

Autorregulación del deseo como competencia básica para el desarrollo emocional

Self-regulation of desire as a basic competence for emotional development



Luis Alberto Mateos Hernández



Rip
131

Volumen 13 #1 ene-abr
13 Años

Revista Iberoamericana de
Psicología

ISSN-I: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517
Publicación Cuatrimestral

ID: 10.33881/2027-1786.RIP.13110

Title: Self-regulation of desire as a basic competence for emotional development

Título: Autorregulación del deseo como competencia básica para el desarrollo emocional

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Self-regulation of desire as a basic competence for emotional development

[es]: Autorregulación del deseo como competencia básica para el desarrollo emocional

Author (s) / Autor (es):

Mateos Hernández

Keywords / Palabras Clave:

[en]: Self-perception; self-regulation; desire; addiction

[es]: Auto percepción; autorregulación; deseo; adicción.

Submitted: 2019-12-05

Accepted: 2020-04-08

Resumen

En este artículo se buscó describir las auto percepciones asociadas a la competencia de autorregulación de los propios deseos, en estudiantes de magisterio de cuatro cursos consecutivos. Participaron un total de 224 estudiantes de la Facultad de Educación de entre 18 y 19 años en la asignatura de Psicología del Desarrollo. Para ello, tras una revisión teórica sobre la literatura científica, se expone una propuesta docente exploratoria y descriptiva en la que se parte de dos fuentes de información. Por un lado, el análisis de contenido cualitativo de un trabajo escrito introspectivo, personal y confidencial sobre la auto percepción de esta competencia. Por otro lado, la consideración de los resultados de 39 minigrupos de discusión.

El análisis descriptivo e interpretativo de los resultados sugiere que los participantes reconocen y describen importantes dificultades para la autorregulación de sus deseos, con altos índices en factores de riesgo para su salud física y emocional que les llevan a conductas adictivas con o sin sustancias. Asimismo se sienten de forma significativa incapaces de mejorarse y con sensación de vacío vital. Como conclusión, se destaca la necesidad del entrenamiento en esta competencia dentro del ámbito universitario, con formación previa de los docentes, y se constata que tanto el trabajo introspectivo como los grupos de discusión son recursos educativos de metodología cualitativa para la formación inicial del docente. Se sugiere investigar la relación de esta competencia con otras competencias emocionales intrapersonales y con los propósitos vitales.

Abstract

This article aims to describe qualitatively the self-perceptions in the competence of self-regulation of the wishes of students of teaching in four consecutive courses with a total of 224 students of the Faculty of Education between 18 and 19 years in the subject of Developmental Psychology.

To this end, after a theoretical review of the scientific literature, an exploratory and descriptive teaching proposal is presented, in which two sources of information based. On the one hand, the qualitative content analysis of an introspective, personal and confidential written work about the self-perception of this competence. On the other hand, the consideration of the results of 39 mini-discussion groups. The descriptive and interpretive analysis of the results shows that the participants recognize and describe important difficulties for self-regulation of their desires, with high rates of risk factors for their physical and emotional health that lead to addictive behaviors with or without substances. They also feel significantly unable to improve themselves and feel vitally empty. As conclusions, the need for training in this competence within the university context is highlighted with previous training of teachers, and it is found that both introspective work and discussion groups are educational resources of qualitative methodology for initial teachers training. It is suggested to investigate the relationship of this competence with other intrapersonal emotional competences and with the purposes of life

Citar como:

Mateos Hernández, L. A. (2020). Autorregulación del deseo como competencia básica para el desarrollo emocional. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13 (1), 105-115. Obtenido de: <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/1741>

Dr Luis Alberto **Mateos Hernández**, Fil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4503-3573>

Source | Filiación:

UPSA

BIO:

Profesor encargado de Cátedra en las asignaturas de Psicología del Desarrollo y Musicoterapia Educativa. Psicólogo, musicoterapeuta y experto en Inteligencia Emocional

City | Ciudad:

Salamanca [es]

e-mail:

lamateoshe@upsa.es

Autorregulación del deseo como competencia básica para el desarrollo emocional

Self-regulation of desire as a basic competence for emotional development

Luis Alberto **Mateos Hernández**

Introducción

En este artículo se aborda una temática del desarrollo psicológico de los jóvenes universitarios que tiene incidencia global por el incremento exponencial en nuestra sociedad de las tecnologías en la vida cotidiana y del capitalismo consumista: la competencia en la autorregulación de los propios deseos, como precursor evolutivo y facilitador de la competencia emocional intrapersonal denominada autorregulación emocional. Tras analizar los estudios de esta temática en SCOPUS y WOS, se seleccionaron aquellos realizados con adolescentes o jóvenes, y redactados en lengua española o inglesa, especialmente en los 10 últimos años.

Algunos autores han mostrado que esta competencia se ve mermada en su desarrollo psicológico a partir de los 13 años de forma significativa por las dependencias al móvil, en ocasiones ya adicciones, y se va acentuando progresivamente en años sucesivos, con indicadores muy altos de ansiedad generalizada, sobre todo a partir de los 15 años (García, Cantón, & Rollán, 2014). Es conocida la relación existente entre las dificultades en la regulación emocional y diversos problemas de salud, como por ejemplo, el desarrollo de enfermedades cardíacas y los trastornos de ansiedad (Geisler, Vennewald, Kubiak, & Weber, 2010; Krygier, Heathers, Gross, Abbott, & Kemp, 2014). En este sentido, hay múltiples evidencias de que, en general, los medios digitales pueden ser interferencias nocivas en el desarrollo madurativo saludable de niños, adolescentes y jóvenes como ya hace unos años Manfred Spitzer resumía en su libro *Demencia Digital* (Spitzer, 2013).

Los medios digitales nos llevan a utilizar menos nuestro cerebro, con lo cual se reduce su capacidad de rendimiento con el tiempo. En los jóvenes, los medios digitales impiden la formación del cerebro, la capacidad de rendimiento intelectual permanece, por tanto, por debajo del nivel posible. Esto no afecta únicamente a nuestro pensamiento sino también a nuestra voluntad, nuestras emociones y, sobre todo, a nuestro comportamiento social. (p. 322)

Actualmente, los jóvenes ya son nativos digitales, aprendieron ellos solos, los progenitores hacen esfuerzos significativos por acompañar estos cambios en el mundo digital, pero sin duda la tarea de prevención de riesgos de dependencias y adicciones a las tecnologías, y de hacer un uso adecuado es también responsabilidad de las instituciones educativas (García-Galera, y otros, 2016; Del Barrio-Fernández, 2017).

Formulado en positivo, una prueba de que esta necesidad de competencias emocionales como prevención se va asumiendo en la sociedad es que, tanto en España como en otros muchos países, se han venido implementando de forma exponencial en estas dos últimas décadas los programas de educación emocional tanto para la prevención de adicciones y conductas de riesgo como para promover las conductas prosociales y valores. Asimismo, se sabe que la afectividad y la satisfacción con la vida son variables predictoras de la salud mental del alumnado de magisterio (Pinedo, Arroyo, & Caballero, 2017) y, formulado en negativo, se sabe que, en general, “la impulsividad disfuncional es un factor de vulnerabilidad para las conductas adictivas y disminuye el éxito académico” (Garrote-Pérez de Albéniz, 2013).

