



**BUAP**

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**

---

**FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN**

**MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**“COMPETENCIAS EMOCIONALES AUTOPERCIBIDAS EN LOS  
DOCENTES EN FORMACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES  
PÚBLICAS EN PUEBLA”**

**TESIS**

**PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO(A) EN ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**PRESENTA**

**Wendy Cristina Tecpa Flores  
No. CVU CONACYT 1094435**

**DIRECTOR(A) DE TESIS  
DR. EMIGDIO LARIOS GÓMEZ  
No. CVU CONACYT 216409**

**PUEBLA, PUE**

**NOVIEMBRE, 2020**

## Dedicatorias

*A mi madre y a mi padre, Cristina y Agustín, por su apoyo incondicional, a mi hermana Evelyn por inspirarme cada día y a mis docentes por su paciencia y guía.*

## ÍNDICE

Introducción.....	8
Capítulo 1. Antecedentes .....	14
1.1. Inteligencia y Emociones.....	14
1.1.1. La inteligencia .....	15
1.1.1.1. <i>Evolución del Concepto de Inteligencia</i> .....	16
1.1.2. Las Emociones.....	24
1.1.2.1. <i>Definición de Emoción</i> .....	24
1.1.2.2. <i>La Función de las Emociones</i> .....	27
1.1.2.3. <i>El Papel de la Cultura en la Expresión Emocional</i> .....	29
1.1.2.4. <i>Estructuras Cerebrales Implicadas</i> .....	30
1.1.2.5. <i>El Papel de las Emociones en la Educación</i> .....	33
1.2. La Inteligencia Emocional .....	34
1.2.1. Modelos Teóricos de la Inteligencia Emocional .....	35
1.2.1.1. <i>Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey</i> .....	35
1.2.1.2. <i>Modelos Mixtos de Goleman y Bar-On</i> .....	38
1.3. Las Competencias en el Desarrollo Humano .....	43
1.3.1. La Evolución de las Competencias .....	44
1.3.2. Los Inicios del Enfoque por Competencias .....	47
1.3.3. Categorización de las Competencias .....	49
1.3.4. Las Competencias en la Educación .....	51
1.3.5. Las Competencias Emocionales .....	52
1.3.5.1. <i>Modelo de Saarni</i> .....	53
1.3.5.2. <i>Modelo de Salovey y Sluyter</i> .....	56
1.3.5.3. <i>Modelo de Goleman, Boyatzis y McKee</i> .....	57
1.3.5.4. <i>Competencias del Aprendizaje Social y Emocional de CASEL</i> .....	60
1.3.5.5. <i>Estándares del Aprendizaje Socioemocional del ISBE</i> .....	62
1.3.5.6. <i>Modelo de Bisquerra y Pérez</i> .....	64
1.4. La Educación Emocional.....	69
1.4.1 La Educación Emocional en los Sistemas Educativos .....	71
1.4.2 La Educación Emocional en el Mundo .....	75
1.4.3 La Participación Docente en la Educación Emocional .....	77
Capítulo 2. Planteamiento del Problema .....	81

2.1	Las Competencias Emocionales en la Legislación Educativa en México.	81
2.1.1	Ley General de Educación .....	82
2.1.2	Reformas Educativas en el Siglo XX.....	84
2.1.3	Reformas Educativas en el Siglo XXI.....	86
2.1.4	Reforma Integral para la Educación Básica .....	86
2.1.5	Reforma Educativa del 2013.....	87
2.1.6	Reforma Educativa del 2019.....	88
2.2	Antecedentes de la Educación Emocional en el Sistema Educativo Mexicano.....	91
2.2.1	Proyecto de Vida y la Prevención en Situaciones de Riesgo CONSTRUYE-T .....	92
2.2.2	Programa Nacional de Convivencia Escolar .....	95
2.3	La Educación Básica en el Sistema Educativo Mexicano .....	97
2.3.1	Panorama actual de la Educación Básica en México.....	99
2.4	Educación Emocional en los Planes y Programas de Estudio para la Educación Básica.....	100
2.4.1	Planes y Programas de Estudios 2009 .....	100
2.4.2	Planes y Programas de Estudios 2011 .....	105
	2.4.2.1. <i>Plan de Estudios para Primaria</i> .....	107
	2.4.2.2. <i>Plan de Estudios para Preescolar</i> .....	107
	2.4.2.3. <i>Plan de Estudios para Secundaria</i> .....	109
2.4.3	Planes y programas de estudios 2017 .....	112
	2.4.3.1. <i>La Educación Socioemocional en el Plan de Estudios 2017</i> .....	113
	2.4.3.2. <i>El Docente en la Educación Emocional</i> .....	121
2.5	Historia de la Educación Normal en México .....	123
2.6	Planes y Programas de Estudio relacionados con las Competencias Emocionales en las Escuelas Normales .....	133
2.6.1	Planes de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar de 2012	134
2.6.2	Planes de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar de 2018	138
2.6.3	Planes de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria de 1984	145
2.6.4	Planes de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria de 1997	146

2.6.5	Planes de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria de 2012	150
2.6.6	Planes de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria de 2018	152
2.6.7	Planes de Estudios para la Licenciatura en Educación Secundaria de 1999	155
2.6.8	Planes de Estudios para la Licenciatura en Educación Secundaria de 2018	158
Capítulo 3. Estrategia Metodológica.....		166
3.1	Definición del problema.....	166
3.1.1	Los Problemas de la Educación Emocional en México .....	166
3.1.2	Los Problemas de la Educación Emocional en los Docentes en Formación	168
3.2	Preguntas de Investigación .....	170
3.2.1	Pregunta general de investigación .....	170
3.2.2	Preguntas específicas de investigación .....	170
3.3	Hipótesis .....	171
3.3.1	Hipótesis de Investigación.....	171
3.3.2	Hipótesis Nula .....	171
3.3.3	Hipótesis Alternativa.....	172
3.4	Objetivos de la investigación.....	172
3.4.1	Objetivo General .....	172
3.4.2	Objetivos Específicos .....	172
3.5	Tipo y Enfoque de la Investigación .....	172
3.6	Técnica y método de Investigación .....	173
3.7	Variables de Estudio .....	173
3.8	Instrumento de estudio.....	179
3.8.1	Operacionalización de las Variables .....	179
3.8.2	Validación del instrumento de estudio.....	182
3.8.3	Prueba Piloto del instrumento de estudio.....	183
3.9	Perfil del sujeto de estudio y tamaño del universo .....	184
3.9.1	Técnica de muestreo y marco muestral .....	185
3.10	Aplicación de la Técnica de Estudio.....	185
3.11	Codificación, tabulación, ajuste y reemplazo de datos.....	186

Capítulo 4 Análisis de resultados .....	197
4.1 Fiabilidad del Instrumento .....	197
4.2 Análisis del Perfil del Sujeto de estudio.....	198
4.3 Análisis de las Variables de Estudio.....	200
4.4 Comprobación de las Hipótesis.....	353
Conclusiones .....	372
CONCLUSIONES.....	373
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	380
ANEXOS .....	412

## **ANEXOS**

<b>Anexo 1. Versión A.....</b>	<b>413</b>
Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A).....	413
<b>Anexo 2. Versión B.....</b>	<b>416</b>
Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A).....	416
<b>Anexo 3. Versión C.....</b>	<b>420</b>
Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A).....	420

## INTRODUCCIÓN

La inteligencia ha sido uno de los constructos más estudiados en el ámbito de la psicología, sin embargo, a pesar de la evolución de su estudio a través de los años aún existe cierto desacuerdo por parte de los investigadores sobre su definición (Bisquerra et al., 2015), puesto que cada una de estas ha llevado la marca de la época, del lugar y de la cultura en las que fueron desarrolladas (Gardner, 1993).

