



Estudio mixto sobre la regulación emocional de estudiantes normalistas en México

Mixed Study on the Emotional Regulation in Pre-service Teachers in Mexico

Adrián Frausto Martín del Campo

Universidad Iberoamericana León, México

contacto@adrianfrausto.com

<https://orcid.org/0000-0003-0055-9683>

Fecha de recepción: 14 de junio de 2022

Fecha de aceptación: 30 de enero de 2023

Resumen

Cómo citar

Frausto, A. (2023). Estudio mixto sobre la regulación emocional de estudiantes normalistas en México. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 105-125. <https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.2.52>

Palabras clave:

regulación emocional, inteligencia emocional, formación inicial docente, estado de ánimo, métodos mixtos

El siguiente artículo es la síntesis de una investigación doctoral cuyo objetivo fue conocer las diferencias individuales de la inteligencia emocional de normalistas y de la formación socioemocional que reciben como futuros docentes y cómo ello influye en su regulación emocional. La metodología mixta empleada fue de tipo secuencial explicativa. El diseño de la fase cuantitativa fue no experimental, descriptivo-correlacional y transversal; el tipo de la muestra fue no representativa e intencional (n = 540 estudiantes normalistas). Para la fase cualitativa se diseñó una metodología a partir de la fenomenología interpretativa y se llevó a cabo un análisis temático de las entrevistas a siete normalistas. Entre los hallazgos más representativos destaca que la claridad emocional, la reparación emocional y la formación emocional que recibió el estudiantado participante influye directa y significativamente en el uso de reevaluación como estrategia para regular las emociones. Se discuten también limitaciones y recomendaciones a futuras investigaciones.

Abstract

This article is a synthesis of a doctoral research whose objective was to know the individual differences in the Emotional Intelligence of pre-service teachers, the socio-emotional training they receive, and how this influences the type of strategies they use to regulate their emotions. The mixed methodology was Explanatory Sequential type. The design of the quantitative phase was non-experimental, descriptive-correlational, and cross-sectional; the type of sample was not representative and intentional (n = 540 pre-service teachers). The qualitative phase follows a methodology based on interpretive phenomenology and a thematic analysis of the interviews with seven pre-service teachers. Among the most representative outcomes, it stands out that the participants' emotional clarity, emotional repair, and emotional training influences directly and significantly the use of reappraisal as a strategy to regulate emotions. It also discusses limitations and recommendations for future research.

Keywords:

*emotional regulation,
emotional intelligence,
pre-service teacher
training, mood, mixed
methods*

Introducción

La práctica docente es en esencia emocional (Sutton y Harper, 2009). De acuerdo con Frenzel (2014), un docente frente a grupo experimenta a lo largo de su jornada laboral un abanico de emociones que van desde gozo y disfrute de su práctica, hasta enojo por comportamientos disruptivos de su grupo o pena cuando fracasa alguno de sus estudiantes.

Las emociones juegan un papel importante en los procesos educativos por su impacto tanto en el aprendizaje como en la convivencia entre el alumnado. Pekrun (2014) categorizó un conjunto de emociones con fines académicos: aquellas relacionadas con el éxito o fracaso de una actividad académica (emociones de logro), otras vinculadas con la curiosidad, sorpresa o frustración ante un problema (emociones epistémicas) y emociones que surgen por la convivencia entre pares como empatía, comprensión, enojo o envidia (emociones sociales).

En la formación inicial docente actual cobran relevancia –hoy más que nunca– dos tareas de naturaleza educativa: “recuperar el sentido de la educación como relación afectiva” (Pacheco-Salazar, 2017, p. 107), y dejar de soslayar “la necesidad de reconciliar lo aca-



démico con lo más esencial de la humanidad, su afectividad” (Fernández *et al.*, 2017, p. 4). En las últimas dos décadas, la educación ha dado guiños interesantes a saberes que no son los tradicionales como las matemáticas, el lenguaje y las ciencias. Los “nuevos” conocimientos que de a poco se han introducido en los modelos educativos son aquellos que promueven el autoconocimiento personal, la cooperación entre pares, la resolución pacífica de problemas, el ajuste emocional ante situaciones que pueden provocar ansiedad o sobreexcitación, entre otros.

Los programas que promueven el desarrollo emocional y social han generado entusiasmo en las comunidades educativas y, al mismo tiempo, cierta resistencia de los maestros y maestras que se autoperciben rezagados en conocimientos y destrezas para desarrollar la dimensión emocional en ellos mismos y en su alumnado. La práctica y la investigación educativas están impelidas a superar el espejismo del “talento nato” del docente para crear lazos afectivos exitosos. La “presencia afectiva” se aprende con la experiencia docente, no hay duda, empero, la incorporación de asignaturas sobre desarrollo personal en los currículos oficiales de las escuelas demanda docentes preparados al respecto.

La regulación emocional impacta en dos dimensiones del docente: ayuda a prevenir el *burnout* (Rionda-Arjona y Mares-Cárdenas, 2012) y coadyuva en la generación de un clima nutricional dentro del aula para aprender y convivir (Schonert-Reichl, Kitil y Hanson-Peterson, 2017); asimismo, aprendizaje y logro están vinculados con regulación reflectiva de las respuestas emocionales (Jarrell y Lajoie, 2017). No obstante la importancia de la regulación emocional en la práctica docente, son pocos los estudios sobre la forma en que manejan sus emociones quienes son estudiantes normalistas, lo que consta en escasas publicaciones al respecto (Ersay *et al.*, 2014; Swartz y McElwain, 2012).

