342,424	,769	,776	,956



2. Programo pausas para la recuperación emocional después de ser participe de una situación estresante	103,46	346,593	,667	,757	,957
3. Planifico y organizo la carga de trabajo para evitar dejar tareas importantes para último momento	103,17	347,605	,702	,723	,956
4. Establezco límites claros con los estudiantes antes de intervenir	102,95	354,339	,547	,597	,958
5. Dedico tiempo para reflexionar sobre mis emociones y cómo estas pueden influir en mi trabajo	102,99	347,963	,760	,809	,956
6. No acepto más responsabilidades de las que puedo manejar de manera realista sin comprometer mi bienestar	103,24	355,063	,519	,533	,958
7. Organizo actividades grupales destinadas para promover el compañerismo en el lugar de trabajo	103,33	343,637	,787	,802	,956
8. Me gusta asistir a reuniones en donde se facilita la interacción y el intercambio de ideas con otros colegas	103,11	350,464	,644	,746	,957
9. Reconozco y celebro los logros que tengo en al ámbito laboral	102,99	348,500	,792	,840	,956
10. Utilizo listas de tareas según la importancia y urgencia	103,30	349,067	,631	,735	,957
11. Apago las notificaciones de mis redes sociales cuando trabajo en tareas importantes	103,55	343,957	,649	,708	,957
12. Presto atención a mis emociones y las gestiono conscientemente para mantener un ambiente de trabajo armonioso	103,14	350,369	,723	,747	,956



13. Soy capaz de reencuadrar los obstáculos en oportunidades	103,40	344,633	,805	,826	,955
14. Me enfoco solo en las oportunidades que puedo conseguir de los problemas	103,48	342,106	,733	,791	,956
15. Soy capaz de equilibrar mis emociones utilizando técnicas de distracción	103,23	349,032	,731	,757	,956
16. Puedo mantener el control emocional y encontrar aspectos positivos durante momentos difíciles en mi trabajo	103,28	344,300	,799	,822	,955
17. Puedo cambiar mi enfoque hacia aspectos positivos cuando me frustro durante la ejecución de las actividades	103,39	345,118	,773	,850	,956
18. Reconozco y acepto las emociones negativas producidas por eventos desafiantes	103,16	347,670	,743	,750	,956
19. Mi desempeño laboral como psicopedagogo se ve afectado cuando enfrentó eventos desafiantes que alteran mi regulación emocional	104,59	394,635	-,487	,500	,966
20. Considero que mi regulación emocional me permite comprender y mantener una actitud optimista frente a los desafíos durante mis actividades laborales	103,05	347,949	,773	,819	,956
21. Cuando me encuentro ante una situación desafiante en el ámbito laboral, actuó de manera reflexiva	103,06	347,106	,804	,820	,956



22. En las noches reflexiono sobre los aspectos más importantes que pasaron durante la jornada de trabajo	103,16	350,817	,644	,687	,957
23. En situaciones estresantes, utilizó alguna técnica para no actuar impulsivamente	103,23	346,618	,730	,772	,956
24. Analizo mis experiencias laborales pasadas para mejorar mis respuestas en el futuro	102,95	350,534	,704	,730	,956
25. Cuando no estoy conforme con algo, mis gestos son moderados	103,46	351,032	,569	,582	,958
26. Durante discusiones, mantengo un tono de voz calmado y firme	103,36	346,941	,684	,763	,956
27. Puedo comunicarme de manera efectiva incluso cuando estoy bajo presión	103,37	346,091	,748	,804	,956
28. Me aseguro de que mis mensajes sean entendidos correctamente por los demás	102,71	354,525	,692	,683	,957

Nota: : En la Tabla se presenta la columna de correlación múltiple al cuadrado, que refleja la estimación de la importancia relativa de cada ítem en relación con el constructo que mide (Chiner, 2011). Cada uno de los valores supera el 0,4, lo que indica que los ítems propuestos se centran en medir el constructo teórico seleccionado.