Las primeras investigaciones que se realizaron en este ámbito tomaron a la inteligencia como algo biológico, hereditario, que se encontraba dentro de la mente del individuo y que podía medirse, surgiendo diferentes enfoques psicométricos (Binet, 1905; Terman, 1916; Spearman, 1927; Thurstone, 1938; Guilford, 1967; Cattell, 1963); por ejemplo, Burt (1955) definió a la inteligencia como la *aptitud cognitiva general innata*, resaltándola como una aptitud con la que se nace y que difícilmente cambia a lo largo de la vida.

Por su parte, el estudio de las emociones se ha vuelto objeto de la atención de neurocientíficos y psicólogos en los últimos años debido a que se ha reconocido su importancia en la toma de decisiones, la conducta y el pensamiento racional (Damasio, 1994; Johnson-Laird y Oatlay, 2004; Ostrosky y Velez, 2013), poniendo en evidencia que todo proceso psicológico conlleva inevitablemente la presencia de una experiencia y reacción emocional (Chóliz, 2005). No obstante, debido a su complejidad y recién descubierta importancia su definición y estudio es diverso, variado y poco consensuado; por lo anterior, dentro de la presente investigación se describen los aspectos más importantes de las emociones.

Los seres humanos son criaturas emocionales y sociales, no obstante, a pesar de que numerosas investigaciones han sugerido la existencia de procesos emocionales en la toma de decisiones y el aprendizaje, en el campo de la educación con frecuencia se sigue cometiendo el error de centrar la atención en el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con el razonamiento lógico, la lectura, la escritura y las matemáticas, siendo estas indicadores del éxito educativo y dejando a un lado el papel de las emociones (Ostrosky y Velez, 2013; Belfield et al., 2015).

Esto debido a que hasta hace algunos años se había pasado por alto la participación de las emociones dentro de los procesos racionales e incluso eran vistas como un elemento poco deseable que solo interfería o entorpecía el buen funcionamiento del individuo.

El estudio de la Inteligencia Emocional (IE) surge gracias a la evolución de las investigaciones realizadas sobre inteligencia, vista en ese entonces como un elemento antagónico a la emoción. Autores como Thorndike (1920), Gardner (1983) y Sternberg (1985) se pronunciaron a favor de reformular y ampliar el concepto de inteligencia al considerar aspectos como la cultura y el contexto en su definición y concediendo mayor importancia a aspectos sociales y personales, con lo que sus teorías se volvieron precursoras de la IE (Mora y Martín, 2007).

De esta manera, la IE surge como un intento por destacar el papel de las emociones dentro del pensamiento considerado racional, la toma de decisiones, la adaptación social y el equilibrio personal en cada momento de la vida de una persona (Bar-On, 2006). A partir de lo cual se crearon diferentes modelos, definiciones y dimensiones que conforman a la IE.

Aunado a lo anterior, el siglo XXI está representado por una serie de desafíos, tales como la globalización, la digitalización, el cambio climático y demográfico, entre otros; estos desafíos están teniendo un gran impacto en la forma de socializar, trabajar y vivir de las personas, quienes deben ser capaces de afrontar la incertidumbre, ser resilientes y adaptarse a un medio cada vez más complejo y cambiante, para ello es fundamental que las personas desarrollen las competencias cognitivas, sociales y emocionales adecuadas para el trabajo y para la vida que les permitan convertir esos desafíos en oportunidades y que les posibiliten ser agentes activos en la conformación de las sociedades del futuro (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019).

Delors (1996) en el informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI menciona el papel de la educación como un instrumento indispensable para que “la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (p.7) y propone, para lograr los objetivos que conducirán al éxito de la educación en este siglo, que ésta sea cimentada en 4 pilares: aprender a conocer,

aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser; los cuales articulan la actuación basada en competencias (Tobón, 2013).

Organismos internacionales como el Banco Interamericano para el Desarrollo (Mateo et al., 2019) y la OCDE (2012; 2017; 2019) han recalcado la necesidad de que las instituciones educativas formen al capital humano requerido por el mercado local y global, resaltando así los beneficios del desarrollo de las competencias en el crecimiento económico de los países. La Psicología Humanista, en cuanto a las competencias, resalta la importancia del desarrollo integral del estudiante tomándolo como un ser único en proceso de autoconocimiento y autorrealización, quien a partir de sus vivencias pueda actuar y dar soluciones a problemas de su contexto de manera eficiente y ética, y así contribuir a la conformación de proyectos que busquen el equilibrio ambiental, laboral, comunitario, socioeconómico y científico (Castañedo, 2005; Trujillo-Segoviano, 2014).

De esta manera para Tobón (2013) la institución educativa debe tomar un papel como mediador y facilitador que brinde oportunidades para orientar y canalizar la formación humana, lo que inevitablemente conlleva a la formación de docentes que puedan hacer frente a esta compleja tarea.

Conforme a lo anterior, las competencias emocionales podrían ser consideradas como parte de las competencias genéricas (Proyecto Tuning), ya que buscan generar el bienestar integral de la persona a nivel social, profesional e individual. No obstante, a pesar de que en los últimos años se han reconocido como indispensables para un buen desarrollo en los diferentes contextos en los que un individuo se desenvuelve, existe aún desacuerdo en cuanto a su conceptualización y designación, recibiendo por algunos grupos de autores el nombre de competencia socioemocional, competencia emocional o los plurales de ambas (Pedrera, 2017).

Las competencias emocionales surgen a partir del constructo de Inteligencia Emocional, sin embargo, involucran diferentes procesos, volviéndose un constructo más complejo y amplio que el de inteligencia emocional. Para Jukes y colaboradores (2018) las competencias emocionales tienen un fuerte componente cultural y se encuentran compuestas por habilidades, capacidades y conocimientos, pudiendo

comprender una complicada combinación de varias habilidades o capacidades interrelacionadas que dependen de la cultura, su modelamiento en el contexto y los diferentes ambientes de aprendizaje, por lo que van más allá de la configuración de inteligencia emocional.

En la presente tesis, se aborda el camino histórico que ha recorrido el estudio de las competencias emocionales cuyo comienzo tiene como antecedentes la evolución de las investigaciones realizadas sobre inteligencia y emoción, vistas como antagónicas entre sí, pero que a partir de los años 90 y gracias a diferentes propuestas que abogaban por la participación de las emociones en los procesos racionales del hombre, se dió paso a la inteligencia emocional y la creación de diferentes modelos para su estudio, teniendo como mayores exponentes los trabajos de Mayer y Salovey, Goleman y Bar-On, los cuales se volverían posteriormente, precursores de las competencias emocionales con las propuestas de Saarni, Goleman, Bisquerra y de otros centros e instituciones.

