

Barreras socioculturales de la regulación emocional en adolescentes andinos, una aproximación cuali – cuantitativa

Sociocultural barriers to emotional regulation in Andean adolescents, a qualitative-quantitative approach

 Ana Aldazábal

anaaldazabalpsicologa@gmail.com 

Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado Don Bosco. Áncash, Perú

Recibido: 27/02/2023

Revisado: 21/03/2023

Aceptado: 20/05/2023

Publicado: 10/07/2023

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo registrar las barreras socioculturales de la regulación emocional en adolescentes andinos postulantes a un instituto superior pedagógico de Áncash. La investigación de diseño mixto transformativo secuencial se desarrolló en la zona andina de la región Áncash (Perú). La unidad de estudio fueron adolescentes varones (N = 24), entre 16 y 18 años, postulantes de un instituto pedagógico particular, que interactúan en un contexto de internado homosocial. Se diseñó un programa de regulación de emociones que constó de 12 sesiones de 90 minutos. El instrumento de recolección de datos cuantitativos (pre y post test) fue la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS) de Gratz y Roemer (2004), adaptada por Huamaní y Saravia (2017) para la población arequipeña, validada por criterio de jueces para la población andina de la región Áncash. Para los datos cualitativos, se aplicaron dos entrevistas semiestructuradas individuales, y registros de la observación de la dinámica de los participantes en cada una de las sesiones del programa. Se evidenció una mejora de la conciencia emocional. No hubo cambios en el rechazo emocional, estrategias y metas, debido a barreras socioculturales producto de una socialización basada en el modelo de masculinidad tradicional vigente en la región andina Fuller (2001). Se recomienda que los programas de educación emocional para varones deben considerar las variables socioculturales y de género. **Palabras clave:** Gestión emocional, adolescentes varones, internado homosocial, Escala de Dificultades de Regulación Emocional.

ABSTRACT

The purpose of this research was to record the sociocultural barriers to emotional regulation in Andean adolescents applying to a higher pedagogical institute in Ancash. The sequential transformative mixed design research model was developed in the Andean zone of the Ancash region (Peru). The study unit was male adolescents (N = 24), between 16 and 18 years of age, applicants to a private pedagogical institute, who interact in a homosocial boarding school context. This emotion regulation program was designed consisted of 12 sessions of 90 minutes each. The quantitative data collection instrument (pre and post test) was the Emotional Regulation Difficulties Scale (DERS) by Gratz and Roemer (2004), adapted by Huamaní y Saravia (2017) for the Arequipa re-



gion population, validated by judges' criteria for the Andean population of the Ancash region. For the qualitative data, two individual semi-structured interviews were applied, and records the observation of the dynamics among participants in each of the sessions in this program. An improvement in emotional awareness was evidenced. There were no changes in emotional rejection, strategies and goals, due to sociocultural barriers resulting from a socialization based on the traditional masculinity model existing in the Andean region Fuller (2001). Based on the results, it is recommended that emotional education programs for men should consider sociocultural and gender variables. **Keywords:** Emotional management, male adolescents, homosocial boarding school, Emotional Regulation Difficulties Scale.

INTRODUCCIÓN

Las emociones son parte de nuestra vida, han permanecido a lo largo de la evolución del ser humano como parte importante de su desarrollo. Damasio (2010) las define como acciones complejas que responden a objetos identificables o eventos. Son necesarios en la evolución para la sobrevivencia, el bienestar y el equilibrio homeostático de las especies. Las emociones son nombradas, moldeadas y modificadas por la sociedad y las experiencias que se viven a lo largo de la vida (Gordon, 1990; Harré, 1986 y Le Breton, 2009). En primer lugar, las emociones dependen de la historia personal de cada individuo. En segundo sitio, la sociedad enseña a gestionar las emociones o modularlas. En tercer término, el ser humano tiene la posibilidad de asociar la emoción con determinados estímulos, por lo que es posible evitarlos. Finalmente, menciona que existe un marcador somático, una memoria emocional en el cuerpo-cerebro que asocia la emoción con un acontecimiento o situación. Dichos marcadores son el resultado de la socialización, y que dicha memoria posibilita la toma de decisiones (Damasio, 2010).