Tabla 14

Prueba KMO Y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,919
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1950,959
	gl	378
	Sig.	,000



Tabla 15

*Varianza total explicada*

Varianza total explicada						
Componente	Auto valores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	14,955	53,410	53,410	14,955	53,410	53,410
2	1,563	5,584	58,994	1,563	5,584	58,994
3	1,375	4,912	63,905	1,375	4,912	63,905
4	1,344	4,800	68,705	1,344	4,800	68,705

*Nota:* Método de extracción: análisis de componentes principales. La reducción de dimensiones indica que cuatro elementos explican el 68,705% del constructo, ayudando a determinar la retención de información de los datos originales. Los tres componentes reflejan la propuesta teórica de situación, atención, interpretación y respuesta. La matriz de componente rotado mostró elementos con relaciones significativas con más de un factor, lo que, según Fabrigar et al. (1999), puede ocurrir porque los ítems reflejan múltiples dimensiones o aspectos subyacentes, permitiendo así explicar la teoría a través de estos factores.

Tabla 16

*Agrupación de los ítems*

N		,Componente			
		1	2	3	4
1	Establezco un espacio seguro en el horario laboral para discutir y expresar emociones difíciles con un colega	,790	-,226	,126	,094
2	Programo pausas para la recuperación emocional después de ser partícipe de una situación estresante	,679	-,152	,360	,271
3	Planifico y organizo la carga de trabajo para evitar dejar tareas importantes para último momento	,734	,155	-,241	,315
4	Establezco límites claros con los estudiantes antes de intervenir	,577	-,186	,129	,475
5	Dedico tiempo para reflexionar sobre mis emociones y cómo estas pueden influir en mi trabajo	773	,182	,343	-,144
6	No acepto más responsabilidades de las que puedo manejar de manera realista sin comprometer mi bienestar	,550	-,110	-,043	,453



7	Organizo actividades grupales destinadas para promover el compañerismo en el lugar de trabajo	,808	,264	,065	-,171
8	Me gusta asistir a reuniones en donde se facilita la interacción y el intercambio de ideas con otros colegas	,671	,310	,366	-,002
9	Reconozco y celebro los logros que tengo en el ámbito laboral	,816	,311	,047	,123
10	Utilizo listas de tareas según la importancia y urgencia	,657	,192	-,380	,214
11	Apago las notificaciones de mis redes sociales cuando trabajo en tareas importantes	,675	,245	-,250	,164
12	Presto atención a mis emociones y las gestiono conscientemente para mantener un ambiente de trabajo armonioso	,763	,176	-,050	,003
13	Soy capaz de reencuadrar los obstáculos en oportunidades	,828	-,055	-,065	-,282
14	Me enfoco solo en las oportunidades que puedo conseguir de los problemas	,755	-,389	,150	,254
15	Soy capaz de equilibrar mis emociones utilizando técnicas de distracción	,752	-,301	,264	,022
16	Puedo mantener el control emocional y encontrar aspectos positivos durante momentos difíciles en mi trabajo	,826	-,060	,011	-,299
17	Puedo cambiar mi enfoque hacia aspectos positivos cuando me frustro durante la ejecución de las actividades	,813	-,168	-,166	-,255
18	Reconozco y acepto las emociones negativas producidas por eventos desafiantes	,759	-,254	-,108	,244
19	Mi desempeño laboral como psicopedagogo se ve afectado cuando enfrentó eventos desafiantes que alteran mi regulación emocional.	-,514	-,015	,453	,026
20	Considero que mi regulación emocional me permite comprender y mantener una actitud optimista frente a los desafíos durante mis actividades laborales	,783	-,309	,273	,098
21	Cuando me encuentro ante una situación desafiante en el ámbito laboral, actuó de manera reflexiva	,832	,145	-,073	-,014
22	En las noches reflexiono sobre los aspectos más importantes que pasaron durante la jornada de trabajo	,670	,425	,126	-,074
23	En situaciones estresantes, utilizó alguna técnica para no actuar impulsivamente	,750	-,232	-,004	,036
24	Analizo mis experiencias laborales pasadas para mejorar mis respuestas en el futuro	,732	,369	,162	-,055



25	Cuando no estoy conforme con algo, mis gestos son moderados	,601	,022	,007	-3,76
26	Durante discusiones, mantengo un tono de voz calmado y firme	,719	-,254	-,403	-,089
27	Puedo comunicarme de manera efectiva incluso cuando estoy bajo presión	,776	-,254	-,230	-,245
28	Me aseguro de que mis mensajes sean entendidos correctamente por los demás	,724	,192	-,095	,075

