

¿Qué habilidades socioemocionales deben fortalecer los futuros docentes? Estudio preliminar en una Escuela Normal mexicana

What social-emotional skills should future teachers strengthen? Preliminary study in a Mexican Normal School

Hilda Ana María Patiño Domínguez *

Fecha de recepción: 06 de mayo de 2021

Fecha de aceptación: 04 de junio de 2021

RESUMEN

En este artículo se presentan resultados preliminares de una investigación en fase piloto y de carácter descriptivo exploratorio cuyo objetivo es detectar el grado de desarrollo de habilidades socioemocionales de docentes en formación en la Escuela Normal de Tenancingo, México. Se aplicaron dos instrumentos: la modificación reducida del *Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE)* y la prueba estandarizada de claridad emocional *Trait Meta Mood Scale TMM24*. Los hallazgos muestran que la población estudiada requiere fortalecer habilidades socioemocionales relacionadas especialmente con la empatía e interacción, piezas clave para el desempeño de docentes cuya actividad comunicativa y dialógica implica poner en juego no sólo las palabras, sino todo el aspecto simbólico del lenguaje. Los resultados del *TMM24* revelan que los docentes en formación se sienten confundidos sobre su mundo emocional, es decir, en identificar sentimientos y nombrarlos, así como comprender sus causas. Estos datos sugieren que probablemente necesiten tener una vida interior menos volcada a las demandas externas y más atenta a los procesos emocionales internos profundos.

Palabras clave:

Educación normalista, educación socioemocional, competencias emocionales, formación de profesores, aprendizaje socioemocional.

ABSTRACT

This article presents preliminary results of an exploratory descriptive and pilot phase research whose objective is to detect the degree of development of socio-emotional skills of teachers in training at the Normal School of Tenancingo, Mexico. Two instruments were applied: the reduced modification of the *Inventory of Socioemotional Competences for Adults (ICSE)* and the standardized test of emotional clarity *Trait Meta Mood Scale TMM24*. The findings show that the population studied requires strengthening socio-emotional skills related especially to empathy and interaction, key pieces for the performance of teachers whose communicative and dialogic activity implies put into play not only words, but the entire symbolic aspect of language. The results of the *TMM24* reveal that the teachers in training feel confused about their emotional world, that is, in identifying feelings and naming them, as well as understanding their causes. These data suggest that they probably need to have an inner life less focused on external demands and more attentive to deep internal emotional processes.

Keywords:

Normal education, socio-emotional education, emotional competences, teacher training, social emotional learning..

* Directora del Departamento de Educación en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

Introducción

Tradicionalmente en México, se ha puesto mayor énfasis en la educación cognitiva; la educación socioemocional no ha sido prioritaria. Y aunque el interés por proveer a docentes y estudiantes de recursos para desarrollar habilidades socioemocionales surgió en México en los años noventa del siglo pasado, desde un enfoque extracurricular, es hasta años recientes que ese interés se manifestó en las modificaciones curriculares que las autoridades gubernamentales educativas realizaron a los planes de estudio del nivel básico.

Un documento académico que reporta esa intención es *La Educación Socioemocional en el Nuevo Modelo Educativo: razones y desafíos* (Patiño, 2017, p. 1), donde se destacan dos de las consideraciones sobre las que se propone la educación socioemocional: la filosófica y la científica. En la primera, se asumen los postulados de una filosofía humanista «que promueva la formación integral y armónica de las diversas dimensiones que conforman a la persona, desde la biológica hasta la sociocultural» Esta postura toma en cuenta la dimensión interna de las personas, donde se procesa y da significado a la información captada del exterior, se alimenta el sentido de vida personal, y que, al experimentarse subjetivamente, repercute en actitudes y comportamientos observables. Desde el punto de vista científico se mencionan, en particular, los descubrimientos del campo de las neurociencias realizados acerca de las emociones y su relación con el proceso cognitivo, cómo influyen en el proceso de aprendizaje y cómo se pueden modular los estados emocionales de manera voluntaria (Patiño, 2017, p. 3).

Ahí es importante considerar diferentes conceptos de emoción, por ejemplo, el de Mora y su punto de vista científico (*apud* Bisquerra, 2012), que establece la emoción como energía que despierta los circuitos neuronales localizados en las zonas profundas de nuestro cerebro, lo que empuja a interactuar de modo constante no solo con el mundo, sino también con *sí mismo*. O lo que propone Reeves (2003): las emociones son fenómenos que tienen más de una dimensión: 1) subjetiva, que hace que la persona dé un significado personal a lo que vive; 2) biológica, que incluye el funcionamiento hormonal y del sistema autónomo que movilizan energía y preparan para una conducta adaptativa; 3) funcional, que se refiere a la manera en que una emoción puede beneficiar a la persona; y 4) expresiva, que es el aspecto social y comunicativo de la emoción. En este sentido, «las emociones son fenómenos subjetivos, fisiológicos, motivacionales y comunicativos de corta duración que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y desafíos que enfrentamos durante situaciones de la vida» (*apud* González y Villanueva, 2014, pp. 15-16).