La regulación emocional (R-EM), es un proceso que impacta en la expresión de las emociones, que implica la regulación de las propias emociones como la de los demás, y se utiliza para incrementar o disminuir emociones con consecuencias positivas o negativas. Es la capa-

cidad de la persona para gestionar sus respuestas emocionales utilizando estrategias: emocionales, cognitivas o conductuales (Gross, 2008). El autor propone que existen dentro del proceso cuatro componentes que permite la generación de las emociones: una situación relevante para el sujeto, los procesos atencionales que focalizan la situación, pensamientos acerca de la situación y finalmente una respuesta. La R-EM requiere de hacer variaciones en cualquiera de estos componentes; se pueden cambiar o evitar la situación; se puede cambiar el foco de atención hacia otros aspectos; se puede intentar cambiar los pensamientos para reevaluar la situación y; se puede cambiar la respuesta expresiva. Le Breton (2009) desde la teoría construccionista de la sociología de las emociones, concibe a la R-EM como acciones físicas y cognitivas que realizan las personas para moderar y ocultar sus emociones. Su propuesta construccionista la explica de la siguiente manera: a) La emoción y la regulación emocional, en primer término, son construidas en la interacción sociocultural, condicionado al momento sociohistórico del sujeto que la experimenta. b) El contexto sociocultural incluye las normas de regulación tomando en cuenta el escenario social. c) Existe una jerarquía en la relación interpersonal que determina cómo y con quién se regulan sus emociones y expresión.

La desregulación emocional (DR-EM), supone una pérdida del conocimiento y razonamiento lógico, debido a una falta de herramientas que

permiten el control emocional; una dificultad para atender y entender la emoción que permite la aparición de conductas adaptativas. Es una alteración de un aspecto ejecutivo del procesamiento cerebral (Hervás, 2011). El autor menciona que el sujeto tiene dificultad para inhibir la conducta desadaptativa, tener un dominio de metas que permite el proceso empático de la anticipación y así corregir aspectos negativos de su conducta. Esta incapacidad acarrea la aparición de emociones como la tristeza, la ira o el miedo, que si se descontrolan dan lugar a una alteración del funcionamiento social y psicológico.

La DR-EM es una variable de riesgo para la aparición de patologías como conductas disruptivas (Blanco y Jiménez, 2015), las autolesivas, el trastorno límite de la personalidad, consumo de sustancias, ataques de pánico, la ansiedad, depresión y estrés post traumático (Muñoz, Vargas, y Hoyos, 2016), trastornos depresivos, de ansiedad (trastornos de pánico, ansiedad generalizada, estrés postraumático y límite de la personalidad) como lo refieren Cabrera, Arbelaéz, y Londoño (2020); correlaciona con rumiación e ideación suicida en adolescentes (Velásquez, Grajeda, Montero, Montgomery, y Egusquiza, 2020). Estudios específicos con varones reportan que la vivencia emocional restrictiva de los varones está vinculada con la aparición de enfermedades (Barrientos Delgado, Salinas Meruane, Rojas Varas, y Meza Opazo, 2011; Ceballos, 2012; Gaia, 2013; Montes, 2013) o incluso la muerte (Adinkrah, 2012). No mostrar la emoción, ocultarla o disimularla son evidencias de DR-EM, que implica un trabajo emocional muy importante que desgasta al individuo (Cruz Sierra, 2011; Randell *et al.*, 2015 y Wilkins, 2012).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) reportó que durante la Pandemia el 27% de los peruanos indicó haber tenido

un cuadro de ansiedad; el 15% haber sufrido depresión; y el 46% tener menos motivación para realizar actividades que normalmente disfrutaba. Mencionaron que presentaron pensamientos negativos respecto a su futuro, las mujeres en un 43% y los varones en un 31%. El 30,8% de las mujeres y el 23,4 % de los hombres tuvieron depresión. En dicho estudio la población más afectada estuvo en el rango de 18 y 24 años (UNFPA, 2021). En otro estudio se mencionó que el 29,6% de adolescentes entre los 12 y 17 años de edad presentó riesgo de padecer algún problema de salud mental o emocional (MINSA, 2021). Entre 40% y 30% de jóvenes de 19 y 26 años presentaron síntomas de ansiedad y depresión (MINSA, 2022). Entre el 2017 y 2021, el Sistema Informático Nacional de Defunciones (SINADEF) reportó que el 69,5% de suicidios ocurridos en el Perú fueron de varones. El Ministerio de Salud aseveró que a pesar de que los varones presentan menor probabilidad de padecer depresión, tienen mayor dificultad en admitir que tienen esta enfermedad. La misma institución reportó que los síntomas se cubren con el consumo de alcohol y drogas, manifestación de ira, desaliento e irritabilidad.

Artaza (2019), reportó que los varones no se permiten expresar las emociones, debido a que constituye un signo de debilidad, causando la pérdida del valor de la imagen masculina de seguridad y fortaleza. Una aproximación que explica cómo surge su expresión emocional está vinculado con la relación que establecen con sus cuerpos. En palabras del autor “aprenden a relacionarse como si estos fuesen máquinas que necesitan ser controladas” (2019, p. 24). Desde “temprana edad son socializados para que aprendan a silenciar, ocultar y negar sus emociones y sentimientos” (Salgero, 2019, p.75); como deben comportarse, vivir y sentir. Construyen su imagen de masculinidad re-

chazando la vulnerabilidad, la ternura y todo aquello asociado con la debilidad, que tiene para ellos una connotación femenina (Ospina; 2007 y Seidler, 1995). Las emociones, no son útiles para reflexionar y ser conscientes de la crisis; por el contrario, incrementa el malestar, y son concebidas como amenaza a su identidad. Esto resulta contradictorio, como indicó Salgero (2019) debido a que las emociones no desaparecen, están presentes, se tornan dolorosas y en ocasiones con altos costos en su salud.