Nota: Los componentes empíricos coincidieron con la numeración teórica, por lo que el factor uno representa a la situación, el dos la atención y el tres la interpretación y el cuarto a la respuesta. En la matriz de componente rotado, se obtuvieron valores superiores a 0,4 en todos los ítems, coincidiendo con las dimensiones teóricas y la revisión de la literatura del constructo. Se realizaron dos baremos (Hombres/Mujeres) tras rechazar las hipótesis nulas en cada factor. La escala de regulación emocional Re-MeSACTS presenta tres niveles de puntuación: bajo, medio y alto, y para la elaboración de los baremos se decidió utilizar estos mismos niveles de valoración.

Tabla 17

*Prueba de normalidad*

Pruebas de normalidad							
	Sexo	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Situación	Hombre	,184	17	,128	,865	17	,019
	Femenino	,112	66	,039	,949	66	,009
Atención	Hombre	,142	17	,200*	,909	17	,096
	Femenino	,101	66	,090	,948	66	,008
Interpretación	Hombre	,265	17	,002	,841	17	,008
	Femenino	,113	66	,037	,960	66	,033
Respuesta	Hombre	,188	17	,113	,934	17	,252
	Femenino	,125	66	,012	,961	66	,038

**Discusión**

La discusión del artículo se centra en la evaluación y reorganización de los ítems de una prueba de regulación de emociones siguiendo un modelo de componentes rotados, para garantizar una evaluación efectiva de la regulación emocional, es fundamental que las pruebas utilizadas posean altos niveles de validez y confiabilidad, asegurando así que las mediciones reflejen con precisión las competencias emocionales del individuo (Ayuque-Rojas et al, 2024).



Durante el proceso de verificación de confiabilidad y validez, se recomendó la eliminación del ítem 22 debido a sus bajas correlaciones y correlaciones inversas, lo que sugiere que no contribuía significativamente a la medición de la regulación de las emociones. Además, se destaca la reorientación de los ítems 18 y 23 en las dimensiones de atención e interpretación, ya que son cruciales para una evaluación completa de la regulación de las emociones, desde la identificación de las situaciones desencadenantes hasta la respuesta final.

La validación de expertos incluyó una revisión exhaustiva del marco teórico y ajustes a los 21 ítems para asegurar claridad, relevancia y adecuación. Los expertos también evaluaron la claridad del lenguaje y la idoneidad del formato de la prueba, aspectos esenciales para su aplicación práctica. Para Bauer (2023), la evaluación rigurosa de los ítems de una prueba, incluyendo la reorganización y eliminación de aquellos con baja validez, es fundamental para garantizar la precisión en la medición de la regulación emocional.

Se discute la importancia de emplear dimensiones que abarquen todos los aspectos elementales de la regulación emocional, destacando que la reorganización de los ítems facilita un análisis más exhaustivo de este constructo. Basado en el modelo de proceso de Gross, el instrumento abarca todas las etapas de la regulación emocional, desde la selección y modificación de la situación hasta la reevaluación cognitiva y la regulación de la respuesta. Esta cobertura integral permitió diseñar un instrumento que captura todas las dimensiones relevantes de la regulación emocional, proporcionando una evaluación completa y detallada.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos reflejaron que la EMOREC es una herramienta eficaz y válida para diferenciar los diferentes niveles de regulación emocional, clasificándolos en tres categorías que contemplan los niveles bajo, medio y alto.

Los psicopedagogos que se encuentren en el nivel bajo de regulación emocional pueden experimentar dificultades significativas para gestionar sus emociones, lo que puede afectar su desempeño profesional y su interacción con los demás.

Profesionales psicopedagogos con niveles bajos en la dimensión Situación tienden a ser abrumados por el estrés y las presiones. En la dimensión Atención, presentan problemas debido a distracciones emocionales frecuentes. Por otro lado, en la dimensión de Interpretación, desarrollan percepciones distorsionadas por emociones intensas, lo que puede llevar a decisiones conflictivas. Finalmente, en Respuesta, reaccionan impulsivamente, comprometiendo su eficiencia y generando potenciales conflictos laborales.



