

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



LA VERDAD
NOS HARÁ LIBRES

**UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA**

CIUDAD DE MÉXICO ®

**“INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA
EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LAS ESTRATEGIAS DE
REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES DE ESTUDIANTES
NORMALISTAS: ESTUDIO MIXTO”**

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN EDUCACIÓN

Presenta

ADRIÁN FRAUSTO MARTÍN DEL CAMPO

Directora: Dra. Hilda Ana María Patiño Domínguez

Lector: Dr. Rafael Reyes Chávez

Lectora: Dra. Benilde García Cabrero

Ciudad de México, 2022

Agradecimientos

Agradezco con cariño a Zaira y a mi familia, quienes me han apoyado en todo momento.

 Mi más sincero agradecimiento a mi asesora la Dra. Hilda Patiño por compartir su conocimiento y orientación para realizar esta investigación.

Agradezco a la Dra. Benilde García Cabrero y al Dr. Rafael Reyes Chavez por su tiempo y dedicación para corregir el documento final y fungir como sinodales.

 Mi más sincero agradecimiento y reconocimiento a las y los estudiantes normalistas que amablemente participaron en la investigación y a las autoridades educativas por las gestiones de la misma.

Agradezco al personal académico, compañeros y compañeras del programa del Doctorado Interinstitucional de Educación, en especial a la Dra. Cristina Perales por su apoyo para el trabajo de campo.

 Agradezco al CONACyT por la beca-manutención otorgada para la realización de mis estudios de Doctorado.

 Agradezco a la IBERO por la beca mediante la cual facilitó llevar a cabo los estudios doctorales.

A la Compañía de Jesús, en especial al P. Carlos Cervantes SJ y al P. David Fernández SJ.

 A todas las personas, amigos y amigas que participaron directa o indirectamente en la realización de esa tesis. A todos y todas, ¡gracias!

1. Introducción	5
2. Problema de investigación	11
2.1. Estudios sobre Regulación Emocional e Inteligencia Emocional en estudiantes normalistas	12
2.2. Planteamiento del problema, preguntas y objetivos de la investigación	24
2.3. Justificación	28
3. Referentes teóricos	30
3.1. Emociones: una mirada desde la perspectivas cognitiva, neurocientífica y educativa	31
3.2. Regulación Emocional	39
3.3. Inteligencia Emocional Percibida	48
3.4. Educación Socioemocional	55
3.5. Construcción teórica del objeto de estudio	60
4. Marco metodológico	64
4.1 Población de estudiantes normalistas en México	64
4.2. Muestra de estudiantes normalistas informantes	66
4.3. Estrategia metodológica mixta: Secuencial Explicativa CUAN-Cual	67
5. Fase cuantitativa	71
5.1. Consideraciones éticas en la aplicación de los instrumentos	71
5.2. Trabajo de campo	72
5.3. Análisis de confiabilidad y validez de constructo	73
5.4. Análisis de los datos	77
5.5. Discusión	91
6. Fase cualitativa	98
6.1. Paradigma de la investigación cualitativa	99
6.2. Aproximación metodológica: fenomenología interpretativa	99
6.3. Técnica de recolección de datos: la entrevista fenomenológica	101
6.4. Delimitación del estudio	102
6.5. Análisis de los datos	106
7. Conclusiones	123
Anexo A: Mallas curriculares de las licenciaturas plan de estudios 2018	132
Anexo B: Mallas curriculares de las licenciaturas plan de estudios 2012	134
Anexo C: Tablas de especificaciones de los instrumentos fase cuantitativa	136

Anexo D: Validación de Instrumentos fase Cuantitativa -----	140
Anexo E: Consentimiento de información fase cuantitativa -----	149
Anexo F: Libro de Códigos fase cuantitativa -----	150
Anexo G: Encuesta fase cualitativa -----	161
Anexo H: Guión de entrevista fase cualitativa -----	163
<i>Bibliografía</i> -----	165

1. Introducción

“A veces no sabemos ni controlarnos ni nosotras mismas, menos a un niño; y más si no se nos dan las herramientas en la [escuela] normal.”

Jimena, estudiante de la licenciatura en primaria.

La práctica docente es una actividad fundamentalmente afectiva y encierra en sus entrañas una paradoja: “a pesar de su importancia [de las destrezas emocionales], se les presta una atención mínima y marginal, y su entrenamiento se limita, habitualmente, a un aprendizaje implícito e improvisado” (Fernández et al., 2017, p. 2). Futuros docentes en formación universitaria, por su parte, reconocen la importancia del desarrollo emocional en sus personas y en la de su futuro alumnado, y han señalado las limitaciones de la preparación que reciben respecto a esta temática.

De frente a esta contradicción, la investigación educativa está impelida 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 desde su formación inicial.

En los últimos años, el campo educativo ha reconocido al autoconocimiento emocional como una vía para la transformación de la práctica docente a partir de estrategias pertinentes encaminadas a ello (Curiel-Peón, 2020). La investigación educativa, por ende, ha comenzado a construir un nicho para comprender cómo el reconocimiento, comprensión y manejo de las emociones propias juega un papel importante en el bienestar del futuro docente y en su papel potencial como orientador en el desarrollo emocional de sus futuros estudiantes.

En México, el Modelo Educativo de 2017 de la Educación Obligatoria derivó en la reforma curricular de los planes y programas de las licenciaturas de la formación inicial docente. La nueva propuesta curricular incluyó la incorporación de asignaturas destinadas a la formación socioemocional de niños, niñas, jóvenes y de los futuros maestros y maestras.

Desde el punto de vista de la formación docente, cada estudiante de magisterio debe ser sujeto de los procesos de enseñanza encaminados a desarrollar no solo sus habilidades emocionales en tanto persona, sino aquellos saberes y destrezas necesarias para promover el desarrollo de estas habilidades en su alumnado futuro.

La regulación de las emociones en la práctica docente es importante porque está relacionada con el manejo de grupo y con la disciplina dentro de los salones de clases. Saber modificar el clima emocional de un grupo y cómo hacerlo oportunamente ayudará al futuro docente a evitar situaciones emocionales no deseadas como actitudes disruptivas o mantener el interés grupal en una actividad de aprendizaje.

Por otra parte, conocer las diferencias individuales de estudiantes normalistas emocionalmente inteligentes ayuda a conocer quiénes sacan mejor provecho en la atención, comprensión y manejo de las emociones para su vida personal, académica y en sus prácticas profesionales.

Las habilidades para procesar la información emocional pueden ser desarrolladas, de ahí la importancia de la educación socioemocional en la preparación profesional de aquellos que están matriculados en algún programa de formación inicial para docentes. Los programas de educación socioemocional deben tener ciertos rasgos que la evidencia ha mostrado que los puede volver efectivos, como utilizar actividades secuenciadas, utilizar pedagogías activas, enfocarse en desarrollar las habilidades emocionales y sociales y contar con objetivos explícitos.

Formar a los futuros docentes en conocimientos y estrategias para regular sus emociones adecuadamente y las de sus alumnos, así como desarrollar las habilidades para reconocerlas y comprenderlas, es una tarea encaminada a la construcción de ambientes de aprendizaje nutricos y a la contribución del bienestar personal de quienes conforman el espacio áulico.

En la última década, se han multiplicado los programas curriculares y extracurriculares para la formación socioemocional en el ámbito educativo; a la par de ello, la evidencia empírica ha mostrado la existencia de una relación directa entre el desarrollo de habilidades emocionales y distintos ámbitos del estudiantado como: bienestar personal, rendimiento académico, disminución del abandono escolar, generación de climas positivos dentro del aula, por mencionar algunos.

La incorporación cada vez mayor de programas educativos encaminados a desarrollar habilidades emocionales como el autoconocimiento y la regulación emocional han respondido a la necesidad de integrar contenidos y procedimientos referentes a lo afectivo en la formación de niños, niñas y jóvenes, y así dejar de preocuparse exclusivamente en el desarrollo de habilidades cognitivas y psicomotrices.

Ante el aumento de la implementación de intervenciones socioafectivas de los últimos años, la literatura *peer review* ha mostrado interés por documentar el aporte de la formación socioemocional en estudiantes de los niveles de la primera infancia, primario y secundario. Sorprendentemente, la educación superior ha recibido menor atención por parte de las autoridades educativas para introducir programas de esta índole en sus planes curriculares, y consecuentemente, ha sido menor la participación de los investigadores educativos al respecto.

El personal docente juega un papel privilegiado en los procesos de formación del estudiantado que tiene a su cargo; y tiene la encomienda, cada vez mayor, de integrar aspectos emocionales a su práctica docente; lo cual ha generado un gran reto entre el gremio magisterial y un tanto de preocupación por no contar con las herramientas adecuadas para ello.

En la actualidad, docentes frente a grupo se encuentran ante el imperativo de incorporar en sus planeaciones didácticas contenidos de índole socioafectiva e implementar estrategias para desarrollar la dimensión emocional y social en su alumnado, y no solo disciplinas tradicionales establecidas en los planes de estudios.

Las y los docentes han aprendido trabajar las emociones de manera implícita, y a veces improvisada, gracias a la experiencia por los años de servicio, aun sin contar con suficientes recursos didácticos para hacerlo. Ahora que la formación socioemocional está presente en el currículo oficial en México, el personal docente en servicio ha experimentado un vacío en su preparación profesional para atender puntualmente las demandas que ello conlleva.

La formación profesionalizante docente ha buscado solventar las nuevas demandas curriculares derivadas de la explicitación de lo socioemocional, y con suerte se ha logrado integrar la experiencia acumulada del docente en servicio con los nuevos conocimientos generados a partir de las investigaciones del campo en cuestión.

Por otra parte, se inició la transformación de los planes y programas de las licenciaturas encargadas de formar a las y los futuros docentes en nuestro país, a fin de responder a las a los fines y propósitos educativos del currículo oficial que siguen las escuelas.

Como ya se señaló, en nuestro país, los planes y programas vigentes para los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y media superior son consecuencia de la reforma curricular propuesta por el Modelo Educativo 2017 (SEP, 2017). Este nuevo modelo incorporó en el mapa curricular la dimensión socioafectiva en el currículo de los niveles de Educación Básica y Media Superior con espacios y tiempos lectivos específicos.

Paralelamente, se llevó a cabo la reforma curricular de las licenciaturas que ofertan las escuelas normales en nuestro país, dando como resultado los planes y programas de estudio 2018 (DGESuM, 2018), mismos que entraron en vigor en el ciclo escolar 2018-2019 solo para estudiantes de nuevo ingreso; las generaciones anteriores continuaron con los planes y programas con los que ingresaron. Asimismo, la nueva reforma curricular de las escuelas normales incorporó en los mapas curriculares de las licenciaturas asignaturas de formación socioemocional para preparar a las y los futuros docentes en contenidos y estrategias encaminadas al desarrollo socioemocional de su futuro alumnado.

En el amplio espectro del fenómeno afectivo destaca la preocupación por el desarrollo de habilidades para el control o manejo de las propias emociones y de autoconocimiento emocional en la formación de futuros docentes. La *Regulación Emocional* y la *Inteligencia Emocional* son dos tradiciones que surgieron a principios de la década de los años noventa y han sido consolidados como grandes pilares en el estudio de la dimensión afectiva de los individuos (Peña-Sarrionandia et al., 2015).

La *Regulación Emocional* refiere a los procesos cognitivos y de conducta de un individuo, en este caso de un o una estudiante normalista, para intervenir en la generación de sus emociones con la finalidad de interrumpirlas, mantenerlas o aumentarlas para adaptarse a una circunstancia específica (Gross & Thompson, 2007). La evidencia sugiere que, en el ámbito de la formación de futuros docentes, saber regular las emociones propias y de

otros de manera adaptativa coadyuvaría en la mejora de los climas áulicos y en la prevención del desgaste emocional de los individuos. Para que un estudiante normalista regule sus emociones adaptativamente requiere, *a fortiori*, haber desarrollado otras habilidades de menor complejidad pero fundamentales para obtener la información proveniente de las emociones experimentadas, es decir, ser emocionalmente inteligentes. La *Inteligencia Emocional* refiere a la tendencia personal por vigilar los propios estados anímicos, a la capacidad por comprender y expresar con precisión las emociones experimentadas y la manera en que se interrumpen las emociones negativas y se mantienen las positivas (Salovey et al., 1995b).

Para conocer los procesos de regulación de las emociones e identificar correctamente los rasgos de un estudiante normalista emocionalmente inteligente, es necesario conocer el fenómeno emocional en cuanto tal, y para ello el conocimiento desarrollado por los campos de la psicología cognitiva y de las neurociencias juegan un rol importante. Ambas disciplinas han revalorado el papel de las emociones (tradicionalmente infravaloradas respecto al intelecto) y han explicado cómo influyen estas en la percepción del entorno y en la toma de decisiones del ser humano.

Estudios han encontrado hallazgos prometedores respecto a la posibilidad de desarrollar intencionalmente, a partir de programas de intervención, las habilidades para la regulación de las emociones y el procesamiento de la información emocional. La *Educación Socioemocional* es la propuesta educativa que ha integrado, hasta el momento, los contenidos y las estrategias para formar en habilidades y competencias socioafectivas, entre ellas las referentes a la *Inteligencia Emocional* y a la *Regulación Emocional*.

Investigaciones sobre las nociones de *Regulación Emocional*, la *Inteligencia Emocional* y la *Educación Socioemocional* en estudiantes universitarios en formación para convertirse en docentes, se han preocupado por examinar principalmente: cómo se relacionan estos constructos con dimensiones tales como satisfacción vital, bienestar psicológico o rendimiento académico de las y los estudiantes de magisterio; sin embargo, no se ha prestado suficiente atención en la influencia que surge entre las dimensiones de estas nociones de regulación, inteligencia y educación, todas ellas emocionales. Por lo anterior, el propósito de la presente investigación doctoral es conocer la influencia que ejercen tanto la *Inteligencia Emocional* de los normalistas, como la formación socioemocional que recibieron en las escuelas normales, en el tipo de estrategias que emplean para regular sus emociones. Para alcanzar este objetivo se llevó a cabo un estudio de método mixto.

La estrategia metodológica que se siguió para la investigación fue de tipo secuencial explicativa dominante de dos partes, con mayor énfasis en la fase cuantitativa. La fase cualitativa es un estudio complementario que se diseñó a partir de los hallazgos obtenidos del análisis cuantitativo.

El estudio cuantitativo fue diseñado para alcanzar dos objetivos particulares: primero, conocer el tipo de estrategias cognitivas que emplea el estudiantado normalista participante para regular sus emociones, las diferencias individuales a partir de los rasgos principales de su *Inteligencia Emocional*, el estado anímico y cómo fue la formación socioemocional que recibieron y; como segundo objetivo, se estableció determinar el grado de correlación entre

las estrategias de *Regulación Emocional* con las dimensiones de la *Inteligencia Emocional*, del estado anímico y de la *Educación Socioemocional* recibida.

Para responder a los objetivos de la fase cuantitativa, se llevó a cabo una estrategia de diseño no experimental, de corte transversal y con un análisis de tipo descriptivo (para el primer objetivo) y correlacional (para el segundo objetivo). La naturaleza del estudio cuantitativo responde al carácter exploratorio del fenómeno estudiado en estudiantes normalistas de nuestro país, por lo que no se pretendió generalizar los resultados al universo, ni determinar relaciones de causa y efecto entre las variables establecidas para el análisis.

El trabajo de campo para recabar la información cuantitativa, a partir de cuestionarios de pregunta cerrada, se enfrentó a la dificultad de no poder aplicarse de manera presencial en las escuelas normales. Como alternativa a ello, y gracias al apoyo de las autoridades educativas federales y de las escuelas normales que participaron, las y los estudiantes normalistas respondieron el cuestionario de manera electrónica.

Por su parte, la segunda fase (el estudio cualitativo) se diseñó para conocer de manera comprensiva los rasgos de la *Educación Socioemocional* que recibieron estudiantes normalistas, a partir de sus experiencias durante el trayecto formativo en las escuelas normales. Para identificar las temáticas sobre la dimensión emocional y la formación emocional de las participantes se elaboró una estrategia metodológica a partir de la fenomenología interpretativa y del análisis temático. Se eligió esta estrategia porque permite explorar los significados que las normalistas les otorgaron a los fenómenos en cuestión a partir de entrevistas sincrónicas cara a cara.

La metodología de estudios mixtos permitió la posibilidad de integrar datos obtenidos y analizados a partir de dos paradigmas diferentes: el post-positivista (propio de los estudios cuantitativos) y el constructivista (propio de la fenomenología interpretativa). La información del estudio cuantitativo provino de la medición y cuantificación de respuestas a instrumentos que respondieron los estudiantes normalistas; mientras que la información cualitativa identificó los significados que otorgaron las normalistas a las preguntas sobre las experiencias personales sobre su formación socioemocional; y con lo anterior se llegó a formular la respuesta que responde la pregunta que guió la presente investigación doctoral: ¿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 que utiliza para regular sus emociones?

Un estudio dirigido a partir de esta pregunta de investigación pretende contribuir al conocimiento en varios sentidos: primero, entender el fenómeno afectivo de futuros docentes que están inscritos en escuelas normales, a partir de examinar los rasgos generales de las habilidades para regular sus emociones y para aprovechar la información de estas, y posteriormente, determinar qué tipo de relación existe entre ellas; segundo, conocer las características de la formación socioemocional de estudiantes normalistas a partir de sus experiencias académicas y de prácticas profesionales durante su trayecto universitario; tercero, contribuir al debate informado respecto a los procesos de enseñanza de las escuelas normales para coadyuvar en el enriquecimiento de programas de intervención

socioemocional que sean pertinentes para la práctica profesional de futuros docentes; cuarto, aportar al diseño metodológico en un contexto de contingencia que impidió llevar a cabo el trabajo de campo de manera presencial y orilló a buscar alternativas virtuales; quinto, mostrar que el trabajo de la dimensión emocional en la formación inicial docente está presente de manera implícita en planes de estudios anteriores y; sexto, revalorar la dimensión afectiva y su contribución en los procesos personales y de aprendizaje de la población normalista en nuestro país.

El estudio está organizado en siete capítulos. En la introducción se presenta el problema y el objetivo de la investigación, una breve reseña del método mixto que se empleó para dar respuesta a la pregunta de investigación, y además se describió la contribución del estudio al área de conocimiento donde se inscribe.

El capítulo 2 es la revisión de literatura sobre estudios similares que exploran y examinan la regulación de las emociones, la *Inteligencia Emocional* y la formación socioemocional de estudiantes de magisterio. En función de lo anterior, se desprendió el problema de investigación a partir de los vacíos encontrados en la literatura revisada y que enmarcan la necesidad de conducir el presente estudio doctoral. Las preguntas que guiaron la investigación y los objetivos que se establecieron son expuestos en este capítulo.

En el capítulo 3 se muestra el marco teórico relevante para este estudio; las nociones de *Regulación Emocional*, *Inteligencia Emocional* y *Educación Socioemocional* son presentadas y discutidas a partir de los autores más representativos en la materia. Además, el capítulo concluye con la construcción teórica del objeto de estudio.

Los capítulos 4, 5 y 6 son los referentes a la metodología utilizada. El capítulo cuarto presenta la descripción de la población, la selección de la muestra de participantes y el desarrollo general de la estrategia metodológica de corte mixto. El capítulo quinto presenta el reporte del estudio cuantitativo, a saber, la estrategia metodológica, las consideraciones éticas en el uso de la información, los análisis de confiabilidad y validez de los instrumentos empleados en la racabación de datos, y por último, el análisis y discusión de estos. El capítulo sexto refiere al reporte de la fase cualitativa, la cual se diseñó a partir de los hallazgos de la fase cuantitativa; en este apartado se presenta el diseño metodológico, las consideraciones éticas en el manejo de la información derivada de las entrevistas a las normalistas, así como los resultados del análisis temático que se llevó a cabo.

Por último, el capítulo 7 contiene las conclusiones de la investigación doctoral, se presenta una síntesis de los resultados de las dos fases y finalmente se lleva a cabo la integración de ambos resultados para dar respuesta a la pregunta de investigación.

2. Problema de investigación

En la actualidad, se han publicado decenas de miles de artículos sobre emociones en el ámbito educativo a nivel mundial. Para discernir en torno a la gran cantidad de información al respecto se estipularon dos preguntas orientadoras: 1) ¿cuáles estudios empíricos recientes (2010-2020) exploraron la regulación de las emociones, *la Inteligencia Emocional* y la formación en estos dos fenómenos afectivos en estudiantes normalistas? y, 2) de los estudios revisados ¿qué perspectivas teóricas fueron abordadas, qué metodologías fueron utilizadas, qué temas son dilucidados y cuáles hallazgos pueden ser sintetizados?

En comparación con otros países, la investigación educativa sobre habilidades emocionales y sociales en nuestro país en estudiantes normalistas tiene el carácter de emergente. Según el último estado de conocimiento de la investigación educativa publicado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la formación inicial docente en nuestro país ha sido un campo de estudio desde la década de los setenta (Fortoul et al., 2013); sin embargo, se puede constatar la nula presencia del tema emocional en el estudio de la formación inicial docente en el periodo anterior a 2011.

Debido a esto último, se tomó la decisión de llevar a cabo una revisión de literatura que incluyera estudios de México y otras partes del mundo, con la finalidad de caracterizar el campo del conocimiento en cuestión desde varias aristas: objetos de estudio, aproximaciones metodológicas y perspectivas teóricas.

La pesquisa se llevó a cabo a través del buscador de la Biblioteca Francisco Xavier Clavijero de la IBERO CDMX, y en buscadores de bases de datos especializadas en temáticas educativas y psicológicas tales como: *Web of Science*, *Ebsco*, *Eric*, *Redalyc*, *Scielo* y *Google Académico*.

Los parámetros establecidos en los buscadores para llevar a cabo la identificación de artículos pertinentes con el tema de investigación fueron los siguientes:

- a. Términos para la búsqueda. Se establecieron palabras claves relacionadas con los temas de la investigación, y los términos en español e inglés fueron: “emociones (*emotions*)”, “inteligencia emocional (*emotional intelligence*)”, “desarrollo emocional (*emotional development*)”, “regulación emocional (*emotional regulation*)” y “educación socioemocional (*socioemotional learning*)”, a estos se les asoció mediante, mediante un operador booleano, los términos que delimitaron la población a la que está dirigida la investigación: “formación inicial docente (*pre-service teachers*)” o “estudiantes de magisterio (*student teachers*)”.
- b. Revisión por pares (*peer review*). Los artículos seleccionados pasaron por un proceso de evaluación por miembros calificados dentro de la comunidad científica en el campo de la educación y/o la psicología.
- c. Idioma. Para este parámetro se establecieron los idiomas inglés y español como idiomas predeterminados, sin embargo, artículos en portugués también integraron a la revisión de literatura.

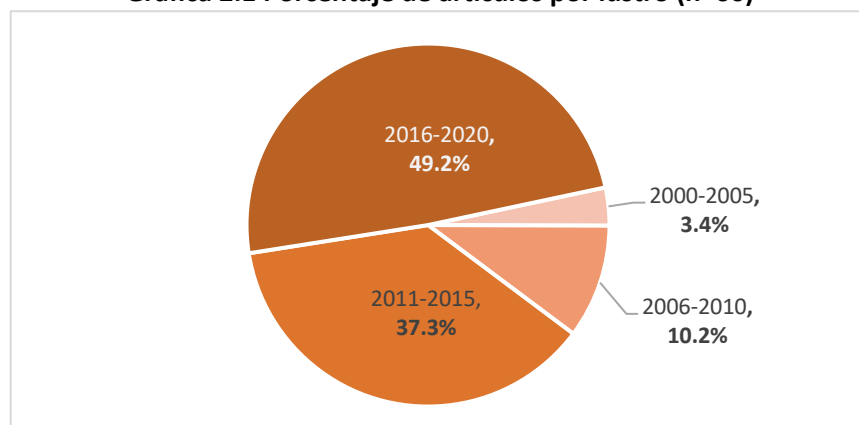
- d. Rango de tiempo. Por último, se estableció como parámetro de búsqueda un rango de diez años a partir del año más reciente, es decir, de 2010 a 2020.

Este capítulo está dividido en dos partes, la primera muestra las características generales del campo de conocimiento en relación con la dimensión afectiva de estudiantes universitarios que se están formando para convertirse en docentes (perspectivas teóricas, metodologías y temas de investigación); la segunda parte, presenta el desarrollo del problema de investigación que desemboca en las preguntas, los objetivos y supuestos que guiaron el estudio.

2.1. Estudios sobre Regulación Emocional e Inteligencia Emocional en estudiantes normalistas

En total, 60 artículos fueron seleccionados para la presente revisión de literatura con base en los criterios establecidos anteriormente. A pesar de un número considerable de publicaciones en los últimos diez años (2010-2020), se integraron algunos artículos de años anteriores debido a la relevancia que presentaron con la temática. En la siguiente gráfica se muestra la distribución de los artículos que integran la presente revisión por lustro.

Gráfica 2.1 Porcentaje de artículos por lustro (n=60)



La presente revisión arrojó que los 60 artículos seleccionados fueron publicados en veintiún países diferentes. Un país concentró la mayoría de los estudios, España con 16 (27.1%), seguido de Estados Unidos con 12 (20.3%), México con 7 (11.9%), Chile con 5 (8.5%), Australia 3 (5.1%), Turquía con 2 (3.4%), y otros países con un estudio cada uno (Alemania, Arabia Saudita, Argentina, Bélgica, Brasil, Canada, China, Colombia, Kazajistán, Finlandia, India, Irlanda, Israel, Portugal y Venezuela).

Sobre las y los informantes de los artículos revisados, casi dos terceras partes (60%) de las publicaciones reportaron que la fuente primaria para su análisis provino de información directa de estudiantes normalistas. El resto de publicaciones revisadas reportó información recolectada de poblaciones diferentes a estudiantes en formación inicial docente, pero con implicaciones para estos últimos: 16.7% de los artículos reportaron estudios con información directa de docentes en servicio, 13.3% señalaron información primaria de poblaciones distintas a las anteriores (v. g. adultos en general o alumnado de preescolar o primaria), 6.7% de estudiantes universitarios, y 3.4% de estudios donde participaron docentes en servicio con familiares de estudiantes.

La edad reportada de estudiantes en formación inicial docente se encuentran en el rango de 17 a 24 años; el grupo de estudios sobre docentes en servicio reportan un rango de 20 a 74 años; los de niños y niñas va de dos a los 11 años; los de estudiantes de educación superior (carreras diferentes al magisterio) de 20 a 40 años; por otra parte, casi una tercera parte (31.6%) de los artículos no reportaron este dato.

El número de participantes que informaron en las investigaciones resultó variado. En estudios cuantitativos se reportaron muestras desde los 23 a los 9 046 participantes, mientras que en aquellas investigaciones de corte cualitativo se presentaron muestras, de tres a 21 participantes; por último, en los estudios de corte mixto, se registraron grupos de seis hasta 2 133 informantes.

En cuanto a la metodología empleada en los estudios revisados, 36 utilizaron metodología cuantitativa, 12 algún tipo de metodología cuantitativa y 12 de los estudios recurrieron a los métodos mixtos (véase tabla 2.1).

Cuadro 2.1 Metodologías empleadas en los estudios de la revisión de literatura

Metodología (n = número de estudios, % de estudios del total revisados)	Estudios
Cuantitativo (n = 36, 60%)	Arteaga González et al., 2018; Bueno García et al., 2005; Caires et al., 2009; Cazalla-Luna & Molero, 2016; N. Cazalla-Luna & D. d. u. e. Molero, 2018; Cejudo et al., 2015; Chacon-Cuberos et al.; Corcoran & Tormey, 2012; Dickey, 2012; Garner et al., 2018; Hernández, 2018; Jacobs & Struyf, 2013; Joshith, 2012; Kasler et al., 2013; Kerr et al., 2017; Kotaman, 2016; Matthews et al., 2013; Mikulic et al., 2015; Niehaus et al., 2017; Palomino & Hernáez, 2015; Pegalajar, 2017; Pertegal Felices et al., 2009; Pertegal-Felices et al., 2011; Reindl et al., 2020; Retana-Alvarado et al., 2018; Ripski et al., 2011; Sahin, 2017; Sarmiento-Henrique et al., 2017; Supplee et al., 2011; Swartz & McElwain, 2012; Sánchez-Álvarez et al., 2016; Taxer & Gross, 2018; Valencia y. Peña et al., 2017; Vicente et al., 2008.

Metodología (n = número de estudios, % de estudios del total revisados)	Estudios
Cualitativo (n = 12, 20%)	Buitrago-Bonilla & Cárdenas-Soler, 2017; Burrola - Herrera et al., 2016; Dresser, 2013; Garcia & Calleja, 2017; Gómez & Ford, 2017; Jaramillo Sandoval & Yáñez Gallardo, 2015; Madrueño-Pinto et al., 2018; Martínez et al., 2018; Murillo García et al., 2018; Reeves & Le Mare, 2017; Suberviola-Ovejas, 2011; Teng, 2017; Waajid et al., 2013.
Mixto (n = 12, 20%)	Alhebaishi, 2019; Berumen-Martínez et al., 2016; De Jong et al., 2012; de la Torre & Tejada Fernández, 2006; Fragoso, 2018; Garvis & Pendergast, 2015; Ibáñez, 2002; Jardim et al., 2007; Jarvenoja et al., 2019; Sánchez Calleja, 2019; Vera et al., 2018; Vivas et al., 2010; Yeigh et al., 2016.

En síntesis, se observa que los últimos años ha aumentado la producción de investigación académica en el campo de la formación de futuros docentes en torno a la *Regulación Emocional* y la *Inteligencia Emocional*. Llama la atención la escasa evidencia empírica producida en nuestro país y sus pares latinoamericanos sobre los temas que son del interés para esta investigación doctoral. Por último, destaca una alta concentración de estudios de corte cuantitativo respecto a los cualitativos. A continuación, se muestran cuáles son los referentes teóricos y los diseños metodológicos identificados en los artículos examinados.

2.1.1. Referentes teóricos

El propósito de conocer los referentes teóricos que enmarcan las investigaciones revisadas, tiene como espíritu de conocer cuáles son los constructos teóricos vigentes que enmarcan los estudios de estos campos en la formación de futuros docentes. Llevar a cabo este ejercicio permitió clarificar las diferencias entre las discusiones teóricas que están presentes en este campo de investigación.

Los conceptos de *Regulación Emocional* e *Inteligencia Emocional* utilizados en las investigaciones como marco de teórico concentran 61% del total de las investigaciones revisadas, mientras que el 39% restante no establecieron una perspectiva teórica en torno a las emociones para enmarcar su análisis (esto se dio con mayor frecuencia en estudios de corte cualitativo).

Gráfica 2.2 Porcentaje de artículos por constructo teórico (n=60)



Los constructos teóricos, tales como *Regulación Emocional* e *Inteligencia Emocional*, no son entidades conceptuales monolíticas o estáticas, a lo largo de su historia se han desarrollado diferentes visiones que a la postre se consolidarían en modelos que evalúan algún aspecto de lo que, de manera general y consensuada, se define como inteligencia, regulación y emoción.

En lo que respecta a la *Regulación Emocional* se identificaron 10 artículos que utilizaron expresamente este concepto, se contabilizó en mayor frecuencia (n=5) el modelo de *Proceso* de James Gross (1999), mientras que cuatro artículos no especificaron algún modelo de *Regulación Emocional*; y un artículo utilizó el modelo de Des-Regulación Emocional de K. L. Gratz y L. Roemer (2004).

En lo que respecta al concepto de *Inteligencia Emocional* se contabilizaron 24 artículos que reportaron algún modelo de este constructo, de los cuales, el más utilizado fue el de rasgo (n=11), seguido por el de competencias (n=8), mixto (n=5) y otros que hicieron alusión a la *Inteligencia Emocional*, pero no explicitaron a qué tipo de modelo fue empleado (n=3).

Como se observa, el estudio de la *Regulación Emocional* y de *Inteligencia Emocional* en estudiantes de magisterio cuenta con enfoques diversos alrededor de estos constructos teóricos. Una vez puesto sobre la mesa el abanico de conceptos empleados en las investigaciones revisadas, se presenta a continuación las estrategias metodológicas identificadas en las publicaciones que forman parte del presente estado del arte.

2.1.2. Estrategias metodológicas

Como se mencionó anteriormente, una de cada seis investigaciones utilizó algún enfoque metodológico correspondiente al método cuantitativo; dos de cada diez reportaron un enfoque cualitativo y una proporción similar de carácter mixto. Dentro de cada estrategia

metodológica utilizada, se identificó un abanico de diseños metodológicos que fueron aplicados para la recolección y análisis de los datos provenientes de las y los participantes, y con ello mostrar algún tipo de relación entre la *Regulación Emocional* y la *Inteligencia Emocional* en estudiantes de formación inicial docente. A continuación, se presenta información sobre el tipo de metodología utilizada en las publicaciones revisadas de acuerdo con el enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto.

2.1.2.1. Diseños metodológicos de corte cuantitativo

Treinta y cinco estudios utilizaron metodologías correspondientes al método cuantitativo¹. Dentro de este conjunto, la mayoría de las publicaciones reportaron diseños del tipo no-experimental (n=24); en número le siguieron los del tipo cuasi-experimental (n=7); en menor medida los del tipo experimental (n=2); y por último, uno del tipo pre-experimental.

En lo que respecta a los análisis realizados con las variables establecidas en cada estudio, veintisiete estudios con enfoque cuantitativo reportaron un análisis inferencial comparativo; siete de ellos realizaron un análisis descriptivo, es decir, solo calcularon frecuencias y/o promedios de las variables y sus respectivas variaciones estándar. En lo que respecta a la comparación de variables en diferentes momentos, veinticuatro de los estudios fueron de corte transversal, y 10 de tipo longitudinal, uno fue de tipo *expost facto*.

Variables dependientes e independientes

Referente a los estudios que examinaron dimensiones de la *Regulación Emocional* (n=10), siete utilizan algún modelo de este constructo como variable a explicar o dependiente; mientras que los tres restantes utilizaron distintos tipos de respuesta emocional de las y los informantes, algún tipo de regulación cognitiva o algún aspecto sobre toma de decisiones. En tanto variables independientes, se utilizaron variables relacionadas con algún modelo de *Regulación Emocional* (n=2), información sociodemográfica (n=2) y el resto sobre desafíos cognitivos, intervención, incidentes críticos o algún rasgo de personalidad.

En cuanto a la *Inteligencia Emocional*, las variables dependientes en los 20 estudios cuantitativos examinados, más de la mitad (12) utilizaron como variables dependientes dimensiones de los modelos mencionados anteriormente y, tres estudios utilizaron variables como: auto-concepto, realización personal, optimismo y satisfacción, *burnout* y bienestar subjetivo. Dos estudios emplearon variables relacionadas con rasgos personales vinculadas a la profesión docente tales como: motivación profesional y autoeficacia docente; mientras que un estudio utilizó una variable de gestión docente; por último, un estudio indagó sobre el estilo parental de estudiantes en formación inicial docente.

¹ Diseños del tipo no-experimental: “no existe manipulación intencional de variables independientes, no hay grupo de comparación ni asignación al azar”; del tipo cuasi-experimental: “no asigna a los sujetos al azar, falta grupo control”; del tipo experimental: “los sujetos son asignados al azar y existe control de situación experimental”; del tipo pre-experimental: “no asigna sujetos al azar, y suelen ser de un solo grupo o grupos no equivalentes” (García Cabrero, 2009, pp. 32-34).

En cuanto a las variables independientes o explicativas utilizadas, destaca que siete de ellos tomaron en cuenta alguna dimensión de los modelos de *Inteligencia Emocional*; cuatro reportaron variables sociodemográficas para llevar a cabo comparaciones; y por último, dos estudios cuantificaron la experiencia docente de los informantes.

Instrumentos de medición cuantitativa

Los instrumentos para la medición de *Regulación Emocional* identificados en la presente revisión fueron los siguientes: Modelo de Proceso de *Regulación Emocional* de James J. Gross (Gross & Thompson, 2007), *Difficulties in Emotional Regulation Scale* DERS (Gratz & Roemer, 2004), *Emotion Regulation Check list* ERC (Shields & Cicchetti, 1997); FEEL-KJ Scale (Cracco et al., 2015) para reevaluación cognitiva y el *German Action Control Scale* HAKEMP-90 de Kuhl; por último, se encontraron artículos que reportaron el uso de guías de observación, encuestas, inventarios de estrategias y expresiones emocionales, y listas de emociones.

En cuanto a los instrumentos para recabar información sobre la *Inteligencia Emocional*, se identificaron los siguientes test de acuerdo a los distintos modelos de este constructo: 1) Rasgo: *Trait Meta-Mood Scale* TMMS (Salovey et al., 1995a) y su versión en castellano (Extremera et al., 2006); *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* TEIQ (Petrides & Furnham, 2001), *Self-report Emotional Intelligence Scale* SREIS (Brackett et al., 2006); 2) Habilidad: *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* MSCEIT (Mayer et al., 2002); 3) Competencia: Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos ICSE (Mikulic et al., 2015), Inventario de Competencias Socioemocionales (Repetto Talavera et al., 2006); 4) Mixto: *Emotional Quotient Inventory* (Bar-On, 2004) y el *Emotional Intelligence Scale* EIS de Ergin, Ismen y Ozabac; 5) Otros: *Emotional Labor of Teacher Scale* (Levine-Brown, 2011), Encuesta de Percepción sobre Importancia de Motivación en el Aula (Valencia y Peña et al., 2017); *Assessing Emotion Scale* AES (Bhullar et al., 2012).

En síntesis, el diseño cuantitativo más utilizado fue el No-experimental, con el cual se buscó establecer relaciones entre distintas variables referentes con la *Regulación Emocional* y *Inteligencia Emocional*. No obstante, el conocimiento de un fenómeno podría quedar parcelado si solo es enfocado desde un paradigma epistemológico que cuantifica la realidad como medio para conocerla, por lo que a continuación se presentan diseños metodológicos que se aproximan desde otra perspectiva para comprender la realidad afectiva de futuros docentes en formación.

2.1.2.2. Diseños metodológicos de enfoque cualitativo

Veinte por ciento de los artículos revisados fueron de corte cualitativo; proporción menor al número de estudios cuantitativos; sin embargo, esto no resta importancia a la contribución que hacen estas estudios al campo de la dimensión emocional en la preparación profesional de futuros docentes.

Los estudios de corte cualitativo exploraron principalmente el significado que le imputan los sujetos de estudio a la *Regulación Emocional*, a la *Inteligencia Emocional* y a la

formación inicial docente. Este enfoque da cuenta de la perspectiva de los sujetos para comprender los fenómenos estudiados a partir de la experiencia personal en torno a la dimensión emocional y la preparación profesional que reciben como futuros docentes.

De este grupo de estudios, más de la mitad (58.3%) utilizó la fenomenología Interpretativa como estrategia metodológica, con la cual se buscó indagar el entramado de significados de la *Regulación Emocional*, la *Inteligencia Emocional* en estudiantes para magisterio desde su perspectiva y la de otros (voz de universitarios, docentes en servicio, niños y niñas). Un rasgo distintivo de esta metodología es el estudio de la experiencia cotidiana de las personas (Rodríguez G., 1996), por ello fue una constante encontrar en estas publicaciones algún tipo de estrategia metodológica para la comprensión de experiencias emocionales o, en su defecto, experiencias educativas en relación a las emociones y las percepciones de estas.

Por otra parte, el resto de los estudios cualitativos utilizaron diseños provenientes de la teoría fundamentada para revelar teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos obtenidos en el campo. En este sentido, lo que se observó en este subgrupo de estudios, fue la manera en que las y los investigadores identificaron conceptos emergentes.

En cuanto las categorías de interés de estos estudios, se identificó una multiplicidad en relación con las emociones en general, la *Regulación Emocional*, la *Inteligencia Emocional* y la formación que reciben como futuros docentes; algunas categorías identificadas fueron las siguientes: identidad profesional, práctica docente, desarrollo profesional, pedagogía centrada en el docente, pedagogía centrada en el aprendiente, logro académico y estilo de vida.

Para obtener datos de las y los informantes en relación con la dimensión emocional, los instrumentos fueron: guiones de entrevista, diarios de observación y diarios de reflexión de las y los informantes.

En síntesis, se observa que los estudios revisados cualitativos son menores a los cuantitativos. La razón de mostrar algunos componentes de los trabajos de corte cualitativo a la par de los cuantitativos complementa la constelación de investigaciones que son de tradición pospositivista, con otras que posibilitan abordar el estudio de la dimensión emocional en la preparación inicial docente como un fenómeno situado en un contexto y construido por sujetos.

2.1.2.3. Diseños metodológicos mixtos

Trece artículos reportaron la utilización de una metodología mixta; este tipo de estrategia metodológica fue reportada en estudios empíricos que combinan aproximaciones cuantitativas y cualitativas, con la finalidad de obtener una mayor comprensión de los fenómenos, así como para corroborar información desde distintas perspectivas (Johnson et al., 2007). Los métodos mixtos se clasifican por tipo y por diseño.

En la clasificación por tipo se identifica qué enfoque metodológico tiene mayor énfasis en el estudio: desde los predominantemente cuantitativos a los predominantemente cualitativos. Entre los estudios revisados se encontraron: de mayor énfasis cuantitativo que cualitativo son llamados *dominantemente cuantitativos* (n=4), los que tienen mayor énfasis en lo cualitativo o *dominantemente cualitativos* (n=2), mientras los que utilizan datos y aproximaciones cuantitativos y cualitativos por igual se denominan de *estatus equivalente* (n=7).

También se clasifican los métodos mixtos por su diseño. Según Creswell y Creswell (2018) existen tres tipos de diseño (entre paréntesis se indica el número de artículos de la revisión): el *convergente* se utiliza para comparar resultados provenientes del análisis independiente de datos cuantitativos y cualitativos, buscando confirmar los diferentes tipos de datos (n=10); el *secuencial exploratorio* busca identificar elementos cualitativamente para después examinarlos cuantitativamente (n=1), y; el *secuencial explicativo* levanta datos de manera cuantitativa, y posteriormente, mediante levantamiento y análisis de datos cualitativos, se le da seguimiento al resultado de lo cuantitativo (n=2).

Independientemente del diseño y del tipo de los artículos con enfoque mixto revisados, se observa que la combinación más frecuente (n=8) es el diseño cuantitativo denominado no experimental-descriptivo-transversal (corte cuantitativo), combinado en siete ocasiones con los diseños cualitativos de fenomenología interpretativa y en una ocasión con teoría fundamentada; además dos estudios utilizaron aproximaciones cuantitativas del tipo no experimental-correlacional-transversal con teoría fundamentada; uno más no experimental-correlacional-transversal con fenomenología interpretativa; uno de tipo pre experimental-correlacional-longitudinal con una aproximación etnográfica; y por último uno no experimental-descriptivo-*expost facto* con un diseño cualitativo del tipo teoría fundamentada.

En síntesis, el número de publicaciones seleccionadas para la presente revisión que utilizaron alguna aproximación metodológica mixta es menor que las de enfoque cuantitativo, pero similar a las de corte cualitativo. El diseño metodológico mixto más frecuente fue el Convergente, y consecuentemente el de estatus igualitario. En otras palabras, los hallazgos reportados por estas publicaciones caminaron con diseños cuantitativos y cualitativos de manera paralela durante su proceso de investigación, y al final de este.

Se observa también que, al menos en los estudios de corte mixto examinados, se emplearon diseños metodológicos cuantitativos y cualitativos de tipo “descriptivo”, es decir, en tanto medición de frecuencias para los primeros, e indagación solamente de los sentidos y significados de los sujetos, para los segundos. Lo cual representa una oportunidad enriquecedora para el estudio de la dimensión afectiva en la formación de futuros docentes en nuestro país, porque no solo caracteriza un perfil emocional de un grupo de estudiantes a partir del cálculo de variables que se desprenden de un constructo teórico, sino que se abre la posibilidad de integrar la experiencia de las y los actores que hoy en día están en el aula formándose como futuros docentes.

Una vez presentada la caracterización metodológica de los artículos examinados, se presentan a continuación algunos temas concurrentes en el estudio de la *Regulación Emocional* y *Inteligencia Emocional* en estudiantes universitarios que se están formando para convertirse en profesionales docentes.

2.1.3. Temáticas en el estudio de *Inteligencia Emocional* y *Regulación Emocional* en estudiantes de magisterio

La finalidad del siguiente y último apartado de esta revisión de literatura es mostrar los temas más representativos a partir de los hallazgos reportados por las y los autores de los artículos revisados.

La intención de explorar las temáticas presentes en los estudios revisados, es la de identificar líneas de investigación que están siendo examinadas en el campo académico de la *Regulación Emocional* y la *Inteligencia Emocional* en estudiantes de magisterio, y con ello establecer un mapa ilustrativo, que no exhaustivo, para enmarcar la presente investigación dentro de caminos ya recorridos por otros y otras investigadoras, y así contribuir al debate académico e informado.

Entre las temáticas identificadas destaca un grupo de índole personal, como el estudio de su bienestar personal o la construcción de su identidad profesional, o la caracterización de su perfil emocional; y, por otro lado, emergieron temáticas relacionadas con su formación emocional. Los hallazgos generales encontrados en la revisión se presentan a continuación.

2.1.3.1. *Emociones y bienestar personal*

Destaca que todos los estudios sobre bienestar emocional de estudiantes de magisterio emplearon metodologías de corte cuantitativo; tres de ellos se enfocaron en programas de formación socioemocional para el manejo del estrés; un estudio afirmó que, después de una intervención, se observó mayor claridad emocional y mejora de la regulación de emociones negativas por parte de las y los participantes; los hallazgos muestran que el programa de intervención puede ayudar a estudiantes de magisterio a controlar el comportamiento impulsivo y a responder de manera flexible a las emociones relacionadas con el estrés (Kerr et al., 2017). En la misma línea, otro artículo señala que un programa de educación socioemocional, mostró evidencia de un incremento en el promedio de la *Inteligencia Emocional* de la muestra seleccionada; además, los resultados de esta investigación sugieren que los participantes pueden ser capaces de manejar situaciones de estrés (Joshith, 2012). Otro estudio mostró los efectos de un proyecto “*mindfulness*” de un programa de formación inicial docente, en tanto que se observaron niveles favorables de autorrealización y crecimiento personal, encontrando niveles más altos el mujeres y entre aquellos que han accedido a la formación docente por vocación (Palomino & Hernández, 2015).

Otro grupo de artículos colocaron el foco en los factores externos e internos al estudiante de magisterio que intervienen en su bienestar personal a partir de evaluar la *Regulación Emocional* o la *Inteligencia Emocional*. Una publicación afirma que factores externos al estudiante de magisterio como recursos escolares y apoyo de algún tutor escolar así como

factores internos como aceptación personal y sensación de satisfacción, influyen en el ajuste emocional de esta población (Caires et al., 2009). En cuanto a la satisfacción personal, otro estudio señala que futuros docentes en formación con nivel alto de responsabilidad, optimismo y extraversión, experimentan mayores niveles de satisfacción en sus vidas personales y profesionales (Cazalla-Luna & Molero, 2016). Por otra lado, como elementos que influyen en la confianza profesional del estudiante de magisterio, un reporte sugiere que esta aumenta en la medida que recibe retroalimentación por parte de algún formador o tutor durante su formación inicial como docente (Yeigh et al., 2016).

Por último, en este bloque sobre emociones y bienestar, dos estudios mostraron cómo el alumnado de magisterio concede mayor importancia a la formación en competencias emocionales para el manejo del estrés y adaptabilidad a los cambios, por encima de la preparación en torno al reconocimiento de sus propias emociones o en otros (Cejudo et al., 2015). Otra investigación reporta que las percepciones favorables de los estudiantes de magisterio hacia su auto-concepto y realización personal está ligada a una perspectiva positiva sobre su futuro profesional, ya que cuentan con habilidades y competencias adecuadas y vinculadas a la imagen que el estudiante tiene de sí mismo y su relación con el entorno y los demás (Pegalajar, 2017).

2.1.3.2. Emociones e identidad docente

Un grupo de estudios muestra el papel que juegan las emociones en el proceso de construcción de identidad profesional docente en estudiantes de magisterio. Cuatro artículos abordan este fenómeno, cuyo foco está centrado en la experiencia emocional vivida durante la preparación profesional de futuros docentes. Cabe señalar que estos estudios comparten el enfoque cualitativa cuyo resultado se ve reflejado en el énfasis de la experiencia del estudiante a partir de sus vivencias.

Los autores de un estudio examinaron las emociones a partir de una clasificación básica de las emociones y con ello concluyeron que las prácticas profesionales de los estudiantes de magisterio suelen ser una experiencia positiva; además, los hallazgos apuntan a que las emociones juegan un papel crítico en la construcción de la identidad docente, y esta pasa necesariamente por la habilidad en el manejo de las emociones (Alhebaishi, 2019). Otro estudio afirma que alumnos y alumnas de un programa universitario de formación para el magisterio, se identificaron como víctimas con poca capacidad para solucionar problemas emocionales (Bueno García et al., 2005).

Las emociones desagradables que experimentaron estudiantes de magisterio durante sus prácticas influyeron en ellos, así lo afirma Mark Feng (2017). En su estudio, los participantes reflexionaron sobre la negociación emocional durante sus conflictos y la manera en que esta experiencia influye en la construcción de su identidad docente. En este mismo sentido, otra publicación describió las experiencias emocionales negativas experimentadas de una muestra durante sus prácticas; los hallazgos expusieron cuáles emociones están asociadas a niveles altos de estrés y a cuestionamientos sobre su identidad profesional; de lo anterior se reflexionó sobre la importancia de fortalecer la formación emocional para conservar el bienestar psicológico de las y los practicantes (Jaramillo Sandoval & Yáñez Gallardo, 2015).

2.1.3.3. Perfiles emocionales

Un tercer grupo de artículos tiene como rasgo común la caracterización del perfil emocional, a partir de la medición y cálculo de dimensiones de *Regulación Emocional* o *Inteligencia Emocional*. Por lo anterior, se observó en la totalidad de los casos el uso de instrumentos y técnicas de análisis cuantitativas, ya que la descripción de estos perfiles se realiza a partir del cálculo de los promedios de los constructos y sus dimensiones. En ciertos casos, el perfil emocional caracterizado permite a las y los investigadores correlacionarlo con otras variables.

De acuerdo con una publicación, aquellos estudiantes de magisterio que se percibieron como personas motivadas en las actividades académicas consideraron que las emociones constituyen un factor determinante en la construcción de sus aprendizajes (Ibáñez, 2002). Otra investigación caracterizó el perfil emocional de estudiantes de magisterio a partir de ciertos rasgos de personalidad, y a decir de los autores, aquellos con altos niveles de extraversión² y/o depresión desde el comienzo de su formación docente, tienden a mostrar baja calidad en la instrucción durante su experiencia de enseñanza como docentes (Ripski et al., 2011).

Estudios en estudiantes de magisterio mostraron diferencias intragrupal, por ejemplo, entre hombres y mujeres. Un artículo reportó diferencias estadísticamente significativas a favor de hombres en *Regulación Emocional* y en pesimismo, y a favor de mujeres en afectividad negativa³ y satisfacción con la vida (N. Cazalla-Luna & D. Molero, 2018b). En esta misma línea, otra publicación detalló que estudiantes de sexo masculino tienen más debilidad respecto a las mujeres en el manejo de las emociones para facilitar el pensamiento⁴, como parte del proceso de la *Regulación Emocional* (Corcoran & Tormey, 2012).

Un par de investigaciones indagaron los perfiles de *Regulación Emocional* e *Inteligencia Emocional* a partir de la evaluación de estos constructos, y a partir de ello, llevaron a cabo la comparación al interior de las muestras. Un estudio examinó las diferencias de comprensión emocional y de *Regulación Emocional* entre estudiantes universitarios de educación primaria y de educación infantil, siendo la diferencia a favor de los segundos (N. Cazalla-Luna & D. Molero, 2018b). Otro estudio similar entre estudiantes de un centro de formación inicial docente se encontraron diferencias significativas en distintas dimensiones del modelo de *Inteligencia Emocional* evaluado, sugiriendo que aquellos pertenecientes a la educación inicial debe de recibir más educación emocional que sus pares de otras disciplinas (Kotaman, 2016).

² Rasgo de personalidad en relación con mostrar abiertamente los sentimientos hacia los demás.

³ Factor dominante de la dimensión emocional donde se experimentan culpa, miedo, vergüenza y/o nerviosismo Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2018b). Emociones, Afectos, Optimismo y Satisfacción Vital en la Formación Inicial del Profesorado [Article]. *Emotions, affects, optimism and life satisfaction in initial teacher training. (English)*, 22(1), 215-233.

⁴ Habilidad cognitiva en torno al manejo de las emociones para priorizar pensamientos de manera productiva (Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D., 2000).

Por último, un grupo de investigadores evaluaron la *Regulación Emocional* de una muestra de estudiantes de magisterio, lo anterior mostró que aquellos con niveles altos de reevaluación de las situaciones presentan un alto nivel de auto-diálogo y menor nivel de rumiación⁵ después de haber cometido algún error durante una práctica dada (Reindl et al., 2020).

2.1.3.4. Formación emocional

De acuerdo con Vicente et. al. (2008) es crítico que la formación docente fomente la preparación en habilidades de la *Inteligencia Emocional*. En la investigación que realizaron estos autores encontraron que, para atender las necesidades emocionales de niños, niñas o jóvenes dentro de las aulas, el docente debe adquirir la capacidad para atender sus propias emociones y diferenciar qué siente en cada momento, y de no hacerlo podría traer consecuencias que demeriten el aprendizaje y la convivencia de sus alumnos.

Un estudio sugiere que, con base en la evaluación de la *Inteligencia Emocional* a estudiantes de magisterio, es imprescindible fortalecer las habilidades referentes con la percepción de emociones en ellos mismos y en otros, así como en el entendimiento de los cambios y progresiones de sus estados anímicos (Corcoran & Tormey, 2012).