Lo adaptativo, por tanto, es aprender a distinguir qué deseos conviene satisfacerlos de forma adecuada porque responden a necesidades reales, y cuáles no. Asimismo, aprender a valorar si el sumatorio de satisfacción de un deseo en un formato específico más sus consecuencias es conveniente y saludable o no lo es. En este sentido, la conducta adictiva, del tipo que sea, dificulta o impide la reflexión libre y, por tanto, la autorregulación del deseo. Pero en los actuales medios de comunicación social (internet, televisión, redes sociales, etc.) es evidente que la sobresaturación de estímulos que se ofrecen para satisfacer deseos, desde múltiples formatos publicitarios, pueden dificultar en los jóvenes la capacidad de autorregulación de sus deseos.

Otro factor esencial de carácter histórico y social para entender el incremento de la dependencia en los jóvenes y del alejamiento del esfuerzo está relacionado con la actitud de los adultos que lucharon para ofrecer a sus hijos el Estado de Bienestar que ellos no tuvieron, porque al tiempo promovieron también una actitud profundamente dependiente (Méndez & Rodríguez, 2015) Es decir, la idea de progreso y mejora para muchas familias ha estado vinculada a reducir en los descendientes las elevadas dosis de esfuerzos en la autorregulación de sus deseos que han tenido que llevar a cabo. Pero como contrapartida, esta concepción lleva a los hijos a tener, en general, peor capacidad de autorregulación de sus deseos.

Por estos y otros factores, se está haciendo cada vez más amplio el estudio de la competencia en la autorregulación de los propios deseos, que podría equivaler a una especie de Inteligencia instintiva que nos permite ejercer nuestra propia fuerza de voluntad en los momentos en los que las estructuras subcorticales del cerebro priorizan la satisfacción de deseos, siendo estos adaptativos en algunas ocasiones, pero en otras no (McGonigal, 2011).

Los objetivos de este estudio fueron:

- Explorar la literatura científica reciente relativa a la autorregulación del deseo.

- Describir y analizar las autopercepciones de una muestra de jóvenes ante la competencia en la autorregulación de sus deseos.
- Exponer el uso del análisis de documentos: trabajo introspectivo y de los grupos de discusión como posibles procedimientos docentes para la mejora de dicha competencia.

Marco teórico

Existe en la literatura científica una simultaneidad en el uso de las expresiones autocontrol y autorregulación. Aparecen diferentes apreciaciones que pueden llegar a matizar ambos términos, como que autorregulación es un término más dinámico y refleja mejor el matiz procesual del fenómeno, mientras que el término autocontrol podría parecer algo más estático, y en algunos casos empleado por algunas personas para referirse a la represión emocional como mecanismo de defensa del yo. Pero analizada la literatura científica al respecto, para el propósito de este trabajo no se va a atender a estas disquisiciones, sino que se va a considerar a ambos términos como sinónimos y que se refieren al mismo fenómeno, tal y como sucede en la mayor parte de las publicaciones científicas actuales sobre esta temática. No obstante, se respetará la palabra empleada por los diferentes autores para aludir a sus trabajos. Como referencia, se puede definir la autorregulación como la interacción entre procesos controlados e impulsivos (Milyavskaya, Inzlicht, Hope, & Koestner, 2015).

Existen múltiples antecedentes en el estudio de esta temática. Una de las primeras aportaciones realmente significativas fue la del Modelo de Fuerza del Autocontrol, el cual ha supuesto un importante avance en el estudio de la fuerza de voluntad, y que actualmente sigue evolucionando y siendo referencia (Baumeister, Tice, & Vohs, 2018) Estos autores sintetizaron su planteamiento del siguiente modo (Baumeister, Vohs, & Tice, 2007):

El autocontrol es una función central del yo y una clave importante para el éxito en la vida. El esfuerzo de autocontrol parece depender de un recurso limitado. Al igual que un músculo se cansa por el esfuerzo, los actos de autocontrol causan deficiencias a corto plazo (agotamiento del yo) en el autocontrol posterior, incluso en tareas no relacionadas. La investigación ha apoyado el modelo de fuerza en los dominios de comer, beber, gastar, la sexualidad, el pensamiento inteligente, la elección y el comportamiento interpersonal. (p.351)

La capacidad de autocontrol se adquiere, básicamente, con la práctica; y no pueden explicarse por profecías autocumplidas, mejor autoeficacia o conciencia de autocontrol (Muraven, 2010) Además, se sabe que simplemente la disposición a estar en un estado de autocontrol en los alumnos modera significativamente el agotamiento académico tras las tareas (Seibert, May, Fitzgerald, & Fincham, 2016). Kelly McGonigal lo sintetiza de forma audaz en su libro *Autocontrol* (2011): “ser un mal meditador es bueno para el autocontrol” (p. 43), aludiendo a la importancia de predisponerse a practicar el autocontrol, más allá de los resultados momentáneos. Y ante el agotamiento de este recurso limitado, parece ser que la adecuada gestión del tiempo de descanso también es una estrategia básica para la mejora del autocontrol (Steinborn & Huestegge, 2016).

La idea de que la pérdida del autocontrol, debido al esfuerzo, está relacionada con la creencia de tener recursos limitados en la fuerza de voluntad de la persona ha sido documentada tanto en laboratorio (Baumeister, Gailliot, DeWall, & Oaten, 2006; Hagger, Wood, Stiff, & Chatzisarantis, 2010; Job, Dweck, & Walton, 2010). como en la vida coti-

diana (Hofmann, Vohs, & Baumeister, 2018), y se ha podido demostrar su eficacia y maleabilidad como elemento clave de la teoría de la fuerza de voluntad (Clarkson, Otto, Hirt, & Egan, 2016).

Recientemente Kotabe y Hofmann (2015) nos han ofrecido un modelo integrador muy completo de las confluencias de las diferentes teorías sobre el autocontrol del deseo, que se articula en siete componentes: “deseo, objetivo de orden superior, conflicto entre deseo y objetivo, motivación de control, capacidad de control, esfuerzo de control y restricciones de promulgación” (p. 618).

Unido a lo anterior, algunas investigaciones también muestran que cuando las personas están sometidas a exigencias altas de autocontrol, las que tienen una teoría implícita de fuerza de voluntad limitada -que creen que se les agota- son más tendentes al fracaso en su autorregulación (Job, Bernecker, Miketta, & Friese, 2015; Bernecker, Herrmann, Brandstätter, & Job, 2017; Sieber, Flückiger, Mata, Bernecker, & Job, 2019). Por otra parte, un estudio analizó el funcionamiento de las teorías implícitas de la fuerza de voluntad de los estudiantes en relación con su rendimiento académico y se concluyó que son las personas con la creencia de que su fuerza de voluntad es ilimitada las que se autorregulan mejor ante las altas demandas de tarea, mostrándolo con una mejor gestión del tiempo (Job, Bernecker, Miketta, & Friese, 2015). Sucede parecido con estudiantes indios que, por razones culturales, tienden a creer que ejercer la fuerza de voluntad es energizante, y obtienen una mejor autorregulación que estudiantes occidentales que creen que el esfuerzo voluntario cansa (Savani & Job, 2017).