La educación emocional, por su parte, comenzó a tomar relevancia a finales de los años 90 como resultado de los diferentes planteamientos sobre inteligencia emocional, competencias emocionales y su importancia para el aprendizaje y el desarrollo integral de la persona, lo que ha permitido que ahora sea considerada como parte fundamental de los planes y programas de estudio en los diferentes niveles educativos alrededor del mundo, incluyendo México, dejando en claro que, para lograr sociedades emocionalmente competentes y capaces de enfrentar los desafíos que la actualidad presenta, las escuelas deben promover estos aprendizajes, donde el papel del docente se vuelve una pieza clave para la formación socioemocional. En el capítulo 1, se aborda la trayectoria que ha seguido la educación emocional en el Sistema Educativo Nacional dentro de la legislación y los planes y programas de estudio de la educación Básica y la educación Normal en México, considerando diferentes reformas educativas y proyectos en educación emocional que han permitido que el desarrollo socioemocional tenga, desde 2018, un lugar explícito en los planes y programas de estudio en todos los niveles educativos requiriendo para ello que la formación de los futuros docentes busque el fortalecimiento del propio desarrollo emocional y su abordaje en el aula.

En el Capítulo 2, se describe que la educación Normal en México, responsable principal de la formación de docentes para la educación Básica en el país, desde su creación ha sufrido distintos cambios a nivel estructural, curricular y legislativo como resultado de las diferentes reformas constitucionales en materia educativa y económica en un intento por adaptarse a las necesidades socioeconómicas y educativas a nivel nacional y global, las cuales serán tratadas en este capítulo, con un especial énfasis en la educación socioemocional.

El capítulo 3, describe la problemática de estudio relacionado con las competencias emocionales en los docentes en formación y se presenta la estructura metodológica del proyecto que se desarrolla a lo largo de esta tesis. Se define el problema, la postura metodológica, los objetivos y los alcances de la investigación.

Y finalmente, en el capítulo 4, se presentarán el análisis de resultados de la encuesta aplicada. Los datos se codificaron, tabularon y ajustaron con base en el proceso de pre-análisis que se describen en el capítulo anterior. Asimismo, cabe recalcar que los datos recabados fueron analizados en cuatro niveles de estudio: 4.1) Fiabilidad de la investigación, a través del Alfa de Cronbach; 4.2) Análisis del perfil del sujeto de estudio, a través del análisis estadístico de frecuencias; 4.3) Análisis de variables, a través de estadísticos descriptivos (tendencia central, medidas de dispersión, medidas de distribución y percentiles); 4.4) Estadística aplicada, a través de correlaciones de Pearson para comprobar la hipótesis y analizar los hallazgos.

# **CAPITULO 1.**

# **ANTECEDENTES**

## **Capítulo 1. Antecedentes**

En este capítulo se aborda el camino histórico que ha recorrido el estudio de las competencias emocionales cuyo comienzo tiene como antecedentes la evolución de las investigaciones realizadas sobre inteligencia y emoción, vistas como antagónicas entre sí, pero que a partir de los años 90 y gracias a diferentes propuestas que abogaban por la participación de las emociones en los procesos racionales del hombre, se dió paso a la inteligencia emocional y la creación de diferentes modelos para su estudio, teniendo como mayores exponentes los trabajos de Mayer y Salovey, Goleman y Bar-On, los cuales se volverían posteriormente, precursores de las competencias emocionales con las propuestas de Saarni, Goleman, Bisquerra y de otros centros e instituciones.

La educación emocional, por su parte, comenzó a tomar relevancia a finales de los años 90 como resultado de los diferentes planteamientos sobre inteligencia emocional, competencias emocionales y su importancia para el aprendizaje y el desarrollo integral de la persona, lo que ha permitido que ahora sea considerada como parte fundamental de los planes y programas de estudio en los diferentes niveles educativos alrededor del mundo, incluyendo México, dejando en claro que, para lograr sociedades emocionalmente competentes y capaces de enfrentar los desafíos que la actualidad presenta, las escuelas deben promover estos aprendizajes, donde el papel del docente se vuelve una pieza clave para la formación socioemocional.

### **1.1. Inteligencia y Emociones**

El estudio de la inteligencia ha seguido diferentes vertientes con el paso de los años, desde la creación de teorías cuantitativas con un enfoque psicométrico, hasta teorías con un fuerte acercamiento humanista, no obstante, a pesar del antagonismo entre emoción y razón que las había caracterizado, diferentes investigaciones sobre las emociones han demostrado la interrelación entre ellas y el papel fundamental de las emociones en los diferentes procesos cognitivos del ser humano, dejando en claro que ambas se complementan y afectan.

### **1.1.1. La inteligencia**

La inteligencia ha sido uno de los constructos más estudiados en el ámbito de la psicología, sin embargo, a pesar de la evolución de su estudio a través de los años aún existe cierto desacuerdo por parte de los investigadores sobre su definición (Bisquerra et al., 2015), puesto que cada una de estas ha llevado la marca de la época, del lugar y de la cultura en las que fueron desarrolladas (Gardner, 1993). Las primeras investigaciones que se realizaron en este ámbito tomaron a la inteligencia como algo biológico, hereditario, que se encontraba dentro de la mente del individuo y que podía medirse, surgiendo diferentes enfoques psicométricos (Binet, 1905; Terman, 1916; Spearman, 1927; Thurstone, 1938; Guilford, 1967; Cattell, 1963); por ejemplo, Burt (1955) definió a la inteligencia como la *aptitud cognitiva general innata*, resaltándola como una aptitud con la que se nace y que difícilmente cambia a lo largo de la vida.

No obstante, las definiciones de inteligencia a lo largo del tiempo se han ido complejizando, al incluir, por ejemplo, la capacidad de aprender, de adaptarse a situaciones nuevas, de representar y manipular símbolos, y de resolver problemas que hacen diferente al individuo en cuanto a su rendimiento, etc. (Molero et al., 1998). Otro ejemplo es Gardner (1983, 1993), quien menciona que la inteligencia es la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que pueden ser valorados dependiendo de la cultura, resaltando no sólo los procesos cognitivos innatos sino también el papel de la sociedad, las creencias y la cultura.

Ardila (2011) engloba diferentes aspectos de la Inteligencia en su definición para hacerla más integral de acuerdo con las investigaciones realizadas sobre ese ámbito:

La inteligencia es un conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permite la adaptación eficiente al ambiente físico y social; incluye la capacidad de resolver problemas, planear, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender de la experiencia. No se identifica con conocimientos específicos ni con habilidades específicas, sino que se trata

de habilidad cognitiva general, de la cual forman parte las capacidades específicas. (p. 100).

De esta manera Ardila (2011) pone énfasis en las diferentes capacidades cognitivas y de comportamiento necesarias para que un individuo sea capaz de adaptarse a su ambiente. En términos generales desde la psicología se ha hecho hincapié en el papel de la inteligencia como un conjunto de habilidades, aptitudes y capacidades para conocer, analizar y comprender situaciones que faciliten la resolución de problemas (Pedrera, 2017) siendo altamente valorada por la sociedad, llegando a tener importantes implicaciones en la vida de las personas.

