

La regulación emocional para profesionales en formación en actividad física y deporte que abordan población con discapacidad cognitiva

Emotional regulation for professionals in physical activity and sport training who deal with the cognitively impaired population

Anderson David Garzón-Sichaca^{1*} ; Nicolas Castellanos-Preciado¹ 
Devi Sthefany Lizarazo-Pinzón¹ ; Angie Milena López-Sánchez² 

¹Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Bogotá D.C., Colombia; e-mail: anderson.garzon.s@uniminuto.edu; nicolas.cpreciado@uniminuto.edu.co; devi.lizarazo@uniminuto.edu.co

²IMPULSSA. Bogotá D.C., Colombia. e-mail: gestionimpulssa@gmail.com.

*autor de correspondencia: anderson.garzon.s@uniminuto.edu

Cómo citar: Garzón-Sichaca, A.D.; Castellanos-Preciado, N.; Lizarazo-Pinzón, D.S.; López-Sánchez, A.M. 2026. La regulación emocional para profesionales en formación en actividad física y deporte que abordan población con discapacidad cognitiva. Revista Digital: Actividad Física y Deporte. 12(2):e2780. <http://doi.org/10.31910/rdafd.v12.n2.2026.2780>

Artículo de acceso abierto publicado por Revista Digital: Actividad Física y Deporte, bajo una licencia Creative Commons CC BY-NC 4.0

Publicación oficial de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A, Institución de Educación Superior Acreditada de Alta Calidad por el Ministerio de Educación Nacional.

Recibido: enero 20 de 2025

Aceptado: enero 26 de 2026

Editado por: Néstor Ordóñez Saavedra

RESUMEN

Introducción: los procesos de aprendizaje en contexto real para los profesionales en formación en deporte, actividad y educación física representan un camino de autoconocimiento y de exposición a situaciones que generan alteraciones emocionales para las cuales los conocimientos abordados en la academia parecen insuficientes. **Objetivo:** determinar las estrategias que requieren los profesionales en formación para una regulación emocional al trabajar con personas en condición de discapacidad. **Materiales y métodos:** se desarrolló un proceso con enfoque cualitativo basado en la etnografía y un alcance descriptivo junto con un diseño no experimental y transversal. Para la recolección de la información se implementaron instrumentos como diarios de campo y entrevista. Para el análisis de los datos, se usó el software Atlas.ti 22 y se utilizaron técnicas como la codificación, categorización y triangulación. **Resultados y discusión:** Se evidencia que existen 28 acciones recurrentes que activan emociones tanto negativas como positivas en los profesionales en formación. Así como se propone un modelo para la regulación emocional fundamentada en las estrategias postuladas por Salovey. **Conclusión:** las emociones recurrentes que experimentan los docentes en formación al desarrollar procesos de aprendizaje en contexto real con población con discapacidad son ira, desagrado, miedo, sorpresa, tristeza, frustración e incertidumbre.

Palabras clave: Actividad física; Discapacidad cognitiva; Prácticas profesionales; Regulación emocional; Regulación sensorial.

ABSTRACT

Introduction: Learning processes in real context for professionals in sports training, activity and physical education represent a path of self-knowledge and exposure to situations that generate emotional alterations for which the knowledge addressed in the academy seems to be insufficient. **Objective:** to determine the strategies needed by professionals in training for emotional regulation when working with people with disabilities. **Materials and methods:** a process was developed with a qualitative approach based on ethnography and a descriptive scope together with a non-experimental and transversal design. Instruments such as field diaries and interviews were used for data collection. For data analysis, Atlas.ti 22 software was used and techniques such as coding, categorization and triangulation were used. **Results and discussion:** it is evident that there are 28 recurrent actions that activate both negative and positive emotions in professionals in training. A model for emotional regulation based on the strategies postulated by Salovey. **Conclusions:** The recurrent emotions experienced by teachers in training when developing learning processes in a real context with the population with disabilities are anger, displeasure, fear, surprise, sadness, frustration and uncertainty.