Y, además, se ha demostrado que los procesos motivacionales de las personas ante las tareas, más que los recursos metabólicos finitos, son necesarios para tener una autorregulación adecuada, y permite cambiar las creencias erróneas o inadaptativas de las personas sobre su propia fuerza de voluntad (Sieber, Flückiger, Mata, Bernecker, & Job, 2019). Por eso es tan importante ofrecer a las personas contextos motivadores de apoyo con libertad de elección de objetivos y autonomía, para que sea más fácil el cambio y mejora de dichas teorías implícitas. En el caso de los estudiantes que inician su primera carrera universitaria este hecho es crucial, ya que están sometidos a tareas que les suponen un estrés académico que necesitan aprender a gestionar adaptativamente.

En relación con esta idea, otros autores han mostrado que, contrariamente a lo que se suele pensar, el hecho de que una persona esté sometida a una tarea exigente puede reducir la atracción que ejerce la tentación y así facilitar su autorregulación (Van Dillen, Papies, & Hofmann, 2013). Quizás sean las oscilaciones de las personas y de sus motivaciones ante una tarea exigente lo que hace que la autorregulación continua sea tan difícil de mantener (Molden, Hui, & Scholer, 2016). Y por esto es tan importante que la principal tarea de un joven universitario, su desarrollo competencial, sea exigente y le requiera un esfuerzo considerable y mantenido en el tiempo, adecuado a sus posibilidades.

Otros autores han extendido estos hallazgos a dos dimensiones esenciales del autocontrol: el ser capaces de resistir las tentaciones y la autorregulación de las emociones (Milyavskaya, Inzlicht, Hope, & Koestner, 2015; Bernecker & Job, 2017). En esta línea, ya se habían puesto de relieve con anterioridad, por ejemplo, los principales elementos multidimensionales de la autorregulación emocional (Gratz & Roemer, 2004), así como la secuencia de dicho proceso, que es asumido en los actuales modelos explicativos de la autorregulación del deseo: Selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de respuesta (Gross, 2013). Igualmente destaca su importancia para el manejo de la ansiedad en las tareas como los exámenes (Bertrams, Englert, Dickhäuser, & Baumeister, 2013), y el cómo puede integrarse esta teoría del auto-

control con la teoría del control atencional (ACT) mostrando el cómo la fuerza de voluntad hace de intermediaria entre la ansiedad y el rendimiento (Englert & Bertrams, 2015).

En sentido contrario, parece que el no afrontamiento puede entrañar consecuencias negativas, incluso en la salud. Se ha comprobado que la procrastinación en estudiantes universitarios como funcionamiento contrario a la fuerza de voluntad es contraproducente porque ofrece algunos beneficios en el corto plazo, pero más situaciones de enfermedad en el largo plazo, especialmente manifestado en los periodos de exámenes al final del semestre. Esta circunstancia era inversa con los estudiantes que no dilataban en el tiempo el afrontamiento de las tareas (Tice & Baumeister, 2018).

También es interesante resaltar otro fenómeno psicológico relacionado, que se denomina licencias morales. Según Blanken, Van de Ven y Zeelenberg (2015) “las licencias morales se refieren al efecto de que cuando las personas inicialmente se comportan de una manera moral, más tarde tienen más probabilidades de mostrar comportamientos que son inmorales, poco éticos o problemáticos” (p. 540). Este hecho se refiere a una forma muy extendida de autoengaño en la cual la persona se marca unas metas y/o valores sin comprometerse de verdad con ellas. Por ejemplo, se dice internamente y con vehemencia tengo que -en vez de quiero-, lo cual no le permite fallar, pero tampoco le obliga a comprometerse. Esta forma fallida de intento de autorregulación necesita ser reconducida para que la persona pueda hacerse cargo de la realidad que supone persistir en conseguir una meta con esfuerzo. De Witt Huberts, Evers y De Ridder (2012) la describen como licencia para pecar o auto-licencia como mecanismo subyacente al consumo hedónico.

Por último, diferentes estudios ponen el acento en la importancia sociocultural y familiar para detectar los factores protectores y de riesgo de adicción al deseo, para posteriormente poder potenciar los primeros y minimizar los segundos. Por ejemplo, algunos autores destacan la necesidad de comprender lo mejor posible el papel que la familia está desempeñando como factor protector preventivo de las adicciones en la adolescencia (Wu, y otros, 2018) Otros señalan diferencias en los factores protectores y de riesgo a la adicción a smartphones e internet en jóvenes estudiantes (Choi, y otros, 2015) o exploran los factores sociodemográficos en sentido más amplio y los relacionan con su rendimiento académico (Zeinali, 2014).

En definitiva, en estas dos décadas se ha investigado bastante sobre la autorregulación para comprender cuándo y por qué las personas tendemos a ceder ante las tentaciones, y a comprender los mecanismos subyacentes; es decir, los fallos en la autorregulación. Y se constata la complejidad de los factores implicados, sobre los cuáles se sigue investigando porque aún no se tienen modelos teóricos definitivos al respecto. Podríamos decir que también es necesario investigar para comprender el funcionamiento eficaz de la autorregulación y no solamente sus interferencias y limitaciones (Kroese, 2019). Esta comprensión seguramente permitirá diseñar procedimientos metodológicos educativos y terapéuticos más eficaces para entrenar la competencia de la autorregulación de los deseos.

Es este trabajo se ha optado por llevar a cabo con el alumnado dos propuestas docentes con la intención de describir y analizar sus autopercepciones en la competencia de autorregular deseos: Los grupos de discusión, y el trabajo escrito introspectivo. A su vez, ambas propuestas se plantean como posibles procedimientos docentes para la mejora de dicha competencia.

En cuanto al grupo de discusión Barbour afirma que, “cualquier debate de grupo se puede denominar grupo de discusión en la medida en que el investigador estimule activamente la interacción del grupo y

esté atento a ella” (Barbour, 2013). Otra forma de definirlo es que “el grupo de discusión es una técnica cualitativa de análisis de la realidad que se ocupa de lo que piensan y de lo que comparten varios individuos en un proceso de reflexión en un espacio común” (Mena & Méndez, 2009).

Y en cuanto al Análisis de documentos del trabajo escrito introspectivo conviene señalar que en el estudio se orienta hacia la extracción de categorías también mediante el análisis de contenido, pero desde una fuente originariamente escrita de forma individual. Y como es un trabajo que realizan diferentes grupos, hablaremos de series de casos.

Método

Planteamiento de la propuesta

La observación sistemática del joven alumnado universitario de magisterio en los últimos 20 cursos académicos impartiendo la asignatura de Psicología del Desarrollo, entre otras, ha supuesto una oportunidad para detectar posibles cambios significativos a lo largo de los años, que pueden ser reflejo de la sociedad en la que viven y

de la que forman parte. Y una de esas constataciones de cambios ha sido el aparentemente incremento de la dificultad para desarrollar la competencia en la autorregulación de los propios deseos.

