

[Cierre de edición el 30 de abril del 2026]

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21273><https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Regulación emocional en educación: Propuesta de clasificación e integración conceptual para la acción pedagógica

Emotional Regulation in Education: A Proposal for Classification and Conceptual Integration in Educational Practice

Regulação Emocional na Educação: Uma Proposta de Classificação e Integração Conceitual na Prática Educativa



René Barraza-López

Universidad Santo Tomás

 <https://ror.org/02vbtzd72>

Facultad de Ciencias Sociales y Educación

Escuela de Psicología

La Serena, Chile

renejavierbarraza@santotomas.cl <https://orcid.org/0000-0003-0569-5000>

Recibido • Received • Recebido: 02 / 06 / 2025

Corregido • Revised • Revisado: 14 / 04 / 2026

Aceptado • Accepted • Aprovado: 30 / 04 / 2026

Resumen

Introducción. La regulación emocional se ha posicionado como un eje clave en el ámbito educativo, debido a su relación con el bienestar estudiantil, la convivencia escolar y los procesos de aprendizaje, en un contexto de creciente demanda de intervención socioemocional en las escuelas. **Propósito.** El presente ensayo tiene como objetivo proponer una clasificación funcional y operativa de los principales modelos teóricos de regulación emocional, orientada a su aplicabilidad en contextos educativos. **Discusión.** A partir de un análisis crítico de los principales modelos teóricos de la regulación emocional, se identifican y analizan cuatro enfoques principales: relacional-vincular, cognitivo-metacognitivo, competencial-socioemocional y clínico-aplicado. Se examinan sus fundamentos conceptuales, tensiones y convergencias, así como principios comunes que permiten orientar su comprensión integrada. Asimismo, se discute la necesidad de superar una traducción lineal entre teoría y práctica, y se reconoce que la implementación pedagógica de estos modelos se configura de manera situada y reflexiva. **Conclusiones.** Se concluye que la integración de estos enfoques no responde a una lógica prescriptiva, sino a un marco orientador que debe ser reinterpretado por los equipos educativos según sus contextos. Esta clasificación contribuye a la toma de decisiones pedagógicas más informadas y abre líneas futuras de investigación sobre su aplicabilidad en escenarios educativos diversos, especialmente en contextos latinoamericanos.

Palabras claves: Regulación emocional; educación emocional; modelos teóricos; intervención pedagógica.

ODS: ODS 4; educación de calidad



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21273>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Abstract

Introduction. Emotional regulation has become a central focus in education due to its close relationship with student well-being, school climate, and learning processes, particularly in a context of increasing demand for socio-emotional support in schools. **Purpose.** This essay aims to propose a functional and operational classification of the main theoretical models of emotional regulation, oriented toward their applicability in educational contexts. **Discussion.** Drawing on a critical analysis of the main theoretical models of emotional regulation, four core approaches are identified and examined: relational, cognitive-metacognitive, socio-emotional competency-based, and clinical-applied. Their conceptual foundations, tensions, and convergences are analyzed, along with shared principles that support an integrated understanding. In addition, the need to move beyond a linear translation from theory to practice is emphasized, acknowledging that the pedagogical implementation of these models is context-sensitive and grounded in reflective practice. **Conclusions.** The integration of these approaches does not follow a prescriptive logic; rather, it constitutes a guiding framework that must be reinterpreted by educational teams according to their specific contexts. This classification supports more informed pedagogical decision-making and opens future lines of research on its applicability in diverse educational settings, particularly within Latin American contexts.

Keywords: Emotional regulation; emotional education; theoretical models; pedagogical intervention.
SDG: SDG 4; quality education.

Resumo:

Introdução. A regulação emocional tem se consolidado como um eixo central no campo educacional, devido à sua relação com o bem-estar dos estudantes, o clima escolar e os processos de aprendizagem, especialmente em um contexto de crescente demanda por apoio socioemocional nas escolas. **Objetivo.** Este ensaio tem como objetivo propor uma classificação funcional e operacional dos principais modelos teóricos de regulação emocional, orientada à sua aplicabilidade em contextos educacionais. **Discussão.** Com base em uma análise crítica dos principais modelos teóricos de regulação emocional, são identificadas e examinadas quatro abordagens centrais: relacional, cognitivo-metacognitiva, socioemocional baseada em competências e clínico-aplicada. São analisados seus fundamentos conceituais, tensões e convergências, bem como princípios compartilhados que sustentam uma compreensão integrada. Além disso, destaca-se a necessidade de superar uma tradução linear entre teoria e prática, reconhecendo que a implementação pedagógica desses modelos é sensível ao contexto e fundamentada na prática reflexiva. **Conclusões.** A integração dessas abordagens não segue uma lógica prescritiva; ao contrário, constitui um referencial orientador que deve ser reinterpretado pelas equipes educacionais de acordo com seus contextos específicos. Essa classificação favorece a tomada de decisões pedagógicas mais informadas e abre novas linhas de investigação sobre sua aplicabilidade em diferentes cenários educacionais, particularmente em contextos latino-americanos

Palavras-chave: Regulação emocional; educação emocional; modelos teóricos; intervenção pedagógica.