Keywords: Cognitive disability; Emotional regulation; Physical activity; Professional practices; Sensory regulation.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de aprendizaje en contexto real para los profesionales en formación en deporte, actividad y educación física representan un camino de autoconocimiento y exposición a situaciones que generan alteraciones emocionales para las cuales los conocimientos abordados en la academia parecen ser insuficientes. De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS) (s.f.) “Las personas con discapacidad son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con diversas barreras, pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás”. En este sentido, los procesos educativos desarrollados con esta población se enfocan en propender por el fortalecimiento de las diferentes habilidades tanto cognitivas como físicas y sociales, en pro de disminuir las fronteras que enfrentan estas personas al momento de insertarse en las dinámicas de la interacción con la comunidad.

El informe mundial sobre la discapacidad del año 2011 de la Organización Mundial de la Salud presenta la Clasificación Internacional de Funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF), en este sentido, existen condiciones asociadas a problemas en la función corporal o alteraciones en la estructura corporal; por ejemplo, parálisis o ceguera; seguido de las limitaciones de la actividad, las cuales son dificultades para realizar actividades; por ejemplo, caminar o comer. Finalmente, están las restricciones de participación, estas constituyen problemas para participar en cualquier ámbito de la vida; por ejemplo, ser objeto de discriminación a la hora de conseguir un empleo o transporte (AAIDD, 2011).

No obstante, la discapacidad en Colombia esta categorizada en tipologías de acuerdo con la resolución 113 de 2020 expedida por el Minsalud (2020) por tanto, se establecen siete tipos de la discapacidad, dentro de las cuales se encuentran la visual, auditiva, sordoceguera, discapacidad intelectual, psicosocial (mental), física y discapacidad múltiple (Alcaldía Mayor de Bogotá), cada una de estas tipologías puede referir una subdivisión por niveles de acuerdo al grado de limitación que implique para el individuo en su desarrollo social.

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2022), en Colombia se estima que cerca de 1,3 millones de personas presentaban alguna discapacidad; de estas, el 39 % eran adultos mayores y se ha identificado un aumento de esta población que, al momento de dirigirse a los servicios de salud, se debe a problemas relacionados con trastornos mentales. Asimismo, en Colombia, a mayo de 2023, el 1 % de la población, equivalente a 520.000 personas, padece esquizofrenia, síntoma de la psicosis, y, según la OMS (2025), afecta a más de 21 millones de personas en el mundo, siendo el dato para las mujeres alrededor de 9 millones en el mundo que tienen esta condición.

En este contexto, profesionales en formación en deporte, educación y actividad física enfrentan un desafío superlativo al asistir a sitios de práctica profesional en los que deben interactuar e intervenir

pedagógicamente a personas con discapacidad. En este sentido, tomando como referencia a los docentes profesionales, se evidencia que, de acuerdo con Amador *et al.* (2014) un 65 % de los docentes se siente cansados, un 80 % sufren de despersonalización por lo cual tienden a tener actitudes de distanciamiento, cinismo y endurecimiento emocional. Consecuentemente, para los practicantes, la formación académica no garantiza la adquisición de herramientas necesarias para la regulación emocional al momento de enfrentar situaciones de alteración propias de algunas discapacidades, por tanto, es posible que se comprometa la salud mental de los profesores con síntomas similares a los que experimenta un cuidador.

De acuerdo con Arias-Gallegos *et al.* (2019) al ser cuidador el 17,1 % de los sujetos evaluados se ubica en un nivel leve de agotamiento emocional, el 12,2 % en un nivel moderado y el 70,7 % en un nivel severo. Asimismo, Rodríguez-Albañil & Quemba-Mesa (2018) afirman que el 92 % de las personas cuidadoras de personas diagnosticadas con discapacidad intelectual corresponden a mujeres con estudios máximos de bachillerato, lo cual indica que no se cuenta con formación profesional o especializada para trabajar con este tipo de población; por tanto, no tienen la capacidad de regular emociones que converjan en enfermedades más preocupantes como la depresión, ansiedad y estrés, entre otros.