Tras la publicación del libro Autocontrol (2012), de la profesora en la Universidad de Stanford Kelly McGonigal, se valoró su idoneidad como documento para guiar al alumnado en la elaboración de un trabajo escrito introspectivo, y se consideró que era el más apropiado tanto por su rigor científico/técnico, su interdisciplinariedad entre psicología neurociencias y salud, su calidad pedagógica y su aplicabilidad para entrenar la competencia de la autorregulación del deseo. Durante seis cursos académicos el alumnado de esta asignatura ha elaborado como tarea académica el trabajo escrito introspectivo y confidencial sobre la percepción personal de esta competencia y, además, en los cuatro últimos cursos ha participado en grupos de discusión sobre esta temática.

Descripción de la muestra

La elaboración de este estudio ha sido posible gracias a la participación de cuatro grupos de clase de cursos consecutivos en el 1º semestre del primer curso del Grado de Maestro. En la tabla 1. se recogen las características de la muestra definitiva por cursos académicos:

Tabla 1 Descripción de la muestra definitiva por cursos académicos, porcentajes y grupos de discusión.

Cursos académicos	Población total de alumnado	Muestra inicial	Muerte experimental	Muestra definitiva	Porcentaje	Grupos de discusión
2015-2016	72	65	1	64	28,50%	11
2016-2017	56	53	2	51	22,80%	9
2017-2018	62	60	2	58	25,90%	10
2018-2019	54	52	1	51	22,80%	9
Total	244	230	6	224	100%	39

Fuente: Elaboración propia

Diseño

El diseño planteado es un estudio descriptivo cualitativo de series de casos mediante análisis de documentos de un grupo simple transversal a partir de una muestra recolectada en cuatro cursos académicos consecutivos: 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019.

Instrumentos

Análisis de documentos: trabajo escrito introspectivo

Este trabajo ha sido una tarea exclusivamente personal y confidencial consistente en que cada alumno reflejara por escrito su percepción y valoración aplicada a lo personal de los nueve capítulos de dicho libro que constituyen el método de trabajo de la autorregulación de los deseos del citado libro de Autocontrol. De esta manera, se ofrecía una oportunidad para tomar conciencia de diferentes aspectos de su nivel real de competencia en autorregulación del deseo, al tiempo que quedaba constancia de sus narrativas, con su lenguaje específico asociado. Este trabajo académico está justificado tanto por la

necesidad prioritaria detectada en el contexto universitario como por la posibilidad de concreción de algunas competencias transversales, tales como Motivación por la calidad, Capacidad de reflexión o Resolución de problemas. Esto es así porque en esta edad evolutiva, al final de la adolescencia e inicio de la juventud, el autoconocimiento se convierte en un reto necesario y automotivador en cuanto que les permite mejorarse, comprenderse de forma más amplia y adquirir criterios de decisión que puedan facilitar sus tomas de decisiones.

Grupos de discusión

De forma complementaria a los trabajos escritos introspectivos, se han llevado a cabo con los mismos alumnos unos grupos de discusión durante los cuatro cursos de la fase de evaluación de los trabajos introspectivos (desde 2015-2016 hasta 2018-2019), para completar la investigación cualitativa e interpretativa del fenómeno percibido por los jóvenes estudiantes. Se han trabajado los grupos de discusión con una dedicación de, al menos, una hora por grupo/clase y mediante 39 minigrupos de seis personas, algunos de cinco, seguido de puesta en común en el aula, analizando a posteriori los resultados.

El debate se ha focalizado sobre un tema monográfico: Las dificultades para ejercer la autorregulación de los deseos. Para plantear el

tema de discusión se formularon dos preguntas abiertas interrelacionadas entre sí:

¿Crees que realmente podemos ser más libres de lo que somos?

- En caso afirmativo, ¿En qué aspectos de tu vida detectas que se podría mejorar la fuerza de voluntad y el autocontrol para tener un mayor dominio sobre los propios deseos?

Y a continuación se les ofrecieron como orientación el que pudieran hablar en tres direcciones temáticas:

- ¿Qué factores perciben personalmente que les ayudan a ejercer su autorregulación de sus deseos? (aquí los llamaremos factores protectores percibidos)
- ¿Qué factores perciben personalmente que les dificultan el ejercicio de su autorregulación de sus deseos? (aquí los llamaremos factores de riesgo percibidos)
- ¿En qué acciones y/o síntomas perciben personalmente que no ejercen aún su propia autorregulación? (aquí los llamaremos conductas y síntomas de pérdida de autocontrol).

Estas tres orientaciones temáticas se han empleado igualmente en el análisis de contenido de los documentos del trabajo introspectivo de tal forma que se estableció en este trabajo un perfil individual de las categorías percibidas por cada sujeto en relación a su autopercepción de esta competencia, ya fuera en un instrumento, en el otro o en los dos.

Para el análisis de contenido, tanto de los grupos de discusión como de los trabajos escritos introspectivos, se crearon dos documentos de texto con tablas de registro: la primera para extraer y volcar las frases significativas relacionadas con la competencia de autorregulación de deseos, y la segunda para categorizar y asignar códigos a dichos contenidos.

Procedimiento

Un investigador entrenado extrajo la información, utilizando los dos documentos mencionados, y tomando como unidades de análisis en los grupos de discusión el turno de intervención, y en el análisis de documentos: trabajo escrito introspectivo, el párrafo. Para ello, se empleó el análisis de contenido, mediante el programa NVIVO 10, con el que se codificaron numéricamente las unidades de análisis, se volcaron en la base de datos para efectuar el análisis, y obtener las categorías semánticas resultantes. También se tomaron como referencia estudios previos sobre los deseos de las personas (Hofmann, Vohs, & Baumeister, 2018).

El procedimiento de diseño del sistema de análisis y categorización de la información, tanto de los grupos de discusión como del trabajo escrito introspectivo, constó de dos fases:

1ª fase: Fase piloto. Se corresponde con los dos primeros cursos académicos (2013-2014 y 2014-2015). Ha sido una fase preparatoria para configurar y perfeccionar el sistema de registro de las unidades de análisis y de las categorías semánticas.

2ª fase: Fase de evaluación. Está comprendida por los siguientes cuatro cursos académicos (desde 2015-2016 a 2018-2019), en los que ya se han considerado las unidades de análisis de forma sistemática organizando la información por categorías semánticas. Como las categorías de todos los cursos han ido siendo recurrentes no se han establecido apreciaciones diferenciales.

Análisis de la información

Se realizó un análisis exploratorio de los datos. Para ello, se estudiaron las unidades de análisis de cada sujeto, para lo cual se elaboró el perfil individual y se clasificaron dentro de las tres temáticas propuestas, tanto en los trabajos escritos introspectivos como en los grupos de discusión: Factores protectores percibidos, Factores de riesgo percibidos y Conductas/ síntomas de pérdida de autocontrol. Después se establecieron cuáles eran las palabras más frecuentes empleadas en la muestra en esas tres áreas temáticas y sus porcentajes. Con las palabras más frecuentes se elaboraron categorías semánticas mutuamente excluyentes en las temáticas hasta que todas las unidades de análisis seleccionadas en cada sujeto de la muestra quedarán codificadas y asignadas a las categorías semánticas correspondientes, para obtener las condiciones de exhaustividad y exclusividad. Para aumentar la fiabilidad de la categorización, en primer lugar, el investigador entrenado realizó dos veces este proceso de codificación, obteniendo un perfil de categorías que cumplieran un nivel de concordancia igual o superior a 0.75. En segundo lugar, se calculó el porcentaje de veces que otros tres investigadores independientes coincidieron cuando codificaron el mismo material al ofrecerles dicho perfil de categorías obtenido, asumiendo igualmente como categorías fiables aquellas que tuvieran un nivel de concordancia igual o superior a 0.75. A partir de aquí, finalmente, se obtuvieron 15 categorías semánticas y a las cuales se les asignó un código para facilitar el trabajo posterior.