#### 1.1.1.1. *Evolución del Concepto de Inteligencia*

Para entender el concepto de inteligencia se han realizado diferentes trabajos, por ejemplo, Molero y colaboradores (1998), elaboraron una revisión histórica sobre el concepto de Inteligencia a partir de las diferentes escuelas que la estudiaban, mientras Salmerón (2002) propone una clasificación de modelos para mostrar la evolución del concepto de inteligencia a partir de los intereses de los investigadores dentro de este constructo, los cuales se dividen en: 1) Modelos centrados en la estructuración-composición de la inteligencia; 2) Modelos centrados en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia; 3) Modelos centrados en la comprensión global del desenvolvimiento social de las personas en la búsqueda de su felicidad como necesidad vital; como se muestra en la Tabla 1.1.

**Tabla 1.1**

*Modelos de la evolución del concepto de inteligencia*

Tipos de modelos	Modelos de inteligencia	de Autores relevantes	Principales aportes
<i>Modelos centrados en la estructuración-composición de la inteligencia</i>	Inteligencia monolítica	Binet (1905), Stanford (1916)	• Comienzan los primeros estudios sobre inteligencia.
	Planteamiento factorialista	Spearman (1927), Thurstone	• La inteligencia es considerada innata.

Concepción jerárquica de factores	de	(1938), Eysenck (1997), Guilford (1967) Cattell (1963)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe un predominio por los enfoques psicométricos (cuantitativos).</li> <li>• Aparecen conceptos como Edad Mental y Cociente Intelectual.</li> <li>• La inteligencia depende de un conjunto de factores. Se crean conceptos como Factor G y Factor S</li> </ul>
<i>Modelos centrados en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia</i>	Enfoques cualitativos	Enfoques evolutivos Piaget (1952), Vigotsky, Bruner, Wallon Eysenck, White, Cattell, Vernon, Jensen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudios se centran en los efectos que tienen la herencia y la influencia del ambiente sobre la inteligencia a lo largo de la vida del individuo.</li> <li>• Se estudia desde un enfoque cualitativo y/o mixto.</li> </ul>
<i>Modelos centrados en la comprensión global del desarrollo social de las personas en la búsqueda de su felicidad como necesidad vital</i>	La inteligencia emocional	Las inteligencias múltiples Thorndike (1920), Gardner (1989), Sternberg (1985), Salovey y Mayer (1990) Salovey y Mayer (1990)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretende un acercamiento más humanista sobre la inteligencia, que incluya la parte emotiva y afectiva, así como el funcionamiento social del individuo.</li> <li>• En contraposición al enfoque psicométrico.</li> </ul>

Fuente: Adaptado de *Competencias emocionales y rendimiento académico en Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional* (Tesis Doctoral). M. Pedrera, 2017, p. 42.

- Modelos centrados en la estructuración-composición de la inteligencia.

Para los investigadores de este primer grupo, el interés está centrado en la búsqueda del factor o factores que componen el constructo de inteligencia y el establecimiento de relaciones y mediciones en base a ellas para identificar y describir las diferencias entre los individuos.

- Inteligencia monolítica

De acuerdo con Salmerón (2002) y Ardila (2011) los primeros intentos formales por determinar los aspectos principales que componían a la inteligencia y que por lo tanto debían estar presentes en su medición se deben a Alfred Binet (1857-1911) quien fue comisionado por el ministro francés de Instrucción Pública para encontrar una forma de seleccionar a los estudiantes que tenían las habilidades adecuadas para entrar y tener un buen desempeño escolar y separarlos de aquellos con alguna debilidad mental, de esta manera en 1905 se presentó en Francia el primer test de inteligencia *Binet-Simon*, el cual tomó en cuenta funciones como la memoria, la fantasía, la atención, la abstracción, el tiempo de reacción, etc. No obstante, al momento de interpretarla se tomaba como si estas funciones constituyen una sola variable denominada *edad mental* la cual se basa en el supuesto de que la capacidad intelectual podía ser medida a partir del nivel de conocimientos manifestados (número de respuestas correctas) en un momento determinado (edad cronológica).

Las escalas de Binet fueron introducidas en los Estados Unidos de América (EUA) y se utilizaron en las clínicas de orientación psicológica para niños y en 1916 surgió una nueva versión de esta prueba, Stanford-Binet, donde aparece por primera vez el concepto *Cociente Intelectual* (CI), definido como “la razón entre la edad mental y la edad cronológica” (Molero et al., 1998, p.14), el cual fue propuesto por Stern en 1912.

Posteriormente, durante la Primera Guerra Mundial comienza el auge de las escalas psicométricas, en 1917 la Asociación Americana de Psicología (APA) en EUA comenzó a crear pruebas de inteligencia para el ejército “con el objetivo de asignar al hombre apropiado al puesto apropiado” (Molero et al., 1998, p.14) como la ARMY ALPHA (para reclutas alfabetizados) y ARMY BETA (para supuestos analfabetas), las cuales aún en estos días siguen siendo utilizadas. En esos años los investigadores creían que la inteligencia era innata, que variaba de acuerdo con la raza y que era poco afectada por influencias exteriores (Ardila, 2011).

Por otra parte, el trabajo de Binet dio comienzo al debate sobre si la inteligencia dependía de un único factor general o de muchos pequeños factores específicos (Molero et al., 1998). Lo que da paso al siguiente conjunto de modelos.

- Planteamiento factorialista

Dentro de esta clasificación se encuentran los defensores de una inteligencia general o factor g (Terman, 1916; Spearman, 1927), los cuales abogaban por la existencia de un único factor estructural que la determinaba, denominado Factor General, o factor G, puesto que se consideraba que la inteligencia era constituida por una capacidad cognitiva amplia (Molero et al., 1998).

Por otro lado existían los defensores de una teoría correlacional de la inteligencia aún más amplia (Thurstone, 1938; Guilford, 1967), para quienes la inteligencia general podía concebirse como una combinación de un gran número de componentes específicos, básicos e independientes (factores S) que daban como resultado el rendimiento intelectual, haciendo referencia a la existencia de factores de mayor generalidad y a subdivisiones de otros factores, dentro de ellos se encontraban la memoria inmediata, la percepción, la capacidad para captar reglas y relaciones lógicas, el factor verbal, cuantitativo y espacial, etc. (en Ardila, 2011). A partir de lo anterior, diferentes autores comenzaron a establecer y estructurar categorías de los factores identificados y considerados como parte de la inteligencia. Cattell (1963) desarrolló el modelo de inteligencia fluida e inteligencia cristalizada; en dicho modelo se diferenció entre la capacidad para resolver problemas aquí y ahora, dependiente en gran medida de la dotación genética (inteligencia fluida) y aquella relacionada con la experiencia adquirida, la capacidad de obtener conocimientos y almacenarlos para ponerlos en práctica en la resolución de problemas en situaciones similares (inteligencia cristalizada) (Ardila, 2011). En 1890 Cattell comenzó a difundir e inventar diferentes pruebas basadas en su modelo con el objetivo de convertir a la psicología en una ciencia aplicada (Hardy, 1992).