Por otra parte, el constructo que más se ha indagado en futuros docentes es la inteligencia emocional. Algunos estudios han analizado la relación de la inteligencia emocional con variables como optimismo y satisfacción vital (Cazalla-Luna y Molero, 2016, 2018; Ortega-Álvarez *et al.*, 2017), o también con nociones como autoconcepto, autoestima o ansiedad (Alfaro, 2017; Antoñanzas *et al.*, 2019; Cazalla-Luna *et al.*, 2015) y estado de ánimo (Frausto y Patiño, 2021; González y López, 2015). Por otra parte, existen estudios que solo indagaron las diferencias de los promedios de las dimensiones de la

inteligencia emocional de estudiantes normalistas por licenciatura o especialidad (Cantero *et al.*, 2008; Fernández-Molina *et al.*, 2019; Gutierrez e Ibañez, 2017; Seva, 2016).

En cuanto la educación emocional, los programas de formación inicial docente presentan el reto de promover las habilidades sociales y emocionales de futuros docentes (Palomera *et al.*, 2017). Estas propuestas curriculares pretenden establecer las bases socioemocionales y de resiliencia de futuros docentes para sus primeros años de servicio (Pesqueira-Bustamante *et al.*, 2018) o mejorar los conflictos interpersonales entre normalistas (Madrueño-Pinto *et al.*, 2019), así como espacios que auxilian en el manejo de emociones desagradables en momentos de evaluación de su desempeño (Trejo *et al.*, 2019). Sin embargo, y a pesar de los avances en la incorporación de temas socioemocionales en la preparación inicial docente, el desarrollo emocional de normalistas sigue presentando retos en profundidad teórica y pertinencia de las estrategias didácticas utilizadas (Pank-Valenzuela y Acosta-Ramos, 2019); además, la formación inicial docente debe actualizarse en temática socioemocional para no rezagarse respecto a las nuevas necesidades emocionales que se demandan en las escuelas (Muñoz, Rodríguez y Delgado, 2018; Muñoz, Sotelo y Sotelo, 2020).

En México, las escuelas normales son las instancias formadoras de profesionales docentes que ofertan licenciaturas en preescolar, primaria, secundaria, educación especial, entre otras. En el momento de esta investigación coexistieron dos planes y programas de estudio en las licenciaturas mencionadas. Los planes más recientes, que fueron publicados en 2018 (DGESPE, 2018), contienen en sus mallas curriculares asignaturas de educación socioemocional, mientras que los planes y programas anteriores de preescolar y primaria (plan 2012) y secundaria (plan 1999), no presentan asignatura alguna con esta temática.

A partir de lo anterior, se detectó el siguiente problema de investigación: no existe suficiente información que dé indicios empíricos referentes a la influencia de una formación de índole socioemocional en futuros maestros en torno al uso de estrategias para regular sus emociones en beneficio de su ejercicio docente. Por ello se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera la inteligencia emocional del estudiantado normalista y la educación socioemocional que ha recibido en su formación inicial influyen en el tipo de estrategias para regular sus emociones? Se plantearon las siguientes



preguntas secundarias: 1) ¿cuáles son las diferencias entre los estudiantes normalistas en regulación emocional, inteligencia emocional, estado de ánimo y educación socioemocional recibida, 2) ¿cuál es el modelo que mejor se ajusta para explicar el uso de la regulación emocional a partir de la inteligencia emocional percibida, el estado de ánimo y la educación socioemocional que recibe esta población?, y 3) ¿qué caracteriza la educación socioemocional en la formación inicial docente desde la experiencia del estudiantado normalista? El objetivo que se planteó para esta investigación de tipo mixto fue conocer las diferencias individuales de la inteligencia emocional de normalistas y de la formación socioemocional que reciben como futuros docentes y cómo ello influye en el tipo de estrategias que emplean para regular sus emociones.

La *regulación emocional* se enfoca, principalmente, en cómo el estudiante normalista interviene en la generación de sus emociones para modularlas. Se considera la noción de regulación emocional como variable explicativa debido a que la evidencia sobre el uso adecuado de estrategias para modular las emociones está vinculado a los altos niveles de bienestar emocional (Gross y John, 2003) en el ámbito educativo, la correcta gestión de las emociones permite una mayor tolerancia a la frustración (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) y, en el ámbito profesional, utilizar estrategias que reinterpreten las situaciones permitiría al futuro docente un manejo grupal adecuado para el aprendizaje y la convivencia (Sutton y Harper, 2009).

Una de las tres dimensiones del concepto de *inteligencia emocional percibida*, refiere a la regulación de las emociones (reparación emocional); sin embargo, ésta considera solo formas de regulación de las respuestas a emociones ya generadas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Fernández-Berrocal *et al.*, 2004), mientras que el modelo de proceso de regulación emocional de Gross tiene la ventaja de contemplar estrategias enfocadas tanto en el antecedente de la respuesta emocional, como en la respuesta generada (Gross, 1998).