Complementariamente, la labor docente tampoco se encuentra alejada de la sintomatología de alteración emocional que experimentan los cuidadores de personas con discapacidad; de acuerdo con Aguilar Acosta & Mayorga Lascano (2020) por cada docente la media de alumnos es de 96,27, de hecho, algunos llegan hasta los 500 estudiantes en total, lo cual constituye el principal agente estresor en la labor docente, debido al comportamiento de los estudiantes, el excesivo número de alumnos y el manejo dentro del aula de los mismos.

En este sentido, los docentes desarrollan el síndrome de Burnout el cual se refiere a una respuesta al estrés laboral crónico integrado al rol profesional, así como las características que lo estructuran como lo son el cansancio, el agotamiento emocional y la sensación de fatiga. Un 65 % se siente cansados, en un 80 % sufren de despersonalización (Amador *et al.* 2014).

En general, los docentes en formación que desarrollan procesos de prácticas profesionales con población con discapacidad encuentran un escenario en el que la salud mental puede verse comprometida, por lo tanto, la formación universitaria es insuficiente para aprender a regular las emociones que se generan al momento de intervenir durante situaciones de alteración por parte de los diferentes individuos. Esta incapacidad no es solo propia de los docentes en formación, sino también de los cuidadores y de los profesores en general, quienes se evidencian como personas en constante contacto con situaciones de estrés. En este sentido, los procesos de reconocimiento y regulación emocional constituyen una fuente de conocimiento importante para la construcción de puentes que posibiliten una preparación previa y propendan a disminuir ese impacto en la salud mental.

Por tanto, reconocer las emociones y las formas de regular o gestionar estas es fundamental. De acuerdo con UNICEF (2022) las emociones “son la manera natural en la que los seres humanos reaccionamos a lo que ocurre a nuestro alrededor”, asimismo, Pallarés (2020) afirma que son “agitaciones o estados de ánimo producidos por ideas, recuerdos, apetitos, deseos, sentimientos, pasiones”.

Menéndez-Ponte (2023) indica que, antes de manejar las emociones, es necesario que la persona sea capaz de reconocerlas mediante la inteligencia emocional, ya que esta es una capacidad que permite a las personas afrontar y, a su vez, adaptarse a las situaciones que se presentan a diario.

Complementariamente, Martínez Cuevas (2019) afirma que la regulación emocional es sumamente importante para el cuidado del propio docente. Las profesiones de servicio humano, como la docencia (junto con las del cuidado de la salud, los servicios sociales, las profesiones religiosas o de orientación), implican relacionarse de manera permanente con los sentimientos de ira, vergüenza, desesperanza o frustración de los beneficiarios del servicio. Esto quiere decir que, además de saber manejar las emociones, hay que saber utilizarlas correctamente según la situación que se presente en ese momento. Finalmente, la regulación emocional que para el Consejo de Salud Ocupacional (CSO) (s.f) “Es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas”.

En este punto, Salovey *et al.* (1995), proponen tres estrategias para la regulación emocional enfocadas en lo emocional, lo cognitivo y lo conductual; donde la dinámica consiste en reconocer las razones por las cuales suceden las situaciones que generan alteración emocional, para posteriormente identificar las emociones que despiertan en los docentes o cuidadores para, finalmente, definir una conducta general que guíe el actuar frente a la situación detonante de alteración emocional.

A partir de esta propuesta, se plantearon dos objetivos para determinar las estrategias que necesita un profesional en formación en actividad física y deporte para regular sus emociones al trabajar con personas con discapacidad. El primero consiste en identificar las emociones que experimentan los docentes en formación al intervenir pedagógicamente con personas con discapacidad, mientras que el segundo se enfoca en reconocer las perspectivas de los docentes experimentados en función de las estrategias de regulación emocional de Salovey.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se caracterizó por el enfoque cualitativo, de diseño etnográfico y alcance descriptivo. El proceso inicial de recolección de datos se desarrolló mediante la inmersión de los investigadores en un instituto educativo para personas con discapacidad en la ciudad de Bogotá, Colombia. Este proceso tuvo una duración de 8 meses

y durante el mismo se desarrolló una observación participante, diligenciando un instrumento de registro denominado diario de campo, el cual es descrito por Luna-Gijón *et al.* (2022) como “una herramienta que permite realizar un proceso metodológico en donde se registran las experiencias de los participantes”.