Las emociones de los varones peruanos han sido escasamente estudiadas. Lo que existe son investigaciones de varones perpetradores de violencia de género, o estudios comparativos de la inteligencia emocional por género; estudios que no contemplan la variable sociocultural, constituidas por ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, etc., que recaen sobre hombres y mujeres. Tovar (2017) exploró a estudiantes varones del segundo año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú. Encontró que el 36,7% presentó bajo nivel de inteligencia emocional, 35% un bajo nivel de autoconciencia, 33,3% un bajo nivel de aprovechamiento emocional, y 35,6% bajo nivel de empatía. Palomino y Almenara (2019), concluyeron que los varones estudiantes de educación superior tienen mejores recursos en autoevaluación emocional, regulación de emociones, autocontrol y tolerancia al estrés, pero menos recursos para la atención emocional, expresión emocional y empatía. Dichas investigaciones no profundizaron en determinar las causas del “autocontrol” ni lo que esto acarrea en la salud mental de los investigados.

El DS N° 013 – 2022 del MINEDU, que aprobó los lineamientos para la promoción del bienestar socioemocional de los estudiantes de la educación básica, propuso que las instituciones educativas deben planificar acciones para

fomentar su bienestar socioemocional; para ello, es necesario incluir, en los documentos de gestión, las necesidades y prioridades en el marco del fomento del bienestar de los estudiantes, así como el uso del recurso kit denominado “Programa de habilidades socioemocionales”. Este programa tiene como propósito fortalecer las habilidades socioemocionales (HSE) priorizadas y para ello presenta un conjunto de experiencias de aprendizaje de tutoría (EDAT) sugeridas, con actividades para desarrollar cada habilidad socioemocional en los estudiantes (MINEDU, 2022c). El Ministerio recomienda que para planificar las experiencias de aprendizaje de la tutoría para el desarrollo de HSE en adolescentes es necesario tener en cuenta la etapa evolutiva para seleccionar las de mayor impacto. Indica que debe priorizarse el desarrollo de 13 HSE, entre ellas la conciencia emocional y la regulación emocional (MINEDU, 2022b), que se alinean a nuestro estudio. En el instrumento “Herramienta de recojo de información de HSE” (anexo A) se exploran cuatro ámbitos (individual, familiar, escolar y comunitario), solo 2 de las 68 preguntas se refieren a las representaciones de género, vinculadas con las desventajas de las mujeres respecto a los varones (MINEDU, 2022a), ninguna indaga respecto a cómo se experimentan las emociones, cómo se regulan, de quién se aprende, etc. El marco conceptual de la propuesta no considera la sociología de las emociones, y en las recomendaciones para la diversificación de las EDAT, no mencionan tomar en cuenta la variable sociocultural. Tampoco existen estudios que validen la efectividad del Programa de HSE.

En síntesis, los varones necesitan aprender a regular sus emociones de manera saludable, debido a que se convierte en un elemento que favorece el bienestar de las personas. Existe una correlación positiva entre regulación emocional y bienestar psicológico (Advíncula,

2018; Canedo *et al.*, 2019; Belgori *et al.*, 2020 y Vásques, 2020). Esto permitiría a los varones tener herramientas que no pase solo por la “anulación de sus emociones”. La R-EM hace posible que las personas entiendan lo que sucede en ellos antes de actuar, evalúen con mayor frecuencia cómo se sienten, actúen con conductas adaptativas al contexto, reevalúen las consecuencias de sus actos (Gross, 2008). Por tanto, este estudio pretendió registrar las barreras socioculturales de la regulación emocional en adolescentes andinos postulantes a un instituto superior pedagógico de Áncash, debido a que no son consideradas en los programas para la R-EM planteados para la población masculina.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación de diseño mixto transformativo secuencial (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014), se desarrolló en la localidad de San Luis, provincia de Carlos Fermín Fitzcarrald, localizada en la zona centroriental del departamento de Áncash en la zona andina de Perú. La unidad de estudio fueron adolescentes varones ($N = 24$), entre 16 y 18 años, postulantes de un instituto pedagógico particular, que interactúan en un contexto de internado homosocial. Los sujetos del estudio provienen de familias católicas, campesinas, de escasos recursos económicos, con padres analfabetos funcionales y quechuahablantes. Los investigados son beneficiarios de una beca estudiantil promovida por una organización extranjera.