Cabe resaltar a partir de esta primera clasificación de modelos, la existencia innegable de un predominio por los enfoques psicométricos de la inteligencia, los cuales se han caracterizado por cuantificar las habilidades intelectuales, la

confianza en los *tests* de inteligencia y el uso del análisis factorial para estudiarlos. Desde esta perspectiva los seres humanos están dotados de un conjunto de factores o rasgos, pero cada persona dispone de ellos de manera diferente, lo que lleva a distinguir el rendimiento intelectual de un individuo y otro (Molero et al., 1998).

- Modelos centrados en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia

Los autores de estos modelos, a diferencia de los anteriores, no se centran en determinar variables o dimensiones del comportamiento inteligente, sino que tienen como principal interés conocer los procesos mentales que dirigen las acciones, la estructura de la inteligencia y cómo evoluciona y se desarrolla, además de estudiar los efectos que tiene la herencia y la influencia del ambiente sobre ella, en un enfoque más cualitativo (Molero et al., 1998; Salmerón, 2002).

Dentro de los investigadores más destacados se encuentran Piaget y Vigotsky (Hardy, 1992), ambas teorías contrastan de modo visible con los enfoques psicométricos al centrarse en aspectos más cualitativos de la inteligencia y en patrones universales para su adquisición (Molero et al., 1998).

Piaget, centra su atención en el desarrollo cognitivo del niño, especialmente en el aspecto biológico y lógico, y su relación entre ellos, para analizar las funciones intelectuales superiores, según este enfoque el desarrollo es lineal y ordenado a través de una serie de estadios. Por su parte, Vigotsky se centra en el desarrollo potencial de la inteligencia, poniendo en relieve el papel de la cultura, el aprendizaje, las relaciones con los demás y los procesos de desarrollo, a través del cual el niño es capaz de acceder a la vida intelectual de aquellos que lo rodean (Ardila, 2011; Salmerón, 2002).

No obstante, conforme avanzaban los estudios en el campo de la inteligencia, diferentes autores comenzaron a reclamar un acercamiento más humanista, que incluyera la parte emotiva y afectiva de las personas, intentando describir y explicar la unión de la razón y la emoción como un aspecto distintivo de la inteligencia humana, (Goleman, 1996; Marina, 1993), surgiendo los modelos que se presentan a continuación.

- Modelos centrados en la comprensión global del desenvolvimiento social en la búsqueda de la felicidad como necesidad vital

Estos modelos consideran la importancia no solo de la cognición, sino también de los sentimientos, las emociones, las capacidades y el funcionamiento social que lleva a las personas a operar inteligentemente ante diversas situaciones (Salmerón, 2002).

La teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) se plantea como una propuesta alternativa, opuesta a la corriente psicométrica y al enfoque establecido sobre inteligencia, el cual había generado descontento social, ya que de acuerdo con el autor:

Hasta ahora la palabra inteligencia se ha limitado básicamente a las capacidades lingüísticas y lógicas, aunque el ser humano puede procesar elementos tan diversos como los contenidos del espacio, la música o la psique propia y ajena (...), las concepciones de la inteligencia deben dar aún más de sí para abarcar estos contenidos tan diversos. (Gardner, 1999, p. 202)

Con esta afirmación, Gardner plantea su definición sobre inteligencia, siendo esta “el potencial biopsicológico para procesar información que puede activarse en un entorno cultural a fin de resolver problemas o crear productos que tienen valor en una cultura” (Gardner, 1999, p. 45), de esta manera expone la existencia de distintas inteligencias independientes con características propias que se combinan de maneras diversas ayudando al individuo a resolver problemas y a adaptarse, no obstante, éstas se manifiestan y varían de acuerdo con la cultura y el entorno, donde es determinado su nivel de utilidad.

Su teoría define y expone siete tipos de inteligencias desarrolladas en diferente medida por el individuo: Inteligencia lingüística; lógico-matemática; musical; corporal-cinestésica; espacial; interpersonal; e intrapersonal, las cuales se muestran en la Figura 1.1. No obstante, aunque para él las sociedades occidentales se centran con un énfasis desmedido en las inteligencias lingüísticas y lógico-

matemáticas, plantea también la posibilidad de que estas capacidades sean detectadas y optimizadas en los programas educativos (Mora y Martín, 2007) con lo que separa su propuesta de la noción de la inteligencia vista como un componente innato del individuo.

De acuerdo con esta propuesta las inteligencias se agrupan en 2 categorías a) formas de inteligencia relacionadas con objetos, dentro de las que se encuentra la inteligencia cinestésico-corporal, lógico-matemática y espacial; y b) formas de inteligencia libres de objetos, las cuales se relacionan con las inteligencias musical y lingüística. No obstante, las inteligencias intrapersonal e interpersonal son una combinación de ambas categorías al estar presentes en ellas aspectos relacionados con el propio conocimiento y el conocimiento de los demás, considerando al individuo como sujeto y objeto (Mora y Martín, 2007).



**Figura 1.1** *Inteligencias propuestas por Howard Gardner (1983 y 1999)*

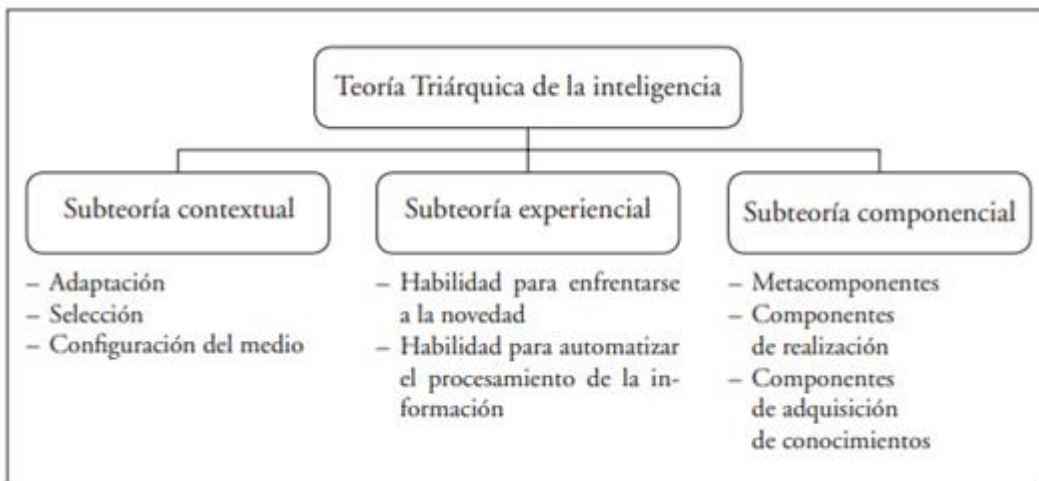
Fuente: Tomado de *La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional*. J. A. Mora, y M. L. Martín, 2007, *Revista de Historia de la Psicología* p.72

De esta manera, la inteligencia intrapersonal se relaciona con el conocimiento que el sujeto tiene sobre sí mismo, haciéndole posible discriminar entre sus sentimientos, emociones y otras vivencias subjetivas, lo que le permite percibir con mayor claridad sus estados internos y así comprender y guiar mejor sus propias conductas, mientras que la inteligencia interpersonal, por otro lado, consiste

en esta misma capacidad aplicada hacia los demás, a través de la cual el sujeto puede orientar y detectar sus estados de ánimo, motivaciones o intereses (Mora y Martín, 2007).