Se espera que estudiantes normalistas con niveles adecuados o excelentes de *inteligencia emocional percibida* tiendan a emplear la reevaluación como estrategia de regulación emocional. De acuerdo con la evidencia empírica de estudios que evalúan y correlacionan las dimensiones de *regulación emocional* e *inteligencia emocional percibida*, el uso de patrones de regulación de reevaluación se relaciona positivamente con atención, claridad y reparación (Cabello *et al.*, 2010; Gross y John, 2003); por el contrario, estas mismas dimensiones se

vinculan inversamente con la estrategia de supresión (Cabello *et al.*, 2010; Gross y John, 2003; Oliver y Gross, 2007).

La *inteligencia emocional* y la *regulación emocional percibida* tienen relación con el estado de ánimo. De acuerdo con Gross y John (2003), individuos que comúnmente utilizan la reevaluación como estrategia para intervenir en sus emociones experimentan mayor nivel de activación positiva y menor activación negativa; por el contrario, quienes emplean la supresión experimentan en menor medida activación positiva. Por otra parte, según Fernández *et al.* (2017), claridad y reparación se asocian de manera positiva con la activación positiva, y de manera negativa con activación negativa.

El desarrollo de dimensiones interpersonales como las referentes a la regulación emocional y la inteligencia emocional son una vía de transformación de la práctica docente y del bienestar de este colectivo (Curiel-Peón, 2020). El aprendizaje y desarrollo en la regulación de emociones, así como de la capacidad para vigilar y comprender los estados de ánimo puede fomentarse a partir de programas diseñados e implementados de manera específica para conseguir estos propósitos (Palomera *et al.*, 2017; Pesqueira-Bustamante *et al.*, 2018; Pérez-González, 2017).

La *educación socioemocional* refiere a un conjunto de contenidos y prácticas encaminadas al desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Durlak y Weissberg, 2007; Durlak *et al.*, 2011; Durlak *et al.*, 2010). Además, la educación socioemocional se considera un medio pertinente para la preparación socioafectiva del profesorado mediante programas de formación específicos (Curiel-Peón, 2020). Para ser efectivos, los programas de educación socioemocional deben cumplir con rasgos evaluables como emplear actividades planeadas y secuenciadas, utilizar dinámicas provenientes de pedagogías activas, enfocarse en habilidades o competencias emocionales y sociales específicas y establecer objetivos explícitos para los participantes (Durlak y Weissberg, 2007; Durlak *et al.*, 2011; Durlak *et al.*, 2010).

Método

El diseño metodológico que condujo la presente investigación fue de corte mixto de tipo secuencial explicativo (CUAN + cual), con una primera fase cuantitativa seguida de una segunda fase cualitativa.

Se denomina secuencial porque una fase sigue la otra, y explicativa porque los resultados de la primera fase sirvieron para diseñar un estudio a pequeña escala de tipo cualitativo que ayudó a comprender los resultados cuantitativos (Creswell y Creswell, 2018). Para la recolección de datos de las dos fases se implementaron protocolos de consentimiento informado y participación voluntaria.

La metodología cuantitativa es un diseño no experimental, descriptivo-correlacional y transversal. El diseño de la muestra cuantitativa fue de tipo no representativo. La recolección de información se llevó del 24 de noviembre al 18 de diciembre de 2020 por medio de *Google Forms*, debido a la pandemia por Covid-19. Los cuestionarios dispersados fueron de autoinforme.

Una vez obtenidos los resultados de la fase cuantitativa, se diseñó la fase cualitativa en dos vertientes: se elaboró el guion que orientó las entrevistas fenomenológicas y se diseñó la muestra de esta segunda fase, a saber, estudiantes que participaron en la fase cuantitativa: estudiantes normalistas de los dos planes (plan 2012 y plan 2018) y de las tres licenciaturas (preescolar, primaria y secundaria). Una vez sistematizada la información de las dos bases, se buscaron elementos de la fase cualitativa que permitieran explicar los hallazgos de la fase cuantitativa.

La metodología utilizada para la fase cualitativa fue la fenomenología interpretativa y se empleó el análisis temático para la información obtenida de siete entrevistas a estudiantes normalistas. La realización de las entrevistas se llevó a cabo en el primer cuatrimestre de 2021. El diseño de la muestra fue de sujetos tipo, cuyas características fueron correspondientes con la muestra cuantitativa, a saber, estudiantes normalistas de las tres licenciaturas y de los dos planes de estudio.

Personal de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) brindó su apoyo para la realización del trabajo de campo, y gracias a ello se dispersó el cuestionario entre estudiantes normalistas en escuelas normales de las entidades de Guanajuato, Puebla y Ciudad de México. En la tabla 1 se muestra la distribución de los cuestionarios contestados de acuerdo al semestre del estudiante normalista y la licenciatura que está matriculado.


Tabla 1. Cuestionarios efectivos aplicados en trabajo de campo

	Semestre		
	5to (plan 2018)	7mo (plan anterior)	Total
Lic. Preescolar	79	56	135
Lic. Primaria	144	150	294
Lic. Secundaria	50	61	111
Totales	273	267	540

Fuente: elaboración propia.

Del total de la muestra final ($n = 540$), casi la mitad de participantes eran de quinto semestre (plan de estudios 2018), y el restante de séptimo semestre (plan 2012 en preescolar y primaria; plan 1999 en secundaria). La mayoría de normalistas participantes estaban inscritos en escuelas normales de Puebla (48.1%, $n = 258$), Guanajuato (36.6%, $n = 196$) y Ciudad de México (15.3%, $n = 82$). La población participante fue principalmente femenina (casi 9 de cada 10); poco más de la mitad del estudiantado estaba matriculado en la licenciatura en primaria, una cuarta parte en preescolar y una quinta parte en secundaria. El rango de edad oscila entre 20 y 24 años (88.2%, $n = 476$).

Análisis de confiabilidad y validez de los instrumentos

El Cuestionario de regulación emocional (Cabello *et al.*, 2013) es la versión en español del *Emotional Regulation Questionnaire* (Gross y Thompson, 2007). La confiabilidad es aceptable a partir del cálculo del alfa de Cronbach (Reevaluación = 0.88; Supresión = 0.76). Para el análisis de componentes principales se empleó el método de rotación Varimax; los ítems se agruparon en dos componentes a partir del análisis paralelo. También se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 (45, n=540) = 2337, p < 0.001$). La varianza explicada es de 62%.

Para calcular la inteligencia emocional se empleó la versión en castellano del *Trait Meta-Mood Scale* TMMS (Salovey *et al.*, 1995), cuya versión en español fue validada en población adulta mexicana (Valdivia *et al.*, 2015). Los alfa de Cronbach fueron los siguientes: Atención = 0.84; Claridad = 0.91; Reparación = 0.88. Para el Análisis de componentes principales se utilizó el método de rotación Varimax; los ítems se agruparon en tres componentes de acuerdo con el análisis paralelo.

Se aplicó la prueba de esfericidad de Barlett (χ^2 (276, n=540) = 7 015 p < 0.001). La varianza explicada de los tres componentes es de 58.5%.

Para medir el promedio de educación socioemocional se adaptó el inventario *Sequential, Active, Focused and Explicit* (SAFE); el alfa de Cronbach fue de 0.91. Para el análisis de componentes principales se utilizó el método de rotación Varimax. Los ítems se agruparon en un solo componente basado en el análisis paralelo. También se aplicó la prueba de esfericidad de Barlett (χ^2 (6, n=540) = 1 582, p < 0.001). La varianza explicada de los dos componentes es de 80.3%.

El instrumento que midió el estado de ánimo es el *Positive Affect and Negative Affect Scale* (PANAS) (Watson *et al.*, 1988), para esta investigación, se utilizó la versión en castellano y validada en población mexicana (Robles y Páez, 2003). Los alfa de Cronbach fueron los siguientes: activación positiva = 0.91; activación negativa = 0.89. Se aplicó, de igual manera que en los cuestionarios anteriores, la prueba de esfericidad Barlett (χ^2 (190, n=540) = 6 066, p < 0.001). En lo que respecta a la varianza explicada en dos componentes es de 56.1%.

Análisis de resultados

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis comparativo donde se encontró que normalistas con nivel adecuado o excelente de inteligencia emocional experimentaron un mayor estado de ánimo positivo y obtuvieron un promedio mayor (3.74) en el uso de reevaluación como estrategia para regular sus emociones respecto a sus pares con nivel no adecuado de inteligencia emocional (2.85); esta diferencia es estadísticamente significativa (p<0.01). Además, el estudiantado con inteligencia emocional alta obtuvo un promedio en educación socioemocional (3.66) mayor que sus pares de inteligencia emocional baja (2.86); esta diferencia también es estadísticamente significativa. Por otra parte, el comparativo entre los planes de estudio de 2018 y los planes anteriores mostró que los primeros tuvieron un promedio más alto de educación socioemocional (3.38) contra los segundos (2.77); esta diferencia es estadísticamente significativa (p<0.001).

En segunda instancia, se realizó un análisis asociativo para encontrar la magnitud, dirección y significancia de la correlación entre las dimensiones de los constructos propuestos. En el análisis se encontró que la reevaluación correlacionó significativamente con todas las dimensiones y directamente con casi todas, a excepción de la ac-

tivación negativa. Por su parte, la supresión correlacionó positiva y significativamente solo con tres dimensiones. Para más detalle véase la tabla 2.

 **Tabla 2.** Análisis de correlación de Pearson

Dimensión	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Reevaluación (RE)	—							
2. Supresión (RE)	0.146***	—						
3. Atención (IE)	0.275***	0.066	—					
4. Claridad (IE)	0.589***	-0.038	0.386***	—				
5. Reparación (IE)	0.737***	0.157***	0.306***	0.634***	—			
6. Educación socioemocional	0.445***	0.152***	0.225***	0.318***	0.405***	—		
7. Activación positiva	0.373***	0.071	0.168***	0.415***	0.442***	0.293***	—	
8. Activación negativa	-0.169***	0.113**	0.154***	-0.223***	-0.151***	-0.04	-0.192***	—
** p < .01, *** p < .001								

Fuente: elaboración propia.

A partir de lo anterior, se planteó un análisis supervisado para determinar el modelo que mejor se ajustara a los datos. Mediante una regresión lineal múltiple se encontró que el uso de la estrategia de reevaluación es predicha, en su conjunto, con las covariables de claridad, reparación (ambas de la inteligencia emocional) y educación socioemocional que recibió el estudiantado normalista. El análisis arrojó que los coeficientes de las dimensiones de claridad y reparación de la inteligencia emocional percibida son positivos y significativos ($p < 0.001$), al igual que la dimensión de educación socioemocional, aunque en menor magnitud ($p < 0.001$). Este modelo explica casi 60% de la varianza ($R^2 = 0.587$); el RMSE es 0.58 y la prueba t, al ser significativa ($p < 0.001$), indica que este modelo puede ser utilizado en su conjunto (véase la tabla 3).

 **Tabla 3.** Modelo de Regresión Lineal Múltiple

Modelo	R	R ²	R ² Ajustada	RMSE	Prueba t			
					F	gl1	gl2	p
Reevaluación RE)	0.766	0.587	0.585	0.58	254	3	536	<0.001
Predictor	Coefficiente	Error	t	p				
Intercepto	0.414	0.1011	4.09	<0.001				
Claridad (IE)	0.182	0.0369	4.93	<0.001				
Reparación (IE)	0.556	0.0376	14.8	<0.001				
Ed. Socioem.	0.117	0.0222	5.25	<0.001				

Fuente: elaboración propia.



Entre los principales hallazgos de la fase cuantitativa destaca lo siguiente:

1. Desarrollar un nivel adecuado o excelente de inteligencia emocional, es decir, con habilidades para vigilar los estados anímicos internos, para comprender y distinguir las emociones que se experimentan e interrumpir estados de ánimo desagradables y prolongar los agradables implica utilizar estrategias de regulación de las emociones encaminadas a modificar el significado de las situaciones que enfrentan con fines adaptativos; lo anterior desemboca en que el estudiante normalista experimente estados de ánimo positivos relacionados con el gozo, la satisfacción, la alegría y la empatía, entre otros.
2. Desde el punto de vista de la formación socioemocional que recibió el estudiantado participante, los planes y programas de estudio más recientes (plan 2018) de las licenciaturas de preescolar, primaria y secundaria cuentan con mayor presencia de prácticas eficaces de educación socioemocional, es decir, tienden a presentar actividades secuenciadas, a utilizar pedagogías activas, focalizarse en habilidades emocionales y sociales y en establecer objetivos explícitos de acuerdo con la temática.
3. La evidencia sugiere que no solo contar con una inteligencia emocional alta lleva al estudiantado normalista a utilizar estrategias de regulación de sus emociones más adaptativas y a experimentar mejores estados anímicos; también la formación socioemocional influye en esto, prueba de ello es el análisis de regresión múltiple que se llevó a cabo. Sin embargo, habrá que tomar con cautela esta afirmación, ya que el efecto, aunque directo y estadísticamente significativo, es débil en comparación con las dimensiones de la inteligencia emocional. Por lo anterior, se propuso un estudio cualitativo complementario que ayudara a explicar los resultados de esta fase a partir de la comprensión de cómo es la educación socioemocional que recibieron estudiantes normalistas.

Resultados de la fase cualitativa

Se llevó a cabo una convocatoria para invitar a estudiantes normalistas a participar en el estudio cualitativo. Participaron siete estu-

diantes normalistas, todas mujeres, de las licenciaturas en preescolar ($n = 3$), en primaria ($n = 3$) y en secundaria ($n = 1$). Tres de ellas estaban matriculadas en el último año y pertenecían al plan de estudios anterior, mientras que cuatro de las participantes cursaban el tercer año y pertenecían al plan de estudios 2018. A partir de lo anterior, la muestra quedó como se muestra en la tabla 4.

 **Tabla 4.** Muestra cualitativa

Licenciatura	Plan 2018 (5to semestre)	Plan anterior (7mo semestre)
Preescolar	2	1
Primaria	1	2
Secundaria	1	-

Fuente: elaboración propia.

Para Ghiso (1996), la fenomenología interpretativa considera que una persona es un ser cognoscente, afectivo, físico, y el lenguaje es el medio principal para acceder a su experiencia de vida. Por ello, se utilizó esta aproximación cualitativa para recuperar de las normalistas participantes “las características esenciales de las experiencias y la esencia de lo que se experimenta” (Pérez, 2011, p. 24). Siguiendo la propuesta de Van Manen (2003, p. 127), se llevaron a cabo entrevistas fenomenológicas a las estudiantes para “ser sensible a las connotaciones sutiles del lenguaje, a la forma en que se habla el lenguaje cuando deja que las cosas se expresen por sí mismas”. Después de la recolección de la información se realizó un análisis temático (Braun y Clarke, 2006) de las conversaciones para identificar y reportar patrones a partir de datos y así construir los ejes temáticos que ayudaron a expandir la comprensión de los hallazgos cuantitativos. Los dos temas principales se presentan a continuación:

1. Utilidad de la formación socioemocional que recibe el estudiante normalista:

- De acuerdo con lo expresado por las normalistas participantes, la formación socioemocional contribuye en el manejo eficaz de grupo. Las normalistas señalan que el conocimiento de habilidades socioemocionales les permite saber cómo actuar en momentos de indisciplina extrema por parte de algunos alumnos.

Lo anterior se refleja en el caso de una alumna de la licenciatura primaria que compartió lo siguiente: “pero no sabía cómo llamarle la atención porque no sabía cómo lo iba a tomar, porque había ocasiones que el alumno podía salirse de la clase o se ponía a gritar y no sabía cómo decirle”.

- Otra utilidad de una formación socioemocional adecuada para la formación inicial docente radica en el desarrollo de habilidades para la obtención de información emocional de su alumnado, que posteriormente le sirva para el diseño de las planeaciones didácticas de las asignaturas que imparten durante su práctica profesional. Lo anterior se puede representar en el siguiente fragmento de una estudiante de la licenciatura en preescolar:

los alumnos estaban muy felices; buscaba algunas alternativas para que siguieran así, por ejemplo, yo planeaba mis tres semanas y tenía de sobra algunas otras planeaciones, por ejemplo, algunos experimentos fáciles que pudieran conseguir los materiales dentro de su casa, como agua, los colores, algunos dulces, entonces era, “bueno, veo tal vez que están enojados, veo que están felices, ¡ah!, pues queda más esta actividad”.

- Parecido a lo anterior, las estudiantes normalistas expresaron que ven en la educación socioemocional una oportunidad para ayudar a manejar las emociones en su alumnado, ya sea al interrumpir los estados emocionales negativos o incrementar o mantener las emociones positivas para las finalidades educativas. Así lo expresó una estudiante normalista de la licenciatura en preescolar:

me refiero a que, por ejemplo, a veces un niño, si está muy enojado, él no puede controlarse y puede empezar a pegar, a golpear, a decir groserías, a insultar, entonces a eso me refería, de alguna manera, a aplicar actividades para que el niño sepa qué hacer cuando está enojado o cuando está triste o cuando está feliz, o sea, en todo.

- Por último, las futuras docentes manifestaron que es importante para su profesión convertirse en modelos emocionales para su alumnado. Principalmente, para no transmitir estados emocionales negativos que pudieran afectar el desempeño de su alumnado, además de saber inhibir las emociones desagradadas.

bles como enojo o aburrimiento. Una alumna de la licenciatura en primaria compartió lo siguiente:

yo creo que, sobre todo esa parte, que uno es un modelo para los niños, entonces, los niños se reflejan en sus maestros, de la manera en que actúe su profesor, si trata mal a las demás personas, se dirige a ellos de manera grosera o siempre tiene como muy poca energía, así como que se ve todo triste, pues, se lo transmite a los niños, entonces, sí, sí es muy importante que como maestros regulemos nuestras emociones.

2. Características de la formación socioemocional que recibieron:

- De acuerdo con lo expresado por las estudiantes, la educación socioemocional que recibieron como parte de su formación inicial docente no fue suficiente para las demandas que tuvieron en sus prácticas profesionales y, desafortunadamente, el desarrollo emocional pasa a segundo plano respecto a otro tipo de conocimientos disciplinares durante su formación. Así lo manifestó una alumna de la licenciatura en primaria:

hasta los mismos estudiantes o docentes en formación como que lo relegamos, o sea, sí es importante, pero como no se nos da tan profundo, como que lo dejamos así y nos centramos más en que mis planeaciones estén bien, en que me acepten la planeación, en que aprendan los contenidos disciplinares y, ya después, hasta lo último se deja lo socioemocional.

- De acuerdo con lo analizado, la formación socioemocional que reciben las normalistas se enfoca principalmente a la atención de niños, niñas y adolescentes, dejando en segundo plano el desarrollo de sus habilidades emocionales como futuras docentes. Así lo expresó una alumna de la licenciatura en secundaria:

[los cursos de educación socioemocional] no están como adaptados hacia nosotras, son más bien para los alumnos; dentro de nuestros cursos nos ayudan y nos orientan a que nosotros podamos comprender las emociones de los menores.

- En ocasiones, la formación socioemocional se reduce a espacios emergentes que abren los docentes de las asignaturas en las es-

cuelas normales, donde las estudiantes expresan de manera espontánea sus emociones respecto de alguna situación académica o de sus prácticas profesionales. De acuerdo con lo analizado, estos espacios espontáneos son vistos como “válvula de escape” o pláticas motivacionales y no representan la prioridad de los docentes: “tampoco en la [escuela] normal se nos atendió las emociones de los normalistas tan profundamente o tan abiertamente; era más importante el sacar adelante el semestre”.

- En los planes de estudio de las licenciaturas más recientes (plan 2018) se encontró que la formación socioemocional tiene una perspectiva con mayor intención pedagógica, estratégica y con mejor fundamento teórico. Una alumna de la licenciatura de preescolar expresó lo siguiente al respecto:

en tercer semestre, prácticamente abarcamos más como qué conceptos básicos de lo que es educación socioemocional, que engloba los elementos que tiene educación desde qué es una emoción, no de que, pues las emociones son temporales, que son muy rápidas, pueden cambiar repentinamente; conceptos básicos que nos llevan a conocer cómo es la educación socioemocional.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con lo hallado en las dos fases que comprendieron esta investigación de corte mixto, el nivel de inteligencia emocional de estudiantes normalistas (en específico en lo referente a la claridad y a la reparación), así como la formación socioemocional que reciben de programas curriculares que diseñan actividades secuenciadas, utilizan pedagogías activas, focalizan contenidos socioemocionales y presentan objetivos explícitos (más presentes en los planes de 2018), influyen directa y significativamente en el tipo de estrategias de regulación emocional para anticipar o intervenir en la generación de sus emociones antes de que éstas sean completamente desarrolladas; lo anterior tiene como consecuencia que este grupo sea más propenso a experimentar estados de ánimo positivos.

De acuerdo con los elementos teóricos presentados, un estudiante normalista emocionalmente inteligente, es decir, que cuente con niveles adecuados y excelentes de atención, claridad y reparación, tiende a intervenir cognitivamente en el desarrollo de sus res-

puestas emocionales; además, en esta condición, es más probable que experimente estados emocionales positivos. Por el contrario, que un estudiante normalista utilice de manera frecuente la estrategia de supresión en sus emociones, está asociado a que cuente con niveles no adecuados de inteligencia emocional percibida, y experimente estados anímicos negativos en mayor medida. Por otra parte, de acuerdo con la teoría tanto la regulación emocional como la inteligencia emocional pueden ser desarrollados de manera intencional mediante programas educativos de intervención, siempre y cuando éstos implementen prácticas eficaces.

Desde el punto de vista empírico, y en contraste con lo anterior, la influencia de la formación socioemocional, aunque directa y significativa, es débil; esto puede explicarse por lo hallado en el estudio cualitativo, a saber: la educación socioemocional recibida no es suficiente para el desarrollo de las habilidades emocionales propias del estudiantado normalista para sí mismo, ni para sus prácticas profesionales. No obstante, el desarrollo de las habilidades emocionales es un pilar importante en la formación inicial docente, porque genera un campo de oportunidad para regular las propias emociones del futuro maestro y la de su alumnado, con el propósito de generar ambientes nutricios para el aprendizaje y la convivencia.

A partir de los hallazgos de esta investigación se desprenden algunas recomendaciones con el fin de enriquecer el trabajo en torno a la formación socioemocional que se brinda al estudiantado normalista de nuestro país. Dada la importancia del desarrollo de habilidades sociales y emocionales en esta población, se recomienda, en primera instancia, que se mantengan las asignaturas de educación socioemocional en los planes y programas de las licenciaturas que ofertan las escuelas normales; la evidencia sugiere que estas materias tienen un efecto en el desarrollo de dichas habilidades. Otra recomendación refiere a contemplar el fortalecimiento del autoconocimiento emocional del estudiantado normalista, que sirva como complemento para que los futuros y futuras docentes coadyuven el desarrollo de estas habilidades en su alumnado. Por último, se recomienda fortalecer el acompañamiento que brindan tutores y docentes de las escuelas normales a estudiantes normalistas en torno a la educación socioemocional, para reducir las brechas que pudieran surgir entre la teoría vista en las asignaturas y sus prácticas profesionales.

La investigación presentó algunas limitaciones de las cuales surgieron recomendaciones para futuras investigaciones y que se ex-



ponen en las siguientes líneas. El trabajo de campo se desarrolló durante la contingencia derivada por Covid-19, por lo que la aplicación de los instrumentos y las entrevistas se realizó de manera virtual. Un rasgo de la fase cuantitativa es su carácter exploratorio, por lo que se recomienda para futuras investigaciones realizar un estudio cuasiexperimental, en el cual se comparen resultados entre un grupo control y uno de tratamiento; además, que sea longitudinal para medir los cambios de las variables en un tiempo dado. Por último, la perspectiva que guio el estudio fue la del estudiante normalista, esto tiene la limitación de no contemplar otros actores como docentes de las escuelas normales, autoridades educativas, o alumnado de las escuelas donde realizan sus prácticas profesionales, por lo que se sugiere en futuras investigaciones ampliar la participación de actores que intervienen en la formación inicial docente.

Referencias

- Alfaro, E. (2017). Autoestima e Inteligencia Emocional. Estudio Comparativo en las Escuelas Normales del estado de Chihuahua. *Revista de Investigación Educativa*, 19(3), 30-35.
- Antoñanzas, J. L., Larraz, N., y Salavera, C. (2019). Niveles de Ansiedad y su Relación con la Personalidad y la Inteligencia Emocional Percibida en el Alumnado de Magisterio. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2), 181-194.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes Emocionalmente Inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Cabello, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., y Gross, J. J. (2013). A Spanish adaptation of the emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*. https://www.researchgate.net/publication/259886043_Emotional_Regulation_Questionnaire_ERQ_Spanish_version
- Cantero, M. P., Miñano, P., y Gilar, R. (2008). Diferencias entre los Perfiles de Competencias Socioemocionales de Estudiantes en Distintas Titulaciones de Magisterio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 493-503.

- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2016). Inteligencia Emocional Percibida, Disposición al Optimismo-Pesimismo, Satisfacción Vital y Personalidad de Docentes en su Formación Inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258.
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2018). Emociones, Afectos, Optimismo y Satisfacción en la Formación Inicial del Profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 215-233.
- Cazalla-Luna, N., Ortega-Álvarez, F., y Molero, D. (2015). Autoconcepto e Inteligencia Emocional de Docentes en Prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (14), 151-164.
- Creswell, J. J., y Creswell, J. D. (2018). *Research Desing. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Reino Unido: Sage.
- Curiel-Peón, L. (2020). La Educación Socioafectiva en algunos Programas de Formación Docente para Profesores Universitarios. *Revista Científico Pedagógica Atenas*, 3(51), 19-32.
- DGESPE (2018). *Planes de Estudio 2018. Licenciaturas en Educación*. México: SEP. <https://cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/12>
- Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2007). *The Impact of After-School Programs that Promote Personal and Social Skills*. Estados Unidos: CASEL.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta Analysis of School Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., y Pachan, M. (2010). A Meta-analysis of After-school Programs that Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3), 294-309.
- Ersay, E., Türkolu, D., y Kaynak, K. B. (2014). Investigating the Relationship between Pre-service Early Childhood Teachers' Emotional Awareness Levels and their Emotion Regulation Strategies. *European Journal of Research on Education*, 2(2), 229-237.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La Importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional en el Profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 101-122.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*(3), 751-755.
- Fernández, S., Maiorana, S., y Labandal, L. (2017, 20 y 30 de junio). Formación Docente inicial y Competencias Socioemocionales en Profesores de Psicología. *II Jornadas Nacionales Profesora María Eva Rossi Las diversidades, las emociones y la afectividad en la educación*. Instituto de Formación Docente Dr. Julio César Avanza, Bahía Blanca, Buenos Aires, Argentina.
- Fernández-Molina, M., Bravo Castillo, A., y Fernández-Berrocal, P. (2019). Profiles of Perceived Emotional Intelligence in Future Preschool Teachers: Implications for Teacher Education. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(1), 209-223.
- Frausto, A., y Patiño, H. A. M. (2021). Afectividad de Normalistas: Estudio sobre el Estado de Ánimo y la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 11*(3), 40-70.
- Frenzel, A. (2014). *Teacher Emotions. International Handbook of Emotions in Education*. Nueva York: Routledge.
- Ghiso, A. (1996). *Métodos de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- González, D., y López, I. (2015). La Relación entre la Inteligencia Emocional y el Estado de Ánimo en Alumnos del Grado de Magisterio de Educación Primaria. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Educación, 14*(1), 31-42.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299.
- Gross, J. J., y 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.
- Gross, J. J., y Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual Foundations. En J. J. Gross y R. A. Thompson (eds.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). Nueva York: The Guilford Press.
- Gutierrez, M., e Ibañez, R. (2017). Las Diferencias en Inteligencia Emocional en Futuros Docentes a partir de su Especialidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 337-340.
- Jarrell, A., y Lajoie, S. (2017). The regulation of achievements emotions: Implications for research and practice. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 58*(3), 276.
- Madrueno-Pinto, J. C., Ortiz-Macías, C. G., y Ortiz-Figueroa, J. (2019). *Educación Socioemocional en la Formación Docente: Intervención para Mejorar Habilidades de Convivencia*. Baja California, México: Conisen.
- Muñoz, M., Rodríguez, E., y Delgado, E. (2018, 20 al 23 de marzo). Articulación del Modelo Educativo 2017 con las Escuelas Normales. Caso Educación So-

- cioemocional. *Memorias del Segundo Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Aguascalientes, México.
- Muñoz, M., Sotelo, M. C., y Sotelo, J. V. (2020). La Educación Socioemocional en los Procesos de Articulación de la Educación Básica con las Instituciones Formadoras de Docentes. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 10(20), 63-71.
- Oliver, J. P., y Gross, J. J. (2007). Individual Differences in Emotional Regulation. En J. J. J. Gross y R. A. Thompson (eds.), *Handbook of Emotional Regulation* (pp. 351-372). Nueva York: The Guildford Press.
- Ortega-Álvarez, F., Núñez-Hergueta, E., Molero, D., y Torres-González, J. A. (2017). Diversidad Emocional y Satisfacción Vital en Futuros Docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 205-217.
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación Emocional en la Formación Docente: Clave para la Mejora Escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 104-110.
- Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., y Vera, J. (2017). Filling the Gap: Improving the Social and Emotional Skills of Pre-Service Teachers. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(2), 142-149. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.005>
- Pank-Valenzuela, C., y Acosta-Ramos, S. L. (2019). *Educación Socioemocional: Un Pendiente en la Formación Docente*. Baja California, México: Conisen.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. París: UNESCO.
- Pérez, Z. P. (2011). Los Diseños de Método Mixto en la Investigación en Educación: Una experiencia Concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez-González, J. C. (2017). Propuesta para la Evaluación de Programas de Educación Socioemocional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 523-546.
- Pesqueira-Bustamante, N. G., Navarro-Corona, C., y Mora, G. (2018, 20 al 23 de marzo). La Educación Socioemocional en la Formación Docente. *Memorias del Segundo Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Aguascalientes, México.
- Rionda-Arjona, A., y Mares-Cárdenas, M. G. (2012). Burnout en Profesores de Primaria y su Desempeño Laboral. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 2(1), 43-50.
- Robles, R., y Páez, F. (2003). Estudio sobre la Traducción al Español y las Propiedades Psicométricas de las Escalas de Afecto Positivo y Negativo (PANAS). *Salud Mental*, 26(1), 69-75.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y 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). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Seva, S. (2016). La Inteligencia Emocional en Alumnos de Magisterio Infantil: Atención, Comprensión y Regulación Emocional. En J. L. Castejón (coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 2604-2610). Alicante: Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE). <http://hdl.handle.net/10045/64414>
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., y Hanson-Peterson, J. (2017). *To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. A Report Prepared for CASEL*. Estados Unidos: CASEL.
- Sutton, R. E., y Harper, E. (2009). Teachers' Emotion Regulation. En *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 389-401). Nueva York: Springer.
- Swartz, R. A., y McElwain, N. L. (2012). Preservice Teachers' Emotion-related Regulation and Cognition: Associations with Teachers' Responses to Children's Emotions in Early Childhood Classrooms. *Early Education and Development*, 23(2), 202-226.
- Trejo, M., Enríquez, N., y Alonso, Y. (2019, 18 al 22 de noviembre). Las Emociones y la Dinámica de Grupo en la Educación Normalista. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa Comie-2019*, Acapulco, Guerrero, México.
- Valdivia, J. A., Rubio, J. C. A., y French, B. F. (2015). Examination of the Spanish Trait Meta-Mood Scale-24 Factor Structure in a Mexican Setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(5), 473-482.
- Van-Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción de la sensibilidad*. México: Idea Books.
- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063.