Posteriormente, se realizó un análisis cuantitativo de los sumatorios y porcentajes de la muestra que se manifiesta en cada una de las categorías. Para el análisis estadístico de los datos se empleó el programa Statistical Package for the Social Sciences (Hull & Nie, 1975/1999).

Resultados

En la tabla 2, se muestran los resultados por cada temática explorada del número de unidades de análisis muestrales, porcentajes y número de palabras codificadas:

Tabla 2 Número de unidades codificadas por temáticas, porcentajes y palabras codificadas por temática

Temáticas exploradas	Nº Unidades codificadas	Porcentajes	Nº Palabras codificadas
Factores protectores percibidos	381	28%	14892
Factores de riesgo percibidos	476	35%	18924
Conductas/síntomas de pérdida de autocontrol	503	37%	19301
Total	1.366	100%	57526

Fuente: Elaboración propia

Se observa que las unidades de análisis codificadas han sido 1.366, las cuales se distribuyeron de forma similar entre las tres temáticas exploradas.

A continuación, se pueden apreciar en la siguiente tabla (tabla 3) las tres temáticas exploradas con sus categorías semánticas, códigos, número de participantes que se han autopercebido por cada categoría y porcentajes:

Tabla 3 Temáticas exploradas, categorías detectadas, códigos y porcentaje de participantes que lo expresan

Temáticas exploradas	Categorías semánticas	Códigos	Número de participantes	Porcentaje del total
1. Factores protectores percibidos:	Hábitos alimentarios saludables	P1	165	73,70%
	Hábito constante en realizar ejercicio físico	P2	151	67,40%
	Estar con amistades y/o familiares	P3	102	45,50%
	Hábitos de sueño saludables	P4	87	38,80%
2. Factores de riesgo percibidos:	Dependencia/adicción a las tecnologías (adicción sin sustancia): TV, internet, videojuegos, <i>smartphones</i> , etc.	R1	149	66,50%
	Consumo/adicción al tabaco/alcohol/drogas	R2	113	50,40%
	Falta de esperanza y sentido vital	R3	72	32,10%
	Baja autoestima	R4	60	26,80%
	Baja autoeficacia percibida	R5	41	18,30%
3. Conductas y síntomas de pérdida de autocontrol:	No sentirse capaces de entrenar la competencia de autorregulación de los propios deseos.	PA1	134	59,80%
	Comer compulsivamente y/o comida no saludable	PA2	106	47,30%
	Sedentarismo	PA3	97	43,30%
	No sentirse consecuentes con algunas de las decisiones tomadas.	PA4	45	20,10%
	Morderse las uñas compulsivamente	PA5	32	14,30%
	No sentirse libres para decidir conscientemente	PA6	18	8,00%

Fuente: Elaboración propia

En los sumatorios de participantes y porcentajes solo se refleja cuántos han expresado sobre sí mismos en alguna de las unidades de análisis reflejado en su perfil individual experimentar algunas de las quince categorías semánticas. Por tanto, no es un indicador descriptivo definitivo, sino que más bien ofrece un perfil muestral aproximado de la autopercepción de la competencia de autorregulación de los deseos.

En cuanto a los **factores protectores** percibidos resulta llamativo que no haya participantes que indiquen hábitos en actividades de autorregulación intrapersonal, tales como mindfulness, relajación, meditación, etc. que, precisamente están orientadas a la autorregulación personal, de los propios deseos, sentimientos, emociones, y demás vivencias subjetivas. También es relevante que porcentajes amplios indiquen factores protectores, tales como hábitos alimentarios saludables (**73,7%**) o ejercicio físico (**67,4%**), y que aparezca reflejado en menor medida como factores protectores percibidos para la autorregulación las relaciones sociales (**45,5%**) y los hábitos saludables de sueño (**38%**).

En relación con los **factores de riesgo** percibidos, destacan sobre todo la autopercepción expresada de dependencia/adicción a las tecnologías (**66,5%**) y el consumo/adicción al tabaco/alcohol/drogas (**50,4%**), y en menor medida la falta de esperanza y sentido vital (**32,1%**). Y algo menos la baja autoestima (**26,8%**) y la baja autoeficacia percibida (**18,3%**).

Y, por último, en cuanto a las **conductas y síntomas de pérdida de autocontrol**, destaca especialmente la categoría de no sentirse capaces de entrenar la competencia de autorregulación de los propios deseos (**59,8%**). Es llamativo que se dé un porcentaje tan alto de autopercepción de desesperanza para adquirir esta competencia, es decir, en que el alumnado se describe a sí mismo como incapaz de aprender a autorregularse. También es significativo el resultado de sujetos que refieren comer compulsivamente y/o comida no saludable (**47,3%**) y el sedentarismo (**43,3%**).

Discusión

Uno de los propósitos del presente estudio exploratorio fue describir y analizar las autopercepciones de una muestra de jóvenes universitarios de magisterio de **18 y 19** años ante la competencia en la autorregulación de sus deseos. Los resultados muestran que esta competencia de forma significativa no está adquirida. Aunque muchos jóvenes muestran concienciación de la importancia que tienen en esta competencia algunos factores protectores percibidos como los hábitos alimentarios saludables y el hábito en realizar ejercicio físico, sin embargo, parecen estar menos concienciados de la importancia de los lazos afectivos y de los hábitos de sueño saludables.

Es igualmente revelador que los factores de riesgo que pueden llevar a la adicción, con o sin sustancias, son autopercebidos como muy altos, lo cual refuerza la idea de que, no solamente la competencia la perciben como no adquirida de forma satisfactoria, sino que además son muchos de estos jóvenes los que afirman estar experimentando factores de riesgo que son graves para su salud física y emocional, al margen de que sean más o menos conscientes de su importancia. La detección de este hecho, de por sí, requiere una atención educativa adecuada.

Por último, las conductas y síntomas de pérdida de autocontrol referidos por los alumnos reflejan, a su vez, patrones conductuales percibidos como muy significativos tanto por los porcentajes muestrales como por lo que significan dichas categorías. Posiblemente la categoría semántica de “No sentirse capaces de entrenar la competencia de autorregulación de los propios deseos” (**59,8%**) justificaría por sí sola la necesidad de una reflexión sobre la importancia de la autorregulación del deseo de los jóvenes tanto como parte del análisis de la realidad desde la que el docente del grado de magisterio perfila su desarrollo profesional como por ser una competencia que en su ausencia puede interferir en otras competencias académicas y personales.