El antecedente es *El Programa Nacional de Convivencia Escolar* (PNCE)—basado en el *Proyecto A favor de la Convivencia Escolar* (PACE)—el cual dio inicio en el ciclo escolar 2014-2015 con la participación de 18,500 escuelas primarias de tiempo completo. Para el siguiente ciclo escolar se sumaron 35,000 escuelas de todas las entidades federativas, en donde se instrumentó el PACE en los grupos de tercer grado; la experiencia de estos ciclos permitió que en el ciclo 2016-2017 se hiciera el cambio al PNCE en todos los grados de educación primaria. El objetivo del PNCE consistía en favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar armónica y pacífica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en escuelas públicas de educación básica, propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar. Para el ciclo 2018-2019, la expectativa del PNCE como programa de carácter formativo y preventivo, era llegar a más de 80,000 escuelas en todo el país en grupos desde preescolar hasta secundaria, de tal manera que con este esfuerzo, niños, niñas y adolescentes puedan desarrollar habilidades de tolerancia, empatía, negociación y autoconocimiento, para solucionar sus conflictos en forma pacífica y respetuosa. (Escuela libre de acoso, 10 de agosto de 2017).

En este sentido, siguiendo a Pekrun (2014), el salón de clases es un *lugar emocional* donde se manifiestan las emociones permeadas por la cultura. Desde el sentir de los estudiantes, por ejemplo, estos pueden manifestar un sentimiento de orgullo por lograr un objetivo, o de vergüenza por obtener una mala calificación; este autor habla sobre las emociones sociales dentro de la escuela, tales como el amor, la compasión, la admiración, la envidia y el enojo, que además de estar ligadas a la interacción con compañeros y profesores, pueden reflejar lo que sucede en el ámbito familiar:

Las emociones controlan la atención de los alumnos, influyen en su motivación para aprender, modifican la elección de estrategias e influyen en su autorregulación del aprendizaje. Además, las emociones son parte de la identidad de los alumnos y afectan su personalidad, desarrollo, salud psicológica y salud física, Pekrun (2014, p.6).

Uno de los mayores retos para lograr la educación socioemocional es la formación de docentes. Aquí se presentan resultados preliminares de una investigación en fase piloto y de carácter descriptivo exploratorio cuyo objetivo es detectar el grado de desarrollo de habilidades socioemocionales de 43 docentes en formación en la Escuela Normal de Tenancingo en el Estado de México.



Referentes teóricos

Desde la última década del siglo XX, las emociones han sido un motivo de interés y estudio por diferentes teóricos y desde diferentes perspectivas. En 1990, Peter Salovey y John Mayer, sentaron las bases del estudio de la inteligencia emocional, con su artículo *Emotional Intelligence*, y fue en 1995 que Goleman retomó dicho concepto, pero más enfocado hacia la noción de éxito.

Para Goleman (1996), la inteligencia emocional es un conjunto de características:

(...) capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último –pero no por ello menos importante–, la capacidad de empatizar y confiar en los demás (p.36).

Goleman establece que, a través de estudios científicos, se ha logrado determinar la importancia de la amígdala, localizada en la región cerebral del tallo encefálico. Este conjunto de neuronas, conocidas como cuerpo *amigdalino*, desempeña las funciones de activar una secreción hormonal que determina nuestro comportamiento ante un estímulo, y guardar momentos emocionales intensos que hayamos vivido, sobre todo en los primeros años de vida. Por tanto, puede haber una reacción fuerte como respuesta a dicho estímulo, si ésta coincide con un trauma. Luego entonces, las habilidades que forman parte de la inteligencia emocional pueden ser consecuencia de nuestra genética, o bien, desarrollarse durante los primeros años de vida.

La inteligencia intelectual no es suficiente para lograr el éxito, es necesario contar con un conjunto de habilidades que ayuden a ser más empáticos con los demás y a regularnos ante diferentes situaciones que se nos presenten en la vida.