Siguiendo con el estudio de la formación emocional en futuros docentes, tres estudios reportaron los siguientes hallazgos: 1) estudiantes de magisterio consideraron importante la formación la educación emocional que recibieron para mejorar sus procesos de aprendizaje y para manejar correctamente las emociones dentro del aula (Waajid et al., 2013); 2) estudiantes de magisterio que participaron en programas de educación socioemocional reportaron mayor capacidad para reconocer y expresar estados anímicos negativos ante situaciones difíciles a diferencia de sus pares que no participaron en estos programas (Dresser, 2013); 3) futuros docentes en formación identificaron cómo afecta el comportamiento negativo dentro de un aula el logro académico y social de niños, niñas y jóvenes, lo anterior a partir de participar en un programa de educación socioemocional (Garner et al., 2018).

Otras publicaciones identificaron estrategias didácticas que son empleadas en la formación de estudiantes de magisterio. Un estudio señaló que estudiantes de magisterio con estrategias adecuadas para regular sus emociones, ofrecen mejores respuestas de apoyo a emociones negativas de su alumnado (Swartz & McElwain, 2012). Los hallazgos de una investigación mostró el potencial de analizar videos en la formación de docentes, ya que esta actividad ofrece un espacio de preparación previo a introducirlo al campo de la enseñanza (Garvis & Pendergast, 2015). Otro estudio reveló que educar sobre autorregulación emocional genera interés en estudiantes de magisterio por la importancia de este tema para su práctica educativa (De Jong et al., 2012).

Además de lo anterior, el uso de situaciones hipotéticas como prácticas educativas en grupos de estudiantes de magisterio permitió activar y reflexionar en torno al uso de la

⁵ Fenómeno psicológico en el cual la persona tiene pensamientos obsesivos que le generan malestar.

Regulación Emocional dentro del aula (Jarvenoja et al., 2019). Un estudio reportó una intervención psicopedagógica a un grupo de estudiantes normalistas con problemas de convivencia escolar a partir de un diagnóstico que detectó problemas en la convivencia por conflictos interpersonales (Madrueno-Pinto et al., 2018). Por último, una publicación reportó la evolución de las emociones de un grupo de estudiantes de magisterio durante la resolución de un problema social, y encontró que las emociones positivas experimentadas en relación con el clima del aula aumentaron en frecuencia mientras que las emociones negativas no variaron durante el mismo periodo (Retana-Alvarado et al., 2018).

En síntesis, se identificaron cinco temas principales en las publicaciones revisadas y que analizaron información primaria proveniente de estudiantes de magisterio. El resultado de esta examinación destaca que la formación que reciben inicialmente los estudiantes de magisterio influye en rasgos, habilidades o percepciones sobre las emociones; también destaca la diferencia que se detecta en la comparación entre sexos o entre alumnado de diferentes licenciaturas de magisterio en las pruebas relacionadas con la *Regulación Emocional* o la *Inteligencia Emocional*.

2.2. Planteamiento del problema, preguntas y objetivos de la investigación

En el campo educativo ha crecido el interés por incorporar y evaluar la formación de la dimensión afectiva en los sistemas educativos (García-Cabrero, 2018); sin embargo, es más común encontrar estudios al respecto en poblaciones estudiantiles de educación infantil y adolescente que en educación universitaria (Fragoso-Luzuriaga, 2018b), y en menor medida en la formación inicial de docentes (Schonert-Reichl, Hanson-Peterson, et al., 2017).

En comparación con otros países, la investigación educativa sobre la dimensión emocional en nuestro país en estudiantes normalistas es relativamente reciente y emergente. Según el último estado de conocimiento de la investigación educativa publicado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la formación inicial docente en nuestro país ha sido un campo de estudio desde la década de los setenta (Fortoul et al., 2013). Sin embargo, se puede constatar la nula presencia del tema socioemocional en el estudio de la formación inicial docente en el periodo anterior a 2011.

El número de estudios de años más recientes, los de tipo cuantitativo representan la mayor proporción de las publicaciones examinadas. Lo anterior no resta importancia a la perspectiva que ofrecen las investigaciones de corte cualitativo, que colocan el énfasis en la experiencia vivida de las personas informantes en los estudios sobre cómo regulan sus emociones y la manera en que utilizan la información emocional estudiantes de magisterio. Por lo anterior, un estudio de enfoque mixto conllevaría el reto de integrar elementos metodológicos y analíticos proveniente de dos tradiciones distintas, que pueden enriquecer la comprensión del fenómeno afectivo que se plantea en la presente investigación doctoral.

La investigación cuantitativa en estudiantes de magisterio ha mostrado el comportamiento de distintas dimensiones emocionales al interior de esta población cuando se controlan variables como el sexo (N. Cazalla-Luna & D. Molero, 2018b; Corcoran & Tormey, 2012)

y el tipo de programa de formación inicial docente (N. Cazalla-Luna & D. Molero, 2018b; Kotaman, 2016).

Desde un enfoque cualitativo se ha explorado el papel que juegan las emociones en la construcción de identidad docente de las y los estudiantes en su formación inicial docente, generalmente a partir de su experiencia como practicantes (Alhebaishi, 2019; Jaramillo Sandoval & Yáñez Gallardo, 2015; Teng, 2017).

Otros textos revisados informan sobre la percepción y el control emocional para el manejo constructivo del estrés; también fue indagado el grado de autorrealización y satisfacción de la población estudiada, la confianza del futuro profesional docente, así como los niveles de optimismo y extraversión que experimenta durante su formación inicial (Caires et al., 2009; Joshith, 2012; Kerr et al., 2017; Pegalajar Palomino & Hernández, 2015).

En cuanto a estudios sobre intervenciones socioemocionales en estudiantes de magisterio, la revisión de textos mostraron cambios en dimensiones emocionales a partir de programas de intervención socioemocional (Corcoran & Tormey, 2012; Dresser, 2013; Garner et al., 2018; Waajid et al., 2013). Asimismo, algunos autores y autoras reportaron qué estrategias didácticas fueron empleadas en tales programas como el uso de videos, representación de situaciones simuladas de la vida cotidiana, retos cognitivos o solución de una problemática social (De Jong et al., 2012; Garvis & Pendergast, 2015; Jarvenoja et al., 2019; Retana-Alvarado et al., 2018; Swartz & McElwain, 2012).

La *Regulación Emocional* y la *Inteligencia Emocional* son dos tradiciones que han coadyuvado en la comprensión del fenómeno afectivo en las últimas décadas (Peña-Sarrionandia et al., 2015). Ambos conceptos han derivado en múltiples propuestas que abordan diferentes enfoques de los aspectos que estudian. Los modelos más representativos de ambas tradiciones son el modelo de Proceso de la *Regulación Emocional* de James J. Gross (1999) y el modelo de *Inteligencia Emocional Percibida* de Peter Salovey, John Mayer y colegas (1995b).

La *Regulación Emocional* es un conjunto de mecanismos cognitivos, fisiológicos y conductuales que utiliza un individuo para intervenir tanto en el proceso de generación de las emociones como en el resultado de las respuestas emocionales (Gross & Thompson, 2007). A partir del modelo de proceso, se distinguen dos estrategias para regular las emociones: Reevaluar las situaciones que detonan una respuesta emocional y Suprimir la respuesta emocional ya generada. La *Inteligencia Emocional Percibida* se enfoca en examinar quiénes obtienen mejor provecho de la información proveniente de las emociones y de los estados anímicos con fines adaptativos en beneficio de su bienestar personal (Salovey et al., 1995b). Desde esta perspectiva, normalistas emocionalmente inteligentes serían quienes poseen rasgos referentes a una correcta atención de los estados de ánimo, a distinguir las emociones y expresarlas y a interrumpir estados anímicos negativos o mantener los positivos.

Con lo expuesto anteriormente, se refrenda la dimensión emocional como elemento central en la investigación educativa de un sector que está formándose para convertirse en docente. Destacan los estudios que analizan la relación de la *Inteligencia Emocional* con aspectos

personales relacionados con el bienestar personal (optimismo, satisfacción vital, ansiedad) (N. Cazalla-Luna & D. Molero, 2018a) y el éxito académico (Del Rosal et al., 2018). No obstante, se constata la ausencia de estudios que examinen la asociación entre la *Inteligencia Emocional Percibida* de estudiantes de magisterio con la manera en que intervienen en sus emociones para regularlas.

Por otra parte, algunas voces han externado su preocupación en torno a la formación emocional del estudiantado normalista en nuestro país; ya sea por la necesaria integración de integración curricular de la Educación Obligatoria (desde preescolar hasta media superior) con las licenciaturas normalistas (Muñoz Mancilla et al., 2017; Muñoz Mancilla et al., 2020), o por la falta de *Educación Socioemocional* en los planes y programas de estas licenciatura que anteceden la actual reforma curricular (Pank-Valenzuela & Acosta-Ramos, 2019).

Al momento de la presente investigación existen dos planes curriculares en las escuelas normales. En las licenciaturas en preescolar y primaria están los planes y programas que entraron en vigencia en 2012 y los planes y programas con vigencia a partir de 2018. En secundaria co-existen: la malla curricular que data desde 1999, y los planes más recientes publicados oficialmente en 2018.

Los planes y programas de las licenciaturas mencionadas más recientes tienen, entre otras características, la incorporación de asignaturas especializadas en *Educación Socioemocional*. En las mallas curriculares de los planes anteriores, no aparecen asignaturas de formación socioemocional; no obstante, se puede observar que algunas materias cuentan con temas socioemocionales dentro de algunas unidades de aprendizaje.

En los planes 2018 las licenciaturas en preescolar, primaria y secundaria cuentan con la asignatura de Educación Socioemocional (preescolar y primaria en el tercer semestre y en secundaria en el segundo semestre), Estrategias para el Desarrollo Socioemocional (preescolar en cuarto semestre y primaria en sexto semestre) y Competencias Socioemocionales en Secundaria e Inteligencia Emocional como optativa en este nivel para aquellos que se especializan en Formación Ética y Ciudadana, también en secundaria. Cada una de estas materias cuentan con un tiempo lectivo de 4 horas a la semana (véase Anexo A). En los programas de los cursos de estas asignaturas se observa que los contenidos versan sobre los fundamentos científicos y pedagógicos del desarrollo socioemocional de niños, niñas y adolescentes y sus implicaciones para el aprendizaje, así como de temas específicos como regulación de las emociones e *Inteligencia Emocional* (SEP, 2018a; 2018b; 2018c). Cabe señalar que, las asignaturas artísticas explicitan en sus programas su imbricación con el desarrollo socioemocional de niños y niñas de primaria, especialmente en el reconocimiento y expresión de sus emociones (SEP, 2018d; 2018e; 2018f; 2018g; 2018h; 2018i).

Por otra parte, los planes y programas anteriores de las licenciaturas en preescolar y primaria presentan solo con una asignatura que cuentan con un tema (*Regulación Emocional*) de una unidad de aprendizaje del curso de El Niño como Sujeto Social (preescolar) y Formación Cívica y Ética (primaria) (SEP, 2012a; 2012b). Por su parte, en el mapa curricular de la licenciatura en secundaria de 1999 no aparece ningún tema referente a

formación socioemocional (véase Anexo B). Por su parte, en las asignaturas artísticas también hacen referencia al uso de las emociones para la expresión artística (SEP, 2012c; 2012d).

En definitiva, el estudio de la dimensión emocional en estudiantes de magisterio ha estado asociado a tópicos como bienestar personal, identidad docente, comparación entre subgrupos como género y programa de formación superior docente, y en explorar algunos aspectos del proceso de formación socioemocional. A pesar del creciente interés por el estudio en las diferencias individuales en torno a quienes obtienen mejor provecho de sus emociones y su poder predictivo de fenómenos como satisfacción de vida, bienestar psicológico y rendimiento académico, no se encontraron estudios en nuestro país (al momento de elaborar la presente revisión de literatura) que hayan explorado la manera en que regulan las emociones los estudiantes normalistas, a partir de la examinación de su *Inteligencia Emocional* y del tipo de *Educación Socioemocional* que reciben en las escuelas normales, en la cual existen dos propuesta curriculares al momento de esta investigación. Por lo anterior, se planteó la siguiente pregunta que guía la investigación doctoral de metodología mixta con énfasis en la fase cuantitativa:

- ¿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?

Preguntas secundarias:

- ¿Cuáles son las diferencias entre los estudiantes normalistas en *Regulación Emocional*, *Inteligencia Emocional Percibida*, *Estado de Ánimo* y *Educación Socioemocional recibida*?
- ¿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?
- ¿Qué caracteriza la *Educación Socioemocional* en la formación inicial docente desde la experiencia del estudiantado normalista?

El objetivo general de la investigación de metodología mixta es:

Conocer la influencia que ejercen las diferencias individuales de la *Inteligencia Emocional Percibida* de normalistas y la formación socioemocional que reciben como futuros docentes en el tipo de estrategias que emplean para regular sus emociones.

Objetivos secundarios:

- Caracterizar las estrategias de *Regulación Emocional*, su perfil de *Inteligencia Emocional Percibida*, el estado anímico y la *Educación Sociemocional* de la muestra estudiada.

- Determinar la correlación entre la *Inteligencia Emocional Percibida* de estudiantes normalistas en las estrategias de regulación de sus emociones, así como el efecto que tiene en ello la *Educación Socioemocional* que reciben.
- Conocer comprensivamente rasgos de la *Educación Socioemocional* a partir de la experiencia vivida de estudiantes normalistas durante su formación inicial como futuros docentes.

Supuestos:

- Existen diferencias estadísticamente significativas en estudiantes normalistas en cuanto a *Regulación Emocional* e *Inteligencia Emocional* en variables como sexo, licenciatura, plan de estudios, prácticas profesionales y formación socioemocional extracurricular.
- Estudiantes normalistas con niveles adecuados o excelentes de *Inteligencia Emocional* tienden a emplear la Reevaluación como estrategia de *Regulación Emocional*.
- Estudiantes normalistas con niveles no adecuados de *Inteligencia Emocional* tienden a emplear la *Supresión* como estrategia de *Regulación Emocional*.
- Licenciaturas con plan de estudios 2018 tienen un mayor índice de *Educación Socioemocional* que aquellas de los planes anteriores.
- El uso de Reevaluación como estrategia de *Regulación Emocional* está correlacionada significativa y positivamente con las dimensiones de *Inteligencia Emocional* y con el índice de *Educación Socioemocional*.

2.3. Justificación

La última reforma curricular que derivó en los nuevos planes de estudios para la educación básica y media superior (SEP, 2017), incorporó la *Educación Socioemocional* como eje curricular con tiempos lectivos semanales y de observancia nacional; esto fue visto con beneplácito por los agentes que integran el sistema educativo nacional, aunque generó cierta preocupación entre el magisterio ante el imperativo de implementar contenidos y estrategia didácticas socioemocionales sin haber recibido una formación previa al respecto.

Para atender la brecha en contenidos socioemocionales del profesorado, las autoridades educativas impulsaron la formación profesionalizante para las y los docentes en servicio, y reformó los mapas curriculares de las escuelas normales para incluir asignaturas explícitas y específicas de *Educación Socioemocional*. La implementación de los nuevos planes y programas de las licenciaturas normalistas comenzó en el ciclo 2018-2019.

Llama la atención que siendo la profesión docente una carrera eminentemente emocional, apenas se retome el interés respecto este tema para la formación docente. Tradicionalmente, las y los maestros en servicio han adquirido, de manera casi improvisada, herramientas a lo largo de su trayectoria para trabajar sus emociones y las de su alumnado con fines educativos.

El presente estudio doctoral nace del interés personal por aproximarse a la dimensión emocional de estudiantes en formación inicial docente, con el deseo de contribuir en la comprensión de cómo la *Educación Socioemocional* influye en esta población de universitarios y futuros docentes. Lo anterior debido a que un docente no influye solamente en la dimensión emocional del grupo de estudiantes que tiene a su cargo, también estos generan un efecto en los cambios emocionales del docente, por tanto el o la estudiante normalista deberá aprender a gestionar las emociones en otros y en sí misma (Frenzel, 2014).

Esta investigación pretende contribuir en el ámbito teórico, metodológico y en la discusión informada respecto a este tema tan relevante para la educación en nuestro país. En el campo académico, se emplearon referentes teóricos consolidados y validados por la comunidad científica y educativa. El discernimiento en torno a las nociones teóricas predominantes en el campo de la emocionalidad decantó en la selección de modelos de gran relevancia como el de Proceso de James J. Gross para la *Regulación Emocional*, el modelo de Peter Salovey y John Mayer para la *Inteligencia Emocional*, el modelo biestructural del *Estado de Ánimo* de David Watson y Auke Tellegen, y la propuesta de *Educación Socioemocional* de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Este estudio abona a la discusión teórica de estas nociones a partir de evaluar los supuestos que se formularon a partir de la revisión y análisis de los conceptos en cuestión, así como de sus alcances y limitaciones.

Por otra parte, esta investigación busca sumar a la tradición de metodologías mixtas como un camino para comprender holísticamente el fenómeno emocional en el estudiantado normalista, intentando superar la dicotomía: estudios cuantitativos vs. cualitativos. La estrategia mixta diseñada integró procedimientos de recolección de datos y análisis de estos de distintas perspectivas metodológicas para contribuir en la explicación de los hallazgos cuantitativos a partir de una aproximación de tipo cualitativa.

Por último, un valor añadido de este estudio es referente a la implementación del trabajo de campo para recabar la información de estudiantes normalistas en el marco de la pandemia derivada por el Covid-19. La imposibilidad de aplicar los instrumentos en las escuelas normales y llevar a cabo las entrevistas cara a cara de manera presencial, no fue obstáculo para que estudiantes normalistas de tres estados del país respondieran de manera generosa los instrumentos que fueron distribuidos electrónicamente.

Con lo anterior, se busca principalmente generar conocimiento que sirva a normalistas, docentes, autoridades educativas y personas interesadas en la dimensión emocional en el ámbito educativo a enriquecer procesos de enseñanza y aprendizaje de manera integral, cuyos beneficiarios últimos sean niños, niñas, jóvenes estudiantes y sus docentes.

3. Referentes teóricos

La formación en *Regulación Emocional* en futuros docentes debe encaminarse al bienestar personal y a la toma de decisiones efectivas para el manejo de un salón de clases. En el campo profesional, maestros y maestras reportan regular sus emociones para alcanzar los objetivos educativos que se plantean (Sutton & Harper, 2009), algunos de estos propósitos fueron: generar curiosidad en sus alumnos ante un desafío cognitivo, promover la empatía en su grupo o llevar a un estudiante a sobrellevar la frustración mientras resolvía un problema matemático (Pekrun, 2014).

Estudiosos de la *Inteligencia Emocional* en estudiantes de magisterio han aprovechado el potencial predictor de este constructo y han investigado su relación con otras variables tales como satisfacción vital, optimismo y rendimiento académico por mencionar algunos (Cazalla-Luna & Molero, 2016; Cazalla-Luna & Molero, 2018b; Del Rosal et al., 2018); también se ha llevado a cabo comparaciones entre diferentes grupos de futuros docentes en formación respecto a la *Inteligencia Emocional*: por sexo, por tipos de programas y grados académicos, entre otros (Del Rosal Sánchez et al., 2016).

Por lo anterior, las estrategias de regulación de emociones y habilidades para monitorear y comprender las emociones deberían ser pilares fundamentales en la formación de futuros docentes debido a que al mediano plazo se convertirán en modelos y promotores del desarrollo socioemocional de niños, niñas y adolescentes.

Lo anterior, conllevaría beneficios positivos: docentes que intervengan en sus emociones para regularlas, y con niveles adecuados de *Inteligencia Emocional* tenderán a experimentar estados anímicos positivos (Cabello et al., 2013). Un *Estado de Ánimo* positivo está relacionado con experimentar satisfacción, placer y entusiasmo ante la vida (Watson & Clark, 1994); esto sería ideal para un joven universitario que se preparando profesionalmente para encaminar a niños, niñas o adolescentes a disfrutar su vida escolar.

Por otra parte, tanto mecanismos para modificar las emociones como las capacidades para vigilar y distinguir las emociones pueden ser aprendidas y desarrolladas en estudiantes normalistas durante la preparación profesional docente. Por ello, la importancia del diseño, implementación y evaluación de intervenciones en esta población denominadas *Educación Socioemocional*.

De acuerdo con Weissberg et. al. (2017), programas de intervención en *Educación Socioemocional* promueven competencias tanto intrapersonales como interpersonales. Los programas de este tipo son cursos, talleres o asignaturas encaminadas a desarrollar habilidades personales y sociales con fines educativos como la mejora de la convivencia escolar y aprovechamiento del rendimiento académico.

Regulación Emocional, *Inteligencia Emocional* y *Educación Socioemocional* son conceptos clave para la presente investigación doctoral; conocer qué son y cuáles son sus partes constitutivas permite identificar cómo se influyen mutuamente en la vida de jóvenes que se están preparando profesionalmente para el servicio docente. Con base en lo anterior, se

pretende establecer la ruta para contestar la pregunta que orienta al estudio: ¿de qué manera la *Inteligencia Emocional* del estudiante normalista y la *Educación Socioemocional* que ha recibido en su formación inicial influyen en el tipo de estrategias que emplea para regular sus emociones?

En el presente capítulo se presentan los referentes teóricos de los conceptos que se han empleados en esta investigación doctoral. Primero, se describe la noción de emoción desde la perspectiva, de la psicología, cognitiva y neurocientífica, y así mostrar las diferencias y similitudes entre emoción y estado anímico; segundo, se desarrollan las estrategias del modelo de Proceso de James J. Gross para la regulación de las emociones; tercero, se explican las tres dimensiones que constituyen la *Inteligencia Emocional* desde el modelo planteado por Peter Salovey y John Mayer; cuarto, se presentan los rasgos que, de acuerdo con la evidencia empírica, constituyen los programas de *Educación Socioemocional* efectivos.

A partir de los referentes anteriores, al finalizar el capítulo se concluye con la construcción teórica del objeto de la presente investigación doctoral, utilizando las nociones y las relaciones entre las dimensiones de *Estado de Ánimo*, *Regulación Emocional*, *Inteligencia Emocional Percibida* y *Educación Socioemocional*.

3.1. Emociones: una mirada desde la perspectivas cognitiva, neurocientífica y educativa

Etimológicamente el vocablo emoción proviene del latín *emotio*, que a su vez se deriva del verbo *emovere*, el cual está compuesto por *movere* (mover o trasladar) y por el sufijo *e* (*ex*) que significa retirar o sacar de un sitio (Gomez de Silva, 2013). En la actualidad, disciplinas como la psicología y la neurociencia han explicado el origen y función del fenómeno emocional en la vida del ser human. Existe un amplio acuerdo respecto a que, las emociones, son respuestas experienciales, conductuales y fisiológicas a estímulos que provienen del medio o del mismo individuo con funciones adaptativas.

Las emociones suelen ser clasificadas dicotómicamente como positivas-negativas o agradables-desagradables. Ejemplos de emociones agradables son alegría, diversión, orgullo, alivio, etcétera. Ejemplos de desagradables pueden ser descontento, dolor, miedo y tristeza por mencionar algunas. A su vez, las emociones están compuestas de varios elementos que son (Scarantino & De Sousa, 2018): evaluativo (valorar el peligro de una situación), fisiológico (aumento del ritmo cardiaco ante una amenaza), fenomenológico (sentimiento desagradable), expresivo (pupilas dilatadas, cejas levantadas, labios en posición horizontal), de comportamiento (huir o acercarse a la situación) y mental (enfocar la atención).

Según Scarantino y De Sousa (2018) las distintas disciplinas que han tomado a las emociones como objetos de estudio tienen los mismos retos teóricos: diferenciar unas emociones de otras, comprender de qué manera la emoción afecta a la motivación de las personas, la intencionalidad de la emoción hacia un objeto dado y de qué manera las emociones envuelven las experiencias subjetivas.

Antes de profundizar en las maneras en que una persona puede percibir sus emociones y modularlas en tanto respuestas fisiológicas, experienciales y conductuales, se mostrarán dos perspectivas concernientes al estudio del fenómeno emocional, para ello se mostrará qué son las emociones desde el punto de vista psicológico, cognitivo y neurocientífico.

En torno a la emoción, la perspectiva psicológica se enfoca en el fenómeno manifestado y experimentado por el individuo, y apunta a brindar explicaciones causales de índole intrapersonal; desde este plano, las emociones son definidas como modos personales de sentir actuar y reaccionar (Fridja, 2008).

De acuerdo con Fridja (2008) lo problemático del estudio de las emociones radica en la poca capacidad humana para conceptualizar los fenómenos, debido a que las explicaciones sobre este fenómeno se encuentra en distintos niveles (orígenes, funcionalidad, componentes biológicos, papel en la motivación, etcétera), por lo que él propone que sería de gran riqueza un diálogo entre las y los investigadores de los distintos campos que indagán sobre la emoción.

Desde la psicología evolutiva, las emociones han sido el resultado de procesos complejos del ser humano para la solución de problemas y la adaptación al medio ambiente a lo largo de su historia; dichos programas dirigen las actividades del individuo e influyen en otros subprogramas que gobiernan funciones como la atención, la memoria y el aprendizaje, por mencionar algunas (Tooby y Cosmides, 2008). En este sentido, la adaptación no solo es fruto de los genes, sino de la constante interacción entre la herencia genética y las características del medio ambiente (Fridja, 2008).

Las emociones, en tanto programas, son respuestas conductuales a situaciones que fueron recurrentes para nuestros ancestros, y que tuvieron mejor resultado con fines adaptativos; por otra parte, las emociones permiten identificar señales de una situación dada, para catalogarla y así activar algoritmos para tasar una situación como relevante y actuar en consecuencia (Tooby y Cosmides, 2008).

La psicología cognitiva surgió en la década de los sesenta (posguerra), justo cuando comenzó a ser superado el supuesto de estímulo-respuesta estipulado por el conductismo, y dio lugar a una formulación más compleja: estímulo-organismo-respuesta (Lazarus, 1991). Este giro conceptual radicó en considerar que la cognición de las emociones involucra propósitos, planes, creencias y opciones que tiene la persona para manejar la relación entre sí misma y el ambiente (Lazarus, 1991).

Con este cambio de perspectiva se pretendió superar la causalidad determinista de la tradición conductista para transitar a un paradigma más procesual en el estudio de la psique humana. A partir de ese momento, los estudiosos del tema se enfocaron hacia los procesos inconscientes, al conocimiento tácito, a las intuiciones, los propósitos y los planes del individuo (Lazarus, 1991); como consecuencia de lo anterior, la teoría emocional se enmarcó dentro de una perspectiva sistémica, donde emoción y pensamiento fueron considerados como un todo integrado y centrado en la relación sujeto-ambiente.

Otro aporte de la tradición cognitiva para la investigación actual de las emociones radicó en el tipo de perspectiva que se toma para estudiar este fenómeno. Richard Lazarus (1991) propuso cuatro perspectivas que permiten una comprensión más cabal del fenómeno de las emociones: la individual, la del observador externo, la social y la biológica.

La perspectiva individual refiere cuando la respuesta emocional es experimentada y expresada por la persona. Desde este punto de vista, es el individuo quien genera, modifica o interrumpe sus emociones, convirtiéndose así en observador activo de su proceso emocional. Bajo esta perspectiva subyacen dos supuestos que son importantes a considerar y que serán retomados más adelante en la regulación de las emociones y en la *Inteligencia Emocional Percibida*: 1) el individuo cuenta con la capacidad de atender y captar aquello que acontece en lo que Lazarus denomina su mundo interior, y; 2) el individuo puede desarrollar a lo largo de su vida estas capacidades para convertirse en un observador analítico de su interioridad.

La perspectiva del observador externo es la del sujeto que infiere la emoción de otra persona a partir de lo que percibe por medio de lo que ve y lo que escucha, principalmente. El ser humano está configurado para comunicar de manera intencional o inadvertidamente sus emociones a través de lo que expresa corporal y verbalmente. Un observador externo puede desarrollar y afinar la capacidad de registrar las expresiones corporales y el tono de voz de una persona y decodificar el mensaje recibido y capitalizarlo, ya sea para ayudarlo (si es un amigo) o para agredirlo (si es un enemigo).

La perspectiva social considera las emociones como patrones compartidos por un grupo cultural y social. Algunas teorías sociológicas post-estructuralistas consideran que las sociedades son estructuras-estructurantes que la persona interioriza y reproduce a lo largo de su vida; de esta manera, las emociones son el reflejo de los comportamientos colectivos en función de ciertas respuestas ante situaciones concretas.

Por último, la perspectiva biológica refiere a los patrones de comportamiento interiorizados por el ser humano como especie, a saber, la programación afectiva como resultado de la evolución del ser humano, en específico, las respuestas de retirada ante lo desagradable o peligroso y de acercamiento a lo agradable y seguro.

Para los fines de la presente investigación doctoral, el análisis se enfocó en la perspectiva individual del estudiante normalista, esto es, se indagó principalmente en el “mundo interior”, es decir, en la dimensión intrapersonal a partir de la evaluación de los estados anímicos, las estrategias de regulación de las emociones y de las actitudes y creencias de la muestra estudiada en vigilar y comprender sus propias emociones.

Por otra parte, desde el enfoque de las neurociencias las emociones que experimenta un estudiante normalista, refiere a los cambios corporales y mentales que son resultado de procesos neuronales y biológicos ligados a la cognición y la voluntad (Damasio, 2001). La relación entre lo fisiológico y lo cognitivo hace que el ser humano sea consciente de los impulsos emocionales en su propio cuerpo.

En la generación y desarrollo de una emoción participan órganos y terminales nerviosas bajo el control del sistema cerebral para responder de manera adaptativa a una situación externa o a una imagen mental (Damasio, 2001). Desde el punto de vista fisiológico, una respuesta emocional surge cuando una situación es evaluada y considerada como relevante. A partir de lo anterior ocurren tres procesos internos en el individuo: por un lado, el cerebro establece las respuestas que podría ejecutar, y; por otro, se activan las vísceras y el sistema motor que controla los músculos esqueléticos, faciales y de la postura corporal; lo anterior activado por el sistema endócrino, el tallo cerebral y los neurotransmisores (Damasio, 2001).

Los cambios en el bulbo raquídeo, la activación de los neurotransmisores y la presencia de las hormonas afectan, no solo la respuesta emocional, sino el estilo y eficiencia de los procesos cognitivos. Como ejemplo de lo anterior, la distimia (depresión crónica) hace que los pensamientos sean lentos e ineficientes, por el contrario, una emoción como la euforia hace que sean rápidos, aunque no necesariamente eficientes (Damasio, 2001). Las emociones, pues, afectan las percepciones del individuo de los cambios que estas inducen en su propio organismo. Por su parte, la estructura neuronal de los rasgos temperamentales se relacionan estrechamente con el funcionamiento de la amígdala y el sistema que secreta la dopamina (Rothbart, 2012).

Por otra parte, las emociones contienen información que es tan cognitiva como cualquier otra imagen mental que proviene de los sentidos y por ello, puede ser procesada mentalmente (Damasio, 2001). Las imágenes emocionales permiten descartar alternativas potencialmente peligrosas o incentivar aquello que es deseable (Damasio, 2001). Así pues, la respuesta conductual es el resultado de las características de la información (cognición) y de la relevancia evaluada por el individuo (emoción) (Narvaez, 2014). Incluso, la emoción está conectada con aprendizajes que permiten esbozar respuestas ante ciertos estímulos, y en un momento de elección este conocimiento emocional permite reducir el número de opciones (Damasio, 2001).

En definitiva, desde la perspectiva de la psicología cognitiva y de las neurociencias, las emociones son procesos complejos fisiológicos y cognitivos mediante los cuales una persona construye significados a partir de su experiencia. El ser humano tiene la capacidad de observar y reflexionar sus propios estados emocionales, así como inferir ciertas emociones en otras personas. Recientemente, la evidencia empírica ha brindado hallazgos prometedores en torno al desarrollo de estas habilidades con la finalidad de mejorar el bienestar de las personas en su vida personal y profesional.

Desde el punto de vista educativo, las emociones regulan los mecanismos de aprendizaje, ya que alteran los programas de atención: cuando un estudiante está preocupado experimenta dificultad para concentrarse, y motivación para tender a seleccionar ciertas actividades educativas o temas y considerarlas como merecedoras de mayor ganancia personal (Tooby y Cosmides, 2008).

Reinhard Pekrun (2014) coincide que las emociones tienen una gran influencia en el aprendizaje y en el logro académico, y por ello su trabajo ha decantado en una clasificación de cuatro grupos de emociones relevantes para el aprendizaje:

- Emociones de logro (*Achievement emotions*). Relacionadas con el éxito o el fracaso resultante de alguna actividad de logro.
- Emociones epistémicas (*Epistemic emotions*). Estas emociones son detonadas por problemas de índole cognitivo como son la sorpresa ante una nueva tarea; la curiosidad, confusión y frustración por obstáculos, así como el deleite cuando un problema es resuelto.
- Emociones relativas a los temas presentados a las lecciones (*Topic emotions*). Por ejemplo, empatía ante el destino de algún personaje de una novela, o disgusto ante un tema médico, o disfrute por una pintura discutida durante un curso de arte.
- Emociones sociales (*Social emotions*). Relacionadas a docentes y alumnado en el aula, tales como amor, empatía, compasión, admiración, envidia, enojo y ansiedad social.

Las emociones positivas o agradables pueden enfocar la atención del alumno o alumna en una tarea de aprendizaje pero también pueden resultar contraproducentes, por ejemplo, el disfrutar una actividad puede promover experiencias de fluir durante el aprendizaje; por el contrario, emociones positivas que no están relacionadas con la tarea, pueden distraer la atención y reducir el desempeño (Pekrun, 2014). Además de la atención, las emociones positivas pueden favorecer la motivación, las estrategias de aprendizaje y la auto-regulación en el aprendizaje.

En general, es importante prevenir las emociones no placenteras durante el aprendizaje, sin embargo, estas pueden ayudar al estudiante cuando las utiliza de manera productiva. Ansiedad, desesperanza y aburrimiento, son algunas emociones que impactan negativamente en las experiencias de aprendizaje. Cuando las emociones negativas no pueden ser evitadas pueden ser aliadas en el proceso del aprendizaje, por ejemplo, un poco de frustración y confusión pueden facilitar un cambio conceptual en el estudiante (Pekrun, 2014, pág. 15).

Los estudios sobre las emociones se han enfocado principalmente hacia el estudiantado y en menor medida al docente, y cuando se ha estudiado se ha dejado de lado aspectos principales de la práctica docente como la planeación de las clases, la relación con los familiares de su alumnado, el trato con sus colegas y supervisores (Frenzel, A., 2014).

Es conocido que la profesión docentes es una de las que sufren riesgo de *burnout* (Mansur, Valle & Ravelo, 2018), sin embargo, poco se ha explorado sobre el bienestar en general de las y los docentes: qué les motiva, cuáles son sus metas personales y profesionales y cómo viven su experiencia educativa, emocionalmente hablando. A pensar de la atención periférica que ha recibido el papel de las emociones en el personal docente, existen esfuerzos como el de Anne Frenzel para caracterizar algunas de las emociones más prominentes que experimentan las y los docentes a partir de la literatura existente. Estas emociones se presentan a continuación (Frenzel, A., 2014).

El gozo y el orgullo son las emociones agradables más reportadas por el personal docente. En primer lugar está el gozo, el cual está asociado al disfrute y la satisfacción de las actividades que despliega el docente para que su alumnado aprenda y conviva sanamente; por otro lado, el orgullo docente está asociado a los logros personales y al de sus alumnos y alumnas.

Las emociones desagradables más experimentadas por docentes son: enojo, ansiedad, vergüenza, culpa, aburrimiento y pena. El enojo es la emoción que más se experimenta, además de ser una de las de menor aceptación social en la comunidad docente; esta emoción está ligada principalmente a la responsabilidad que tienen otros o el mismo docente hacia eventos no deseados. Por otra parte, la ansiedad (ya explicada anteriormente) suele estar asociada por los docentes por la falta de preparación de las clases o por eventos de indisciplina por parte de su alumnado; de acuerdo con Anne Frenzel (2014) esta emoción suele ser experimentada en mayor medida por docentes en sus primeros años de servicio o cuando todavía son estudiantes de magisterio.

El personal docente es susceptible a experimentar, por un lado, vergüenza por el temor a ser juzgados por sus estudiantes y, por otro, culpa por el bajo rendimiento de algún alumno o alumna ante una probable falla por parte del docente; esto último es diferente a la pena que puede sufrir el docente, cuando la falla de su estudiante se debe a causas externas. Por último, el aburrimiento, considerada como una de las emociones desagradables más experimentadas después del enojo, es menos estudiada en docentes en comparación con estudiantes y se debe a la baja excitación que producen las actividades dentro del aula.

3.1.1. Similitudes y diferencias entre estado anímico y emoción

Cotidianamente, *Estado de Ánimo* y emoción suelen emplearse como sinónimos; sin embargo, estudiosos de lo afectivo han establecido características particulares que muestran que la naturaleza de lo que se ha denominado estado anímico difiere de la emoción.

Para la literatura especializada, tanto el estado anímico como la emoción son respuestas del individuo de carácter adaptativo, y ambas emanan de la evaluación (*appraisal*) que hace el individuo de su entorno; no obstante, la temporalidad, la intensidad, la orientación y el sesgo son características que distinguen ambos fenómenos y se resumen en el siguiente cuadro (Ekkekakis, 2013; Ekman & Davidson, 1994).

Cuadro 3.1 Diferencias entre Estado de Ánimo y Emoción

Característica	Estado de Ánimo	Emoción
Temporalidad	Días o semanas	Dura segundos o minutos
Intensidad	Leve a moderada	Alta
Orientación	Hacia una diversidad de circunstancias	Hacia una persona o una situación específica
Sesgo	Tiende a afectar más la cognición	Tiende a afectar la acción de la persona

Elaboración propia con base en: Ekkekakis (2013); Ekman & Davidson (1994); Lazarus (1991); Watson & Clark (1994).

El *Estado de Ánimo* está asociado a un estado persistente, penetrante y de larga duración donde la emoción está asociada a situaciones de la vida de orden existencial sin estar orientado a un suceso específico (Ekkekakis, 2013); desde el punto de vista biológico, el estado anímico es un fenómeno afectivo que está relacionado con la energía de activación del individuo, fatiga u otros estados corporales (Lazarus, 1991). Esto se debe, según Watson et. al. (1999), a que “las dimensiones [del estado anímico] representan componentes de sistemas bio-conductuales más generales que han evolucionado para manejar tareas adaptativas clave” (p. 828).

En el estudio del *Estado de Ánimo* individual se emplearon categorías discretas tales como: enojo, ansiedad, culpa, vergüenza, disgusto, alegría, confianza y amor; y a partir de estas se formularon dimensiones a partir de análisis de construcción de validez (Lazarus, 1991). De acuerdo con Mayer et. al. (1991) las técnicas de análisis multivariado han brindado diferentes soluciones en el estudio de la estructura del estado anímico de las personas, algunas se clasifican como multidimensionales y bidimensionales.

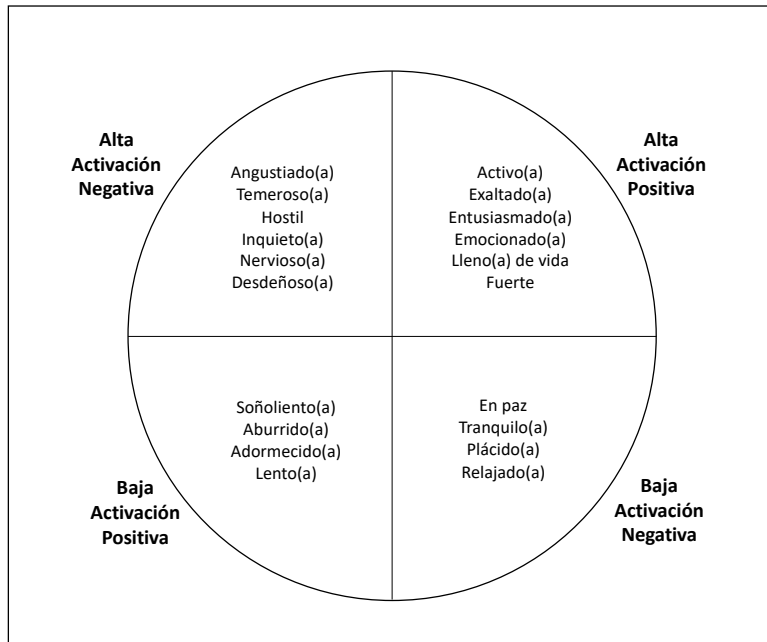
Las propuestas multidimensionales son arreglos de distintas categorías emocionales agrupadas en clústeres, lo cual produce un diagrama que recae en tres o más dimensiones. De acuerdo con Mayer et. al. (1991), estas propuestas han sido criticadas porque “dividen categorías aparentemente cohesivas en sub-clasificaciones arbitrarias y se equivocan teóricamente en la agrupación de términos diversos, como los que describen emociones, cogniciones y disposiciones” (p. 101).

La alternativa a estas soluciones han sido las propuestas bidimensionales o bipolares como aquellas que dicotómicamente dividen la estructura del *Estado de Ánimo* como placenteras o no placenteras, de activación positiva o negativa.

En la década de los setenta, Russell sugirió que datos auto-reportados por personas sobre sus estados anímicos agrupaban las emociones en dos dimensiones: placenteras/no placenteras y activadoras/no activadoras (Watson et al., 1999). En los años ochenta, Watson y Tellegen (1985) retomaron el trabajo de Russell y al reanalizar la información mostraron que esta estructura representa la base estructural del *Estado de Ánimo* general de las personas.

Para Watson y Tellegen (1985) al considerar el carácter estructural del estado anímico, es posible su evaluación a partir de dos dimensiones: Afecto Positivo y Afecto Negativo, o como posteriormente denominaron: Activación Positiva y Activación Negativa (Watson et al., 1999).

Ilustración 3.1 Estructura de dos factores del Estado de Ánimo



Fuente: Elaboración propia con base en Watson y Tellegen (1985)

La Activación Positiva del *Estado de Ánimo* es la dimensión que representa el nivel de placer y entusiasmo experimentado por una persona en un determinado periodo de su vida (Watson & Clark, 1994); este polo incluye: alegría, estar alerta, orgullo, estar activo(a), confianza, entre otros. Si alguien experimenta bajos niveles de Activación Positiva suele reportar poco interés, estar sin energía y con letargo. La Activación Positiva activa el apetito y la recompensa y motiva las conductas de aproximación. En este estado, los individuos tienden a obtener recursos para satisfacer alimentación, hidratación, procurar resguardo, cooperar con otros y buscar pareja sexual (Watson et al., 1999).

En contraste, el Activación Negativa refiere cuando un individuo se encuentra molesto o experimenta estrés; asociado a lo anterior, también puede estar nervioso(a), experimentar agresividad, estar irritable(a) o experimentar inseguridad (Watson & Clark, 1994). Con bajos niveles de Activación Negativa, la persona puede experimentar sentirse relajada y calmada. La Activación Negativa tiende a inhibir el sistema encargado del apetito y la aproximación o regula los sistemas para la huida ante un potencial peligro. Este estado predispone al organismo a estar en constante vigilancia para escapar ante una posible vicisitud.

3.1.2. El temperamento

El temperamento es importante para entender la personalidad de las personas, el cual se puede definir como “las diferencias individuales en la reactividad emocional, motora y atencional, medida por la latencia, la intencidad y la recuperación de la respuesta y los procesos de autorregulación, como el control esforzado, que modulan la reactividad” (Rothbart, 2007, p. 207). Estas diferencias entre individuos son también patrones de respuestas que se repiten ante un estímulo dado (Bates, Goodnight & Fite, 2012).

El temperamento tiene raíces biológicas y, de acuerdo con Rothbart (2007), se puede observar desde el nacimiento y cómo va consolidándose en los primeros años de la vida de un individuo. Desde el punto de vista neurocientífico, el temperamento está asociado al desarrollo de los lóbulos frontales que son importantes para funciones cognitivas y del movimiento de la persona (Bates, Goodnight & Fite, 2012).

De acuerdo con Bates, Goodnight & Fite (2012), infantes con un temperamento bajo en regulación tienen más probabilidad de comportarse disruptivamente. Por su parte, Rothbart (2007) señala que el temperamento también está asociado con la empatía y la conciencia como comportamientos prosociales, mismos que auxilian a la prevención de comportamientos disruptivos.

El estilo de la crianza y los rasgos temperamentales de la madre o persona que cuida al infante en los primeros años de su vida tienen efectos en cómo se modela el temperamento, ya que estos dos componentes influyen tanto en la constitución del temperamento, como en la regulación emocional del individuo (Bates, Goodnight & Fite, 2012).

En cuanto a conductas prosociales, el temperamento de la persona que se hace cargo de un infante puede influir inversamente en este si presenta un déficit de autorregulación emocional; esto es importante para prevenir ambientes de hostilidad, y se puede trasladar en situaciones áulicas (Bates, Goodnight & Fite, 2012).

Por lo anterior, los rasgos temperamentales de un o una docente son importantes para reconocer el tipo de interacción que tiene con su alumnado y otros agentes de su profesión como colegas, supervisores o familiares, ya que dichos rasgos tienen un efecto en la manera en que adapta su comportamiento ante el tipo de relación que establece, principalmente en los procesos de aprendizaje y convivencia con su grupo.

Otro aspecto de gran importancia en el temperamento es su relación con el esfuerzo controlado, el cual es aquel que permite inhibir una acción (como no comer un postre) o facilitar una acción (en lugar del postre, comer vegetales); el esfuerzo controlado es, por tanto, una habilidad útil para la planeación y detección de errores, y éste se desarrolla principalmente en la edad de preescolar (Rothbart, 2007).

Si bien, los procesos biológicos del temperamento son compartidos por los individuos, el temperamento es modelado por el estilo de crianza, la interacción con su cuidador o cuidadora, y por los valores de cada cultura y por la experiencia individual del infante (Rothbart, 2007).

3.2. Regulación Emocional

Siguiendo a Sutton y Harper (2009) la enseñanza es una actividad eminentemente emocional. La regulación efectiva de las emociones influye en dos aspectos críticos de la práctica docente: previene el desgaste profesional (Rionda-Arjona & Mares-Cárdenas, 2012) y favorece la construcción de un clima favorable para el aprendizaje y la convivencia

entre los integrantes del salón de clases (Schonert-Reichl, Kitil, et al., 2017); asimismo, el aprendizaje y el logro académico está relacionado con la eficaz regulación de las emociones (Jarrell & Lajoie, 2017), y resultan efectivas las estrategias de regulación encaminadas a modificar el entorno antes que la mentalidad del estudiante (Duckworth, Gendler & Gross, 2016); mientras que el contexto influye en la elección de las estrategias para intervenir en las emociones en actividades educativas como exámenes (Rottweiler, Taxer & Nett, 2018).

Procesos de aprendizaje, salud personal (física y mental), construcción de relaciones interpersonales y rendimiento académico y laboral están vinculados al manejo de las emociones (Palomera et al., 2008). Extremera y Fernández (2004) han señalado oportunamente que aquellas personas que regulan sus emociones tienen mayor oportunidad en desarrollar la asertividad y la tolerancia a la frustración. Por el contrario, un manejo inadecuado de la regulación deriva progresivamente en el desgaste profesional del docente, cuyos signos son padecimientos físicos (gastritis, afecciones cardíacas, entre otros) y psicológicos (ansiedad, depresión y falta de motivación) (Mansur Garda et al., 2018).

Entre las habilidades emocionales, la regulación es la de mayor complejidad (Cabello et al., 2010; Fragoso-Luzuriaga, 2018a; Mortensen & Barnett, 2015); ya que involucra procesos cognitivos que permiten intervenir en las emociones en un momento dado, de una manera específica y la forma en cómo se va a expresar (Mortensen & Barnett, 2015), además de influir en rasgos personales que hacen favorecen el aprendizaje y facilitan las interacciones con otros y otras (Blair & Raver, 2017).

Existen diferentes aproximaciones teóricas que abordan el fenómeno de la regulación de emociones. Uno de ellos es el propuesto como por Salovey y Mayer en el modelo de habilidad (Mayer et al., 2008), otro modelo es el sistema frío-caliente (Metcalf & Mischel, 1999), uno más es el modelo de recursos o fortalezas (Baumeister et al., 1998); el modelo de las estrategias situacionales para el autocontrol (Duckworth, Gendler & Gross, 2016); el modelo de Control-Valor y el modelo de enfoque de desempeño (Jarrell & Lajoie, 2017), y por último, el modelo de Proceso que será la referencia teórica para la presente investigación doctora (Gross, 2013).

La habilidad de regulación de las emociones de Salovey y Mayer no es un modelo en sí, sino una habilidad de gran complejidad en el procesamiento cognitivo que está por encima de otras habilidades más elementales como el reconocimiento de las emociones.

En el modelo frío-caliente, el sistema de enfriamiento emocional es racional, complejo, lento y reflexivo; en la medida que el individuo se desarrolla aumenta el número de “nodos fríos”. Por el contrario, los “nodos calientes” son aquellos que permiten el procesamiento rápido y simple de las emociones los cuales están más presentes en infantes. Los nodos “enfriadores” amortiguan a los “nodos calientes” al ignorar el estímulo, modificar el significado o distraerse de este (Sutton & Harper, 2009).

El modelo de recursos o fortalezas supone que la regulación de las emociones requiere de energía y recursos personales, sin embargo, estos son limitados. Cuando se terminan estos insumos es más probable que fallen las estrategias de regulación. Según Sutton y Harper (2009), este modelo está asociado a la motivación y señalan que, cuando un docente está

suficientemente motivado, es más exitoso en evaluar las situaciones y regular sus emociones.

El modelo de estrategias en el autocontrol sugiere que modificar el entorno inmediato por parte del individuo le permite obtener una ventaja para el individuo. Duckworth, Gendler & Gross (2016) señalan que, implementar acciones en lo que influye externamente al individuo son más efectivas que los procesos mentales en el momento de la auto-regulación: “es más fácil cambiar el entorno que la mentalidad” (p. 49).

El modelo del Control-Valor establece que las emociones de logro son causadas por la evaluación que hace un individuo sobre el control que puede tener sobre una tarea y sobre su valor intrínseco o extrínseco, tanto de la actividad como de los resultados que se pueden obtener, por lo tanto, la regulación de estas emociones se lleva a cabo cuando se dirige al valor que le otorga a la actividad y al control sobre ella (Jarrell & Lajoie, 2017).

El modelo de enfoque de desempeño coloca el principal énfasis en las emociones que socavan el desempeño de las tareas; este modelo establece que estudiantes que se enfocan en las metas tienden a usar estrategias adaptativas, mientras que aquellos que se preocupan en no mostrar incompetencia en una tarea tienden a recurrir a estrategias no adaptativas (Jarrell & Lajoie, 2017).

Por último, está el modelo de proceso de James J. Gross, cuya propuesta establece que las respuestas emocionales son generadas a partir de un proceso detonado por un estímulo que es evaluado como trascendente por la cognición. Para Gross, la modulación de la respuesta emocional interviene a lo largo del proceso de generación de una emoción. Esta aproximación es el referente teórico para la siguiente investigación, por lo que se detalla a continuación.

De acuerdo con Jarrell & Lajoie (2017), no hay una teoría propiamente ligada a la regulación de las emociones relacionadas con actividades educativas o de desempeño académico, por lo anterior se utilizará el modelo de Proceso de Gross (2015) por ser uno de los marcos más citados sobre regulación de las emociones y por ser uno que explica el proceso de manera general. No obstante, este marco tiene la limitante de no considerar el contexto como variable que influye en las estrategias para intervenir en las emociones para mantenerlas, disminuirlas, aumentarlas o interrumpirlas.

3.2.1. Antecedentes del modelo de Proceso de la Regulación Emocional

Aunque la noción de *Regulación Emocional* es relativamente reciente, el estudio sobre los cambios de los afectos ha sido tema de estudio de varias tradiciones psicológicas. Según James J. Gross (1999), los antecedentes directos de la *Regulación Emocional* provienen de la tradición psicoanalítica y de la tradición que estudia el estrés y su afrontamiento.

En lo referente al psicoanálisis cabe recordar que es una doctrina y un método que fue creado por Sigmund Freud (1856-1939), y por su alcance en el diagnóstico y tratamiento de la neurosis se ha ramificado en varias escuelas (Ferrater-Mora, 1984). A pesar de la

multiplicidad de variantes de esta disciplina, las diferentes escuelas psicoanalíticas comparten conceptos fundamentales como es la noción del inconsciente.

El inconsciente es una entidad mental que el individuo se rehúsa manifestar por represión de ciertos patrones sociales que lo amoldan; para ello un individuo suele reprimir sus propios impulsos, los cuales se manifestarán de manera neurótica (Ferrater-Mora, 1984). En este conflicto constante entre los impulsos y las restricciones internas y externas, la teoría psicoanalítica coloca el énfasis en cómo la ansiedad puede ser controlada (Gross, 1999).

Freud afirmó que el individuo puede experimentar diferentes tipos de ansiedad; por ejemplo, la ansiedad es el resultado de la evaluación de una situación en la cual el ego se encuentra desbordado por las demandas de esta; en este caso el mecanismo de regulación se activa para evitar que se repita esta situación en el futuro generando emociones muy desagradables al respecto (Gross, 1999). Este proceso se despliega en el plano del inconsciente y su tratamiento consiste en encontrar diferentes maneras de regular la ansiedad por parte del paciente.

Por otro lado, la tradición psicológica que estudia el estrés y su afrontamiento hunde sus raíces en la investigación realizada a partir de la Segunda Guerra Mundial. El estudio del estrés se enfocó en los cambios fisiológicos que experimentaban los soldados cuando regresaban de combate (Gross, 1999). El psicólogo Richard Lazarus (1922-2002) tuvo un papel relevante en las investigaciones sobre estrés, emoción, cognición y la interrelación entre estos. Para Lazarus (1991), el estrés es consecuencia de la evaluación que hace de la realidad misma un individuo (*primary appraisal*), y de la apreciación sobre sus propios recursos para atender a la demanda externa (*secondary appraisal*).

