



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Regulación de emociones, Inteligencia emocional y Educación socioemocional en estudiantes normalistas

Adrián Frausto Martín del Campo
contacto@adrianfrausto.com

Área temática 06. Educación en campos disciplinares.

Línea temática: Formación inicial y permanente de profesores en los distintos campos de saber disciplinar.

Porcentaje de avance: 70%.

Trabajo de investigación educativa asociado a tesis de grado.

Programa de posgrado: Doctorado Interinstitucional en Educación.

Institución donde realiza los estudios de posgrado: IBERO CDMX.



Resumen

La siguiente ponencia es un avance de la investigación doctoral cuyo propósito es conocer la influencia que ejercen la Inteligencia Emocional Percibida y la Educación Socioemocional en el uso de estrategias de Regulación Emocional en estudiantes normalistas. Aunque el enfoque de la investigación es mixto, solo se presenta el proceso de la fase cuantitativa. El diseño empleado es de tipo no experimental, descriptivo-correlacional y transversal. Se aplicó un cuestionario electrónico a 540 estudiantes normalistas de Guanajuato, Puebla y Ciudad de México. Se utilizaron los siguientes instrumentos: el *ERQ* para medir la Regulación Emocional, el *TMMS-24* para evaluar la Inteligencia Emocional Percibida, el *PANAS* para el estado anímico y el *SAFE* para evaluar la Educación Socioemocional. Entre los hallazgos encontrados en esta etapa de la investigación destacan: 1) los hombres tienden a utilizar la estrategia de Supresión (regulación de emociones) más que las mujeres; 2) estudiantes normalistas de la licenciatura en secundaria tienen menor promedio en estado anímico negativo respecto a sus pares de preescolar y primaria; 3) normalistas con nivel adecuado o excelente de Inteligencia Emocional Percibida tienen mayor promedio en Reevaluación, estado de ánimo positivo y Educación Socioemocional recibida y; 4) el uso de Reevaluación como estrategia de regulación de emociones de normalistas, se correlaciona directa, positiva y significativamente con la Inteligencia Emocional Percibida y la Educación Socioemocional que han recibido en su formación inicial docente.

Palabras clave: *Formación Inicial de Profesores, Inteligencia Emocional, Autorregulación, Emociones.*

Introducción

La Regulación Emocional adecuada en estudiantes normalistas le brindaría mayor tolerancia a la frustración ante diversas situaciones de la vida (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004); además, en el campo profesional, emplear estrategias que resignifiquen las situaciones, le permitirá al futuro docente un manejo óptimo de aula en favor de la convivencia y al aprendizaje (Sutton et al., 2009).

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 fructífero de estudio desde la década de los setenta (Fortoul et al., 2013). Sin embargo, se puede constatar la nula presencia del tema afectivo en el estudio de la formación inicial docente en años anteriores al 2011.

En estudios llevados a cabo en otros países informan sobre la percepción y el control emocional para el manejo constructivo del estrés, 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).

Otro aspecto para resaltar es que investigaciones relacionadas con lo socioemocional se enfocan más en poblaciones estudiantiles de educación básica que en educación universitaria (Fragoso-Luzuriaga, 2018), y en menor medida en la formación inicial de docentes (Schonert-Reichl et al., 2017).

Por lo ya mencionado, la investigación doctoral se ha llevado a cabo para responder la siguiente pregunta:

¿De qué manera se relaciona la Regulación Emocional de estudiantes normalistas con su Inteligencia Emocional Percibida y con la Educación Socioemocional que reciben durante su formación inicial docente?

Para dar respuesta a esta interrogante se plantearon las siguientes preguntas secundarias (por cuestión de espacio disponible, solo se reportarán las preguntas 1 y 3):

1. ¿Cuáles son las diferencias entre los estudiantes normalistas en el uso de estrategias de Regulación Emocional, el nivel de Inteligencia Emocional Percibida y el Estado de Ánimo?
2. ¿Cómo es la Educación Socioemocional que reciben los estudiantes normalistas durante su formación inicial docente?
3. ¿Cuál es la magnitud y dirección de la correlación entre Regulación Emocional, Inteligencia Emocional Percibida y Educación Socioemocional recibida?
4. Si existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados entre estudiantes normalistas, ¿a qué se deben estas diferencias en cuanto al reconocimiento y manejo de sus emociones y la Educación Socioemocional que reciben?