El instrumento de recolección de datos cuantitativos (pre y post test) fue la Escala de Dificultades de Regulación Emocional de Gratz y Roemer (2004), desarrollada originalmente para evaluar la DR-EM en adultos, posteriormente adaptada para adolescentes cubanos por Socarrás (2015). La adaptación para adolescentes

peruanos (arequipeños) entre 11 a 18 años, la efectuaron Huamaní y Saravia (2017), quienes realizaron un análisis de pertinencia mediante la comparación del lenguaje y la evaluación de 7 jueces expertos. Aplicaron una prueba piloto a 40 participantes adolescentes, para hacer el estudio con 1087 de primero a quinto de secundaria, seleccionados aleatoriamente. Este instrumento tuvo una validez de contenido de 0,907 y una consistencia interna de 0,843. La escala está compuesta de 20 ítems; permite obtener un puntaje total, mediante la sumatoria de todos los reactivos del instrumento (el rango posible de respuestas es de 1 a 5 y aquellos puntajes más altos se interpretan como mayores dificultades de regulación emocional) y también por subescala (conciencia emocional (CE): dificultades en reconocer y darse cuenta de sus propias emociones; rechazo emocional (RE): no aceptación de respuestas emocionales; estrategias (E): acceso limitado a estrategias de regulación emocional; y metas (M): dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas cuando se experimenta la emoción negativa). Para esta investigación, la escala fue revisada por 4 jueces (psicólogos) quienes determinaron la pertinencia del instrumento para la región andina. Se aplicó una prueba piloto a 29 estudiantes del 5to de secundaria de una institución estatal de Yungay (Áncash). Se calculó el coeficiente de Alfa de Cronbach para la medida de consistencia interna y estabilidad, cuyo valor fue de 0,826.

Para la recolección de la información cualitativa se usaron dos entrevistas semiestructuradas individuales (en la sesión 6 y 12), y registros de la observación de la dinámica de los participantes en cada una de las sesiones del programa. Los tópicos de la primera entrevista fueron: concepciones de las emociones y su expresión en la familia, docentes y pares; referentes de regulación emocional: familia, docentes y pa-

res; redes de apoyo emocional; estrategias de regulación emocional adquiridas. La segunda entrevista tuvo los siguientes tópicos: emociones difíciles de regular; experiencias frustrantes y gratificantes en el internado; redes de apoyo en el internado. El registro riguroso de las entrevistas ayudó a entender el entorno sociocultural y los espacios sociales en que acontece la vida

cotidiana, así como permitieron conocer las prácticas de RE (Hammersley y Atkinson, 1994). El programa constó de 12 sesiones de 90 minutos. Los componentes del programa fueron cuatro. El programa fue aplicado por una psicóloga. La estructura del programa se detalla en la Tabla 1. El programa se aplicó en dos bloques de tiempo debido a que los estudiantes tuvieron vacaciones.

Tabla 1. Programa de actividad y objetivos

Bloque temático	Actividad	Objetivos
Conciencia emocional	Me permito conocerme. Sé lo que me sucede. Aún lo siento. ¿Qué más me dice esta emoción?”. ¿Situación o persona? Depende de cómo lo mires. Medito para conocer mis emociones.	Identificar y reconocer cómo se experimentan las emociones en diversas situaciones.
Aceptación emocional	Mi plan es el mejor. Las emociones de Kevin. Las emociones que nos lastiman. Conozco lo que piensan. El ataque de furia de Guillermo.	Reconocer que las emociones no son buenas ni malas, y que deben ser aceptadas. Identificar y aceptar las emociones de los demás.
Estrategias de regulación emocional y control de impulsos.	Meditación guiada para emociones difíciles. Cambiando pensamientos. Aprendo a controlar los pensamientos negativos. Controlo mi cólera. Evito el descontrol. Snack Attack. Botiquín emocional.	Adquirir herramientas para gestionar las emociones. Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones. Crear situaciones para experimentar emociones saludables.
Conductas dirigidas a metas	Analizo mis motivaciones. Visualización del futuro. Armo mi plan para mejorar mi rendimiento académico. Construyendo un sueño – Plan de Vida. Liderazgo y trabajo en equipo.	Desarrollar la capacidad de automotivación adoptando una actitud positiva ante la vida.

El análisis de los datos cuantitativos se realizó con el software estadístico SPSS versión 25.0. Para determinar la efectividad de la aplicación del programa, se utilizó la prueba t – Student. Los datos cualitativos fueron categorizados según los tópicos propuestos para las entrevistas. Se utilizaron para explicar los resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue registrar las barreras socioculturales de la R-EM en adolescen-

tes andinos postulantes a un instituto superior pedagógico de Áncash. En la Tabla 2, se presentan los valores de significancia para mostrar el cambio de los datos obtenidos en la segunda prueba respecto a la primera. Se evidencia que no hubo una mejora en la R-EM después de la aplicación del programa; solo se encontró que en el componente CE hubo mejoría, mientras que en los demás componentes (RE, E y M), y en el puntaje total no hubo cambio.