En la evaluación (*appraisal*) que realiza el individuo, la emoción representa una fuente de información importante para el individuo por las siguientes dos razones: (1) revela la significancia que tiene una situación para su bienestar personal y; (2) permite conocer las características personales relevantes en su proceso de adaptación (Lazarus, 1991).

Aunque existen tipos de estrés asociados a emociones desagradables, tales como aquellos que son producidos por un daño sufrido (*harm*) o por una amenaza a un daño futuro (*threat*), Lazarus también consideró un tipo de estrés que está ligado a emociones agradables como el producido por un reto (*challenge*). Esto último, posibilita una perspectiva diferente en el manejo de las emociones porque no solo las emociones negativas deben ser afrontadas, sino también aquellas que impulsen al individuo a realizar actividades que lo motiven.

Lo anterior sugiere que las emociones influye pero no determina ni la apreciación del entorno ni la respuesta que se genera para adaptarnos al medio, gracias a que los individuos poseen un mecanismo regulador que permite modular el estrés experimentado: el afrontamiento (*coping*).

El afrontamiento (*coping*) es un conjunto de estrategias o “esfuerzos cognitivos y conductuales para manejar diversas demandas internas y externas (así como el conflicto entre ellas) que son evaluadas como excesivas para los recursos de la persona” (Lazarus,

1991, p. 39). Específicamente, estas demandas pueden estar enfocadas a la solución de un problema o a disminuir la intensidad de una experiencia emocional desagradable (Gross, 1999).

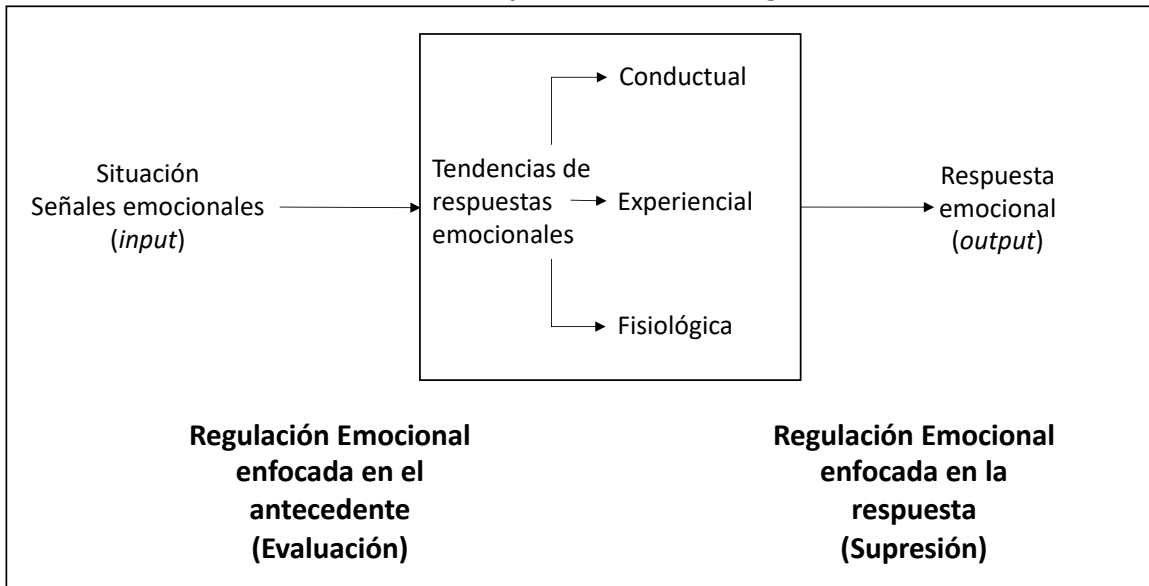
En definitiva, tanto la tradición psicoanalítica como la tradición enfocada en el afrontamiento del estrés brindan elementos fundantes para el reconocimiento de los mecanismos mentales inconscientes y conscientes que tiene una persona de cara a una situación que le genera emociones desagradables. Sin embargo, para James J. Gross (1999) la noción de *Regulación Emocional* se aleja de estas dos tradiciones con dos propósitos: 1) enfocarse en situaciones más allá de los casos de malfuncionamiento clínico, y aproximarse a situaciones de la vida cotidiana en condiciones relativamente sanas; 2) estudiar los mecanismos de regulación de emociones que típicamente no son considerados como aspectos fisiológicos o de la expresión de las emociones así como aquellos que influyen en la valencia positiva de las emociones.

3.2.2. La Regulación Emocional desde el modelo de Proceso de James J. Gross

Para James J. Gross (1998b), el término *Regulación Emocional* es ambiguo y puede dar pie a malentendidos en la explicación de la modulación de las emociones; por lo anterior, Gross establece cinco supuestos que cimientan su teoría: 1) las personas buscan influir en sus emociones en intensidad y duración; 2) aunque están comunicados los procesos de generación de emociones y la regulación de estas son claramente diferenciables; 3) este modelo se enfoca principalmente en la regulación individual, no en la de otros; 4) la naturaleza de los mecanismos de regulación van desde aquellos que son conscientes, esforzados y controlados, a los inconscientes, sin esfuerzo y automáticos y; 5) tanto los propósitos para regular las emociones como las estrategias empleadas por el individuo no son ni buenas ni malas.

Detrás del modelo de proceso de *Regulación Emocional* está la teoría de sistemas; un estímulo funge como aquello que entra al sistema (input) y esta señal emocional que ha sido evaluada como significativa permite el despliegue de un elenco de posibles respuestas, hasta que una de ellas es expresada (output) (Gross, 2015) véase Ilustración 3.2.

Ilustración 3.2 Modelo del proceso básico de Regulación Emocional



Fuente: Elaboración propia con base en James J. Gross (1998a, 1998b)

Para esta noción de regulación, las emociones no solo brindan información que afecta cómo el individuo evalúa su entorno, también determina la respuesta adaptativa que se genera cuando una situación ha sido evaluada como relevante (Gross, 1998b). Así pues, la respuesta emocional se detona por un estímulo y así se despliega un proceso de modulación desde su inicio hasta cuando ya están generadas completamente.

Debido a que las redes neuronales correspondientes al proceso de generación de la emoción no se empalman con los propios del proceso de regulación de las emociones (Gross, 1998b), los actos regulatorios pueden influir en cualquier parte del proceso generativo de la emoción, ya sea en el momento en que se está iniciando como una vez generada.

La *Regulación Emocional* es definida por James Gross como un conjunto de “ procesos por los cuales los individuos influyen en las emociones que tienen, en el momento que las tienen y la manera en cómo experimentan y expresan estas emociones” (p. 274). Conceptualizar así este fenómeno afectivo permite llevar cabo una aproximación más analítica de los procesos que subyacen los actos de la regulación de las emociones, entendidos como respuestas emocionales.

Siguiendo con la comparación del proceso de generación emocional con el de un sistema, la *Regulación Emocional* emplea dos mecanismos entrada-salida de regulación: uno enfocado en modelar lo que ingresa al sistema (regulación de emociones enfocada en los antecedentes) y otro enfocado en modelar la que sale del sistema (regulación de emociones enfocada en las respuestas).

3.2.3. Estructura del proceso de Regulación Emocional

El proceso de regulación de las emociones está conformado tanto por el propósito emocional que dispone alcanzar una persona, como por el tipo de estrategias que emplea

para conseguir tal propósito. A continuación, se describe la naturaleza de los propósitos (el porqué), y posteriormente se mostrarán las estrategias propuestas por el modelo de proceso de *Regulación Emocional* (el cómo).

Para que las estrategias de *Regulación Emocional* sean desplegadas, estas deben ser detonadas por la determinación del individuo en alcanzar un determinado objetivo emocional. Así como se presenta el propósito de influir en las propias emociones o en las de otros, el modelo de proceso contempla los propósitos de incrementar o disminuir la intensidad y duración de las emociones (Gross, 2015).

Otro propósito de la *Regulación Emocional* refiere a la intención de generar o mantener emociones placenteras y evitar las desagradables (propósito hedónico); mientras que otro interés es aplazar las emociones asociadas a la gratificación por un beneficio mayor (propósito instrumental) (Gross, 1998b).

Por lo ya mencionado, el propósito emocional es una parte importante del proceso de modelo de la *Regulación Emocional*, el cual activa los mecanismos que modulan la respuesta emocional a lo largo de su desarrollo como se detalla más adelante. Una vez establecida la finalidad emocional que la persona desea alcanzar, empleará una serie de conocimientos y habilidades regulatorias que se activarán en ella.

No existe un número determinado de estrategias para regular las emociones; de acuerdo con Gross (1998b) estudiosos del fenómeno de regulación emocional han descrito hasta 200 estrategias, y aunque esta aproximación tiene la ventaja de acercarse estrechamente a los mecanismos regulatorios, resulta impráctico para fines de recolección de datos.

Para superar la desventaja que implica manejar un número exorbitante de estrategias de regulación emocional, James J. Gross (1998a, 1998b, 1999) agrupó las estrategias de regulación de manera analítica en familias con la finalidad de ganar en parsimonia.

La Ilustración 3.3 muestra el esquema del proceso y dónde operan los mecanismos de regulación enfocados en el antecedente y en la respuesta generada. Esta distinción refiere al primer modelo que desarrolló Gross, cuyas estrategias básicas denominó como Reevaluación y Supresión (Gross, 1999).

En lo que refiere a la modulación del antecedente, la estrategia propuesta por Gross es la Reevaluación (*reappraisal*) de la situación que es valorada como significativa (*appraisal* de Lazarus); como se encuentra en el antecedente de la generación de la emoción, esta segunda valoración opera antes de que se materialice la respuesta emocional. Este mecanismo es de tipo cognitivo porque trata de modificar la percepción y el significado que tiene la situación antes de que se desplieguen las respuestas tendenciales (Gross, 1999).

La Supresión, como regulación enfocada en la respuesta generada, refiere a un acto modulador que opera al inhibir de manera relativamente consciente las respuestas emocionales que ya han sido desarrolladas (Gross, 1999, 2015). Cabe añadir que esta modulación influye en las respuestas experienciales, de comportamiento y fisiológicas de la emoción; sin embargo, no opera para toda la gama de emociones. Estudios sugieren que la

inhibición de la expresión de la emoción disminuye la experiencia de emociones agradables como el orgullo o diversión, pero no de aquellas desagradables como el disgusto o la tristeza (Gross, 1998b).

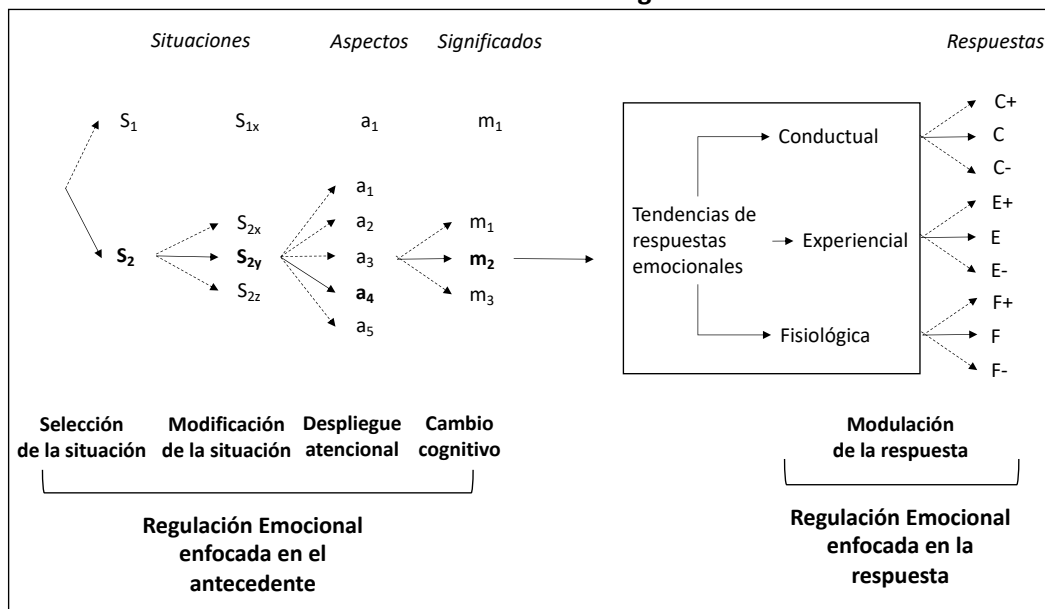
En investigaciones sobre el modelo de Proceso en el ámbito educativo, docentes reportaron suprimir, fingir o enmascarar sus emociones así como tomar respiros profundos o hacer ejercicio físico para modular sus respuestas emocionales ante situaciones que evalúan como emocionalmente desagradables en su quehacer profesional como lidiar con mala conducta de su alumnado o sobrecarga de trabajo (Taxer & Gross, 2018).

Existen mecanismos regulatorios de las respuestas emocionales como la práctica de alguna actividad física como caminar o realizar yoga, por mencionar algunas actividades consideradas constructivas; sin embargo, el uso de alcohol, tabaco, drogas e incluso comida, también son usadas como estrategias para modular la experiencia emocional (Gross, 1998b).

Para Gross (1998a) fue necesaria una distinción más fina de las estrategias. El proceso de la regulación centrado en el antecedente lo segmentó a su vez, en varias familias de estrategias como: selección de la situación, modificación de esta, despliegue atencional y cambio cognitivo; por su parte, la regulación centrada en la respuesta refiere a la manipulación de las respuestas tendenciales que pueden ser conductuales, experienciales y fisiológicas (Gross, 1998a).

La modulación enfocada en el antecedente de la emoción se desglosa en cuatro familias de estrategias más detalladas. La Ilustración 3.3 muestra, de manera esquemática, el proceso regulatorio ante dos situaciones (S_1 y S_2) que se le presentan a una persona (las líneas sólidas muestran las decisiones realizadas por ella).

Ilustración 3.3 Proceso de la Regulación Emocional



Fuente: James J. Gross (1998b).

Cuando un individuo elige una situación en lugar de otra considerando el impacto emocional que pudiera tener le denomina *selección de la situación* (S_2), misma que puede ser ajustada o modificada por decisión de la persona (S_{2y}). Además, la situación elegida está compuesta por diversos aspectos que pueden cambiar la dirección de la atención (a_4) a esto se le llama *despliegue atencional*. Para concluir el circuito de la estrategia centrada en el antecedente de la emoción, cada aspecto contiene una multiplicidad de significados, así pues, el *cambio cognitivo* refiere a la elección de uno de ellos para modificar la respuesta tendencial que está definiendo la generación de la emoción. Finalmente, la modulación emocional actúa sobre la o las respuestas ya desarrollada, de manera que son incrementadas (+), mantenidas o disminuidas (-).

La selección de la situación refiere a tomar acciones volitivas respecto a una situación ya sea acercarse o alejarse con base a un probable impacto emocional (Gross, 1999, 2015). Por eso mismo, esta estrategia es anticipatoria “porque ocurre antes de que la emoción sea generada [...] y busca predecir el tipo de emoción que podría ser experimentada” (Taxer & Gross, 2018). En el ámbito educativo, se puede imaginar un docente que está realizando su planeación didáctica con la intención de anticiparse a ciertas emociones desagradables como el aburrimiento de su alumnado o quizá prevenir que el grupo quede excitado después de una actividad lúdica y esto a su vez promueva el mal comportamiento.

La modificación de la situación se da con la alteración directa de una situación específica para cambiar el impacto emocional que pueda tener, incluso esta acción puede llevar a modificar el ambiente (Gross, 1999, 2015). Por ejemplo, una docente se percata que la lección no va como había planeado, se comienza a sentir frustrada; percibe que un sector del grupo tiene aburrimiento, mientras que otros alumnos comienzan a gritar. La docente pide al grupo que la escuche un momento, pide que todos y todas se levanten de sus asientos y les propone una pausa activa.

El despliegue atencional es la atención dirigida por parte de los individuos a un aspecto de la situación; la distracción es un ejemplo típico de esta estrategia, o traer a la memoria recuerdos para iniciar o aumentar una emoción (Gross, 1999, 2015). De acuerdo a un estudio, un grupo de docentes reportó usar esta estrategia enfocándose en pensamientos positivos antes de iniciar una clase o ignorando el mal comportamiento del alumnado en una de sus clases (Taxer & Gross, 2018).

Por su parte, el cambio cognitivo alude a la alteración del significado que hace un individuo sobre uno o varios aspectos de una situación, ya sea cambiando la manera en cómo piensa sobre ella o sobre la capacidad personal que tiene ante la demanda que le presenta dicha situación (Gross, 1999).

Aunque el desglose en familias de estrategias enfocadas en el antecedente brinda mayor especificidad, no demerita el uso predictivo de solo dos estrategias (Reevaluación y Supresión) como originalmente propuso James J. Gross. Además, existe un instrumento validado y ampliamente utilizado en la examinación de la Regulación Emocional, a saber, el Cuestionario de Regulación Emocional, el cual ha sido traducido al castellano y validado

en población adulta mexicana (Cabello et al., 2013). En el capítulo metodológico se mostrarán más detalles de esta escala.

El modelo de Proceso de Gross (1999) ha sido ampliamente utilizado para comprender los mecanismos individuales para modificar la cognición y el comportamiento desde la generación de la emoción; sin embargo, como ya se señaló, es importante considerar que este modelo no considera el contexto donde se da lugar el proceso de regulación de las emociones (Jarrell & Lajoie, 2017).

El contexto es importante en situaciones educativas, ya que influye la generación de las emociones dependiendo de las relaciones con pares o docentes, en los procesos de aprendizaje colectivos e individuales y en las emociones que se experimentan en los exámenes, por mencionar algunos. En el caso de las emociones de logro que categorizó Pekrun, las estrategias varían de acuerdo a si una actividad está relacionada a una evaluación o no lo está, y la efectividad de estas acciones dependerá del contexto donde se desplieguen (Rottweiler, Taxer & Nett, 2018).

El efecto moderador del contexto es tal que en una situación específica como un examen, estrategias cognitivas de regulación emocional como la Reevaluación, no tiene el efecto esperado en la regulación de la ansiedad; sorprendentemente, en este contexto de logro académico la supresión resulta ser más efectiva para manejar positivamente un estado de ánimo ansioso en estudiantes (Rottweiler, Taxer & Nett, 2018).

De acuerdo con Jarrell & Lajoie (2017), las variables contextuales pueden influenciar en cómo un individuo traslada una estrategia de regulación emocional a una situación específica, lo cual puede ser fácil en contextos conocidos, o difícil, en ambientes nuevos.

En definitiva, para conocer la manera en que las y los estudiantes normalista modulan sus emociones se eligió el modelo de Proceso de la *Regulación Emocional* de James J. Gross. Las estrategias de la modulación emocional no son espontáneas, estas son activadas por alguna meta que desee el individuo alcanzar. El modelo de Proceso distingue las metas para ajustar las emociones propias o de otros, aumentando o disminuyendo las emociones agradables y desagradables; lo anterior a partir de cambios cognitivos y/o de conducta del individuo.

3.3. Inteligencia Emocional Percibida

La evidencia empírica sugiere que el desarrollo de la *Inteligencia Emocional* en el ámbito escolar permite fortalecer las habilidades personales, a la par de las cognitivas, y esto lleva a la mejora en tres ámbitos: rendimiento académico, bienestar personal y la convivencia con otros y otros (Brackett et al., 2007; Pacheco-Salazar, 2017; Vicente et al., 2008).

Las emociones tienen un impacto en el aprendizaje; el procesamiento individual de las emociones, así como su manejo influyen en los procesos cognitivos asociados con el rendimiento académico (Palomera et al., 2008). De acuerdo con Repetto y Pena (2010), desarrollar la *Inteligencia Emocional* en estudiantes incrementa el éxito académico de estos

quizá por ello, es relativamente común utilizar el rendimiento académico como variable predictora de esta variable (Pena Garrido & Repetto Talavera, 2008).

La relación entre *Inteligencia Emocional* y éxito académico es solo un aspecto que la investigación educativa ha explorado, otra relación destacable es con el bienestar personal. Padecimientos como el estrés y el agotamiento laboral han llamado la atención de los estudiosos de la *Inteligencia Emocional* (Extremera et al., 2007; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Pena Garrido & Repetto Talavera, 2008); quienes analizan la relación entre este constructo y agotamiento profesional afirman que el bienestar del docente influye negativamente en la calidad de su enseñanza (Arteaga González et al., 2018; Vicente et al., 2008).

Otro ámbito relevante donde influye la *Inteligencia Emocional* radica en la generación de climas escolares positivos y nutricios para el aprendizaje y la convivencia. La evidencia sugiere que la *Inteligencia Emocional* está asociada con menores índices de comportamientos disruptivos y conductas de riesgo, y por el contrario está vinculada con mayor calidad en las relaciones interpersonales y comportamiento prosocial (Palomera et al., 2008). Cabe recalcar que los ambientes positivos favorecen el aprendizaje, mejoran el desempeño escolar e incrementa el nivel de bienestar y ajuste psicológico, además de la satisfacción de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, por todo lo anterior, desarrollar la *Inteligencia Emocional* es crítico (Repetto Talavera & Pena Garrido, 2010).

A continuación, se presentan los antecedentes de la *Inteligencia Emocional* como constructo y la caracterización de sus etapas de desarrollo desde su origen hasta nuestros días. Además, se presentan los modelos más representativos de la *Inteligencia Emocional* con la finalidad de elegir un enfoque entre varios y evitar mezclar conceptos que llevaría a inferencias erróneas u operacionalizaciones poco pertinentes. Por último, se desarrolla el modelo de Salovey y Mayer (1990) que será utilizado para la presente investigación doctoral.

3.3.1. Antecedentes de la *Inteligencia Emocional*

Para el pensamiento occidental, la noción de inteligencia ha tenido varios significados; de acuerdo con José Ferrata (1984), este concepto ha sido utilizado como sinónimo de entendimiento, razón o intelecto; en el campo psicológico hace referencia a una facultad o conjunto de funciones que agrupa: voluntad, sentimiento y memoria; además, desde la perspectiva evolucionista, la inteligencia es considerada la capacidad fundamental de ciertos organismos para adaptarse a su entorno inmediato. A principios del siglo XX, en Europa y Estados Unidos, se implementaron las primeras pruebas psicométricas que intentaron evaluar la memoria, el razonamiento verbal y el numérico (Gardner, 2010). Lo anterior tuvo como finalidad contribuir a la mejora de la selección de personal en el campo académico, profesional y militar. Fueron tan influyentes

los test de inteligencia que se llegó a señalar categóricamente que “la inteligencia es lo que miden las pruebas de inteligencia”⁶.

En la actualidad, el estudio de la inteligencia no ha estado exento de grandes retos; por ello, se debate sobre si su carácter es singular o si consta de varios componentes interrelacionados, si es resultado de la herencia genética, o si una persona puede desarrollar su inteligencia independientemente de su genética (Gardner, 2010).

Estudiosos del tema como Howard Gardner (2010), han intentado salir de las afirmaciones deterministas y consideran que la inteligencia se acerca más a una serie de facultades separadas de manera relativa y que mantienen relaciones vagas e impredecibles entre sí. Por lo anterior, este educador sostiene que la inteligencia representa un proceso único que funciona independientemente del contenido y del contexto. El estudio de la inteligencia, señala Gardner, parte de una perspectiva interdisciplinar, es decir, de una síntesis de hallazgos provenientes de las ciencias sociales, la biología y la cultura.

Como resultado de lo anterior, la inteligencia se define como “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (Gardner, 2010, p. 52). Gracias a esta visión interdisciplinar con base en evidencia empírica, permitió a Gardner proponer siete inteligencias diferenciadas entre sí: lingüística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, interpersonal e intrapersonal.

A partir de esta noción amplia de inteligencia es posible explorar otros aspectos de esta que son alternos al razonamiento lógico y a la función comunicativa. Esta nueva perspectiva abrió una nueva línea de investigación: la *Inteligencia Emocional*.

Inteligencia Emocional fue un concepto acuñado por John Mayer y Peter Salovey (1990), quienes retomaron la propuesta de inteligencias múltiples, específicamente la interpersonal e intrapersonal de Gardner.

Algunos autores (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Fragoso-Luzuriaga, 2015) han señalado que la popularidad de la *Inteligencia Emocional* se explica como respuesta a la sobrevaloración del coeficiente intelectual predominante en aquel momento, en tanto criterio de reclutamiento de personal, así como por el uso excesivo de escalas para medir dicho coeficiente, y que con el tiempo llevaría a demostrarse que tiene poca predictibilidad en el éxito académico, laboral y de bienestar personal.

Desde su origen, la *Inteligencia Emocional* se introdujo exitosamente en los ámbitos académicos, laborales y educativos; esto ha contribuido a una evolución del concepto. Para Rocío Fragoso (2015, 2019), los cambios que ha sufrido este concepto se pueden observar en cinco fases:

⁶ Afirmación del psicólogo de Harvard E. G. Boring Gardner, H. (2010). *La Inteligencia Reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós. .

- **Fase cero** (años setenta del siglo pasado): para este tiempo los conceptos de inteligencia y de emoción eran prácticamente excluyentes uno del otro. Surgen los instrumentos psicométricos para medir el razonamiento abstracto, y se convierten estos en criterio primordial para la selección de personal en las organizaciones de todo tipo y de reclutamiento a las universidades de prestigio.
- **Fase uno** (1970 y 1990): Howard Gardner creó la teoría de las inteligencias múltiples y Robert Sternberg, propuso la teoría de la inteligencia basada en el procesamiento de información. Ambas aportaciones serían fundamentales para la gestación de la *Inteligencia Emocional*.
- **Fase dos** (entre 1990 y 1993): Peter Salovey y John Mayer (1990) publicaron el artículo *Inteligencia Emocional*. Con este texto académico, aun no definitivo, se abre un campo intelectual que ha sido fructífero, aunque también dio pie a malinterpretaciones y afirmaciones sin demasiado sustento empírico por parte de otros autores que retomaron las intuiciones iniciales del concepto.
- **Fase tres** (1995): divulgación del concepto gracias al libro del reconocido periodista y psicólogo Daniel Goleman *Inteligencia Emocional*. Esta publicación difundió el concepto fuera del círculo académico, a pesar de ello, sus críticos lo calificaron de arriesgado por algunas afirmaciones sin sustento empírico (Chernyshenko et al., 2018). También fue criticado por el enfoque conductual-organizacional predominante en Estados Unidos y la falta de claridad de conceptos como habilidad, competencia e inteligencia (Fragoso-Luzuriaga, 2015).
- **Fase cuatro** (de 1998 a la actualidad): El rasgo principal de este periodo es el desarrollo del modelo de habilidades. Como respuesta al modelo publicado por Goleman, Salovey y Mayer refinaron su concepto y diseñaron instrumentos de medición que permitió relacionar el constructo con otras variables predictivas.

En la actualidad, la diversidad de modelos en torno a la *Inteligencia Emocional* ha llevado a un interés genuino para comprender, explicar y promover la mejora del bienestar de las personas a partir. La multiplicidad conceptual en torno a esta noción no ha estado exenta del debate académico, lo cual ha llevado a un diálogo productivo y a tener una variedad de perspectivas referente a este fenómeno.

La diferencia de enfoques de esta noción no hace que unos modelos sean mejores que otros. Su pertinencia depende de la naturaleza de los objetivos para los que sean empleados; habrá referentes más afines al ámbito laboral, otros más orientados al estudio clínico o educativo. Existen revisiones sobre los principales modelos de *Inteligencia Emocional* (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Mayer et al., 2000).

3.3.2. *Inteligencia Emocional el modelo de Salovey y Mayer*

El modelo de *Inteligencia Emocional* de Mayer y Salovey (1990) ha sido el más representativo de este campo, esta propuesta se enfoca en el estudio de las diferencias individuales de la *Inteligencia Emocional*, y como señala Fragoso-Luzuriaga (2018b), “es el que cuenta con mayor número de investigaciones en el ámbito educativo, además de ser considerado [...] el más sólido en su campo” (p. 51). Prueba de lo anterior es el número

mayor de publicaciones examinadas que se ajustan a este modelo en la revisión de literatura de la presente investigación.

En 1990, los psicólogos estadounidenses Peter Salovey y John Mayer cuestionaron si realmente existe una contradicción en el término *Inteligencia Emocional*, ya que para el pensamiento occidental la inteligencia y la emoción son antagónicas o jerárquicas (la emoción supeditada a la inteligencia). Responder a esta interrogante los llevó a la tarea de revisar qué constructos subyacían a las investigaciones empíricas en torno a las emociones, con el objeto de explicar si existía una relación entre la inteligencia y la regulación de estas. A partir de su pesquisa llegaron a los siguientes hallazgos (Salovey & Mayer, 1990):

- No existía, en ese momento, un marco teórico integrador de la inteligencia y emociones.
- Algunos constructos teóricos mostraban ciertos rasgos de las emociones susceptibles a ser medibles.
- La literatura científica en torno a las emociones era más descriptiva que inferencial.

El concepto formulado a principios de la década de los noventa por Salovey y Mayer está en relación con el desarrollo de habilidades para entender y expresar las emociones, reconocer las emociones en otros, regular el afecto y utilizar las emociones propias y de otros para motivar comportamientos adaptativos (Salovey & Mayer, 1990).

Para estos investigadores, la *Inteligencia Emocional* tiene varios supuestos:

- Existen diferencias entre los individuos en tanto habilidades para la atención de las emociones, su comprensión y manejo que hacen las personas.
- Las emociones son fuentes de información que pueden ser procesadas por el sistema de percepciones y por la inteligencia.
- El concepto de *Inteligencia Emocional* está construido para que sus dimensiones sean medibles y permitan demostrar la teoría que la subyacente.
- Se basa en un enfoque de habilidad en relación con las emociones: esta operación mental pueden ser aprendida y desarrollada.
- El desarrollo intencionado de estas habilidades cognitivas supone la mejora de varios ámbitos del individuo: bienestar personal, logro profesional y académico y mejora en las relaciones humanas.

A partir de lo anterior, la *Inteligencia Emocional* fue definida como “un subconjunto de la inteligencia social que involucra la habilidad de monitorear las emociones y los sentimientos propios y de otros, la discriminación entre ellos y el uso de esta información para orientar los pensamientos propios y de otros” (Salovey & Mayer, 1990, p. 189).

Para Salovey y Mayer (1990) la naturaleza de la *Inteligencia Emocional* tiene un carácter funcional, que es una mejor adaptación al medio que rodea a la persona. Los individuos que invierten recursos cognitivos en la comprensión de sus emociones, serán más capaces de evaluar las alternativas reguladoras para adaptarse, mientras que aquellas personas que dediquen más tiempo y esfuerzo en solo prestar atención a sus cambios emocionales sufrirán desgaste emocional (Fernández-Berrocal et al., 2004).

Importa señalar que, aunque este modelo no evalúa todas las habilidades emocionales, sí examina aquellas que son las esenciales y que constituyen el cimiento de otras más complejas y elaboradas como las habilidades sociales (Mortensen & Barnett, 2015).

Un rasgo que ha sido difundido de la *Inteligencia Emocional* es su carácter predictivo en asociación con otras variables; sin embargo, a diferencia de otras tradiciones como la *Regulación Emocional*, no toma en cuenta el proceso de generación de la emoción (Peña-Sarrionandia et al., 2015). En otras palabras, que la *Inteligencia Emocional* esté enfocada en el estudio de las diferencias individuales y no al proceso, hace que no cubra todas las formas de regulación de las emociones (Fernández-Berrocal et al., 2004, p. 117) por ello fue por lo que se emplea la noción de proceso de Gross.

Para evaluar el constructo de *Inteligencia Emocional*, se operacionalizó en tres dimensiones. Para operacionalizar el constructo de *Inteligencia Emocional*, se descompuso en tres dimensiones para ser evaluadas empíricamente: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. A continuación, se presenta la descripción de cada una de ellas.

a. Atención emocional

A atención emocional es la primera dimensión de la *Inteligencia Emocional* y refiere a las creencias y actitudes que tienen las personas para observar sus emociones, es decir, enfocarse en su experiencia emocional, además de valorar los estados de ánimo experimentados (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2005; Salovey et al., 1995b). Un individuo con un nivel adecuado para vigilar sus emociones monitorea constantemente los cambios en sus estados emocionales. De acuerdo con Salovey et. al. (1995b), atender las emociones refiere a dos aspectos: al grado en que los individuos vigilan y piensan sobre sus emociones o estados de ánimo y las actitudes; y a las actitudes sobre la importancia de la experiencia emocional.

En casos extremos, la vigilancia hacia los estados anímicos experimentados de manera obsesiva puede desencadenar un desajuste emocional lo que produce un esfuerzo cognitivo improductivo: “una alta atención emocional no lleva a la capacidad de comprender sus causas, motivos y consecuencias de la emoción” (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2005, p. 116).

Una persona puede experimentar y hacer consciente sus emociones e incluso reconocer cómo se está sintiendo de acuerdo con momentos específicos, ahora bien, un riesgo que puede suceder es que recuerde obsesivamente cada una de las emociones desagradables, lo que derive hacia un estado rumiativo negativo y poco productivo. Para salir de este círculo vicioso emocional se puede recurrir a otras las dos habilidades de la *Inteligencia Emocional* que se presentan a continuación.

b. Claridad Emocional

La claridad emocional es la segunda dimensión de la *Inteligencia Emocional* que refiere a la tendencia de las personas para identificar y distinguir las emociones y los estados de ánimo que experimentan día a día (Salovey et al., 1995b). Individuos con niveles adecuados de claridad emocional no solo distinguen entre sentirse bien o mal, además son capaces de nombrar con precisión las emociones que experimenta (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2005).

De acuerdo Salovey et. al. (1995b) un individuo con claridad emocional tiene la capacidad de definir sus propios sentimientos, además de reconocerlos en otras personas; expresa con relativa precisión cuáles son las emociones o estados anímicos que experimenta y muestra una clara comprensión de estos.

Por otra parte, una persona con un nivel alto de desarrollo de esta habilidad es más propensa a reportar bienestar emocional (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2005). Una persona con dificultad par distinguir sus estados emocionales suele estar confundida respecto a cómo se siente, y en caso de tomar decisiones, puede hacerlo de manera impredecible.

c. Reparación emocional

La reparación emocional es la tercera dimensión de la *Inteligencia Emocional Percibida* y refiere a la capacidad de interrumpir emociones o estados emocionales desagradables (ansiedad, temor, tristeza, etc.) y generar o prolongar los que experimenta como agradables (alegría, disfrute, alivio, etc.) (Salovey et al., 1995b).

Si bien, esta dimensión es la regulación de las emociones del modelo de Salovey y Mayer, se enfoca en la interrupción de estados emocionales desagradables y en mantener los agradables, sin embargo, no es suficiente si se desea examinar la intervención en los procesos de generación de las emociones como sí lo hace el modelo de Proceso de James J. Gross. Además, la propuesta de Salovey y Mayer está centrada en la regulación de la emoción cuando esta ya fue generada (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2005), a diferencia de la propuesta de Gross, que se enfoca en el antecedente de la respuesta emocional.

La *Inteligencia Emocional* propuesta en 1990 por Salovey y Mayer debía ser probada empíricamente, para ello sus autores diseñaron un instrumento de auto-reporte tipo cuestionario con respuestas cerradas (escala Likert de cinco puntos), y así recolectar información de carácter numérico de las tres dimensiones: atención, claridad y reparación. A este instrumento se le denominó *Trait Meta Mood Scale* (TMMS) (Salovey et al., 1995a).

El TMMS tiene su antecedente en el *State Meta Mood Scale* (SMMS) que mide los procesos reflexivos que tiene una persona en relación a su *Estado de Ánimo* (Fernández-Berrocal & Extremera, 2010). Importa señalar que el TMMS evalúa indirectamente la *Inteligencia Emocional* porque examina la conciencia de las personas sobre las emociones

y los procesos emocionales que las caracterizan como emocionalmente inteligentes (Salovey et al., 1995a). Por lo anterior, el TMMS es una escala de metaconocimiento de los estados emocionales y las estrategias con las que las personas se enfrentan a sus emociones (Fernández-Berrocal & Extremera, 2010), por lo anterior lo que mide el TMMS es la *Inteligencia Emocional Percibida*.

Si bien las tres dimensiones de la *Inteligencia Emocional Percibida* están relacionadas entre sí, la evidencia empírica ha mostrado que el índice de correlación es más alto entre la claridad emocional y la reparación emocional que entre estas dos y la atención emocional (Fernández-Berrocal et al., 2004; Salovey et al., 1995a).

Obtener altos niveles de las tres dimensiones de la *Inteligencia Emocional Percibida* no implica necesariamente un ajuste psicológico sano. Una alta atención emocional combinada con bajos niveles de claridad y reparación emocionales, se vincula a una mayor propensión a pensamientos obsesivos y a un mayor nivel de síntomas relacionadas con la depresión (Fernández-Berrocal et al., 2001); por el contrario, altos niveles en claridad y reparación y bajos en atención está asociado a una evaluación del entorno más adecuada, y por ende a un mejor ajuste psicológico (Fernández-Berrocal et al., 2004).

En definitiva, el modelo de Peter Salovey y John Mayer de *Inteligencia Emocional* aporta nociones teóricas relevantes para examinar las diferencias individuales en el procesamiento de información emocional de las y los estudiantes normalistas. Explorar las habilidades emocionales de esta población permite reconocer sus recursos personales referentes al procesamiento de la información emocional y la actuación sobre ellas con fines adaptativos.

Para conocer la *Inteligencia Emocional* de las y los estudiantes normalistas, se recurrió a la examinación de las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional propuesta por el primer concepto. Hacerlo de esta manera presenta varias ventajas, la principal es la fácil operacionalización de este concepto en un instrumento de fácil aplicación, el TMMS-24; otra ventaja a considerar es la de ser validado en población adulta mexicana, sin dejar de mencionar que sea uno de los instrumentos de *Inteligencia Emocional* más utilizado en el campo académico. Las limitaciones que ya se señalaron, deberán ser tomadas en cuenta en el análisis de la información recolectada.

Los autores de la *Inteligencia Emocional* afirman que puede ser enseñada y desarrollada gradualmente. Su complejidad va desde un nivel básico de funciones psicológicas discretas, hacia otras con mayor complejidad en su desarrollo (Mayer et al., 2008). Por lo anterior, se retoma la importancia de la Educación Socioemocional y los elementos que la componen.

3.4. Educación Socioemocional

En la actualidad, se espera que las instituciones educativas formen sujetos que atiendan las asignaturas con eficacia, sean culturalmente alfabetizados, intelectualmente reflexivos, aprendices a lo largo de la vida y que desarrollen habilidades sociales para la convivencia (Weissberg et al., 2017). Para los estudiosos del tema, la adquisición de habilidades personales y sociales es un proceso educativo y la escuela es el lugar privilegiado donde

toman lugar los procesos de aprendizaje (Brackett et al., 2007; Mayer & Salovey, 1997; Weissberg et al., 2017).

Para la formación inicial del magisterio, la formación afectiva es crítica porque no debe solo enfocarse en el desarrollo de las habilidades intelectuales de futuros profesionales docentes, también debe promover adecuadamente la salud mental y el desarrollo de las habilidades socioemocionales (Schonert-Reichl, Hanson-Peterson, et al., 2017).

Investigaciones sugieren que, docentes que reciben formación socioemocional muestran un impacto positivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de sus aulas, ya que declaran sentirse capaces de implementar estrategias para el manejo áulico, para crear un clima positivo entre el estudiantado y enfrentar comportamientos disruptivos por parte de este (Mansur Garda et al., 2018; Schonert-Reichl, 2017).

Brackett et. al. (2007) concluyeron que la educación basada en evidencias en torno a las habilidades emocionales permite examinar el grado de su contribución en los estudiantes; y gracias a la evaluación a partir de parámetros establecidos se posibilita la mejora en el diseño e implementación de programas educativos de *Educación Socioemocional*.

La naturaleza y calidad de las interacciones docente-alumnado depende en gran medida de la formación docente, tanto inicial como del entrenamiento durante su profesión, así como de su sentido de eficacia como educador. Docentes con una comprensión pedagógica sobre los infantes, así como de su desarrollo, son hábiles para adaptar su propio comportamiento con el fin de reconocer las necesidades de su alumno o alumna de manera que posibilite experiencias de aprendizaje eficaces (Mortensen & Barnett, 2015).

En 1994 fue conformada la iniciativa denominada “*Collaborative, Social, and Emotional Learning* (CASEL)” en los Estados Unidos, con la finalidad de ofrecer programas escolares basados en evidencias sobre Educación Socioemocional (Weissberg et al., 2017).

Para CASEL, los programas de educación socioemocional “incluyen prácticas que coadyuvan a estudiantes jóvenes y adultos adquirir y aplicar conocimientos, habilidades y actitudes para mejorar su desarrollo personal, establecer relaciones interpersonales sanas y llevar a cabo un desempeño productivo y ético” (Weissberg et al., 2017, p. 6).

La propuesta de CASEL es robusta, ya que no solo implementa programas que vinculan las dimensiones cognitivas, afectivas y de comportamiento en las aulas, también evalúa los resultados derivados del programa, implementa estrategias que involucran a las familias y a la comunidad, y promueven políticas y apoyos gubernamentales que mejoran la calidad de la educación socioemocional (Weissberg et al., 2017). Cada uno de estos elementos son dignos de varias investigaciones, sin embargo, el presente retomará algunos aspectos de la dimensión afectiva de CASEL.

La dimensión que propone CASEL está compuesta por competencias de carácter intrapersonal e interpersonal. La naturaleza de cada competencia propuestas por CASEL incluye conocimientos, habilidades y atributos que se presentan a continuación (Weissberg et al., 2017):

1. **Autoconocimiento.** Altos niveles requieren la habilidad de reconocer cómo pensamientos, sentimientos y acciones están interconectados. Involucran la comprensión de las emociones propias, de las metas personales y de los valores. Incluye la evaluación de las propias fortalezas y limitaciones, tener una mentalidad positiva, y poseer un sentido bien aterrizado de autoeficacia y optimismo.
2. **Autogestión.** Requiere habilidades y atributos que facilitan la capacidad de regular las emociones y comportamientos. Lo anterior incluye la habilidad por postergar gratificaciones o recompensas inmediatas, manejar el estrés, controlar impulsos, y perseverar en los retos para alcanzar metas personales y educativos.
3. **Conciencia social.** Incluye la habilidad de ver la perspectiva de aquellos que tienen diferentes antecedentes o culturas y ser empático y compasivo. Además, incluye entender normas sociales para el comportamiento y reconocer los recursos y apoyos familiares, escolares y comunitarios.
4. **Habilidades para relacionarse.** Provee al estudiantado las herramientas que necesitan para establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes, así como para actuar de acuerdo con las normas sociales. Involucra comunicación clara, escucha activa, cooperación, resistir presión social inapropiada, negociar conflictos constructivamente y buscar ayuda cuando se requiere.
5. **Toma de decisiones responsables.** Requiere conocimientos, habilidades y atributos necesarios para hacer elecciones constructivas en relación con comportamientos personales e interacciones en diversos escenarios. Requiere también considerar estándares éticos, cuidado en la seguridad, normas de conducta precisas para conductas de riesgo, llevar a cabo evaluaciones realistas sobre las consecuencias de las acciones y tomar en cuenta la salud y el bienestar propio y de otros.

Como se observa, la propuesta de los programas que se desprenden de las orientaciones de CASEL establecen una gama amplia de habilidades emocionales y sociales que se agrupan en cinco dominios afectivos. Dentro de este abanico se encuentran las habilidades que interesan a esta investigación: reconocimiento, comprensión y regulación de las propias emociones. Estas habilidades están contenidas en las competencias de Autoconocimiento y Autogestión.

Por lo anterior, es presumible que un programa que enseñe competencias emocionales promoverá las habilidades de atención emocional (reconocimiento), claridad emocional (comprensión) y reparación emocional (regulación emocional). Asimismo, dependerá de las características que tenga el diseño y la aplicación de este tipo de programas.

3.4.1. Características de intervenciones eficaces de educación socioemocional

Para el investigador y educador John Hattie (2009), los programas educativos que buscan la construcción de aprendizaje significativo y desarrollo de habilidades específicas de quienes participan, comparten ciertas características que están relacionadas con estrategias bien planificadas, espacios para la deliberación entre docentes y alumnado, objetivos de aprendizaje explícitos e intervenciones de participación activa.

Por otra parte, el pedagogo estadounidense David Perkins (1995), en su libro *Escuela Inteligente*, afirma que además de un método de enseñanza-aprendizaje razonable, “lo más importante es elegir lo que se ha de enseñar” (p. 53). Por lo anterior, un elemento importante del currículo es la claridad y la especificidad de la información que se le brinda al estudiantado, en tanto contenidos y objetivos de aprendizaje.

Información clara, objetivos explícitos y estrategias didácticas activas son rasgos que la investigación ha identificado como esenciales en programas educativos eficaces. Estas características son compartidas también por los programas eficaces de intervención de aprendizaje emocional y social. Afortunadamente, existe un marco teórico y empírico que permite caracterizar estos programas.

A principios de la década pasada, dos meta-análisis fueron publicados (Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2010) sobre programas socioemocional en escuelas de nivel básico; los resultados arrojaron que las intervenciones que cumplieron con ciertos rasgos específicos promueven significativamente habilidades personales y sociales en comparación con escuelas control; estos rasgos son: 1) implementaron actividades secuenciadas que promuevan el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de manera gradual; 2) emplearon pedagogías activas con tiempos lectivos y espacios específicos para promover dichas habilidades; 3) cuentan con contenidos socioemocionales específicos y por último; 4) los objetivos de aprendizaje fueron claros y explícitos (Durlak & Weissberg, 2007). De lo anterior, se desprendió un acrónimo SAFE para caracterizar estos programas los cuatro requisitos, a saber, secuenciados, activos, focalizados y explícitos.

Los dos primeros rasgos anteriores refieren al proceso formativo de los programas, y los dos restantes están relacionados con el criterio del contenido de los programas (Durlak & Weissberg, 2007). A continuación, se describen los cuatro rasgos de intervenciones socioemocional efectivos, mismos que sirven para evaluar los programas de *Educación Socioemocional* (Durlak & Weissberg, 2007; Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2010; Hernández-Zavala et al., 2018):

- **Secuenciado:** hace referencia al empleo de actividades vinculadas y coordinadas para el desarrollo gradual de las habilidades emocionales y sociales. Los programas de intervención con estas características presentan actividades de aprendizaje de habilidades emocionales y sociales relacionadas entre sí, estas actividades son divididas en pasos, y la complejidad de estas va aumentando gradualmente.
- **Activo:** refiere a que este tipo de programas emplean pedagogías activas de aprendizaje para el desarrollo de nuevas habilidades emocionales y sociales. Estas actividades detonan el diálogo y la colaboración entre el estudiantado, y el foco de las actividades está en poner en práctica estas habilidades.
- **Focalizado:** se hace referencia a que los programas de Educación Socioemocional dedican tiempo lectivo específico para que el o la participante desarrolle sus habilidades emocionales y sociales, además se integra en la práctica diaria y se

profundiza cada habilidad, y estas se abordan desde distintos contextos y perspectivas para enriquecer su desarrollo.

- **Explícito:** en los programas eficaces de educación socioemocional se explicita lo que se espera en el aprendizaje de las habilidades emocionales y sociales; en este sentido, los objetivos de aprendizaje son claros y observables, además, la manera en que se efectúa la evaluación del programa por parte de las y los participantes lleva a una retroalimentación útil.

Para evaluar la *Educación Socioemocional* que recibieron los estudiantes normalistas participantes en la presente investigación se emplearon los rasgos de programas efectivos descritos anteriormente en un instrumento denominado SAFE (Secuenciados, Activos, Focalizados y Explícitos). Para más información de este instrumento, veáse el apartado metodológico.

Se espera que un docente maduro emocional y cognitivamente adapte su comportamiento para apreciar las demandas y necesidades de su estudiante; los docentes son “agentes de cambio centrales” en el aula y pueden ser específicamente entrenados reconocer su emociones y adaptar sus comportamientos en vistas de reconocer las necesidades de sus escolares; si bien los familiares de los infantes pueden no estar “equipados” naturalmente para manejar la autorregulación de sus hijos o hijas, el o la docente puede prepararse para reconocer tales necesidades, tratarlas y asistir a los padres y madres (Mortensen & Barnett, 2015).

La educación que reciben las y los normalistas no solo debe enfocarse en la adquisición de información y estrategias para desarrollar habilidades socioemocionales en el estudiantado, también debe considerar otros elementos propios de su persona y de su relación con otros y otras (entre ellos su alumnado). El futuro maestro o maestra no solo debe hacerse cargo de lo que López-González (2013) denomina la “pedagogía de la interioridad” de los estudiantes, también debe encargarse de su propia interioridad.

Los futuros docentes en formación se enfrentan a situaciones áulicas ya desde sus prácticas profesionales, lo que representa una muestra de lo que vivirán a lo largo de su vida profesional; por lo anterior, el estudiantado normalista debe prepararse emocionalmente en tanto docente, en relación con distintos aspectos de su práctica: rendimiento académico de sus estudiantes, manejo de la disciplina dentro del aula, procurar vínculos afectivos con los miembros de su grupo y a la efectividad de la instrucción que brinda.

De acuerdo con una recopilación de estudios que llevó a cabo Anne Frenzel (2014), las emociones del docente están vinculadas a estos aspectos como parte de su quehacer docente.

El comportamiento de los integrantes de un grupo de estudiantes no solo tiene un efecto en su propio aprendizaje (Mortiboys, 2016), también en la afectividad del maestro. Existe un vínculo entre el comportamiento del estudiantado y las emociones del docente. Un desempeño óptimo del estudiantado es una fuente positiva en la experiencia de los

profesores; por el contrario, el bajo logro estudiantil puede causar emociones desagradables en ellos (Frenzel, 2014).

El aula es un espacio inexorablemente emocional; las actividades que se desarrollan dentro de un salón de clase influyen en la emocionalidad del docente. El comportamiento disruptivo de algún alumno o la indisciplina grupal comunmente detonan enojo o ansiedad por parte del docente; enojo por el mal comportamiento intencionado de los niños, niñas o jóvenes, y ansiedad por no saber responder y controlar la situación no deseada (Frenzel, A., 2014).

La dimensión emocional del docente pasa también por los vínculos que establece con cada uno de sus estudiantes. De acuerdo con Anne Frenzel (2014) el personal docente encuentra satisfactorio y gozoso involucrarse afectivamente con su alumnado, sin embargo, si el o la docente no establece ciertos límites a las necesidades de su grupo podría experimentar culpa por no cubrirlas.

Alan Mortiboys (2016) señala que el objetivo de un docente es auxiliar en el aprendizaje del estudiantado; por lo anterior, debe existir un balance entre el estilo de la instrucción y el afecto para que la práctica educativa sea efectiva (Frenzel, A., 2014). En cuanto a los docentes principiantes, estos son más propensos a experimentar enojo o frustración cuando perciben hostilidad por parte de su grupo ante las actividades planeadas o culpa cuando no se consiguen las metas esperadas; esto puede llevar al docente a adquirir modos más estructurados en la interacción con los estudiantes.

Como se puede observar, el docente no solo influye en la emocionalidad de su estudiantado, por el contrario, existe una transacción entre ambos agentes, donde el o la maestra experimenta emociones agradables o desagradables a partir de situaciones como las descritas anteriormente.

3.5. Construcción teórica del objeto de estudio

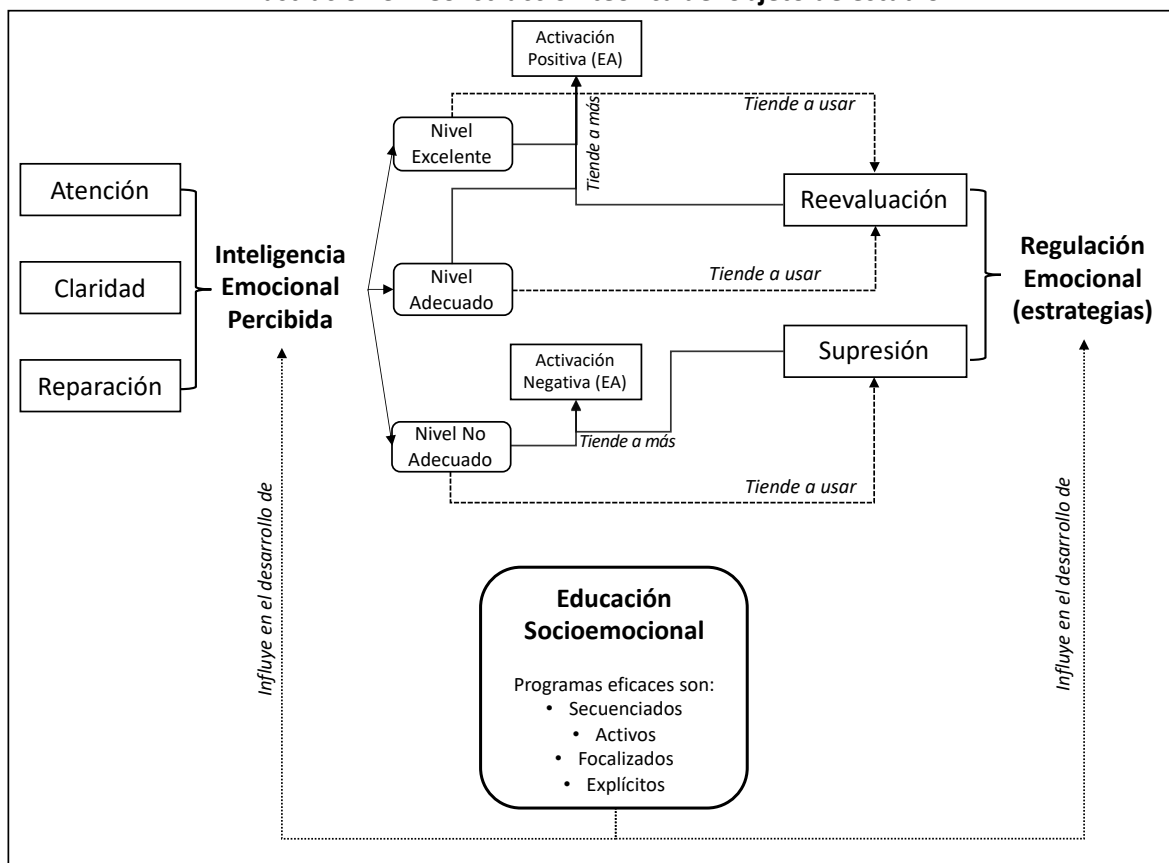
Las emociones y los estados anímicos son fuentes de información que sesgan la percepción que tiene un individuo e influye en las decisiones que toma día a día en su vida académica. En años recientes, el sistema educativo mexicano ha explicitado la formación en habilidades personales y sociales en el currículo oficial con la finalidad de mejorar el aprovechamiento académico, mejorar la convivencia y disminuir las actitudes de riesgo. La dimensión intrapersonal, entendida como el autoconocimiento personal y el manejo de las emociones, es parte ahora de los contenidos y estrategias que aprenden los estudiantes normalistas y que deben enseñar en sus prácticas profesionales.

El estudiante normalista es un agente que se prepara profesionalmente para convertirse en un modelo socioemocional para niños, niñas y adolescentes, por ello debe desarrollar estrategias encaminadas a mejorar sus propias habilidades emocionales para conducir el aprendizaje de otros y otras.

La presente investigación doctoral busca conocer cómo es la manera en que regulan sus propias emociones los estudiantes normalistas en función del nivel de *Inteligencia Emocional* que perciben sobre sí mismos y de las características de los espacios curriculares formativos en relación con la *Educación Socioemocional*.

La Ilustración 3.4 muestra el esquema relacional de las dimensiones de los conceptos explicados a lo largo del capítulo tercero.

Ilustración 3.4 Construcción teórica del objeto de estudio



Elaboración propia con base en: Watson & Clark (1994), Salovey et. al. (1995a), Gross (1998b), Gross & John (2003), Fernández-Berrocal et. al. (2004), Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal (2005), Oliver & Gross (2007), Durlak & Weissberg (2007), Cabello et. al. (2010), Durlak et. al. (2010), Durlak et. al. (2011), Peña-Sarrionandia et. al. (2015) Palomera et al. (2017), Pérez-González (2017), Pesqueira-Bustamante et. al. (2018), Curiel-Peón (2020).

La vía intrapersonal es la perspectiva que se aborda en este estudio. La *Regulación Emocional* se enfoca principalmente en cómo el estudiante normalista interviene en algún momento de la generación de sus emociones para regularlas; lo anterior, se complementa con la *Inteligencia Emocional* debido al poder predictor de esta última, y porque determina quiénes son los que aprovechan mejor la información proveniente de sus estados de ánimo y de sus emociones.

Se emplea el concepto de *Regulación Emocional* como variable a explicar debido a que la evidencia señala que el uso adecuado de estrategias para influir en las emociones, está asociado a niveles altos de bienestar emocional (Gross & John, 2003), en el ámbito escolar permite mayor tolerancia a la frustración (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004) y en el campo profesional, emplear estrategias que resignifiquen las situaciones, permite al docente un adecuado manejo de grupo en favor de la convivencia y al aprendizaje (Sutton et al., 2009).

Además, desde un punto de vista jerárquico, la regulación de las emociones representa una habilidad de mayor complejidad (Fragoso-Luzuriaga, 2018b; Mortensen & Barnett, 2015) que las habilidades relacionadas con la observación de las propias emociones (atención) y la comprensión de estas (claridad).

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 emociones ya generadas (Extremera-Pacheco & 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 de la respuesta generada (Gross, 1998b).

La principal diferencia entre la *Regulación Emocional* y de *Inteligencia Emocional Percibida* radica en que la primera se enfoca en el proceso de generación de la emoción y la segunda en las diferencias individuales sin prestar demasiada atención en cómo se desarrolla la emoción a partir de un estímulo dado (Peña-Sarrionandia et al., 2015). Por lo ya mencionado, la complementación de estas dos nociones permite conocer cómo manejan sus emociones (reevaluándolas o suprimiéndolas) aquellos estudiantes normalistas con rasgos de personas emocionalmente inteligentes.

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 a 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 & John, 2003); por el contrario, estas mismas dimensiones se vinculan inversamente con la estrategia de Supresión (Cabello et al., 2010; Gross & John, 2003; Oliver & Gross, 2007).

Tanto la *Regulación Emocional* como la *Inteligencia Emocional Percibida* tienen su correlato con el estado anímico de los individuos. De acuerdo con Gross & 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 Berrocal 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 específicamente 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 & 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). Tanto el conocimiento de uno mismo, reflejado como la evaluación precisa de las emociones, como la regulación de las emociones pueden desarrollarse a partir de intervenciones de *Educación Socioemocional* (Palomera et al., 2017).

Para ser efectivos, los programas de *Educación Socioemocional* deben de 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 & Weissberg, 2007; Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2010).

Por lo anterior, se espera que programas de *Educación Socioemocional* efectivos, influyan en la *Inteligencia Emocional Percibida* del estudiantado normalista y en el uso de estrategias para intervenir y regular sus emociones.

A continuación, se presentará el diseño metodológico que orientó el levantamiento de datos cuantitativos y cualitativos. Se expondrá la estrategia empleada, el diseño de la muestra, los instrumentos utilizados, el análisis de confiabilidad y validez derivado de la prueba piloto y la propuesta de análisis de datos, tanto del diseño cuantitativo como del cualitativo.

4. Marco metodológico

Para conocer la manera en que es influida la regulación de las emociones de normalistas de nuestro país por parte de su *Inteligencia Emocional* y de la *Educación Socioemocional* que recibieron, se propuso un estudio de corte mixto, cuyo énfasis está puesto en una primera fase cuantitativa; una vez obtenidos los resultados, estos fueron complementados por los hallazgos derivados de la fase cualitativa.

El presente capítulo describe el proceso general de la metodología mixta que integra dos fases: una de corte cuantitativa (predominante) y otra cualitativa (con menor énfasis). Asimismo, se caracteriza la población estudiantil, a partir de sus rasgos más generales, con información sobre su adscripción y de las instituciones donde se encuentra matriculada al momento de la investigación.

4.1 Población de estudiantes normalistas en México

Las estudiantes normalistas en México son jóvenes en su mayoría (85%) con edad entre de entre 18 y 23 años; y en el ciclo 2019-2020, la matrícula nacional ascendió a los 103 651 estudiantes normalistas (DGESPE, 2015).

La población normalista es mayormente femenina (75%), principalmente en licenciaturas como Educación Primaria (70%), Educación Preescolar, (97%) y Educación Inicial (100%); sin embargo, en otras licenciaturas la proporción de hombres es considerablemente mayor: Educación Secundaria (38%), Educación Artística (40%), Primaria Intercultural Bilingüe (42%) y Educación Física (70%) (DGESPE, 2015).

Según un diagnóstico publicado por la DGESPE (2015) con información proveniente del Formato 911 y del cuestionario de contexto del Examen General de Conocimientos, en 2015, 8% de la población normalista estaba casada y 22% reportó haber estado trabajando de 1 a 20 horas semanales. Por lo anterior, se infiere que los estudiantes normalistas en nuestro país son jóvenes que dedican la mayor parte de tiempo a su formación inicial como docente.

La poca movilidad del alumnado normalista, el bajo ingreso que captan sus familias y la elección de una carrera normalista, sugieren que nos encontramos ante una población que tiene pocas opciones para desarrollarse en otros ámbitos profesionales. Según datos del diagnóstico mencionado anteriormente, casi 60% de las y los normalistas provienen de familias con ingresos menores a cinco mil pesos mensuales; además, 90% del estudiantado es originario de misma entidad donde está su escuela normal y 85% reportó que una licenciatura normalista fue su primera opción para estudiar.

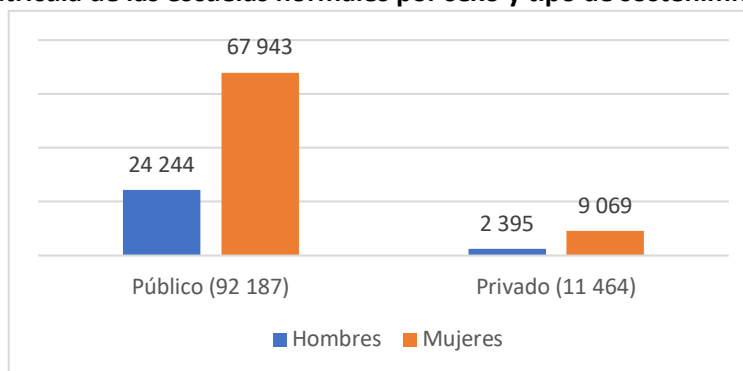
Existe poca información en torno al estudiantado perteneciente a algún grupo etnolingüística de los 63 que están presentes en el país; esto llama la atención, ya que al menos 88 escuelas normales se encuentran en entidades con poblaciones con alta concentración indígena (Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz y Yucatán, por mencionar algunas). Cabe señalar que en las escuelas normales rurales se observa una

mayor proporción de estudiantes hablantes de lengua indígena, sin embargo también son escasos los datos de estas instituciones, salvo que tienen características particulares como que sus estudiantes cuentan con beca manutención, un número limitado de oferta en licenciaturas y matrícula reducida (INEE, 2017).

En nuestro país, existen 405 escuelas normales tanto de sostenimiento público como privado. Las entidades federativas con mayor número de estas instituciones son: Estado de México (42), Guanajuato (29), Puebla (29), Jalisco (21), Michoacán (21) y Ciudad de México (20).

Del total de estas instituciones, 62% son públicas y 38% particulares. Del grupo de las escuelas normales públicas, casi la totalidad son estatales mientras que cinco son de control federal, mismas que se localizan en la Ciudad de México (SEP, 2020). Las escuelas normales públicas concentran la mayor parte de la matrícula total en nuestro país, en el ciclo 2019-2020 llegó a los 92 187 (90%) estudiantes normalistas, mientras que las escuelas normales de sostenimiento privado la matrícula ascendió a 11 464 (10%) para el mismo ciclo (véase Gráfica 4.1).

Gráfica 4.1 Matrícula de las escuelas normales por sexo y tipo de sostenimiento, 2019-2020

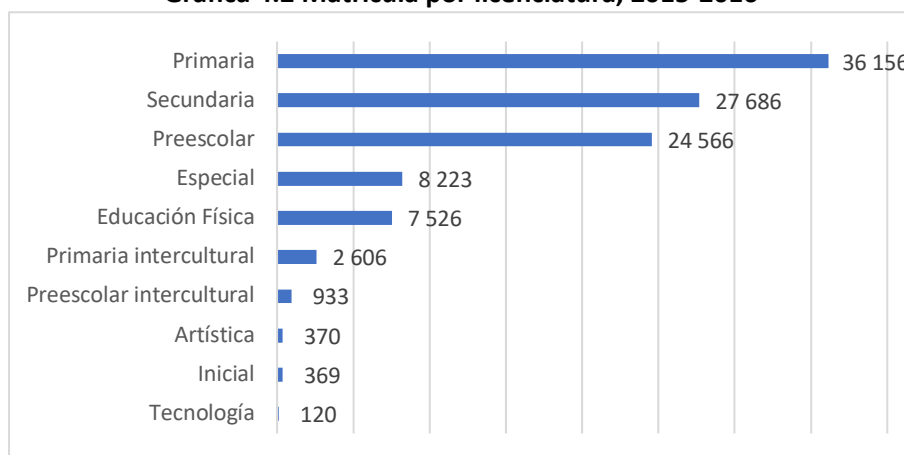


Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2020)

En cuanto a la oferta educativa, las escuelas normales ofrecen distintos programas de licenciatura, maestrías y especialidades. La mayor cantidad de estudiantes (80%) se encuentran matriculados en las licenciaturas enfocadas en los tres niveles de educación básica, a saber: preescolar, primaria y secundaria (agrupa todas las especialidades, incluida Telesecundaria) (INEE, 2017) (véase Gráfica 4.2 para más información).

En 2018 fueron publicados programas reformados de las licenciaturas de educación normal. Con información proveniente de docentes y estudiantes de escuelas normales no existe una implementación homogénea de los nuevos planes de estudios derivados de la reforma educativa de 2013. Mientras unas escuelas normales adoptaron los nuevos planes y las nuevas generaciones ingresan con el modelo más reciente, otras comenzaron a implementarlos, pero con el cambio de administración educativa federal regresaron a los anteriores, y otro grupo de escuelas normales se opuso desde el principio a introducir los nuevos programas. Por lo anterior, existe un estampado variopinto en la incorporación de los planes y programas, y resulta escasa la información del estudiantado que está matriculado en relación con estos.

Gráfica 4.2 Matrícula por licenciatura, 2015-2016



Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2017)

4.2. Muestra de estudiantes normalistas informantes

El sujeto de estudio de la presente investigación doctoral son estudiantes universitarios matriculados en escuelas normales de la República Mexicana. Por lo anterior, fue seleccionado un subgrupo de la población descrita en el apartado anterior. Debido a que la naturaleza del estudio indaga las diferencias entre diferentes subgrupos de esta muestra, se consideró relevante segregar la muestra de acuerdo con los siguientes rasgos: sexo, licenciatura, semestre, educación socioemocional extracurricular y plan de estudios.

Si bien no existe suficiente evidencia que posibilite generalizar la diferencia en la medición de *Inteligencia Emocional* y *Regulación Emocional* entre estudiantes de diferentes programas de licenciatura, los hallazgos reportados en la revisión de literatura sugieren que existe una cierta relación entre el tipo de licenciatura y el nivel de algunas habilidades emocionales. No obstante, es pertinente explorar y al menos describir las diferencias que se observan en las variables mencionadas y con la muestra participante en el presente estudio.

Además de lo anterior, uno de los objetivos de la investigación es indagar la diferencia entre estudiantes que han recibido educación socioemocional como parte de su formación inicial docente. Los planes de estudio del 2018 de las licenciaturas que se imparten en las escuelas normales contienen asignaturas dedicadas al aprendizaje de habilidades socioemocionales; por el contrario, los planes de estudio anteriores de las mismas licenciaturas no contemplan materias de este tipo. Por lo anterior, la muestra contiene estudiantes matriculados en ambos planes de estudio para explorar las diferencias y la influencia de este tipo de educación en sus niveles de *Inteligencia Emocional* y *Regulación Emocional*.

Por último, para la muestra de estudiantes normalistas de las licenciaturas mencionadas, estos debían estar matriculados al menos en el segundo año, esto para asegurar una mayor trayectoria en la formación inicial docente.

Debido a que la estrategia metodológica del estudio es no experimental, la muestra no tiene la característica de ser representativa. Por lo tanto, el tipo de muestreo es no intencional. Se estableció que la muestra sea de tipo sujeto, es decir, que cumpla con las características anteriores: estudiantes matriculados de quinto y séptimo semestre en alguna escuela normal de nuestro país.

4.3. Estrategia metodológica mixta: Secuencial Explicativa CUAN-Cual

El presente estudio tiene como propósito conocer el tipo de regulación sobre las emociones del estudiantado normalista y de qué manera es afectada por su *Inteligencia Emocional* y por la formación socioemocional que recibieron durante su preparación profesional. Para ello, se empleó una metodología de corte mixta.

La estrategia específica que se propuso para esta investigación es la de tipo Secuencial Explicativa con énfasis en la fase cuantitativa, cuya nomenclatura es **(CUAN + cual)**; esto significa que el procedimiento consiste de dos fases: cuantitativa y cualitativa (Creswell & Creswell, 2018). Se denomina secuencial porque la primera fase es la cuantitativa y a partir de los resultados de esta se diseñó un estudio pequeño para recolectar información cualitativa.

Esta configuración secuencial de fases se debe a que ciertos resultados derivados del análisis estadístico podrían ser explicados por medio de los hallazgos del análisis cualitativo. La principal ventaja de los métodos mixtos radica en que permite una exploración más detallada y a profundidad de los resultados cuantitativos, siempre y cuando los hallazgos cualitativos no sean representativos ni replicables, esto debido a que se construyen a partir de un paradigma epistemológico diferente al de la fase cuantitativa (Ivankova et al., 2006).

Respecto a este último tema, la perspectiva epistemológica que subyace la metodología mixta es el Pragmatismo. Este paradigma permite incorporar diseños cuantitativos y cualitativos bajo el supuesto que una pregunta de investigación puede responderse desde distintos paradigmas (Leech & Onwuegbuzie, 2009).

La estrategia metodológica mixta se considera la adecuada para esta investigación doctoral porque recolectar y analizar cuantitativamente la información, y diseñar la fase cualitativa a partir de lo anterior, permite aproximarse de una manera integral al problema de investigación planteado en el inicio.

En cuanto a los diseños metodológicos elegidos, la primera fase refiere a un diseño no experimental, descriptivo-correlacional y transversal, mientras que la segunda fase corresponde a un diseño de metodología cualitativa denominada fenomenología interpretativa.

En la Ilustración 6 se muestra, de manera general, el proceso de las fases de la estrategia mixta empleada para la investigación. En cada fase se explicitan los procedimientos a realizar y los productos obtenidos.

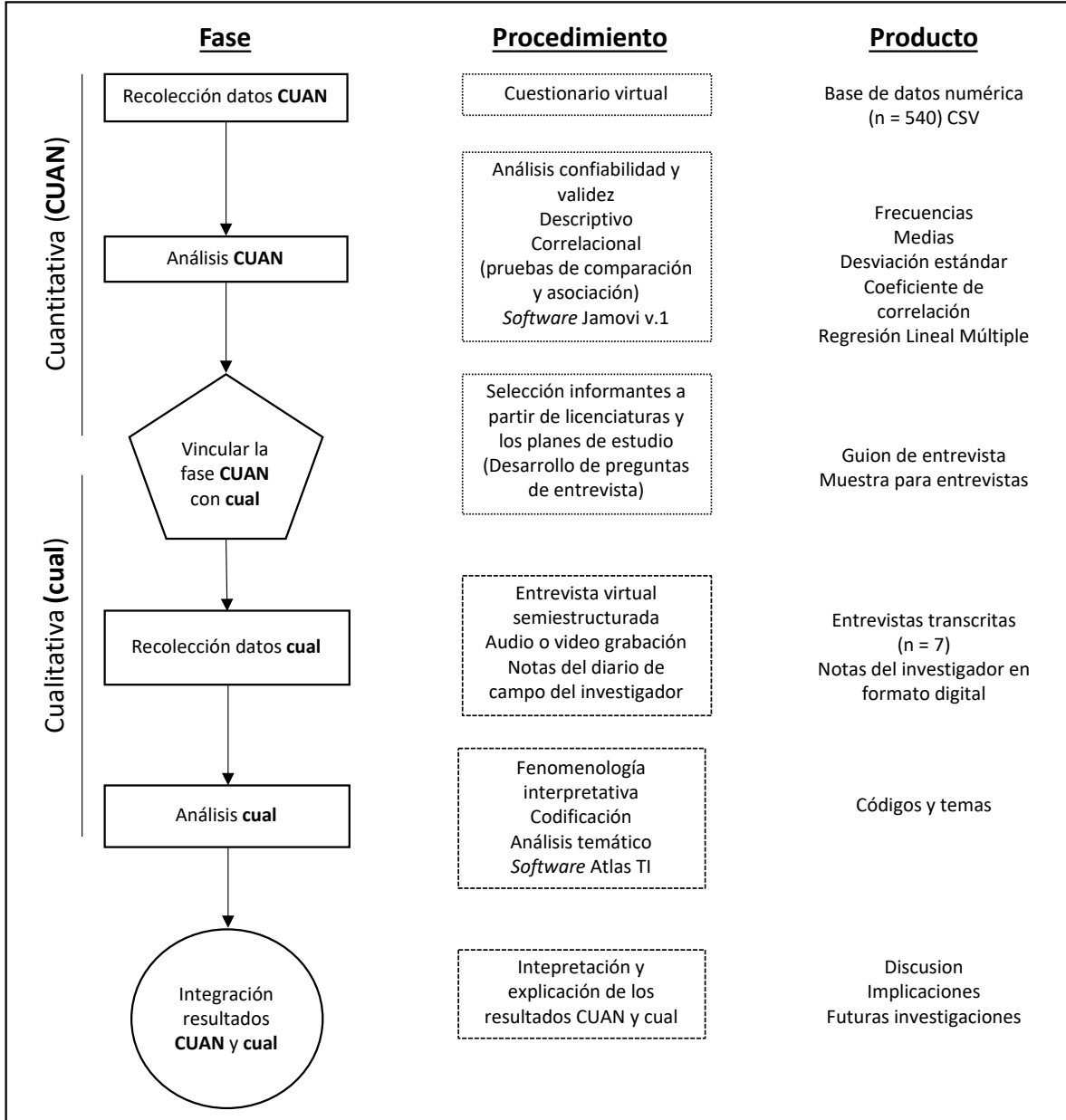
La fase cuantitativa consta de dos etapas, a saber, la recolección de datos y el análisis estadístico de estos. La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de una encuesta virtual y se obtuvo una base de datos con respuestas de más de 800 estudiantes normalistas. Una vez depurada la base, se contó con poco más de 540 observaciones que fueron sometidas a análisis de confiabilidad y validez, así como descriptivos e inferenciales mediante un *software* estadístico.

La fase cualitativa se diseñó a partir de los resultados de la fase cuantitativa. Tanto la muestra de esta fase como el guion de entrevistas se elaboraron con base a la necesidad de comprender a profundidad la manera en que vigilan, comprenden y regulan sus emociones las y los normalistas participantes en la encuesta cuantitativa, así como de la *Educación Socioemocional* que recibieron. Para lo anterior, se llevaron a cabo siete entrevistas virtuales semiestructuradas y los datos se analizaron desde los supuestos de la fenomenología interpretativa y el análisis temático. Se empleó un software para codificar las entrevistas previamente transcritas.

Importa señalar que los datos cuantitativo y cualitativos se analizaron por separado de acuerdo a sus respectivas aproximaciones metodológicas. El proceso de integración de las dos fases como parte del enfoque mixto se dio en dos momentos: primero, en el diseño de la muestra y del guion de entrevista de la fase cualitativa a partir de lo hallado en la fase anterior, y; segundo, en la integración de los resultados de ambas fases en el capítulo de conclusiones generales.

En el siguiente capítulo se detalla la metodología cuantitativa, el análisis estadístico que se realizó y los resultados de la primera fase, y en el capítulo posterior se describen tanto el enfoque cualitativo como el proceso de análisis y los hallazgos de la segunda fase; por último, el capítulo 7 presenta la integración de los resultados de ambas fases a manera de conclusión.

Ilustración 4.1 Diseño metodológico mixto secuencial explicativo CUAN - cual



Fuente: Elaboración propia con base en esquema de Ivankova et al. (2006)

En este capítulo se describió la metodología mixta que fue empleada en la presente investigación para conocer cómo es la regulación de las emociones de estudiantes normalistas y cómo se relaciona con su *Inteligencia Emocional* y la *Educación Socioemocional* que recibieron en su formación inicial docente.

En este capítulo fueron descritas las características generales de la población normalista en la República Mexicana y el diseño de la muestra que participaría en las dos fases de la investigación.

Se estableció el diseño de la metodología como mixto de tipo Secuencial Explicativo con predominancia en la fase cuantitativa, y a partir de los hallazgos de esta, se diseñó la fase cualitativa para profundizar en ellos a partir de la experiencia de siete estudiantes normalistas.

Por último, se presentaron los pasos generales que se llevaron a cabo en la fase cuantitativa y en la fase cualitativa, mismos que serán descritos de manera más detalladas en los próximos dos capítulos.

5. Fase cuantitativa

Para determinar la manera en que la *Inteligencia Emocional* del estudiantado normalista y la *Educación Socioemocional* influyen en el tipo de estrategias que emplea para regular sus emociones, se planteó una estrategia metodológica mixta cuya primera fase, y que se presenta a lo largo de este capítulo, es de corte cuantitativo: diseño no experimental, de corte transversal y análisis descriptivo correlacional.

Los datos recolectados pasaron por análisis descriptivos para caracterizar la muestra de estudiantes normalistas participantes; la información fue segregada por licenciatura, plan de estudios, sexo y los promedios de las dimensiones de las variables propuestas. Una vez realizado el análisis descriptivo, la base de datos fue sometida a dos análisis inferenciales: uno comparativo y otro inferencial.

Una parte importante de la fase cuantitativa fue la selección de los instrumentos que tuvieran su correlato con las nociones de *Regulación Emocional*, *Inteligencia Emocional*, *Educación Socioemocional* y estado anímico. Posteriormente, los cuestionarios se sometieron a pruebas para confirmar su validez y confiabilidad, no sin evitar el reto que implicó su aplicación de manera virtual por consecuencia de la pandemia que azotó al mundo entero al momento de la investigación.

Gracias al apoyo de las autoridades educativas y de las escuelas normales, fue posible la aplicación de los cuestionarios a una muestra de estudiantes normalistas que, sin ser representativa, decantó en una base de información pertinente para llevar a cabo los análisis estadístico requeridos.

A partir de la información generada y depurada, fue posible identificar las principales diferencias entre subgrupos de normalistas segregados por sexo, licenciatura, plan de estudios y otras variables que se detallan a continuación. Además, el análisis descriptivo y comparativo brindó claridad para evaluar los supuestos planteados al inicio de esta investigación mediante el uso de un análisis correlacional y del uso de un modelo supervisado como es la regresión lineal múltiple.

Los hallazgos encontrados en la fase que se desarrolla a continuación sugieren que, la manera en que el estudiantado normalista interviene en sus emociones para regularlas depende del nivel de presencia de rasgos personales de los normalistas en torno a la comprensión de sus propios estados anímicos en sinergia con la capacidad para interrumpir las emociones desagradables y prolongar las agradables. Además, se muestran los resultados del análisis que muestran la magnitud y dirección de la influencia que tiene la preparación socioemocional en los mismos estudiantes normalistas durante su trayecto formativo.

5.1. Consideraciones éticas en la aplicación de los instrumentos

En la presente investigación se llevaron a cabo procesos encaminados al uso ético de la información proporcionada por estudiantes normalistas participantes. Para generar

confianza entre las y los informantes y facilitar la aplicación de los instrumentos, se decidió no solicitar datos sensibles en los cuestionarios como nombre del estudiante informante, datos de contacto e institución a la que pertenecían.

Al inicio del cuestionario se informó el objetivo del cuestionario, se enfatizó el carácter anónimo de las respuestas y se preguntó al estudiante informante si estaba de acuerdo con participar; en caso de responder negativamente, el formulario enviaría automáticamente al estudiante a la última parte del cuestionario para enviar el cuestionario sin resolverlo.

Ilustración 5.1 Aviso del manejo de información del cuestionario

Sobre las emociones - Licenciatura en Preescolar

Estimada(o) estudiante normalista:

Las siguientes preguntas son para conocer cómo reconocen y manejan sus emociones futuros docentes en formación inicial, en el marco de la pandemia por el Covid-19.

El siguiente cuestionario dura 15 minutos. Tus respuestas se utilizarán de acuerdo a los fines de la investigación y no se hará alusión a las personas ni a las instituciones.

Tus respuestas serán anónimas.

Para más información escribe a:
a207602a@correo.uia.mx
con Adrián Frausto
(estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación
IBERO-CDMX).

¡Muchas gracias por tu amable colaboración!

* Required

Estoy de acuerdo con lo anterior *

Sí

No

Next

5.2. Trabajo de campo

Durante los meses de octubre y noviembre de 2020 se llevó a cabo el proceso de vinculación con escuelas normales del país para que distribuyeran los cuestionarios entre su alumnado de las licenciaturas de preescolar, primaria, secundaria de tercer y cuarto año. Las tablas de especificaciones de los instrumentos y el análisis de validez y confiabilidad de la prueba piloto se presentan en los Anexos C y D.

Se estableció contacto con las autoridades de tres escuelas normales en Puebla, Baja California y Estado de México, de las cuales solo una respondió a la convocatoria. En el primer contacto con el personal directivo de la escuela que respondió al llamado se informó al personal directivo el propósito de la investigación y la naturaleza de la información que se recolectaría.

Paralelamente, el personal de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio de la SEP brindó su apoyo para la realización del trabajo de campo, y gracias a ello se dispersó el cuestionario entre estudiantes normalistas de escuelas normales de las entidades de Guanajuato, Puebla y Ciudad de México.

La aplicación de los cuestionarios a estudiantes normalistas comenzó el 24 de noviembre del 2020 y concluyó el 18 de diciembre del mismo año. Para facilitar la dispersión de los cuestionarios se envió a los enlaces de las escuelas normales el sitio adrianfrausto.com con las ligas de los cuestionarios.

Se recolectaron más de 800 cuestionarios contestados, y después de una depuración de la información se obtuvo una base de datos con información efectiva de 540 estudiantes para ser analizada por medio de un software estadístico.

En el siguiente cuadro se muestra la distribución de los cuestionarios contestados de acuerdo al semestre del estudiante normalista y la licenciatura que está matriculado.

Cuadro 5.1 Cuestionarios efectivos aplicados en trabajo de campo

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

5.3. Análisis de confiabilidad y validez de constructo

Para la recolección de información entre estudiantes normalistas de *Regulación Emocional*, *Inteligencia Emocional Percibida* y *Educación Socioemocional*, y adicionalmente el estado anímico, se emplearon cuatro instrumentos diferentes: el Cuestionario de Regulación Emocional de Gross, el TMMS-24 de Salovey y Mayer, el SAFE de CASEL y el PANAS de Watson y Tellegen, respectivamente. A continuación, se presentan los análisis de confiabilidad y de constructo. Para lo anterior, se utilizó la versión 1.1 del *software* estadístico Jamovi.

5.3.1. Análisis de confiabilidad

La confiabilidad refiere al grado en que la aplicación repetida de un instrumento produce resultados iguales; el coeficiente de *Cronbach* es el utilizado para esta prueba también llamada de consistencia interna (García Cabrero, 2009).

El análisis arrojó que la confiabilidad de los cuatro instrumentos aplicados es aceptable. A continuación, se presenta el análisis de cada uno de los cuestionarios aplicados en el trabajo de campo.

Confiabilidad del cuestionario de Regulación Emocional

El Cuestionario de *Regulación Emocional* (Cabello et al., 2013) es la versión en español del *Emotional Regulation Questionnaire* (Gross & Thompson, 2007). Después de llevar a cabo el análisis de confiabilidad se asume que esta es aceptable, como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 5.2 Análisis de confiabilidad de Regulación Emocional

	Estrategia de Reevaluación	Estrategia de Supresión
α de Cronbach	0.88	0.76

Confiabilidad del cuestionario de Inteligencia Emocional Percibida

Para calcular la *Inteligencia Emocional Percibida* se empleó la versión en castellano del *Trait Meta-Mood Scale TMMS* (Salovey et al., 1995a), cuya traducción y validación estuvo a cargo de Fernández-Berrocal y Extremera (2010) Para la presente investigación será utilizada la versión en español de este instrumento TMMS-24. A diferencia del cuestionario de *Regulación Emocional*, el TMMS-24 fue validado en población adulta mexicana (Valdivia Vazquez et al., 2015).

Los coeficientes obtenidos a partir de la aplicación en el trabajo de campo muestran que la consistencia interna de cada una de las dimensiones del constructo se encuentra entre los rangos aceptables como se muestra a continuación.

Cuadro 5.3 Análisis de confiabilidad de Inteligencia Emocional Percibida

	Atención emocional	Claridad emocional	Reparación emocional
α de Cronbach	0.84	0.91	0.88

Confiabilidad del cuestionario de programas Secuenciados, Activos, Focalizados y Explícitos SAFE

Este instrumento es una adaptación del inventario *Sequential, Active, Focused and Explicit* (SAFE, por sus siglas en inglés), el cual consta de cuatro ítems con opción de respuesta dicotómica (presencia o ausencia de cada una de cuatro características); no obstante, la respuesta dicotómica es útil, los autores sugirieron transformar las respuestas a una escala para comparar los programas de educación socioemocional en términos de grado de desarrollo de cada una de las características (Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2010).

Para elegir los indicadores más apropiado para la presente investigación se llevó a cabo una revisión de literatura sobre los fundamentos del SAFE e instrumentos relacionados a este (Durlak & Weissberg, 2007; Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2010; Hernández-Zavala et al., 2018; Pechman et al., 2008; Weissberg et al., 2017).

Después del análisis de discriminación llevado a cabo en la prueba piloto, se encontró que los ítems que evalúan la Educación Socioemocional arrojan un alfa de Cronbach de 0.91.

Confiabilidad del cuestionario PANAS

El instrumento que mide el estado de ánimo es el *Positive Affect and Negative Affect Scale* (PANAS) (Watson et al., 1988), sin embargo, se utilizó la versión en castellano y validada en población mexicana (Robles & Páez, 2003).

La variable del PANAS tiene dos dimensiones Activación Positiva y Activación Negativa. El análisis de confiabilidad arrojó los siguientes valores del alfa de Cronbach.

Cuadro 5.4 Análisis de confiabilidad por ítem del cuestionario de PANAS

α de Cronbach	
Activación Positiva	Activación Negativa
0.91	0.89

5.3.2. Análisis de validez de constructo

La validez es el grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir (García Cabrero, 2009). A continuación, se presenta el análisis de validez de constructo de los cuatro instrumentos aplicados. A continuación, se presenta el Análisis de Componentes Principales.

Validez del cuestionario de Regulación Emocional

Para el Análisis de Componentes Principales fue empleado el método de rotación Varimax, y se agruparon los ítems en dos componentes basado en el análisis paralelo. También se aplicó la prueba de esfericidad de Barlett ($\chi^2 (45, n=540) = 2\,337, p < 0.001$). En lo que respecta a la varianza explicada en dos componentes es de 62.0%. En el siguiente cuadro se observa cómo se distinguen los componentes y se agrupan en Reevaluación y Supresión según la carga de los ítems en los componentes.

Cuadro 5.5 Análisis de Componentes Principales de Regulación Emocional

Ítem	Carga en	
	1	2
Reevaluación		
1	0.76	0.08
2	0.82	0.07
3	0.77	0.15
4	0.87	0.09
5	0.84	0.06
6	0.88	0.01
Supresión		
7	0.00	0.78
8	0.00	0.74
9	0.07	0.83
10	0.21	0.74

Validez del cuestionario de Inteligencia Emocional Percibida

Para el Análisis de Componentes Principales se utilizó el método de rotación Varimax; se agruparon los ítems en tres componentes basado en el análisis paralelo. También se aplicó la prueba de esfericidad de Barlett ($\chi^2 (276, n=540) = 7\,015, p < 0.001$). La varianza explicada de los tres componentes es de 58.5%. En el siguiente cuadro se observa cómo se agrupan los ítems en tres componentes según la carga factorial.

Cuadro 5.6 Análisis de Componentes Principales de Inteligencia Emocional Percibida

Ítem	Carga en		
	1	2	3
Atención			
1	0.76	0.16	0.15
2	0.77	-0.04	0.04
3	0.61	0.25	0.22
4	0.56	0.32	0.13
5	0.39	-0.24	-0.26
6	0.77	0.11	-0.02
7	0.80	0.16	0.13
8	0.68	0.32	0.21
Claridad			
9	0.05	0.80	0.27
10	0.15	0.82	0.19
11	0.13	0.80	0.23
12	0.23	0.67	0.22
13	0.29	0.67	0.24
14	0.09	0.70	0.27
15	0.15	0.70	0.32
16	0.12	0.77	0.28
Reparación			
17	0.08	0.26	0.78
18	0.06	0.23	0.80
19	0.08	0.23	0.81
20	0.03	0.17	0.77
21	0.10	0.19	0.84
22	0.11	0.34	0.61
23	0.30	0.34	0.52
24	0.17	0.27	0.49

Validez del cuestionario de programas Secuenciados, Activos, Focalizados y Explícitos SAFE

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 ($\chi^2 (6, n=540) = 1\,582, p < 0.001$). La varianza explicada de los dos componentes es de 80.3%.

Cuadro 5.7 Análisis de Componentes Principales de SAFE

Ítem	Componente
1	0.88
4	0.91
7	0.86
10	0.91

Validez del cuestionario PANAS

El instrumento PANAS evalúa el estado anímico. Se aplicó el Análisis de Componentes Principales (método de rotación Varimax), lo que resultó que los ítems de Activación Positiva tributaron satisfactoriamente, lo mismo que los de Activación Negativa. Se aplicó de igual manera que los cuestionarios anteriores la prueba de esfericidad Barlett ($\chi^2 (190, n=540) = 6\ 066, p < 0.001$). En lo que respecta a la varianza explicada en dos componentes es de 56.1%.

En el siguiente cuadro se observa como se distinguen los componentes del Afecto Positivo de los del Afecto Negativo.

Cuadro 5.8 Análisis de Componentes Principales del PANAS

Ítem	Carga en	
	1	2
Afecto positivo		
Motivado(a)	0.79	-0.18
Emocionado(a)	0.79	-0.17
Firme	0.72	-0.03
Entusiasmado(a)	0.81	-0.21
Estar orgulloso(a)	0.75	-0.08
Alerta	0.42	0.41
Inspirado(a)	0.85	-0.08
Decidido(a)	0.84	-0.07
Estar atento(a)	0.76	0.03
Activo(a)	0.78	-0.09
Afecto negativo		
Molesta(o) (a disgusto)	-0.19	0.63
De malas	-0.24	0.75
Culpable	-0.08	0.63
Temeroso(a)	-0.01	0.74
Agresivo(a)	-0.13	0.74
Irritable	-0.24	0.77
Avergonzado(a)	0.02	0.62
Nervioso(a)	0.03	0.74
Inquieto(a)	0.04	0.70
Inseguro(a)	-0.13	0.74

En definitiva, los instrumentos aplicados mostraron niveles aceptables de confiabilidad y validez de constructo. A continuación, se muestran los resultados del análisis de datos.

5.4. Análisis de los datos

Del total de la muestra final ($n = 540$), la mayoría de las y los 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 principalmente entre 20 – 24 años (88.2%, $n = 476$). La mitad de las y los participantes eran de quinto semestre, y la mitad restante de séptimo semestre. Por último, casi la totalidad del estudiantado normalista reportó haber realizado o estar

realizando prácticas profesionales al momento de la encuesta y solo uno de cada diez estudiantes habla alguna lengua indígena.

Cuadro 5.9 Descripción de la muestra

Variable	Resultado
Licenciatura	
<i>En Preescolar</i>	25% (n = 135)
<i>En Primaria</i>	54.4% (n = 294)
<i>En Secundaria</i>	20.6% (n = 111)
Plan de estudios (semestre)	
<i>2018 (5to)</i>	50.6% (n = 273)
<i>Anterior (7mo)</i>	49.4% (n = 267)
Sexo	
<i>Mujeres</i>	86.9% (n = 469)
<i>Hombres</i>	13.1% (n = 71)
Edad	
20-24 años	88.2% (n = 476)
25 o más	11.8% (n = 64)
Prácticas profesionales	
<i>Sí</i>	92.0% (n = 497)
<i>No</i>	8.0% (n = 43)
Entidades	
<i>Guanajuato</i>	36.6% (n = 196)
<i>CDMX</i>	15.3% (n = 82)
<i>Puebla</i>	48.1% (n = 258)

5.4.1. Análisis descriptivo-comparativo

En las siguientes líneas, se presentan los resultados del análisis que caracteriza las variables de *Regulación Emocional*, *Inteligencia Emocional*, *Educación Socioemocional* y estado anímico de la muestra de estudiantes normalistas. Para este análisis se calcularon medidas de tendencia central (media y desviación estándar) y fueron calculadas las diferencias significativas en las variables dependientes entre grupos de normalistas segmentados por sexo, licenciatura y nivel de *Inteligencia Emocional Percibida*; para lo anterior se empleó el análisis *t de student* para dos muestras y de varianza de una sola clasificación (*one-way*) para tres o más grupos. Con lo anterior, se busca responder la pregunta secundaria: ¿cuáles son las diferencias entre los estudiantes normalistas en *Regulación Emocional*, *Inteligencia Emocional Percibida*, *Estado de Ánimo* y *Educación Socioemocional*?

En este apartado se muestran las diferencias entre el estudiantado participante en variables por sexo, licenciatura, plan de estudios y formación socioemocional extracurricular. De modo que la evidencia previa sobre los constructos considerados en población normalista mexicana es escasa, el supuesto planteado considera que existen diferencias entre subgrupos sin especificar en favor de cuál.

Por sexo, la examinación de las estrategias estables de la *Regulación Emocional* indica que los hombres tienen mayor promedio que las mujeres en Reevaluación de las emociones y en el empleo de la Supresión para modificar la respuesta emocional ya generada, siendo en este último caso estadísticamente significativa la diferencia ($p < 0.05$).

En cuanto a *Inteligencia Emocional Percibida* las medias de sus dimensiones son parecidas entre hombres y mujeres normalistas. Aunque los promedios en Atención y Claridad son ligeramente mayores en hombres, no reportan diferencias significativas; por otro lado, es idéntica la media en la dimensión de Reparación entre ambos grupos.

No existe diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres normalistas entre las dimensiones del estado anímico; aunque es mayor el promedio del estado anímico positivo en hombres y es más alta la media del estado anímico en las mujeres.

Cuadro 5.10 Dimensiones de Regulación Emocional, Inteligencia Emocional Percibida y Estado de Ánimo según sexo

Dimensión	Sexo	Media	Desviación Estándar
Reevaluación (RE)	Hombre	3.25	1.03
	Mujer	3.05	0.88
Supresión (RE)	Hombre	2.68*	0.84
	Mujer	2.41	0.96
Atención (IEP)	Hombre	3.16	0.86
	Mujer	3.13	0.81
Claridad (IEP)	Hombre	2.95	0.95
	Mujer	2.93	0.89
Reparación (IEP)	Hombre	3.18	0.96
	Mujer	3.18	0.90
Activación Positiva	Hombre	2.93	0.88
	Mujer	2.81	0.82
Activación Negativa	Hombre	2.30	0.91
	Mujer	2.42	0.86

* $p < 0.05$

El comparativo entre estudiantes normalistas matriculados en diferentes planes de estudio encontró lo siguiente: las medias de las dos estrategias de *Regulación Emocional* son ligeramente mayores para los normalistas del plan 2018, aunque la diferencia no es significativa ($p > 0.05$). En los rasgos de normalistas emocionalmente inteligentes destaca que, solo en Atención los del plan 2018 tuvieron un promedio estadísticamente significativo más alto que sus pares del plan anterior ($p < 0.05$). Por último, normalistas del plan anterior obtuvieron una media significativamente más alta en Activación Positiva ($p < 0.001$).

Cuadro 5.11 Medias de las dimensiones de Regulación Emocional, Inteligencia Emocional Percibida y Estado de Ánimo según plan de estudios

Dimensión	Plan de estudios	Media	Desviación Estándar
Reevaluación (RE)	2018	3.10	0.88
	Anterior	3.06	0.91
Supresión (RE)	2018	2.46	0.90
	Anterior	2.44	0.99
Atención (IEP)	2018	3.21*	0.79
	Anterior	3.06	0.83
Claridad (IEP)	2018	2.90	0.87
	Anterior	2.97	0.91
Reparación (IEP)	2018	3.19	0.92
	Anterior	3.17	0.88
Activación Positiva	2018	2.68	0.79
	Anterior	2.97***	0.85

Dimensión	Plan de estudios	Media	Desviación Estándar
Activación Negativa	2018	2.46	0.89
	Anterior	2.36	0.84

* $p < 0.05$, *** $p < 0.001$

En el comparativo por planes de estudio para el estudiantado normalista matriculado, solamente en Preescolar se encontró lo siguiente: existen diferencias estadísticamente significativas en favor del estudiantado del plan 2018 en la estrategia de Reevaluación ($p < 0.01$), en las dimensiones de Atención ($p < 0.05$), Claridad ($p < 0.05$) y Reparación ($p < 0.01$). El estudiantado del plan 2012 o anterior solamente obtuvo una media significativamente mayor en estado anímico negativo ($p < 0.05$).

Cuadro 5.12 Medias de las dimensiones de Regulación Emocional, Inteligencia Emocional Percibida y Estado de Ánimo según plan de estudios en Preescolar

Dimensión	Plan de estudios	Media	Desviación Estándar
Reevaluación (RE)	2018	3.23**	0.802
	Anterior	2.77	0.858
Supresión (RE)	2018	2.46	0.928
	Anterior	2.23	0.966
Atención (IEP)	2018	3.33*	0.732
	Anterior	3.03	0.876
Claridad (IEP)	2018	3.08*	0.898
	Anterior	2.78	0.943
Reparación (IEP)	2018	3.32**	0.906
	Anterior	2.89	0.873
Activación Positiva	2018	2.69	0.75
	Anterior	2.76	0.812
Activación Negativa	2018	2.38	0.833
	Anterior	2.67*	0.791

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

En el comparativo entre planes de estudio para normalistas exclusivamente de Primaria no se presentaron diferencias significativas para ninguna dimensión de *Regulación Emocional* ni *Inteligencia Emocional Percibida*. En contraste, la dimensión de estado anímico positivo fue significativamente mayor ($p < 0.01$) en estudiantes normalistas del plan anterior (2012).

Cuadro 5.13 Medias de las dimensiones de Regulación Emocional, Inteligencia Emocional Percibida y Estado de Ánimo según plan de estudios en Primaria

Dimensión	Plan de estudios	Media	Desviación Estándar
Reevaluación (RE)	2018	3.10	0.865
	Anterior	3.13	0.916
Supresión (RE)	2018	2.48	0.911
	Anterior	2.51	1.039
Atención (IEP)	2018	3.17	0.772
	Anterior	3.07	0.797
Claridad (IEP)	2018	2.88	0.83
	Anterior	3.01	0.881
Reparación (IEP)	2018	3.22	0.9
	Anterior	3.23	0.887
Activación Positiva	2018	2.67	0.755
	Anterior	3.01**	0.86
Activación Negativa	2018	2.53	0.851
	Anterior	2.37	0.822

** $p < 0.01$

En normalistas solamente de secundaria, el comparativo por plan de estudios muestra que, en lo referente a las dos estrategias de *Regulación Emocional*, las medias de normalistas del plan 1999 (anterior) fueron más altas que sus pares del plan 2018, aunque las diferencias no presentaron significancias estadísticas. Sin embargo, dos dimensiones de la *Inteligencia Emocional Percibida* sí presentaron diferencias significativas, a saber, en Claridad ($p < 0.05$) y en Reparación ($p < 0.05$) a favor del estudiantado normalista del plan anterior. Lo mismo ocurre en el estado anímico: las diferencias que se presentan en Activación Positiva y en Activación Negativa son significativas, la primera a favor de normalistas del plan 1999 y la segunda a favor de los del plan 2018.

Cuadro 5.14 Medias de las dimensiones de Regulación Emocional, Inteligencia Emocional Percibida y Estado de Ánimo según plan de estudios en Secundaria

Dimensión	Plan de estudios	Media	Desviación Estándar
Reevaluación (RE)	2018	2.89	1.027
	Anterior	3.16	0.920
Supresión (RE)	2018	2.39	0.849
	Anterior	2.46	0.899
Atención (IEP)	2018	3.13	0.932
	Anterior	3.05	0.887
Claridad (IEP)	2018	2.68	0.906
	Anterior	3.04*	0.950
Reparación (IEP)	2018	2.91	0.945
	Anterior	3.29*	0.844
Activación Positiva	2018	2.72	0.942
	Anterior	3.05*	0.863
Activación Negativa	2018	2.39*	1.050
	Anterior	2.04	0.806

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

En lo que respecta al comparativo entre quienes reportaron haber recibido algún curso extracurricular de educación socioemocional, se observa que obtuvieron promedios más altos en el uso de estrategias de *Regulación Emocional*, en las dimensiones de la *Inteligencia Emocional Percibida* y en estado anímico positivo, aunque solo fue estadísticamente significativa la diferencia en la estrategia de Reevaluación respecto a quienes reportaron haber recibido cursos extracurriculares sobre temáticas socioemocionales.

Cuadro 5.15 Dimensiones de Regulación Emocional, Inteligencia Emocional Percibida y Estado de Ánimo según curso extracurricular de educación socioemocional

Dimensión	Extracurricular	Media	Desviación Estándar
Reevaluación (RE)	No	2.99	0.88
	Sí	3.20*	0.92
Supresión (RE)	No	2.43	0.95
	Sí	2.47	0.95
Atención (IEP)	No	3.09	0.82
	Sí	3.20	0.82
Claridad (IEP)	No	2.90	0.89
	Sí	2.98	0.90
Reparación (IEP)	No	3.13	0.89
	Sí	3.25	0.92
Activación Positiva	No	2.77	0.78

Dimensión	Extracurricular	Media	Desviación Estándar
Activación Negativa	Sí	2.90	0.89
	No	2.41	0.87
	Sí	2.40	0.86

* $p < 0.05$

Por último, la muestra estudiantil normalista fue segmentada respecto a la *Inteligencia Emocional Percibida* en dos niveles: “Adecuado o Excelente” y “No adecuado”.⁷ Normalistas con nivel de *Inteligencia Emocional Percibida* “Adecuado o Excelente” obtuvieron una media estadísticamente significativa ($p < 0.01$) más alta en la estrategia de Reevaluación, respecto a sus pares con nivel de “No adecuado”. El promedio de Activación Positiva de normalistas con *Inteligencia Emocional Percibida* con nivel “Adecuado o Excelente” fue significativamente mayor ($p < 0.01$) que sus pares. Por último, se observa que el grupo con nivel “Adecuado o Excelente” presentó una media significativamente más alta ($p < 0.01$) en el índice de *Educación Socioemocional*.

Cuadro 5.16 Comparativo de dimensiones de Regulación Emocional, Estado de Ánimo y Educación Socioemocional según nivel de Inteligencia Emocional Percibida (IEP)

Dimensión	Nivel IEP	Media	Desviación Estándar
Reevaluación (RE)	Adecuado o Excelente	3.74**	0.64
	No adecuado	2.85	0.87
Supresión (RE)	Adecuado o Excelente	2.51	0.92
	No adecuado	2.42	0.96
Activación Positiva	Adecuado o Excelente	3.21**	0.76
	No adecuado	2.69	0.81
Activación Negativa	Adecuado o Excelente	2.32	0.83
	No adecuado	2.44	0.87
Educación Socioemocional	Adecuado o Excelente	3.66**	1.05
	No adecuado	2.86	1.23

** $p < 0.01$

En lo que respecta a los programas de *Educación Socioemocional* que participaron los normalistas en su formación inicial, se muestran las asignaturas que cursaron y la evaluación de las asignaturas que cursaron de manera general a partir de los rubros establecidos por CASEL que se detallan más adelante (Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2010).

Cabe recordar que en 2018, se introdujo en las escuelas normales una reforma que modificó los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación inicial docente. Al momento de la presente investigación, estudiantes normalistas del último año estaban matriculados en el plan 2012 (Preescolar y Primaria) y en el plan 1999 (Secundaria) y estudiantes de tercer año estaban matriculados en el plan 2018. Entre los cambios más

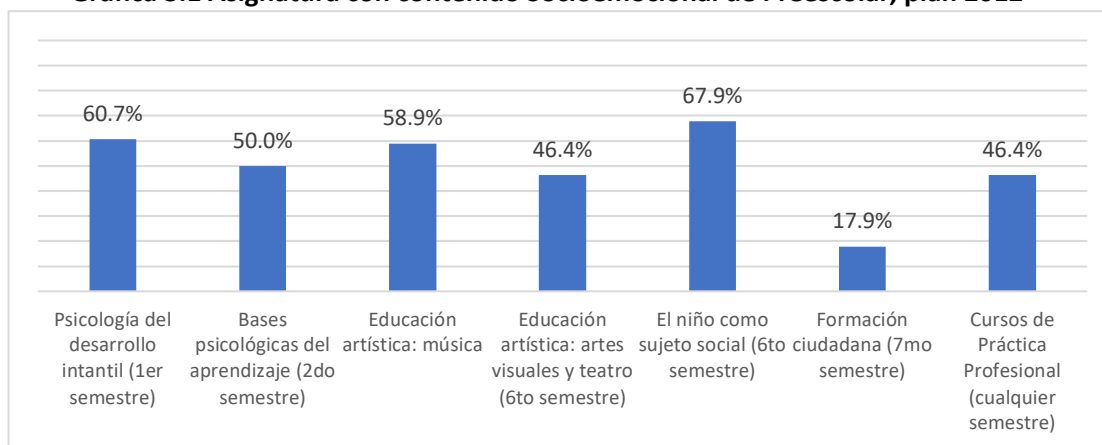
⁷ A partir de los parámetros establecidos por Fernandez-Berrocal y Natalio Extremara Fernández-Berrocal, P., & Extremara, N. (2010). TMMS-24 (Versión en Español). <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf78.pdf> se consideró que un nivel “No adecuado” cuando una de las tres dimensiones (Atención, Claridad o Reparación) obtienen una evaluación “No Adecuada”; mientras que un nivel de Inteligencia Emocional Percibida se evalúa como “Adecuada” cuando la Atención es “Adecuada” y la Claridad y Reparación son “Excelentes”; por otra parte, la Inteligencia Emocional Percibida es “Excelente” cuando la Atención es “Adecuada” y las otras dos dimensiones son evaluadas como “Excelente”.

significativos fue la incorporación de asignaturas de *Educación Socioemocional* en los planes y programas más recientes. Por lo anterior, el supuesto que se propuso evaluar fue que normalistas matriculados en el plan de estudio más reciente (con asignaturas de Educación Socioemocional) presentarían puntajes más altos en prácticas eficientes de programas de Educación Socioemocional (Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2010) respecto a sus pares matriculados en planes de estudio anteriores.

Antes de mostrar las diferencias en *Educación Socioemocional* por plan de estudios y licenciatura, se presentan cuáles son las asignaturas de contenidos socioemocionales que cursaron los estudiantes normalistas participantes. Las asignaturas que se muestran a continuación presentan contenido socioemocional en sus programas, a excepción de las prácticas profesionales.

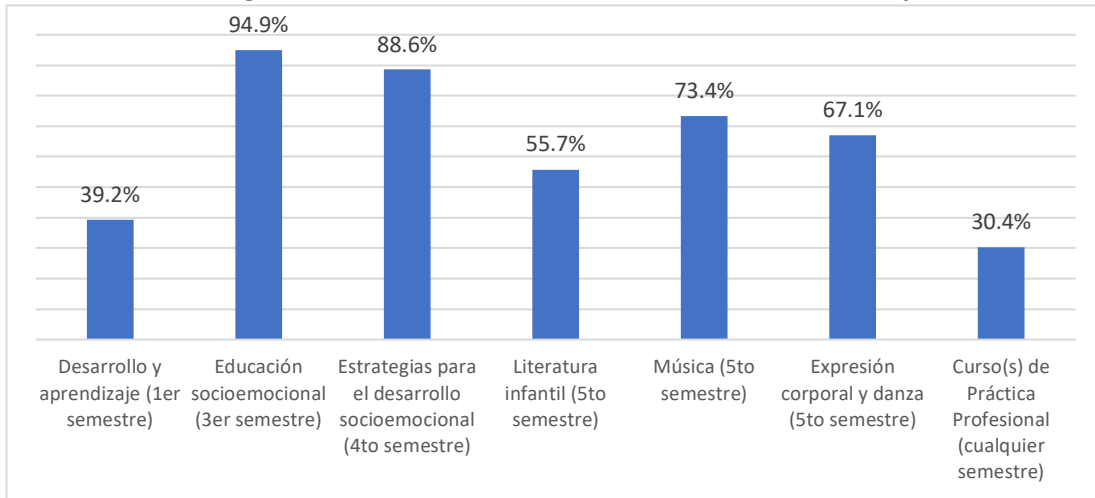
Normalistas de la licenciatura en Preescolar del plan anterior (2012), reportaron que la asignatura de El niño como Sujeto Social contenía temáticas relacionadas con *Educación Socioemocional*, esto en 67.9% de los casos; así como en Psicología del Desarrollo Infantil (60.7%) y Educación Artística (hasta 58.9%). Llama la atención que en las Prácticas Profesionales que realizaron durante su trayecto formativo, aunque no es una asignatura de contenidos, se reportó como un espacio con temas de *Educación Socioemocional* (46.4%), esto porque el normalista practicante tiene que preparar clases sobre ello.

Gráfica 5.1 Asignatura con contenido Socioemocional de Preescolar, plan 2012



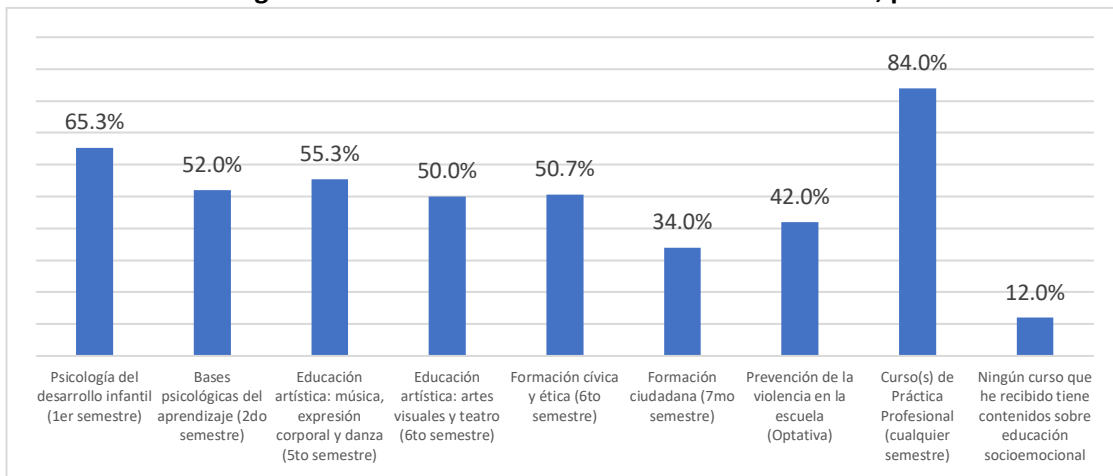
Los porcentajes de estudiantes normalistas de la licenciatura en preescolar del plan 2018 fueron más altos respecto a sus pares del plan anterior. Destaca que, Educación Socioemocional del 3er semestre y Estrategias para el Desarrollo Socioemocional del 4to semestre obtuvieron 94.9% y 88.6% de las menciones respectivamente en cursos con contenido Socioemocional. Los cursos de Artes muestran que al menos 7 de cada 10 estudiantes reconoce que contenían temas de *Educación Socioemocional*.

Gráfica 5.2 Asignatura con contenido Socioemocional de Preescolar, plan 2018



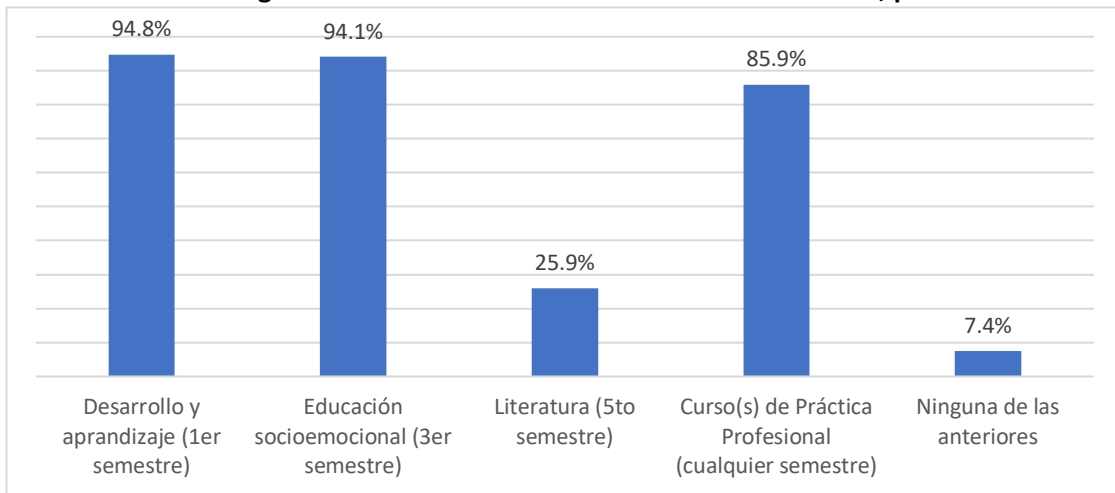
En la licenciatura en Primaria, normalistas del plan de estudios anterior (2012) reportó una gran proporción de estudiantes (84%) que las Prácticas Profesionales fue un espacio donde tuvieron conocimiento de temáticas socioemocionales, mientras que más de dos terceras partes (65.3%) tuvo conocimiento de este tema en la asignatura de Psicología del Desarrollo Infantil del primer semestre. En casi la mitad de los casos, el estudiantado normalista reportó haber tenido contacto con el tema socioemocional en dos cursos de educación artística. Uno de cada diez normalistas no tuvo conocimiento en ninguna asignatura sobre alguna temática de *Educación Socioemocional*.

Gráfica 5.3 Asignatura con contenido Socioemocional de Primaria, plan 2012



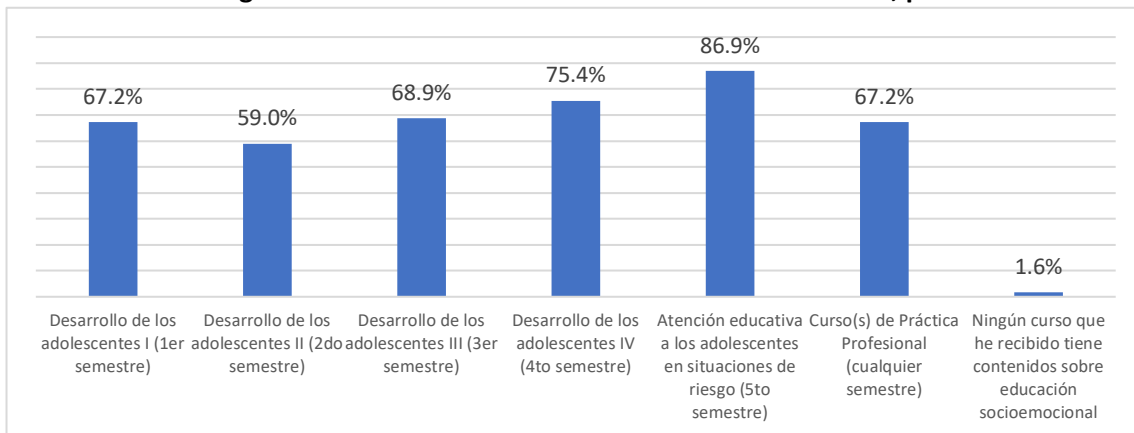
En lo que respecta al plan de estudios 2018, más del noventa por ciento de los estudiantes normalistas de Primaria, reportó la presencia de temas de *Educación Socioemocional* en los cursos de Desarrollo y Aprendizaje (1er semestre) y Educación Socioemocional (3er semestre); y 85.9% de las veces en las Prácticas Profesionales.

Gráfica 5.4 Asignatura con contenido Socioemocional de Primaria, plan 2018



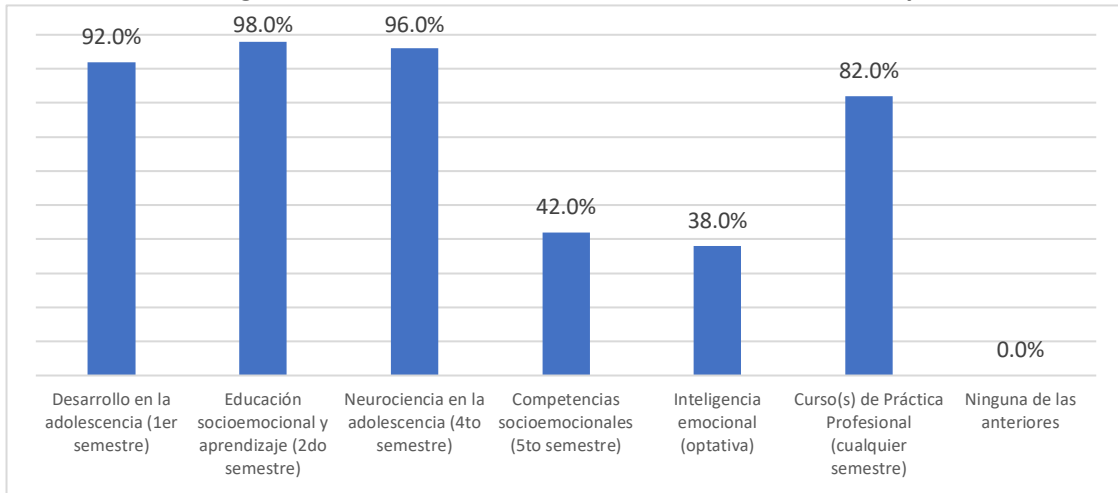
En Secundaria, la tendencia es muy similar a las otras dos licenciaturas en lo que respecta al plan de estudios anterior (1999): presencia de temas socioemocionales en varias asignaturas, pero en menor proporción que en las asignaturas del plan 2018. Según normalistas de Secundaria del plan anterior, 86.9% de las veces tuvieron conocimiento de temas socioemocionales en la asignatura Atención Educativa a los Adolescentes en Situaciones de Riesgo (5to semestre), y en menor medida Desarrollo de los Adolescentes IV, III y I con 68.9%, 59.0% y 67.2% de las menciones, respectivamente.

Gráfica 5.5 Asignatura con contenido Socioemocional de Secundaria, plan 1999



Por el contrario, más de 90% de estudiantes normalistas del plan 2018 de la licenciatura en Secundaria tuvieron contacto con la temática socioemocional en tres cursos diferentes: Educación socioemocional y Aprendizaje (2do semestre), Neurociencia en la Adolescencia (4to semestre) y Desarrollo en la Adolescencia (1er semestre). Ocho de cada 10 normalistas de secundaria del plan más reciente reportaron tener contacto con *Educación Socioemocional* en sus Prácticas Profesionales.

Gráfica 5.6 Asignatura con contenido Socioemocional de Secundaria, plan 2018



En los párrafos anteriores se mostraron los resultados de las asignaturas sobre contenido Socioemocional, a continuación, se presenta la valoración que ellos mismos hacen de estos cursos. Para responder a la interrogante sobre cuáles son las diferencias en *Educación Socioemocional* a partir de las respuestas de normalistas participantes, se planteó como supuesto que las licenciaturas con plan de estudios 2018 presentarían un mayor índice de Educación Socioemocional que aquellas de los planes de estudio anteriores.

El índice de *Educación Socioemocional* refiere a la magnitud resultante de cuatro rasgos que presentan los programas de Educación Socioemocional establecidos por quienes fundaron el *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* CASEL (Durlak & Weissberg, 2007; Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2010), a saber, estos programas deben presentar actividades coordinadas, graduales y secuenciadas (S), utilizar pedagogías activas (A), enfocarse en habilidades personales y sociales (F) y explicitar los objetivos respecto a los aprendizajes esperados (E). Los programas de *Educación Socioemocional* eficaces son denominados SAFE a partir de los rasgos descritos anteriormente.

En el análisis comparativo entre estudiantes de las tres licenciaturas en cuestión (Preescolar, Primaria y Secundaria), se observa que el índice de *Educación Socioemocional* es mayor en Secundaria respecto a Preescolar y Primaria, siendo significativa esta diferencia respecto a este último ($p < 0.01$).

Si el comparativo se lleva a cabo entre las licenciaturas del mismo plan, o lo que es lo mismo con estudiantes del mismo semestre resulta lo siguiente: en el plan de estudios anterior, el índice de *Educación Socioemocional* es significativamente mayor en Secundaria ($p < 0.001$) respecto a Preescolar y Primaria. Por el contrario, en el plan 2018, la licenciatura en Preescolar obtuvo la media más alta respecto a Primaria y Secundaria, aunque la diferencia no es estadísticamente significativa.

Cuadro 5.17 Índice de Educación Socioemocional (SAFE) por licenciatura

Plan de estudios	Licenciatura	Media	Desviación Estándar	Significancia
Total	Preescolar	3.10	1.16	

Plan de estudios	Licenciatura	Media	Desviación Estándar	Significancia
	Primaria	2.93	1.30	p < 0.01 (Secundaria respecto primaria)
	Secundaria	3.37	1.12	
Plan anterior	Preescolar	2.41	1.08	p < 0.001 (Secundaria respecto a preescolar y primaria)
	Primaria	2.63	1.45	
	Secundaria	3.45	1.17	
Plan 2018	Preescolar	3.59	0.94	p = 0.07
	Primaria	3.29	1.014	
	Secundaria	3.27	1.053	

En las gráficas 5.1 a 5.6, se mostró la presencia de temas socioemocionales en diversas asignaturas que cursaron los estudiantes normalistas en su programa de licenciatura, y se observó una mayor frecuencia de asignaturas con esta temática en los planes más recientes (2018); se muestra conitnuación la comparación del índice de *Educación Socioemocional* entre quienes están inscritos en el plan anterior (7mo semestre) contra los inscritos en el plan 2018 (5to semestre).

El comparativo del índice de *Educación Socioemocional* entre normalistas participantes resultó en mayor promedio para los del plan 2018, siendo significativa esta diferencia ($p < 0.001$). Al llevar a cabo la comparación al interior de las licenciaturas de Preescolar y Primaria, se presenta el mismo resultado: media en favor del plan 2018 con diferencia significativa; por el contrario, en Secundaria el cálculo de este índice resultó más alto en aquellos matriculados en el plan anterior (1999), aunque esta diferencia no es significativa.

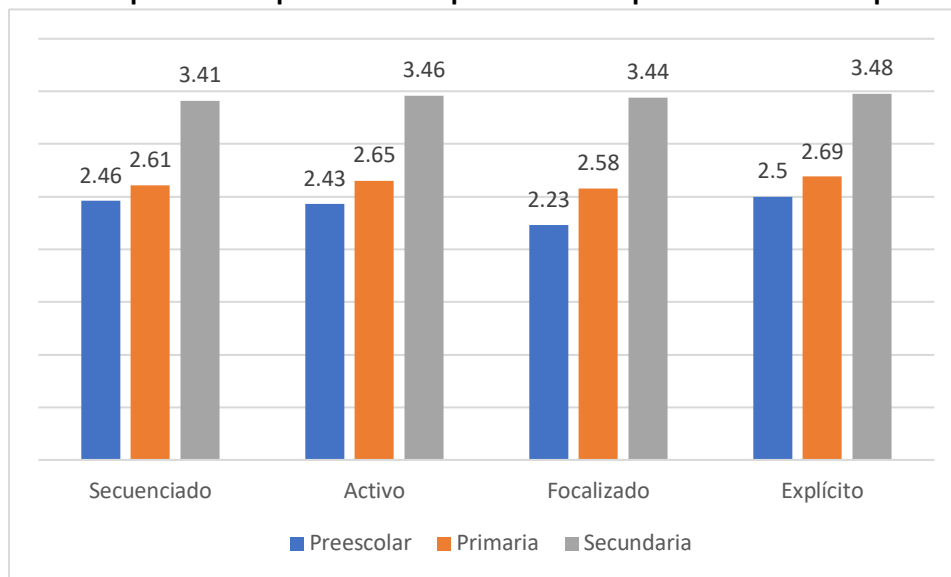
Cuadro 5.18 Índice de Educación Socioemocional (SAFE) por licenciatura

Licenciatura	Plan	Media	Desviación Estándar
Total	Anterior	2.77	1.37
	2018	3.38***	1.01
Preescolar	Anterior	2.41	1.08
	2018	3.59***	0.94
Primaria	Anterior	2.63	1.45
	2018	3.29***	1.01
Secundaria	Anterior	3.45	1.17
	2018	3.27	1.05

*** p < 0.001

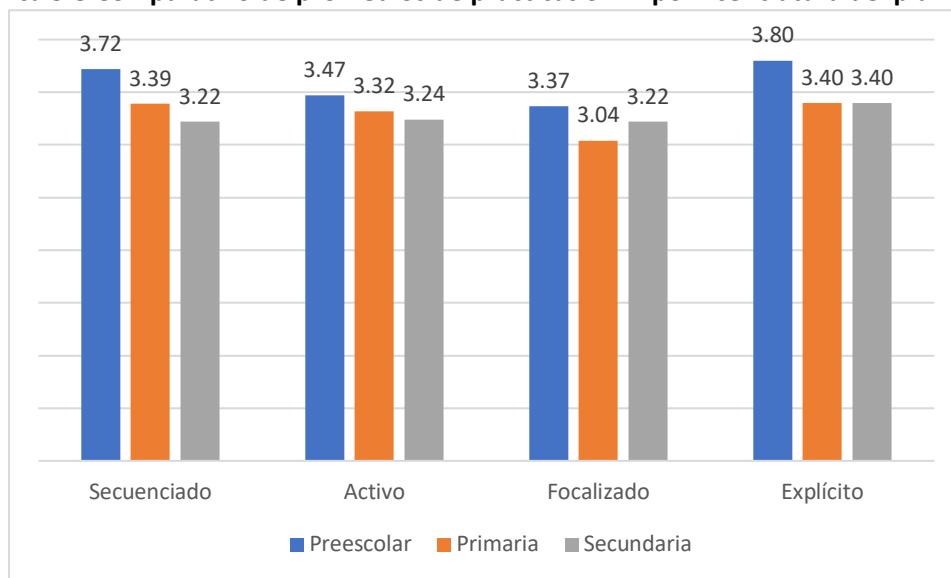
Por otro lado, al comparar la media de rasgo por rasgo de programas eficaces de *Educación Socioemocional* (SAFE: secuenciados, activos, focalizados y explícitos) en asignaturas de los planes anteriores 2012 (Preescolar y Primaria) y 1999 (Secundaria), se observa que el alumnado normalista de Secundaria reportó mayor presencia de estas características respecto a sus pares de Primaria y Preescolar.

Gráfica 5.7 Comparativo de promedios de prácticas SAFE por licenciatura del plan anterior



El comparativo de los rasgos SAFE en el plan 2018 por licenciatura destaca que, el alumnado normalista de preescolar consideró que están presentes en mayor medida respecto a sus pares de las otras dos licenciaturas.

Gráfica 5.8 Comparativo de promedios de prácticas SAFE por licenciatura del plan 2018



La evidencia sugiere, pues, la presencia de temas referentes a la *Educación Socioemocional* en diversas asignaturas reportadas por el alumnado normalista, independientemente del tipo de plan de estudios. Normalistas del plan 2018 reportaron mayor presencia de temas socioemocionales que sus pares del plan anterior en las tres licenciaturas. Estudiantes normalistas del plan más reciente reportaron también mayor frecuencia de rasgos que hacen efectivos programas de *Educación Socioemocional* de acuerdo con CASEL (Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2010).

Además de lo anterior, la evaluación que realizaron las y los estudiantes normalistas sobre sus asignaturas con temáticas socioemocionales muestra una mayor presencia de rasgos eficaces en cursos del plan de estudios 2018; con ello se confirma el supuesto planteado inicialmente en torno a que las licenciaturas con plan de estudios más reciente tendrían un índice de *Educación Socioemocional* más alto que aquellas pertenecientes a los planes anteriores, al menos en las licenciaturas de Preescolar y Primaria, ya que en la licenciatura en Secundaria el índice es muy similar.

En definitiva, los hallazgos principales en torno a la interrogante sobre cuáles son las diferencias entre normalistas en *Regulación Emocional*, *Inteligencia Emocional Percibida* y estado anímico fueron los siguientes: normalistas con nivel alto de *Inteligencia Emocional Percibida* tienden a utilizar la estrategia de Reevaluación para modular sus emociones y presentan un índice de *Educación Socioemocional* más elevado que sus pares con baja *Inteligencia Emocional Percibida* reportada; por otra parte, en cuanto a la *Educación Socioemocional* que recibieron las y los estudiantes normalistas que participaron en el estudio, se constata que los cursos de este tipo de los planes de estudio 2018 tienen mayor presencia de rasgos eficaces que los del plan anterior, específicamente en las licenciaturas de Preescolar y Primaria.

5.4.2. Análisis asociativo

En el apartado anterior, el análisis descriptivo y comparativo muestra el indicio de un vínculo entre la *Regulación Emocional* del estudiantado normalista con su *Inteligencia Emocional Percibida* y la *Educación Emocional* que recibió en su formación inicial docente. Lo anterior sugiere que el uso de la Reevaluación como estrategia de *Regulación Emocional* está relacionada positivamente tanto con la *Inteligencia Emocional Percibida* del estudiantado normalista como con la *Educación Socioemocional* que recibió. Para evaluar este supuesto, la base de datos fue computada en un análisis inferencial asociativo con el objeto de determinar el modelo que mejor se ajusta a los datos para explicar la correlación entre las variables ya mencionadas.

El tipo de análisis que se llevó a cabo fue el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson para variables continuas. El software empleado fue Jamovi. El análisis mostró que la Reevaluación correlaciona significativamente con las demás dimensiones; también relaciona en dirección positiva a excepción con la Activación Negativa ($r = -0.169$). La correlación de magnitud moderada a alta se observa entre las dimensiones de Reevaluación con *Educación Socioemocional* ($r = 0.445$), Claridad ($r = 0.589$) y Reparación ($r = 0.737$).

Por otra parte, las dimensiones de la *Inteligencia Emocional Percibida* muestran una correlación significativa, positiva y moderada entre ellas ($r = 0.306$ a 0.634). La *Educación Socioemocional* se correlaciona positiva y significativamente con todas las dimensiones de *Regulación Emocional*, *Inteligencia Emocional Percibida* y con la Activación Positiva, no así con la Activación Negativa ($r = -0.04$).

Cuadro 5.19 Análisis de correlación de Pearson

Dimensión	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Reevaluación (RE)	—							
2. Supresión (RE)	0.146***	—						
3. Atención (IEP)	0.275***	0.066	—					
4. Claridad (IEP)	0.589***	-0.038	0.386***	—				
5. Reparación (IEP)	0.737***	0.157***	0.306***	0.634***	—			
6. Educación Socioem.	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

A partir de lo observado en el cuadro anterior se observa que, la Reevaluación es la dimensión que más se asocia positiva, directa y significativamente con las otras; le siguen Claridad, la Reparación, la *Educación Socioemocional* y la Activación Positiva. Por el contrario, la estrategia de Supresión y la Activación Negativa son las dimensiones que menos correlacionan con las demás.

A partir de lo anterior, se planteó un análisis supervisado para determinar el modelo que mejor se ajusta a los datos obtenidos en el cuestionario. Mediante una regresión lineal múltiple se encontró que, ni la Atención (*Inteligencia Emocional Percibida*), ni la Supresión (*Regulación Emocional*), ni la Activación Negativa (estado anímico), predicen el uso de la Reevaluación en estudiantes normalistas.

Por el contrario, la evidencia sugiere que el uso de la estrategia de Reevaluación es precedida en su conjunto con las covariables de Claridad, Reparación (ambas de la *Inteligencia Emocional Percibida*) y *Educación Socioemocional* que recibió el estudiantado normalista.

Con la técnica analítica de regresión lineal múltiple se estableció que la estrategia de Reevaluación sería la variable a independiente. El resultado del análisis arrojó que los coeficientes de las dimensiones de Claridad y Reparación son positivos y significativos ($p < 0.001$), lo mismo que la dimensión de *Educación Socioemocional* ($p < 0.001$); además, 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.

Cuadro 5.20 Modelo de Regresión Lineal Múltiple

Modelo	R	R ²	R ² Ajustada	RMSE	F	Prueba t		
						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				

Cabe señalar que en este modelo, la Reparación es la covariable que más tributa en comparación con la Claridad y la *Educación Socioemocional*, lo cual es coherente con lo hallado en el análisis de correlación de Pearson. Por otra parte, importa rescatar el efecto que tiene la *Educación Socioemocional*, aunque el coeficiente es el menor, el análisis arroja que existe significancia.

5.5. Discusión

Una vez llevado a cabo el análisis tanto descriptivo como asociativo, se presenta la discusión entre estos y los elementos más representativos de objeto construido teóricamente en el capítulo segundo. Son tres temas que se presentan a continuación.

5.5.1. Normalistas con *Inteligencia Emocional Percibida* adecuada o excelente Reevalúan sus emociones y experimentan estados de ánimos positivos

De acuerdo con Oliver y Gross (2007) y Peña-Sarrionandia et. al. (2015), evaluar el proceso de meta-conocimiento de la información de las emociones o *Inteligencia Emocional Percibida* (Salovey et al., 1995b), permite reconocer las diferencias que existen entre los individuos, en este caso estudiantes normalistas, en vigilancia, comprensión y modulación de los estados de ánimo y de las emociones.

La literatura disponible sobre *Inteligencia Emocional Percibida* en futuros docentes en formación ha asociado este constructo a factores psicosociales como lo son: optimismo, satisfacción vital, rendimiento académico, autoconcepto entre otros (Cazalla-Luna & Molero, 2016; Cazalla-Luna et al., 2015; Del Rosal et al., 2018; Ortega-Álvarez et al., 2017); sin embargo, poco se ha explorado cómo regula sus emociones esta población a partir de la evaluación de su *Inteligencia Emocional*.

Estudios previos han reportado que el uso de la estrategia de Reevaluación para regular las emociones está relacionado positivamente a las dimensiones de Claridad y Reparación en población adulta (Belén Maldonado, 2016; Cabello et al., 2013; Gross & John, 2003; Megías-Robles et al., 2019; Oliver & Gross, 2007). A partir del análisis de correlación de Pearson entre las dimensiones y el análisis de regresión lineal múltiple, realizados en el presente estudio, confirman esta correlación entre las y los estudiantes normalistas participantes.

Normalistas con *Inteligencia Emocional Percibida* óptima en el uso de la información emocional para la comprensión de sus emociones y para interrumpir estados de ánimo negativos o mantener los positivos, tenderían a comportarse de manera más adaptativa a los espacios en que se desarrolla su vida como futuros docentes, ya sea como estudiantes de la escuela normal o como docentes auxiliares durante sus prácticas profesionales o servicio social.

Un normalista con *Inteligencia Emocional Percibida* adecuada o excelente tiende a utilizar un grupo de estrategias de intervención en el proceso de generación de las emociones antes de que estas sean completamente generadas. Los mecanismos para intervenir en la emoción pueden ser: la anticipación (a partir de una planeación didáctica antes de una clase), la modificación (improvisar ciertas actividades cuando no funcione lo planeado), la distracción (enfocarse en elementos positivos como la disposición de sus alumnos) o resignificar lo que le esté sucediendo (considerar que es una experiencia que por mala que sea, aprenderá de ella). Emplear estas estrategias para intervenir antes o en el proceso de

generación de sus emociones ayudaría al normalista en aspectos de su vida personal (como prevenir el burnout) y profesional (como el manejo adecuado de un grupo) (Sutton, 2004).

Cabe recordar que altos niveles de *Inteligencia Emocional Percibida* está asociado a bienestar emocional como ya se mencionó en párrafos anteriores. De lo anterior se infiere que, “estar bien” como estudiante normalista conlleva una serie de rasgos personales positivos que permite un uso más eficiente de estrategias para intervenir en sus emociones, mismo que se verá reflejado en su vida académica así como en sus espacios de prácticas docentes.

Es importante señalar que, la evaluación llevada a cabo de las dimensiones de *Regulación Emocional e Inteligencia Emocional Percibida* no implica que el estudiante normalista ejecute cotidianamente las habilidades, competencias o estrategias asociadas a estos constructos. El presente estudio se limita al reconocimiento de los rasgos evaluados en su persona, pero no examina la manera ni el contexto en que los lleva en la práctica. De acuerdo con David Perkins, el tener las habilidades no significa que tenga disposición de aplicarlas: “uno puede dominar una técnica [o habilidad], pero no la inclinación para aplicarla” (Perkins, 1995, p. 118).

Otro elemento a considerar en este estudio es la limitante de no conocer qué es aquello que activa el uso de las estrategias de regulación de emociones en el estudiantado normalista. El modelo de proceso de Gross establece que las estrategias desplegadas por un individuo son indisolubles al para qué son activadas. Por lo anterior, solo se puede conocer cuáles son las estrategias más estables para intervenir en la generación de las emociones de la población normalistas.

En definitiva, la presente investigación confirma en el grupo de estudiantes normalistas participantes lo que otros estudios mostraron: el uso adecuado de la información para vigilar, comprender y modular las emociones está asociado al uso de estrategias cognitivas de intervención en la generación de la información con fines adaptativos. Esta relación, se observará más adelante, tiene un gran peso si se compara con la otra variable a evaluar, la *Educación Socioemocional* que ha recibido esta población, lo cual se detalla más adelante.

5.5.2. Plan de estudio más reciente con más grado de presencia de Educación Socioemocional que en el plan anterior

A diferencia de los planes de estudio de los años 1999 (en Secundaria) y 2012 (en Preescolar y Primaria), en los planes más recientes (2018) la temática socioemocional está explícita y es parte curricular de las licenciaturas en formación inicial docente; así se observa en las mallas curriculares de las licenciaturas en cuestión (ver Anexo A). Al momento del presente estudio, normalistas de las licenciaturas en Preescolar y Primaria cursaron las siguientes materias: Educación Socioemocional y Estrategias para el Desarrollo Socioemocional; normalistas de la licenciatura en Secundaria cursaron desde el segundo semestre: Neurociencia en la Adolescencia, Competencias Socioemocionales e Inteligencia Emocional.

En el momento en que se llevó a cabo el presente estudio, el estudiantado normalista del último año estaba matriculado en los planes de estudio anteriores y como se constata en el análisis descriptivo, no existen asignaturas de Educación Socioemocional (en el Anexo B se muestran las mallas curriculares de las tres licenciaturas); ante esta situación ¿puede afirmarse que está totalmente ausente el tema socioemocional en la preparación de este sector de normalistas? La respuesta es no.

Diferentes asignaturas que cursó el estudiantado normalista contienen unidades de aprendizaje sobre autoconocimiento, expresión y regulación emocional tales como: El Niño como Sujeto Social (Preescolar), Formación Cívica y Ética (Primaria), y Educación Artística (ambas licenciaturas). En el caso de Secundaria, no fue posible determinar la presencia de estos temas en las asignaturas del plan 1999 porque no existe información disponible al respecto.

Otra evidencia que apunta a mostrar la presencia del tema socioemocional en los planes de estudio anteriores, es la encuesta a los estudiantes normalistas del último año; los resultados del análisis descriptivo muestran que solo 12% del estudiantado de la licenciatura de Primaria del plan 2012 y 1.6% de la licenciatura en Secundaria del plan 1999 no recibió ningún curso con temática socioemocional.

Dado lo anterior, no es posible etiquetar a los planes de estudio anteriores (1999 y 2012) como no socioemocionales y los planes de estudio de la reforma de 2018 como totalmente socioemocionales. Esta visión reduciría la realidad de manera dicotómica; además, la evidencia mostró lo contrario: la *Educación Socioemocional* está presente en los planes de estudio anteriores y recientes, y a lo mucho 6% de la muestra encuestada reportó no haber cursado ninguna asignatura sobre tema socioemocional.

Por otra parte, llama la atención que, en los planes de estudio anteriores (1999 y 2012), las Prácticas Profesionales tuvieran al menos 50% de las menciones de cursos con contenido socioemocional. Estas asignaturas son de corte práctico y no están diseñadas para recibir instrucción como en las asignaturas teóricas; son, más bien, un espacio curricular donde el estudiantado normalista es designado a una escuela pública de Educación Básica para participar como auxiliar de un docente frente a grupo. Es, en este momento, donde el o la practicante normalista se enfrenta a situaciones que requieren aplicar las estrategias socioemocionales, planear las asignaturas de *Educación Socioemocional* para sus estudiantes u observar la práctica del docente encargado del grupo.

Considerando que no fue suficiente etiquetar los planes de estudio como socioemocionales o no socioemocionales, se solicitó al estudiantado normalista participante que evaluara la *Educación Socioemocional* que recibió en su licenciatura a partir de una escala de menor a mayor presencia rasgos definidos por CASEL para determinar el grado de eficacia de la formación socioemocional (Durlak & Weissberg, 2007; Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2010).

Estos rasgos son los siguientes: presentan actividades organizadas y secuenciadas, emplean pedagogías activas, se enfocan en habilidades emocionales y sociales, y presentan objetivos de aprendizaje explícitos, es decir, Secuenciados, Activos, Focalizados y Explícitos (SAFE)

(Weissberg et al., 2017). Para no seguir con la lógica de “presencia / no presencia” de estos rasgos, se evaluaron a partir de una escala para ser sensibles al grado de presencia en las asignaturas con temática socioemocional, y por sugerencia de quienes realizaron un meta-análisis de estudios sobre programas socioemocionales y que utilizaron un cuestionario de respuesta “Sí / No”, “es preferible evaluar prácticas SAFE como variables continuas más que dicotómicas” (Durlak & Weissberg, 2007, p. 419).

De acuerdo con el análisis comparativo detallado en este capítulo, las licenciaturas de Preescolar y Primaria del plan de estudios 2018 presentaron mayor grado de prácticas eficaces que en el plan anterior (2012); en el caso de la licenciatura en Secundaria no hubo diferencia significativa entre el plan reciente (2018) y el anterior (1999). Con lo anterior, existen indicios para afirmar que la presencia explícita de asignaturas de educación socioemocional aumenta la presencia de prácticas eficaces de programas socioemocionales.

Es posible que la presencia, en mayor grado, de rasgos eficaces de programas socioemocionales en los planes de estudio más recientes se deba a que las asignaturas brindan estrategias y orientaciones didácticas para enseñar contenidos y desarrollar habilidades socioemocionales en estudiantes normalistas, a diferencia de los planes de estudios anteriores, donde no existe una trayectoria en el currículo, ni recursos didácticos para abordar esta lo socioemocional.

Importa señalar que la evaluación de prácticas efectivas de instrucción socioemocional no se realizó a una asignatura en particular, sino a un conjunto de ellas; por tanto, es una aproximación respecto a qué tan “expuestos” están los y las estudiantes normalistas al tema socioemocional a lo largo de su formación inicial como futuros docentes.

El análisis es concluyente en cuanto a que la temática socioemocional está presente en la formación inicial docente actual sin importar el plan de estudios, aunque en mayor grado en los planes de la reforma de 2018, en cuanto a prácticas secuenciadas, activas, focalizadas y explícitas.

5.5.3. Normalistas emocionalmente inteligentes y formados socioemocionalmente con prácticas eficaces tienden a emplear más la estrategia de Reevaluación para intervenir en sus emociones

Diversos autores han señalado que las habilidades personales o afectivas se pueden desarrollar intencionalmente en entornos educativos (Durlak et al., 2010; Mayer & Salovey, 1997; Weissberg et al., 2017); otros más han explorado el impacto de los programas de intervención de educación emocional específicamente en la formación de futuros docentes (Palomera et al., 2008; Pesqueira-Bustamante et al., 2018; Pérez-González, 2017).

En nuestro país, la dimensión emocional en la población normalista causó especial interés debido a la coyuntura derivada de la reforma curricular en las escuelas normales en 2018 (Muñoz Mancilla et al., 2020; Pank-Valenzuela & Acosta-Ramos, 2019). Investigaciones que se han llevado a cabo en la población de estudiantes normalistas están enfocadas, principalmente, en el impacto de la educación emocional en fenómenos como satisfacción

personal, convivencia y autoconcepto (Lagarda-Lagarda et al., 2019; Madrueño-Pinto et al., 2019; Siqueiros-Aguilera et al., 2018).

La presente investigación consideró examinar la relación que guarda la *Regulación Emocional* del estudiantado normalista con su *Inteligencia Emocional Percibida* y la formación socioemocional que recibió durante su trayecto formativo. A partir del análisis cuantitativo por medio de un modelo⁸ supervisado se encontró que, en la muestra de normalistas participantes, el uso de la estrategia de Reevaluación para regular las emociones aumenta cuanto mayores son las habilidades para comprender y reparar las emociones, y cuanto mejor es la formación socioemocional en tanto presencia de prácticas eficaces.

Lo anterior resulta importante para la práctica docente; de acuerdo con Sutton et. al. (2009), regular las emociones a partir de intervenir cognitivamente en el proceso de generación de la emoción (Reevaluación), está relacionado con un manejo más efectivo de la disciplina al interior de un aula y con la mejor gestión de los recursos cognitivos en actividades esenciales de la práctica docente como el diseño de las planeaciones didácticas.

Gracias al modelo computado, surge evidencia sugerente sobre que desarrollar la *Inteligencia Emocional* a partir de procesos formativos socioemocionales, coadyuvaría en el uso de estrategias adecuadas por parte del docente para regular sus emociones y regular sus propias emociones y las de su alumnado.

Docentes formados socioemocionalmente tienden a crear ambientes educativos positivos y nutricios para el aprendizaje y el desarrollo; no solo tienden a experimentar mayor satisfacción laboral, también presentan índices más altos de bienestar, salud y son menos susceptibles de sufrir *burnout* (Mei-Lin & Taxer, 2020). En el análisis que se está presentando, se constata que existe una relación (que no causación) de la *Educación Socioemocional* tanto con la *Inteligencia Emocional Percibida* como con el tipo de estrategias de *Regulación Emocional* que emplean los y las normalistas; cabe recordar que estos dos constructos están asociados a un mejor ajuste emocional por parte de la persona (Cañero Pérez et al., 2019; Fernández-Berrocal et al., 2017; Sutton, 2007).

Por lo anterior, trabajar explícitamente las emociones desde la formación inicial docente ayudará al estudiante normalista a abordar puntualmente aspectos relacionados con la planeación e implementación de estrategias didácticas cuando se encuentre frente a grupo en sus años de servicio.

Otra ventaja de fomentar el desarrollo en habilidades para vigilar, comprender y regular las emociones desde la formación inicial docente radica en que los planes y programas de Educación Básica ya cuentan con materias de Educación Socioemocional, por lo que los

⁸ El modelo de regresión lineal múltiple indica que a mayor Claridad y Reparación, dimensiones de la *Inteligencia Emocional Percibida* de estudiantes normalistas, y mayor índice en la evaluación de los programas de Educación Socioemocional que han recibido durante su formación inicial docente, explica en casi 60% la varianza de la dimensión a predecir: la Reevaluación.

docentes nóveles tendrán conocimientos y destrezas propias de esta materia cuando sean profesionistas frente a grupo.

Debido a la naturaleza de diseño no experimental del estudio, no es posible inferir que la existencia de una relación causal entre la *Educación Socioemocional* recibida con el uso de la estrategia de Reevaluación. Las limitaciones de la evaluación de la formación socioemocional ya fueron discutidas. Lo que sí muestra el análisis es una relación estadística significativa que no está por demás considerarla, aunque el efecto sea débil. Futuras investigaciones pueden examinar el efecto moderador o mediador de un programa de intervención de *Educación Socioemocional* en la percepción de estudiantes normalistas en su *Inteligencia Emocional* y la *Regulación Emocional* de estudiantes normalistas y así conocer la influencia directa que existe entre estos constructos.

En el presente capitular se presentaron los resultados de los análisis descriptivos e inferenciales de la información obtenida de la encuesta a 540 estudiantes normalistas de licenciaturas en Preescolar, Primaria y Secundaria. La descripción y diseño de la muestra, las consideraciones éticas sobre la información recabada y la validación de los instrumentos fueron discutidos en los primeros apartados.

La fase cuantitativa que se presentó a lo largo de este capítulo corresponde a la primera de dos, y de mayor énfasis para el estudio. Esta etapa buscó responder la interrogante en torno a cómo se relaciona la *Regulación Emocional* de estudiantes normalistas con su *Inteligencia Emocional* y la preparación socioemocional que recibieron en su trayecto formativo. Para lo anterior se calcularon las diferencias entre el estudiantado normalista en torno a estas nociones y se determinó el modelo que se ajustara a los datos obtenidos en el trabajo de campo.

Entre los hallazgos principales que se encontraron destaca que las principales diferencias se presentaron en la *Regulación Emocional* del estudiantado normalista y su estado anímico, principalmente en favor de aquellos normalistas con nivel adecuado o excelente de *Inteligencia Emocional Percibida*; por otra parte, se encontró que los cursos de *Educación Socioemocional* de los planes de estudio 2018 tienen mayor presencia de rasgos secuenciales, activos, focalizados y explícitos que los del plan anterior, específicamente en las licenciaturas de Preescolar y Primaria.

Gracias al análisis correlacional y el modelo de regresión lineal múltiple se encontró evidencia que a mayor comprensión y reparación emocional y a mayor presencia de prácticas eficaces en la formación socioemocional recibida, el estudiantado normalista emplea más el uso de la Reevaluación para regular sus emociones.

Lo anterior tiene implicaciones para la formación inicial de docentes como la importancia de que normalistas adquieran estrategias y orientaciones didácticas para trabajar sus emociones y las de su grupo durante sus prácticas.

No obstante, los resultados obtenidos se aproximan a las relaciones esperadas en el apartado de construcción teórica del objeto en el capítulo de referentes teóricos, llama la atención que el efecto esperado de la *Educación Socioemocional* en el uso de estrategias de

Regulación Emocional del estudiantado normalista es débil en comparación con las dimensiones de Claridad y Reparación de la *Inteligencia Emocional Percibida*.

Debido a las limitantes del diseño para examinar la *Educación Socioemocional*, que probablemente explique la débil correlación de este constructo en el modelo de regresión, surgió el interés de comprender más a detalle este fenómeno desde la perspectiva cualitativa, y así conocer cómo es la formación socioemocional que recibieron estudiantes normalistas a partir de una entrevista semi-estructurada. El proceso y los resultados se presentan a continuación.

6. Fase cualitativa

El presente estudio se diseñó a partir de una metodología mixta dividida en dos fases con mayor énfasis en la primera de tipo cuantitativa. La etapa cuantitativa se presentó en el capítulo anterior; la segunda fase de corte cualitativo se planeó a partir de los hallazgos de la fase cuantitativa.

Así pues, de los resultados de la fase cuantitativa se desprendió el interés por aproximarse comprensivamente en torno a cómo es la *Educación Socioemocional* que reciben las y los estudiantes normalistas en su formación y cómo ponen en juego lo aprendido en su vida académica y en las prácticas profesionales que realizan.

Los planes y programas de las licenciaturas de las escuelas normales establecen, en las unidades de aprendizajes de las asignaturas, los temas y la dosificación de los mismos; entre estos cursos están los relacionados con la *Educación Socioemocional*; sin embargo, la experiencia educativa de cada normalista, aunque compartida, es diferente.

En la vida diaria, la atención, la comprensión y la regulación de los estados anímicos del futuro docente se expresan de distintas formas, y cada una de ellas está asociada a la manera en que estas fueron moldeadas por su experiencia y, si es el caso, por la preparación profesional que ha recibido al respecto.

A través del “modo de ver” de siete normalistas, todas mujeres, se pretendió conocer a profundidad el fenómeno emocional explorado en la fase cuantitativa a través de su perspectiva personal, es decir, desde su propia racionalidad y afectividad en relación con otros y otras, así como en situaciones educativas concretas e individuales pero compartidas con sus pares.

Gracias a la perspectiva cualitativa se indagaron las formas personales que los estudiantes normalistas comparten, tanto en aspectos de su dimensión afectiva como de la formación que recibieron como futuros profesionales docente. Todo lo anterior a partir de los significados que les dan a sus experiencias diarias.

Con ello se espera complementar la respuesta de la pregunta que orienta la presente investigación: ¿de qué manera la *Inteligencia Emocional* del estudiante normalista y la *Educación Socioemocional* que ha recibido en su formación inicial influye en el tipo de estrategias que emplea para regular sus emociones?

A diferencia de la fase cuantitativa, que indagó la relación entre los constructos teóricos, en la fase cualitativa se identificaron patrones de significados que brindaron una luz comprensiva aportaron mayor claridad para identificar rasgos de la formación socioemocional y su relación con la vida emocional experimentada por los normalistas que participaron en el estudio. Por lo ya mencionado, la pregunta que guía la fase cualitativa pretende conocer las características de la formación socioemocional que recibieron estudiantes normalistas en su formación inicial a partir de la luz de su experiencia.

6.1. Paradigma de la investigación cualitativa

La naturaleza de la metodología cualitativa busca ir más allá de un tipo de conocimiento que tiende por naturaleza a ser determinista, reduccionista y simplificador por solo recolectar datos que pueden ser observados y cuantificados para mostrar relaciones entre ellos (de Sousa Santos, 2015).

El paradigma que subyace al diseño cualitativo de esta investigación es el constructivista. Desde esta perspectiva la distinción entre objeto y sujeto es menos determinante que en el post-positivista. El paradigma constructivista rechaza la verdad objetiva que está esperando ser descubierta, por el contrario, el significado se construye a partir de la relación entre los sujeto y el fenómeno (Crotty, 1998).

Desde la perspectiva constructivista se buscó dar sentido al fenómeno estudiado a partir del significado que le otorgan las estudiantes normalistas a su formación en su dimensión afectiva, y para ello se empleó la fenomenología interpretativa como método/aproximación cualitativa.

6.2. Aproximación metodológica: fenomenología interpretativa

La noción “fenomenología” se puede encontrar en diversas escuelas filosóficas occidentales; solo basta recordar la distinción analítica entre noúmeno y fenómeno de Emanuel Kant (1724 – 1804) o en el idealismo alemán representado en la Fenomenología del Espíritu de Hegel (1770 – 1831), por mencionar algunos ejemplos. El antecedente de la fenomenología interpretativa, en tanto método cualitativo, proviene de la filosofía del también alemán Edmund Husserl (1859-1938).

Desde su raíz etimológica el vocabulo fenomenología significa lo que aparece, lo que se manifiesta, lo que se revela de los objetos (Ferrater-Mora, 1984). La fenomenología interpretativa, en tanto perspectiva teórica propone un “modo de ver” la realidad.

Cabe destacar dos supuestos del pensamiento husserliano en torno a la fenomenología: primero, es posible acceder a la razón de ser de cualquier fenómeno, a partir de lo que éste presenta sensiblemente a quien lo aprehende; segundo, el conocimiento es primordialmente subjetivo, y a partir de lo que constituye al sujeto como tal, radica lo que le posibilita y condiciona respecto al conocimiento del fenómeno que intenta aprehender.

Para tener un panorama preciso de la fenomenología interpretativa, se plantean a continuación cinco rasgos que retoma la fenomenología interpretativa, en tanto método cualitativo, del pensamiento filosófico husserliano (Smith, 2018):

1. El individuo conoce el mundo que lo rodea a partir de su experiencia personal y este aprendizaje lo lleva a aproximarse nuevamente al conocimiento del mundo a través de la reinterpretación que hace de él; por lo anterior, la aprehensión de dos o más individuos a un mismo fenómeno será siempre diferente porque distinta será su trayectoria de vida, y por ende, su modo de ver la realidad.

2. Entre el sujeto cognoscente y el fenómeno conocido se genera una tensión con dirección del primero hacia el segundo, y la atención está dirigida a los contenidos y significados que emanan del fenómeno.
3. La experiencia vivida de las personas es la fuente de conocimiento sobre la razón de ser del fenómeno. Por lo anterior, conocer la experiencia es aproximarse al mundo de la vida de los sujetos sobre determinado fenómeno.
4. Cada individuo vive y experimenta su mundo desde su cuerpo, razón, afectividad y desde su contexto. La aprehensión de un fenómeno estará mediada por los matices de su individualidad.
5. El conocimiento es fruto de lo presentado en la consciencia de quien lo aprehende y de las interacciones entre las personas que comparten un contexto particular; por ello, el lenguaje juega un papel crítico en el ejercicio de poner en común la experiencia de cada uno en torno a un fenómeno dado.

En el caso específico de la presente investigación, desde la fenomenología interpretativa (Pérez, 2011; Smith & Shinebourne, 2012) un estudiante normalista es un ser cognoscente, afectivo, físico y lingüístico, inmerso en su mundo vital; y gracias al lenguaje, como medio dialógico, es posible acceder a la experiencia vivida por ella en relación a su afectividad y a la formación socioemocional que ha recibido.

Dado que cada persona vive una experiencia desde su propio modo de ser, la fenomenología interpretativa subraya la importancia de considerar los puntos de vista individuales, sin embargo, esto no significa que cada ser humano sea una mónada, por el contrario, su perspectiva está en relación con su mundo y el de otros (Ghiso, 1996).

El propósito del análisis que se llevó a cabo en la fase cualitativa, a partir de la fenomenología interpretativa en tanto método, exploró cómo los estudiantes normalistas dieron sentido a su dimensión emocional y a su formación socioemocional; siendo el foco de interés el significado particular extraído a partir de sus experiencias, eventos y estados anímicos.

Analizar fenomenológicamente la realidad afectiva de normalistas conllevó a encontrar estructuras y patrones significativos a partir de los puntos de vistas expresados por los participantes, en otras palabras, recuperar “las características esenciales de las experiencias y la esencia de lo que se experimenta” (Pérez, 2011, p. 24).

En definitiva, el punto de partida para la fase cualitativa es la experiencia vivida de normalistas en torno al ámbito de la formación socioemocional, en tanto conocimientos y estrategias didácticas encaminadas para su bienestar personal y académico, y el de sus futuros alumnos y alumnas.

6.3. Técnica de recolección de datos: la entrevista fenomenológica

Para Max Van Manen (1990, 2003) la entrevista fenomenológica tiene dos propósitos: el explorar y reunir material experiencial que sirve como insumo para comprender de manera rica y profunda un fenómeno humano y; convertirse en vehículo para capturar el significado de una experiencia vivida.

Por lo anteriormente mencionado, el proceso de la entrevista fue guiada por la siguiente pregunta: ¿qué caracteriza a la *Educación Socioemocional* desde la experiencia del estudiantado normalista en la formación inicial docente? Esta interrogante está encaminada a responder una pregunta más amplia dentro del estudio mixto de la presente investigación: ¿de qué manera la *Inteligencia Emocional* del estudiante normalista y la *Educación Socioemocional* que ha recibido en su formación inicial, influyen en el tipo de estrategias que emplea para regular sus emociones?

El tipo de información que se recolectó a partir de las entrevistas fueron las experiencias de estudiantes normalistas, específicamente relatos, anécdotas y opiniones referentes a su formación emocional durante su proceso de formación inicial docente y la manera en que reconocen y manejan sus estados anímicos.

Debido a que las autoridades educativas ordenaron la suspensión de actividades presenciales en todos los niveles educativos desde el inicio de la contingencia sanitaria, la manera de llevar a cabo las entrevistas fue a través de plataformas virtuales.

Previo a cada entrevista, se contactó a cada normalista para agendar una cita virtual. En la cita se les brindó información más detallada sobre las consideraciones en el uso de la información y el propósito de la investigación, así como para acordar el medio virtual por el que se realizaría la entrevista.

Antes de la entrevista, se le pidió a cada estudiante que respondiera un breve cuestionario electrónico de preguntas cerradas por *Google Forms*. Además de la encuesta, se dio a conocer por escrito las consideraciones éticas sobre el uso de información, brindar información de contacto del investigador y registrar su autorización para utilizar la información de acuerdo a los fines de la investigación. En el Anexo H se muestra las preguntas que condujeron las entrevistas.

El guion de entrevista pasó por un proceso de validación por parte de dos investigadores expertos en investigación cualitativa; además, se piloteó con tres entrevistas. De lo anterior, se ajustaron las preguntas para permitir mayor libertad en las respuestas de los participantes.

El instrumento consta de cuatro partes: 1) información para identificación del estudiante normalista; 2) procedimiento que debió seguir el entrevistador para garantizar la correcta ejecución de la entrevista; 3) preguntas que se detallan a continuación; 4) procedimiento de cierre de la entrevista.

En lo relacionado a las preguntas del guión de entrevista estas se concentraron en cuatro bloques: 1) pregunta de entrada para generar confianza, 2) preguntas sobre *Educación Socioemocional* recibida como estudiante normalista; 3) preguntas sobre reconocimiento y gestión de emociones y; 4) preguntas de cierre.

Las preguntas del segundo bloque tuvieron como propósito conocer más a detalle los cursos de *Educación Socioemocional* que recibieron las normalistas participantes. Este bloque surgió de la discusión de los resultados de la fase cuantitativa, debido a que la evaluación que se hizo de la *Educación Socioemocional* a partir de las prácticas SAFE no se enfocó a una asignatura en específico, sino a una estimación general por parte del normalista participante a todos los cursos.