Otro autor que marcó con su teoría un acercamiento más completo sobre la inteligencia fue Sternberg, aunque su obra no figura dentro de la clasificación de los modelos sobre la evolución de la inteligencia realizada por Salmerón (2002), se le considera uno de los precursores de la inteligencia emocional, por lo que a continuación se realiza una breve descripción sobre su aporte.

La Teoría Triárquica de la inteligencia de Sternberg (1985) reconoce la necesidad de explicar la inteligencia tomando en consideración el mundo externo e interno del individuo y la interacción entre ambos, así como la inteligencia social e inteligencia práctica, en función de las condiciones del contexto sociocultural donde el individuo se desarrolla, puesto que de lo contrario su estudio se vería limitado (Mora y Martín, 2007), lo que ya sucedía con los planteamientos teóricos existentes. Sternberg (1985) propone tres dimensiones básicas de la inteligencia: el contexto, la experiencia y los componentes, como se observa en la Figura 1.2.



**Figura 1.2.** Teoría Triárquica de la Inteligencia de R. J. Sternberg (1985).

Fuente: Tomado de *La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional*. J. A. Mora, y M. L. Martín, 2007, *Revista de Historia de la Psicología* p. 81

Respecto a la dimensión sobre el contexto, la inteligencia implica que el individuo sea capaz de adaptarse a un medio concreto (adaptación) y en caso de ser necesario optar por otro alternativo (seleccionar) o incluso transformarlo (configurar) (Mora y Martín, 2007), esta es la dimensión que se relaciona en mayor medida con la IE al contemplar el medio cultural y social de la inteligencia.

La segunda dimensión se relaciona con la experiencia o el grado de familiaridad que el individuo tenga con los problemas que se le presentan (capacidades cristalizadas) y de sus habilidades para adaptarse a las nuevas y desafiantes exigencias del entorno (capacidades fluidas). Por último, la dimensión componencial hace referencia al aspecto cognitivo, que ayuda al individuo a planificar, controlar y tomar decisiones (metacomponentes); llevar a cabo varias estrategias para la realización de la tarea (componentes de realización); y emplear diferentes procesos para obtener nuevos conocimientos (componentes de adquisición de conocimiento) (Mora y Martín, 2007).

### **1.1.2. Las Emociones**

El estudio de las emociones se ha vuelto objeto de la atención de neurocientíficos y psicólogos en los últimos años debido a que se ha reconocido su importancia en la toma de decisiones, la conducta y el pensamiento racional (Damasio, 1994; Johnson-Laird y Oatlay, 2004; Ostrosky y Velez, 2013), poniendo en evidencia que todo proceso psicológico conlleva inevitablemente la presencia de una experiencia y reacción emocional de mayor o menor intensidad (Chóliz, 2005). No obstante, debido a su complejidad y recién descubierta importancia su definición y estudio es diverso, variado y poco consensuado. A continuación, se describen los aspectos más importantes de las emociones.

#### **1.1.2.1. Definición de Emoción**

Desde hace más de 2500 años Platón y Aristóteles comenzaron, desde la filosofía y el comportamiento moral y la virtud, el debate en torno a la naturaleza de

las emociones (De Souza, 2012); posteriormente, en el siglo XIX, Darwin (1809-1882) marcó el inicio de las investigaciones centradas en los aspectos evolutivos y adaptativos de la emoción con la publicación de su libro *La Expresión de la Emoción en el Hombre y los Animales*, donde afirma que la respuesta emocional va acompañada de cambios fisiológicos, resaltando el papel de las emociones en la supervivencia de las especies, además de definir y clasificar ocho emociones que él consideró como básicas en los animales y seres humanos: alegría, malestar psicológico (*distress*), interés, sorpresa, miedo, enojo/rabia, disgusto, y vergüenza (Ostrosky y Vélez, 2013). Sin embargo, el tema de las emociones quedó relegado al no poder ser comprobado científicamente y a la connotación negativa y perjudicial que se les daba dentro de los procesos racionales y la toma de decisiones, no obstante, su estudio se ha retomado en la actualidad surgiendo una nueva disciplina: la Neurociencia Afectiva.

La palabra emoción se deriva del latín *emover*, que significa remover, agitar, conmover, excitar, en este caso la emoción se puede entender como aquella que es capaz de iniciar, mantener y dirigir la actividad del organismo (Ostrosky y Velez, 2013); no obstante, la definición de Emoción es aún más compleja debido a las diferentes dimensiones desde donde es concebida. Sin embargo y a pesar de ello, diversos autores han reconocido la importancia de las emociones en la selección natural y su poderosa influencia en las respuestas que facilitan la adaptación del individuo al medio donde se desenvuelve, ya que posibilitan la activación de diferentes zonas del cerebro y del cuerpo que organizan y motivan comportamientos cognitivos y fisiológicos que le han permitido al individuo y a su especie aumentar sus oportunidades de sobrevivir, lo que aplica no sólo a los seres humanos, sino también a otras especies animales (Davidson, 1998; Moltó et al., 1999; Rains, 2004; Ostrosky y Velez, 2013; Chóliz, 2005; LeDoux, 1996).

Diferentes investigadores (Carlson, 2006; Rains, 2004; Chóliz, 2005) han coincidido en que una Respuesta Emocional está constituida por 3 tipos de componentes: comportamental o expresivo; cognitivo o subjetivo; y fisiológico o autónomo, lo que coincide con el modelo de Lang (1968) quien describe a las emociones como “disposiciones para la acción, que se originan ante estímulos

significativos para un organismo y que se producen en diferentes sistemas reactivos a partir de los cuales pueden ser estudiadas” (citado en Ostrosky y Velez, 2013, p. 6), poniendo en evidencia la interrelación que existe entre diferentes componentes cognitivos, conductuales y fisiológicos al momento de presentarse una emoción complejizando su estudio.

Para Lang (1968), las emociones pueden ser mejor entendidas si se consideran todas sus dimensiones, las cuales pueden adquirir una especial relevancia dependiendo de la emoción, de la persona y/o de la situación; y recalca que el estudiar estas dimensiones de manera aislada sólo mostraría de manera parcial e incompleta a la emoción, por lo que deberían ser tomadas en cuenta de manera conjunta. Estas dimensiones son:

- **Experiencia Subjetiva:** relacionada con los sentimientos y pensamientos internos e inconsciente que despierta la emoción en el individuo.
- **Apreciación Cognitiva:** hace referencia al sentimiento consciente de la emoción que el sujeto es capaz de transmitir a través del lenguaje.
- **Activación Fisiológica:** corresponde a la respuesta fisiológica, autónoma, endocrina, somática, etc., que despierta la emoción en el organismo del individuo.
- **Tendencia a la Acción:** alude a la conducta externa y observable que provoca la emoción.

Por su parte, Bisquerra (2003) define a la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada, las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 12) y distingue 3 componentes: neuro fisiológico, conductual y cognitivo.

**Componente Neurofisiológico:** hace referencia a las respuestas corporales sobre las cuales el individuo no tiene control; cuando las emociones son intensas y frecuentes pueden provocar daños a la salud por lo que de acuerdo con este autor deben ser prevenidos a través de la educación emocional.