Un segundo instrumento, diseñado para reconocer la perspectiva de los docentes más experimentados que trabajan con población en condición de discapacidad, fue una entrevista semiestructurada, que constó de 28 ítems asociados a las tres estrategias de regulación emocional del autor de referencia y a las unidades de análisis que emergieron del análisis de los diarios de campo.

Se contó con la participación de 10 docentes titulados, quienes representan el 100% de la población encargada de la enseñanza y el cuidado de los estudiantes con discapacidad en la institución educativa. Los participantes del proceso de entrevista recibieron un consentimiento informado en el cual se describían las consideraciones éticas y se tuvo en cuenta la Política de tratamiento lícito y seguro de datos de la institución de educación superior a la cual pertenecen los investigadores, la cual estipula que en cumplimiento de la ley 1581 de 2012, está comprometida con el tratamiento lícito y seguro de los datos personales de sus colaboradores y terceros, garantizando su confidencialidad.

En ese sentido, la información recopilada se utilizó exclusivamente para los propósitos de la investigación. En cuanto al acceso a los datos, estuvo restringido a los investigadores; estos se conservarán durante tres años a partir de la finalización de la investigación, a fin de permitir la revisión del proceso, de ser necesario. Posteriormente, se procederá a la eliminación segura y permanente de toda la información relacionada con el estudio, incluidos los formularios de consentimiento informado y los datos recopilados.

Finalmente, el análisis de los datos de ambos instrumentos se realizó mediante el software Atlas.ti 22. Se utilizó la técnica de la codificación que, para Monge Acuña (2015) “es un término que cubre un proceso sistemático y riguroso de análisis y conceptualización por medio del cual se aplican procedimientos y estrategias que culminan con el surgimiento de una categoría central”, en el cual se realizó una tabla con los conceptos o códigos más relevantes encontrados en el instrumento de recolección de la información, en esta tabla se clasificaron y ordenaron de manera que se pudiera llegar a un tema central y así poder guiar la investigación.

Luego se desarrolla una categorización, entendida como “la operación de asociar los códigos o conceptos a una determinada categoría” (Vives & Hamui, 2021). A partir de la implantación de estas técnicas de análisis, se obtuvieron los enraizamientos y la coocurrencia de códigos para cada una de las categorías preestablecidas y emergentes; asimismo, se generaron nubes de palabras que reflejaban los términos y palabras clave para cada una de las actividades que permiten desarrollar las competencias digitales en los docentes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La tabla 1 evidencia la cantidad de enraizamientos asociados a las categorías que emergieron en los 14 diarios de campo diligenciados durante el proceso de observación participante. En esta etapa se definió como unidad de análisis la categoría de emociones del docente en formación durante su estancia en el instituto. Esta constituye el sentir que generalizadamente perciben durante el tiempo que permanecen en el sitio desarrollando su práctica educativa.

A partir de esta unidad de análisis se realizaron codificaciones de primer nivel y emergieron siete categorías asociadas a cada emoción recurrente presente en los practicantes. Las emociones que se presentaron con mayor frecuencia fueron la ira, el desagrado y el

miedo. La figura 1 presenta un diagrama de Sankey que visualiza la predominancia de estas categorías emergentes en relación con los diarios de campo diligenciados.

Complementariamente, y como producto del análisis realizado a la unidad de significado inicial, emergió una unidad de significado adicional relacionada con las acciones recurrentes que activan diversas emociones en los practicantes y constituyen un elemento determinante para el abordaje investigativo. En este sentido, esta unidad se determina como constante, ya que durante el proceso de codificación se alcanza el punto de saturación de los datos, lo que converge en 28 acciones específicas que se presentan en la tabla 2 y que, a su vez, representan la asociación realizada con la emoción que generan en un practicante.