El nivel medio de regulación emocional aquellos psicopedagogos poseionados en este nivel muestran una capacidad adecuada para manejar emociones en la mayoría de las circunstancias, aunque pueden experimentar algunas dificultades en situaciones particularmente desafiantes.

Los psicopedagogos con niveles medios en la dimensión Situación gestionan el estrés moderadamente. En Atención, mantienen el enfoque parcial en tareas importantes. Asimismo, en Interpretación, evalúan situaciones equilibrando precisión y subjetividad, enfrentando a veces dificultades para separar sus emociones de las percepciones objetivas. Finalmente, en la dimensión Respuesta, los profesionales muestran una reacción variable, oscilan entre lo impulsivo y lo reflexivo según la intensidad emocional del momento.

El nivel alto de regulación emocional representa a los psicopedagogos que muestran una habilidad excepcional para manejar y controlar sus emociones en diversas situaciones.

Por otra parte, los profesionales con un alto nivel de regulación emocional en la dimensión Situación mantienen la calma y claridad mental frente a desafíos. En Atención, se enfocan en las tareas a pesar de las distracciones. En Interpretación, evalúan situaciones complejas de manera equilibrada y objetiva. Finalmente, en la dimensión Respuesta, reaccionan constructiva y proactivamente ante situaciones emocionalmente cargadas, promoviendo la resolución pacífica de conflictos.

Para interpretar los resultados, se comparó con la escala Re-MeSACTS, que clasifica las puntuaciones en tres niveles: bajo, medio y alto, adoptando estos mismos niveles para el nuevo instrumento. Es relevante destacar que la regulación emocional en niños difiere de la de adultos; mientras Re-MeSACTS se centra en la regulación infantil, la Escala EMOREC está diseñada para profesionales psicopedagogos, permitiendo un análisis más profundo en contextos educativos con adultos. Esta diferenciación es clave para ajustar las herramientas de evaluación a las características del grupo objetivo, asegurando mayor precisión y relevancia en los resultados.

Bajo los resultados de esta investigación, es importante reconocer ciertas limitaciones. El tamaño de la muestra fue limitado, lo que puede afectar la generalización de los resultados. Aunque Ferrando et al., (2022) consideran adecuada una muestra de 200 participantes para análisis psicométricos, un tamaño mayor podría ofrecer estimaciones más precisas. Además, el muestreo no probabilístico, aunque común en investigación psicológica, puede introducir sesgos y comprometer la representatividad de la muestra.



Otra limitación importante es que el instrumento fue desarrollado específicamente para medir la regulación emocional en profesionales psicopedagogos. A pesar de que esta especificidad permite obtener una evaluación más precisa para este grupo, restringe su aplicación a otros contextos o grupos de edad.

Se recomienda aumentar tanto el tamaño de la muestra como la población para realizar un análisis confirmatorio que valide robustamente la estructura del EMOREC. Este incremento no solo fortalecería la validez del modelo y mejoraría la generalización de los hallazgos, sino que también permitiría identificar diferencias individuales o patrones específicos. En resumen, una muestra más amplia y diversa ofrecería una base empírica más sólida para futuras investigaciones y aplicaciones del instrumento.

### Referencias bibliográficas

- Aben, B., Iseni, B., Van den Bussche, E., & Verguts, T. (2019). Persistent modification of cognitive control through attention training. *Quarterly journal of experimental psychology(2006)*, 72(3), 413–423. <https://doi.org/10.1177/1747021818757979>
- Alquezar, L. P. (2020). *Entrenamiento infantil. Tasas de abandono temprano y estrategias para minimizarlo*. Domingo miral.
- Ayunque-Rojas, J. C., Yaulilahua-Huacho, R., Ccente-Chancha, E. J., Gutierrez-Deza, L. I. R., Ordoñez-Santoyo, M. M., & Rodas-Ccopa, H. (2024). *Validez y confiabilidad de la escala de actitud ambiental hacia los residuos sólidos*. *Revista Alfa*, 8(24), 939-955.
- Bauer, D. (2023). Enhancing measurement validity in diverse populations: Modern approaches to evaluating differential item functioning. *The British journal of mathematical and statistical psychology*. <https://doi.org/10.1111/bmsp.12316>.
- Belsha, J. H. C. (2022). *Relación entre las dificultades emocionales - conductuales y el comportamiento prosocial en adolescentes con trastorno alimentarios, servicio de psiquiatría del hospital Regional Honorio Delgado Espinoza, Arequipa del 2020 al 2022*.
- Berking, M. (2017). *Training emotionaler kompetenzen*. Springer-Verlag.
- Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (2005). Personality development: stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453-484.
- Chiner, E. (2011). *Materiales docentes de la asignatura Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológica: Investigación descriptiva mediante encuestas*.
- Da Costa, B.R.C & Pinto, I.C.J.F. (2017). Stress, burnout and coping in health professionals: a literature review. *J Psychol Brain Stud*, 1(1), 1-8.
- De los Santos, D. (2022). Regulación emocional y terapias psicológicas empíricamente apoyadas: Confluencias, complementariedades y divergencias. *Dialnet*.