Tabla 2. Comparación pretest y postest de los varones postulantes al instituto pedagógico.

Componentes		M	S	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	p
					Inferior	Superior			
Conciencia emocional (CE)	Pre	2,292	3,155	,644	,959	3,624	3,558	23	,002
	Post								
Rechazo emocional (RE)	Pre	,000	4,222	,862	-1,783	1,783	,000	23	1,000
	Post								
Estrategias (E)	Pre	-,083	4,977	1,016	-2,185	2,018	-,082	23	,935
	Post								
Metas (M)	Pre	,375	5,609	1,145	-1,994	2,744	,328	23	,746
	Post								
TOTAL	Pre	2,583	11,306	2,308	-2,191	7,357	1,119	23	,275
	Post								

NOTA: La tabla presenta la Prueba de t de Student para una sola muestra comparando la aplicación del instrumento Escala de dificultades en la regulación emocional (DERS) pre y post test.

Fuente. Reporte de SPSS v.25

Existen escasas investigaciones de carácter empírico que brinden información respecto a los efectos beneficiosos de programas de educación emocional en varones que cumplan con las características de los participantes de la pesquisa. Los adolescentes del estudio han experimentado una transición de educación secundaria común a un contexto de internado homosocial.

Se enfrentan a desafíos a los cuales no estaban acostumbrados: horarios establecidos y dirigidos, ampliación del tiempo de estudio, exigencias académicas, falta del tiempo libre, renuncia a los celulares y la “vida social” adolescente. Estos factores provocan con frecuencia, un incremento de los niveles de ansiedad y estrés, pudiendo conducir al estudiante a conductas de

DR-EM, como lo mencionan De la Peña (2018); Mariños (2017); Miguel y Nureña (2020), existe una relación significativa entre el estrés académico y los componentes de agresividad.

Los resultados indicaron que el programa tuvo un efecto positivo en la CE; llegaron a reconocer sus emociones, la situación y el contexto donde ocurren. Gratz y Roemer (2004), señalaron que el primer requisito para la R-EM es tener CE, definido como la habilidad de atender y entender respuestas emocionales. La CE sería una habilidad amplia e independiente, que aunado a conocer repertorios conductuales para manejar las respuestas emociones se lograría modular los propios comportamientos. En el estudio, las 12 sesiones no fueron suficientes para lograr adquirir todas las capacidades vinculadas con la R-EM; si buscamos el motivo, debemos revisar la causa relacional, esto quiere decir cómo los varones regulan sus emociones, cómo se relacionan con los otros y con el mundo social.

Ramírez menciona (2020) en su análisis bibliométrico de investigaciones latinoamericanas y anglosajonas, que los varones utilizan las siguientes estrategias de R-EM: restricciones de la expresión emocional como forma de trabajo emocional, emociones teatralizadas, transmutación emocional y desinhibidores de la expresión emocional. Durante el desarrollo del programa se identificaron prácticas de masculinidad promovidas por el grupo de pares. Se constató evitación a la dinámica formativa mediante actos de poca o nula participación pública que obstaculizaron el proceso formativo. Solo se dieron el permiso de hablar de sus emociones en las actividades individuales que implicaba el uso del medio escrito o en las entrevistas individuales. Bonino (2001) afirma que la sociedad peruana establece atributos propios del varón. Para este contexto la masculinidad, entendida como forma

de ser, está compuesta por una forma de pensar, sentir y actuar. Si nos referimos a las acciones, las tendencias en las prácticas masculinas serían estas conductas consideradas propias de varones valoradas en una sociedad, por ejemplo, el que los varones no hablen de sus emociones con otros varones (varias de las dinámicas implicaban que los participantes conversen entre ellos o compartan sus experiencias a todo el grupo). Esto significa un control emocional en público (de afectos y emociones ligadas a la vulnerabilidad como miedo, tristeza y sufrimiento) y actitudes dominantes. El reconocimiento y expresión de las emociones ante terceros los coloca como vulnerables, débiles, feminizados (Ramírez, 2020).

Las entrevistas brindaron información respecto a cómo los investigados se relacionan con sus emociones. Respecto a la CE y RE “¿Para qué quiero saber cómo me siento si no haga nada con eso? No se resuelven mis problemas. No me sirve”, “Cuando estoy tranquilo puedo resolver mis problemas; por eso debo estar tranquilo siempre”. Como encontró Fuller (2001) en varones peruanos de las tres regiones (Lima, Cusco e Iquitos), la mente y los sentimientos de los varones están ordenados jerárquicamente. La primera es considerada superior porque en ella radica el pensamiento y la razón, y la vinculan con lo masculino. Esto no significa que no reconozcan su dimensión sentimental (sensibilidad), sino que atribuyen los sentimientos a las mujeres y la mente al varón. La oposición fundamental entre varones y mujeres residiría en que las mujeres son débiles, suaves, sentimentales y los varones son fuertes. La investigadora reportó que el verdadero varón tiene que ser “duro” y no debe preocuparse por los sentimientos de los otros; para sobrevivir, debe adquirir algún tipo de agresividad, debido a que la sumisión se asocia con un peligro de feminización. Los adolescentes son presionados para ajustarse al modelo

de masculinidad del grupo, que juega un papel importante en la construcción de la identidad.