Del mismo modo, conductas autopercebidas que son indicativas de pérdida de autocontrol, como el comer compulsivamente y/o tomar comida no saludable (**47,3%**), o el sedentarismo (**43%**) son también factores que probablemente estén interfiriendo negativamente en la competencia de autorregulación de los deseos. A pesar de todo ello, es significativo que solamente un porcentaje reducido expresan no sentirse libres para decidir conscientemente (**8%**), lo cual parece que no va en concordancia con el resto de indicadores. Es posible que la falta de autorregulación no se perciba como un estado de escasez competencial dentro de un continuo progresivo de autoaprendizaje de libertad consciente sino más bien como un estado transitorio derivado fundamentalmente de las circunstancias. Pero en realidad se sabe que el autocontrol de los deseos solamente se adquiere entrenándolo en la práctica (Muraven, 2010).

Los resultados muestran las carencias en la competencia de autorregulación de los propios deseos de los estudiantes de magisterio que han participado en el estudio, así como algunas de sus manifestaciones. Y siendo un tema que puede suscitar la deseabilidad social, cabe pensar que el fenómeno puede ser en realidad aun mayor de lo que los jóvenes han expresado.

Por todo ello, se considera importante exponer unas breves reflexiones de carácter psicosocial, cultural y político. En primer lugar, se hace patente que esta escasez de autorregulación, si bien puede atribuirse en parte al momento psicoevolutivo, también es cierto que todo el alumnado tiene la mayoría de edad y, por tanto, se les presupone consciencia y capacidad volitiva suficiente para poder autodirigirse y asumir las responsabilidades que les correspondan. Los sociólogos llevan décadas hablando de un progresivo retraso de la adolescencia y de la juventud, por múltiples factores. En España, por ejemplo, al igual que en otros muchos países, existen grandes dificultades en los jóvenes para el acceso al empleo relacionado con las carreras universitarias. Esto prolonga innecesariamente las dependencias familiares y posterga la capacidad de asumir responsabilidades personales y sociales. En nuestro contexto cultural, el desfase entre la capacidad biológica de tener hijos o independizarse y la edad real en las que estos momentos evolutivos se producen es asumido generalmente como un hecho normal. Año tras año sigue retrasándose la edad de emancipación, y reduciéndose el número de parejas que deciden ser padres. En definitiva, resulta llamativa la presencia de estas dependencias familiares de origen sociocultural con la autopercepción reflejada en el estudio de limitación en la competencia de la gestión de los deseos. Y quizás uno de los ámbitos donde más se puede apreciar este hecho es en el riesgo de desarrollar adicciones, especialmente a las tecnologías por ser puertas siempre abiertas para el acceso fácil a cualquier estímulo deseado, ya sean objetos, actividades o relaciones humanas. Este impacto de las tecnologías en la vida cotidiana de los jóvenes en un entorno socioeconómico de capitalismo consumista pueden ser factores que están incidiendo directamente y de forma drástica en la autopercepción que manifiestan, cuyas metas vitales están frecuentemente desdibujadas y difusas. La posmodernidad, asentada sobre la exaltación del yo como consumidor que satisface deseos de forma continua e insaciable, crea un contexto cultural propicio para que los jóvenes tengan dificultades para guiarse desde la gestión inteligente de sus deseos, es decir, evaluando con asiduidad si un deseo más sus consecuencias le conviene o no para su desarrollo personal.

Por último, junto a la falta de autorregulación de los deseos resulta también llamativo el incremento de la sensación de vacío vital, ya sea por concomitancia o por correlación entre ambos factores. Y entendemos que uno de los motores para la mejora de estas tendencias,

además de los propios jóvenes y sus familias, son los cambios en la gestión política para promover la prevención de adicciones al deseo, tanto desde el contexto educativo como desde los cambios jurídicos, como la mejor regulación de internet, de las leyes regulatorias de la publicidad, etc. Estos cambios, al menos en parte, ya se están produciendo. Si bien es cierto que la autorregulación es un tema complejo para evaluar (Baumeister & Vohs, 2016), tampoco lo es menos que durante las dos últimas décadas se ha puesto este tema en el debate científico y se han producido muchos avances, tanto cuando se refiere a la emoción como al deseo.

Por otra parte, otro de los objetivos de este estudio fue exponer el uso del análisis de documentos: trabajo introspectivo y de los grupos de discusión como posibles procedimientos docentes para la mejora de dicha competencia. Tras el análisis realizado se ha podido mejorar el conocimiento existente al respecto, y se ha podido constatar que es un formato que puede ser válido para trabajarla explícitamente en el ámbito universitario. Quizás puede ser explicado por aportaciones de estudios previos que indican que entrenar esta competencia ayuda a moderar significativamente el agotamiento académico tras las tareas (Seibert, May, Fitzgerald, & Fincham, 2016), permite al alumnado ser más conscientes de la importancia de entrenar la fuerza de voluntad (Job, Bernecker, Miketta, & Friese, 2015); (Bernecker, Herrmann, Brandstätter, & Job, 2017; Sieber, Flückiger, Mata, Bernecker, & Job, 2019) y que el hecho de ser una tarea exigente puede incrementar la autorregulación del deseo (Van Dillen, Papies, & Hofmann, 2013). Además, la exigencia de ser un trabajo constante reduce la procrastinación que es el funcionamiento contrario a la autorregulación del deseo (Tice & Baumeister, 2018). No obstante, esta es una competencia muy compleja de entrenar, debido entre otros factores, al amplio número de factores biográficos, de personalidad, sociales, culturales, etc. que están implicados (Méndez & Rodríguez, 2015).

Limitaciones del estudio

Señalamos las principales limitaciones del estudio, que son imprescindibles para interpretar los datos resultantes. En primer lugar, conviene indicar que, aunque la población española de la edad de la muestra es mayoritariamente universitaria, lo cierto es que no toda la población lo es, y, por tanto, pudiera haber matices diferenciales con la otra parte de la población no universitaria. Además, podrían detectarse diferencias de resultados dentro del contexto universitario entre el alumnado de unas facultades y otras. Además, este estudio descriptivo aunque ha tratado de explorar las autopercepciones del alumnado no ha evaluado la competencia real en la autorregulación del deseo, ni las posibles correlaciones existentes con otras variables. En este sentido, otra limitación es la no consideración de variables sociodemográficas como el sexo, diferentes edades evolutivas o el nivel socioeconómico, que podrían también arrojar luz a este análisis exploratorio inicial. Y por otra parte, al ser un estudio exploratorio y descriptivo, las conclusiones muestran posibles orientaciones a partir de las tendencias detectadas pero no pueden considerarse como inferencias concluyentes ni definitivas para la práctica docente.

Implicaciones para el futuro

Sería interesante realizar nuevos estudios con muestras más amplias y heterogéneas, que aporten información con población de otras facultades y también con población no universitaria, y que consideren otras variables sociodemográficas, como sexo o nivel socioeconómico, para realizar comparaciones en los resultados.

Igualmente sería deseable el poder profundizar en las relaciones existentes entre los cambios sociológicos con los cambios psicosociales de los jóvenes y con sus dificultades en la competencia de autorregulación de los deseos.