En 1997, Salovey y Mayer elaboraron una revisión sobre su concepto de inteligencia emocional —*emotional intelligence*—:

Incluye la capacidad de percibir con precisión las emociones, acceder y generar emociones para ayudar al pensamiento, comprender las emociones y el conocimiento emocional, y regular las emociones reflexivamente para promover el crecimiento emocional e intelectual (*apud* Mayer, Salovey y Caruso, 2004, p. 197).



Estos autores estructuran un modelo de cuatro ramas: 1) la habilidad de percibir emoción, 2) usar esa emoción para facilitar el pensamiento; 3) comprender las emociones y 4) regular las emociones. Dentro de cada rama hay una progresión en el desarrollo de las habilidades, de las más básicas hasta las más sofisticadas; así, se tiene la percepción y expresión de la emoción (rama 1) y la capacidad de la emoción de ampliar el pensamiento (rama 2), son áreas de procesamiento de información relativamente discretas que se espera sean moduladas o ligadas por el sistema emocional. En contraste, la regulación emocional (rama 4) debe estar integrada dentro de los planes y metas generales del individuo (Mayer, Salovey y Caruso, 2004, p. 199).

La rama 1 incluye la capacidad de reconocer la emoción que se vive y la emoción que otros manifiestan en sus expresiones no verbales; la segunda rama, relativa a la capacidad de la emoción para ampliar el pensamiento se refiere a la liga entre emociones y entendimiento que puede usarse para dirigir la planificación de las acciones, como en el caso de la solución de problemas que puede favorecerse mediante ciertas emociones o, por el contrario, obstaculizarse por otras; la rama 3 incluye la capacidad para analizar emociones, apreciar las tendencias que pueden provocar si continúan experimentándose en el tiempo y prever sus resultados; la cuarta rama refleja la regulación de las emociones, lo que toca el resto de la personalidad, en relación con el autoconocimiento, las metas individuales y la conciencia social (Mayer, Salovey y Caruso, 2004, p. 199).

Una propuesta contrastante, la Psicología Positiva surgió a finales de los noventa del XX en los Estados Unidos impulsada por Martin Seligman, ante la fuerte tendencia de centrar los estudios psicológicos en los aspectos patológicos de los individuos; este enfoque se presenta como una vertiente enfocada al estudio científico del bienestar. De acuerdo con Linley, Stephen, Harrington y Wood (2006):

La Psicología positiva es el estudio científico del funcionamiento humano óptimo. En un nivel metapsicológico, pretende compensar el desequilibrio en la investigación y la práctica psicológica llamando la atención acerca de los aspectos positivos del funcionamiento y la experiencia humanos, e integrándolos dentro de nuestra comprensión de los aspectos negativos del funcionamiento y la experiencia humanos. En un nivel pragmático, trata acerca de la comprensión de las fuentes, los procesos y los mecanismos que conducen a éxitos deseables (*apud* Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2012, p. 15).

Se trata de una orientación dentro de la psicología que se enfoca en investigar y promover el funcionamiento óptimo de las personas. Utiliza los



métodos y herramientas de la ciencia psicológica para estudiar lo mejor del ser humano y los factores que les permiten a las personas y a las comunidades vivir con plenitud (Sociedad Mexicana de Psicología Positiva: s.f.).

Entre los fenómenos que estudia la psicología positiva están la felicidad, la satisfacción con la vida, las experiencias óptimas o de fluir (*flow*), las fortalezas de carácter, las relaciones interpersonales positivas, las organizaciones virtuosas, la esperanza, el optimismo, el propósito y sentido de vida, entre otros.

En esta línea, es importante también reconocer el esfuerzo de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993) que propuso una primera definición de las habilidades para la vida como aquellas que permitían a la persona tener un comportamiento adaptativo positivo que le permitiera lidiar efectivamente con las demandas y retos de la vida diaria (*apud* Martínez, 2014, p. 66). Como parte de este esfuerzo común, años más tarde, la Organización Panamericana de la Salud publicó un libro titulado *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes* (Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001), en el que se enfatiza el desarrollo de habilidades para el manejo de emociones y relaciones interpersonales, la toma de decisiones, la solución de conflictos, la empatía, entre otras.

Según Bisquerra y Pérez, las habilidades socioemocionales son un grupo de competencias que ayudan a facilitar nuestras relaciones interpersonales; las relaciones sociales están asociadas con las emociones (Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, 2015). Estos autores proponen las siguientes competencias:

1. La conciencia emocional. Conocer las emociones propias y las de los demás.
2. La regulación de las emociones. Dar una respuesta apropiada a las emociones que vivimos.
3. La autonomía emocional. Es la capacidad de no permitir que los estímulos externos nos afecten.
4. La motivación. Es el camino hacia la actividad productiva y a la autonomía.

Plantean además que la educación emocional debería ser parte del currículo académico desde la infancia hasta la vida adulta; señalan cómo el desarrollo de competencias emocionales puede servir para formar actitudes constructivas y evitar las destructivas, y, también, como método de prevención de conflictos. Al tratarse de un tipo de educación distinta, debe estructurarse a través de actividades prácticas, como dinámicas de grupo, actividades lúdicas y autorreflexión. Establecen la importancia de



encauzar a los docentes para que desarrollen competencias emocionales o bien para que aprendan a identificarlas. De esta manera los profesores tendrán un desarrollo personal y profesional, y podrán guiar a los alumnos en el camino de la educación socioemocional (Bisquerra, 2005).

Como se ha establecido en los párrafos anteriores, diversos estudios muestran que las emociones están relacionadas con la manera de aprender, colaborar, relacionarse con los demás, tomar decisiones de manera responsable, la aceptación de la diversidad, el respeto a las ideas del otro y la convivencia sana con los demás; los niños estarán más preparados para afrontar de manera asertiva las situaciones que surjan en su entorno.

El reto de evaluar la inteligencia emocional

Para evaluar la inteligencia emocional se han utilizado tres aproximaciones: la aplicación de autoinformes, a través de observadores externos y utilizando tests de ejecución (Fernández-Berrocal, y Extremera, 2009, p. 94). Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai en la década de los años 90 desarrollaron el instrumento TMM (*Trait Meta Mood Scale*) para identificar los aspectos de la inteligencia emocional intrapersonal de los encuestados y es de los más utilizados para medir la inteligencia emocional. Está ligado a la autoeficacia, la percepción que tenemos sobre nuestras capacidades y cómo ésta puede influir en nuestra actitud y resultados. Posteriormente, en España, se desarrolló una modificación reducida del TMM, llamado TMMS-24, que respeta la estructura del instrumento original y evalúa tres dimensiones: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, p. 74).

Por su parte, Bisquerra y Pérez (2007) logran diferenciar el concepto de competencia emocional del de inteligencia emocional, como un término más práctico, ligado al aprendizaje y al desarrollo, a través de la relación entre persona y ambiente (Mikulic, Crespy y Radusky, 2015, p. 310).

Actualmente existen instrumentos que miden la competencia como una capacidad, tal es el caso del Mayer-Salovey-Caruso *Emotional Intelligence Test*, v2.0 (MSCEIT), así como *El Inventario de Cociente Intelectual de Bar-On (EQ-i)*, que integra capacidades cognitivas y rasgos de personalidad. Sin embargo, no se acercan a evaluar de manera específica las competencias socioemocionales. (Mikulic, Crespy y Radusky, 2015, p. 312). El Dr. Reinhard Pekrun, por otra parte, ha investigado acerca de los sentimientos de logro en niños y adolescentes, en diferentes géneros y culturas. Ha sido miembro del grupo de expertos para el cuestionario PISA y desarrolló instrumentos de evaluación que llevó al ámbito académico,



con el fin de medir en los niños y jóvenes si los sentimientos de logro que tienen a partir de sus actividades son de éxito o de fracaso (Pekrun, 2014, p. 3). El trabajo de Pekrun y colaboradores se ha centrado en lo que denominan emociones académicas y su aportación se conoce como la teoría de control-valor, pues considera que las emociones son influenciadas por el control subjetivo de las actividades y por el valor subjetivo que se les atribuye.

Además, la teoría del control-valor postula una taxonomía tridimensional de las emociones que considera foco, valencia y activación. De las tres dimensiones usadas en la taxonomía, valencia y activación se postulan dentro de la teoría como las más importantes para describir los efectos de las emociones en el desempeño. Utilizando sólo esas dimensiones, las emociones pueden agruparse en cuatro categorías: positivas de activación —tales como esperanza y orgullo—; positivas de desactivación —como lo son las de alivio y relajación— negativas de activación —serían, por ejemplo, el enojo, la ansiedad y la vergüenza—; y, por último, negativas de desactivación —como desesperanza y aburrimiento— (Pekrun *et al.*, 2007, *apud* Vaja, Martinenco, y Martín, 2018, p. 82).

Las emociones tienen efectos en la cognición, las estrategias de aprendizaje, la motivación, la autorregulación para el aprendizaje y la obtención de logros académicos, pues enfocan o distraen la atención, aumentan el interés o provocan el aburrimiento, propician la creatividad, la flexibilidad y el establecimiento de relaciones entre contenidos, favorecen el gusto por aprender o la ansiedad, dependiendo del contexto y el manejo que de ellas haga el individuo.