Los participantes informaron que no era muy sencillo confiar en otras personas, menos en sus compañeros porque les invadía el miedo de que hicieran pública sus confesiones “No es fácil hacer amigos aquí, no sabes qué les contarán a los asistentes o al director”. Lo que compartían con los “pocos” amigos que tenían eran temas vinculados con su vida sentimental. Como encontró Fuller (2001), la confianza respecto a la “mujer amada” es el momento en la que los varones expresan sus emociones, es un registro en la que abren sus sentimientos más íntimos a los amigos y rompen las barreras que existen entre ellos.

En las entrevistas individuales, se encontró que los sujetos investigados sentían “culpa” por no lograr la R-EM a pesar de su esfuerzo por no expresar de manera “brusca” sus emociones con sus compañeros. Identificaron que eran más efectivos al momento de ayudar a los demás, sentían que podían ser más competentes “Cuando veo que alguien está mal le pregunto cómo está, lo que le pasa, le hago reír, lo distraigo”. Meshi (2018, p. 98), concluyó, que los varones “en situaciones de ayuda y cuidado de otros reprimen las emociones, en la exteriorización del dolor o aflicción emocional reprimen el llanto y en la demostración de afecto el cariño explícito es también reprimido”. Con esta práctica continua los varones llegan a estar desprovistos de oportunidades para tomar consciencia de sus emociones y aceptarlas, para luego tener la posibilidad de aprender y ensayar estrategias de R-EM y control de impulsos. Al no compartir sus sentimientos, incluso con personas cercanas, no saben cómo expresarlos, no por negligencia sino porque no se les ha dado la oportunidad durante su proceso de socialización y aprendizaje “de ser varón”.

Los participantes del programas presentaron limitaciones para aplicar estrategias de R-EM para la gestión de la rabia. Mencionaron, en las entrevistas individuales, que no lograban gestionarla “Me llena de cólera no saber resolver los problemas con mis compañeros”, “Me enoja no poder salir, no tener el celular, no ir a fiestas”, tener que aceptar la situación de “estar internados”, sin la posibilidad de tomar sus propias decisiones, con la presión de “tener que obedecer” todo el tiempo. Artaza (2019) menciona que la rabia es la emoción que el varón se permite expresar, aunque socialmente es rechazada, ocasionando que se acumule en el cuerpo, sin la posibilidad de entenderla, identificar su origen, gestionarla y expresarla sin conflicto. Ensayan formas de gestión de esta emoción, que se limita en la acumulación o intento de controlarla, reprimir otras emociones (tristeza, frustración) y evitar exteriorizar sus emociones. Esta emoción, presente todo el tiempo, no es gestionada, lo que influye en el establecimiento y logro de metas; originando mayor frustración porque se sienten culpables por sentirla, y porque son conscientes de que los lleva al desánimo, a la sensación de que no tienen “control” sobre su vida.

La propuesta del programa para esta investigación no consideró los mecanismos impuestos socialmente en la cultura andina para la expresión de las emociones. Fuller (2001), menciona que, de las tres regiones, la andina en donde se evidencia la presencia de la imposición de la masculinidad tradicional, donde la “negación” es importantes para la identidad masculina; el “no ser” mujer, resulta fundamental para la construcción de “ser varón”; por ello, deben evitar las emociones “típicamente” femeninas, como la vulnerabilidad, el sentimiento y sensibilidad, debido a que no es permitido socialmente. Es así que el binomio impuesto varón – razón,

mujer – emoción, limitan la experiencia emocional de los varones (Rivera y Ceciliano, 2005).

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio evidencian que se siguen reproduciendo los sentidos tradicionales sobre la represión de emociones, que responden a prácticas de socialización en contextos de masculinidad tradicional, que se repite como un ritual en el proceso de la construcción de su masculinidad, siendo necesario considerarla para la elaboración de programas de educación emocional. Las entrevistas o comunicación personalizada contribuyen al recojo de información respecto al avance de programas de educación emocional dirigido a varones en contextos homosociales; siendo necesario usarlas como una herramienta para monitorear la efectividad del programa.

No existen investigaciones actualizadas sobre las emociones en la población mascu-

lina en la región andina, ni propuestas para su educación que considere la variable sociocultural; por lo que urge elaborar políticas públicas educacionales que promuevan esta labor desde su ingreso a la educación básica regular.