También se sugiere enriquecer la propuesta formativa en el futuro cambiando el procedimiento, por ejemplo, mediante la implementación de talleres semanales durante al menos un cuatrimestre para trabajar esta temática en grupo mediante el análisis introspectivo y posterior debate grupal. Y estas propuestas son perfectamente combinables con otros recursos existentes con el mismo fin, como por ejemplo, las líneas de vida (Gutiérrez & Pirce, 2019).

En cuarto lugar, se considera que si la competencia en la **autorregulación del deseo** está interrelacionada con las competencias en la **autorregulación emocional**, sería útil determinar si es necesario trabajarla previa o simultáneamente a la implementación de los programas de inteligencia emocional, especialmente en contextos educativos, para prevenir adicciones y facilitar la autorregulación de emociones desagradables. Por ejemplo, con baja tolerancia a la frustración parece complicado entrenar competencias de autorregulación emocional de episodios intensos de miedo, tristeza o ira.

Y, por último, se sugiere investigar la relación entre la competencia de manejo de los propios deseos y los indicadores subjetivos de sensación de **vacío vital**, así como la relación existente con otras competencias emocionales intrapersonales y con los propósitos vitales.

Conclusiones

Como conclusiones de este estudio, se puede considerar, en primer lugar, que se hace patente la necesidad del entrenamiento en esta competencia, en concreto, dentro del ámbito universitario donde se desenvuelven diariamente estos jóvenes, con propuestas educativas como las mostradas en este estudio que les implican activamente en su desarrollo competencial en autorregulación de deseos.

En segundo lugar, se constata que tanto el **trabajo introspectivo** como los grupos de **discusión**, son procedimientos metodológicos muy valiosos en la formación inicial del docente para la mejora de la competencia de autorregulación de deseos, ya que permiten explicitar el fenómeno para abordarlo, al tiempo que ofrece información que orienta el proceso educativo en el que la reflexión promueve la construcción social de la identidad de los jóvenes.

Por último, se puede concluir que la orientación educativa en la competencia en el manejo de los deseos de los jóvenes universitarios requiere tanto de conocimientos científicos sobre su funcionamiento neuropsicológico como de información relevante de sus teorías implícitas al respecto, así como de sus hábitos saludables y de riesgo. La

formación de los docentes universitarios en esta temática parece también necesaria, pues es un fenómeno que entraña complejidad.

Referencias

- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Obtenido de <https://www.edmorata.es/libros/los-grupos-de-discusion-en-investigacion-cualitativa>
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2016). Misguided effort with elusive implications. *Perspectives on Psychological Science*, 11(4), 574-575. doi:10.1177/1745691616652878
- Baumeister, R. F., Gailliot, M., DeWall, C. N., & Oaten, M. (2006). Self-regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behavior. *Journal of personality*, 74(6), 1773-1802. doi:10.1111/j.1467-6494.2006.00428.x
- Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Vohs, K. D. (2018). The strength model of self-regulation: Conclusions from the second decade of willpower research. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 141-145. doi:10.1177/1745691617716946
- Baumeister, R., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The Strength Model of Self-Control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351-355. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x
- Bernecker, K., & Job, V. (2017). Teorías implícitas sobre la fuerza de voluntad para resistir las tentaciones y el control de las emociones. *Zeitschrift für Psychologie*, 225, 157-166. doi:10.1027/2151-2604/a000292
- Bernecker, K., Herrmann, M., Brandstätter, V., & Job, V. (2017). Implicit theories about willpower predict subjective well-being. *Journal of Personality*, 85, 136-150. doi:10.1177/0146165025415597550
- Bertrams, A., Englert, C., Dickhäuser, O., & Baumeister, R. F. (2013). Role of self-control strength in the relation between anxiety and cognitive performance. *Emotion*, 4, 668-680. doi:10.1037/a0031921
- Blanken, I., Van de Ven, N., & Zeelenberg, M. (2015). A meta-analytic review of moral licensing. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(4), 540 - 558. doi:10.1177/0146167215572134
- Choi, S.-W., Kim, D.-J., Choi, J.-S., Ahn, H., Choi, E.-J., Song, W.-Y., . . . Youn, H. (2015). Comparison of risk and protective factors associated with smartphone addiction and Internet addiction. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(4), 308-314. doi:10.1556/2006.4.2015.043
- Clarkson, J. J., Otto, A. S., Hirt, E. R., & Egan, P. M. (2016). The malleable efficacy of willpower theories. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 42, 1490-1504. doi:10.1177/0146167216664059
- De Witt Huberts, J. C., Evers, C., & De Ridder, D. T. (2012). License to sin: Self-licensing as a mechanism underlying hedonic consumption. *European Journal of Social Psychology*, 42(4), 490-496. doi:10.1002/ejsp.861
- Del Barrio-Fernández, Á. (2017). *Las tecnologías de la información y comunicación en la vida y la educación de los adolescentes (Tesis doctoral)*. Badajoz: Universidad de Extremadura. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10662/6529>
- Englert, C., & Bertrams, A. (2015). Integrating attentional control theory and the strength model of self-control. *Frontiers in Psychology*, 6, ID 824. doi:10.3389/fpsyg.2015.00824
- Englert, C., Zavery, A., & Bertrams, A. (2017). Too exhausted to perform at the highest level? On the importance of self-control strength in educational settings. *Frontiers in Psychology*, 8, 1290. doi:10.3389/fpsyg.2017.01290
- García, C. R., Cantón, Á. P., & Rollán, S. P. (2014). La relación de las nuevas adicciones con la gestión del tiempo y la ansiedad en adolescentes españoles hacia una perspectiva preventiva desde la Educación Emocional. Propuesta de intervención. *Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista*(71), 113-121. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5614069>