- De Noreña, D., Muñoz, A., Ezpeleta, D., & Latorre, G. (2022). Juego patológico: historia y bases neuroanatómicas y fisiopatológicas. *Kranion*, *16*, 123-130.
- Demirtas, O.; Ozdevecioglu, M. & Capar, N. (2015). The relationship between cognitive emotion regulation and job stress: moderating role of social support. *Asian social science*, *11*(12), 168-173.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods*, *4*(3), 272.
- Feinberg, M., Ford, B., & Flynn, F. (2020). Rethinking reappraisal: The double-edged sword of regulating negative emotions in the workplace. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2020.03.005>.
- Fernández, A. (2020). *Neuropsicología de la atención. Conceptos, alteraciones y evaluación*.
- Ferrando, P. J., Lorenzo-Seva, U., Hernández-Dorado, A., & Muñiz, J. (2022). Decalogue for the factor analysis of test items. *Psicothema*, *34*(1), 7.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, *26*(1), 41-54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Greenaway, K., Kalokerinos, E., Hinton, S., & Hawkins, G. (2021). Emotion experience and expression goals shape emotion regulation strategy choice. *Emotion*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/fd24t>.
- Greenberg, L. (2017). Emotion-focused therapy of depression. *Person-centered & experiential psychotherapies*, *16*(2), 106-117. <https://doi.org/10.1080/14779757.2017.1330702>
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of personality and social psychology*, *74*(1), 224-237. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.74.1.224>
- Gross J.J. & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: an affective science perspective. *Clinical psychological science*, *2*(4), 387–401.
- Gross, J. J. (2014). Regulación de las emociones: fundamentos conceptuales y empíricos. En J. J. Gross (Ed.), *Manual de regulación de las emociones* (2ª ed., pp. 3-20). La Prensa Guilford.
- Gross, J. (2015a). Emotion regulation: conceptual and practical issues. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3-20). Guilford Press.
- Gross, J. J. (2015). Regulación de las emociones: estado actual y perspectivas futuras. *Investigación psicológica*, *26*(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>