Tabla 1. Enraizamientos por categoría emergente

Categorías emergentes	Enraizamientos
Ira	24
Desagrado	21
Miedo	13
Sorpresa	7
Tristeza	7
Frustración	5
Incertidumbre	3

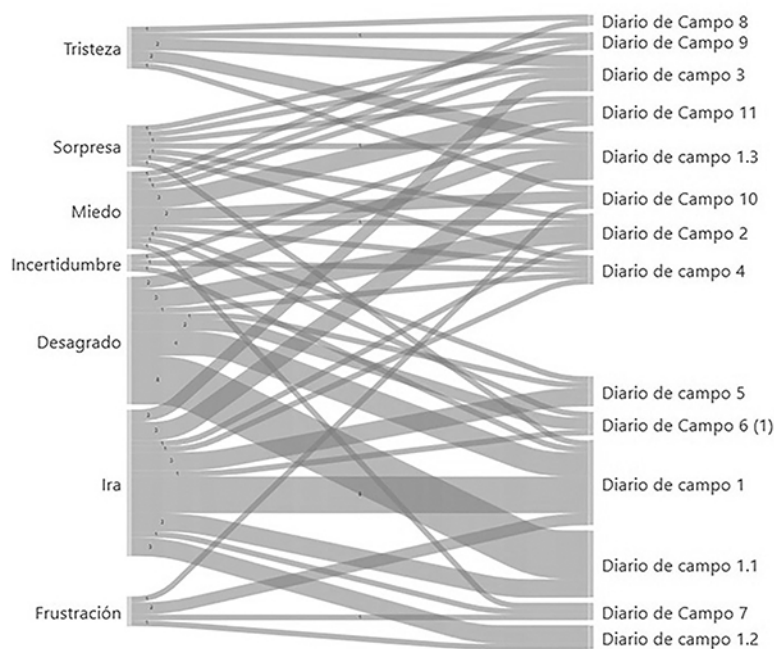


Figura 1. Diagrama de Sankey emociones recurrentes

Tabla 2 Categoría acciones recurrentes que activan emociones

Acción	Emoción que genera
1. Asistir con gripe, tosen o estornudan sin taparse.	Desagrado
2. Comer y escupir la comida.	Desagrado
3. No tener control de esfínteres	Desagrado
4. Uso inadecuado de los baños.	Desagrado
5. Estimulación sexual espontánea.	Desagrado
6. Higiene personal limitada.	Desagrado
7. Agresividad e insultos a los practicantes.	Ira
8. No hacen caso a las indicaciones.	Ira
9. Rompen o dañan materiales	Ira
10. No se ejecutan las planeaciones.	Ira
11. Los mayores golpean a los pequeños	Ira
12. Ver a los estudiantes cumplir los objetivos planteados.	Alegría
13. Desarrollar actividades planeadas.	Alegría
14. Descubrir talentos de los estudiantes	Alegría
15. Entablar conversación con los estudiantes	Alegría
16. Plantear objetivos de acuerdo con los diagnósticos.	Alegría
17. Demostraciones de cariño	Alegría
18. Sentir impotencia	Tristeza
19. Los estudiantes no desarrollan algunos ejercicios.	Tristeza
20. Gestión diferenciada de estudiantes.	Tristeza
21. Negar la oportunidad de participar en actividades a niños por alguna condición.	Tristeza
22. Superación.	Sorpresa
23. Ver a los estudiantes hablar en otros idiomas.	Sorpresa
24. Desempeño en diversas actividades académicas y deportivas.	Sorpresa
25. La concepción de la vida.	Sorpresa
26. Ver a los estudiantes jugar con objetos extraños.	Miedo
27. La agresividad.	Miedo
28. Caídas.	Miedo

Por tanto, esta investigación encontró que surgen 28 acciones que detonan alguna emoción, ya sea por factores positivos o negativos, lo que genera una dificultad para trabajar con esta población, esto coincide con lo mencionado por Rosero-Calderón *et al.* (2020) donde “La mayoría de los entrevistados consideraron que es más complicado trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual por varias razones como que los docentes no tienen la preparación adecuada para trabajar con esta población, además la indiferencia de docentes y familiares además que se requiere de un mayor tiempo para planificar”. De esta manera, se evidencia una necesidad imperativa de visibilizar estrategias o herramientas que posibiliten el aprendizaje para regular las diversas emociones al intervenir pedagógicamente con la población con discapacidad intelectual.

En este sentido, se identificó que las emociones recurrentes son la ira, el desagrado, el miedo, la sorpresa, la tristeza, la frustración y la incertidumbre. Estos resultados evidencian el lado humano y la importancia de la salud mental que acompaña a todo docente en formación cuando se ubica en estos escenarios de apropiación de conocimiento mediante la experiencia. En esta misma línea, Esparza Reyes *et al.* (2023) encontraron que “Durante los diálogos mantenidos con los docentes, estos muestran su lado más humano a través de la narración de las emociones producidas desde el

primer contacto y durante todo el proceso de enseñanza de un niño con TEA (trastorno del espectro autista)”. Por esta razón, es determinante comprender que toda intervención pedagógica con este grupo poblacional conlleva, implícitamente, la experimentación de diversas emociones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez desarrollado el proceso de reconocimiento de las emociones que experimenta un docente en formación al desarrollar sesiones de clase con personas en situación de discapacidad, se procedió a responder al segundo objetivo, el cual consiste en identificar las herramientas que necesita un practicante para lograr una regulación emocional al trabajar con este tipo de población. De esta manera, se diseñó una entrevista semiestructurada fundamentada en las estrategias de regulación emocional propuestas por Salovey *et al.* (1995), denominadas emocionales, cognitivas y conductuales. La entrevista se realizó con diez docentes del sitio de práctica que intervienen cotidianamente con la población, y los datos recolectados se analizaron mediante el software Atlas.ti 22.

En consecuencia, a cada uno de los entrevistados les fue socializada las estrategias de regulación y les fue planteado el escenario donde se describe cada acción recurrente, luego ellos debían responder desde su experiencia, su conocimiento y su perspectiva, ¿Por qué ocurre

esto? (respuesta cognitiva), ¿Qué emoción genera en el docente? (Respuesta emocional) y ¿cómo se debe manejar esa situación? (Respuesta conductual). Luego de organizar y analizar los datos en el software, se encontraron los siguientes resultados:

La figura 2 presenta la generalidad de emociones que emergen en los diez docentes entrevistados en el instituto cuando se encuentran con las situaciones recurrentes identificadas, en una mirada amplia las emociones son similares a las de los practicantes toda vez que se evidencia la presencia de la ira, el desagrado, malgenio, frustración, impotencia, susto, desespero, entre otras. No obstante, emergen otro producto de los años de experiencia como por ejemplo la no generación de una emoción predominante en los docentes. Algunos testimonios que dan ejemplo a estas respuestas emocionales son las siguientes:

8:17 no me genera ninguna emoción

5:13 me causa desespero por lo que pueda pasar después

9:18 me genera impotencia

Ahora bien, con relación a la segunda unidad de significado denominada respuesta cognitiva, se encuentra que tuvo un total de 31 codificaciones, donde los docentes del instituto manifiestan las razones del porque suceden recurrentemente estas situaciones, evidenciando que estas pueden ser explicadas desde la falta de interés de los estudiantes, las pautas de crianza, el afán por terminar las actividades propuestas, la falta de claridad en las instrucciones que emiten los profesores, las limitaciones propias del diagnóstico individual. La figura 3, es una nube de palabras resume la perspectiva de los docentes:

Por último, para la tercera unidad de significado denominada respuesta conductual, se obtuvo un total de 30 codificaciones y se encontró que los profesores tienen diversas herramientas de actuación dependiendo el contexto de la situación. Algunas de estas son remitir a psicología, redireccionar a superiores, modelar la conducta haciendo que el estudiante repita la acción ejecutando de manera adecuada, llamar la atención, aplicar consecuencias, compartir con el equipo de profesionales en busca de soluciones más integrales. La figura 4 presenta una generalidad de estas respuestas.