- **Componente Conductual:** engloba los comportamientos del individuo, tales como expresiones faciales, lenguaje no verbal, movimientos corporales, etc. Sobre esto, Bisquerra resalta la importancia de la regulación emocional como un indicador de equilibrio personal y su efecto en las relaciones interpersonales.
- **Componente Cognitivo:** alude a la forma en que es percibida y vivida la emoción (sentimientos), incluyendo la toma de conciencia del estado emocional. En este punto el autor hace hincapié en la importancia del conocimiento de las propias emociones y el dominio del vocabulario emocional.

Un punto importante para resaltar es la diferencia existente entre el concepto de sentimiento y emoción, los cuales llegan a ser tomados erróneamente como sinónimos; ante esto Bisquerra (2003) diferencia a las emociones de los sentimientos argumentando que las emociones son entendidas la mayoría de las veces como cambios corporales, mientras que los sentimientos son las sensaciones conscientes (cognitivas) que esas emociones provocan. Los sentimientos, por lo tanto, son los cambios corporales que han sido interiorizados o racionalizados, producto de la emoción, los cuales varían de acuerdo con la cultura y la experiencia del individuo dándoles a esos cambios un significado social.

#### *1.1.2.2. La Función de las Emociones*

Las emociones cumplen diferentes papeles fundamentales en la adaptación social, la supervivencia y el manejo de situaciones del individuo; según Reeve (2009), las emociones tienen tres funciones principales:

- Funciones adaptativas
- Funciones sociales
- Funciones motivacionales

Dentro de sus funciones adaptativas, las emociones le permiten al individuo dirigir su conducta de manera eficaz para resolver los desafíos que el medio ambiente le presenta al prepararlo para responder y dirigir su energía hacia un objetivo determinado, sea acercándose o alejándose en caso de peligro, siendo esta una de las funciones más primitivas de la emoción que le ha asegurado al ser humano su supervivencia y evolución. Plutchik (1980) ha destacado las funciones principales en términos de supervivencia asociadas a las emociones como se observa en la Tabla 1.2.

**Tabla 1.2.**

*Funciones de las emociones*

<b>Lenguaje subjetivo</b>	<b>Lenguaje funcional</b>
Miedo	Protección
Ira	Destrucción
Alegría	Reproducción
Tristeza	Reintegración
Confianza	Afiliación
Asco	Rechazo
Anticipación	Exploración
Sorpresa	Exploración

Fuente: Tomado de Plutchik, 1980 citado en *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. M. Chóliz, 2005, p. 5.

En cuanto a las funciones sociales de la emoción se encuentra el controlar y predecir la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, promover las conductas prosociales y facilitar la aparición de conductas consideradas como apropiadas, etc. (Izard, 1989; Chóliz, 2005), lo que ha vuelto crucial a las emociones para la formación de relaciones interpersonales, permitiéndole al ser humano, como animal social, la conformación de redes de apoyo y asegurando con ella su supervivencia.

Por último, en su función motivacional, Chóliz (2005) menciona que “toda conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y otras no” (p.6) por lo tanto, las emociones le permiten al individuo dirigir su energía hacia aquello que desean, facilitando la acción y el logro de objetivos.

Bisquerra (2009) por su parte también describe las funciones principales de las emociones, donde incluye además de sus funciones adaptativas, motivacionales y sociales, sus funciones en la toma de decisiones al considerar que estas condicionan o están presentes en la mayoría de las decisiones que el individuo toma independientemente de su impacto e importancia. Considera además el papel que juegan las emociones en diferentes procesos mentales relacionados con la atención, la memoria, el razonamiento, la creatividad y la percepción. Por último, reconoce la función de las emociones en el bienestar subjetivo, al considerar que las emociones positivas son la base para el bienestar emocional y un buen desempeño en todas las esferas de la vida del ser humano.

#### *1.1.2.3. El Papel de la Cultura en la Expresión Emocional*

Las emociones pueden ser categorizadas de distintas maneras, una de ellas separa a las emociones básicas de las complejas, tomando como emociones básicas a aquellas consideradas como innatas, presentes en todas las culturas (ira, miedo, alegría tristeza, sorpresa y asco); mientras que las emociones complejas son aquellas que combinan las emociones básicas con la evaluación consciente, la influencia del entorno social y la interacción con otras personas (Johnson-Laird y Oatley, 2004; Ostrosky y Vélez, 2013). Por tal motivo, a pesar de que como especie los seres humanos comparten emociones como la tristeza o el miedo, la expresión de éstas se encuentra íntimamente relacionada con la cultura y las experiencias previas del individuo.

La expresión emocional de manera habitual sigue las normas sociales de cada cultura que le indican al individuo bajo qué contextos debe o no manifestar signos de ciertas emociones y con qué intensidad (Ekman y Friesen, 1975; Ostrosky y Velez, 2013), jugando además un papel importante en la elaboración de juicios morales y la toma de decisiones que implican riesgos y recompensas personales (Carlson, 2006). Por ejemplo, en la mayoría de las sociedades occidentales se espera que los ganadores se muestren humildes mientras que los perdedores no deben expresar demasiada decepción (Carlson, 2006), para el caso de México, a

los hombres desde niños se les enseña a no llorar, por lo que rara vez lo hacen, mientras que las mujeres lo hacen fácilmente, sin ser considerado como un signo de debilidad.

Referente a lo anterior se propuso un modelo dimensional a través del cual el sujeto evalúa sus propias emociones y las emociones de los demás. Este modelo se encuentra organizado en dos dimensiones: *valencia* (agradable-desagradable) y *de activación o arousal* (calmado-activado) (Lang et al., 1999; Osgood et al., 1957); de acuerdo con este modelo el sujeto otorga una connotación positiva o negativa a las emociones, así por ejemplo el individuo identifica a la tristeza y la ira como emociones desagradables que deben ser evitadas y a la felicidad o sorpresa como agradables cuya aparición es deseable.

A esto se suma la evolución de las sociedades, produciendo un contexto social, económico y cultural sumamente complejo ante el cual los individuos deben ser capaces de adaptarse y actuar para superar los desafíos que se presentan, por lo que pasar por alto el papel de las emociones en la toma de decisiones y en la forma de relacionarse con el mundo no es en la actualidad una opción, ya que sin la adecuada retroalimentación social y emocional, el aprendizaje sobre sí mismo y el mundo que lo rodea se encontraría incompleto (Immordino-Yang y Damasio, 2007).

#### *1.1.2.4. Estructuras Cerebrales Implicadas*

Dentro de las dimensiones que componen a la emoción, el estudio de la actividad fisiológica que acompaña a las respuestas emocionales en el ser humano se ha convertido en uno de los principales campos de investigación en el ámbito emocional y se ha descubierto la participación de diferentes estructuras del sistema nervioso central y del sistema endócrino que acompañan estos procesos. A continuación, se presentan las más importantes de manera general.