El tercer bloque, respecto al reconocimiento y manejo de las emociones en su experiencia como estudiante normalista, indagó sobre algunos incidentes en su práctica profesional que realizó durante su formación inicial docente (de acuerdo con los datos de la fase cuantitativa, 92% del estudiantado normalista participante ha tenido prácticas profesionales). Se indagó, también, sobre los estados de ánimo experimentados. Por último, se solicitó a la entrevistada que explicitara la relación de lo que aprendió sobre *Educación Socioemocional* con la manera que maneja las situaciones áulicas y cómo percibe y maneja sus propias emociones.

6.4. Delimitación del estudio

Las entrevistas al estudiantado normalista se desarrollaron a través de videoconferencias. En este apartado se desarrollan las características de las entrevistas y la descripción de rasgos socioeconómicos de las estudiantes participantes.

6.4.1. Consideraciones éticas

Toda normalista participante en las entrevistas fue tratada conforme a las consideraciones éticas necesarias para no poner en riesgo su integridad, ni la información sensible que compartieron. Aunque en el proceso de recolección de datos no se identificaron posibles riesgos para las participantes en el estudio, se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones:

- La participación fue voluntaria. Se invitó a normalistas interesadas en compartir su experiencia en torno a la formación socioemocional. Al inicio del proceso, se les comunicó que podían abandonar la entrevista en cualquier momento sin la obligación de expresar el motivo.
- Propósito de la investigación y uso de la información. Mediante formato electrónico se informó a cada estudiante participante el objetivo del estudio y se le manifestó el uso que se le daría a la información que brindara. Se le solicitó que contestara forma un consentimiento para que autorizara el uso de la información derivada de la encuesta sobre información sociodemográfica y de la institución donde estudiaba.
- Respuestas voluntarias. Se expresó a cada participante que tenía la opción de no contestar las preguntas que no deseara.

- Anonimato y uso de seudónimo. No se mencionaron los nombres reales de las estudiantes participantes; para identificar su aportación en el estudio se utilizaron nombres ficticios. Tampoco se hizo mención del nombre de la escuela normal donde estuviera matriculada.
- Resguardo seguro de la información. La información grabada o transcrita de las participantes fue almacenada en un ordenador donde solo el investigador tiene acceso y en un disco duro externo, también de uso exclusivo del investigador.
- Autorización de contacto para más información. Al final, se invitó a las estudiantes participantes a compartir algo más relacionado con la entrevista que no se le hubiera preguntado y que hubiera considerado relevante mencionar. También se le pidió autorización para contactarla nuevamente en caso de alguna duda; evitando “explotar” su disponibilidad.
- Reciprocidad. Al término de la entrevista, se le preguntó si deseaba recibir los resultados del análisis.

Debido a la imposibilidad de un consentimiento firmado por la distancia geográfica entre el investigador y las normalistas entrevistadas, se les pidió a estas últimas que leyeran los términos del uso de la información y las consideraciones éticas de la entrevista y mencionaran su nombre, la fecha y si estaban de acuerdo con lo que leyeron. Este procedimiento fue grabado en audio.

6.4.2. Lugar del encuentro: el espacio virtual

Al momento en que se realizó el levantamiento de información cualitativa, el estudiantado normalista no estaba llevando a cabo sus actividades académicas en las escuelas normales de manera presencial. A partir de marzo de 2020, las clases que recibían las y los normalistas habían sido a distancia a través de medios virtuales. Por lo anterior, el contacto que se estableció con las participantes se realizó por estos mismos medios.

La imposibilidad de la presencialidad en el lugar concreto donde se desarrolla la vida académica del estudiante normalista orilló a explorar estrategias alternativas que permitieran aproximarse a la experiencia vital. El contacto cara a cara fue sustituido por las imágenes y audios de un computador que posibilitó la conexión sincrónica entre el investigador y las normalistas.

El sitio común de encuentro detrás de la pantalla fue la casa de los dos actores de manera simultánea. En ocasiones los relatos se mezclaron con sonidos de gallinas, ladridos de perros y martillazos por alguna construcción contigua. Fue en este contexto situado fuera de la escuela normal donde desarrolló la conversación fenomenológica con estudiantes normalistas.

6.4.2. Participantes: siete mujeres estudiantes normalistas

Caber recordar que en la fase cuantitativa participaron estudiantes de 5to y 7mo semestre en la misma proporción; asimismo, la fase cuantitativa fue integrada por estudiantes de las licenciaturas en Preescolar, Primaria y Secundaria.

La fase cualitativa no busca representatividad, ni comprobación de hipótesis, mucho menos generalizar los resultados obtenidos. Sin embargo, se procuró que la muestra tuviera un correlato con la fase cuantitativa en cuanto que las participantes pertenecieran a las licenciaturas ya mencionadas y, además, estuvieran matriculadas en los planes de estudios anteriores y recientes.

Respecto al tamaño de la muestra, se consideró inicialmente un número de 10 participantes, atendiendo a la conformación de una muestra de entre 3 y 10 participantes para un estudio de fenomenología interpretativa de acuerdo con las recomendaciones de Dukes (1984), Creswell (2007) y más recientemente Creswell & Creswell (2018). Sin embargo, de las diez estudiantes que aceptaron participar en las entrevistas, tres abandonaron el proceso y al contactarlas nuevamente no fue posible coincidir con sus tiempos para agendar nuevamente las entrevistas.

A partir de lo anterior, la muestra quedó de la siguiente manera:

Cuadro 6.1 Muestra cualitativa

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

A continuación, se presenta la descripción de las estudiantes normalistas participantes en las entrevistas para la fase cualitativa. Los nombres que se reportan son ficticios para respetar el anonimato de sus respuestas. Por solicitud de las entrevistadas, tampoco se mencionan las localidades donde viven.

6.4.2.1. Estudiantes normalistas de la licenciatura en preescolar: Clara, Elena y Raquel

Clara es una de las tres estudiantes normalistas de preescolar que fueron entrevistadas. Está matriculada en el sexto semestre; su plan de estudios corresponde al 2018. Es soltera y se autoadscribe a la población náhuatl del estado de Puebla. Tiene dos hermanos, su mamá es ama de casa mientras que su papá trabaja como servidor público en el municipio donde viven. Clara no trabajaba en el momento de la entrevista y solamente se dedicaba a prepararse como maestra. Es originaria de un municipio del norte del estado de Puebla, cuya población es mayor a los 10 000 habitantes. De acuerdo con el Decreto por lo que se formula la Declaratoria de las Zonas de Atención Prioritaria para el año 2021, este municipio tiene un grado de marginación alto, un grado de rezago social alto y 22.68% de la población se encuentra en pobreza extrema; además cuenta con presencia indígena (Presidencia, 2021). De acuerdo con la entrevistada, para llevar a cabo sus actividades

académicas relacionadas con la licenciatura en Preescolar y sus prácticas profesionales contaba con una computadora, conexión a internet y un dispositivo de celular móvil. Clara reportó haber realizado prácticas profesionales desde el tercer semestre hasta el momento de la entrevistada. Por último, señaló que la contingencia derivada por la pandemia no fue motivo para dejar de llevar a cabo prácticas profesionales, las cuales fueron a distancia.

Elena fue la segunda estudiante normalista de preescolar que participó en el estudio; tenía 20 años al momento de la entrevista, y estaba matriculada en el sexto semestre. Elena reportó ser soltera. Es originaria de Puebla de los Ángeles, una de las ciudades con mayor población de México. Elena tiene un hermano y una hermana. Para que ella pudiera realizar sus estudios profesionales contaba con el apoyo de su familia. Para llevar a cabo sus actividades académicas y de prácticas profesionales, la estudiante contaba con equipo de cómputo, dispositivos móviles y conexión a internet. A pesar de la contingencia por la pandemia, la normalista realizó sus prácticas profesionales que había comenzado un año antes.

Raquel fue la única estudiante de la licenciatura en preescolar de octavo semestre y del plan de estudios 2012; era soltera y tenía 22 años al momento de la entrevista. Raquel vive en una localidad al oeste del estado de Puebla, con una población de casi 30 mil habitantes y con un grado de marginación medio (Presidencia, 2021). No tiene hermanos; su madre trabaja como personal de apoyo en una escuela secundaria y su padre es obrero. Su familia la apoyó para que realizara los estudios universitarios. Raquel contaba con internet, computadora y teléfono celular para llevar a cabo sus actividades académicas y de prácticas profesionales; mismas que ha realizado desde el tercer semestre de la licenciatura. La escuela normal donde estaba matriculada se encuentra en la ciudad de Puebla, y le toma dos horas para llegar a ella en transporte público desde su casa.

6.4.2.2. Estudiantes normalistas de la licenciatura en primaria: Norma, María Fernanda y Jimena

Norma es estudiante normalista, soltera y tenía cumplidos los 21 años al momento de la entrevista. Cursaba el sexto semestre de la licenciatura en primaria (plan de estudios 2018) y es originaria de un pequeño poblado del estado de Puebla, cuyo grado de marginación y de rezago es medio (SEDESOL, 2015). Norma tiene dos hermanos y su familia la apoyaba económicamente para que realizara sus estudios; su mamá es ama de casa y su papá se dedica al mantenimiento automotriz al momento de la entrevista. Norma fue la única estudiante que trabajaba además de estudiar; daba clases como maestra de inglés. Para llevar a cabo sus actividades académicas (asistir a las clases en la normal y llevar a cabo sus prácticas profesionales y laborales), contaba con equipo de cómputo, dispositivos móviles y conexión a internet. Como normalista realizó prácticas profesionales desde segundo semestre de la licenciatura, aun en el periodo de la pandemia. Por último, asistió a una escuela normal ubicada en la ciudad de Puebla y antes de la pandemia le tomaba una hora de transporte público para llegar desde su casa.

María Fernanda tenía cumplidos 22 años al momento de la entrevista y estaba cursando el último semestre de la licenciatura en Primaria, cuyo plan de estudios pertenece al modelo anterior (plan 2012). María Fernanda es soltera y no habla ninguna lengua indígena.

Reportó una familia compuesta por tres hermanos; su mamá se dedica a las actividades del hogar y su papá es empleado de una fábrica. Su familia la apoyó económicamente para que realizara sus estudios profesionales. No trabajaba, aunque en algún momento consideró dejar de estudiar por problemas económicos en su familia. Para realizar las actividades académicas y las prácticas profesionales Maria Fernanda contó con una computadora, conexión a internet y un dispositivo móvil (celular). Realizó las prácticas profesionales desde el tercer semestre y la cuarentena no impidió que siguiera auxiliando a la maestra titular de un grupo de primaria, aunque de manera virtual. Maria Fernanda es originaria de un municipio del occidente del estado de Guanajuato. La localidad donde habitaba al momento de la entrevista cuenta con un número mayor a mil habitantes. El grado de marginación de esta localidad es Alto mientras que el grado de Rezago Social es Bajo (SEDESOL, 2015). Antes de la pandemia, le tomaba media hora para llegar a su escuela normal desde su hogar utilizando automóvil o transporte público.

Jimena era estudiante normalista de la licenciatura en primaria de octavo semestre y matriculada en el plan 2012; tenía 23 años y era soltera al momento de la entrevista. Es originaria de la ciudad de Puebla y tiene un hermano. Su familia la apoyó económicamente para que realizara sus estudios de formación inicial docente. Jimena no trabajaba y solo se dedicaba a estudiar. Cuentaba con celular y computadora, además de conexión a internet para realizar las actividades académicas y de prácticas profesionales; mismas que ha continuado durante la contingencia sanitaria. En cuanto a las prácticas, Jimena las realizó desde el segundo semestre de su licenciatura. Por último, estaba matriculada en una escuela normal de tipo urbano de la ciudad de Puebla a la que le tomaba 15 minutos para llegar a ella a pie desde su hogar.

6.4.2.3. Estudiante normalista de la licenciatura en secundaria: Michel

Michel tenía cumplidos 21 años al momento de la entrevista. Es hablante de náhuatl y se encontraba cursando el sexto semestre cuyo plan es 2018. No quiso informar sobre el número de hermanos ni a qué se dedican sus papás, ni cómo obtiene el apoyo para estudiar. Respondió que no ha trabajado en el tiempo que ha estudiado la licenciatura y no ha considerado abandonar sus estudios profesionales como docente. Por último, la estudiante reportó que ha realizado prácticas desde el primer semestre de su licenciatura. La normalista está matriculada en una escuela normal del estado de Puebla y antes de la pandemia le tomaba 20 minutos para llegar a pie desde su casa. Michel no informó de donde es originaria.

6.5. Análisis de los datos

Para Van Manen (2003) el método fenomenológico “consiste [...] en el arte de 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” (p. 127); por ello se buscó recuperar la conversación con cada una de las estudiantes normalistas a partir de la transcripción literal que se llevó a cabo de las conversaciones efectuadas.

La técnica de análisis que se siguió para la fase cualitativa fue el temático. En términos generales, el análisis temático es un método cualitativo para identificar y reportar patrones a partir de datos, que en este caso serán textuales (Braun & Clarke, 2006). La información que se analizó fueron las transcripciones de las experiencias vividas del estudiantado normalista que participó en las entrevistas.

El análisis temático es congruente con la fenomenología interpretativa porque el primero permite hacer un proceso de recolección de datos y a partir de esta, teorizar la experiencia y los significados de determinado fenómeno a partir del lenguaje de los normalistas participantes a partir de su perspectiva (Braun & Clarke, 2006).

A continuación, se presentan las temáticas que surgieron a partir del procedimiento anterior, con las cuales responden la interrogante que se planteó para la fase cualitativa: ¿Cómo se caracteriza la *Educación Socioemocional* desde la experiencia del estudiantado normalista en la formación inicial docente?

El análisis se encaminó por una parte en el estudio de la dimensión emocional de la normalista respecto a sí misma como con otros, y por otra parte, en la caracterización de los rasgos de la *Educación Socioemocional* que han recibido y los espacios académicos y de prácticas donde ha tenido relación con este tópico.

6.5.1. La respuesta emocional frente a situaciones disruptivas

Estudiantes normalistas compartieron que experimentaron u observaron estados emocionales negativos o desagradables, tanto en sí mismas como en sus compañeras de clase o en sus alumnos de las prácticas profesionales. Tales estados anímicos estuvieron principalmente asociados con estrés, molestia, nerviosismo, agresión o irritabilidad; de acuerdo con Robles y Páez (2003), cuando una persona experimenta un estado emocional desagradable o de Activación Negativa “presenta actitudes negativas, pesimismo, quejas, insatisfacción y apreciación negativa consigo mismos” (p. 70).

Cabe apuntar que, las emociones desagradables no son malas *per se*; informan a la persona de un estímulo que la lleva a tomar una acción ante una posible amenaza; por tanto, es importante mantener una perspectiva neutral respecto a las emociones desagradables como lo expresó la estudiante de la licenciatura en preescolar Clara: “sabemos que las emociones negativas no son malas, siempre y cuando tengamos, pues esa manera de expresar sanamente”.

Las siete normalistas que expusieron sus vivencias para el presente estudio se enfrentaron a situaciones que, en palabras de una de ellas, las dejaron en “shock”. Por lo anterior, se puede considerar que los acontecimientos que llevan a las futuras docentes a experimentar emociones desagradables son aquellos que se podrían denominar de situaciones disruptivas.

Las situaciones disruptivas serían caracterizadas, pues, como aquellos momentos en la formación de una estudiante normalista que le lleva a experimentar una mezcla de emociones desagradables como insatisfacción, enojo, miedo, ansiedad, por mencionar algunos. Por otra parte, y de acuerdo de la experiencia de las normalistas entrevistadas,

estas situaciones complicadas se desarrollaron principalmente en las prácticas profesionales.

Las situaciones de indisciplina y de frustración estuvieron presentes en las experiencias que compartieron las estudiantes normalistas en sus prácticas profesionales. Elena, estudiante de la licenciatura en primaria de sexto semestre, y María Fernanda, estudiante de la licenciatura en primaria de octavo semestre, coincidieron haberse sentido “desbordadas” en un momento dado, y reconocieron no saber qué hacer en ese momento con las respuestas emocionales que estaban experimentando.

Elena comentó que en su primer acercamiento a un aula como normalista se enfrentó con la siguiente situación de indisciplina de un alumno de preescolar: “[...] a la hora de bajarlo me muerde y entonces yo me quedé completamente en shock y yo dije, ‘¿cómo?’, y estaba enojada, tenía muchas ganas de llorar porque me había dolido”, entonces se dio cuenta que, ante esta situación límite, no sabía de qué manera reaccionar, y continúa, “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”.

Por su parte, María Fernanda intervino en un aula con alumnado de primaria con capacidades diferentes o, como ella mencionó, un grupo más apto para una practicante de la licenciatura de Educación Especial porque “era muy complicado, había niños que no sabían hablar; había una niña que se comunicaba por señas y yo no le entendía, ella me intentaba decir algo y yo como que ella misma se frustraba, yo también porque yo no sabía qué.”

Como se puede observar en este último caso, otra respuesta emocional que suele experimentarse por parte de las normalistas es la frustración. Esta se presenta cuando la expectativa que tiene una persona hacia otra o hacia una situación en particular no se cumple satisfactoriamente.

María Fernanda no fue la única que experimentó frustración. Jimena, también de la licenciatura en primaria expresó una situación que vivió durante su práctica profesional: “[...] los niños estaban estresados por la carga de trabajo, que no le entendían a una actividad y porque no podían ver a sus amigos”, entonces Jimena reconoció sentirse frustrada: “igual a mí me pasó, yo estaba desesperada por la carga de trabajo, entonces, todo eso que fue como un shock”.

Por su parte, Jimena compartió su sentir respecto a las vivencias sobre las pérdidas de seres queridos de sus alumnos por la pandemia, y que gracias al registro en un diario pudo conocer: “[...] la tristeza, la que más me marcó yo creo, y que a ellos también, la tristeza, cuando me dijeron, ‘estoy triste porque tal familiar se murió por COVID’, sí hubo muchos casos”.

Por lo ya mencionado, se puede afirmar que la vida académica de estudiantes normalistas está compuesta por acontecimientos concretos que detonan respuestas emocionales tendientes a lo negativo. En ocasiones, tales situaciones enfrentan a las normalistas a experimentar sensaciones de desbordamiento e incertidumbre por no saber cómo responder

a un estímulo negativo. Sin embargo, las normalistas también son conscientes de los “gajes del oficio” de su futura profesión.

María Fernanda expresó en la entrevista, que experimentó incertidumbre antes de comenzar su práctica profesional, sin embargo, tomó conciencia del nerviosismo que experimentó y lo incorporó como parte de vivencia que habrá de enfrentarse frente al desconocido:

Cuando vamos de primero de observación, sí dan nervios porque hay diferentes casos y todos los niños son diferentes y ningún grupo va a ser igual que el otro, unos son un poco peor o un poco mejor portados. Y creo que son nervios, pero también es mucho interés en conocer cómo es el grupo y que a ver cómo me va a ir me lo trato de imaginar si y yo les pongo esta actividad, van a estar así de interesados como el maestro que está ahorita que yo lo estoy observando.

Por otra parte, la frustración de los niños y niñas de las prácticas profesionales no siempre genera en situaciones desagradables en las normalistas. Las situaciones límite puede transformarse en oportunidades de reto y de aprendizaje; en este sentido, Pekrun señala que las emociones negativas no siempre deben evitarse, ya que pueden ser parte del proceso de aprendizaje, ya que un poco de frustración y confusión bien encaminadas, pueden detonar un cambio conceptual en el estudiante (Pekrun, 2014). Para ilustrar lo anterior, Clara compartió su experiencia: “[...] sentí bonito, le dije: ‘tranquilo’, a pesar de que se sentía frustrado porque no le salía, la actividad que tenía que hacer, entonces yo me senté con él, le platiqué nuevamente la historia del cuento que trabajamos ese día, entonces opté por motivarle”.

Como se acaba de observar en los ejemplos anteriores, las prácticas profesionales son un espacio propicio para enfrentarse a situaciones límites, orillando a las estudiantes normalistas a experimentar emociones y estados de ánimo negativos, y que, en ocasiones, no saben cómo manejarlos constructivamente. Sin embargo, estos no son los únicos escenarios de la formación inicial donde las normalistas se vieron expuestas a estas situaciones, también ocurren dentro de los cursos propios de su licenciatura.

Las relaciones interpersonales disruptivas entre compañeras de la misma escuela normal, las pérdidas de seres queridos por el Covid-19 o la carga excesiva de trabajo, fueron algunas de las situaciones límite que expresaron normalistas entrevistadas en relación a los estados de ánimo o las emociones experimentadas durante su formación inicial como docentes. Como ejemplo de lo anterior, María Fernanda compartió la manera en que un docente implementó una actividad para que ella y sus compañeras reconocieran sus emociones:

[...] nos pedía que cerramos los ojos, que sintiéramos la música. Tengo unas compañeras que incluso no recuerdo bien quienes eran, pero que llegaron a llorar, a salirse, a sentirse mal porque se expresaron de esa manera y pues eran las emociones que estaban sintiendo en ese entonces, también en otros grupos que yo llegué a escuchar que también les había pasado eso.

En definitiva, tanto las emociones como los estados de ánimo negativos y positivos están presentes en la vida diaria del estudiante normalista en general. Las respuestas emocionales ante situaciones negativas suelen estar acompañadas de incertidumbre, como se mostró anteriormente. No obstante, estas experiencias son parte de la profesión docente, y el reto no radica en evitarlas, sino gestionarlas de una manera saludable y creativa para evitar o disminuir los impactos negativos en el bienestar del o la docente. Por ello, a continuación se analizarán temas relacionados con habilidades para el autoconocimiento emocional que tienen las estudiantes normalistas participantes en este estudio.

6.5.2. Vigilar y comprender las emociones: información emocional para la docente en formación

Como se detalló en el marco teórico, las emociones son fuentes ricas de información que preparan a un individuo para actuar (aproximarse, alejarse o defenderse) y también sesgan la manera en que percibe su realidad. En este apartado se presenta cómo suelen utilizar esta información las estudiantes normalistas.

Monitorear y comprender las emociones pertenecen al conjunto de habilidades de la *Inteligencia Emocional* que proponen Peter Salovey y John Mayer desde sus inicios en la década de los noventa. A diferencia de la fase cuantitativa que solo se tomó en cuenta la vigilancia que hacían las normalistas respecto de sus propios estados emocionales, en este apartado se explora también cómo aplican esta habilidad para atender las emociones de su alumnado durante las prácticas.

Vigilar los estados emocionales es la habilidad más elemental dentro del esquema de Salovey Mayer; sobre esta se montan habilidades de mayor complejidad como discriminar las emociones y expresarlas asertivamente. Monitorear constantemente los estados emocionales de los integrantes de un grupo de alumnos y alumnas es crítico para la práctica de todo docente; lo anterior fue el aprendizaje de Raquel cuando la maestra titular del grupo donde realizaba sus prácticas le recomendó: “debes estar al pendiente del estado emocional de los alumnos para comprenderlos”.

A continuación, se muestran dos usos concretos del uso de la información que compartieron las estudiantes normalistas en las entrevistas.

6.5.2.1. “¿Cómo te sientes hoy?”: Información emocional como punto de partida

Las normalistas que participaron en el estudio cualitativo lo tenían claro: preguntar directamente a sus estudiantes cómo se sienten es crítico para su quehacer profesional. Raquel lo aprendió a partir de lo que observó de su maestra titular en las prácticas: “la educadora que me tocó esa vez sí era mucho de las emociones y, ‘es que tienes que ver al niño porque esto’, y, ‘es que tienes que ver cómo se siente, pregúntale cómo se siente, cómo está, es muy importante’. En estas recomendaciones se observa la atención emocional de una docente en servicio para conocer cómo se encuentra su alumnado.

Se observa que Raquel continuó con el camino trazado por su maestra titular: “y al principio también de las clases yo siempre les preguntaba, ‘¿cómo están?, ¿cómo están

hoy?, ¿cómo se sienten?, [...] ya ahí también muchos niños decían, ‘ah, me siento triste’”, añadió respecto a una alumna en particular que no interactuaba: “yo veía que ella no respondía yo siempre le estaba preguntando, ‘¿tú cómo te sientes?’”.

Por su parte, Elena expresó en la entrevista que suele preguntar al inicio de la clase el estado emocional a su alumnado: “[...] al inicio de las clases era ahí [que les preguntaba], ‘¿cómo les fue ayer?, ¿qué hicieron?, ¿cómo se sienten?’ y [así] tomar de algún modo la emoción que más predominaba dentro de mis alumnos”. Además de la interacción directa, Elena implementó actividades lúdicas con la misma finalidad: “[en] una canción donde son animalitos y entonces hacen las cosas que dicen los animales, [...] veo que no estás prestando mucha atención, que estás tímido, que estás cansado o triste”.

Las clases artísticas se prestan para que la docente perciba los estados emocionales de los niños y niñas, pero en este caso, a partir del lenguaje que manifiestan corporalmente durante las actividades, así lo expresó Clara: “[...] música, danza, teatro y la expresión corporal, desde luego, [...] nosotras nos podemos dar cuenta cómo es que se siente o cómo vienen esos pequeños a partir de cualquier gesto y que hagan con sus caritas, entonces la expresión corporal ya se está marcando ahí, incluso a partir de eso sabemos cómo se siente o cómo está”.

El acto dialógico que se desencadena en torno a la pregunta ‘¿cómo están hoy?’ posibilita la exploración de la dimensión afectiva que está en juego en la vida áulica; sin embargo, esta exploración emocional conlleva el reto de saber nombrar con precisión lo que se está experimentando como emoción o estado emocional.

Cuando Salovey et al. (1995a) diseñaron el TMMS-24, encontraron que definir los sentimientos y desarrollar la capacidad de expresarlos con precisión son rasgos de personas emocionalmente inteligentes; por lo ya mencionado, nombrar las respuestas emocionales que se experimentan es una habilidad que se puede ir desarrollando en niños y niñas con ayuda de su docente.

Lo anterior se puede observar a partir de lo que compartió Raquel en la entrevista, cuando no solo pregunta a su alumnado cómo se siente, también le brinda un repertorio de términos para enriquecer su vocabulario emocional: “‘bueno, a ver, ¿cómo te sientes tú ahorita?, triste, enojado...’, y ellos me decían, ‘yo me siento alegre’”; con el paso de los días, el alumnado respondía a la pregunta de su maestra de manera más específica: “ya todos los días, [...] iba uno por uno y era también como un pase de lista, [...] ‘a ver dime, ¿cómo te sientes hoy?’, ‘no, pues, me siento triste’, u ‘hoy me siento enojado’ y así”.

6.5.2.2. La información emocional como insumo para la planeación en el aula

Que un docente observe y reconozca las emociones de su alumnado de manera estratégica le posibilitará la toma de decisiones encaminadas a la vinculación de distintas asignaturas entre sí o alcanzar una serie de metas específicas de aprendizaje o de convivencia grupal. En las entrevistas se encontraron otro tipo de actividades encaminadas a obtener información de tipo emocional. A diferencia de lo presentado anteriormente, que era el reconocimiento de los estados anímicos de manera emergente, algunas normalistas

decidieron planear las actividades didácticas con base en el estado de ánimo de sus estudiantes.

Evidentemente, la planeación es una actividad que aprenden las normalistas a desarrollar en la formación que reciben y observando a otros docentes, sin embargo también surge en la práctica frente a grupo como rasgo intuitivo. Clara, alumna de la licenciatura en preescolar, compartió de dónde surgió su necesidad de planear: “[...] cuando nos enfrentamos a esas situaciones, cuando los pequeños traen ese tipo de emociones, entonces, ¿cómo podemos hacerlo?”.

Las actividades dentro del aula enfocadas a los afectos no son exclusivas de la educación socioemocional, y aquí es donde se pueden planear de manera estratégica las asignaturas y no solo como una actividad más dentro de la gestión grupal. Los contenidos y rutinas que involucran las emociones se pueden integrar con otros saberes disciplinares tales como: Español, Matemáticas o Artes.

A la luz de lo anterior, la planeación juega un papel crítico en la actividad docente de una normalista como lo expuso Jimena: “[...] en artes yo realicé un juego teatral con los niños y, pues, va combinando con la educación socioemocional porque los niños se expresaban, ‘a ver, hazlo llorando’, ‘hazlo riéndote’, ‘hazlo gritando, como si estuvieras muy asustado’, entonces, ahí se pueden combinar esas dos asignaturas”.

Qué tan planeadas sean las actividades depende de cada docente; en el caso de las normalistas, la experiencia que va adquiriendo cada una de ellas, así como la orientación que van llevando por parte de las y los maestros que los acompañan en sus prácticas son fundamentales para desarrollar una visión estratégica y didáctica. En lo particular, Elena muestra cómo el deseo de mantener un estado anímico positivo la llevó a programar estrategias con anticipación:

[...] 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’.

En algunos casos, tanto la maestra titular como el personal directivo de las escuelas donde las normalistas realizaron sus prácticas, se involucran en actividades que propiciaron la reflexión grupal en torno a un problema de convivencia. Michel, normalista de la licenciatura en telesecundaria, participó en el diseño de una sesión *ex profeso* para atender el caso de un alumno desmotivado: “[la] reunión fue con la directora, las demás maestras y con mi titular, pues con ella nos pusimos de acuerdo para realizar la clase de educación socioemocional y suspendimos las otras clases de español matemáticas, para exclusivamente para enfocarnos a el y, a esa parte, de los de las emociones, de cómo se sentía” ; durante esta sesión se utilizaron fábulas y dinámicas para favorecer la comunicación entre el grupo y el estudiante.

En preescolar, la normalista Raquel planeó una actividad con muñecos de fieltro y los utilizó como personajes para contar una historia que encaminó a los niños y niñas de preescolar a reconocer sus emociones:

[...] les conté un cuento, de hecho, yo llevé con fieltro mi monstruo [...] y eso creo que les llamó más la atención, a cada uno les di su foto, era un palito con una estrellita y tenía su foto, entonces yo coloqué los monstruos en el escritorio, el monstruo que representaba enojo, el monstruo que representaba alegría, todos así los monstruos. Y para terminar el cuento yo les decía, ‘bueno, a ver, ¿cómo te sientes tú ahorita?, triste, enojado...’, y ellos me decían, ‘yo me siento alegre’, y entonces él pasaba y ponía su estrellita en donde estaba el monstruo de la alegría.

Elena, por su parte, compartió que en una ocasión su alumnado de preescolar, estaba mostrando desinterés hacia las actividades de la clase y reflexionó: “bueno, hoy se ven tristes, hoy están cansados, [...] yo veía que los alumnos no presentaban mucho interés, que estaban tristes, cansados o tímidos, lo que hacía era empezar con canciones”; así que interrumpió las actividades ante los pobres resultados que estaba obteniendo e introdujo una melodía con letra: “[...] son animalitos y entonces hacen las cosas que dicen los animales, [...] yo decía, ‘bueno, veo que no estás prestando mucha atención, que estás tímido, que estás cansado o triste’”.

Otro recurso para reconocer los estados de ánimo de su alumnado durante sus prácticas fue el semáforo de las emociones. El semáforo consta de tres colores y el alumnado lo utiliza para identificar la emoción que está experimentando en ese momento: rojo si está enojado, amarillo si está preocupados, verde si están felices, azul si están tristes, etcétera. De acuerdo con Jimena, el semáforo de las emociones “[...] un termómetro en el que los niños [de primaria] median cómo se sentían y a partir de eso hacían un diario a la semana y ahí explicaban cómo se sentían”.

Por su parte, el diario de las emociones es un instrumento que bien se puede utilizar en otras asignaturas como Español; además, de ser un insumo para la elaboración de planeaciones como lo señala Jimena porque al saber qué le gustó o no a su alumnado y así: “tú también como maestro replantear tu forma de actuar con ellos”.

Como se puede observar, el reconocimiento de las emociones es una actividad utilizada por las estudiantes entrevistadas. Para ello recurren a diversas actividades y estrategias, en su mayoría lúdicas, para que su estudiantado, durante las prácticas, reconozca y exprese su estado de ánimo; y así con esta información poder tomar decisiones para el desarrollo de las actividades dentro del aula.

6.5.3. Manejo de las emociones en normalistas, ¿para qué?

De acuerdo con Gross (1998b), la regulación de las emociones es un proceso que pretende influir en el cambio de las emociones o estados emocionales que experimenta y expresa una persona en un momento dado. Por su parte, Salovey et. al. (1995b) señalan que una manera de regular las emociones es interrumpirlas cuando son desagradables y generar o mantener las que son agradables para la persona.

La distracción es una estrategia de regulación emocional que utilizan las normalistas para cambiar sus estados emocionales. Jimena comentó que para reducir el estrés que le ocasionan las obligaciones académicas decidió dedicar tiempo a otro tipo de actividades: “me tomaba un momento para practicar yoga o para respirar, hacía cosas, me alejaba un poco de las actividades escolares y todo el trabajo y me enfocaba en cosas personales, no sé, en escuchar música, ver videos, leer, me gusta mucho leer”; con esta estrategia, de acuerdo con Jimena, disminuye el estrés que experimenta y “ya después un poco más calmada ya retomaba otra vez mis actividades.”

Por otra parte, la relajación, como práctica para regular sus emociones, le resultó efectiva a Jimena, quien la aplicó a su alumnado durante sus prácticas profesionales: “[...] actividades de relajación, de respiración, [...] fue lo que yo me di cuenta que de la práctica lo traje a mi aula virtual, igual mis compañeros, actividades que ponían con sus alumnos nos las enseñaban y las hacíamos sobre todo en las pausas activas”. De esta manera, guió a sus estudiantes a canalizar ciertos pensamientos que llevan a emociones negativas o desagradables.

Las actividades lúdicas también son empleadas por las futuras docentes en formación durante sus prácticas para regular las emociones de su alumnado. Para las normalistas de preescolar y primaria, las dinámicas y los juegos son efectivas para modificar los estados anímicos de sus alumnos y alumnas; así lo expresó Clara: “el juego es una de las estrategias, ¡vaya que funciona muchísimo en educación preescolar! porque los pequeños son mucho de estar todo el tiempo en el movimiento, en dinámica, entonces es una estrategia muy efectiva que podemos utilizar para manejar, incluso este tipo de emociones”.

Una estrategia para interrumpir los estados emocionales negativos de su alumnado fue la creación de una ruleta. Jimena pidió a sus estudiantes de primaria que elaboraran una ruleta que tenían que girar cuando sintieran tristeza o enojo: “[...] cuando se sintieran así en su casa o en la escuela giraran su ruleta y vieran qué era lo que les tocaba hacer para calmarse, entonces, así ellos tendrían varias estrategias u opciones para ellos calmarse solitos”.

En definitiva, para regular las emociones de su alumnado en las prácticas, las estudiantes normalistas implementan incesantemente actividades lúdicas para interrumpir estados emocionales negativos y mantener los positivos, ya sea tanto en situaciones emergentes como indisciplinas, como en las planeaciones de otras asignaturas disciplinares. Lo anterior se puede ejemplificar con lo compartido por Raquel:

[sobre regular las emociones] 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 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 ejemplo, que si está enojado, ‘debo mantener la calma’, entonces yo siempre trataba de implementar actividades o estrategias o aun así si implicaba quizá alguna actividad de matemáticas, de lenguaje y comunicación, siempre incluir eso, quizá el respeto, la solidaridad y así, bueno, siempre he visto las emociones.

Por otra parte, algunas normalistas entrevistadas destacaron la importancia de aprender a regular sus propias emociones por el hecho de estar en proceso de convertirse en modelos emocionales para su alumnado. De acuerdo con lo expresado por las estudiantes participantes, las y los docentes suelen transmitir el estado emocional a su grupo, lo cual es deseable si la o el docente está contento o tranquilo, pero no si está molesto o ansioso. Clara reconoció que como docente frente a grupo no puede expresar estados anímicos negativos: “[...] independientemente de que tú [como docente] tengas problemas en casa no puedes llegar así, no puedes llegar enojado, no puedes estar triste porque lo vas a transmitir a tus alumnos, entonces eso nos ayuda a regular nuestras emociones a que veamos de mejor manera las cosas a verle el lado positivo de las cosas”.

Por su parte, Jimena señaló que no se trata de bloquear las respuestas emocionales, sino de canalizarlas de otra manera: “pues, yo al principio lo entendía como suprimir, por ejemplo, si estoy triste y voy a dar clases, no, tengo que ocultar mi tristeza o cosas así, pero poco a poco he aprendido que no, sino que es saber sobrellevarlo”.

Jimena también expresó que un docente, quiera o no se convierte en un modelo para su alumnado; por lo que regular las emociones propias se vuelve crítico para cuidar lo que se transmite al grupo:

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.

Por su parte, María Fernanda, compartió que durante su formación como docente en primaria “esperaba empezar a regular las emociones que sentíamos, porque siendo personas que se van a capacitar para estar frente a grupo no puedes explotar de la nada”.

Como se mencionará más adelante, la formación que recibe el estudiantado puede influir en la manera en que las y los docentes regulan sus emociones frente a su alumnado y de esta manera controlar o equilibrar su estado emocional. Por lo anterior, de acuerdo con las normalistas importa adquirir herramientas para regular las propias emociones y que ello sirva de ejemplo para su alumnado.

Otro elemento que juega un papel importante en la regulación de las emociones es el temperamento, tanto de la estudiante normalista, como del estudiantado que está a su cargo

durante las prácticas. El temperamento es la base de la empatía y de comportamientos prosociales. Si la regulación se activa a partir de la meta que se propone un cuidador o cuidadora de un infante, la empatía que exista será importante para establecer estrategias adaptativas para regular las emociones, tanto en la propia normalista como en sus estudiantes.

En síntesis, los juegos son empleados por las estudiantes normalistas para modificar los estados anímicos de sus estudiantes. Las normalistas reconocen que la regulación de las emociones en sus personas es importante para convertirse en modelos emocionales hacia su alumnado y de esta manera enseñar con el ejemplo y no influir negativamente en la realización de las actividades dentro del aula.

Cabe destacar que las estudiantes normalistas que participan en esta fase cuentan con un alto grado de autoconocimiento que les permite identificar claramente las emociones que experimentan, y que ello requiere de saber manejarlas porque pueden transmitirse a su alumnado. Llama la atención también, su grado de responsabilidad y compromiso en su práctica docente por reconocer la importancia de ser un modelo a seguir por sus alumnos.

6.5.4. Cuatro rasgos de la formación socioemocional de las estudiantes normalistas

De acuerdo con el *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), la *Educación Socioemocional* refiere a los programas educativos encaminados al desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Durlak & Weissberg, 2007; Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2010). En el caso de la presente investigación, tales programas son específicamente los cursos o asignaturas de los planes de estudio de las licenciaturas para la formación docente.

A partir de las investigaciones que llevó a cabo CASEL se destaca que, a lo largo de la última década, son cuatro las dimensiones que constituyen una buena práctica de *Educación Socioemocional*, a saber, secuenciada, activas, focalizadas y explícitas. Cada una de estas dimensiones de la formación socioemocional están encaminadas, a decir de CASEL, a desarrollar las habilidades intra e interpersonales de niños, niñas y jóvenes para la mejora del aprendizaje y de la convivencia (Weissberg et al., 2017).

De manera sintética, una *Educación Socioemocional* efectiva busca desarrollar habilidades emocionales y sociales de manera gradual empleando actividades que están vinculadas entre sí; lo anterior mediante el uso de pedagogías activas para evitar que el estudiantado sea solo un receptor de contenidos teóricos.

A partir del año 2018, la formación inicial docente de México contempló de manera explícita la *Educación Socioemocional* en sus planes de estudios universitarios; como muestra de lo anterior, estudiantes normalistas de sexto semestre (plan de estudios 2018) que participaron en la presente investigación cursaron asignaturas como: Educación Socioemocional (preescolar y primaria) y Estrategias para el Desarrollo Socioemocional (preescolar), Educación Socioemocional y aprendizaje (secundaria).

Por otro lado, las estudiantes normalistas participantes que pertenecieron al plan de estudios anterior (2012) reconocieron haber visto temáticas de *Educación Socioemocional* en algunas asignaturas que cursaron, tal y como se observó en los resultados de la fase cuantitativa; estas materias fueron; las artísticas, el Niño como Sujeto Social y Formación Cívica y Ética.

A continuación, se presentan cuatro rasgos de la *Educación Socioemocional* que se identificaron en el análisis fenomenológico de la experiencia de las normalistas participantes.

6.5.4.1. La educación socioemocional no es suficiente para la preparación profesional de las futuras docentes

De acuerdo con las normalistas entrevistadas, la formación socioemocional que recibieron fue insuficiente cuando intentaron ponerla en práctica frente a sus alumnos. Entre las causas de esta insuficiencia destacan: el cambio a la modalidad virtual por la pandemia, una enseñanza superficial del contenido socioemocional y mayor énfasis en la teoría que en la práctica.

Elena, de la licenciatura en preescolar del plan 2018 compartió que la asignatura de Estrategias para el Desarrollo Socioemocional se vio afectada por el comienzo de la contingencia; sin embargo, ya había cursado *Educación Socioemocional* de manera presencial en el semestre anterior, aunque no dudó en mostrar su decepción por la poca profundidad : “[...] siento que no fue como que pueda decir, ‘ah, es que la educación socioemocional es esto y yo necesito esto para estar bien o necesito esto o necesito saber esto’, no, fue a la ligera, por arribita del agua”.

Quienes expresaron descontento con la formación socioemocional que recibieron fueron las normalistas del plan 2012. Para Jimena, durante el tiempo que estuvo en la Normal ni docentes ni sus pares le dieron suficiente importancia a la *Educación Socioemocional*; por el contrario, la prioridad radicaba, a decir de ella, en la elaboración de planeaciones didácticas de los contenidos disciplinares:

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.

Otro rasgo que las estudiantes normalistas reconocen de la formación afectiva es la escasa utilidad práctica de los contenidos que les son enseñados en la escuela normal. Como ejemplo de lo anterior, Norma consideró que la temática socioemocional que recibió estaba enfocada principalmente a las etapas del desarrollo de los niños y las niñas sin vínculo con lo afectivo, mientras que Jimena subrayó los límites del saber práctico en el reconocimiento de las emociones de su alumnado para atender sus necesidades afectivas y de aprendizaje de una manera adecuada durante sus prácticas.

En la misma línea de lo anterior, Raquel aseveró que la *Educación Emocional* que ha recibido como futura docente podría fortalecerse con más cursos extracurriculares; específicamente, en el conocimiento de estrategias para implementar con su alumnado y con ella misma: “yo pienso que en mi escuela [normal] para que nos den estrategias tanto para trabajar con los alumnos como para nosotras, porque realmente yo pienso que es muy diferente, para que yo también pueda entender a los niños y yo pueda aplicarlas bien, yo tengo que estar bien emocionalmente”. Esta última afirmación es importante porque denota la conciencia de una congruencia entre estar bien emocionalmente como docente para educar emocionalmente a su alumnado.

6.5.4.2. La formación socioemocional de las normalistas está enfocada principalmente para atender niños, niñas y adolescentes

Estudiantes normalistas de la licenciatura en primaria, preescolar y secundaria coincidieron en la formación socioemocional que recibieron está dedicada principalmente al desarrollo emocional de sus futuros alumnos, y de manera tangencial hacia ellas como personas. Como ya fue mencionado, los contenidos que les fueron enseñados son referentes a las etapas de desarrollo de infantes y jóvenes, y en menor medida en las estrategias para reconocer los estados de ánimo de las propias normalistas.

Clara, de preescolar del plan 2018, Michel de secundaria del mismo plan, y Jimena de primaria del plan 2012, coincidieron en mencionar que la *Educación Socioemocional* está dirigida casi exclusivamente a la población infantil y juvenil que van atender; Clara lo expresó así: “uno de los cursos más enfocado a educación emocional fue en tercer semestre, pero lo veíamos en pues más enfocado a los pequeños”; por su parte, Michel expresó que 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 niños”; por último, Jimena mencionó que en su escuela normal existe un departamento psicopedagógico que atiende la salud emocional de las normalistas, por tanto, los cursos de *Educación Socioemocional* “es hacia los alumnos porque los que son dirigidos hacia nosotros van por parte de psicopedagogía, que es un departamento, pues, ya de la escuela, entonces, por ejemplo, por parte de ese departamento realizan talleres”.

6.5.4.3. La educación socioemocional como “válvula de escape” de las normalistas

De acuerdo con normalistas entrevistadas, los momentos donde aprendieron algún tema relacionado con el reconocimiento y expresión de sus estados anímicos fueron emergentes o espontáneos, si no catárticos.

Por una parte, existen casos de instituciones educativas donde el bienestar emocional no es una prioridad. Jimena compartió que durante la pandemia sus docentes las invitaban a no estresarse y mantenerse tranquilas, y al mismo tiempo les pedían “un ensayo de diez hojas, haz esto, haz lo otro y aquello”, y reflexionó: “tampoco en la normal se nos atendió las emociones de los normalistas tan profundamente o tan abiertamente, era más importante el sacar adelante el semestre”.

En otros casos, los docentes de las normalistas en las escuelas normales suelen abrir un espacio durante las sesiones para conocer el estado emocional de sus estudiantes. Esta práctica tiene la apariencia de ser emergente y depende del docente en turno. De acuerdo con Jimena “[...] en estos espacios se nos daban temas y también, pues, para compartir, los maestros abrían un espacio para compartir cómo nos estaba yendo en las prácticas y ya después se atendía el tema de los contenidos”.

Las actividades que plantean los docentes de las normales para las normalistas, en tanto espacios emergentes, son variadas: algunos eligen pláticas motivacionales, otros invitan a las estudiantes a expresar su estado de ánimo, o recurren a estrategias como escuchar en silencio música tranquila para que las jóvenes universitarias contacten con sus emociones.

En la experiencia de Clara, estos espacios emergentes suelen convertirse en charlas motivacionales donde sus pares comparten las dificultades experimentadas en su vida académica o en las prácticas y el o la docente que está a cargo del curso busca alentarlas porque “[...] nosotras sufrimos diferentes actividades que nos desmotivan de algún, de algún modo y este tipo de digamos pláticas porque más lo tomamos como pláticas más que una clase en muchas ocasiones los maestros nos brindan esas como que este frases motivadoras, esas ideas positivas de que ‘le tienen que echar ganas’”.

De acuerdo con otras experiencias, en ocasiones las actividades destinadas a la dimensión afectiva en la normal se transformaron en una “válvula de escape”, especialmente cuando los estados anímicos eran negativos.

En una clase de la licenciatura en preescolar, una docente implementó una actividad para que las normalistas expresaran los estados anímicos que experimentaban en un momento dado de la clase: “[...] realizamos como si fuera un tipo de papa caliente que vas diciendo una frase y donde se quede esa persona va a hablar, entonces nos hacían hablar sobre lo que te hace sentir mal, por qué te sentías mal y cómo es que tú podías ayudarte a ti misma, o sea, reconocer qué era lo que estábamos haciendo mal, reconocer por qué te sentías mal”.

Otra actividad compartida por Maria Fernanda, y que fue empleada por un docente en su grupo de la licenciatura en primaria fue escuchar música y cerrar los ojos: “unas compañeras [...] llegaron a llorar, a salirse, a sentirse mal porque se expresaron de esa manera y pues eran las emociones que estaban sintiendo en ese entonces, también en otros grupos que yo llegué a escuchar que también les había pasado eso.”

6.5.4.4. Educación socioemocional de las normalistas con intencionalidad pedagógica

Es recomendable que la *Educación Socioemocional* deba ser encaminada con una finalidad estratégica; es decir, con una base teórica sólida y con una intencionalidad pedagógica para que el aprendiente reconozca y utilice la información que brindan las emociones en beneficio de su aprendizaje y bienestar personal.

Cabe señalar que las experiencias que se muestran más adelante, provienen de estudiantes normalistas que están matriculadas en el plan 2018, tanto de la licenciatura en preescolar como de primaria. Se recordará que, en los planes y programas más recientes (2018) de

ambas licenciaturas están presentes las asignaturas de Educación Socioemocional y de Estrategias para el Desarrollo Socioemocional, y para el momento en que se llevó a cabo la entrevista, las estudiantes ya habían cursado ambas.

Destacan dos casos en particular, el de Clara, de la licenciatura en preescolar y el de Norma, de la licenciatura en primaria.

Por un lado, se resalta el conocimiento teórico que puede adquirir una estudiante normalista, derivado de la clase de Educación Socioemocional; por ejemplo, que las emociones son respuestas de corta duración como lo explicó Clara:

[...] 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*.

La cita anterior muestra que la teoría no es suficiente si no se toma conciencia de su utilidad y se pone en práctica en situaciones reales. Por lo anterior, resultan importantes las prácticas profesionales de las estudiantes normalistas.

De acuerdo con Clara, una estrategia que aprendió durante el curso de Estrategias para el Desarrollo Socioemocional fue reconocer el estado emocional del estudiantado de las prácticas profesionales que estaba realizando, a partir del primer contacto que tenía con ellos:

[...] el primer acercamiento que tienes con los pequeños cuando van entrando al salón, entonces desde ahí nosotros nos percatamos cómo viene, el pequeño viene enojado o viene contento, viene feliz, entonces, si al menos nos comentaba mucho la maestra, que nos dio precisamente educación que ese tipo de que incluso desde sus gestos que hacía con su cara, con tus ojos, los gestos faciales, influyen mucho para que nosotros nos percatáramos.

Desde la experiencia de Clara, no es suficiente reconocer los estados anímicos de los estudiantes, sino plantearse como docente qué hacer con la información emocional que obtienen de ello, de ahí la importancia de un curso en la licenciatura encaminado a implementar estrategias: “[...] para cuarto semestre, efectivamente trabajamos las estrategias para el desarrollo socioemocional; cómo nosotras podemos trabajar el manejo de las emociones negativas”, y continúa respecto al impacto en sus estudiantes: “cómo van a influir en el pequeño, qué tipo de acciones o qué tipo de actitudes van a tener en cuanto a la relación con sus compañeritos”.

Por otra parte, otra de las estrategias que pueden aprender las estudiantes normalistas es el diseño e implementación de un diagnóstico para identificar las necesidades emocionales de su alumnado. Norma destacó que el insumo principal para la elaboración del diagnóstico que elaboró fueron los indicadores provenientes de los Planes y Programas para la Educación Integral (SEP, 2017): “en este semestre tuvimos Estrategias para el Desarrollo

Socioemocional; y ya nos enseñaron a realizar un diagnóstico, sobre todo con los indicadores que vienen en el programa, entonces, ahí ya nosotros aprendimos a identificar qué necesidades tiene nuestro grupo”.

Reconocer necesidades académicas y emocionales de un grupo de estudiantes, es una actividad importante en la sensibilidad que puede ir desarrollando un docente. Con lo anterior, un o una docente frente a grupo puede individualizar el apoyo, puede ajustar los tiempos de la sesión para generar interés por parte de su alumnado o puede reconocer las respuestas emocionales de sus alumnos y alumnas por factores extra clase (Pianta et al., 2012).

Respecto a esto último, llevar a cabo un diagnóstico se convierte en una herramienta útil para detectar el estado emocional y planear con base a las necesidades que detecta el docente de su alumnado, así lo consideró Norma: “[...] aprendimos a identificar qué necesidades tiene nuestro grupo, si les falta desarrollar en el ámbito de empatía, autoconocimiento, autorregulación, entonces, como que ahí ya va más específico y aunque estamos en línea igual nos tocó, con ese diagnóstico nosotros implementamos una actividad”.

A lo largo de este capítulo se presentó la fase cualitativa del estudio mixto de tipo explicativo secuencial. Cabe recordar que la fase cuantitativa es la predominante en la investigación, de modo que a partir de los hallazgos de esta se diseñó la fase cualitativa. En la fase cuantitativa se encontró un mayor uso de la Reevaluación como estrategia de la Regulación Emocional en estudiantes normalistas emocionalmente inteligentes y en quienes están matriculados en los planes 2018.

El diseño de la fase cualitativa de menor escala respondió a la inquietud por enriquecer los resultados cuantitativos, desde una perspectiva epistemológica diferente, y por ello se entrevistaron a siete estudiantes normalistas con las mismas características que los normalistas encuestados en la fase de gran escala; es decir, se trata de estudiantes matriculadas en los planes 2018 y anteriores y de las licenciaturas de preescolar, primaria y secundaria.

La metodología cualitativa empleada fue la fenomenología interpretativa para explorar la experiencia de las estudiantes normalistas, a partir de los significados que expresaron en las entrevistas sobre fenómenos como: sus habilidades emocionales, estrategias de manejo emocional, y especialmente, la formación socioemocional que reciben y que aplican en sus prácticas profesionales.

Para analizar las entrevistas se empleó el análisis temático para abstraer patrones de significados de los fenómenos explicitados anteriormente a partir de las experiencias, vivencias y reflexiones de las estudiantes normalistas participantes en esta fase.

La fase cualitativa exploró cómo es la *Educación Socioemocional* que reciben las estudiantes normalistas a partir de su experiencia formativa. Del análisis emergieron distintos temas como las situaciones límites que se enfrentaron y cómo lo vivieron emocionalmente, cómo experimentan el reconocimiento y comprensión de sus emociones y

las de su alumnado cuando se encuentran en las prácticas profesionales; por qué consideran que es importante aprender a regular sus emociones, y finalmente, cuáles son los rasgos que caracterizan la *Educación Socioemocional* que han recibido.

De lo anterior se puede concluir que la experiencia emocional de una normalista se enfrenta a situaciones que la ponen al límite en su escuela normal y especialmente en las prácticas que realiza frente a grupo. Las normalistas entrevistadas mencionaron situaciones donde no supieron cómo responder emocionalmente a las demandas de sus alumnos durante las prácticas. Por otra parte, las estudiantes reconocieron que es importante en su labor docente reconocer y comprender las emociones de su futuro alumnado, ya que ello les dará información para responder correctamente a situaciones límite o para desarrollar planeaciones más acordes a los objetivos que se planteen.

Por otro lado, resalta la conciencia que tienen las normalistas respecto a convertirse en un modelo emocional para sus estudiantes, por lo que aprender a regular las emociones para no influir negativamente en su alumnado resulta imprescindible en su formación.