Metodología

El objetivo de la investigación fue detectar al grado de desarrollo de las habilidades socioemocionales de docentes en formación inicial —normalistas— a través de dos instrumentos: 1) la adaptación de *El Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos* (ICSE), y 2) la prueba estandarizada para el español, TMM24.

Uno de los mayores retos para lograr la educación socioemocional es la formación de los docentes. Con base en este interés fue que la población estudiada la constituyeron 43 docentes en formación (DFI) de la Escuela Normal de Tenancingo, Estado de México, que cursaban el primer año de estudios en marzo de 2019 y se preparaban para impartir clases en el nivel secundaria, en las áreas de español y de inglés. Del total, 65.1% eran de sexo femenino y el 34.9%, masculino. Prácticamente todos los encuestados(as) contaban con la educación básica concluida (95.3%) y sólo un caso la licenciatura concluida.



A continuación, se presentan los principales resultados de los datos analizados de cada instrumento.

4.1 Primer Instrumento: adaptación del ICSE

El Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE) fue desarrollado por Mikulic y colaboradores (Mikulic, Crespi y Radusky, 2015). El ICSE es un instrumento muy extenso, por lo cual fue adaptado por la Dra. Cimenna Chao¹. Esta versión abreviada consta de 29 ítems divididos en cinco dimensiones, a saber:

1. Autonomía: Sentido de autoeficacia y capacidad de tomar decisiones.
2. Autorregulación: Capacidad para identificar y expresar adecuadamente las propias emociones.
3. Autoconocimiento: Capacidad de conocerse y apreciarse a sí mismo.
4. Empatía: Capacidad de comprender lo que el otro siente y piensa y tratarlo dignamente.
5. Interacción: Capacidad de iniciar y mantener relaciones constructivas con las personas y solucionar conflictos.

A continuación, se muestran los resultados del análisis estadístico de esta prueba:

Tabla 1: Resultados del análisis estadístico de la prueba ICSE

Dimensión	Número de reactivos	Alfa de Cronbach	Reactivos con discriminación >0.3	Varianza explicada (Análisis de componentes principales)
Empatía	9	0.614	6/9	62.73%
Autorregulación	7	0.852	7/7	71.38%
Autoconocimiento	6	0.783	6/6	65.74%
Autonomía	4	0.614	3/4	76.79%
Interacción	3	0.680	3/3	61.06%
Total	29	0.877	64/29	75.86%

A partir de la tabla 1 sería importante mencionar que todas las dimensiones poseen niveles de varianza explicada satisfactoria y niveles de confiabilidad aceptables.

¹ Especialista en educación socioemocional y académica del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana, Campus Ciudad de México.



Tabla 2: Descripción general por dimensión/habilidad

Dimensión	Media	Desviación estándar	Porcentaje de muestra en niveles bajos (puntaje promedio de 2.5 o menor)	Porcentaje de muestra en niveles altos (puntaje promedio mayor a 2.5)
Empatía	1.98	0.54	70%	30%
Autorregulación	2.66	0.63	40%	60%
Autoconocimiento	2.77	0.62	20%	80%
Autonomía	2.46	0.33	40%	60%
Interacción	2.06	0.56	70%	30%
Total	2.46	0.36	50%	50%

Con la finalidad de conocer si las diferentes habilidades se relacionaban entre sí fue que se realizó una matriz de correlaciones, así como el cálculo de los coeficientes de correlación de Spearman (debido al tamaño de muestra y tipo de variables reportadas). Estos procedimientos revelaron que, la mayoría de las dimensiones se correlacionan. Destaca la relación entre interacción y empatía (0.587) y autorregulación y autoconocimiento (0.609); en contraposición se identifican autorregulación y empatía (0.164), y autonomía y empatía (0.133).

En cuanto a los resultados, se puede observar que, en esta población en promedio, tanto los hombres como las mujeres perciben que se conocen a sí mismos, y es la dimensión en donde además de ser alto los puntajes son muy parecidos: 73.3% para los varones y 67.5% para las mujeres. Los hombres obtuvieron puntajes más altos en la sensación de autonomía (73.3%) contra 42% de las mujeres que tuvieron esa percepción de sí mismas. En el único rubro en el que las mujeres aventajaron a los hombres fue en el de la interacción, es decir, en su capacidad de relacionarse constructivamente con los demás, pero aun así la puntuación resultó baja. En este rubro las mujeres obtuvieron un puntaje de 35.7% contra 13.3% de los varones; esto quiere decir que, en su percepción, las mujeres asignan una mucho mayor importancia a las relaciones con los demás que los varones.