Las futuras investigaciones sobre emociones masculinas o programas de educación emocional para varones deben explorar variables como: sexo del investigador o facilitador vs sexo de los investigados, contexto homosocial vs heterosexual, duración del programa, actividades grupales, inclusión de sesiones individuales, regulación emocional de los progenitores, docentes o cuidadores con los que socializan los sujetos investigados.

Es necesario que el MINEDU investigue respecto a la efectividad de una propuesta única de educación emocional planteada para una población mixta que no considera la variable sociocultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adinkrah, M. (2012). Better dead than dishonored: Masculinity and male suicidal behavior in contemporary Ghana. *Social Science y Medicine*, 74(4), 474-481. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21075496/>
- Advíncula, C. (2018). Regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios (tesis de pre grado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Artaza, C. (2019). Las emociones masculinas como territorios en disputa. En R. Enríquez, y O. López, Masculinidades, familias y comunidades (págs. 19 - 40). Jalisco, México: ITESO. <http://hdl.handle.net/11117/5841>
- Barrientos, J., Salinas, P., Rojas, P., y Meza, P. (2011). Gender relations and masculinity in northern Chile mining areas: Ethnography in schoperías. *Etnográfica*. 15(3), 413-440. <https://journals.openedition.org/etnografica/1013>
- Belgori, P., Rojas, F., Pastén, M., Vega, K., y San Martín, M. (2020). Regulación Emocional, Atención Plena y Bienestar Psicológico en Estudiantes Universitarios de Primer Año. *Eureka*, 17(1), 22-37. <https://ojs.psicoeureka.com.py/index.php/eureka/article/view/109/112>

- Blanco, T., y Jiménez, S. (2015). Factores de riesgo que influyen en la recaída de consumo de drogas lícitas e ilícitas en adolescentes atendidos en el Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia. *Costarricense de Psicología*, 34(2), 147-157. doi:<https://doi.org/10.22544/rcps.v34i02.07>
- Bonino, L. (2001). La masculinidad tradicional, obstáculo a la educación en igualdad. Congreso nacional de Educación en igualdad. Santiago de Compostela; Xunta de Galicia. <https://docplayer.es/14953919-La-masculinidad-tradicional-obstaculo-a-la-educacion-en-igualdad-luis-bonino-2001.html>
- Cabrera, G., Londoño, N., y Arbelaez, J. (2020). Desregulación emocional y conducta disocial en una muestra de adolescentes. *Pensamiento Psicológico*, 18(1), 103 - 115. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI18-1.decd
- Canedo, C., Andrés, M., Canet-Juric, L., y Rubiales, J. (2019). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional en el bienestar subjetivo y psicológico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 25(1), 25-40. doi:<https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.03>
- Ceballos, M. (2012). Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: la importancia del «deber ser» hombre. *Ultima década* 20(36), 141-162.
- Cruz, S. (2010). Performatividad e identidad en la experiencia de la intimidad en hombres jóvenes. *Noesis* 19(38), 133-152.
- Damasio, A. (2010). *Self Comes to Mind*. Nueva York: Vintage Books.
- De la Peña, K. (2018). Estrés académico y agresividad en estudiantes de educación secundaria de un colegio particular y estatal de Punta Negra. (tesis pre grado). Universidad Autónoma del Perú. Lima, Perú.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2021). *Perú: impacto de la pandemia de la COVID-19 en el bienestar de adolescentes y jóvenes*. Lima: Editora EISA.
- Freeman, D., y Freeman, J. (2013). *The Stressed Sex: Uncovering the Truth About Men, Women, and Mental Health*. Oxford.
- Fuentes, G., Saavedra, E., y Salvador, N. (2021). Desregulación emocional en la formación inicial de profesores de Pedagogía en Educación Física. *Retos* 42, 575-583.
- Fuller, N. (2001). *Masculinidades, cambios y permanencias. Varones de Cusco, Iquitos y Lima*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- García, A. (2019). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología - neurociencia. *Sociológica* 96, 39 - 71. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v34n96/2007-8358-soc-34-96-39.pdf>
- Gordon, S. (1990). Social structural effects on emotions. En T. Kemper (Ed.), *Research agendas in the sociology of emotions* (págs. 145-179). Nueva York, Estados Unidos: State University Of New York Press.