Figura 2. Nube de palabras respuesta emocional



Figura 3. Nube de palabras respuesta cognitiva



Figura 4. Nube de palabras respuesta conductual

Por consiguiente, un hallazgo relevante obtenido en esta investigación es que las herramientas que requieren los docentes en formación para trabajar con población con discapacidad intelectual, están asociadas al conjunto de estrategias de regulación emocional de Salovey *et al.* (1995). Este resultado tiene similitud con lo que menciona García Cano & Niño Murcia (2023) quienes afirman que las estrategias para una regulación emocional exitosa se fundamentan en el desarrollo de tres habilidades que son la habilidad de afrontamiento, la expresión emocional adecuada y, la conciencia de la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento. En este sentido, reconocer las razones por las que se presentan algunas situaciones recurrentes que activan emociones en los docentes en formación es tan importante como identificar las emociones más asociadas a esa acción y, con el mismo nivel de relevancia, apropiarse de protocolos de actuación para gestionarla, mitigando al máximo el impacto emocional.

Una vez reconocidas de manera general las perspectivas de los docentes entrevistados, se procede a realizar un análisis más específico de las respuestas proporcionadas por los docentes en torno a las situaciones recurrentes, con el fin de agrupar las estrategias de regulación emocional y así identificar las herramientas que necesita el docente en formación para lograr este proceso durante su tiempo de aprendizaje en contexto real.

De esta manera, para la primera situación recurrente donde los estudiantes en situación de discapacidad tosen o estornudan sin taparse, las respuestas emocionales más frecuentes son la preocupación y el desagrado, a partir del análisis cognitivo están pueden ser generadas por la falta de refuerzo en casa y porque los chicos no identifican las conductas adecuadas, la respuesta conductual a esta acción sería realizar el modelamiento de la conducta.

1: 24 hacer modelamiento puesto que copian las acciones

2: 09 falta de enseñanza desde casa

4: 12 ya lo normalizo mucho

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, se concluye que existen 28 acciones recurrentes que desencadenan emociones tanto negativas como positivas en los docentes en formación durante sus intervenciones pedagógicas con población con discapacidad cognitiva. Estas son ira, desagrado, malgenio, frustración, alegría, impotencia, susto y desespero, que posiblemente emergen debido de la falta de interés de los estudiantes, el descuido de los padres, la falta de claridad en las instrucciones que emiten los profesores o las limitaciones propias del diagnóstico individual.

Por otra parte, las herramientas que requieren los profesionales en formación para trabajar con población con discapacidad están asociadas al conjunto de estrategias para la regulación emocional de Salovey *et al.* (1995), que constituyen un proceso de consciencia in-

dividual en torno a tres preguntas: ¿Por qué suceden las situaciones? ¿Qué emociones generan en una persona estas situaciones? y, ¿cuál es el comportamiento que debe tener una persona al momento de presentarse una situación recurrente? Una vez identificados estos tres elementos, los profesionales en formación encontrarán maneras de gestionar las situaciones recurrentes.

Finalmente, algunos comportamientos que constituyen un patrón son: remitir al servicio de psicología, redireccionar a superiores, modelar la conducta haciendo que el estudiante repita la acción de manera adecuada, llamar la atención, aplicar castigos y compartir con el equipo de profesionales en busca de soluciones más integrales.

Agradecimientos

Este proceso investigativo se desarrolló gracias a la disponibilidad de la Institución IMPULSSA quién en alianza interinstitucional con la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, apoyo la ejecución de todos los procesos investigativos necesarios. Financiación: no requirieron ningún tipo de financiación tanto interna como externa. Conflicto de interés: los autores como representantes de cada institución, declaramos que no existen relaciones económicas o de otra índole que podrían conducir a un conflicto de intereses entre las partes.

REFERENCIAS

- AGUILAR ACOSTA, A.; MAYORGA LASCANO, M. 2020. Relación entre Estrés Docente y Síndrome de Burnout en docentes de la Zona 3 de Ecuador. *Revista Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*. 7(2):265-278.
- AMADOR, R.; RODRÍGUEZ, C.; SERRATO, J.; OLIVERA, J.; MARTÍNEZ, S. 2014. Estrés y burnout en docentes de educación media superior. *Medicina, Salud, y Sociedad Revista Digital*. 4(2):119-141.
- ARIAS-GALLEGOS, W.; CAHUANA-CUENTAS, M.; CEBALLOS-CANAZA, K.; CAYCHO-RODRÍGUEZ, T. 2019. Síndrome de Burnout en Cuidadores de Pacientes con Discapacidad Infantil. *Interacciones*. 5(1):7-16. <https://doi.org/10.24016/2019.v5n1.135>
- ASOCIACIÓN AMERICANA DE DISCAPACIDADES INTELECTUALES Y DEL DESARROLLO -AAIDD. 2011. Discapacidad intelectual definición, clasificación y sistemas de apoyo. Psicología Alianza. Disponible desde Internet en: https://www.aaidd.org/docs/default-source/default-document-library/aaidd_spanish-2021.pdf
- CONSEJO DE SALUD OCUPACIONAL - CSO. (s.f). Gestión de emociones. Disponible desde Internet en: <https://www.cso.go.cr/divulgacion/campanas/saludmental/CUIDA%20TU%20SALUD%20MENTAL%20DENTRO%20Y%20FUERA%20DE%20LO%20LABORALGESTION%20DE%20EMOCIONES.pdf>

- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA - DANE. 2022 Estado actual de la medición de la discapacidad en Colombia. Disponible desde Internet en: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/abr_2022_nota_estadistica_Estado%20actual_de_la_medicion_de_discapacidad_en%20Colombia_presentacion.pdf
- ESPARZA REYES, R.; RANGEL LEDEZMA, Y.S.; GONZÁLEZ ORTIZ, A.M. 2023. Experiencias docentes en la atención a niños con trastorno de espectro autista (TEA). *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*. 7. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1746>
- FONDO INTERNACIONAL DE EMERGENCIA DE LAS NACIONES UNIDAS -UNICEF. 2022. Cómo reconocer nuestras emociones. Disponible desde Internet en: <https://www.unicef.org/lac/crianza/seguridad-proteccion/como-reconocer-nuestras-emociones>
- GARCÍA CANO, L.; NIÑO MURCIA, S. 2023. La regulación emocional en docentes de educación en formación. *Pensamiento educativo*. 60(3):1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.1>
- LUNA-GIJÓN, G.; NAVA-CUAHUTLE, A.; MARTÍNEZ-CANTERO, D. 2022. El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*. 6(11):245-264.
- MARTÍNEZ CUEVAS, G. 2019. Para no salir(se) de cauce: la regulación emocional en el trabajo docente. *Revista Digital Universitaria*. 20(6). <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n6.a1>
- MENÉNDEZ-PONTE, M. 2018. El gran libro de las emociones. *Grafostil*. 17p.
- MINISTERIO DE SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL - MINSALUD. 2020. Resolución número 113 de 2020. Por la cual se dictan disposiciones en relación con la certificación de discapacidad y el registro de localización y caracterización de personas con discapacidad.
- MONGE ACUÑA, V. 2015. La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones educativas*. 17:77-84.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD - OMS. 2011. Informe mundial sobre la discapacidad. 363p. Disponible desde Internet en: <https://www.who.int/es/publications/item/9789241564182>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD - OMS. 2025. Autismo. Disponible desde Internet en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders#:~:text=Los%20trastornos%20del%20espectro%20autista,interacci%C3%B3n%20social%20y%20la%20comunicaci%C3%B3n>
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD - OPS. (s.f.). Discapacidad. Disponible desde Internet en: <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>
- PALLARÉS, M. 2020. Emociones y sentimientos. *Marge Books*. 182p.
- RODRÍGUEZ-ALBAÑIL, Y.; QUEMBA-MESA, M. 2018. Nivel de sobrecarga en cuidadores informales de personas en situación de discapacidad cognitiva en Duitama, estudio exploratorio. *Revista de investigación en salud. Universidad de Boyacá*. 5(1):86-98. <https://doi.org/10.24267/23897325.270>
- ROSERO-CALDERÓN, M.; DELGADO, D.; RUANO, M.; CRIOLLO-CASTRO, C. 2020. Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*. 39(1). <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>
- SALOVEY, P.; MAYER, J.D.; GOLDMAN, S.L.; TURVEY, C.; PALFAI, T.P. 1995. Emotional attention, clarity, and emotional repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. *Emotion*. En: Pennebaker, J.W. (Ed.). *Emotion, disclosure, & health*. American Psychological Association. p.125-154. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10182-006>
- VIVES, T.; HAMUI, L. 2021. La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40):97-104.