- Hadi, S., & Gharaibeh, M. (2023). The Role of Self-Awareness in Predicting the Level of Emotional Regulation Difficulties among Faculty Members. *Emerging Science Journal*. <https://doi.org/10.28991/esj-2023-07-04-017>.
- Herrera, F. (2023). *variabilidad de la frecuencia cardíaca en pacientes con insuficiencia cardiorrespiratoria durante la regulación emocional ante imágenes agradables y desagradables* [Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma De México].
- Herrera Mora, R. (2020). *Influencia de la regulación emocional y procrastinación académica en estudiantes de primer año de psicología de la Universidad Católica de Santa María-2018* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Santa María].
- Hervás, G. & Moral, G. (2017). *Regulación emocional aplicada al campo clínico*. [curso, formación continuada a distancia] División de psicoterapia.
- Hohensee, N., Joormann, J., & Gadassi-Polack, R. (2024). Examining the association among adolescents' emotional clarity, emotion differentiation, and the regulation of negative and positive affect using a daily diary approach. *Emotion*. <https://doi.org/10.1037/emo0001424>.
- Illescas, C. E. P., Gaibor, M. P. A., Cruz, R. E. B., & Sánchez, C. E. P. (2019). Neurociencia vs. neurodidáctica en la evolución académica en la educación superior. *Didasc@lia: didáctica y educación*, 10(1), 207-228.
- Jensen, J., Miskowiak, K., Purdon, S., Flachs, E., Worm, M., Thomsen, J., & Eller, N. (2021). O-218 Cognitive impairment and work status among patients with work-related stress: validation of an objective cognitive screener. *Occupational and Environmental Medicine*. <https://doi.org/10.1136/OEM-2021-EPI.157>.
- López, J., Pérez-Rojo, G., Noriega, C., Velasco, C., Carretero, I., López-Frutos, P., & Galarraga, L. (2021). Las respuestas al confinamiento por la pandemia de la COVID-19 desde una perspectiva emocional: la función familiar como patrón diferencial en las personas mayores. *Behav. Psychol. Conduct*, 29, 331-344.
- Matos, J. (2020). *Un curso de emociones: Cómo entender lo que sientes y convertirte en la persona que quieres ser*. Ediciones Urano.
- Mennin, D. S., & Fresco, D. M. (2010). Emotion regulation as an integrative framework for understanding and treating psychopathology. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 356–379). The Guilford Press.
- Quichca Castro, Y. R. (2023). *Concepciones y estrategias de las docentes de primer grado de primaria sobre regulación emocional en niños y niñas de padres separados en una institución pública de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Raila, H., Bouwer, A., Moran, C., Kneeland, E., Modi, R., & Joormann, J. (2023). The mindful gaze: trait mindful people under an instructed emotion regulation goal selectively attend to positive stimuli. *Cognition and Emotion*, 38, 256 - 266. <https://doi.org/10.1080/02699931.2023.2270198>.
- Regehr, C., Paterson, J., Sewell, K., Birze, A., Bogo, M., Fallon, B., & Regehr, G. (2021). Improving Professional Decision Making in Situations of Risk and Uncertainty: A Pilot Intervention. *British Journal of Social Work*. <https://doi.org/10.1093/>



BJSW/BCAB131.

Ruesta Espinoza, A. C. (2020). *Revisión teórica de la regulación emocional* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo].

Serna Corredor, Diana Sofía, & Martínez Sánchez, Lina María. (2020). Burnout en el personal del área de salud y estrategias de afrontamiento. *Correo Científico Médico*, 24(1), 372-387. Epub 01 de marzo de 2020.

Thompson-Brenner, H., Smith, M., Brooks, G., Berman, R., Kaloudis, A., Espel-Huynh, H., Franklin, D., & Boswell, J. (2021). Therapist Materials for Countering Avoidant Behaviors. *The Renfrew Unified Treatment for Eating Disorders and Comorbidity*. <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190946425.003.0013>.

Wilson, T. D., & Gilbert, D. T. (2013). The impact bias is alive and well. *Journal of personality and social psychology*, 105(5), 740–748.

Yilmazer, Eda. (2024). *Emotional Regulation: Techniques for Enhancing Mental Health and Navigating Life's Challenges*.



## Sobre los autores

### Escala de regulación emocional en psicopedagogos (EMOREC)

#### Conflicto de intereses

Quienes somos autores de este manuscrito declaramos no tener ningún conflicto de interés para que este sea publicado.

#### Declaración de contribución

Conceptualización, C. G. T., L. J., G. C.; metodología, C. G.; software, P. A.; validación, C. G. T.; análisis formal, C. G. T.; investigación, G. C., P. A.; recursos, L. J.; conservación de datos, C. G. T.; redacción-redacción del borrador original, C. G., G. C., L. J.; redacción-revisión y edición, C. G. T., P. A.; visualización, L. J., P. A.; supervisión, C. G. T.; administración del proyecto, C. G.; obtención de financiación, N/A. Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

#### Reseña de los autores

Cristian Guzmán, Psicólogo Educativo, Docente e Investigador, profesor universitario de la Universidad Central del Ecuador y de la Universidad Técnica del Norte, experiencia en todos los niveles educativos, ha sido Coordinador Nacional de Evaluación de Procesos Formativos en el Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional (SECAP).

Paola Aguirre  
Psicopedagoga y docente.

Gabriela Cuascota  
Psicopedagoga y docente.

Carlos Guamán  
Psicopedagogo y docente.

Lizeth Jaramillo  
Psicopedagoga y docente.

ISSN Edición impresa: 1390-969X - Edición en línea: 2550-6889



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons