



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

Frausto Martín del Campo, Adrián; Patiño Domínguez, Hilda Ana María
Afectividad de normalistas: estudio sobre el estado de ánimo y la inteligencia emocional

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
(México), vol. LI, núm. 3, 2021, Septiembre-, pp. 45-70
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.390>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27066944001>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

RLEE NUEVA ÉPOCA (MÉXICO) 2021

VOLUMEN LI NÚMERO 3

ISSN VERSIÓN EN LÍNEA: 2448-878X

SEPTIEMBRE-DICIEMBRE

PÁGINAS 45-70

Afectividad de normalistas: estudio sobre el estado de ánimo y la inteligencia emocional

Preservice Teachers' Affectivity: Study of their Mood and Emotional Intelligence

Adrián Frausto Martín del Campo

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

adrianfm@gmail.com

Hilda Ana María Patiño Domínguez

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

hilda.patiño@ibero.mx

RESUMEN

Una educación de carácter humanista implica no sólo el aprendizaje de los contenidos disciplinares o cognitivos. Es importante que los futuros maestros desarrollen su inteligencia emocional a través de habilidades que les permitan conocer, aceptar y regular sus emociones para conseguir estados de bienestar subjetivo y establecer relaciones constructivas con los demás. En el presente artículo se ofrece un estudio de carácter cuantitativo no experimental descriptivo, cuya intención fue examinar la forma en que se vinculan las habilidades de la inteligencia emocional con el estado anímico de 399 estudiantes normalistas de Guanajuato, Puebla y Ciudad de México. Se utilizaron dos instrumentos: el TMM24, que mide rasgos de la inteligencia emocional y la Escala de Activación Positiva y Negativa (PANAS). Entre los principales hallazgos destaca: 1) el estado de ánimo positivo del estudiantado participante está encaminado a la toma de decisiones, orgullo y atención en el entorno; mientras que el polo del estado negativo muestra rasgos de preocupación; 2) se necesita fortalecer las habilidades de atención y claridad emocional en el grupo participante con la finalidad de alcanzar un nivel adecuado, y 3) mejorar los niveles de las habilidades emocionales podría aumentar el estado anímico del estudiantado normalista.

Palabras clave: estudiantes normalistas, inteligencia emocional, estado de ánimo, habilidades socioemocionales

ABSTRACT

A humanistic education implies not only the learning of the disciplinary or cognitive contents. It is very important that future teachers develop their emotional intelligence through skills that allow them to know, accept and regulate their emotions to achieve states of subjective well-being and establish constructive relationships with others. This article offers a descriptive, non-experimental, quantitative study with the intention to examine how Emotional Intelligence skills are linked to the mood of 399 preservice teachers from Guanajuato, Puebla, and Mexico City. We used two instruments: the TMM24 that measures Emotional Intelligence traits and the Positive and Negative Activation Scale (PANAS). Among the main findings, the following stand out: 1) the positive mood of the participating student body is aimed at decision-making, pride, and care in the environment; while the pole of the negative state shows features of concern; 2) it is necessary to strengthen the skills of attention and emotional clarity in the participating group to reach an adequate level; and 3) improving the levels of emotional skills could boost the mood of preservice teachers.

Keywords: preservice teachers, emotional intelligence, mood, socioemotional skills

INTRODUCCIÓN

La profesión de enseñar es una actividad afectivamente ambivalente; por un lado, se acompaña de emociones relacionadas con la felicidad, el orgullo y la satisfacción, y por otro da lugar a experimentar emociones desagradables asociadas con estrés y ansiedad debido a diversas situaciones dentro del aula que autores como Monereo (2010) han calificado como “incidentes críticos”.

Las y los docentes noveles en el campo profesional pueden experimentar altos niveles de estrés, más aún si están inmersos en un ambiente laboral demandante (Extremera-Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004). Por esta situación, resulta relevante la formación que puedan recibir los estudiantes de las escuelas normales en el ámbito emocional antes de ingresar formalmente al servicio docente.

No se puede soslayar, pues, que la vida docente estará acompañada siempre de encuentros emocionales con su alumnado, padres, directivos y familiares, o como señalarían Extremera-Pacheco y Fernández-Berrocal (2004, p. 1) “el docente, lo quiera o no, es un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo”. La docencia es una constante práctica de adiestramiento emocional que involucra esforzarse día a día para reconocer los estados de ánimos propios y del alumnado, para identificar las emociones experimentadas y expresadas, y actuar en consecuencia, de cara a algún objetivo educativo.

Ante lo mencionado, nos enfrentamos con la oportunidad de reconocer al aula como un espacio emocional idóneo, que está compuesto por factores personales como la madurez, la autonomía y las competencias sociales de sus miembros. Por ello, se debe insistir en incorporar o enriquecer programas de formación docente enfocados en el desarrollo de habilidades emocionales como la vigilancia, la comprensión y el manejo emocional planteadas por Salovey *et al.* (1995), en vinculación con otras áreas de desarrollo cognitivo y profesional. Esto permitiría convertir el aula en un espacio de vida que promueva el desarrollo integral y armónico de los estudiantes.

La evidencia sugiere que aquellas personas con habilidades emocionales desarrolladas en el reconocimiento y manejo de las emociones suelen experimentar un mayor estado de bienestar subjetivo y niveles óptimos de satisfacción vital (Delhom *et al.*, 2017). El bien-

estar refiere a la prevalencia de activación positiva por encima de activación negativa y satisfacción vital es la conciliación que hace una persona a partir de un equilibrio relativo entre aspectos positivos y negativos en su vida (Fernández-Berrocal *et al.*, 2017). Estudios señalan que, a mejores índices de bienestar, menor incidencia de problemáticas asociadas con el desgaste laboral (Palomera, Briones y Gomez-Linares, 2017).

Sin embargo, no se trata de formar nuevas generaciones de docentes sólo para prevenir situaciones desafortunadas y cada vez más comunes como el agotamiento físico y mental. Formar en habilidades emocionales también tiene sus efectos en el aprendizaje propio del docente y de los niños, niñas o jóvenes que están a su cargo. De acuerdo con Palomera *et al.* (2017), el desarrollo correcto en habilidades vinculadas al reconocimiento, interpretación y modificación de los estados emocionales tiene efectos positivos en los entornos educativos en dos sentidos: la generación de climas áulicos favorables para la convivencia y el aumento en el aprovechamiento académico o aprendizaje. Esto es trascendental porque, para la práctica educativa y la vida misma, es importante reconocer que las emociones están ahí, y mucho ayudará tratarlas como aliadas de la profesión, más que como obstáculos a evitar en el quehacer diario.

El primer paso para trabajar con emociones es el reconocimiento cotidiano de éstas. Después de experimentar las emociones en nuestro organismo, habremos de comprenderlas e identificar qué nos están diciendo de nuestro entorno inmediato; por último, podremos determinar qué hacer para mantener esa emoción, para incrementarla, para cambiarla o suprimirla.

ESTUDIOS SOBRE LA DIMENSIÓN EMOCIONAL DEL ESTUDIANTADO NORMALISTA EN MÉXICO

De acuerdo con la literatura revisada sobre la dimensión emocional en estudiantes normalistas de nuestro país, destaca el interés creciente sobre este tema. A continuación, presentamos una breve revisión de reportes sobre la temática de interés.

Para Cuevas *et al.* (2019), la cultura y la rutina escolar de una institución normalista puede influir positiva o negativamente en el desarrollo de habilidades emocionales de sus estudiantes; entre los

factores que inciden en ello destacan: el perfil de los docentes formadores y el tipo de estrategias didácticas que utilizan en sus cursos. Pank *et al.* (2019) encontraron que, a pesar de la insuficiente orientación didáctica respecto a la preparación afectiva en las escuelas normales, el estudiantado normalista valora esta dimensión como “insumo crítico” para su formación profesional docente.

Los programas de intervención en educación socioemocional son otro tópico estudiado. En estos espacios formativos se espera observar cambios en la dimensión afectiva del estudiantado participante. Góngora *et al.* (2018) hallaron que la expresión de las emociones mejoró en un grupo de estudiantes normalistas, en especial en aquellos que demostraron inseguridad y timidez frente a su salón de clases al inicio de la intervención. Por otra parte, Madrueño, Ortiz y Ortiz (2019) encontraron, después de un curso socioemocional, que el grupo participante reportó aprendizajes significativos en el ámbito emocional, además de un cambio en la disposición del trabajo colaborativo entre pares a partir de experimentar aceptación, comprensión, empatía y solidaridad.

La evaluación de ciertos rasgos de la dimensión afectiva permite hacer una radiografía respecto del nivel de desarrollo de ciertas habilidades emocionales. Arredondo *et al.* (2018) hallaron que un alto porcentaje de normalistas evaluados (40%) debe mejorar sus habilidades emocionales. Por su parte, Siqueiros *et al.* (2018) reportaron una relación directa y positiva entre el autoconcepto del estudiante normalista y su bienestar psicosocial. Por último, Alonso *et al.* (2018) encontraron que el estudiantado normalista suele experimentar emociones negativas cuando participa en actividades de evaluación, pero cuando se encuentra en clase, suele experimentar entusiasmo.

Para contribuir a los estudios sobre ciertos rasgos de la dimensión afectiva y su formación emocional en el estudiantado normalista, el presente artículo muestra la evaluación del estado anímico y de las habilidades de la inteligencia emocional de estudiantes normalistas de la licenciatura en primaria. Para ello, se planteó la siguiente pregunta: ¿cuál es el estado que guardan el estado anímico, la atención, el reconocimiento y el manejo de las emociones de estudiantes normalistas? Para dar respuesta a esta interrogante se emplearon los constructos de estado de ánimo de Watson y Tellegen (1985) y la

noción de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990), que se expondrán más adelante. Con este marco de referencia, se procedió a llevar a cabo un estudio de corte cuantitativo a partir de la información brindada por los normalistas participantes.

Las nociones teóricas de estado de ánimo e inteligencia emocional

Las emociones son mecanismos de respuestas adaptativas y organizadas que preparan de manera conductual al individuo para aproximarse o alejarse de un entorno amenazante (Otrosky, 2011); esta información cuenta con un alto potencial para transformar positivamente tanto a la persona, como sus interacciones (Salovey y Mayer, 1990). Las emociones ejercen gran influencia en nuestra capacidad cognitiva y volitiva; en otras palabras, intervienen en la manera en que apreciamos nuestro entorno y modulan las decisiones que tomamos (o dejamos de tomar) en cada momento, para adaptarnos a las circunstancias que se nos presentan. Esto sucede porque las emociones son ricas fuentes de información que pueden ser asimiladas por ciertos procesos cognitivos.

Aunque todas las emociones tienen una función adaptativa, y en ese sentido son positivas, la convención general las distingue en positivas o agradables (alegría, orgullo, felicidad, entre otras) y negativas o desagradables (dolor, vergüenza, miedo, entre otras); las primeras nos encaminan a la aproximación, mientras que las segundas nos preparan a huir o a atacar ante una probable amenaza. Desde una perspectiva cognitiva, las emociones positivas nos hacen más susceptibles a la creación y generación de ideas innovadoras, mientras que las negativas, especialmente si son intensas, pueden hacer que nuestro pensamiento se vuelva lento (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Otros dos rasgos importantes de las emociones son la temporalidad y la dirección. Éstas pueden durar un breve tiempo (minutos, incluso segundos) y estar relacionadas a un evento específico. Mientras que los denominados estados de ánimo pueden permanecer horas, incluso días y no estar vinculados con alguna situación, sino con experiencias difusas o globales (Ekkekakis, 2013).

Una aproximación para indagar el estado anímico de los estudiantes normalistas es el estructural. De acuerdo con Watson y Tellegen (1985), el estado emocional de una persona es un dominio global que articula dos polos: uno positivo y otro negativo. Cada polo es un arreglo de emociones agrupadas en respuestas de activación positiva y de compromiso o activación negativa y desinterés.

El modelo biestructural permite evaluar, mediante un cuestionario, los dos polos o dimensiones del estado de ánimo: activación positiva y activación negativa (PANAS, por sus siglas en inglés) (Watson *et al.*, 1999). Este instrumento de evaluación ha sido empleado en diversos campos de la investigación educativa y psicológica, y permite proveer de una evaluación comprensiva del dominio global del estado anímico.

Una alta activación positiva implica experimentar placer y entusiasmo en el individuo. Si este polo es dominante, la persona se encuentra dentro del rango de estados de alegría, emoción, alerta y confianza en sí mismo. En cambio, alguien con baja activación positiva suele experimentar lentitud, falta de energía y desinterés en su entorno (Watson *et al.*, 1999).

La activación negativa está asociada a la irritabilidad, la angustia y el desinterés que experimenta un individuo. De acuerdo con Ekkekakis (2013) y Watson y Tellegen (1985), personas que reportaron altos niveles de un estado de ánimo negativo experimentaron nerviosismo, insatisfacción, desmotivación y molestia; por el contrario, bajo nivel de activación negativa está asociado a sentir relajación y tranquilidad.

Si bien recurrir a la noción estructural de este constructo permite caracterizar los estados de ánimo de los estudiantes normalistas, esta aproximación al fenómeno afectivo examina el nivel de desarrollo de las habilidades para percibir, comprender y manejar las emociones.

Tanto la teoría que sustenta la inteligencia emocional, como la evidencia empírica producida a partir del estudio de otras poblaciones jóvenes y adultas, sugieren que un alto nivel en las habilidades emocionales se relaciona positivamente con el rendimiento académico de estudiantes, y de acuerdo con Pena y Repetto (2008), éstos pueden experimentar menos agotamiento emocional y estrés. Por otra parte, en la revisión que se llevó a cabo por Fragoso-Luzuriaga

(2018), se destaca que niveles adecuados de inteligencia emocional en egresados universitarios les permite establecer mejores relaciones interpersonales.

Es de esperar que, en futuros profesionales docentes con niveles adecuados o excelentes de habilidades emocionales, además de contribuir a su bienestar personal, aumente la probabilidad de mejorar la efectividad y calidad de los procesos de aprendizaje en general y el desarrollo emocional de sus alumnos en particular (Rueda y Filella, 2016).

A partir de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (2010), dos investigadores norteamericanos, Peter Salovey y John Mayer, emprendieron la tarea de indagar qué rasgos de los procesos cognitivos sobre las emociones podrían ser observables y medibles para conocer las diferencias individuales al respecto. En 1990, publicaron el artículo Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, 1990), que dio origen al estudio de este campo, y del cual han surgido varias perspectivas y abordajes que han contribuido al debate en torno al papel que juegan las emociones y la inteligencia.

Cada nueva propuesta (o modelo) ha puesto énfasis en diferentes rasgos personales que un individuo puede desarrollar, con la finalidad de ajustarse psicológicamente al medio que lo rodea. Unos modelos están más orientados a la sana convivencia entre las personas, otros ponen mayor atención en el éxito profesional, mientras que otros más buscan contribuir en la construcción de escenarios óptimos para la toma de decisiones responsables.

A pesar de las características que distinguen unos modelos de otros, cabe resaltar que comparten tres elementos básicos de la inteligencia emocional: el reconocimiento de las emociones propias y de otros, la interpretación de los estados emocionales y la capacidad de transformación de éstos. Se puede afirmar que estas capacidades son compartidas entre los diferentes modelos, y de éstas se derivan otras habilidades, competencias o rasgos personales más complejos.

En el presente texto se empleó el modelo de Habilidad de Salovey, Mayer y sus colaboradores, para aproximarnos al fenómeno emocional del estudiantado normalista. La inteligencia emocional fue definida por estos autores como la 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 y Fernández-Berrocal, 2005; Salovey y Mayer, 1990).

A partir del concepto anterior, se llevó a cabo el diseño y validación de un instrumento que examinara las diferencias individuales (Salovey *et al.*, 1995), el cual fue denominado *Trait Meta Mood Scale* TMMS-24. Se trata de una escala que evalúa las tres habilidades básicas de la inteligencia emocional: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional (Oliva *et al.*, 2011), las cuales se definen a continuación (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Salovey *et al.*, 1995).

La habilidad de atención emocional refiere al grado que las personas monitorean o prestan atención a sus estados de ánimo o emociones. Individuos con nivel adecuado de esta habilidad consideran que vale la pena atender sus estados emocionales y suelen dedicar cierto tiempo a pensar en ello; sin embargo, niveles muy altos representan una atención excesiva, lo que deriva en dinámicas obsesivas.

La habilidad de claridad emocional tiene que ver con el dominio de la percepción y la comprensión de los estados de ánimo y emociones de las personas. Individuos con niveles adecuados o excelentes de esta habilidad expresan sus sentimientos, pueden definir cómo se sienten; por el contrario, niveles bajos sugieren poca capacidad para comprender e identificar las emociones experimentadas.

La habilidad de reparación emocional engloba ciertas estrategias que utilizan las personas para modular o regular 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.

METODOLOGÍA

La metodología empleada para el estudio que aquí se reporta es de corte cuantitativo. El diseño elegido fue el no experimental, con la intención de conocer el fenómeno emocional en estudiantes normalistas desde su contexto, sin ningún control de variables. El es-

tudio es descriptivo porque interesa identificar ciertas características emocionales de este grupo, y también es correlacional, sin pretender establecer causas, porque se examinó la forma en que se vinculan las habilidades de la inteligencia emocional con el estado anímico de los participantes. El *software* estadístico utilizado para el análisis fue Jamovi (2019).

Según datos de la Secretaría de Educación Pública (2020), en el ciclo 2019-2020, la población estudiantil matriculada a nivel nacional ascendió a 103 651. En el país existen 405 escuelas normales (6 de cada 10 son públicas); la mayoría de ellas se encuentran localizadas en los estados de México, Guanajuato, Puebla, Jalisco, Michoacán y Ciudad de México.

El presente estudio está enfocado en estudiantes de la licenciatura en primaria, cuya población es mayormente femenina 70% (DGESPE, 2015) y representa casi una tercera parte (32.5%) del estudiantado normalista total en el país (33 490) (Mejoredu, 2020). El tipo de muestreo para el estudio fue no probabilístico o intencional, debido a que no se busca representatividad del universo ni generalización de los resultados en el estudiantado normalista de la licenciatura en primaria.

La muestra de normalistas estuvo constituida por 399 individuos (80% mujeres y 20% hombres). Respondieron los instrumentos estudiantes de tres entidades federativas (Ciudad de México, Guanajuato y Puebla). Poco más de 80% del estudiantado participante tenía una edad promedio de 18 a 23 años en el momento del estudio. Participaron estudiantes matriculados en primer (19.5%), tercer (6.8%), quinto (36.1%) y séptimo semestres (37.6%).

Descripción del trabajo de campo

El trabajo de recolección de datos se llevó a cabo entre octubre y noviembre de 2020; esto implicó la vinculación con las autoridades educativas federales para que validaran los cuestionarios y los enviaran a las escuelas normales a través del sitio <http://adrianfrausto.com>, donde estaban ubicadas las ligas con los instrumentos requeridos.

Se optó por la dispersión electrónica debido a que no fue posible aplicar los instrumentos *in situ* por la contingencia derivada de

la pandemia por Covid-19. La participación del estudiantado fue voluntaria y anónima. Para la recolección de datos se emplearon dos instrumentos de auto reporte para evaluar el estado de ánimo y la inteligencia emocional; ambos traducidos y validados en población adulta mexicana.

Para el estado anímico, se empleó la Escala de Activación Positiva y Negativa (PANAS, por sus siglas en inglés) desarrollada por Watson, Clark y Tellegen (1988), cuya versión en castellano y validación en población mexicana fue llevada a cabo por Robles y Páez (2003). Este inventario de 20 ítems consiste en palabras que describen emociones relativas a la activación positiva y a la activación negativa. El instrumento se puntuó en una escala de respuesta Likert de 5 puntos (1 = muy poco o nada, 2 = algo, 3 = moderadamente, 4 = bastante, 5 = extremadamente).

Para evaluar las habilidades de la inteligencia emocional, se utilizó el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24) (Salovey *et al.*, 1995) cuya traducción al castellano fue elaborada por Extremera-Pacheco y Fernández-Berrocal (2005), que fue validada en población adulta mexicana por Valdivia, Rubio y French (2015). El TMMS-24 es un inventario de veinticuatro ítems que consiste en afirmaciones sobre la percepción que tiene una persona sobre sus habilidades en: atender (8 ítems), comprender (8 ítems) y reparar las emociones (8 ítems). El instrumento se puntuó 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).

Análisis de confiabilidad y validez

El constructo que evalúa el PANAS está compuesto por dos dimensiones: activación positiva y activación negativa. El análisis de confiabilidad arrojó, en un primer análisis, un alfa de Cronbach superior a 0.9 en la primera dimensión. Autores como Oviedo y Campos-Arias (2005) señalan como valores aceptables de consistencia interna un rango entre 0.7 y 0.9 (un valor superior indica que algunos ítems están midiendo lo mismo).

Ante lo mencionado, se llevó a cabo un análisis de discriminación; se identificó que el ítem “inspirado(a)” tenía el valor más alto

de correlación y un alto índice de comunalidad; debido a ello, se eliminó del análisis. Por esto, el análisis determinó que la confiabilidad interna es aceptable (dentro de los valores de 0.7 a 0.9), como se muestra en el cuadro 1.

■ Cuadro 1. Coeficiente de confiabilidad PANAS

α de Cronbach	
Activación Positiva	Activación Negativa
0.89	0.88

En lo que respecta al TMMS-24, los coeficientes de consistencia interna muestran que dos de las tres las dimensiones del constructo se encuentran entre los rangos aceptables, a excepción de la denominada atención emocional; por lo anterior, se llevó a cabo el análisis de discriminación y se optó por eliminar el ítem con mayor correlación y de mayor comunalidad (Ítem 10). Esta acción derivó a la disminución a rangos aceptables en el análisis de confiabilidad, como se muestra en el cuadro 2.

■ Cuadro 2. Coeficiente de confiabilidad TMMS-24

	α de Cronbach	
Atención emocional	Claridad emocional	Reparación emocional
0.84	0.89	0.89

Para evaluar la validez de constructo de la escala que evalúa el estado de ánimo se llevó a cabo el análisis de componentes principales. Para el PANAS, se utilizó el método de rotación Varimax. A partir del análisis paralelo, los ítems se agruparon en dos componentes, lo cual coincide con la bidimensionalidad del constructo teórico. Se aplicó al análisis de constructo la prueba de esfericidad de Barlett y el coeficiente fue significativo ($\chi^2 (171, n=399) = 3\,896, p < 0.001$). La varianza total explicada de los dos componentes es de 53.7%. En el cuadro 3 se muestran las cargas de las dimensiones teóricas en los componentes que surgieron del análisis.

■ Cuadro 3. Cargas por componentes análisis de componente principales PANAS

Ítem	Carga en	
	1	2
Afecto positivo		
Motivado(a)	0.76	
Emocionado(a)	0.76	
Firme	0.74	
Entusiasmado(a)	0.78	
Estar orgulloso(a)	0.76	
Alerta	0.45	
Decidido(a)	0.81	
Estar atento(a)	0.77	
Activo(a)	0.78	
Afecto negativo		
Molesta(o) (a disgusto)		0.61
De malas		0.75
Culpable		0.64
Temeroso(a)		0.72
Agresivo(a)		0.73
Irritable		0.77
Avergonzado(a)		0.63
Nervioso(a)		0.69

Para probar la validez de constructo del TMMS-24, se utilizó el análisis factorial exploratorio de los datos obtenidos del instrumento; se eligió el método de rotación Promax. Se agruparon los ítems en tres factores basados en el análisis paralelo; lo cual confirma la dimensionalidad teórica del constructo evaluado. Al igual que en el instrumento anterior, se aplicó la prueba de esfericidad de Barlett, cuyos valores son significativos ($\chi^2(253, n=399) = 4\,640, p < 0.001$). La varianza explicada en tres factores es de 51.2%. En el cuadro 4 se observa cómo se agrupan los ítems en tres componentes según la carga factorial, uno para cada dimensión teórica.

■ Cuadro 4. Cargas por análisis factorial exploratorio TMMS-24

ítem	Carga en		
	1	2	3
Atención			
1	0.70		
2	0.74		
3	0.61		
4	0.48		
5	0.34		
6	0.69		
7	0.78		
8	0.71		
Claridad			
9		0.86	
11		0.79	
12		0.68	
13		0.67	
14		0.68	
15		0.66	
16		0.76	
Reparación			
17			0.76
18			0.89
19			0.86
20			0.88
21			0.63
22			0.42
23			0.36
24			0.67

RESULTADOS

La media de activación positiva del estudiantado normalista participante es de 2.93 (D. Est. = 0.836), mientras que la activación negativa es 2.33 (D. Est. = 0.830). En el cuadro 5 se puede observar que en la dimensión de activación positiva los ítems con mayor puntuación

ción son “Estar decidida(o)”, “Orgullosa(o)” y “Atenta(o)”, mientras las medias con puntaje más bajo fueron “Estar entusiasmada(o)”, “Emocionada(o)” y “Motivada(o)”.

■ Cuadro 5. Medias de los ítems PANAS

Dimensión	Item	Media	D. Est.
Activación Positiva	Decidida(o)	3.14	1.15
	Orgullosa(o)	3.09	1.17
	Atenta(o)	3.03	1.15
	Firme	3.01	1.04
	Activa(o)	3.01	1.16
	Alerta	2.93	1.21
	Entusiasmada(o)	2.83	1.09
	Emocionada(o)	2.71	1.08
	Motivada(o)	2.65	1.08
Activación Negativa	Nerviosa(o)	2.86	1.31
	Inquieta(o)	2.78	1.30
	Temerosa(o)	2.65	1.24
	Insegura(o)	2.59	1.39
	Molesta(a)	2.53	1.07
	De malas	2.47	1.15
	Irritable	2.36	1.23
	Culpable	1.75	1.10
	Agresiva(o)	1.75	1.08
	Avergonzada(o)	1.61	0.95

Por sexo, la diferencia en activación positiva es a favor y significativa ($p < 0.05$) en la población masculina (3.10) respecto a la femenina (2.88). Por el contrario, la media de activación negativa es mayor en mujeres (2.37) que en hombres (2.17); sin embargo, esta diferencia no es estadísticamente significativa ($p > 0.05$), es decir, se rechaza la hipótesis que establece la diferencia entre estas dos submuestras. En ambas comparaciones se aplicó una prueba t de Student para muestras independientes.

Las medias de las tres dimensiones de la inteligencia emocional percibida son las siguientes: Atención (3.07, D. Est. = 0.811), Claridad (2.98, D. Est. = 0.881) y Reparación (3.26, D. Est. = 0.912). No existen diferencias significativas entre hombres y mujeres. Cabe señalar que, de acuerdo con los parámetros establecidos por Fernández-Berrocal y Extremera (2010), un alto porcentaje de estudiantes participantes debe mejorar sus habilidades emocionales: más de la mitad en lo que respecta a Atención (55.4%) y Claridad (53.9%), y poco más de una tercera parte en la habilidad de Reparación emocional (38.6%) (véase cuadro 6).

■ Cuadro 6. Porcentaje de normalistas según nivel en habilidades de la inteligencia emocional

Habilidad de la inteligencia emocional			
Nivel	Atención	Claridad	Reparación
Debe mejorar	55.4% (n = 221)	53.9% (n = 215)	38.6% (n = 154)
Adecuado	44.6% (n = 178)	39.1% (n = 156)	46.9% (n = 187)
Excelente	-	7.0% (n = 28)	14.5% (n = 58)

Como se observa en el cuadro 7, el ítem de la dimensión de Atención con la media más alta (3.5, D. Est. = 1.21) fue el 4, “Pienso que vale la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo”, el de menor media (2.6, D. Est. = 1.22) fue el ítem 5, “Dejo que mis sentimientos afecten mis pensamientos”. En la dimensión de Claridad, el ítem 12, con la media más alta (3.2, D. Est. = 1.12), fue “Normalmente reconozco mis sentimientos hacia las otras personas”, mientras que el de menor media (2.6, D. Est. = 1.19) es el ítem 14, “Siempre puedo decir cómo me siento”. En la dimensión de Reparación, el ítem con el promedio más alto es el vigésimo tercero (4.1, D. Est. = 1.06), “Tengo mucha energía cuando me siento feliz”, y el de media más baja es el ítem 19 (2.7, D. Est. = 1.25), “Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida”.

■ Cuadro 7. Medias de los ítems TMMS-24

Dimensión	Ítem	Medias		
		Total	Hombres	Mujeres
Atención	1	3.1	3.2	3.1
	2	3.2	3.1	3.2
	3	2.8	2.8	2.8
	4	3.5	3.4	3.5
	5	2.6	2.4	2.6
	6	3.1	3.0	3.1
	7	3.1	3.2	3.1
	8	3.1	3.1	3.1
Claridad	9	2.9	3.0	2.9
	11	3.0	3.0	3.0
	12	3.2	3.3	3.2
	13	3.2	3.2	3.2
	14	2.6	2.8	2.6
	15	2.9	3.0	2.9
	16	3.0	3.2	3.0
Reparación	17	3.2	3.2	3.3
	18	3.3	3.3	3.2
	19	2.7	2.7	2.7
	20	3.4	3.4	3.3
	21	3.1	3.1	3.1
	22	3.2	3.0	3.2
	23	4.1	4.0	4.2
	24	3.1	3.2	3.1

De acuerdo con el análisis inferencial de asociación (véase cuadro 8), destaca que la activación positiva se correlaciona significativa e inversamente, aunque de manera débil, con la activación negativa. Además, la activación positiva se correlaciona moderadamente de manera positiva respecto a las dimensiones de Claridad y de Reparación, mientras, la habilidad de Reparación emocional se correlaciona positivamente con las habilidades de Claridad y Atención.

■ Cuadro 8. Coeficientes de correlación (Pearson) entre las dimensiones de PANAS y TMMS-24

Dimensión	Activación Positiva (EA)	Activación Negativa (EA)	Atención emocional (IE)	Claridad emocional (IE)	Reparación emocional (IE)
Activación Positiva (EA)	—				
Activación Negativa (EA)	-0.162**	—			
Atención emocional (IE)	0.110*	0.149**	—		
Claridad emocional (IE)	0.452***	-0.185***	0.377***	—	
Reparación emocional (IE)	0.472***	-0.112*	0.301***	0.612***	—

Nota: * p <

.05, ** p < .01,

*** p < .001

DISCUSIÓN

Estudiantes normalistas con estado emocional positivo

La evaluación de la activación positiva y de la activación negativa provee una evaluación comprensiva del dominio global del estado anímico en estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria en nuestro país. En este caso, el promedio global del estado anímico positivo (2.93, de = 0.836) es mayor al estado negativo (2.33, de = 0.830). El resultado del análisis arrojó que los futuros docentes experimentaron, en el momento del estudio, un estado emocional cuyo rango va desde la alegría y la emoción hasta la confianza en sí mismas(os). De acuerdo con el constructo teórico de estado de ánimo, reportar estados de ánimo positivos está asociado con experimentar energía e interés en la vida (Watson *et al.*, 1999).

En lo que respecta a la activación positiva, destacan por tener las medias más altas los ítems “estar decidida(o)”, “orgullosa(o)” y “estar atenta(o)”; por el contrario, los ítems de menor promedio son los relacionados con sentirse “entusiasmadas” y “motivadas”. Esto puede

indicar que la energía del estudiantado está enfocada en la toma de decisiones, en reconocer el propio valor y en dirigir la atención hacia alguna situación y, con menor énfasis, en estados relacionados con la inspiración o motivación.

Preocupación: rasgo del estado de ánimo negativo del estudiantado normalista

Como ya se había mencionado, el estado de ánimo como constructo es una experiencia estructural de dos polos (Watson y Tellegen, 1985). Obtener niveles altos de activación positiva no descarta que un individuo pueda experimentar también estados negativos, aunque en menor nivel.

En el análisis de la activación negativa, la mayor ponderación se encuentra en un subgrupo de emociones asociadas a estados de preocupación (nerviosismo, inquietud y temor), mientras que las respuestas con menos peso son las asociadas con la hostilidad o culpabilidad.

Es interesante que la estructura global del estado de ánimo de las y los normalistas sugiere que, ante emociones experimentadas de preocupación, la respuesta del estado positivo es estar alerta y con disposición para tomar decisiones ante las posibles eventualidades del entorno.

Tarea pendiente: mejorar las habilidades de la inteligencia emocional de normalistas

Evaluar el estado anímico no es suficiente para conocer los niveles de las habilidades para monitorear, comprender y modificar las emociones. Por tal motivo, se empleó el constructo de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey (1997), el cual consta de tres dominios: Atención, Claridad y Reparación.

De acuerdo con la evaluación realizada a estudiantes normalistas de la licenciatura en primaria, destaca que una alta proporción de los participantes debe mejorar en dos de las tres habilidades: más de la mitad del estudiantado en Atención y Claridad, 55.4% y 53.9%, respectivamente.

El estudiantado normalista reconoce la importancia de monitorear su propias emociones o estados anímicos; asimismo, reporta que sabe identificar los sentimientos hacia otras personas o situaciones, y reconoce que experimentar felicidad está asociado a sentirse con energía. Sin embargo, lo mejor es atender las emociones de una manera adecuada, es decir, no ignorarlas ni prestarles atención en forma excesiva, ya que esto puede resultar contraproducente y generar pensamientos obsesivos.

El estudiantado reporta también que, aunque está consciente de que las emociones afectan sus pensamientos, paralelamente expresa que está menos de acuerdo en comunicar sus emociones como acción para mejorar su estado de ánimo; además, no suele recurrir a pensamiento positivos como estrategia para modificar su estado de ánimo, especialmente si éste es negativo.

Fortalecer la Claridad y Reparación, claves para mejorar el estado de ánimo de normalistas

De acuerdo con el análisis de correlación, la evidencia sugiere que las dimensiones de Claridad y Reparación correlacionan moderada, positiva y significativamente con la activación positiva, y se correlacionan a la inversa con la activación negativa. Por lo mencionado, se infiere que fortalecer las habilidades cognitivas que emplean la información proveniente de las emociones experimentadas por el estudiantado normalista, en especial la Claridad emocional y la Reparación emocional, influiría en una mejora en el equilibrio adecuado de los estados emocionales experimentados día con día.

Lo anterior, representa una gran oportunidad para los futuros docentes, cuando se encuentren en situaciones estresantes relacionadas con su campo laboral. Si bien la práctica profesional que llega a realizar el estudiantado normalista durante su formación inicial será muy diferente de estar en servicio, irse preparando en el ámbito emocional desde la formación le podrá brindar recursos para afrontar las situaciones negativas en el futuro laboral, así como enseñar a sus estudiantes a desarrollar habilidades emocionales.

Por último, no basta con vigilar los estados de ánimo, sino conocer y utilizar las habilidades cognitivas como la comprensión y la

reparación de las emociones para mantenerlos cuando son positivos o modificarlos cuando sean negativos. Desarrollar estas habilidades fortalece la formación inicial de futuros docentes en vistas de su bienestar personal para afrontar situaciones estresantes y, especialmente, contribuir al aprendizaje de su futuro alumnado. Que los estudiantes normalistas aprendan y desarrolleen mecanismos de autoconocimiento y regulación de sus emociones para su bienestar personal es un primer paso para favorecer la convivencia con sus pares y entre los niños, niñas y adolescentes que atenderán cuando estén en servicio frente a grupo.

CONCLUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este artículo se discutió la importancia de las emociones en estudiantes normalistas como futuros docentes de México. De manera general, se observó que las emociones son fenómenos psico-biológicos que influyen tanto en la apreciación del individuo de su entorno, como en la respuesta adaptativa ante un estímulo (acercamiento o huida). La información que provee una emoción es susceptible de ser procesada por la cognición.

Se examinaron las características del estado anímico y de las habilidades de la inteligencia emocional y la relación entre éstas en estudiantes normalistas de la licenciatura en primaria. Las nociones de estado de ánimo de Watson y Tellegen (1985) y de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) se emplearon para evaluar este fenómeno afectivo. Para analizar la información recolectada en campo, a partir de las escalas del PANAS y el TMMS-24, se llevaron a cabo análisis de confiabilidad y validez.

Entre los principales hallazgos destaca: 1) el estado de ánimo positivo del estudiantado participante, se encamina a la toma de decisiones, orgullo y atención en el entorno; mientras que el polo del estado negativo muestra rasgos de preocupación; 2) se necesita fortalecer las habilidades de Atención y Claridad emocional en el grupo participante con la finalidad de alcanzar un nivel adecuado, y 3) mejorar los niveles de las habilidades emocionales podría aumentar el estado anímico del estudiantado.

De acuerdo con varios autores, las implicaciones de mejorar el estado de ánimo a la par de las habilidades de la inteligencia emocional del estudiantado normalista participante, impactaría en la mejora de su bienestar psicológico y físico, su rendimiento escolar, contribuiría en su papel de liderazgo en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula y el desarrollo socioemocional en sus futuros alumnos.

La educación humanista que se plantea como el modelo a seguir desde los documentos oficiales implica poner a la persona en el centro y afirmar el valor inalienable de su dignidad. La persona se caracteriza por ser una realidad única e irrepetible, y abierta siempre a la comunicación y a la relación con el otro, de tal suerte que su carácter, eminentemente social, se realiza siempre con y para los demás. La colaboración intersubjetiva es un elemento clave para entender la ética del cuidado, la importancia de la empatía y la necesidad de interacción para enriquecer la vida propia. La postura humanista implica, necesariamente, buscar el desarrollo armónico e integral de los estudiantes, lo que significa que no sólo hay que atender los aspectos cognitivos en los contenidos de aprendizaje disciplinar, sino también los aspectos afectivos para promover habilidades socioemocionales que permitan a las personas conocer, aceptar y regular sus emociones para provocar estados de bienestar interno que los lleven a vivir una vida más armónica y a establecer relaciones constructivas con sus semejantes. Estos grandes propósitos formativos requieren docentes altamente preparados, no sólo en los contenidos disciplinares, sino en el ámbito socioafectivo, ya que las habilidades emocionales influyen en el aprendizaje y el rendimiento académico.

Importa señalar que, en el momento que se llevó a cabo la recolección de datos, el marco era de la contingencia derivada por la pandemia por Covid-19, por lo que la aplicación de los instrumentos fue virtual, para evitar alguna situación de riesgo para los estudiantes normalistas y los autores del presente artículo. No cabe la menor duda de que los más de 100 mil estudiantes normalistas de nuestro país han sido enfrentados a un evento emocionalmente desestabilizador por los cambios con implicaciones personales y educativas que conlleva la pandemia.

Por otra parte, es probable que los resultados estén permeados por el contexto de la pandemia; sin embargo, no es posible llevar a cabo inferencias al respecto debido a que no se consideró ninguna variable derivada de ésta en relación con el estado anímico de los normalistas o sus actitudes y creencias para vigilar, comprender o reparar sus emociones.

Explorar la dimensión afectiva del estudiantado normalista de nuestro país es un paso para comprender fenómenos más complejos y necesarios en la vida al interior de las escuelas, como las interacciones sociales y el papel que juegan las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Futuras investigaciones pueden retomar los efectos de la pandemia en la afectividad de normalistas en su vida académica y de prácticas profesionales.

Por último, el autor y autora de la presente investigación agradecen al estudiantado normalista, que generosamente participó en responder los cuestionarios, y a las autoridades educativas por las gestiones para la aplicación de éstos.

REFERENCIAS

- Alonso-Olivar, Y., Azpilcueta-Hernández, J. A., y Trejo-Urieta, M. (2018). *Emociones en la Formación Docente*. Aguascalientes, México: Conisen.
- Arredondo-Chávez, J. M., Berumen-Martínez, R., y Martínez-Aldana, J. L. (2018). *Inteligencia Emocional y Formación de Profesores en Educación Básica*. Aguascalientes, México: Conisen.
- Cuevas-Ibarra, C. L., y Martínez-Martínez, S. (2019). *Habilidades Emocionales Docentes para Desarrollar la Inteligencia Emocional (IE) en sus Alumnos*. Playas de Rosarito, B. C., México: Conisen.
- Delhom, I., Gutiérrez, M., Lucas-Molina, B., y Meléndez, J. C. (2017). Emotional Intelligence in Older Adults: Psychometric Properties of the TMMS-24 and Relationship with Psychological Well-Being and Life Satisfaction. *International Psychogeriatrics*, 29(8), 1327-1334.
- DGESPE. (2015). Diagnóstico de las Escuelas Normales. México: SEP.
- Ekkekakis, P. (2013). *The Measurement of Affect, Mood, and Emotion: A Guide for Health-Behavioral Research*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los

- estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Aniedad y estrés*, 11(2-3), 101-122.
- Extrema-Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La Importancia de Desarrollar la Inteligencia Emocional en el Profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33), 1-9.
- Fernández-Berrocal, P., y Extrema, N. (2010). TMMS-24 (Versión en español). <https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf78.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., Extrema, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Gutiérrez-Cobo, M. J., Rodríguez-Corrales, J., y Cabello, R. (2017). Teachers' Affective Well-being and Teaching Experience: The Protective Role of Perceived Emotional Intelligence. *Frontiers in psychology*, (8), 2227. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02227>
- 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.
- Gardner, H. (2010). *La Inteligencia Reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Madrid: Paidós.
- Góngora-Magaña, A. G., y Cámara-Gutiérrez, G. d. C. (2018). *Emoción y Autoestima. Una Experiencia en la EIB*. Aguascalientes, México: Conisen.
- Madrueño-Pinto, J. C., Ortiz-Macías, C. G., y Ortiz-Figueroa, J. (2019). *Educación socieomocional en la formación docente: intervención para mejorar habilidades de convivencia*. Playas de Rosarito, B. C., México: Conisen.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). Nueva York: Basic Books.
- Mejoredu (2020). Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019. México: Mejoredu.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado. Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista iberoamericana de educación*, (52), 149-178.

- Oliva, A., Pertegal, M.A., Antolín, M., y Ríos, M. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y desarrollo positivo adolescente y los activos que los promueven*. Andalucía: Junta de Andalucía.
- Otrosky, F. (2011). *Mentes asesinas. La violencia en tu cerebro*. México: Quinto Sol.
- Oviedo, H. C., y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al Uso del Coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Palomera, R., Briones, E., y 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 Educación*, (20), 165-182.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y 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.
- Pank-Valenzuela, C., y Acosta-Ramos, S. L. (2019). *Educación Socioemocional: Un Pendiente en la Formación Docente*. Playas de Rosarito, B. C., México: Conisen.
- Peña, M., y Repetto, E. (2008). Estado de la Investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el Ámbito Educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Project, T. J. (2019). Jamovi (Version 1.1).
- Robles, R., y Pérez, 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.
- Rueda, P. M., y Filella, G. (2016). Importancia de la Educación Emocional en la Formación Inicial del Profesorado. *Intercambio/Échange*, (1), 212-219.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (ed.), *Emotion, disclosure, & Health* (pp. 125-154). Estados Unidos: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>

- SEP (2020). Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa. México: SEP. <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Siqueiros-Aguilera, J. P., Peña-Ramos, M. O., y Mungarro-Matus, J. E. (2018). *Competencias Socioemocionales en Educadores Físicos en Formación: La Importancia del Autoconcepto*. Aguascalientes, México: Conissen.
- Valdivia , J. A., Rubio, J. C. A., y French, B. F. (2015). Examination of the Spanish Trait Meta-Mood Scale–24 Factor Structure in a Mexican Setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(5), 473-482.
- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: the PANAS Scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063.
- Watson, D., y Tellegen, A. (1985). Toward a Consensual Structure of Mood. *Psychological bulletin*, 98(2), 219.
- Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J., y 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.