ODS: ODS 4; educação de qualidade.

Introducción

La regulación emocional es un proceso psicológico fundamental que permite a los individuos modular la intensidad, duración y expresión de sus emociones en función del contexto y de sus objetivos personales (Christensen & Aldao, 2015). Esta habilidad ha adquirido creciente relevancia, especialmente si se considera el incremento notable de situaciones de desregulación emocional, crisis de salud mental en estudiantes y dificultades en la convivencia escolar, particularmente en el periodo postpandemia (Messina-Albarenque et al., 2024).

En contextos como el chileno, este fenómeno se ha acompañado por un progresivo reconocimiento institucional de las dimensiones socioemocionales del aprendizaje. Desde que se promulgó la Ley de Inclusión Escolar (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015), hasta la implementación del Plan de Formación Ciudadana y de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2025), junto a los lineamientos del Plan Nacional de Salud Mental (Gatica-Saavedra et al., 2020), se ha ido consolidado un marco político-normativo que valida el bienestar emocional como componente clave del desarrollo integral. Del mismo modo, las Bases Curriculares de Educación Parvularia (MINEDUC, 2018), los Indicadores de Desarrollo Personal y Social del SIMCE (MINEDUC, 2019), y programas como Habilidades para la Vida (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB], 2026), han contribuido a instalar esta perspectiva en las prácticas escolares. Más recientemente, en el contexto post-pandémico, la Política de Reactivación Educativa Integral ha reafirmado el bienestar socioemocional como prioridad del sistema escolar chileno (MINEDUC, 2022).

Sin embargo, este avance convive con importantes tensiones estructurales: desigualdades en el acceso a recursos, débil formación docente en educación emocional y escasa articulación en la práctica entre el sistema escolar y los servicios de salud mental (Canenguez et al., 2023; Messina et al., 2023). En este escenario, los equipos escolares se ven enfrentados a una creciente demanda de intervención socioemocional sin contar con marcos teóricos integradores ni herramientas pedagógicas pertinentes (Zapata-Lamana et al., 2024). Aunque el campo psicológico ha desarrollado múltiples modelos para explicar la regulación emocional, estos responden a tradiciones teóricas diversas, sin una definición consensuada (Moreno Arrieta & Moreno, 2023) ni una sistematización útil para su implementación educativa (Gillborn & Delahunty, 2026; Palacios Díaz et al., 2024).

Pese a la proliferación de modelos teóricos en el campo de la regulación emocional, persiste una dificultad relevante en su traducción al ámbito educativo. Esta tensión se explica, en parte, por el origen disciplinar diverso de dichos modelos y por la ausencia de criterios integradores que orienten su aplicabilidad pedagógica. En este sentido, el desafío no radica únicamente en la acumulación de conocimiento teórico, sino en la posibilidad de articularlo de manera coherente con las demandas reales de los contextos educativos.



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21273>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Lejos de constituir un soporte conceptual para la acción pedagógica, esta dispersión teórica se ha convertido en una dificultad creciente. Los modelos disponibles carecen de pertinencia ecológica, al proponer orientaciones principalmente clínicas o individuales que no se ajustan al contexto escolar (Hassani, 2024; Thierry et al., 2023). Esta fragmentación dificulta su aplicación en contextos educativos reales, especialmente en los sectores más vulnerables (Martínez et al., 2022), y refuerza la percepción de que la regulación emocional no forma parte del quehacer pedagógico (Hassani, 2024). En este sentido, la transferencia al ámbito educativo de estos modelos teóricos requiere adaptaciones profundas e informadas.

En este contexto, el presente artículo propone una clasificación funcional y operativa de los principales modelos teóricos de regulación emocional, orientada a su aplicabilidad en el ámbito educativo. A diferencia de otras contribuciones, que se han centrado en la clasificación de estrategias y objetivos desde una perspectiva científica y clínica (Martínez-Priego et al., 2024), o en la organización de modelos según su valor explicativo y psicométrico (Moreno Arrieta & Moreno, 2023), esta propuesta busca ofrecer un marco conceptual que oriente la acción educativa. La propuesta se configura como un marco de carácter no prescriptivo, cuya pertinencia radica en su reinterpretación situada por parte de los equipos educativos en función de sus contextos.