- Gratz , K., y 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, 41 - 54. <https://link.springer.com/article/10.1023/b:joba.0000007455.08539.94>
- Gross, J. (2008). Emotion regulation. En M. H.-J. Lewis, *Handbook of Emotions* (págs. 497-512). New York: G. In Press.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Harré, R. (1986). An Outline of the Social Constructionist Viewpoint. En R. Harré (Ed.), *The Social Construction of Emotions* (págs. 2-14). Oxford, Gran Bretaña: Basil Blackwell.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México DF, México: Mc Graw Hill .
- Hervás, Gonzalo. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficit emocionales en los trastornos clínicos. *Behavioral Psycholog*, 19(2), 347-372.
- Huamaní, A., y Saravia, L. (2017). Adaptación psicométrica de la escala de las Dificultades de la Regulación Emocional en Adolescentes (tesis pre grado). Universidad Nacional San Agustín de Arequipa. Arequipa, Perú.
- La República. (13 de octubre de 2022). Salud mental: ¿por qué los hombres piden menos ayuda que las mujeres? La República.
- Le Breton, D. (2009). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- LeDoux, J. (1996). *The Emotional Brain*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Mariños Rojas, B. (2017). Estrés académico y expresión de ira en estudiantes del nivel secundario de las instituciones públicas del distrito de Coishco (tesis pre grado). Universidad César Vallejo. Chimbote, Perú.
- Meshi, A. (2018). Masculinidad y emociones. El caso de jóvenes estudiantes del Liceo de aplicación (tesis pre grado). Universidad de Chile. .
- Miguel Pérez, B., y Nureña Morales, M. (2020). Estrés académico y agresión en adolescentes de una Institución Educativa Pública de Trujillo (tesis pre grado). Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú.
- Ministerio de Educación. (2022a). *Orientaciones para la aplicación de la herramienta de recojo de recojo de información de habilidades socioemocionales y factores de riesgo del ciclo VII*. Lima, Perú: MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2022b). *Orientaciones para el desarrollo del Programa de Habilidades Socioemocionales – VI ciclo*. Lima, Perú: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2022c). Decreto Supremo que aprueba los lineamientos para la promoción del bienestar socioemocional de las y los estudiantes de educación básica.

- Ministerio de Salud. (2021). El 29.6% de adolescentes entre los 12 y 17 años presenta riesgo de padecer algún problema de salud mental o emocional.
- Ministerio de Salud. (2022). II Seminario de investigación en salud mental.
- Montes, V. (2013). The Role of Emotions in the Construction of Masculinity: Guatemalan Migrant Men, Transnational Migration, and Family Relations. *Gender y Society*, 24(7), 469-490. <https://www.jstor.org/stable/23486646>
- Muñoz, A., Vargas, R., y Hoyos, J. (2016). Escala de dificultades en regulación emocional Ders: análisis factorial en una muestra colombiana. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 225–236. doi:<https://doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.10>
- Ospina, M. (2007). Representaciones sociales de masculinidad y su expresión en el ámbito familiar. *Páginas de la UCPR*, 77, 69-83.
- Palomino, P., y Almenara, C. (2019). Inteligencia Emocional en Estudiantes de Comunicación: Estudio Comparativo bajo el Modelo de Educación por Competencias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 1-16: <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.840>
- Ramírez, J. (2020). Algunos elementos para el debate sobre la intersección entre masculinidad y emociones. En J. Ramírez Rodríguez (Ed.), *Hombres, masculinidades y emociones*. págs. 15 - 46.
- Randell, E., Jerdén, L., Öhman, A., Starrin, B., y Flacking, R. (2015). Tough, sensitive and sincere: how adolescent boys manage masculinities and emotions. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(4), 486-498: <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1106414>
- Rivera, R., y Ceciliano, Y. (2005). *Cultura, masculinidad y paternidad: las representaciones de los hombres en Costa Rica*. San José, Costa Rica: FLACSO.
- Salgero, M. (2019). Emociones y masculinidades: vivencia y significado en los varones. En R. Enriquez, y O. López, *Masculinidades, familias y comunidades afectivas* (págs. 73 - 91). Jalisco, México: ITESO.
- Seidler, V. (1995). Los hombres heterosexuales y su vida emocional. *Debate feminista*, 6(11), 78–111.
- Socarrás, D. (2015). Adaptación de la Escala Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-E), para adolescentes de Villa Clara (tesis grado). Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara, Cuba. <http://dspace.uclv.edu.cu:8089/handle/123456789/3707>
- Tovar, G. (2019). Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes del segundo año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú. Lima. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/11256/Tovar_pg.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vásquez, J. (2020). Regulación emocional y estrategias de afrontamiento en alumnos preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana (tesis pre grado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.

Velásquez, C., Grajeda, A., Montero, V., Montgomery, W., y Egusquiza, K. (2020). Desregulación emocional, rumiación e ideación suicida en estudiantes que cursan estudios generales en una universidad pública de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación Psicológica*, 23(1), 5-22. doi:<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/18090>

Wilkins, A. (2012). *Not Out to Start a Revolution: Race, Gender, and Emotional Restraint among Black University Men*. *Journal of Contemporary Ethnography*, 41(1), 34-65. doi:-doi:10.1177/0891241611433053