- García-Galera, M. C., Fernández-Muñoz, C., Del Hoyo, M., Del Olmo, J., Manel, J., & Monferrer, T. (2016). *Si lo vives lo compartes, cómo se comunican los jóvenes en un mundo digital*. Madrid: Fundación Telefónica. Obtenido de file:///C:/Users/USUARIOPC/Downloads/Si_lo_vive_lo_compartes%20(2).pdf
- Garrote-Pérez de Albéniz, G. (2013). *Uso y abuso de tecnologías en adolescentes y su relación con algunas variables de personalidad, estilos de crianza, consumo de alcohol y autopercepción como estudiante (Tesis doctoral)*. Burgos: Universidad de Burgos. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10259/219>
- Geisler, F. C., Vennewald, N., Kubiak, T., & Weber, H. (2010). The impact of heart rate variability on subjective well-being is mediated by emotion regulation. *Personality and Individual Differences, 49*(7), 723–728. doi:[10.1016/j.paid.2010.06.015](https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.06.015)
- Gratz, K., & 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. doi:doi.org/10.1177/1073191109349579
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: taking stock and moving forward. *Emotion, 13*(3), 359-365. doi:[10.1037/a0032135](https://doi.org/10.1037/a0032135)
- Gutiérrez, C. P., & Pirce, P. M. (2019). Línea de vida como recurso narrativo para la formación socioemocional en estudiantes de pedagogía. *Praxis Educativa, 23*(2), 1-17. doi:[10.19137/https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230206](https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230206)
- Hagger, M. S., Wood, C., Stiff, C., & Chatzisarantis, N. L. (2010). Ego depletion and the strength model of self-control: A metaanalysis. *Psychological Bulletin, 136*, 495–525. doi:[10.1037/a0019486](https://doi.org/10.1037/a0019486)
- Hofmann, W., Vohs, K., & Baumeister, R. (2018). What people desire, feel conflicted about, and try to resist in everyday life. En R. F. Baumeister, *Self-Regulation and Self-Control* (págs. 256-266). London: Routledge. doi:<https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315175775/chapters/10.4324/9781315175775-8>
- Huberts, W., Evers, & D. R. (2012). Porque lo valgo”: un marco teórico y una revisión empírica de una explicación de la falla de autorregulación basada en la justificación. *Pers Soc Psychol, 18*(2), 119-138. doi:<https://doi.org/10.1177/1088868313507533>
- Hull, C., & Nie, N. (1975/1999). *Statistical Package for the Social Sciences*. (Vol. 227). New York: McGraw-Hill. Obtenido de <https://www.mheducation.com/>
- Job, V., Bernecker, K., Miketta, S., & Friese, M. (2015). Las teorías implícitas sobre la fuerza de voluntad predicen la activación de un objetivo de reposo después del esfuerzo de autocontrol. *Revista de Personalidad y Psicología Social, 109*, 694 - 706. doi:[10.1037/pspp0000042](https://doi.org/10.1037/pspp0000042)
- Job, V., Dweck, C. S., & Walton, G. M. (2010). Ego depletion—Is it all in your head? Implicit theories about willpower affect self-regulation. *Psychological Science, 21*, 1686-1693. doi:[10.1177/0956797610384745](https://doi.org/10.1177/0956797610384745)
- Job, V., Walton, G. M., Bernecker, K., & Dweck, C. S. (2015). Implicit theories about willpower predict self-regulation and grades in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology, 108*(4), 637-647. doi:[10.1037/pspp0000014](https://doi.org/10.1037/pspp0000014)
- Kotabe, H., & Hofmann, W. (2015). Sobre la integración de los componentes del autocontrol. *Perspectivas sobre la ciencia psicológica, 10*(5), 618–638. doi:[10.1177/1745691615593382](https://doi.org/10.1177/1745691615593382)
- Kroese, F. M. (2019). Why self-regulation success is not the opposite of failure. *Social and Personality Psychology Compass, 13*(4), 12 -446. doi:[10.1111/spc3.12446](https://doi.org/10.1111/spc3.12446)
- Krygier, J. R., Heathers, J. A., Gross, J. J., Abbott, M., & Kemp, A. H. (2014). Effect of emotion reappraisal on phasic cardiovascular responses to affective pictures. *International Journal of Psychophysiology, 94*(2), 187. doi:[10.1016/j.ijpsycho.2014.08.783](https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2014.08.783)
- McGonigal, K. (2011). *Autocontrol: cómo funciona la voluntad, por qué es tan importante y qué podemos hacer para mejorarla*. Bogotá: Urano. Obtenido de <http://www.edicionesurano.com>
- Mena, A. M., & Méndez, J. M. (2009). La técnica del grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación, 49*(3), 1-7. doi:[10.35362/rie4932094](https://doi.org/10.35362/rie4932094)
- Méndez, S., & Rodríguez, E. (2015). Consecuencias futuras del despertar de una generación de adolescentes digitales. Escenarios posibles. *Revista de Estudios de Juventud. Instituto de la Juventud, Monográfico*(92), 11-37. Obtenido de <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ92-04.pdf>
- Milyavskaya, M., Inzlicht, M., Hope, N., & Koestner, R. (2015). Saying “no” to temptation: Want-to motivation improves self-regulation by reducing temptation rather than by increasing self-control. *Journal of Personality and Social Psychology, 109*, 677-693. doi:[10.1037/pspp0000045](https://doi.org/10.1037/pspp0000045)
- Molden, D. C., Hui, C. M., & Scholer, A. A. (2016). Understanding self-regulation failure. En J. C. E. R. Hirt, *Self-regulation and Ego Control* (págs. 425-459). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press. doi:[10.1016/B978-0-12-801850-7.00020-2](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801850-7.00020-2)
- Muraven, M. (2010). Building self-control strength: Practicing self-control leads to improved self-control performance. *Journal of Experimental Social Psychology, 46*(2), 465–468. doi:[10.1016/j.jesp.2009.12.011](https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.12.011)
- Pinedo, R., Arroyo, M., & Caballero, C. (2017). Afectividad positiva y negativa en el futuro docente: relaciones con su rendimiento académico, salud mental y satisfacción con la vida. *Contextos educativos, 20*, 11-26. doi:[10.18172/con.2996](https://doi.org/10.18172/con.2996)
- Savani, K., & Job, V. (2017). Reverse ego-depletion: Acts of self-control can improve subsequent performance in Indian cultural contexts. *Journal of Personality and Social Psychology, 113*(4), 589-607. doi:[10.1037/pspi0000099](https://doi.org/10.1037/pspi0000099)
- Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C., & Fincham, F. D. (2016). Understanding school burnout: Does self-control matter? *Learning and Individual Differences, 49*, 120-127. doi:[10.1016/j.lindif.2016.05.024](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.024)
- Sieber, V., Flückiger, L., Mata, J., Bernecker, K., & Job, V. (2019). El esfuerzo autónomo de objetivos promueve una teoría no limitada sobre la fuerza de voluntad. *Boletín de Personalidad y Psicología Social, 45*(8), 1295-1307. doi:[10.1177/0146167218820921](https://doi.org/10.1177/0146167218820921)
- Spitzer, M. (2013). *Demencia digital. El peligro de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Ediciones B.S.A. Obtenido de <https://www.megustaleer.com/editoriales/ediciones-b/EB/>
- Steinborn, M. B., & Huestegge, L. (2016). A Walk Down the Lane Gives Wings to Your Brain. Restorative Benefits of Rest Breaks on Cognition and Self-Control. *Applied Cognitive Psychology, 30*(5), 795-805. doi:[10.1002/acp.3255](https://doi.org/10.1002/acp.3255)
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (2018). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. En R. F. Baumeister, *Self-Regulation and Self-Control* (págs. 299-309). London, Routledge. Obtenido de <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315175775/chapters/10.4324/9781315175775-8>
- Van Dillen, L. F., Papiés, E. K., & Hofmann, W. (2013). Turning a blind eye to temptation: How cognitive load can facilitate self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology, 104*(3), 427-443. doi:[10.1037/a0031262](https://doi.org/10.1037/a0031262)
- Wu, A. M., Lau, J. T., Cheng, K., Law, R. W., Tse, V. W., & Lau, M. M. (2018). Direct and interaction effects of co-existing familial risk factors and protective factors associated with internet addiction among Chinese students in Hong Kong. *The Journal of Early Adolescence, 38*(4), 429–450. doi:[10.1177/0272431616671826](https://doi.org/10.1177/0272431616671826)
- Zeinali, A. (2014). Risk and protective factors in West Azerbaijan Province students addiction susceptibility. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology, 20*(1), 63–73. Obtenido de <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=459366s>