Clasificación de modelos teóricos sobre regulación emocional

La clasificación de los modelos teóricos de regulación emocional propuesta en este artículo se organiza en torno a cuatro grandes núcleos temáticos, con el propósito de ordenar la diversidad teórica existente de manera coherente con las demandas reales de intervención en contextos escolares. Siguiendo el esquema propuesto por autores que han realizado el ejercicio de clasificación funcional en este campo, ya sea desde la utilidad explicativa (Moreno Arrieta & Moreno, 2023) o la aplicabilidad pedagógica de las competencias emocionales (Bisquerra Alzina & Mateo Andrés, 2019), se sustenta la pertinencia de la decisión adoptada en este trabajo de generar criterios de clasificación para los fines antes declarados. Esta propuesta se inscribe en la tradición de trabajos que han buscado organizar el campo de la regulación emocional a partir de criterios funcionales, reconoce tanto su diversidad conceptual como la necesidad de generar marcos integradores que faciliten su aplicación en contextos educativos.

Los criterios considerados para esta agrupación son: a) el foco primario del modelo, b) su origen disciplinar, c) el nivel de intervención más frecuente (universal, focalizado o especializado) y d) la disponibilidad de aplicaciones o adaptaciones educativas.

A continuación, se presenta una matriz comparativa (ver [Tabla 1](#)) que permite visualizar los elementos distintivos y convergentes entre los enfoques considerados.

Tabla 1: Matriz comparativa de la agrupación de modelos de regulación emocional según criterios para su clasificación

Enfoque / Grupo	Foco primario de los modelos	Origen disciplinar	Nivel de intervención predominante	Aplicaciones o adaptaciones educativas
Relacional-vincular	La regulación emocional se construye a partir del vínculo temprano y la corrección interpersonal.	Psicología del desarrollo, teoría del apego, neuropsicoanálisis.	Universal y focalizado (formación docente, crianza, prevención en contextos vulnerables).	Moderadas a altas: enfoque en apego docente-estudiante, clima emocional seguro.
Cognitivo-metacognitivo	La regulación se produce mediante procesos cognitivos como la evaluación, la atención o la metacognición.	Psicología cognitiva, neurociencia afectiva, psicología del estrés.	Universal y focalizado (educación emocional general, apoyo psicopedagógico).	Altas: programas escolares de revalorización cognitiva, mindfulness y autorregulación.
Competencial-socioemocional	Se centra en el desarrollo entrenable de habilidades socioemocionales aplicables en la vida escolar y cotidiana.	Psicología educativa, pedagogía, educación emocional.	Universal (currículo escolar, programas SEL, desarrollo de competencias emocionales).	Muy altas: base de programas de aprendizaje socioemocional (SEL), desarrollo de competencias emocionales, convivencia escolar y educación emocional explícita.
Clínico-aplicado	Intervención en desregulación severa o patrones patológicos mediante entrenamiento estructurado.	Psicología clínica, psiquiatría, psicoterapia dialéctico-conductual.	Especializado (intervención clínica o en educación terapéutica).	Bajas a moderadas: aplicable en contextos de inclusión, salud mental escolar y aulas terapéuticas.

Nota: Elaboración propia.

Enfoque relacional-vincular

Las teorías clasificadas en este enfoque proponen que la regulación emocional se construye en relación con otras personas, especialmente en las etapas tempranas de la vida. La teoría del apego (Bowlby, 1980; 2024) y la neurobiología interpersonal (Schore, 2017, 2021, 2022) resaltan la importancia de los vínculos seguros para el desarrollo de la regulación emocional. Por su parte, la teoría de la mentalización (Fonagy, 2001) complementa esta visión, relevando la capacidad de los seres humanos para comprender los estados mentales propios y ajenos como base para la autorregulación emocional. Este conjunto de teorías postula que la regulación emocional surge de experiencias de corrección temprana con figuras significativas. Sus aplicaciones en educación se vinculan con prácticas de validación emocional y pedagogías sensibles al apego (Chelouche-Dwek & Fonagy, 2025).

Enfoque cognitivo-metacognitivo

Las teorías agrupadas en este enfoque conciben la regulación emocional como un proceso mediado por la valoración e interpretación cognitiva de los eventos emocionales. Lazarus (2006) propuso que la emoción depende de la evaluación cognitiva que hace el sujeto respecto a los

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21273>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

eventos estresantes de su entorno, mientras que [Gross \(1998\)](#) desarrolló un modelo procesual de regulación que incluye estrategias como la evaluación cognitiva del antecedente o centrada en la respuesta. [Kross y Ayduk \(2008\)](#), por su parte, introducen el concepto de autodistanciamiento como mecanismo para reducir la reactividad emocional.