Respecto a las áreas de oportunidad, la mayor parte se encuentra en la dimensión de la empatía, donde los puntajes fueron más bajos que en el resto de las dimensiones para ambos sexos. Los varones alcanzaron un 14% mientras que las mujeres 20%. Esto significa que los jóvenes docentes en formación no se perciben a sí mismos como capaces de entender los sentimientos y pensamientos del otro, y ser sensibles ante ellos. Cabe recordar que ser empáticos es esencial para establecer



relaciones interpersonales sanas y equilibradas, permite reconocer y entender las emociones y sentimientos del otro, lo que es fundamental para toda aquella actividad humana que implique la interacción con los demás, especialmente en la docencia. Ambos puntajes, empatía e interacción, resultaron ser los más bajos y requieren de atención para desarrollarlos mejor en el proceso formativo.

En cuanto a las mujeres, resulta claro que tienen un área de oportunidad en la dimensión de autonomía, donde su puntaje fue notoriamente más bajo que los varones: 42.9% contra 73.3%.

Es necesario recalcar que la autonomía incluye la habilidad de autoeficacia, que es un punto importante dentro de la educación socioemocional. Este concepto lo propone Bandura como el sentido de autoeficacia; dicta que cada persona tiene una autopercepción de eficacia y ésta puede influir en sus ideas, acciones y comportamientos. Si un individuo se percibe deficiente, actuará de manera ineficiente, aun cuando tenga el conocimiento y las aptitudes para hacer bien sus tareas. Bandura propone aplicar habilidades ya aprendidas para intensificar el sentido de autoeficacia y desarrollarse de manera óptima. Esta percepción afecta también de manera colectiva; si los integrantes de un grupo tienen una percepción positiva de autoeficacia, serán capaces de tomar líneas de acción de manera concertada, que les permita resolver sus problemas y mejorar su vida. El sentido de autoeficacia entonces puede influir desde un pequeño grupo de personas hasta una nación (Bandura, 1982).

Por otro lado, otra área que deben fortalecer ambos sexos, pero especialmente las mujeres, es la autorregulación. Ellas obtuvieron un puntaje de 53.7% contra los varones que puntuaron 66.3%. Esto significa que, a grandes rasgos casi la mitad de las mujeres y la tercera parte de los hombres se perciben poco fortalecidos en autorregulación, una habilidad que permite justamente moderar las emociones y, por tanto, la conducta; es decir, si estamos ante una situación de enojo, frustración, ansiedad o tristeza, seremos capaces de tomar conciencia de nuestras emociones y por consecuencia, nuestra respuesta será más asertiva para solucionar conflictos y tomar decisiones más acertadas. Dado el estrés al que se está sometido el docente, es especialmente importante fortalecer la habilidad de autorregulación.

La dimensión de autoconocimiento incluye habilidades como atención, conciencia de las emociones, autoestima, bienestar, así como aprecio y gratitud. Es la capacidad de reconocer nuestras emociones, inquietudes, preferencias, fortalezas y debilidades, para valorarnos como individuos. Es en este aspecto que se obtuvo un mayor puntaje, pues más de las dos terceras partes de la muestra dicen conocerse de manera aceptable. Aun



así, es evidente que cerca del 30% tanto de hombres como de mujeres requieren fortalecer esta dimensión.

Segundo Instrumento: el TMM24

El segundo instrumento utilizado fue el *Trait Meta Mood Scale* en su versión española simplificada, TMM24, construido por el grupo de investigación de Salovey y Mayer.

El TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional (IE) con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional. La siguiente tabla muestra las definiciones básicas de cada una de estas tres dimensiones:

Tabla 3: Definiciones básicas de las dimensiones del TMMS-24

Dimensión	Definición	Número de reactivos
Atención emocional	Ser capaz de sentir y expresar los sentimientos de manera adecuada	1 al 8
Claridad emocional	Comprender bien los propios estados emocionales	9 al 16
Reparación	Capacidad para regular los estados emocionales correctamente	17 al 24

Se trata de un cuestionario de autorrespuesta que toma contestar un máximo de 10 minutos. Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, se suman los *ítems* del 1 al 8 para la dimensión Atención emocional, los *ítems* del 9 al 16 para la dimensión Claridad emocional, y del 17 al 24 para la dimensión Reparación emocional.

El cuestionario incluye los parámetros para evaluar los resultados mismos que se muestran en las siguientes tablas 4, 5 y 6 —al carecer de información en esta prueba sobre el sexo de los participantes se optó por tomar como base la escala que corresponde a los hombres, ligeramente inferior a la de las mujeres—:

Tabla 4: Parámetros para Atención emocional

< 21	Debe mejorar su atención (presta muy poca atención)
22 a 32	Adecuada Atención
> 33	Debe mejorar su atención (presta demasiada atención)



Tabla 5: Parámetros para Claridad Emocional

< 25	Debe mejorar su claridad
26 a 35	Adecuada claridad
> 36	Excelente claridad

Tabla 6: Parámetros para Reparación Emocional

< 23	Debe mejorar su reparación
24 a 35	Adecuada reparación
> 36	Excelente reparación

Resultados

De los 43 normalistas encuestados, los resultados que se presentan a continuación están divididos por dimensiones:

Tabla 7: Puntajes para la Dimensión de la Atención Emocional

Ítems	Promedio por pregunta
1. Presto mucha atención a los sentimientos.	3.53
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	3.48
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	3.09
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	3.67
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	2.53
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	3.16
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	3.25
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	3.41

El puntaje promedio obtenido en esta dimensión fue de 26.02, lo que indica que, de acuerdo con los parámetros establecidos por la misma prueba, los estudiantes tienen una adecuada atención emocional, aunque su principal área de mejora se encuentra en la capacidad de lidiar con los sentimientos de manera adecuada para que no afecten sus pensamientos (*ítem* número 6). Cabe señalar que ésta es la única dimensión del cuestionario que considera perjudicial tanto prestar poca atención a los sentimientos como en demasía, puesto que en ambas



situaciones puede darse un punto que impida a la persona pensar con claridad; por ello es necesario llegar a un equilibrio entre los requerimientos del mundo interno de la afectividad y los requerimientos del mundo externo o realidad objetiva.

Tabla 8: Puntajes para la Dimensión de la Claridad Emocional

Ítems	Promedio por pregunta
9. Tengo claros mis sentimientos.	3.13
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	2.90
11. Casi siempre sé cómo me siento.	2.83
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	3.27
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	3.30
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	2.76
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	3.0
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	2.83

En esta dimensión el puntaje promedio obtenido fue de 24.02, dos puntos por debajo del nivel adecuado, lo que indica la necesidad de mejorar la capacidad de los estudiantes para percibir sus propios estados emocionales, identificar sus sentimientos y darles nombre. Se ve aquí un área de mejora emocional para que los futuros docentes puedan llegar a comprender cómo se sienten y por qué. La claridad emocional es un elemento clave para el autoconocimiento y también para el conocimiento de los demás a través de relaciones empáticas.

Tabla 9: Puntajes para la Dimensión de la Reparación Emocional

Ítems	Promedio por pregunta
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	3.37
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	3.39
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	3.14
20. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	3.6
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	3.2
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	3.65
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	4.07
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	3.44



En esta dimensión se obtuvo un puntaje global de 27.86, que según el parámetro establecido se encuentra en el nivel adecuado. La mayor fortaleza de los estudiantes se encuentra en sentir energía cuando están felices y en que trabajan para tener un buen estado de ánimo; incluso cuando están enfadados buscan cambiar esa sensación para mejorar su actitud. Estas son habilidades muy importantes para quien se va a dedicar a la docencia y es preciso continuar fortaleciéndolas a lo largo de su formación docente.

Discusión

Desarrollar la empatía e interacción, con los estudiantes, implica que los futuros docentes serían capaces de entender al otro y de sentirse seguros en su desarrollo personal y profesional. Para ello es necesario aprender a cultivar una mayor claridad emocional: nombrar los propios sentimientos, entender su por qué, la manera en que se manifiestan y cómo es posible lidiar con ellos, y provocar de manera deliberada estados de bienestar.

Tanto la empatía como la interacción son piezas clave para el ejercicio de la docencia que es, ante todo, una actividad comunicativa y dialógica donde se ponen en juego no solo las palabras, sino el uso que se les da y todo el aspecto simbólico del lenguaje no verbal.

Para ser capaces de solucionar un conflicto, es necesario ser asertivo, respetuoso y responsable; estar consciente de que encontraremos en nuestro entorno discrepancias con otras personas, que tratarán de defender su punto de vista, por tanto, esta habilidad está ligada a la colaboración. La interdependencia es la capacidad de entender que somos parte de un sistema. Resulta, pues, imperante que los maestros en formación aprendan a desplegar las propias habilidades socioemocionales, como la empatía, el asertividad, la solución de conflictos o la toma de decisiones. De esta manera, tendrán una relación más cercana con sus alumnos, con sus pares y directivos, así como con los padres de familia, lo que contribuirá a formar un clima escolar sano, respetuoso y armónico. Los docentes serán capaces, como modelo, de dar a sus alumnos herramientas para desarrollar sus habilidades socioemocionales en cualquiera de las asignaturas, ya sea a través de juegos o ejercicios.

Un dato por rescatar en este estudio es que las mujeres de la población estudiada, aunque aventajan a los hombres en la importancia que dan a las relaciones interpersonales, se quedan atrás en todas las demás



dimensiones sobre todo en la percepción de su capacidad para tomar sus propias decisiones de manera independiente, —autonomía—, así como la conciencia de regular mejor sus emociones. La muestra estudiada no permite hacer extrapolaciones, pero podría plantearse la hipótesis de que se trata de una cuestión cultural, del producto de un modelo patriarcal milenario que no promueve la autonomía femenina tanto como la masculina. En este sentido, este trabajo exploratorio abrió posibilidades interesantes para estudios ulteriores.

Conclusiones

Los resultados del TMM24 revelan que los jóvenes docentes en formación se sienten confundidos sobre su mundo emocional. Les cuesta trabajo identificar sus sentimientos y darles nombre, así como comprender sus causas. Esto puede apuntar a la necesidad de tener una mayor vida interior, menos volcada a las demandas del entorno y un poco más atenta a los procesos internos que van tejiendo su modo de mirar al mundo.

Es recomendable que los futuros docentes aprendan a tener espacios de encuentro consigo mismos, ya sea a través de la meditación, la práctica del yoga, del taichi o de cualquier otro ejercicio que tenga por objetivo abrir un espacio para el autoconocimiento y el trabajo de la interioridad, sin olvidar la inclusión de los otros, encaminado a esclarecer las razones profundas del propio sentido de vida.

¿Qué habilidades socioemocionales deben fortalecer los futuros docentes? El docente debe tomar conciencia de la responsabilidad que tiene la escuela en la educación socioemocional; de esta manera podrá participar de manera activa en impulsar la formación integral de los alumnos, ciudadanos con conciencia crítica, compromiso social y actitudes cívicas y éticas genuinas.



Referencias

- Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S., y Salvador, M. (2012). *Programa “Aulas felices”. Psicología positiva aplicada a la educación*. (2a. ed.). Centro de Profesores y Recursos «Juan de Lanuza» de Zaragoza.
<https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentaci%C3%B3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>
- Bandura, A. (1982, Febrero). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), pp. 122-147.
<https://pdfs.semanticscholar.org/8bee/c556fe7a650120544a99e9e063eb8fcd987b.pdf>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), pp. 95-114.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, pp. 61-82.
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bisquerra, R. (coord.). (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Faros Sant Joan de Dèu.
- Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE). (2015). *Aplicaciones de la psicología positiva a la convivencia: bienestar, crecimiento personal y emocional*. Curso: Psicología positiva aplicada a la educación. Junta de Castilla y León. <http://cfievalladolid.centros.educa.jcyl.es/bitacora/index.cgi?wIdPub=1000>
- Escuela libre de acoso. (10 de agosto de 2017). *El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) tiene su antecedente en el Proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE), que inició en el ciclo escolar 2014-2015*, [Mensaje en un blog].
<https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso/articulos/antecedentes-121175?state=published>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), pp. 63-93.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), pp. 85-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066006>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- González, R. y Villanueva, L. (coords.). (2014). *Recursos para educar las emociones. De la teoría a la acción*. Difusora Larousse-Ediciones Pirámide.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/ulasp/reader.action?docID=4945591&ppg=3>
- Mangrulkar, L., Whitman, C. y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud.
http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf
- Martínez, V. (2014). Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, 28(63), pp. 61-89. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1488>



- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), pp. 197-215.
<http://ei.yale.edu/publication/emotional-intelligence-theory-findings-implications/>
- Mikulic, I., Crespi, M. y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), pp. 307-329.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18043528007>
- Patiño, H. (2017). *La Educación Socioemocional en el Nuevo Modelo Educativo: razones y desafíos*. Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, AC.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. Geneva, Switzerland: International Academy of Education / International Bureau of Education. Educational practices-24. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227679e.pdf>
- Sociedad Mexicana de Psicología Positiva. (s.f.). *¿Qué es la Psicología positiva?* [Entrada en un blog]. <https://smpp.org.mx/quienes-somos/>
- Vaja, A., Martinenco, R., y Martín, R. (2018). Aportes para pensar las emociones académicas en clases universitarias. *Revista Contextos de Educación*, 18(24), pp. 79-89.
https://www.researchgate.net/publication/329988572_Aportes_para_pensar_las_emociones_academicas_en_clases_universitarias