Desafortunadamente, a decir de las entrevistadas, la formación socioemocional que reciben en la escuela normal no es suficiente para sus necesidades personales y profesionales, ya que se le da más prioridad a la teoría del desarrollo infantil o a otros contenidos disciplinares; lo anterior acontece en mayor frecuencia en estudiantes del plan de estudios anteriores donde no existen asignaturas de *Educación Socioemocional*. Lo anterior no es exclusivo de los planes anteriores, las estudiantes entrevistadas del plan de estudios más reciente (2018) también consideraron que los contenidos fueron escasos y superficiales, y que la formación en este ámbito se caracterizó por la falta de estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Otro rasgo de la formación emocional que recibieron las futuras docentes es el de mayor énfasis en atender las necesidades emocionales de los niños, niñas y jóvenes que atenderán en el futuro, y por consecuencia la formación se enfoca tangencialmente en la preparación de las competencias emocionales en ellas como personas.

Por otro lado, la formación inicial docente de tipo emocional se presentó de dos formas: como espacios informales dentro de sus clases en las escuelas normales, donde el o la docente que está a cargo abrió un espacio para que las estudiantes expresaran sus emociones o les motivó ante las dificultades propias de la preparación docente; por otro lado, como espacios curriculares con temáticas y actividades encaminadas a herramientas para el reconocimiento y regulación emocional para la elaboración de planeaciones didácticas.

Por último, la fase cualitativa mostró los matices de la formación socioemocional que reciben las estudiantes normalistas, y cómo en la práctica se enfrentan el gran reto de reconocer sus propias emociones y las de otros para manejarlas para su beneficio y el de su alumnado.

7. Conclusiones

El desarrollo de las habilidades emocionales y sociales está contemplado en los planes y programas de estudio de los cuatro niveles de la Educación Obligatoria en nuestro país (preescolar, primaria, secundaria y media superior) (SEP, 2018j) y en los programas de las licenciaturas normalistas (DGESPE, 2018). Lo anterior es debido a que la Ley General de Educación establece que la autoridad educativa federal es la instancia encargada de un diseño curricular integral, bajo lo cual la escuela “educará para la vida y estará enfocada a las capacidades y desarrollo de las habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas de las personas que les permitan alcanzar su bienestar y contribuir al desarrollo social” (Art. 16).

De acuerdo con la Ley, la formación profesional de maestros en educación básica del servicio público recae, principalmente, en las escuelas normales. Según datos de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (SEP, 2020), en el ciclo 2019-2020, existían en nuestro país 405 escuelas normales (62% público y 38% privado), y matriculados 103 651 estudiantes normalistas (75% mujeres y 25% hombres), 80% de los cuales estaban concentrados en las licenciaturas de preescolar, primaria, secundaria y educación física. En general, la población normalista son estudiantes universitarios jóvenes, principalmente mujeres, de entre 18 y 23 años, provenientes de familias de bajos recursos y con escasas oportunidades para desarrollarse profesionalmente, siendo el magisterio una de las pocas opciones, si no la única.

En el ciclo escolar 2018-2019, entró en vigor la reforma curricular de las licenciaturas de las escuelas normales. Los planes y programas más recientes (planes 2018) incorporaron, por primera vez, asignaturas explícitas de *Educación Socioemocional* en las mallas curriculares. Al momento de la investigación, el alumnado participante del tercer año de la licenciatura (semestres quinto y sexto) estaba matriculado en los planes más recientes, mientras que el estudiantado normalista del cuarto y último año continuó con el plan de estudios anterior (plan 2012 para preescolar y primaria, 1999 para secundaria).

A pesar del creciente interés en la investigación educativa en torno a qué perfil de estudiantes normalistas obtiene mejor provecho de sus emociones, y cómo ello está asociado a la satisfacción de vida, al bienestar psicológico y a su rendimiento académico, pocos estudios han explorado la manera en cómo regulan sus emociones y cómo son formados profesionalmente para ello.

Regulación Emocional, Inteligencia Emocional y Estado de Ánimo -como elementos personales- son variables que están asociadas al bienestar personal y al éxito académico y laboral, como señalan varios estudios al respecto. En el campo de la educación, un óptimo reconocimiento y manejo de las emociones hace de las y los docentes menos propensos a sufrir desgaste laboral y las implicaciones asociadas; lo anterior, favorece su práctica profesional porque su propio bienestar contribuye en la generación de climas positivos áulicos para el aprendizaje y la convivencia.

Por otra parte, la formación socioemocional -como elemento profesionalizante- coadyuva en el desarrollo de habilidades para atender, identificar y regular las emociones de futuros

docentes. De acuerdo con la literatura revisada, intervenciones eficaces de *Educación Socioemocional* suelen implementar procesos graduales y secuenciados de aprendizaje empleando contenidos específicos respecto al desarrollo de habilidades emocionales e implementación de estrategias de regulación de las emociones, y todo ello con una salida práctica tanto en sus personas como en niños, niñas o adolescentes cuando se encuentren frente a grupo.

La perspectiva para estudiar el fenómeno emocional en estudiantes normalistas en esta investigación fue la del sujeto que experimenta las emociones, en tanto observador, intérprete y autor de sus propias respuestas emocionales.

La revisión de literatura mostró que los estudios sobre el fenómeno emocional en futuros docentes en formación suelen enfocarse principalmente en vincular su *Inteligencia Emocional* con variables como el bienestar personal, por lo que se presenta la oportunidad de indagar cómo regulan sus emociones y qué relación tiene ello con su nivel de *Inteligencia Emocional* y con el tipo de *Educación Socioemocional* que han recibido durante su formación inicial docente; por lo anterior, la investigación se encaminó a responder la siguiente pregunta: ¿de qué manera la *Inteligencia Emocional* del estudiante normalista y la *Educación Socioemocional* que recibió en su formación inicial influye en el tipo de estrategias que emplea para regular sus emociones?

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se construyó un marco teórico a partir de conceptos consolidados sobre la dimensión emocional de los individuos; asimismo, se examinaron las relaciones teóricas entre estas nociones. Las propuestas teóricas empleadas fueron las siguientes: la noción de *Regulación Emocional* del modelo de Proceso de James J. Gross (1999) para identificar cómo intervienen sus emociones los estudiantes normalistas, la noción de *Inteligencia Emocional* de Salovey y Mayer (1990) para conocer quiénes son aquellos normalistas que obtienen mejor provecho de la información generada de sus emociones; el concepto de *Educación Socioemocional* de Durlak et. al. (2011) para identificar las prácticas de los programas de este tipo en el ámbito educativo, y la propuesta teórica del estado anímico de Watson y Tellegen (1985) para examinar empíricamente este constructo.

El modelo de Proceso que plantea Gross (1998a) establece dos estrategias para regular las emociones: Reevaluación, cuando el individuo interviene en sus emociones antes y durante la generación de la emoción, y Supresión cuando modula su respuesta emocional una vez que esta ya fue generada. Para identificar el tipo de estrategia de *Regulación Emocional* del estudiantado normalista participante se empleó el Cuestionario de Regulación Emocional (Cabello et al., 2013).

El modelo de *Inteligencia Emocional* propuesto por Salovey y Mayer (Salovey et al., 1995b) permite identificar el nivel que presenta un individuo en la vigilancia, comprensión y reparación de sus emociones, a partir de la evaluación de rasgos y creencias estables respecto a estas dimensiones, es decir, la *Inteligencia Emocional Percibida*; para examinar el nivel de la *Inteligencia Emocional Percibida* del estudiantado normalista se empleó la versión castellana del *Trait Meta Mood Scale* (TMMS) (Fernández-Berrocal & Extremera, 2010).

Los modelos de *Regulación Emocional* y *Inteligencia Emocional Percibida* mencionados anteriormente, tienen la limitante de no medir el estado anímico de las personas que son evaluadas; por ello, se empleó el modelo biestructural del *Estado de Animo* de Watson y Tellegen (1985), el cual refiere a dos dimensiones, una cuando en el individuo predominan estados anímicos positivos (Activación Positiva) y otra cuando el individuo experimenta estados anímicos negativos (Activación Negativa).

Para identificar las prácticas eficaces en intervenciones de *Educación Socioemocional* se empleó la propuesta de *Collaborative for Academic, Social, and, Emotional Learning* (CASEL), la cual establece que los programas educativos de esta índole deben contar con prácticas y contenidos específicos diseñados para focalizar el desarrollo de manera gradual, secuencial y observable de las competencias socioemocionales.

De acuerdo con la construcción teórica presentada en el capítulo 2, 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 respuestas emocionales (estrategia de Reevaluación); 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 intencionalmente mediante programas educativos de intervención, siempre y cuando estos implementen las prácticas descritas anteriormente.

Para evaluar empíricamente los supuestos planteado para la presente investigación doctoral, se utilizó una metodología de corte mixto. La tipología del diseño mixto fue secuencial explicativo de estatus dominante, compuesta por dos fases: la primera y con mayor peso de tipo cuantitativo, seguida de un estudio complementario de corte cualitativo. A continuación, se presenta el resultado de la integración de las dos fases para responder a la pregunta de investigación ¿de qué manera la *Inteligencia Emocional* del estudiantado normalistas y la *Educación Sociomeocional* que ha recibido en su formación inicial influyen el tipo de estrategia para regular sus emociones?

Que los estudiantes normalistas puedan sobrellevar emociones desagradables en situaciones difíciles propias de su formación se debe, en buena medida, a la capacidad de reconocer los estados anímicos propios y de otros para actuar en consecuencia.

Identificar y comprender las emociones puede llevar a futuros docentes a tomar decisiones acertadas en el aula cuando las emociones son intensas, tanto en ellos como en su alumnado. Futuros docentes en formación inicial son capaces de aprender a prevenir o anticipar el aburrimiento o desinterés por parte de su alumnado, o predecir si una actividad puede desencadenar un posible conflicto si el ambiente aúlico es hostil.

Desarrollar habilidades para monitorear e identificar las emociones permite establecer una base sólida para la comprensión y empatía hacia uno mismo y hacia otros, por un lado; y

por otro se relaciona con la habilidad para modificar las emociones en función de un propósito de índole educativo.

La *Regulación Emocional*, entendida como la capacidad de intervenir en las emociones desde su generación con algún propósito específico (Gross, 1999), juega un papel crítico en estudiantes en el control del enojo, la vergüenza, la ansiedad y aumentar la tolerancia a la frustración ante el error y la capacidad para permanecer concentrado y terminar la tareas académicas (Second-Step, 2011). Estudiantes que establecen como meta aprender y adquirir nuevas competencias tienden a usar estrategias más adaptativas, mientras que aquellos estudiantes que buscan mostrarse como incompetentes, suelen usar estrategias no adaptativas (Jarrell & Lajoie, 2017).

La fase cuantitativa encontró que estudiantes normalistas emocionalmente inteligentes tienden a utilizar la Reevaluación como estrategia para regular sus emociones (véase Cuadro 5.17); es decir, aquellos con niveles adecuados y/o excelentes de Atención, Claridad y Reparación tienden a intervenir en mayor medida en sus respuestas emocionales en el momento cuando se van desarrollando estas.

La distracción, o despliegue atencional como lo denomina Gross, es una estrategia de la regulación de las emociones que tiene como principal característica intervenir en la generación de las emociones para interrumpirlas cuando la persona las identifica como negativas o desagradables o desea mantenerlas cuando son positivas. Lo anterior se observa en la experiencia de una de las normalistas cuando para reducir el estrés ocasionado por sus responsabilidades académicas escucha música, observa videos o practica yoga; o en el caso de otra normalista que implementa actividades lúdicas con su alumnado para modificar el estado de ánimo grupal. En ambos casos, destaca el alto nivel de autoconocimiento que muestran las entrevistadas para intervenir en sus emociones y en las de otros y otras.

Para Sutton (2004) y Taxer y Gross (2018) la regulación de las emociones de las y los docentes frente a grupo está en función de un propósito, como puede ser mantener el interés del alumnado respecto una actividad o atender una actitud disruptiva por parte de un estudiante; el estudio cualitativo mostró que uno de los propósitos que las estudiantes normalistas le otorgan a la *Regulación Emocional* está relacionado con el convertirse en modelos emocionales frente a su alumnado. Las entrevistadas identificaron la necesidad de modificar los estados emocionales negativos ocasionados por situaciones personales fuera del aula, con el objeto de no transmitirlos a su grupo y por ende no interferir en las actividades de aprendizaje y convivencia.

De acuerdo con los resultados de la fase cuantitativa, normalistas con niveles adecuados o excelentes de *Inteligencia Emocional Percibida* no solo obtuvieron media más alta en la estrategia de Reevaluación, sino también en estado anímico positivo respecto a sus pares con nivel no adecuado. Por lo anterior, la evidencia sugiere que formar a estudiantes normalistas en habilidades de la *Inteligencia Emocional* y de *Regulación Emocional* tendría un impacto positivo en su *Estado de Ánimo* y coadyuvaría en la construcción de este modelo emocional como parte de su ser docente frente a su alumnado.

Para que se logre lo anterior, la *Educación Socioemocional* debe jugar un papel más determinante en la formación inicial docente. El tema socioemocional está tomando relevancia en la agenda de la formación docente en nuestro país, y prueba de ello es la explicitación de estos temas en los planes curriculares más recientes de las licenciaturas que se ofertan en las escuelas normales, sin embargo, el estudiantado normalista se ha enfrentado a la predominancia de los contenidos disciplinares tradicionales sobre los de tipo socioemocional.

Con lo anterior, no se pretende afirmar que los contenidos socioemocionales deban tomar más relevancia que las demás disciplinas (Lengua, Pensamiento Matemático, Ciencias, etc), ni mucho menos sustituirlas, sino aprender a integrarlas para conseguir una mejor sinergia entre ambos lados; en este sentido, la formación en la elaboración de planeaciones didácticas toma un papel importante. La información emocional que un o una docente pueda obtener de su grupo puede emplearla para distintos propósitos pedagógico y de manejo de aula.

La fase cuantitativa mostró que normalistas matriculados en planes de estudios más recientes tienen niveles más altos en *Inteligencia Emocional Percibida* y uso de la estrategia de Reevaluación que sus pares de planes anteriores. Además, en la fase cualitativa se observó que estudiantes normalistas de planes más recientes expresaron un conocimiento teórico más coherente sobre *Educación Socioemocional* y en torno al uso de la información que brindan las emociones a partir de diagnósticos en el diseño de planeaciones didácticas durante sus prácticas profesionales.

No obstante el promedio de *Educación Socioemocional* reportado es más alto en el grupo de normalistas de planes más recientes, la fase cualitativa reveló que la percepción general de las entrevistadas sobre esta formación está lejos de ser suficiente para las demandas que ya experimentan en su vida como universitarias y como docentes practicantes frente a grupo.

A partir de lo expresado por las entrevistadas, las asignaturas de *Educación Socioemocional* deben superar su carácter de espacios improvisados para dar paso a procedimientos estructurados y equilibrados en la relación teoría-práctica; además, las normalistas perciben un doble discurso en tanto que se les orienta para que atiendan las necesidades emocionales de sus alumnos en las prácticas, pero se les presta poca atención al desarrollo de sus habilidades emocionales en tanto personas con necesidades afectivas propias de su desarrollo personal y profesional.

En definitiva, aunque las escuelas normales han mostrado preocupación por la formación social y emocional de las y los estudiantes normalistas, tradicionalmente se le ha dado más énfasis a la adquisición de contenidos y estrategias para desarrollar habilidades cognitivas de su futuro alumnado (niños, niñas y adolescentes) que al desarrollo socioemocional de ellas como jóvenes universitarias.

Investigaciones han mostrado que docentes con baja regulación de sus emociones tienden a presentar bajo rendimiento laboral y sufrir agotamiento psicológico en su práctica docente;

por el contrario, docentes con capacidad desarrollada para modificar sus emociones tienden a lograr un mejor rendimiento con menor desgaste emocional.

La presente investigación doctoral confirma que normalistas con alta *Inteligencia Emocional* y con formación socioemocional eficaz recibida tienden a utilizar la estrategia de Reevaluación para regular sus emociones, lo cual les permite, de acuerdo con la teoría, afrontar favorablemente ante las vicisitudes propias de su vida académica como normalistas. La evidencia empírica mostró que normalistas que vigilan sus emociones, las identifican y las expresan adecuadamente, regulan mejor sus emociones; y en la práctica tienden a identificar mejor los estados emocionales de sus alumnos para tomar decisiones didácticas correctas.

Por otra parte, se encontró que la formación socioemocional que recibieron durante su trayecto formativo influyó directa y positivamente en el estudiantado normalista, aunque en menor medida que su *Inteligencia Emocional*. Al explorar cualitativamente cómo es la *Educación Socioemocional* que recibe el estudiantado normalista, se encontró que presenta como reto posicionar este tema al mismo nivel que otras disciplinas como matemáticas, español o ciencias naturales, por mencionar algunas, sin embargo, existe evidencia alentadora que indican una inercia ascendente en el reconocimiento de la importancia de este tema en la formación integral de generaciones recientes de normalistas.

Recomendaciones para la formación socioemocional de estudiantes normalistas

Las emociones juegan un papel importante en los procesos de aprendizaje y convivencia dentro de un aula escolar. En la práctica docente, atender, comprender y gestionar la información emocional son habilidades deseables en el docente para manejar las dinámicas grupales con distintos fines: bienestar personal del docente y de su alumnado, manejo eficaz de comportamientos disruptivos, prevención en el desgaste emocional y profesional docente, sana convivencia y desempeño académico.

A partir de los hallazgos derivados de la presente investigación, se encontró que la formación socioemocional que reciben estudiantes normalistas no está resuelta y se deben fortalecer algunos aspectos si se desea tener un impacto en la preparación docente para el uso de estrategias efectivas y adaptativas en la atención, comprensión y regulación de sus emociones y las de sus futuros alumnos y alumnas. A continuación, se presentan algunas recomendaciones a los planes de estudios de las licenciaturas normalistas.

El autoconocimiento personal de las y los normalistas es indispensable para orientar a su futuro estudiantado en su desarrollo emocional; por ello, se recomienda que docentes y tutores de las escuelas normales utilicen los espacios curriculares y extracurriculares en atención de la interioridad de cada normalista para comenzar a reconocer sus rasgos personales, como el temperamento, para potenciar aquellos que le ayudará en su vida profesional y atender aquellos que podrían obstaculizar su propio desarrollo.

Además del autoconocimiento personal por parte del estudiante normalista, se recomienda que se fortalezcan los referentes teóricos de las asignaturas relacionadas con la formación socioemocional en las escuelas normales. A partir de lo observado en las entrevistas con las

normalistas, se identifica que su formación se enfoca principalmente en las etapas de desarrollo de niños, niñas y adolescentes, sin embargo, carece de un vínculo explícito con su propia dimensión afectiva, como el conocimiento de su temperamento o de sus propias habilidades emocionales o formas para manejar las propias emociones.

Las bases teóricas psicológicas, neurocientíficas y pedagógicas de las emociones son pilares fundamentales para la comprensión e implementación de las estrategias que se pueden utilizar para el reconocimiento y manejo de las emociones de su futuro alumnado; sin embargo, se necesita vincular esta información teórica con las prácticas profesionales, y esto podría dar resultado con el acompañamiento puntual por parte de tutores especializados en el tema socioemocional.

Una manera de vincular el conocimiento teórico socioemocional con la práctica pedagógica es promover que estudiantes normalistas conozcan e implementen estrategias encaminadas al reconocimiento y manejo de las emociones para el aprendizaje y convivencia de su alumnado en prácticas; y que los espacios lectivos sobre temas socioemocionales sirvan para reflexionar en torno a su experiencia sobre el uso de estas prácticas.

Por otra parte, conviene repensar el destinatario de la formación socioemocional que recibe el estudiantado normalista. Esta formación suele estar dirigida casi exclusivamente al desarrollo socioemocional de niños, niñas y adolescentes y se minimiza la dimensión emocional del propio normalista. Por ello, se recomienda que las asignaturas de formación socioemocional que imparten las escuelas normales atiendan también el desarrollo de las habilidades socioemocionales para manejar el impacto que tienen las emociones en sus personas en la interacción con grupos, colegas, supervisores y familiares cuando se encuentren en campo.

Las prácticas profesionales durante la formación inicial docente son un espacio privilegiado que tiene el estudiantado normalista para enfrentarse las respuestas emocionales cuando se encuentran en campo: gozo, orgullo, enojo, ansiedad, aburrimiento y pena. Ante estas experiencias afectivas se recomienda que el acompañamiento que recibe el estudiantado normalista por parte de algún tutor o tutora, retome la dimensión emocional de la actividad docente y se transforme en aprendizajes en torno al reconocimiento y manejo de las emociones como parte de una práctica docente eficaz.

A nivel curricular, se recomienda que, independientemente del nombre de las asignaturas que contengan los planes y programas de las licenciaturas normalistas, se mantengan unidades de aprendizaje relacionadas con la formación socioemocional a pesar de los cambios de modelos educativos de cada administración pública. Además, es importante que las y los docentes titulares de estas asignaturas en las escuelas normales cuenten con la experiencia y preparación académica en la teoría y práctica en educación socioemocional.

Además de los tiempos lectivos de las mallas curriculares, las escuelas normales podrían ofrecer espacios extracurriculares a su alumnado para que desarrollen su dimensión afectiva, con la finalidad de comprender profundamente su interioridad en los procesos personales del docente y su estudiantado, así como el papel que juegan en el aprendizaje y la convivencia.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

El reto principal que presentó el estudio se derivó del confinamiento obligado por la contingencia sanitaria impuesta por las autoridades. El trabajo de campo debió realizarse de manera virtual, sin oportunidad de visitar las escuelas normales para aplicar los instrumentos. Tampoco fue posible establecer contacto cara a cara de manera presencial con las estudiantes normalistas que participaron en las entrevistas. Por lo anterior, el procedimiento de recolección de información se llevó a cabo por medios virtuales para eliminar el riesgo de un posible contagio. Sin embargo, la limitación de la no presencialidad abrió la oportunidad de llegar a escuelas normales y normalistas de otras entidades federativas que fueran más que lo que originalmente se había contemplado al inicio de la investigación.

Los resultados obtenidos mostraron las relaciones esperadas y establecidas en el apartado de construcción teórica del objeto en el capítulo de referentes teóricos, sin embargo, llama la atención que el efecto esperado de la *Educación Socioemocional* respecto a la *Regulación Emocional* del estudiantado normalista resultó débil en comparación con la *Inteligencia Emocional*. Algunas explicaciones sobre este resultado pueden girar en torno al instrumento empleado para calcular el índice de *Educación Socioemocional* debido a que fue una adaptación de un cuestionario de cuatro ítems para programas extracurriculares, ante la ausencia de un instrumento validado para población universitaria. Para explorar más a detalle la influencia de la *Educación Socioemocional* que reciben los estudiantes normalistas en la formación inicial docente puede diseñarse un instrumento con un número mayor de ítems que capturen distintos indicadores de las dimensiones establecida por CASEL, y así obtener un cuestionario que evaluara tales dimensiones y se hallaran la relación entre estas. Otra posible explicación es que el programa de educación socioemocional actual requiere apuntalarse para mejorar su influencia en las habilidades relacionadas con las emociones del estudiantado normalista.

Por otro lado, una limitante más de la presente investigación doctoral fue tomar solamente la perspectiva del estudiantado normalista, lo cual conllevó la ausencia de información proveniente de otro agente, como docentes o autoridades de las normales, que pudiera enriquecer lo reportado por los normalistas; no obstante y a pesar de esta limitación, la información del estudiantado normalista obtenida a partir de los instrumentos utilizados permitió una aproximación adecuada al fenómeno estudiado.

En lo que respecta al temperamento, la presente investigación no evalúa cuantitativamente ni analiza comprensivamente los perfiles temperamentales del estudiantado normalista participante. Futuras investigaciones pueden integrar en el análisis inferencial el efecto mediador o moderador del temperamento del estudiantado en el tipo de estrategias de regulación emocional que emplea.

Futuras investigaciones pueden examinar el efecto moderador o mediador de un programa de intervención de *Educación Socioemocional* en la *Inteligencia Emocional Percibida* y la *Regulación Emocional* de estudiantes normalistas y así conocer la influencia directa que existe entre estos constructos.

Otros estudios podrán ampliar la exploración de la regulación de las emociones de estudiantes normalistas al considerar las cinco familias de estrategias de regulación de emociones propuestas por James J. Gross (2003) en lugar de las dos que se emplearon en la presente investigación. Por otra parte, una de las limitaciones de este estudio es la ausencia del contexto como variable en el análisis de la dimensión socioemocional del estudiantado, específicamente en la regulación de las emociones; futuras investigaciones podrían analizar el efecto moderador o mediador del contexto en la atención, comprensión y regulación de las emociones en estudiantes normalistas.

La evaluación de la *Educación Socioemocional* podría llevarse a cabo a través de un diseño que analizara longitudinalmente los cambios en *Regulación Emocional* e *Inteligencia Emocional* de estudiantes normalistas a partir de una intervención específica, como puede ser una asignatura de la currícula normalista o un taller extracurricular con temática socioemocional, y de esta manera poder determinar el efecto que tiene la intervención en las distintas emociones de los constructos ya señalados.

Para futuras investigaciones se sugiere que lleven a cabo análisis inferenciales que comprueben como hipótesis los supuestos que se establecieron en el apartado de problema de la presente investigación. Esto se podría realizar con un diseño cuantitativo para comprobar la correlación entre el nivel de *Inteligencia Emocional* con el tipo de estrategia de *Regulación Emocional*, y el efecto mediador o moderador de la *Educación Socioemocional* recibida con el tipo de estrategia de *Regulación Emocional*.

Por último, los aportes que dejaron la presente investigación en el autor se podrían señalar en cuatro aspectos: primero, el acercamiento de primera mano a la formación inicial docente en México gracias a la generosidad de las y los normalistas por su participación, así como por la apertura de las autoridades educativas para gestionar la participación de los futuros docentes en el estudio; segundo, el reconocimiento de la complejidad de los procesos formativos relacionados con la dimensión emocional de personas que son sujetos de aprendizaje y futuros agentes en la formación de niños, niñas y adolescentes; tercero, conocer y aplicar distintos enfoques teóricos, además de diferentes diseños, técnicas y tipos de análisis para recolectar y procesar la información; y cuarto, tener la oportunidad de contribuir al campo de conocimiento en educación gracias a este ejercicio de investigación educativa que duró cerca cuatro años.

Anexo A: Mallas curriculares de las licenciaturas plan de estudios 2018

Licenciatura en Preescolar

1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	
Desarrollo y aprendizaje 6 h / 6.75	Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje 6 h / 6.75	Educación Socioemocional 4 h / 4.5	Atención a la diversidad 4 h / 4.5	Educación inclusiva 4 h / 4.5	Bases legales y normativas de la educación básica 4 h / 4.5	Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje 4 h / 4.5	Aprendizaje en el Servicio 20 h / 6.4	
El sujeto y su formación profesional 4 h / 4.5			Modelos pedagógicos 4 h / 4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4 h / 4.5				
Lenguaje y comunicación 4 h / 4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6 h / 6.75	Lenguaje y alfabetización 6 h / 6.75	Desarrollo de la competencia lectora 6 h / 6.75	Literatura infantil 6 h / 6.75	Creación literaria 6 h / 6.75	Educación Física y hábitos saludables 6 h / 6.75		
Pensamiento cuantitativo 6 h / 6.75	Forma, espacio y medida 6 h / 6.75	Probabilidad y estadística 6 h / 6.75	Estrategias para el desarrollo socioemocional 6 h / 6.75	Música 4 h / 4.5	Artes visuales 4 h / 4.5			
Estudio del mundo natural 6 h / 6.75	Estrategias para la exploración del mundo natural 6 h / 6.75	Estudio del mundo social 4 h / 4.5	Estrategias para la exploración del mundo social 4 h / 4.5	Expresión corporal y danza 4 h / 4.5	Teatro 4 h / 4.5			
4 cursos optativos que podrán cursarse del 1° al 7° semestre, con 4 horas y un valor de 4.5 créditos cada uno.								
Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa 4 h / 4.5	Observación y análisis de prácticas y contextos escolares 4 h / 4.5	Iniciación al trabajo docente 6 h / 6.75	Estrategias de trabajo docente 6 h / 6.75	Innovación y trabajo docente 6 h / 6.75	Trabajo docente y proyectos de mejora escolar 6 h / 6.75	Aprendizaje en el Servicio 6 h / 6.75		
36 h / 40.5	34 h / 38.25	32 h / 36	36 h / 40.5	34 h / 38.25	30 h / 33.75	16 h / 18		
Inglés. Inicio de la comunicación básica 6 h / 6.75	Inglés. Desarrollo de conversaciones elementales 6 h / 6.75	Inglés. Intercambio de información e ideas 6 h / 6.75	Inglés. Fortalecimiento de la confianza en la conversación 6 h / 6.75	Inglés. Hacia nuevas perspectivas globales 6 h / 6.75	Inglés. Convertirse en comunicadores independientes 6 h / 6.75			

Fuente: Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (2018)

Licenciatura en Primaria

1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	
Desarrollo y aprendizaje 6 h / 6.75	Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje 6 h / 6.75	Educación Socioemocional 4 h / 4.5	Atención a la diversidad 4 h / 4.5	Educación Inclusiva 4 h / 4.5	Bases legales y normativas de la educación básica 4 h / 4.5	Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje 4 h / 4.5	Aprendizaje en el Servicio 20 h / 6.4	
El sujeto y su formación profesional 4 h / 4.5			Modelos pedagógicos 4 h / 4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4 h / 4.5				
Lenguaje y comunicación 4 h / 4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6 h / 6.75	Desarrollo de competencia lectora 6 h / 6.75	Producción de textos escritos 6 h / 6.75	Literatura 6 h / 6.75	Estrategias para el desarrollo socioemocional 4 h / 6.75	Teatro y artes visuales 4 h / 4.5		
Aritmética. Números naturales 6 h / 6.75	Aritmética. Números decimales y fracciones 6 h / 6.75	Álgebra 6 h / 6.75	Geometría 6 h / 6.75	Probabilidad y estadística 6 h / 6.75	Música, expresión corporal y danza 4 h / 4.5	Educación Física 6 h / 6.75		
Introducción a la naturaleza de la ciencia 6 h / 6.75	Estudio del medio ambiente y la naturaleza 6 h / 6.75	Geografía 6 h / 6.75	Historia 4 h / 4.5	Estrategias para la enseñanza de la historia 4 h / 4.5	Formación cívica y ética 6 h / 6.75			
4 cursos optativos que podrán cursarse del 1° al 7° semestre, con 4 horas y un valor de 4.5 créditos cada uno.								
Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa 4 h / 4.5	Observación y análisis de prácticas y contextos escolares 4 h / 4.5	Iniciación al trabajo docente 6 h / 6.75	Estrategias de trabajo docente 6 h / 6.75	Innovación y trabajo docente 6 h / 6.75	Trabajo docente y proyectos de mejora escolar 6 h / 6.75	Aprendizaje en el Servicio 6 h / 6.75		
36 h / 40.5	34 h / 38.25	34 h / 38.25	36 h / 40.5	36 h / 40.5	32 h / 36	20 h / 22.5		
Inglés. Inicio de la comunicación básica 6 h / 6.75 h	Inglés. Desarrollo de conversaciones elementales 6 h / 6.75 h	Inglés. Intercambio de información e ideas 6 h / 6.75 h	Inglés. Fortalecimiento de la confianza en la conversación 6 h / 6.75 h	Inglés. Hacia nuevas perspectivas globales 6 h / 6.75 h	Inglés. Convertirse en comunicadores independientes 6 h / 6.75 h			

Fuente: Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (2018)

Licenciatura en Secundaria

1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Desarrollo en la adolescencia 4 h / 4.5	Desarrollo socioemocional y aprendizaje 4 h / 4.5	Planeación y evaluación 6 h / 6.75	Neurociencia en la adolescencia 4 h / 4.5	Educación inclusiva 4 h / 4.5	Fundamentos de la educación 4 h / 4.5	Retos actuales de la educación en México 4 h / 4.5	Aprendizaje en el Servicio 20 h / 6.4
Problemas socioeconómicos y políticos de México 4 h / 4.5	Teorías y modelos de aprendizaje 4 h / 4.5		Gestión del centro educativo 4 h / 4.5	Metodología de la investigación 4 h / 4.5	Pensamiento pedagógico 4 h / 4.5		
Introducción a la enseñanza del Español 6 h / 6.75	Textos expositivos 6 h / 6.75	Didáctica de la lengua y la literatura 6 h / 6.75	Didáctica de la lectura 4 h / 4.5	Didáctica de la escritura 4 h / 4.5	Didáctica de la oralidad 4 h / 4.5	Situaciones didácticas para el aprendizaje del Español 6 h / 6.75	
Comprensión y producción de textos 6 h / 6.75	Textos narrativos y poéticos 4 h / 4.5	Teoría y crítica literaria 4 h / 4.5	Literatura universal 4 h / 4.5	Literatura hispanoamericana 4 h / 4.5	Literatura mexicana 4 h / 4.5	Gestión de proyectos culturales y educativos 6 h / 6.75	
Lenguaje y comunicación 6 h / 6.75	Textos argumentativos 4 h / 4.5	Lingüística general 4 h / 4.5	Morfología del Español 4 h / 4.5	Sintaxis del Español 4 h / 4.5	Diversidad lingüística e interculturalidad 4 h / 4.5		
	Optativo 4 h / 4.5	Optativo 4 h / 4.5	Optativo 4 h / 4.5	Optativo 4 h / 4.5	Optativo 4 h / 4.5		
Herramientas para la observación y análisis de la escuela y comunidad 4 h / 4.5	Observación y análisis de la cultura escolar 4 h / 4.5	Práctica docente en el aula 6 h / 6.75	Estrategias de trabajo docente 6 h / 6.75	Innovación para la docencia 6 h / 6.75	Proyectos de intervención docente 6 h / 6.75	Práctica profesional y vida escolar 6 h / 6.75	
36 h / 40.5	36 h / 40.5	36 h / 40.5	36 h / 40.5	36 h / 40.5	36 h / 40.5	22 h / 24.75	
Inglés. Inicio de la comunicación básica 6 h / 6.75	Inglés. Desarrollo de conversaciones elementales 6 h / 6.75	Inglés. Intercambio de información e ideas 6 h / 6.75	Inglés. Fortalecimiento de la confianza en la conversación 6 h / 6.75	Inglés. Hacia nuevas perspectivas globales 6 h / 6.75	Inglés. Convertirse en comunicadores independientes 6 h / 6.75		

Fuente: Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (2018)

Anexo B: Mallas curriculares de las licenciaturas plan de estudios 2012

Licenciatura en Preescolar

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.6
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Diagnostico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	
Historia de la educación en México 4/4.5			Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5			
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	<u>Prácticas sociales del lenguaje</u> 6/6.75	Desarrollo del pensamiento y lenguaje en la infancia 6/6.75	Desarrollo de competencias lingüísticas 6/6.75	Literatura infantil y creación literaria 6/6.75	El niño como sujeto social 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	
Pensamiento cuantitativo 6/6.75	Forma espacio y medida 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación física 4/4.5	Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5	Educación geográfica 4/4.5	Práctica profesional 20/6.4
Desarrollo físico y salud 6/6.75	Exploración del medio natural en el preescolar 6/6.75	Acercamiento a las ciencias naturales en el preescolar 6/6.75	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	
Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5	Inglés B1- 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B2- 4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	

Fuente: Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (2018)

Licenciatura en Primaria

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Diagnostico e intervención socioeducativa 4/4.5
Historia de la educación en México 4/4.5			Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5	Educación física 4/4.5
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Procesos de alfabetización inicial 6/6.75	Estrategias didácticas con propósitos comunicativos 6/6.75	Producción de textos escritos 6/6.75	Formación cívica y ética 4/4.5
Aritmética: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Geometría: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación geográfica 4/4.5
Desarrollo físico y salud 4/4.5	Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria 6/6.75	Ciencias naturales 6/6.75	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5
Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5	Inglés B1- 4/4.5	Inglés B1 4/4.5
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75

Fuente: Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (2018)

Licenciatura en Secundaria

	Primer semestre	Horas/ Créditos	Segundo semestre	Horas/ Créditos	Tercer semestre	Horas/ Créditos	Cuarto semestre	Horas/ Créditos	Quinto semestre	Horas/ Créditos	Sexto semestre	Horas/ Créditos	Séptimo semestre	Horas/ Créditos	Octavo semestre	Horas/ Créditos	
A	Bases filosóficas, logias y organizativas del sistema educativo mexicano	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	4/7.0	Por especialidad	4/7.0					
	Estrategias para el estudio y la comunicación I	6/10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación II	4/7.0	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas II	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0					
	Problemas y políticas de la educación básica	6/10.5	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas I	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0					
			Introducción a la enseñanza de la especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0					
	Propósitos y contenidos de la educación básica I (Primaria)	4/7.0	Propósitos y contenidos de la educación básica II (Secundaria)	4/7.0	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje	4/7.0	Planación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	4/7.0	Opcional I	4/7.0	Opcional II	4/7.0	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I	6/10.5	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II	6/10.5	6/10.5
Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales	6/10.5	Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad	6/10.5	Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales	6/10.5	Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos	6/10.5	Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo	6/10.5	Gestión escolar	6/10.5	Trabajo docente I	10/17.5	Trabajo docente II	10/17.5	10/17.5	
B	Escuela y contexto social	6/10.5	Observación del proceso escolar	6/10.5	Observación y práctica docente I	6/10.5	Observación y práctica docente II	6/10.5	Observación y práctica docente III	6/10.5	Observación y práctica docente IV	6/10.5					
	Horas/semana	32		32		32		32		32		32		16		16	

Fuente: Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (2018)

Anexo C: Tablas de especificaciones de los instrumentos fase cuantitativa

Tres de los cuatro cuestionarios que se muestran a continuación han sido diseñados y probados por los autores de los referentes teóricos que los sustentan. El instrumento referente a la educación socioemocional fue diseñado a partir de las nociones principales de los autores y se modificó la escala original, que era dicotómica, a una escala Likert de 5 puntos. En este apartado se detallará la información técnica de cada instrumento.

Constructo o variable: Estado de Ánimo

Instrumento: Escala de Activación Positiva y Negativa (PANAS), versión en castellano (Robles & Páez, 2003). Debido a varias observaciones al nombre del cuestionario Watson et. al (1999) etiquetaron las dos dimensiones con las etiquetas: Activación Positiva y Activación Negativa.

Descripción: Es un inventario de 20 ítems que consisten en palabras que describen emociones relativas a la Activación Positiva y Negativa. El instrumento se puntúa en una escala de respuesta Likert de 5 puntos (1: Muy poco o nada, 2: Algo, 3: Moderadamente, 4: Bastante, 5: Extremadamente).

Instrucción: En los ÚLTIMOS 3 MESES, indica cómo te has sentido utilizando la escala que se te presenta.

Cuadro C.1 Tabla de especificaciones del PANAS

Variable	Definición dimensión	Indicador
Estado de Ánimo Está asociado a un estado persistente, penetrante y de larga duración donde la emoción está asociada a situaciones de la vida de orden existencial (Ekkekakis, 2013, pp. 43-45). El estado de ánimo refleja la estructura de la experiencia emocional en dos factores que son diferenciados e independientes (Robles & Páez, 2003, p. 70).	Activación Positiva (AP): Representa la emocionalidad positiva, energía, afiliación y dominio de una persona. Los individuos con alto AP experimentan satisfacción, gusto, entusiasmo, amistad, unión, afirmación y confianza (Robles & Páez, 2003, p. 70).	1) Motivada(o) 3) Emocionada(o) 5) Firme 7) Entusiasmada(o) 9) Estar orgullosa(o) 11) Alerta 13) Inspirada(o) 15) Decidida(o) 17) Estar atenta(o) 19) Activa(o)
	Activación Negativa (AN): Representa la sensibilidad temperamental de un individuo ante estímulos negativos. Un alto índice de AN se relaciona con experiencias de emociones negativas, actitudes negativas y pesimismo, problemas o quejas, insatisfacción y apreciación negativa con uno mismo (Robles & Páez, 2003, p. 70).	2) Molesta (a) (a disgusto) 4) De malas 6) Culpable 8) Temerosa(o) 10) Agresiva(o) 12) Irritable 14) Avergonzada(o) 16) Nerviosa(o) 18) Inquieta(o) 20) Insegura(o)

Constructo o variable: Inteligencia Emocional

Instrumento: Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) Versión español (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2005).

Descripción: Es un inventario de 24 ítems que consiste en afirmaciones sobre la percepción que tiene una persona sobre sus habilidades en atender, comprender y reparar las emociones. El instrumento se puntúa en una escala de respuestas de 5 puntos Likert (1: Nada de acuerdo 2: Algo de Acuerdo, 3: Bastante de Acuerdo, 4: Muy de Acuerdo, 5: Totalmente de Acuerdo).

Instrucción: Lee atentamente cada frase e indica qué tan de acuerdo estás con cada una. No hay respuestas correctas o incorrectas.

Cuadro C.2 Tabla de especificaciones del cuestionario de *Inteligencia Emocional Percibida*

Variable	Dimensión	Indicador
Inteligencia Emocional Está en relación con la percepción que tienen las personas en torno a las habilidades para entender y expresar las emociones, reconocer las emociones en otros, regular el afecto y utilizar las emociones propias y de otros para motivar comportamientos adaptativos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005; Salovey & Mayer, 1990, p. 116).	Atención: Capacidad de sentir los sentimientos de forma adecuada.	1) Presto mucha atención a los sentimientos. 2) Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. 3) Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. 4) Pienso que vale la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo. 5) Dejo que mis sentimientos afecten mis pensamientos. 6) Pienso en mi estado de ánimo constantemente. 7) A menudo pienso en mis sentimientos. 8) Presto mucha atención a cómo me siento.
	Claridad: Comprender y expresar bien los estados emocionales propios.	9) Tengo claros mis sentimientos. 10) Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. 11) Casi siempre sé cómo me siento. 12) Normalmente reconozco mis sentimientos hacia las otras personas. ⁹ 13) A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. 14) Siempre puedo decir cómo me siento. 15) A veces puedo decir cuáles son mis emociones. 16) Puedo llegar a comprender mis sentimientos.
	Reparación: Capacidad de regular los estados emocionales correctamente.	17) Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. 18) Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. 19) Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. 20) Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal. 21) Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. 22) Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. 23) Tengo mucha energía cuando me siento feliz. 24) Cuando estoy enojado/a intento cambiar mi estado de ánimo.

Constructo o variable: Regulación Emocional

Instrumento: Cuestionario de Regulación Emocional, versión al castellano (Cabello et al., 2010).

⁹ Modificada del original que dice de la siguiente manera: “Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas”. Se modificó la redacción porque el índice de discriminación dio -0.0816 como resultado de la prueba piloto a estudiantes normalistas.

Descripción: Es un inventario de 11 ítems. El instrumento se puntúa en una escala de respuesta Likert de 7 puntos (1: Nada de acuerdo, 2: Algo de acuerdo, 3: Bastante de acuerdo, 4: Muy de acuerdo, 5: Totalmente de acuerdo).

Instrucción: Lee atentamente cada frase e indica qué tan de acuerdo estás con cada una. No hay respuestas correctas o incorrectas.

Cuadro C.3 Tabla de especificaciones del cuestionario de *Regulación Emocional*

Variable	Dimensión	Indicador
Regulación Emocional Habilidad cognitiva para cambiar las respuestas conductuales, experienciales o psicológicas a partir de re-interpretar una situación y/o modificar de la expresión de la respuesta emocional de una situación (Gross, 1999).	Reevaluación cognitiva: Es el cambio cognitivo que ocurre antes de la generación de la emoción y modifica el impacto emocional de la situación (p. ej. Durante una discusión con un colega, al ver sus argumentos y ofrecer una nueva e interesante alternativa, en lugar de tomarlo como un ataque personal).	1) Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando. 2) Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p.ej. tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando. 3) Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma. 4) Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación. 5) Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro. 6) Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.
	Supresión: Es la inhibición del comportamiento que expresa una emoción después de que la respuesta emocional ha sido generada (p. ej. Durante una interacción desagradable con tu jefe, mantienes una cara de póker aunque te sientas muy enojado(a)).	7) Guardo mis emociones para mí mismo. 8) Cuando estoy sintiendo emociones positivas o agradables (alegría o diversión), tengo cuidado de no expresarlas. ¹⁰ 9) Controlo mis emociones no expresándolas. 10) Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas. 11) Controlo mis gestos faciales o tono de voz para evitar expresar molestia o tristeza. ¹¹

Constructo: Educación socioemocional

Instrumento: SAFE: Características de programas de aprendizaje emocional (Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2010; Pechman et al., 2008).

Descripción: Es un inventario de 12 ítems, cuya base es el instrumento **SAFE** diseñado para evaluar cuatro dimensiones que caracterizan a los programas de aprendizaje emocional y social efectivos: Secuenciado, Activo, Focalizado y Explícito. El instrumento se puntúa en una escala de respuesta Likert de 5 puntos (0: No he llevado materias con temas socioemocionales, 1: Nada de Acuerdo, 2: Algo de Acuerdo, 3: Bastante de Acuerdo, 4: Muy de Acuerdo, 5: Totalmente de Acuerdo).

¹⁰ Se modificó del original que decía: “Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas”. El resultado del análisis de discriminación dio un valor menor a 0.3 en la prueba piloto.

¹¹ Se agregó este ítem para mejorar la confiabilidad de esta dimensión debido a que esta dio 0.668 en la prueba piloto.

Instrucción: De los cursos (materias, asignaturas) que acabas de seleccionar, ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

Cuadro C.4 Tabla de especificaciones del cuestionario de *SAFE*

Variable	Dimensión	Indicador
Educación socioemocional Prácticas que coadyuvan a estudiantes jóvenes y adultos adquirir y aplicar conocimientos, habilidades y actitudes para mejorar su desarrollo personal, establecer relaciones interpersonales sanas y llevar a cabo un desempeño productivo y ético” (Weissberg et al., 2017, p. 6).	Secuenciales: Empleo de actividades vinculadas y coordinadas para el desarrollo gradual de las habilidades emocionales y sociales.	1) Se presentan actividades coordinadas y vinculadas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales. 2) Las actividades se dividen en pasos. 3) Gradualmente se aumenta la complejidad de las habilidades emocionales y sociales.
	Activos: Se emplean pedagogías activas de aprendizaje para el desarrollo de nuevas habilidades emocionales y sociales.	4) Se emplean prácticas de pedagogías activas de aprendizaje. 5) Las actividades detonan el diálogo y la colaboración entre mis compañeras(os). 6) Mediante las actividades ponemos en prácticas las habilidades emocionales y sociales.
	Focalizados: Se dedica tiempo y atención específica para el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales.	7) Se da tiempo y espacio para el desarrollo de cada habilidad emocional y social. 8) Integramos y profundizamos en cada habilidad emocional y social. 9) Se aborda cada habilidad emocional y social desde diferentes contextos y perspectivas.
	Explícitos: Se explicita lo que se espera en el aprendizaje de las habilidades emocionales y sociales.	10) Los objetivos de aprendizaje de las actividades son claros. 11) Los objetivos de aprendizaje son observables. 12) Los formatos de evaluación permiten brindar retroalimentación útil.

Como se pudo observar, los cuatro cuestionarios seleccionados son de tipo encuesta respuesta cerrada. La elección de este tipo de instrumentos se debe principalmente para facilitar la migración a una plataforma digital y con ello ser dispersado fácilmente por medios virtuales. La siguiente parte, se describirá el proceso de validación de los instrumentos a partir de dos pruebas: la de contenido y la de campo.

Anexo D: Validación de Instrumentos fase Cuantitativa

Las pruebas de validación de los instrumentos tienen como propósito, por un lado, asegurar que estos recogen la información para los que fueron diseñados (validez); y por otro, valorar la consistencia del instrumento y replicabilidad (confiabilidad). Lo anterior permitirá mejorar los cuestionarios para el trabajo de campo final.

Debido al contexto de la contingencia derivada de la pandemia por el Covid-19 y la petición por parte de las autoridades universitarias de llevar a cabo el trabajo de campo de manera no presencial, se recurrió al correo electrónico y teléfono para establecer comunicación con aquellas personas que colaboraron en el proceso de validación de los instrumentos.

a. Validación de contenido

Esta prueba, también llamada de gabinete (INEGI, 2006), consisten en la examinación rigurosa de cada una de las partes de las partes del cuestionario desde diferentes aristas: coherencia conceptual, claridad y comprensión de las instrucciones, escalas, preguntas y/o ítems.

Para llevar a cabo la validación de contenido se establecieron dos procedimientos: 1) revisión de las tablas de especificaciones de los instrumentos por parte de personas expertas en el campo de la investigación educativa cuantitativa y algunas de ellas con trayectoria académica en escuelas normales; 2) entrevistas cognitivas a estudiantes normalistas mientras respondían el cuestionario.

La información proveniente de los dos procedimientos anteriores derivó en el ajuste del cuestionario virtual, mismo que fue administrado a una muestra de estudiantes normalistas para la ejecución de la prueba piloto, cuyos resultados serán insumo para la prueba de confiabilidad y validez de los instrumentos.

b. Validación en campo: Prueba Piloto

El cuestionario fue aplicado a 29 estudiantes de las licenciaturas en preescolar, primaria y secundaria. El muestreo fue no probabilístico bajo las técnicas de sujetos tipo y por cuotas (García-Cabrero, 2009). De sujetos tipo porque las personas informantes debían ser estudiantes de escuelas normales; y por cuotas porque debían estar matriculados en alguno de los tres programas mencionados anteriormente (un tercio en preescolar, un tercio en primaria y un tercio en secundaria).

Los cuestionarios fueron migrados a formato digital (*Google Forms*) para su administración en ordenadores o dispositivos móviles. Para facilitar la difusión de los cuestionarios por medios electrónicos (correo electrónico y redes sociales) se diseñó una página web *exprofeso* y se le asignó al dominio adrianfrausto.com. El sitio fue creado con la finalidad de alojar las ligas de los cuestionarios, y poner a disposición información relativa con los propósitos y las consideraciones éticas de la investigación.

Del estudiantado participante en la prueba piloto 22% está matriculado en la licenciatura en preescolar, 47% en la licenciatura en primaria y 31% en la licenciatura en secundaria (de estos la totalidad estaban inscritos en la especialidad de Telesecundaria). En cuanto al semestre que están cursando, 43.6% está en séptimo, casi la mitad (47%) reportó que está en quinto semestre y 9.4% en tercer semestre.

La población es casi totalmente femenina, nueve de cada diez normalistas son mujeres. Tres estudiantes normalistas hablan lengua indígena (náhuatl y totonaco). En cuanto a las entidades donde pertenece la escuela normal, 53.1% de las y los normalistas informantes reportaron Puebla, 40.6% Guanajuato y 6.3% Oaxaca. En lo que respecta al plan de estudios de su programa de licenciatura, poco menos de la mitad (46.9%) del estudiantado está con el plan anterior (1999 en secundaria o 2012 en preescolar y primaria) y 53.1% está con el plan más reciente, el 2018. Por último, 53.1% del estudiantado que contestó el cuestionario pertenece a una escuela normal rural y el resto en escuelas de tipo urbana.

b.1. Consideraciones éticas para la aplicación de los instrumentos

En la presente investigación se tomaron decisiones encaminadas a garantizar el uso de la información proporcionada por estudiantes normalistas participantes de acuerdo con los propósitos de la investigación. Se determinó que los cuestionarios no solicitarían datos sensibles como nombre del estudiante informante, datos de contacto, ni institución a la que pertenecen.

El sitio adrianfrausto.com, donde se encuentran alojados los cuestionarios, informa el propósito de la investigación y explicita que las respuestas serán totalmente anónimas y su uso será apegado a la finalidad expresada.

Además, al inicio del cuestionario de cada licenciatura se explicita el objetivo del cuestionario, el carácter anónimo de las respuestas y se pregunta al estudiante informante si esta de acuerdo con ello. En caso de responder negativamente se envía a la última parte del cuestionario para enviarlo sin necesidad de responderlo.

Ilustración D.1 Ejemplo de aviso del manejo de información del cuestionario

Sobre las emociones - Licenciatura en Preescolar

Estimada(o) estudiante normalista:

Las siguientes preguntas son para conocer cómo reconocen y manejan sus emociones futuros docentes en formación inicial, en el marco de la pandemia por el Covid-19.

El siguiente cuestionario dura 15 minutos. Tus respuestas se utilizarán de acuerdo a los fines de la investigación y no se hará alusión a las personas ni a las instituciones.

Tus respuestas serán anónimas.

Para más información escribe a: a207602a@correo.uja.mx con Adrián Frausto (estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación IBERO-CDMX).

¡Muchas gracias por tu amable colaboración!

* Required

Estoy de acuerdo con lo anterior *

Sí

No

Next

b.2. Análisis de confiabilidad y validez de constructo

Por medio de WhatsApp o de correo electrónico se envió el sitio web donde se encuentran vinculados los cuestionarios para las tres licenciaturas. La aplicación fue individual y cada alumno y alumna lo cumplimentó en algún dispositivo electrónico (computadora o teléfono celular). La aplicación se llevó a cabo entre 20 al 30 de octubre de 2020. A continuación, se presentan los análisis de confiabilidad y de constructo. Para lo anterior, se utilizó la versión 1.1 del *software* estadístico Jamovi.

b.2.1. Análisis de confiabilidad

La confiabilidad refiere al grado en que la aplicación repetida de un instrumento produce resultados iguales; el coeficiente de *Cronbach* fue el utilizado para esta prueba de consistencia interna del instrumento (García Cabrero, 2009).

El análisis arrojó que la confiabilidad de los instrumentos aplicados es aceptable, ya que el alfa de *Cronbach* calculado por el programa estadístico se encuentra entre 0.7 y 0.9, valores que indican una buena consistencia interna (Oviedo & Campo-Arias, 2005). A continuación, se presenta el análisis para cada uno de los cuestionarios aplicados en la prueba piloto.

Cuestionario PANAS

El instrumento que mide el estado de ánimo es el *Positive Affect and Negative Affect Scale* (PANAS) (Watson et al., 1988), sin embargo, se utilizó la versión en castellano y validada en población mexicana (Robles & Páez, 2003). La ventaja de este instrumento es que permite indagar el estado de ánimo de una persona en diferentes momentos del tiempo. En la presente investigación se pidió a las y los estudiantes normalistas que contestaran sobre su estado anímico antes de la pandemia y al momento en que estaban respondiendo el cuestionario.

La variable del PANAS tiene dos dimensiones Activación Positiva y Activación Negativa. El análisis de confiabilidad arrojó que la confiabilidad interna del instrumento es aceptable como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro D.1 Análisis de confiabilidad por ítem del cuestionario de PANAS

	α de Cronbach	
	Activación Positiva	Activación Negativa
Antes de la pandemia	0.85	0.83
Últimos 3 meses	0.85	0.81

Cuestionario de Regulación Emocional del Modelo Básico (análisis de confiabilidad)

El Cuestionario de *Regulación Emocional* (Cabello et al., 2013) es la versión en español del *Emotional Regulation Questionnaire* (Gross & Thompson, 2007). Después de llevar a cabo el análisis de confiabilidad se asume que esta es aceptable, como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro D.2 Análisis de confiabilidad de Regulación Emocional

	Estrategia de Reevaluación	Estrategia de Supresión
α de Cronbach	0.89	0.73

Cuestionario de Inteligencia Emocional Percibida (análisis de confiabilidad)

Para calcular la *Inteligencia Emocional Percibida* se decidió utilizar el *Trait Meta-Mood Scale TMMS* (Salovey et al., 1995a). Para la presente investigación será utilizada la versión en español de este instrumento TMMS-24 (Fernández-Berrocal & Extremera, 2010). A diferencia del cuestionario de Regulación Emocional, el TMMS-24 ha sido validado en población mexicana (Valdivia Vazquez et al., 2015).

Los coeficientes obtenidos a partir de la aplicación de la prueba piloto muestran que la consistencia interna de cada una de las dimensiones del constructo se encuentra entre los rangos aceptables, a excepción de la denominada atención emocional, sin embargo, se espera que, con una muestra mayor, este valor se ubique dentro de los rangos establecidos como aceptables.

Cuadro D.3 Análisis de confiabilidad de Inteligencia Emocional Percibida

	Atención emocional	Claridad emocional	Reparación emocional
α de Cronbach	0.93	0.89	0.88

Escala de programas Secuenciados, Activos, Focalizados y Explícitos

Este instrumento es una adaptación del inventario *Sequential, Active, Focused and Explicit* (SAFE, por sus siglas en inglés), el cual originalmente constaba de cuatro ítems cuya respuesta era dicotómica (presencia o ausencia de una de cuatro características). No obstante, el instrumento original de cuatro ítems con respuesta dicotómica es útil, los autores sugirieron transformar las respuestas a una escala para comparar los programas de educación socioemocional en términos de cuanto desarrollan cada una de las características (Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2010).

Para elegir los indicadores más apropiado para la presente investigación se llevó a cabo una revisión de literatura sobre los fundamentos del SAFE e instrumentos relacionados a este (Durlak & Weissberg, 2007; Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2010; Hernández-Zavala et al., 2018; Pechman et al., 2008; Weissberg et al., 2017). De lo anterior se construyó un cuestionario de doce ítems, en el cual fueron sometidos a la prueba de consistencia interna las cuatro dimensiones. Tres de cuatro dimensiones presentan redundancia entre sus ítems. A continuación, se presentan los resultados.

Cuadro D.4 Análisis de confiabilidad de SAFE

	Secuenciado	Activo	Focalizado	Explícito
α de Cronbach	0.93	0.85	0.92	0.92

En el cuadro que se muestra a continuación, se observa que todos los ítems tienen una alta correlación entre ellos; dado que se desea que el alfa de Cronbach disminuya a menos de 0.9, si se excluyen algunos ítems se podría conseguir el efecto deseado; sin embargo, no sería suficiente y se necesita recurrir a otro dato relacionada con la unicidad, es decir, qué tanto aporta de manera única a la varianza explicada.

Cuadro D.5 Análisis de confiabilidad de SAFE

	Correlación con el resto de ítems	α de Cronbach	Unicidad	Comunalidad
Secuenciado				
1	0.90	0.972	0.17	0.84
2	0.79	0.975	0.33	0.67
3	0.90	0.972	0.15	0.85
Activo				
4	0.89	0.972	0.17	0.83
5	0.71	0.976	0.43	0.57
6	0.74	0.975	0.40	0.60
Focalizado				
7	0.90	0.972	0.16	0.84
8	0.92	0.971	0.12	0.88
9	0.86	0.973	0.21	0.79
Explícito				
10	0.95	0.970	0.08	0.92

	Correlación con el resto de ítems	α de Cronbach	Unicidad	Comunalidad
11	0.91	0.972	0.15	0.85
12	0.91	0.971	0.14	0.86

Debido a lo anterior fueron seleccionados los ítems 2, 5, 9 y 11. El coeficiente de confiabilidad con estos ítems se redujo a 0.878, lo cual está dentro de los valores aceptables y representan las características esperadas de los programas de educación socioemocional efectivos.

b.2.2. Análisis de validez de constructo

La validez es el grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir (García Cabrero, 2009). A continuación, se presenta el análisis de validez de constructo de los cuatro instrumentos piloteados. Esta prueba refiere al grado en que una medición se relaciona consistentemente con otras, a partir de las hipótesis derivadas de los constructos que se miden (García Cabrero, 2009). A continuación, se presenta el Análisis de Componentes Principales (ACP) o el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para los cuestionarios probados en el piloto.

Cuestionario PANAS

Para el análisis de componentes principales se utilizó el método de rotación Varimax, y se agruparon los ítems en dos componentes basado en el análisis paralelo. También se aplicó la prueba de esfericidad de Barlett ($\chi^2 (190, n=29) = 447, p < 0.001$). En lo que respecta a la varianza explicada en dos componentes es de apenas 51.3%. En el siguiente cuadro se observa como se separan los componentes del afecto positivo de los del afecto negativo y viceversa. Destaca que el ítem “Alerta” no tributa como teóricamente se esperaba.

Cuadro D.6 Análisis de Componentes Principales del Cuestionario PANAS

Ítem	Antes de la pandemia		Últimos 3 meses	
	Carga en		Carga en	
	Afecto positivo	Afecto negativo	Afecto positivo	Afecto negativo
Afecto positivo				
Motivado(a)	0.71	0.11	0.80	-0.01
Emocionado(a)	0.83	0.01	0.63	-0.25
Firme	0.52	-0.50	0.18	0.39
Entusiasmado(a)	0.91	-0.13	0.79	-0.13
Estar orgulloso(a)	0.62	-0.05	0.77	-0.17
Alerta	0.04	0.47	0.24	0.61
Inspirado(a)	0.64	0.13	0.59	0.23
Decidido(a)	0.82	0.24	0.69	0.37
Estar atento(a)	0.69	0.24	0.58	0.31
Activo(a)	0.72	0.20	0.69	-0.05
Afecto negativo				
Molesta(o) (a disgusto)	-0.46	0.63	-0.26	0.51
De malas	0.06	0.84	-0.12	0.64
Culpable	-0.09	0.03	-0.05	0.44
Temeroso(a)	-0.13	0.76	-0.15	0.83
Agresivo(a)	-0.47	-0.03	-0.43	0.35
Irritable	0.23	0.58	0.01	0.68
Avergonzado(a)	-0.29	0.33	-0.11	0.42

Ítem	Antes de la pandemia		Últimos 3 meses	
	Carga en		Carga en	
	Afecto positivo	Afecto negativo	Afecto positivo	Afecto negativo
Nervioso(a)	0.23	0.82	0.21	0.49
Inquieto(a)	0.10	0.77	0.01	0.79
Inseguro(a)	0.22	0.87	0.05	0.73

Cuestionario Inteligencia Emocional

Para el Análisis Factorial Exploratorio se utilizó el método de rotación Promax, y se agruparon los ítems en dos componentes basado en el análisis paralelo. También se aplicó la prueba de esfericidad de Barlett ($x^2 (276, n=29) = 809, p < 0.001$). En lo que respecta a la varianza explicada en dos componentes es de apenas 70.5%. En el siguiente cuadro se observa como se separan los factores y se agrupan en Atención, Claridad y Reparación según la carga factorial.

Cuadro D.7 Análisis Factorial Exploratorio de Inteligencia Emocional Percibida

Ítem	Carga en		
	Atención	Claridad	Reparación
Atención			
1	0.84	0.14	-0.11
2	0.78	-0.09	-0.05
3	0.78	0.12	0.05
4	0.68	-0.01	0.39
5	1.06	-0.35	-0.41
6	0.92	0.07	-0.04
7	0.82	0.09	0.08
8	0.77	0.32	-0.23
Claridad			
9	0.39	0.67	-0.27
10	-0.08	0.86	0.17
11	0.24	0.44	-0.05
12	0.07	0.66	0.23
13	0.47	0.13	0.32
14	-0.12	0.77	0.06
15	-0.16	1.01	-0.01
16	0.15	0.75	-0.03
Reparación			
17	0.00	0.14	0.72
18	-0.22	-0.03	1.06
19	-0.23	0.11	0.81
20	-0.09	-0.03	0.95
21	0.32	0.04	0.60
22	0.42	0.05	0.13
23	0.68	-0.16	0.39
24	0.37	-0.21	0.78

Cuestionario Regulación Emocional

Para el análisis de componentes principales fue empleado el método de rotación Promax, y se agruparon los ítems en dos componentes basado en el análisis paralelo. También se aplicó la prueba de esfericidad de Barlett ($x^2 (55, n=29) = 189, p < 0.001$). En lo que respecta a la varianza explicada en dos componentes es de apenas 64.9%. En el siguiente

cuadro se observa como se separan los componentes y se agrupan en Reevaluación y Supresión según la carga de los ítems en los componentes.

Cuadro D.8 Análisis de Componentes principales de Regulación Emocional

Ítem	Carga en	
	Reevaluación	Supresión
Reevaluación		
1	0.57	0.29
2	0.79	0.09
3	0.86	-0.05
4	0.89	-0.05
5	0.83	-0.06
6	0.88	-0.08
Supresión		
7	-0.10	0.72
8	-0.47	0.67
9	0.03	0.84
10	-0.13	0.68
11	0.34	0.75

Cuestionario Secuencial, Activo, Focalizado y Explícito (SAFE)

Para el análisis de componentes principales fue empleado el método de rotación *Promax*, y se agruparon los ítems en un solo componente basado en el análisis paralelo. También se aplicó la prueba de esfericidad de Barlett ($\chi^2 (66, n=29) = 452, p < 0.001$). En lo que respecta a la varianza explicada en dos componentes es de 83.7%. En este análisis se observa que los ítems de las dimensiones de Secuenciado y Activo tributan principalmente en el componente 2, mientras que las dimensiones de Focalizado y Explícito tributan principalmente en el componente 1.

Cuadro D.9 Análisis de Componentes principales de SAFE

Ítem	Carga en	
	1	2
Secuenciado		
1	-0.07	1.02
2	0.29	0.58
3	0.55	0.43
Activo		
4	0.34	0.65
5	-0.26	1.08
6	0.38	0.47
Focalizado		
7	1.00	-0.11
8	0.93	-0.02
9	0.87	0.06
Explícito		
10	0.89	0.11
11	1.08	-0.17
12	0.76	0.19

Sin embargo, a partir del análisis de confiabilidad se llevó a la conclusión de tomar en cuenta solo cuatro ítems (2, 5, 9 y 11). Con estos se considera un solo componente. Para el análisis de componentes principales fue empleado el método de rotación *Promax*, y se

agruparon los ítems en un solo componente basado en el análisis paralelo. También se aplicó la prueba de esfericidad de Barlett ($\chi^2(6, n=25) = 55.2, p < 0.001$). En lo que respecta a la varianza explicada en dos componentes es de apenas 74.5%.

Cuadro D.10 Análisis de Componentes principales de SAFE

Ítem	Componente
2	0.86
5	0.75
9	0.90
11	0.92

Anexo E: Consentimiento de información fase cuantitativa

Estimada estudiante normalista:

¡Gracias por participar! A continuación, se te compartirá información referente al propósito del estudio y las consideraciones sobre tu participación y manejo de la información que brindes.

1. El objetivo de la investigación doctoral es comprender cómo manejan sus emociones estudiantes normalistas y cómo es la educación socioemocional que reciben.
2. Tu participación es totalmente voluntaria. En caso de que desees no contestar algunas preguntas o quieras abandonar la entrevista, puedes hacerlo en cualquier momento sin la obligación de dar ninguna explicación al respecto.
3. Se te pedirá que participes en dos momentos: 1) contestando un cuestionario de información general sobre ti y la institución donde estudias; 2) una entrevista virtual (vía Zoom o Google Meet) o telefónica.
4. Al principio de la entrevista se te pedirá autorización para grabarla y hacer algunas anotaciones en el cuaderno mientras dura esta.
5. Tus respuestas serán anónimas. En caso de reportar algún fragmento de la entrevista en algún reporte se utilizará un seudónimo (nombre ficticio). Tampoco se mencionará el nombre de la institución donde estás estudiando.
6. La información que brindes será resguardada de manera segura en la computadora del investigador.

En caso de estar de acuerdo, responde apretando el botón de “Acepto”; por el contrario, si no deseas participar presiona “No estoy de acuerdo” y termina la sesión. Cualquier duda o aclaración puedes contactarte con el investigador, Adrián Frausto Martín del Campo, al siguiente correo: a207602a@correo.uia.mx

Anexo F: Libro de Códigos fase cuantitativa

Código	Ítem	Valores	Tipo
Licenciatura	Licenciatura	0 = Preescolar 1 = Primaria 2 = Secundaria	Nominal
Acuerdo	Estoy de acuerdo con lo anterior	0 = No 1 = Sí	Nominal
Semestre	Semestre	1 = 1ro 2 = 2do 3 = 3ro 4 = 4to 5 = 5to 6 = 6to 7 = 7mo 8 = 8vo	Nominal
Sexo	Sexo	0 = Hombre 1 = Mujer	Nominal
Lengua	¿Hablas lengua indígena?	0 = No 1 = Sí	Nominal
Lengua2	¿Qué lengua hablas?		Cadena
Prácticas	¿Has realizado o estás realizando prácticas profesionales?	0 = No 1 = Sí	Nominal
Entidad	¿A qué entidad federativa pertenece tu escuela normal?		Cadena
Sostenimiento	Tipo de sostenimiento de tu escuela normal	0 = Pública 1 = Particular	Nominal
Tipo	Mi institución es una:	0 = Rural 1 = Urbana	Nominal
NombreEscuela	Nombre de tu escuela normal		Cadena
Plan	Plan de Estudios de la Licenciatura donde estás matriculada(o)	0 = Anterior 1 = 2018	Nominal
CursosSOCEM	De los siguientes cursos (materias o asignaturas) de tu licenciatura, selecciona aquellos donde hayas visto alguna temática sobre EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL.		Cadena
ExtracurricSOCEM	¿Has recibido algún tipo de formación socioemocional de manera extracurricular o por parte de otra instancia? (talleres, seminarios, conferencias, etc.)	0 = No 1 = Sí	Nominal
Pensando en el periodo de ENERO a FEBRERO del 2020 (antes de la pandemia), lee cada palabra e indica cómo te sentías de acuerdo a la escala que se te presenta.			
1.1PANAS_antes	Motivado(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal

Código	Ítem	Valores	Tipo
1.2PANAS_antes	Molesto(a) (a disgusto)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
1.3PANAS_antes	Emocionado(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
1.4PANAS_antes	De malas	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
1.5PANAS_antes	Firme	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
1.6PANAS_antes	Culpable	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
1.7PANAS_antes	Temeroso(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
1.8PANAS_antes	Agresivo(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
1.9PANAS_antes	Entusiasmado(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
1.10PANAS_antes	Estar orgulloso(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
1.11PANAS_antes	Irritable	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
1.12PANAS_antes	Alerta	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal

Código	Ítem	Valores	Tipo
1.13PANAS_antes	Avergonzado(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
1.14PANAS_antes	Inspirado(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
1.15PANAS_antes	Nervioso(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
1.16PANAS_antes	Decidido(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
1.17PANAS_antes	Estar atento(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
1.18PANAS_antes	Inquieto(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
1.19PANAS_antes	Activo(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
1.20PANAS_antes	Inseguro(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
2.1PANAS_recien	Motivado(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
2.2PANAS_recien	Molesto(a) (a disgusto)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
2.3PANAS_recien	Emocionado(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal

Código	Ítem	Valores	Tipo
2.4	PANAS_recien De malas	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
2.5	PANAS_recien Firme	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
2.6	PANAS_recien Culpable	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
2.7	PANAS_recien Temeroso(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
2.8	PANAS_recien Agresivo(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
2.9	PANAS_recien Entusiasmado(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
2.10	PANAS_recien Estar orgulloso(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
2.11	PANAS_recien Irritable	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
2.12	PANAS_recien Alerta	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
2.13	PANAS_recien Avergonzado(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
2.14	PANAS_recien Inspirado(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal

Código	Ítem	Valores	Tipo
2.15PANAS_recien	Nervioso(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
2.16PANAS_recien	Decidido(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
2.17PANAS_recien	Estar atento(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
2.18PANAS_recien	Inquieto(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
2.19PANAS_recien	Activo(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
2.20PANAS_recien	Inseguro(a)	1 = Muy poco o nada 2 = Algo 3 = Moderadamente 4 = Bastante 5 = Extremadamente	Ordinal
3.1IE_aten	Presto mucha atención a los sentimientos.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
3.2IE_aten	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
3.3IE_aten	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
3.4IE_aten	Pienso que vale la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo	Ordinal

Código	Ítem	Valores	Tipo
		5 = Totalmente de acuerdo	
3.5IE_aten	Dejo que mis sentimientos afecten mis pensamientos.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
3.6IE_aten	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
3.7IE_aten	A menudo pienso en mis sentimientos.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
3.8IE_aten	Presto mucha atención a cómo me siento.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
3.9IE_clarid	Tengo claros mis sentimientos.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
3.10IE_clarid	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
3.11IE_clarid	Casi siempre sé cómo me siento.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
3.12IE_clarid	Normalmente reconozco mis sentimientos hacia las otras personas.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo	Ordinal

Código	Ítem	Valores	Tipo
		5 = Totalmente de acuerdo	
3.13IE_clarid	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
3.14IE_clarid	Siempre puedo decir cómo me siento.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
3.15IE_clarid	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
3.16IE_clarid	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
3.17IE_repar	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
3.18IE_repar	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
3.19IE_repar	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
3.20IE_repar	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo	Ordinal

Código	Ítem	Valores	Tipo
		5 = Totalmente de acuerdo	
3.21IE_repar	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
3.22IE_repar	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
3.23IE_repar	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
3.24IE_repar	Cuando estoy enojado/a intento cambiar mi estado de ánimo.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
4.1RE_cogn	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (ej. alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
4.2RE_cogn	Cuando quiero reducir mis emociones negativas (ej. tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
4.3RE_cogn	Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
4.4RE_cogn	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo	Ordinal

Código	Ítem	Valores	Tipo
		5 = Totalmente de acuerdo	
4.5RE_cogn	Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
4.6RE_cogn	Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
4.7RE_cogn	Guardo mis emociones para mí mismo.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
4.8RE_cogn	Cuando estoy sintiendo emociones positivas o agradables (alegría o diversión), tengo cuidado de no expresarlas.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
4.9RE_cogn	Controlo mis emociones no expresándolas.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
4.10RE_cogn	Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
4.11RE_cogn	Controlo mis gestos faciales o tono de voz para evitar expresar molestia o tristeza.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
5.1EdEm_sec	Se presentan actividades coordinadas y vinculadas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo	Ordinal

Código	Ítem	Valores	Tipo
		5 = Totalmente de acuerdo	
5.2EdEm_sec	Las actividades se dividen en pasos.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
5.3EdEm_sec	Gradualmente se aumenta la complejidad de las habilidades emocionales y sociales.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
5.4EdEm_act	Se emplean prácticas de pedagogías activas de aprendizaje.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
5.5EdEm_act	Las actividades detonan el diálogo y la colaboración entre mis compañeras(os).	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
5.6EdEm_act	Mediante las actividades ponemos en prácticas las habilidades emocionales y sociales.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
5.7EdEm_foca	Se da tiempo y espacio para el desarrollo de cada habilidad emocional y social.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
5.8EdEm_foca	Integramos y profundizamos en cada habilidad emocional y social.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
5.9EdEm_foca	Se aborda cada habilidad emocional y social desde diferentes contextos y perspectivas.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo	Ordinal

Código	Ítem	Valores	Tipo
		5 = Totalmente de acuerdo	
5.10EdEm_exp	Los objetivos de aprendizaje de las actividades son claros.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
5.11EdEm_exp	Los objetivos de aprendizaje son observables.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
5.12EdEm_exp	Los formatos de evaluación permiten brindar retroalimentación útil.	1 = Nada de acuerdo 2 = Algo de acuerdo 3 = Bastante de acuerdo 4 = Muy de acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Ordinal
Especialidad (secu)	Especialidad	Nominal	

Anexo G: Encuesta fase cualitativa

Preguntas sociodemográficas	
Pregunta	Opción de respuesta
1. Nombre completo:	Abierta
2. Edad (años cumplidos):	Abierta
3. Sexo:	Mujer / Hombre
4. Estado civil:	Soltera(o) / Casada(o) / Divorciada(o) / Otro:
5. ¿En tu familia hablan alguna lengua indígena?	Sí / No ¿Cuál?
6. Semestre:	6to / 8vo
7. Licenciatura:	Preescolar / Primaria / Secundaria (Especialidad)
8. ¿Qué plan de estudios pertenece tu licenciatura?	1999 / 2012 / 2018 / No sé
9. ¿A qué se dedica tu mamá?	Abierta
10. ¿A qué se dedica tu papá?	Abierta
11. ¿Cuántos hermanos y hermanas tienes?	Abierta
12. ¿En qué municipio y estado vives?	Abierta
13. ¿Quién te apoya económicamente para que estudies?	Abierta
14. ¿Trabajas además de estudiar?	Sí / No
15. En caso de responder sí, ¿en qué?	Abierta
16. ¿Has considerado dejar de estudiar en algún momento?	Sí / No
17. En caso de responder sí, ¿por qué?	Abierta
18. ¿Con qué medios tecnológicos cuentas para llevar las clases a distancia?	Conexión a Internet / Computadora / Tablet / Celular / Otro, ¿cuál?:
19. ¿Desde qué semestre realizas prácticas profesionales?	1ro a 8vo
20. ¿Has realizado prácticas profesionales durante la cuarentena?	Sí / No
Preguntas sobre la Escuela Normal	
1. ¿Cuál es el nombre de tu Escuela Normal?	Abierta
2. ¿Qué licenciaturas oferta tu Escuela Normal?	Abierta
3. La Escuela Normal donde estudias es:	Pública / Particular
4. La Escuela Normal donde estudias es:	Urbana / Rural
5. ¿En qué municipio y estado se ubica tu Escuela?	Abierta
6. ¿Tu Escuela tiene Internado de estudiantes?	Sí / No

7. En caso de contestar sí, ¿utilizas el servicio de internado?	Abierta
8. Antes de la cuarentena, ¿qué medio de transporte utilizabas para ir de tu casa a tu Escuela?	A pie / Bicicleta / Automóvil / Camión de pasajeros / Otro, ¿cuál?
9. ¿Cuánto tiempo tardas en promedio para desplazarte de tu casa a la Escuela Normal donde estudias?	Abierta
10. Correo electrónico	Abierta

Guía de entrevista virtual estudiante normalistas
Información básica Nombre de normalista: Seudónimo: Fecha: Medio virtual donde se llevó a cabo la entrevista: Nombre del video de la entrevista:
Introducción <ul style="list-style-type: none">• Tener listo: cuaderno, pluma, grabadora e imágenes de los planes de estudio.• Presentación del investigador y agradecimiento a la entrevistada por su participación.• Mencionar el propósito de la investigación (<i>comprender cómo manejan sus emociones de estudiantes normalistas y cómo es la educación socioemocional que reciben</i>).• Preguntar si se puede grabar la entrevista.• Cersiorarse si leyó las consideraciones de manejo de información.• Confirmar si autoriza el uso de información para los fines de la investigación.• Describir la entrevista (una hora aproximadamente, se grabará y se tomarán notas).• Preguntar si hay dudas e invitar a expresarlas en cualquier momento de la entrevista o después de la misma.• Revisar equipo de grabación.
Educación socioemocional recibida como estudiante normalista 1. ¿Me podrías platicar sobre cómo has vivido los cursos sobre Educación Socioemocional durante tu formación inicial docente? (<i>Si no recuerda, enviar por WhatsApp la imagen con plan de estudios correspondiente a su licenciatura o mostrarlo en pantalla si la entrevista es por Zoom o Google Meet</i>). 2. De los cursos mencionados que recuerdes, ¿me puedes platicar cuáles fueron los temas vistos? ¿Cuál es tu valoración de los cursos que se impartieron? ¿Cuáles te llamaron más la atención y por qué? 3. De estos cursos , ¿Me podrías platicar sobre las actividades que se desarrollaban en los diferentes cursos? ¿Cuál es tu opinión al respecto? (<i>Indagar también sobre materiales didácticos utilizados por el o la docente</i>).
Reconocimiento y uso de las emociones experimentadas

4. ¿Me podrías compartir alguna experiencia reciente o significativa que hayas tenido frente a un grupo de estudiantes? ¿cómo te sentiste, qué te hizo reflexionar, en qué sentido te aportó? *(Indagar sobre el dónde y cuándo de la experiencia, quiénes estaban presentes y duración. Detectar eventos concretos relacionados con alguna dificultad o satisfacción).*

5. ¿Sientes que la Educación Socioemocional te brindó herramientas para manejar de diferente manera tus experiencias frente a grupo? ¿Me puedes dar un ejemplo?

6. ¿Cómo lo percibes en la atención y en el manejo de tus emociones antes y después de haber recibido Educación Socioemocional?

Últimas preguntas

7. De los cursos de Educación Socioemocional, ¿qué sientes que haya tenido un mayor impacto en tu formación como futura docente? ¿En qué se ha reflejado?

8. ¿Cuál sería tu valoración general de los cursos de Educación Socioemocional?

9. ¿Hay algo más que te gustaría añadir sobre lo que hemos estado platicando durante esta conversación?

10. ¿Te podría contactar posteriormente por si me surge alguna duda o quisiera profundizar en algo que mencionaste en esta entrevista?

Terminación de la entrevista

- Agradecer la participación
- Confirmar si autoriza el uso de información que brindó o si desea que alguna parte sea omitida
- Preguntar si le gustaría tener una copia de los resultados
- Apagar la grabadora y descargar o almacenar el archivo en una carpeta específica
- Escribir observaciones que hayan pasado durante la entrevista

Bibliografía

- Alhebaishi, S. M. (2019). Investigation of EFL Student Teachers' Emotional Responses to Affective Situations during Practicum. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1201-1215.
- Arteaga González, P., Hermosilla-Ávila, A., Mena Bastías, C., & Contreras Contreras, S. (2018). Una Mirada a la Calidad de Vida y Salud de las Educadoras de Párvulos. *Ciencia & trabajo*, 20(61), 42-47.
- Bates, J., Goodnight, J., & Fite, J. (2008). Temperament and emotion. *Handbook of emotions*, 3, 485-496
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and summary of psychometric properties.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego Depletion: Is the Active Self a Limited Resource? *Journal of personality and social psychology*, 74(5), 1252-1265.
- Belén Maldonado, S. (2016). *Un Estudio sobre la Inteligencia Emocional y la Regulación Emocional. Diferencias entre trabajadores de Call Center y Empleados Administrativos* (Publication Number 1036541) UADE]. Argentina.
- Berumen-Martínez, R., Arredondo-Chávez, J. M., & Ramirez-Quistian, M. A. (2016). Formación Docente, Competencias Emocionales Y Conductas Disruptivas En La Escuela Secundaria. *Ra Ximhai*, 12(6), 487-505.
- Bhullar, N., Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2012). Trait emotional intelligence as a moderator of the relationship between psychological distress and satisfaction with life. *Individual Differences Research*, 10(1).
- Blair, C., & Raver, C. C. (2017). The Neuroscience of SEL. In J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberge, & T. Gullota (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 65-80). Guilford.
- Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C. J., Katulak, N. A., & Fale, E. (2007). Creating an Emotionally Intelligent School District: A Skill-Based Approach. In (pp. 124-137). Yale.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of personality and social psychology*, 91(4), 780.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bueno García, C., Teruel Melero, M. P., & Valero Salas, A. (2005). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 169-194.
- Buitrago-Bonilla, R. E., & Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247.
- Burrola - Herrera, J. I., Burrola - Márquez, L. M., & Viramontes - Anaya, E. (2016). Inteligencia emocional e integración grupal en el aula: dos consideraciones en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 165-176.

- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & 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., & Gross, J. J. (2013). A Spanish adaptation of the emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Caires, S., Almeida, L. S., & Martins, C. (2009). The socioemotional experiences of student teachers during practicum: a case of reality shock? *The Journal of Educational Research*, 103(1), 17-27.
- Cazalla-Luna, N., & 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., & Molero, D. (2018a). 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., & Molero, D. (2018b). Emociones, Afectos, Optimismo y Satisfacción Vital en la Formación Inicial del Profesorado [Article]. *Emotions, affects, optimism and life satisfaction in initial teacher training. (English)*, 22(1), 215-233.
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2018). Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado [Article]. *Emotions, affects, optimism and life satisfaction in initial teacher training. (English)*, 22(1), 215-233.
- Cazalla-Luna, N., Ortega-Álvarez, F., & Molero, D. (2015). Autoconcepto e Inteligencia Emocional de Docentes en Prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*(14).
- Cañero Pérez, M., Mónaco Gerónimo, E., & Montoya Castilla, I. (2019). La Inteligencia Emocional y la Empatía como Factores Predictores del Bienestar Subjetivo en Estudiantes Universitarios. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 19-29.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J., & Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros/Training teachers in emotional education: a vision of future school teachers. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Chacon-Cuberos, R., Olmedo-Moreno, E. M., Lara-Sanchez, A. J., Zurita-Ortega, F., & Castro-Sanchez, M. Basic psychological needs, emotional regulation and academic stress in university students: a structural model according to branch of knowledge. *Studies in Higher Education*.
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being.
- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2012). How Emotionally Intelligent Are Pre-Service Teachers? *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28(5), 750-759.
- Cracco, E., Van Durme, K., & Braet, C. (2015). Validation of the FEEL-KJ: an instrument to measure emotion regulation strategies in children and adolescents. *PloS one*, 10(9).

- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- Creswell, J. J., & Creswell, J. D. (2018). *Research Desing. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. 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.
- Damasio, A. (2001). *El error de Descartes*. Biblioteca de Bolsillo.
- De Jong, T., Lane, J., & Sharp, S. (2012). The Efficacy of Simulation as a Pedagogy in Facilitating Pre-Service Teachers' Learning about Emotional Self-Regulation and Its Relevance to the Teaching Profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3), 34-43.
- de la Torre, S., & Tejada Fernández, J. (2006). La dimensión emocional en la formación universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 10(2), 0.
- de Sousa Santos, B. (2015). *Una epistemología del sur*. Clacso-Siglo XXI.
- Del Rosal, I., Moreno-Manso, J. M., & Bermejo, M. L. (2018). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Futuros Maestros de la Universidad de Extremadura. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 257-275.
- Del Rosal Sánchez, I., Dávila Acedo, M. A., Sánchez Herrera, S., & Bermejo García, M. L. (2016). La Inteligencia Emocional en Estudiantes Universitarios: Diferencias entre el Grado de Maestro en Educación Primaria y los Grados en Ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 51-61.
- DGESPE. (2015). *Diagnóstico de las Escuelas Normales*. SEP.
- DGESPE. (2018). *Planes de Estudio 2018. Licenciaturas en Educación*. SEP. En: <https://cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/12> (consulta: 27 de agosto 2020)
- DGESuM. (2018). *Planes de Estudio 2018. Licenciaturas en Educación*. SEP. En: <https://cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/12> (consulta: 27 de agosto 2020)
- Dickey, K. A. (2012). *An Analysis of the Relationship between 3rd Grade Teachers' Emotional Intelligence and Classroom Management Styles and Implications on Student Achievement in Title I Elementary Schools: A Correlational Study* ProQuest LLC].
- Dresser, R. (2013). Paradigm Shift in Education: Weaving Social-Emotional Learning into Language and Literacy Instruction. *i.e.: inquiry in education*, 4(1).
- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2016). Situational strategies for self-control. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 35-55.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological Methodology in the Human Sciences. *Journal of religion and health*, 23(3), 197-203.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The Impact of After-School Programs that Promote Personal and Social Skills*. ERIC.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & 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., & 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.
- Ekkekakis, P. (2013). *The Measurement of Affect, Mood, and Emotion: A Guide for Health-Behavioral Research*. Cambridge University Press.
- Ekman, P. E., & Davidson, R. J. (1994). *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*. Oxford University Press.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived Emotional Intelligence and Dispositional Optimism–Pessimism: Analyzing their Role in Predicting Psychological Adjustment among Adolescents. *Personality and Individual Differences, 42*(6), 1069-1079.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La Importancia de Desarrollar la Inteligencia Emocional en el Profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación, 33*.
- Extremera, N., & 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*.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema, 18*, 42-48.
- Extremera Pacheco, N., & 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*.
- Extremera-Pacheco, N., & 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*, 101-122.
- Fernández, S., Maiorana, S., & Labandal, L. (2017). 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.*, 1-9.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2010). TMMS-24 (Versión en Español). <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf78.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports, 94*(3), 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Gutiérrez-Cobo, M. J., Rodríguez-Corrales, J., & Cabello, R. (2017). Teachers' Affective Well-being and Teaching Experience: the Protective Role of Perceived Emotional Intelligence. *Frontiers in psychology, 8*.
- Ferrater-Mora, J. (1984). *Diccionario de filosofía* (Vol. 2). Alianza.

- Fortoul, B., Güemes, C., Martell, F., & Reyes, E. (2013). Formación Inicial de Docentes para la Educación Básica. In COMIE (Ed.), *Estados de Conocimiento 2002-2011* (Vol. 1, pp. 153-203).
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia Emocional y Competencias Emocionales en Educación Superior, ¿ un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2018a). Inteligencia Emocional en Estudiantes de Educación Superior. Análisis a través de Técnicas Mixtas. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(2), 231-240.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2018b). Retos y Herramientas Generales para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en las Aulas Universitarias. *Praxis Educativa*, 22(3), 47-55.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2019). Importancia del Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la Formación de Personas Investigadoras. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 655-679.
- Frenzel, A. (2014). Teacher Emotions. *International Handbook of Emotions in Education*. Nueva York: Routledge. Pp. 494-519.
- Fridja, N. (2008). The Psychologists' Point of View. *Handbook of Emotions*. Nueva York: The Guilford Press. Pp. 68-87.
- García, M. G., & Calleja, L. S. (2017). Learning Service and Development of Emotional Competencies in Initial Teacher Training. *Contextos Educativos-Revista De Educacion*(20), 127-145.
- García Cabrero, B. (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales. Un enfoque de enseñanza basado en proyectos*. UNAM.
- García-Cabrero, B. (2009). *Manual de Métodos de Investigación para las Ciencias Sociales. Un Enfoque de Enseñanza Basado en Proyectos*. UNAM.
- García-Cabrero, B. (2018). Las Habilidades Socioemocionales, no Cognitivas o "Blandas": Aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-17.
- Gardner, H. (2010). *La Inteligencia Reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Garner, P. W., Bender, S. L., & Fedor, M. (2018). Mindfulness-Based SEL Programming to Increase Preservice Teachers' Mindfulness and Emotional Competence. *Psychology in the Schools*, 55(4), 377-390.
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2015). Thinking Differently about Infants and Toddlers: Exploring the Reflections of Future Australian Early Childhood Teachers in Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(4), n4.
- Gomez de Silva, G. (2013). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española*. FCE.
- Gratz, K. L., & 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(1), 41-54.
- Gross, J. J. (1998a). Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of personality and social psychology*, 74(1), 224.

- Gross, J. J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology, 2*(3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & emotion, 13*(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2013). *Handbook of emotion regulation*. Guilford publications.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1-26.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual Differences in two Emotion Regulation processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of personality and social psychology, 85*(2), 348.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations.
- Gómez, M., & Ford, L. (2017). Teachers' Perceptions of Professional Development in Chilean State-Funded Early Childhood Education. *International Research in Early Childhood Education, 8*(1), 21-37.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*.
- Hernández, E. F. T. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, 17*(35), 15-27.
- Hernández-Zavala, M., Trejo-Tinoco, Y., & Hernández, M. (2018). El Desarrollo de Habilidades Socioemocionales de los Jóvenes en el Contexto Educativo. *Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos, 9*, 88-97.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*(28), 31-45.
- INEE. (2017). *La Educación Normal en México. Elementos para su análisis*. INEE.
- INEGI. (2006). *El diseño de cuestionarios*. INEGI.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field methods, 18*(1), 3-20.
- Jacobs, K., & Struyf, E. (2013). Measuring Integrated Socioemotional Guidance at School: Factor Structure and Reliability of the Socioemotional Guidance Questionnaire (SEG-Q). *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 46*(3), 159-177.
- Jaramillo-Sandoval, D., & Yáñez-Gallardo, R. (2015). Impacto emocional en estudiantes de pedagogía ante eventos de maltrato en la práctica profesional. *Liberabit, 21*(2), 245-252.
- Jarrell, A., & Lajoie, S. (2017). The regulation of achievements emotions: Implications for research and practice. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 58*(3), 276.
- Jardim, R., Barreto, S. M., & Assunção, A. Á. (2007). Condições de trabalho, qualidade de vida e disfonia entre docentes. *Cadernos de Saúde Pública, 23*, 2439-2461.
- Jarvenoja, H., Naykki, P., & Tormanen, T. (2019). Emotional regulation in collaborative learning: when do higher education students activate group level regulation in the face of challenges? *Studies in Higher Education, 44*(10), 1747-1757.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research, 1*(2), 112-133.

- Joshith, V. P. (2012). Emotional Intelligence as a Tool for Innovative Teaching. *Journal on Educational Psychology*, 5(4), 54-60.
- Kasler, J., Hen, M., & Nov, A. S. (2013). Building Emotional Competence in Educators. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 31-41.
- Kerr, S. L., Lucas, L. J., DiDomenico, G. E., Mishra, V., Stanton, B. J., Shivde, G., . . . Terry, G. M. (2017). Is mindfulness training useful for pre-service teachers? An exploratory investigation. *Teaching Education*, 28(4), 349-359.
- Kotaman, H. (2016). Turkish Prospective Early Childhood Teachers' Emotional Intelligence Level and Its Relationship to Their Parents' Parenting Styles. *Teacher Development*, 20(1), 106-122.
- Lagarda-Lagarda, Á. E., Vera-Noriega, J. Á., & Carvajal-Rodríguez, C. K. (2019). *Variables Predictoras de la Satisfacción con la Vida en Estudiantes Normalistas Playas de Rosarito*, B.C.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press on Demand.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A Typology of Mixed Methods Research Designs. *Quality & quantity*, 43(2), 265-275.
- López-González, L. (coord.). (2013). *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Wolters Kluwer: España.
- Levine-Brown, E. F. (2011). *Emotion matters: Exploring the emotional labor of teaching*.
- Madrueno-Pinto, J. C., Ortiz-Macías, C. G., & Ortiz-Figueroa, J. (2018). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación inicial de docentes. *Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal*, 2(2).
- Madrueno-Pinto, J. C., Ortiz-Macías, C. G., & Ortiz-Figueroa, J. (2019). *Educación Socieomocional en la Formación Docente: Intervención para Mejorar Habilidades de Convivencia* Playas de Rosarito, B.C.
- Mansur Garda, R., Valle Macleod, D. d., & Ravelo Barba, X. (2018). La Amenaza del Burnout en Docentes Universitarios. *Didac*, 4-10.
- Martínez, D. J. C., Roa, J. A. S., Dulčić, F. J. L., & Ossandón, N. D. M. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 1-33.
- Matthews, G., Kustubayeva, A. M., Tolegenova, A., Kamzanova, A., & Zholdassova, M. (2013). Emotional and Cognitive Self-Regulation [article]. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*(2), 76.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? In *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational implications* (pp. 3-35). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT).
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American psychologist*, 63(6), 503.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Gomberg-Kaufman, S., & Blainey, K. (1991). A Broader Conception of Mood Experience. *Journal of personality and social psychology*, 60(1), 100-111.

- Megías-Robles, A., Gutiérrez-Cabo, M. J., Gómez-Leal, R., Cabello, R., Gross, J., & Fernández-Berrocal, P. (2019). Emotionally Intelligent People Reappraise rather than Suppress their Emotions. *PlosOne*, *14*(8), 1-8.
- Mei-Lin, C., & Taxer, J. (2020). Teacher Emotion Regulation Strategies in Response to Classroom Misbehavior. *Teachers and Teaching*, 1-17.
- Metcalfe, J., & Mischel, W. (1999). A Hot/Cool-System Analysis of Delay of Gratification: Dynamics of Willpower. *Psychological review*, *106*(1), 3-19.
- Mikulic, I. M., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, *32*(2), 307-329.
- Mortensen, J., & Barnett, M. (2015). Teacher-Child Interactions in Infant/Toddler Child Care and Socioemotional Development. *Early Education and Development*, *26*(2), 209-229.
- Mortiboys, A. (2016). *Cómo enseñar con inteligencia emocional*. Patria: México.
- Murillo García, N., Cervantes Cardona, G. A., Nápoles Echauri, A., Razón Gutiérrez, A. C., & Rivas Rivera, F. (2018). Conceptualización de Competencias Socioemocionales y Estilo de Vida de estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Polis*, *14*(1), 135-153.
- Muñoz Mancilla, M., Rodríguez Rodríguez, E., & Delgado Velazquez, E. (2017). *Articulación del Modelo Educativo 2017 con las Escuelas Normales. Caso Educación Socioemocional* Segundo Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes.
- Muñoz Mancilla, M., Sotelo Ruiz, M. d. C., & Sotelo Ruiz, 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.
- Narvaez, D. (2014). *Neurobiology and the Development of Human Morality*. W. W. Norton & Company.
- Niehaus, K., Adelson, J. L., Sejuit, A., & Zheng, J. (2017). Native Language Background and Academic Achievement: Is Socioemotional Well-Being a Mediator? *Applied Developmental Science*, *21*(4), 251-265.
- Oliver, J. P., & Gross, J. J. (2007). Individual Differences in Emotional Regulation. In J. Gross, J. (Ed.), *Handbook of Emotional Regulation* (pp. 351-372). The Guildford Press.
- Ortega-Álvarez, F., Núñez-Hergueta, E., Molero, D., & Torres-González, J. A. (2017). Diversidad Emocional y Satisfacción Vital en Futuros Docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, *8*(3), 205-217.
- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al Uso del Coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, *34*(4), 572-580.
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación Emocional en la Formación Docente: Clave para la Mejora Escolar. *Ciencia y Sociedad*, *42*(1), 104-110. (IN FILE)
- Palomera, R., Briones, E., & Gomez-Linares, A. (2017). Diseño, Desarrollo y Resultados de un Programa de Educación Socioemocional para la Formación de Docentes a Nivel

- de Grado y Posgrado. *Contextos Educativos-Revista De Educacion*(20), 165-182. <https://doi.org/10.18172/con.2988>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La Inteligencia Emocional como una Competencia Básica en la Formación Inicial de los Docentes: Algunas Evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454. (IN FILE)
- Palomino, M. d. C. P., & Hernández, L. L. (2015). Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de Educación Infantil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106.
- Pank-Valenzuela, C., & Acosta-Ramos, S. L. (2019). *Educación Socioemocional: Un Pendiente en la Formación Docente* Playas de Rosarito, B.C.
- Pechman, E., Mielke, M., Russell, C., White, R., & Cooc, N. (2008). *Out-of-School (OST) Observation Instrument. Report of the Validation Study*. Policy Studies Associates, Inc.
- Pegalajar, M. D. (2017). SELF AND PERSONAL REALIZATION ANALYSIS: NEW CHALLENGES IN INITIAL TEACHER TRAINING. *Contextos Educativos-Revista De Educacion*(20), 95-111. <https://doi.org/10.18172/con.2986>
- Pegalajar Palomino, M. d. C., & Hernández, L. L. (2015). Competencias Emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. UNESCO.
- Pena Garrido, M., & Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la Investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el Ámbito Educativo.
- Perkins, D. (1995). *Escuela Inteligente* (Vol. 17). Gedisa: Barcelona.
- Pertegal Felices, M. L., Castejón Costa, J. L., & Pérez Sánchez, A. M. (2009). COMPETENCIAS DE TIPO INTELECTUAL, PERSONAL Y SOCIOEMOCIONAL EN EL PERFIL PROFESIONAL DEL INGENIERO INFORMÁTICO. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 63-72. (IN FILE)
- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L., & Martínez Ruiz, M. Á. (2011). COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL MAESTRO. *Educación XX1*, 14(2), 237-260. (IN FILE)
- Pesqueira-Bustamante, N. G., Navarro-Corona, C., & Mora, G. (2018). La Educación Socioemocional en la Formación Docente. *Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal*, 1-10.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448.
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Integrating Emotion Regulation and Emotional Intelligence Traditions: a Meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 6, 1-27.
- Pianta, R., Hamre, B., & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System. Upper Elementary Manual*. Teachstone.

- Presidencia. (2021). Decreto por el que se formula la Declaratoria de las Zonas de Atención Prioritaria para 2021. In. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación.
- 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.
- Reeves, J., & Le Mare, L. (2017). Supporting Teachers in Relational Pedagogy and Social Emotional Education: A Qualitative Exploration. *International Journal of Emotional Education*, 9(1), 85-98.
- Reindl, M., Tulis, M., & Dresel, M. (2020). Profiles of emotional and motivational self-regulation following errors: Associations with learning. *Learning and Individual Differences*, 77, 101806.
- Repetto Talavera, E., Beltrán Campos, S. G., Garay-Gordovil Casanova, A., & Pena Garrido, M. (2006). Validación del “inventario de competencias socioemocionales— importancia y presencia—”(ICS-I; ICS-P) en estudiantes de ciclos formativos y de universidad= Validation of the “inventory of social and emotional competences— importance and trait.”
- Repetto Talavera, E., & Pena Garrido, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95. (IN FILE)
- Retana-Alvarado, D. A., de las Heras Pérez, M. Á., Vázquez-Bernal, B., & Jiménez-Pérez, R. (2018). El cambio en las emociones de maestros en formación inicial hacia el clima de aula en una intervención basada en investigación escolar [Article]. *The change in the emotions of teachers in initial formation towards the classroom climate in an intervention based on inquiry.*, 15(2), 2602-2601-2602-2616.
https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2602
- Rionda-Arjona, A., & Mares-Cárdenas, M. G. (2012). Burnout en Profesores de Primaria y su Desempeño Laboral. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 43-50.
- Ripski, M. B., LoCasale-Crouch, J., & Decker, L. (2011). Pre-Service Teachers: Dispositional Traits, Emotional States, and Quality of Teacher-Student Interactions. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 77-96.
- Robles, R., & 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.
- Rodríguez G., G. (1996). Métodos de la Investigación Cualitativa. In *Metodología de la Investigación Cualitativa* (pp. 39-59). Aljibe.
- Rothbart, M. (2007). Temperament, Development, and Personality. *Current directions in psychological science*, 16(4), 207-212.
- Rottweiler, A., Taxer, J., & Nett, U. (2018). Context matters in the effectiveness of emotion regulation strategies. *AERA Open*, 4(2), pp. 1-13.
- Sahin, H. (2017). Emotional Intelligence and Self-Esteem as Predictors of Teacher Self-Efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(22), 1107-1111.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995a). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995b). Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure & Health* (pp. 125-154). American Psychological Association.
- Sarmiento-Henrique, R., Lucas-Molina, B., Quintanilla-Cobián, L., & Giménez-Dasí, M. (2017). La evaluación multi-informante de la regulación emocional en edad preescolar: un estudio longitudinal [Article]. *The multi-informant assessment of emotion regulation in pre-school years: A longitudinal study (English)*, 23(1), 1-7.
- Scarantino, A., & De Sousa, R. (2018). Emotion. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/emotion>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *Future of Children*, 27(1), 137-155.
- Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2017). SEL and Preservice Teacher Education. In *Handbook of Social and Emotional Learning* (pp. 406-421). The Guildorf Press.
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., Hanson-Peterson, J., & University of British, C. (2017). *To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. A Report Prepared for CASEL*.
- Second-Step. (2011). *Habilidades para el Éxito Social y Académico*. Committee for Children.
- SEDESOL. (2015). Catálogo de localidades. Ciudad de México: Gobierno de la República.
- SEP. (2012a). *Programa del curso El Niño como Sujeto Social. Licenciatura en Preescolar*. México: SEP.
- SEP. (2012b). *Programa del curso Formación Cívica y Ética. Licenciatura en Primaria*. México: SEP.
- SEP. (2012c). *Programa del curso Educación Artística. Licenciatura en Preescolar*. México: SEP.
- SEP. (2012d). *Programa del curso Educación Artística. Licenciatura en Primaria*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Plan y Programas de Estudio para la Educación Integral*. México: SEP.
- SEP. (2018a). *Programa del curso Educación Socioemocional. Licenciatura en Preescolar*. México: SEP.
- SEP. (2018b). *Programa del curso Educación Socioemocional. Licenciatura en Primaria*. México: SEP.
- SEP. (2018c). *Programa del curso Desarrollo Socioemocional y Aprendizaje. Licenciatura en Secundaria*. México: SEP.
- SEP. (2018d). *Programa del curso Música. Licenciatura en Preescolar*. México: SEP.
- SEP. (2018e). *Programa del curso Expresión Corporal y Danza. Licenciatura en Preescolar*. México: SEP.

- SEP. (2018f). *Programa del curso Artes Visuales. Licenciatura en Preescolar*. México: SEP.
- SEP. (2018g). *Programa del curso Teatro. Licenciatura en Preescolar*. México: SEP.
- SEP. (2018h). *Programa del curso Música, Expresión Corporal y Danza. Licenciatura en Primaria*. México: SEP.
- SEP. (2018i). *Programa del curso Teatro y Artes Visuales. Licenciatura en Primaria*. México: SEP.
- SEP. (2018j). *Aprendizajes Claves para la Educación Integral*. México: SEP.
- SEP. (2020). *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*. México: SEP.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental psychology*, 33(6), 906.
- Siqueiros-Aguilera, J. P., Peña-Ramos, M. O., & Mungarro-Matus, J. E. (2018). *Competencias Socioemocionales en Educadores Físicos en Formación: La Importancia del Autoconcepto* Aguascalientes.
- Smith, D. W. (2018). Phenomenology. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/phenomenology/>
- Suberviola-Ovejas, I. (2011). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Vivat Academia*(117), 1154-1168.
- Supplee, L. H., Skuban, E. M., Trentacosta, C. J., Shaw, D. S., & Stoltz, E. (2011). Preschool boys' development of emotional self-regulation strategies in a sample at risk for behavior problems. *The Journal Of Genetic Psychology*, 172(2), 95-120.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social psychology of education*, 7(4), 379-398.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' Anger, Frustration, and Self-Regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 259-274). Academic Press.
- Sutton, R. E., & Harper, E. (2009). Teachers' Emotion Regulation. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 389-401). Springer.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130-137.
- Swartz, R. A., & 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.
- Sánchez Calleja, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional. *Initial teacher training at a Chilean university: studying the emotional field. (English)*, 10(24), 217-242.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285.
- Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how” [Article]. *Teaching & Teacher Education*, 74, 180-189.
- Teng, M. F. (2017). Emotional Development and Construction of Teacher Identity: Narrative Interactions about the Pre-Service Teachers' Practicum Experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11), 117-134.

- Tooby, J. & Cosmides, L. (2008). The Evolutionary Psychologists of the Emotions and their Relationship to Internal Regulatory Variables. *Handbook of Emotions*. Nueva York: The Guilford Press. Pp. 114-137.
- Valdivia Vazquez, J. A., Rubio Sosa, J. C. A., & 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.
- Valencia y Peña, M. S., García Batán, J., & Colunga Santos, S. (2017). La automotivación hacia la implicación docente: El caso de los maestros normalistas rurales en México. 8(4), 85-94.
- Van-Manen, M. (1990). *Researching Lived Experienced*. State University of New York.
- Van-Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción de la sensibilidad*. Idea Books.
- Vera, E., Hook, K., Daskalova, P., Hill, L., Galvin, S., Fritsche, S., Anderson, B. (2018). Understanding the socioemotional worlds of English learners: A retrospective study. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(2), 137-163.
- Vicente, M. P. C., Pérez, P. M., & Corbí, R. G. (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.
- Vivas, M., Chacón, M. A., & Chacón, E. (2010). Competencias socio-emocionales autopercibidas por los futuros docentes. *Educere*, 14(48), 137-146.
- Waajid, B., Garner, P. W., & Owen, J. E. (2013). Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum. *International Journal of Emotional Education*, 5(2), 31-48.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1994). Emotions, Moods, Traits, and Temperaments: Conceptual Distinctions and Empirical Findings. In P. Ekman, Davidson, & R. J. (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 89-93). Oxford University.
- Watson, D., Clark, L. A., & 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.
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a Consensual Structure of Mood. *Psychological bulletin*, 98(2), 219.
- Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J., & Tellegen, A. (1999). The Two General Activation Systems of Affect: Structural Findings, Evolutionary Considerations, and Psychobiological Evidence. *Journal of personality and social psychology*, 76(5), 820-838.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2017). Social and Emotional Learning. Past, present and future. In *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Yeigh, T., Woolcott, G., Scott, A., Donnelly, J., Snow, M., & Whannell, R. (2016). Emotional Literacy and Pedagogical Confidence in Pre-Service Science and Mathematics Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(6), 107-121.