Estas teorías de enfoque cognitivo-metacognitivo tienen como centro la interpretación de eventos emocionales, la conciencia emocional y el reencuadre cognitivo. Su aplicabilidad en educación está dada en la formación docente, el desarrollo de tutorías y programas de manejo del estrés ([Aldrup et al., 2024](#); [Wang et al., 2023](#)).

Enfoque competencial-socioemocional

Este enfoque agrupa modelos orientados al desarrollo y aprendizaje de habilidades socioemocionales, lo que ha favorecido su amplia incorporación en el ámbito educativo. La teoría de la inteligencia emocional ([Salovey et al., 1995](#)) y los desarrollos de [Gross & John, \(2003\)](#) sobre regulación emocional social, ofrecen marcos conceptuales centrados en el fortalecimiento de competencias como la autoconciencia, la empatía y la gestión emocional. Estos modelos han influido en propuestas como el aprendizaje socioemocional (SEL), implementadas en diversos programas educativos a nivel internacional ([Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning \[CASEL\], 2025](#)).

Enfoque clínico-aplicado

Inicialmente desarrollados en el ámbito de la salud mental, algunos de estos modelos de regulación emocional han sido progresivamente adaptados al contexto escolar. Entre ellos destacan el modelo de autorregulación emocional propuesto por ([Thompson, 1994](#)) y la terapia dialéctica conductual (DBT) desarrollada por [Linehan & Wilks \(2015\)](#), diseñada originalmente para personas con desregulación emocional severa. A partir de este último, el modelo DBT-RO (Radically Open DBT), formulado por [Lynch et al. \(2015\)](#), amplió el enfoque para intervenir en poblaciones con sobrecontrol emocional, un concepto relativamente nuevo en lo que a regulación emocional se refiere. Una adaptación educativa del modelo de Linehan es el programa DBT STEPS-A (Entrenamiento en habilidades para la resolución de problemas emocionales para adolescentes), orientado a población adolescente escolarizada, con desregulación significativa o sin esta. Este programa ha sido utilizado con resultados promisorios en contextos educativos ([Mazza et al., 2016](#)).

Tensiones y articulaciones entre enfoques

Si bien las principales teorías sobre regulación emocional agrupadas en estos cuatro enfoques pueden complementarse, presentan también tensiones ontológicas y de focalización de prioridades que impactan en los niveles de intervención, por lo que deben ser consideradas

al momento de traducirse en propuestas educativas. Estas tensiones no implican a priori una contradicción, pero sí revelan diferencias que impactan en su aplicabilidad al contexto escolar. No obstante, es necesario reconocer que la traducción pedagógica de estos modelos no se produce de manera lineal desde la teoría hacia la práctica. Por el contrario, dicha traducción se configura a partir de procesos situados de reflexión pedagógica, en los cuales los equipos educativos reinterpretan los marcos teóricos en función de sus contextos específicos. En este sentido, la clasificación propuesta no pretende establecer reglas universales de aplicación, sino ofrecer un marco orientador que facilite la toma de decisiones pedagógicas informadas.

Por ejemplo, el enfoque relacional-vincular enfatiza la dimensión intersubjetiva de la regulación emocional, de este modo, los procesos autorregulatorios emergen de un entramado vincular (historia de apego y corregulación afectiva), donde la persona adulta significativa actúa como base segura para la organización emocional de los niños y las niñas. En educación, esto se expresa en el rol del vínculo pedagógico. En cambio, en el enfoque cognitivo-metacognitivo, útil para el desarrollo de habilidades superiores de autorregulación, se focaliza en procesos individuales, conscientes y deliberativos, tales como la reevaluación cognitiva, el monitoreo emocional o el autodistanciamiento, los cuales, al ser aplicados sin una adecuada valoración del ambiente, pueden aparecer como descontextualizados. Esta tensión se evidencia en el ámbito educativo cuando se aplican estrategias de distanciamiento cognitivo en estudiantes con antecedentes de trauma relacional, sin un trabajo previo de vinculación emocional. En tales casos, dichas intervenciones pueden resultar ineficaces o incluso fomentar la desregulación, especialmente si no se ha fortalecido la función reflexiva ni la percepción de seguridad emocional (Abdul Kani et al., 2024; Koslouski et al., 2023).

A su vez, el enfoque competencial-socioemocional, muy presente en políticas públicas y programas escolares como el aprendizaje socioemocional (SEL), puede ser criticado por su excesiva instrumentalización de la emoción. Si no se articula con una comprensión profunda del contexto sociocultural y la vinculación del estudiantado, corre el riesgo de reducir la regulación emocional a un conjunto de habilidades enseñables, desconectadas de procesos históricos, relacionales o incluso de sufrimiento psicológico real. Por esta razón, algunos estudios han señalado el riesgo de incurrir en prácticas de psicologización tecnocrática del bienestar en la escuela (Gillborn & Delahunty, 2026; Palacios Díaz et al., 2025).

Por otro lado, el enfoque clínico-aplicado, como la adaptación DBT STEPS-A, aporta marcos estructurados de intervención; sin embargo, su implementación en escuelas requiere formación específica, sostenibilidad institucional, así como adaptación curricular y cultural, lo cual es difícil de garantizar en escuelas con alta demanda y escasos recursos (Chugani et al., 2022; Martinez et al., 2022).

Junto a estas tensiones, es posible también identificar una serie de principios conceptuales comunes presentes en los diversos enfoques teóricos revisados. A continuación, se presenta una

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21273>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

sistematización original que integra estos elementos, con base en la bibliografía analizada. La identificación de estos principios resulta crucial para orientar la aplicación de los modelos teóricos en el ámbito educativo. Entre estos principios es posible mencionar que la regulación emocional:

- a) Es un proceso dinámico y modulador: todos los enfoques, aunque con distinto énfasis, coinciden en que regular una emoción no implica su eliminación, sino su modulación adaptativa en función del contexto, las metas y el bienestar del individuo.
- b) Las emociones tienen una función adaptativa: las emociones no son disfuncionales en sí mismas, su regulación apunta a optimizar su función (de alerta, vinculación, defensa, motivación, etc.); reprimirlas solo aumenta la desadaptación.
- c) Puede aprenderse y desarrollarse: todos los modelos parten del supuesto de que la capacidad de regular emociones no es fija, sino que puede entrenarse, aprenderse o fortalecerse con experiencias, vínculos o estrategias específicas.
- d) Implica la interacción entre lo biológico, lo psicológico y lo social: aunque algunos enfoques enfatizan más lo relacional (por ejemplo, apego) o lo cognitivo. Todos reconocen que la regulación emocional es un fenómeno multidimensional y requiere una comprensión bio-psico-social.
- e) Requiere conciencia emocional: la conciencia o identificación emocional (propia o ajena) es un prerrequisito para cualquier proceso regulatorio. Desde la mentalización hasta la metacognición o el entrenamiento emocional, que la propia persona sepa “lo que siente” es el punto de partida.
- f) Parte con la atención: permite detectar, focalizar y modular las experiencias emocionales. Esto implica que dirigir la atención hacia uno u otro estímulo del ambiente puede favorecer (o no) los procesos de regulación, desde lo relacional (por ejemplo, apego) hasta lo cognitivo y lo ambiental.
- g) Se promueve a través de la validación emocional: como reconocimiento del estado emocional propio y ajeno, esto es un elemento presente en todos los enfoques: ya sea como parte del vínculo relacional, como técnica metacognitiva, como habilidad socioemocional o como estrategia clínica.

Aplicabilidad educativa de los enfoques

La clasificación aquí presentada permite a docentes y profesionales de apoyo tomar decisiones pedagógicas más informadas al momento de planificar intervenciones socioemocionales. Esto resulta especialmente relevante cuando se trata de atender a la diversidad de trayectorias afectivas del estudiantado, incluyendo también al profesorado. Al considerar

este componente de carácter más evolutivo, es posible proponer que los modelos relacionales resultan muy útiles en el nivel parvulario y en educación básica, donde la correulación y el vínculo afectivo son fundamentales. En cambio, los modelos cognitivos y competenciales pueden implementarse de manera más clara en educación media, favoreciendo la reflexión y la toma de perspectiva. Por su parte, los enfoques clínico-aplicados pueden apoyar a estudiantes con necesidades educativas especiales o antecedentes de trauma emocional, entre otros. Si bien estas implicaciones no se agotan, es posible reconocer que este ordenamiento facilita la toma de decisiones en el ámbito educativo.

En este marco, se presenta la [Tabla 2](#) en donde se proponen los principios comunes a las teorías y su aplicación directa a la educación. Esta sistematización constituye un aporte original del presente trabajo, orientado a facilitar la traducción pedagógica de los modelos teóricos revisados.

Tabla 2: Principios comunes de la regulación emocional y su aplicación a la educación

Principio común	Aplicación en educación
Proceso dinámico y modulador	Favorecer la flexibilidad emocional en estudiantes, enseñando que regular no es reprimir, sino ajustar emociones al contexto escolar.
Emociones y su función adaptativa	Ayudar al estudiantado a identificar la función de sus emociones y brindar estrategias para usarlas de forma adaptativa, en lugar de reprimirlas.
Se aprende y desarrolla	Diseñar actividades progresivas para enseñar habilidades regulatorias, incluyendo juegos, ejercicios grupales y rutinas de reflexión emocional.
Interacción entre lo biológico, lo psicológico y lo social	Adoptar una mirada integral en la intervención emocional, considerando no solo la conducta observable, sino también el entorno familiar, escolar y social.
Conciencia emocional	Incorporar actividades que fomenten el reconocimiento y rotulado de emociones, usando materiales visuales, diarios emocionales o juegos simbólicos.
Atención como proceso regulador	Practicar ejercicios de atención plena en el aula, enseñar a focalizarse en sensaciones corporales, pensamientos o estímulos emocionales relevantes.
Validación emocional	Capacitar a docentes para validar las emociones del estudiantado como parte de la convivencia escolar y del manejo respetuoso del aula.

Nota: Creación propia.

En el ámbito educativo, estos modelos han servido de base para el desarrollo de diversas intervenciones, tales como programas de aprendizaje socioemocional (SEL), enfoques pedagógicos informados en trauma y adaptaciones de modelos clínicos como DBT STEPS-A. Estas experiencias evidencian tanto el potencial como los desafíos de trasladar marcos teóricos a prácticas educativas, reforzando la necesidad de contar con criterios de integración conceptual como los propuestos en este trabajo.

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21273>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Conclusiones

La regulación emocional constituye un componente central del desarrollo integral y del quehacer educativo, particularmente en contextos latinoamericanos que enfrentan crecientes desafíos en salud mental, convivencia escolar y bienestar socioemocional. En este escenario, diversos sistemas educativos de la región han avanzado en el fortalecimiento de marcos político-normativos orientados a la inclusión y la formación ciudadana; entre ellos, el caso chileno ofrece un ejemplo de este proceso de reconocimiento institucional de la dimensión socioemocional. No obstante, la ausencia de marcos conceptuales integradores y pertinentes para el ámbito educativo, junto con tensiones estructurales como la desigualdad en el acceso a recursos y la limitada formación docente en educación emocional, continúa obstaculizando la implementación efectiva de intervenciones socioemocionales.

Este ensayo propuso una clasificación funcional y situada de los modelos teóricos de regulación emocional, organizada en torno a cuatro enfoques: relacional-vincular, cognitivo-metacognitivo, competencial-socioemocional y clínico-aplicado, con base en criterios como el foco teórico, el origen disciplinar, el nivel de intervención predominante y la existencia de aplicaciones educativas. Esta clasificación permite ordenar el campo conceptual, visibilizar sus tensiones internas y, sobre todo, facilitar la toma de decisiones pedagógicas informadas por parte de docentes y equipos psicoeducativos.

Las tensiones identificadas entre enfoques como el contraste entre la correulación vincular y el autodistanciamiento cognitivo, o entre la instrumentalización de competencias emocionales y la consideración de historias traumáticas, no deben entenderse como obstáculos insalvables, sino como oportunidades para una integración crítica y contextualizada. En efecto, la articulación entre modelos requiere reconocer no solo sus diferencias, sino también los principios conceptuales compartidos, como la conciencia emocional, el valor de la atención, la validación, la naturaleza moduladora del proceso emocional, su carácter entrenable y su base bio-psico-social.

Desde esta perspectiva, la regulación emocional no puede ser entendida como un conjunto de técnicas aisladas ni como un dominio exclusivamente psicológico, sino como un constructo complejo que debe ser traducido en prácticas pedagógicas sensibles al contexto sociocultural, vincular e institucional. La [Tabla 2](#) presentada en este artículo sintetiza esta articulación, ofreciendo orientaciones concretas y transferibles al quehacer escolar.

En síntesis, la integración teórica propuesta permite avanzar hacia una comprensión más situada y aplicable de la regulación emocional en educación. No solo busca aportar claridad conceptual, sino también contribuir a una pedagogía emocionalmente informada, que reconozca la diversidad de trayectorias afectivas del estudiantado, y que fortalezca el rol de las escuelas como espacios de contención, desarrollo y justicia emocional. No obstante, es

importante reconocer que esta propuesta presenta limitaciones, en tanto no constituye un modelo prescriptivo ni exhaustivo, sino un marco orientador susceptible de ser enriquecido mediante investigación empírica futura que permita validar, tensionar y refinar esta propuesta. En este sentido, se hace necesario avanzar en estudios que evalúen la aplicabilidad de estas clasificaciones en contextos educativos reales, así como en el desarrollo de estrategias pedagógicas que integren de manera situada los distintos enfoques de la regulación emocional.

Conflictos de interés

El autor no reporta ningún conflicto de interés.

Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18046703>

Uso de IA

El autor declara que utilizó herramientas de inteligencia artificial generativa (ChatGPT, versión GPT-5.3, OpenAI) como apoyo para la estructuración preliminar del manuscrito y para sugerencias de redacción en ciertos pasajes. No se utilizó IA para generar ideas originales ni conclusiones del artículo. Todo el contenido fue revisado, adaptado y validado por el autor, quien asume completa responsabilidad ética e intelectual sobre el manuscrito final.

Referencias

- Abdul Kani, J., Wesley Williams, J., Murugan, S., Elangovan, K. (2024). Exploring the impact of early trauma on emotional regulation and mental well-being among college students: A statistical study on adverse childhood experiences and cognitive emotional regulation. En G. Arora, S. Singh, & H. Emadifar (Eds.), *Exploring medical statistics. Biostatistics, clinical trials, and epidemiology* (pp. 224-241). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-2655-8.ch011>
- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2024). The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness: A systematic review integrating four lines of research. *Educational Psychologist*, 59(2), 89-110. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2282446>
- Bisquerra Alzina, R. & Mateo Andrés, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21273>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*. Basic Books.

Bowlby, J. (2024). *El apego*. Planeta.

Canenguez, K. M., Farley, A. M., Squicciarini, A. M., Dutta, A., Simonsohn, A., Holcomb, J. M., Peña, F., Leiva, L., Benheim, T. S., Guzmán, J., Jellinek, M., & Murphy, J. M. (2023). Implementation and outcomes of a national school-based mental health program for middle school students in Chile. *School Mental Health*, 15, 165-176. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09541-2>

Chelouche-Dwek, G. & Fonagy, P. (2025). Mentalization-based interventions in schools for enhancing socio-emotional competencies and positive behaviour: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 34, 1295-1315. <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02578-5>

Christensen, K. & Aldao, A. (2015). Tipping points for adaptation: Connecting emotion regulation, motivated behavior, and psychopathology. *Current Opinion in Psychology*, 3, 70-74. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2014.12.015>

Chugani, C. D., Murphy, C. E., Talis, J., Miller, E., McAneny, C., Condosta, D., Kamnikar, J., Wehrer, E., & Mazza, J. J. (2022). Implementing dialectical Behavior Therapy Skills Training for Emotional Problem Solving for Adolescents (DBT STEPS-A) in a low-income school. *School Mental Health*, 14(2), 391-401. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09472-4>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2025). *Advancing social and emotional learning*. <https://casel.org/>

Fonagy, P. (2001). *La teoría del apego y el psicoanálisis*. Other Press.

Gatica-Saavedra, M., Vicente, B., & Rubí, P., (2020). Plan nacional de salud mental. Reflexiones en torno a la implementación del modelo de psiquiatría comunitaria en Chile. *Revista médica de Chile*, 148(4), 500-505. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872020000400500>

Gillborn, S. & Delahunty, T. (2026). The psychological complex in contemporary education policy. *Journal of Education Policy*, 41(2), 156-179. <https://doi.org/10.1080/02680939.2025.2478400>

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

Hassani, S. (2024). Fostering social-emotional competencies to improve social functioning, social inclusion, and school well-being: Results of a cluster non-randomized pilot study. *Mental Health & Prevention*, 36, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2024.200365>

- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). (2026, enero 27). *Programa habilidades para la vida (HPV)*. ChileAtiende. <https://www.chileatiende.gob.cl/fichas/2080-programa-habilidades-para-la-vida-hpv>
- Koslouski, J. B., Stark, K., & Chafouleas, S. M. (2023). Understanding and responding to the effects of trauma in the classroom: A primer for educators. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 1, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2023.100004>
- Kross, E. & Ayduk, O. (2008). Facilitating Adaptive Emotional Analysis: Distinguishing Distanced-Analysis of Depressive Experiences From Immersed-Analysis and Distraction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(7), 924-938. <https://doi.org/10.1177/0146167208315938>
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer.
- Linehan, M. M. & Wilks, C. R. (2015). The course and evolution of dialectical behavior therapy. *American Journal of Psychotherapy*, 69(2), 97-110. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2015.69.2.97>
- Lynch, T. R., Hempel, R. J., & Dunkley, C. (2015). Radically open-dialectical behavior therapy for disorders of over-control: Signaling matters. *American Journal of Psychotherapy*, 69(2), 141-162. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2015.69.2.141>
- Martinez, R. R., Jr., Marraccini, M. E., Knotek, S. E., Neshkes, R. A., & Vanderburg, J. (2022). Effects of dialectical behavioral therapy skills training for emotional problem solving for adolescents (DBT STEPS-A) program of rural ninth-grade students. *School Mental Health*, 14, 165-178. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09463-5>
- Martínez-Priego, C., García-Noblejas, B. P., & Roca, P. (2024). Strategies and goals in emotion regulation models: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-2. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1425465>
- Mazza, J. J., Dexter-Mazza, E. T., Miller, A. L., Rathus, J. H., & Murphy, H. E. (2016). *DBT skills in schools: Skills training for emotional problem solving for adolescents (DBT STEPS-A)*. The Guilford Press.
- Messina, I., Calvo, V., & Grecucci, A. (2023). Attachment orientations and emotion regulation: New insights from the study of interpersonal emotion regulation strategies. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process, and Outcome*, 26(3), 1-10. <https://doi.org/10.4081/ripppo.2023.703>
- Messina-Albarenque, C., Andrés-Viloria, C. de, Pablo-González, G. de, & Benito-Ambrona, T. (2024). Emotional education: A critical review of the voices against its implementation in schools. *Environment and Social Psychology*, 9(3), 1-13. <https://doi.org/10.54517/esp.v9i3.1920>



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21273>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015, junio 8). Ley 20845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. *Biblioteca del Congreso Nacional, Ley Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2018). *Bases curriculares de educación parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia. <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/bases-curriculares-de-educacion-parvularia/>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2019). *Indicadores de desarrollo personal y social*. Currículum Nacional. https://www.curriculumnacional.cl/portal/Evaluacion/Estandares-y-otros-indicadores/Indicadores-de-Desarrollo-Personal-y-Social/#recursos_estandares_otros_0
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2022). *Seamos comunidad. Política de reactivación educativa integral*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/05/PoliticaSeamosComunidad.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2025). *Experiencias pedagógicas en formación ciudadana*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2025/07/Experiencias-Pedagogicas-en-Formacion-Ciudadana-VF.pdf>
- Moreno Arrieta, L. E. & Moreno, J. E. (2023). Modelos teóricos y métodos de evaluación de la regulación emocional. *Dominio de las Ciencias*, 9(3), 835-855. <https://es.scribd.com/document/685468333/Modelos-Teoricos-y-Metodos-de-Evaluacion-de-La-Regulacion-Emocional>
- OpenAI. (2026). ChatGPT (versión GPT-5.3) [Modelo de lenguaje]. <https://chat.openai.com/>
- Palacios Díaz, D., Bonhomme Manríquez, A., & Báez Oyanedel, T. (2025). Contener y regular. Nacimiento del desregulado emocional en la educación chilena. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 1-35. <https://doi.org/10.15366/rep2025.10.1.004>
- Palacios Díaz, D., Dufraix Tapia, I., Sisto Campos, V., & Ramírez Casas del Valle, L. del. (2024). Conteniendo afectos: análisis discursivo de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 53, 1-19. <https://doi.org/10.1590/1980531410053>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). APA. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Schore, A. N. (2017). Modern attachment theory. En S. N. Gold (Ed.), *APA handbook of trauma psychology: Foundations in knowledge* (pp. 389-406). APA. <https://doi.org/10.1037/0000019-020>

- Schore, A. N. (2021). The interpersonal neurobiology of intersubjectivity. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-19. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.648616>
- Schore, A. N. (2022). Right brain-to-right brain psychotherapy: Recent scientific and clinical advances. *Annals of General Psychiatry*, 21, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12991-022-00420-3>
- Thierry, K. L., Kim, T. E., Page, A., & Randall, H. (2023). School leader engagement in strategies to support effective implementation of an SEL program. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 2, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2023.100020>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Wang, H., Burić, I., Chang, M.-L., & Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 26, 1651-1696. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>
- Zapata-Lamana, R., Robles-Campos, A., Reyes-Molina, D., Rojas-Bravo, J., Salcedo Lagos, P., Chávez-Castillo, Y., Gajardo-Aguayo, J., Villalobos, J. V., Arias, A. M., Sanhueza-Campos, C., Ibarra Mora, J., Reyes-Amigo, T., Cristi-Montero, C., Sánchez-Oliva, D., Ruiz-Hermosa, A., Sánchez-López, M., Poblete-Valderrama, F., Celis-Morales, C., Martorell, M., ... Cigarroa, I. (2024). Effects of video-guided active breaks with curricular content on mental health and classroom climate in Chilean schoolchildren aged 6 to 10: Study protocol for a multicentre randomized controlled trial. *Frontiers in Physiology*, 15, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fphys.2024.1438555>