El objetivo general de la investigación de metodología mixta que se desea conducir es: conocer la influencia que ejercen en las estrategias de *Regulación Emocional* de estudiantes normalistas tanto la *Inteligencia Emocional Percibida* como la *Educación Socioemocional* recibida en la formación inicial docente.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Caracterizar las estrategias de Regulación Emocional, el perfil de Inteligencia Emocional Percibida y el Estado de Ánimo de estudiantes normalistas.
2. Caracterizar los rasgos principales de la Educación Socioemocional que reciben los estudiantes normalistas en las Escuelas Normales.
3. 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.
4. Comprender las diferencias de los resultados en el uso y manejo de las emociones así como de la Educación Socioemocional que reciben estudiantes normalistas.

Desarrollo

En la literatura especializada las emociones experimentadas y los estados anímicos son respuestas del individuo de carácter adaptativo que emanan de la evaluación (*appraisal*) que hace el individuo de su entorno (Ekkekakis, 2013; Ekman & Davidson, 1994).

Para indagar la manera en que reconocen y utilizan la información de las emociones el estudiantado normalista se emplearon las nociones de Regulación Emocional (RE) e Inteligencia Emocional (IE). La RE refiere a una variable sobre el uso de estrategias para influir en las emociones a partir de intervenir en el proceso de generación de la emoción en su antecedente (Reevaluación), así cuando ya fue generada (Supresión) (Gross & John, 2003).

La Reevaluación es la estrategia de RE de tipo cognitivo que modula la emoción a partir de cómo resignifica la situación antes de que se desplieguen las respuestas tendenciales (Gross, 1999). La Supresión refiere a un acto regulador que opera en el individuo para inhibir las respuestas emocionales que ya han sido plenamente desarrolladas (Gross, 1999, 2015).

La IE es definida como “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 operacionalizar este concepto, se establecieron tres dimensiones: Atención, Claridad y Reparación (Oliva et. Al, 2011), las cuales se definen como (Fernández-Berrocal et al., 2004; Salovey et al., 1995): Atención es el grado en que las personas monitorean o prestan atención a sus estados de

ánimo o emociones; Claridad está en relación con el dominio de la percepción y la comprensión de los estados de ánimos y emociones de las personas; Reparación engloba ciertas estrategias que utilizan las personas para modular sus emociones y mejorar sus estados de ánimo. Individuos con niveles adecuados o excelentes de esta habilidad utilizan sus pensamientos para mantener, incrementar sus estados positivos o modificar estados negativos en positivos.

Por otro lado, los programas de Educación Socioemocional efectivos deben cumplir con ciertos rasgos evaluables como: emplear actividades planeadas y secuenciadas (Secuenciados), utilizar dinámicas provenientes de pedagogías activas (Activos), enfocarse en habilidades o competencias emocionales y sociales específicas (Focalizados) y establecer objetivos explícitos para los participantes (Explícitos) (Durlak & Weissberg, 2007; Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2010).

La metodología utilizada para la primera fase del estudio (cuantitativa) es un diseño no experimental, descriptivo-correlacional y transversal, mientras que la segunda fase corresponde a un diseño cualitativo denominada fenomenología interpretativa (este último no se reporta en el presente texto).

La aplicación de los cuestionarios para el trabajo de campo comenzó el 24 de noviembre del 2020 y concluyó el 18 de diciembre de 2020. Para facilitar la dispersión de los cuestionarios (auto-reporte) se envió a escuelas normales el sitio adrianfrausto.com, en el cual estuvieron alojadas las ligas de los instrumentos.

Del total de estudiantes que contestaron el cuestionario ($n = 540$), la mayor parte de las y los normalistas participantes están inscritos en escuelas normales de Puebla (48.1%, $n = 258$), y en menor proporción en instituciones de Guanajuato (36.6%, $n = 196$) y de la Ciudad de México (15.3%, $n = 82$). La población participante es primordialmente femenina (casi 9 de cada 10); poco más de la mitad del estudiantado está matriculado en la licenciatura en Primaria (54.4%), una cuarta parte en Preescolar (25%) y una quinta parte en Secundaria (20.6%). El rango de edad oscila principalmente entre 20 – 24 años (88.2%, $n = 476$). La mitad de las y los participantes son de quinto semestre (50.6%), y la mitad restante de séptimo semestre (49.4%).

Para evaluar las estrategias de regulación de emociones se empleó el Cuestionario de Regulación Emocional (Cabello et al., 2013), la cual es la versión en castellano del *Emotional Regulation Questionnaire* (Gross & Thompson, 2007). El alfa de Cronbach fue de 0.88 para la dimensión de Reevaluación y 0.76 para la dimensión de Supresión. 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 ($\chi^2 (45, n=540) = 2\ 337, p < 0.001$). La varianza explicada es 62.0%.

Para evaluar la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) se utilizó el *Trait Meta-Mood Scale TMMS* (Salovey et al., 1995) en su versión en castellano (Fernández-Berrocal & Extremera, 2010). El análisis de confiabilidad arrojó un alfa de Cronbach para las siguientes dimensiones: Atención (0.84), Claridad (0.91), Reparación (0.88). Para el Análisis de Componentes Principales se empleó el método de rotación Varimax, y los ítems se agruparon en

tres componentes. También se aplicó la prueba de esfericidad de Barlett ($\chi^2 (276, n=540) = 7\,015, p < 0.001$). La varianza explicada es 58.5%.

Para evaluar el estado anímico se utilizó la Escala de Activación Positiva y Negativa (PANAS, por sus siglas en inglés) en su versión en castellano y validada en población mexicana (Robles & Páez, 2003). El análisis de confiabilidad arrojó un alfa de Cronbach de 0.91 para la dimensión de Activación Positiva (AP) y 0.89 para la dimensión de Activación Negativa (AN). Se aplicó la prueba de componentes principales (método de rotación Varimax). Se aplicó de igual manera la prueba de esfericidad Barlett ($\chi^2 (190, n=540) = 6\,066, p < 0.001$). La varianza explicada es 56.1%.

Para evaluar la Educación Socioemocional se adaptaron los ítems del *Sequential, Active, Focused and Explicit* (SAFE, por sus siglas en inglés) (Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2010). El análisis de confiabilidad fue de 0.91. Para el Análisis de Componentes Principales se empleó el método de rotación Varimax. Se aplicó la prueba de esfericidad de Barlett ($\chi^2 (6, n=540) = 1\,582, p < 0.001$). La varianza explicada es 80.3%.

Consideraciones finales

Para responder las preguntas de investigación se llevaron a cabo análisis descriptivos e inferenciales a partir de los datos recolectados. Por cuestión de espacio se presentan solamente los resultados principales del análisis comparativo y asociativo, utilizando principalmente las variables de sexo, licenciatura y nivel de Inteligencia Emocional Percibida para segmentar los subgrupos de estudiantes normalistas.

De acuerdo a los resultados de la Tabla 1, el grupo de los hombres presenta promedios más altos en las dimensiones de Reevaluación y Supresión (Regulación Emocional), Atención y Claridad (Inteligencia Emocional Percibida) y Activación Positiva (Estado de Ánimo); cabe señalar que en Supresión la diferencia es estadísticamente significativa. Las estudiantes normalistas mujeres tuvieron un promedio más alto en el estado anímico negativo; mientras que en Reparación (Inteligencia Emocional Percibida) la media fue la misma para ambos grupos.

Tabla 1. Dimensiones de Regulación Emocional, Inteligencia Emocional Percibida y Estado de Ánimo según sexo

Dimensión	Sexo	Media	Desviación Estandar
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

* $p < 0.05$.

En el comparativo de medias ANOVA entre estudiantes normalistas de los tres programas destaca que: estudiantes matriculados en licenciatura en primaria tienen la media más alta en Reevaluación y Supresión (RE) y en Claridad y Reparación (IEP); mientras que aquellos inscritos en la licenciatura en Preescolar obtuvieron promedios más altos que sus pares en Atención y Claridad (IEP) y Activación Negativa (Estado de Ánimo), siendo esta última significativa; por último, normalistas de la licenciatura en secundaria tuvieron el índice más alto en Educación Socioemocional (significativa) y en estado anímico positivo.

Tabla 2. Dimensiones de Regulación Emocional, Inteligencia Emocional Percibida, Estado de Ánimo y Educación Socioemocional según licenciatura

Dimensión	Licenciatura	Media	Desviación estandar
Reevaluación (RE)	Preescolar	3.04	0.85
	Primaria	3.11	0.90
	Secundaria	3.04	0.98
Supresión (RE)	Preescolar	2.37	0.95
	Primaria	2.49	0.98
	Secundaria	2.43	0.87
Atención (IEP)	Preescolar	3.21	0.81
	Primaria	3.13	0.79
	Secundaria	3.08	0.90
Claridad (IEP)	Preescolar	2.95	0.93
	Primaria	2.95	0.86
	Secundaria	2.88	0.94
Reparación (IEP)	Preescolar	3.14	0.91
	Primaria	3.22	0.90
	Secundaria	3.12	0.91
Activación Positiva	Preescolar	2.72	0.77
	Primaria	2.84	0.82
	Secundaria	2.90	0.91
Activación Negativa	Preescolar	2.50*	0.83
	Primaria	2.44*	0.84
	Secundaria	2.20	0.94
Educación Socioemocional	Preescolar	3.10	1.16
	Primaria	2.93	1.30
	Secundaria	3.37**	1.12

* p < 0.05, ** p < 0.01

De acuerdo con la variable de IEP llama la atención que aquellos normalistas con nivel Adecuado o Excelente tienen mayor promedio en el uso de estrategias de Reevaluación, promedio más alto en estado de ánimo positivo y recibieron cursos de Educación Socioemocional con un alto índice de la evaluación SAFE. Estas diferencias son estadísticamente significativas.

Tabla 3. Comparativo de Dimensiones de Regulación Emocional, Estado de Ánimo y Educación Socioemocional según nivel de Inteligencia Emocional Percibida (IEP)

Dimensión	Nivel IEP	Media	Desviación Estandar	Sig.
Reevaluación (RE)	Adecuado o Excelente	3.74	0.64	p < 0.01
	No adecuado	2.85	0.87	
Supresión (RE)	Adecuado o Excelente	2.51	0.92	p = 0.353
	No adecuado	2.42	0.96	
Activación Positiva	Adecuado o Excelente	3.21	0.76	p < 0.01
	No adecuado	2.69	0.81	
Activación Negativa	Adecuado o Excelente	2.32	0.83	p = 0.179
	No adecuado	2.44	0.87	
Educación Socioemocional	Adecuado o Excelente	3.66	1.05	p < 0.01
	No adecuado	2.86	1.23	

El análisis de correlación de Pearson muestra que la Reevaluación se relaciona directa y significativamente con todas las dimensiones, y lo hace de manea positiva con excepción a la Activación Negativa. La correlación más alta es entre la estrategia de Reevaluación y la dimensión de Reparación de la IEP. La variable de Educación Socioemocional se correlaciona directa, positiva y significativamente con todas las dimensiones menos con Activación Negativa.

Tabla 4. Matriz 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. Activación Positiva	0.373***	0.071	0.168***	0.415***	0.442***	—		
7. Activación Negativa	-0.169***	0.113**	0.154***	-0.223***	-0.151***	-0.192***	—	
8. Educación Socioem.	0.445***	0.152***	0.225***	0.318***	0.405***	0.293***	-0.04	—

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

En conclusión, en el comparativo entre hombres y mujeres normalistas, los hombres tienden a presentar promedios más altos en algunas dimensiones, siendo la estrategia de Supresión para regular las emociones en favor de los hombres con diferencia significativa. Por otra parte, normalistas de la licenciatura en Secundaria tienen menor media en estado de ánimo negativo (diferencia significativa) y media más alta en Educación Socioemocional recibida (diferencia significativa) respecto a sus pares de las otras dos licenciaturas. Normalistas con nivel excelente o adecuado de IEP tienden a utilizar la Reevaluación como estrategia de regulación de emociones, tienen mayor promedio de estado anímico positivo y obtuvieron media más alta en Educación Socioemocional recibida. Por último, el uso de Reevaluación está asociada positiva, directa y significativamente con la IEP del estudiantado normalista y con el nivel de Educación Socioemocional que han recibido durante su formación inicial docente.

Referencias

- 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.
- 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., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La Importancia de Desarrollar la Inteligencia Emocional en el Profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33.
- 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.
- 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. (2018). Retos y Herramientas Generales para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en las Aulas Universitarias. *Praxis Educativa*, 22(3), 47-55.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & emotion*, 13(5), 551-573.
- 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.
- Joshi, V. P. (2012). Emotional Intelligence as a Tool for Innovative Teaching. *Journal on Educational Psychology*, 5(4), 54-60.
- Kerr, S. L., Lucas, L. J., DiDomenico, G. E., Mishra, V., Stanton, B. J., Shivde, G., Pero, A. N., Runyen, M. E., & Terry, G. M. (2017). Is Mindfulness Training Useful for Pre-service Teachers? An Exploratory Investigation. *Teaching Education*, 28(4), 349-359.
- Pegalajar Palomino, M. d. C., & Hernáez, 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.

- 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.
- 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. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale.
- 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.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130-137.