En la actualidad se reconoce ampliamente la participación de diferentes estructuras cerebrales tanto corticales como subcorticales en el procesamiento emocional. A nivel subcortical la amígdala es una de las regiones más importantes

para la expresión y control de respuestas emocionales al observarse un aumento en su actividad neuronal al presentarse estímulos amenazantes o desagradables (Rains, 2004), lo que le permite al organismo actuar de manera rápida ante estímulos que indican peligro sin necesidad de la participación de la corteza prefrontal (Paradiso et al., 1999, en Sánchez-Navarro y Román, 2004). En este caso, existe evidencia de que las personas con lesiones en la amígdala sufren deterioro en la habilidad para reconocer expresiones faciales de ira, miedo y agresión (Sato et al., 2004; Young et al., 1995; Carlson, 2006), presentan dificultades para adquirir respuestas emocionales condicionadas o aprendidas (LaBar et al., 1995; Bechera et al., 1995) y ven reducido su rango de respuestas emocionales, en especial aquellas relacionadas con el miedo, la agresión, la hiperactividad y la violencia (Aggleton y Mishkin, 1986).

En cuanto a las estructuras corticales presentes en el procesamiento emocional, la corteza prefrontal se encuentra activa durante todos los estados emocionales (Lane et al., 1997), juega un papel importante en la expresión, la experiencia y el reconocimiento del significado emocional, especialmente en situaciones sociales y personales complejas (Damasio, 1997) y participa en la regulación de las respuestas antes dichas situaciones. La corteza prefrontal puede dividirse en tres regiones: prefrontal dorsolateral, orbitofrontal y medial, de las cuales las dos últimas son las que se han relacionado de manera concreta con el procesamiento emocional (Sanchez-Navarro y Román, 2004).

La corteza orbitofrontal sirve como intermediario entre los mecanismos cerebrales implicados en las respuestas emocionales automáticas (proyecciones amigdalinas) y los encargados del control de conductas complejas, permitiendo el control e inhibición de las reacciones emocionales (Sánchez-Navarro y Román, 2004) con el fin de guiar la conducta de acuerdo con la situación. En seres humanos las lesiones en la corteza prefrontal producen desinhibición, causando conductas sociales inapropiadas, impulsividad y baja empatía (Hecaen y Albert, 1978), tendencia hacia conductas antisociales (Chow y Cummings, 1999), disminución de la expresión facial emocional tanto fingida como espontánea (Borod, 1992), incapacidad de anticipar las consecuencias de la conducta propia (Bechara et al.,

1999), etc. Se ha descubierto así que la corteza prefrontal parece proporcionar información acerca de los estados emocionales y sus consecuencias a las regiones del cerebro encargadas de los procesos cognitivos (racionales) donde desempeña un papel crítico en la capacidad del individuo para regular y controlar sus respuestas emocionales (Rains, 2004; Carlson, 2006).

Otro aporte importante, fue la configuración del sistema límbico, el cual se originó a partir de la hipótesis propuesta por Paul MacLean (1952) quien argumentó la existencia de un conjunto de estructuras neuronales de gran importancia para la emoción, ubicadas alrededor de la frontera entre el telencéfalo y el diencefalo. Este sistema se encontraba compuesto por estructuras como la amígdala, el hipotálamo, la corteza prefrontal, el hipocampo, el tálamo, la circunvolución parahipocámpica, la circunvolución cingulada, el septum, etc. (Rains, 2004). Unos años más tarde MacLean (1970) desarrolló aún más su propuesta sobre el sistema límbico al formular la Teoría del Cerebro Triple que pretendía explicar los procesos emocionales en todos los niveles de complejidad.

De acuerdo con MacLean (1970), el cerebro humano y el de algunos mamíferos superiores han experimentado tres grandes etapas en su evolución con lo que han logrado desarrollar tres cerebros en uno con diferentes niveles de complejidad y nivel evolutivo. El primero de ellos, el Cerebro Reptil, comprende el tallo cerebral, es el más primitivo y menos evolucionado, regula los elementos básicos para la supervivencia, como la homeostasis, produciendo conductas estereotipadas. Posteriormente el Cerebro Paleomamífero comprende el sistema límbico, la información del medio y la experiencia actual, las cuales se añaden a los instintos básicos regulados por el Cerebro Reptil, permitiendo que los procesos básicos de supervivencia interactúen con el mundo externo. Por último, el Cerebro Neomamífero incluye a la neocorteza, regula las emociones basándose en las interpretaciones que hace el individuo del mundo que lo rodea, le brinda mayor flexibilidad a su conducta emocional al situarla en procesos complejos utilizando la solución de problemas y la planeación a largo plazo en la expresión de emociones (McLean, 1970 en Rains, 2004).

No obstante, a pesar de los avances logrados, desde hace algunos años se han abandonado las teorías generales del cerebro (como la teoría de James-Lange, 1884 y MacLean, 1952) ya que no lograron proporcionar una base sólida y completa sobre las emociones debido a la diversidad de mecanismos y estructuras cerebrales que se activan en cada una de ellas (LeDoux, 1996; Kotter y Mayer, 1992), por lo que las recientes investigaciones se han enfocado en los mecanismos neuronales específicos para cada emoción y sus bases neurológicas, por ejemplo la del miedo y la agresividad, las cuales han sido las más estudiadas y comprendidas hasta la fecha (Rains, 2004).

#### *1.1.2.5. El Papel de las Emociones en la Educación*

Los seres humanos son criaturas emocionales y sociales, no obstante, a pesar de que numerosas investigaciones han sugerido la existencia de procesos emocionales en la toma de decisiones y el aprendizaje, en el campo de la educación con frecuencia se sigue cometiendo el error de centrar la atención en el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con el razonamiento lógico, la lectura, la escritura y las matemáticas siendo estas indicadores del éxito educativo y dejando a un lado el papel de las emociones (Ostrosky y Velez, 2013; Belfield et al., 2015). Esto debido a que hasta hace algunos años se había pasado por alto la participación de las emociones dentro de los procesos racionales e incluso eran vistas como un elemento poco deseable que solo interfería o entorpecía el buen funcionamiento del individuo.

La preservación de esta división que separa la emoción de los procesos racionales ha obstaculizado, entre otras cosas, la comprensión de que aspectos cognitivos relacionados con el aprendizaje como la atención, la memoria, la motivación, la toma de decisiones y el buen funcionamiento social son profundamente afectados por la emoción y que al mismo tiempo estos aspectos cognitivos afectan y condicionan la respuesta emocional (Ostrosky y Vélez, 2013). Por ejemplo, se han realizado investigaciones que ponen en evidencia el hecho de que, sin la habilidad de acceder a las intuiciones que se acumulan a través del

aprendizaje emocional, la toma de decisiones y el aprendizaje a partir de experiencias de éxito y fracaso se ven altamente comprometidas (Bechara et al., 1997; Bechara et al., 1999), tal es el caso de un individuo cuando al considerar una opción que previamente ha tenido resultados negativos, se produce en él una respuesta emocional desagradable, predisponiéndolo contra esa elección en futuras situaciones, permitiendo así dar una respuesta más acertada.

Es necesario entonces reconocer que el aprendizaje no sucede solo en un dominio puramente racional, divorciado de las emociones, sino que éstas tienen una enorme repercusión en la forma en la que un individuo aprende, consolida, accede y usa el conocimiento. Entre algunas funciones de la emoción en el aprendizaje, se encuentra el hecho de que la emoción estimula la conducta y permite evocar el conocimiento previamente aprendido, por lo que los procesos emocionales además de facilitar los aprendizajes en contextos escolares permiten que estos puedan ser transferidos con mayor facilidad a las situaciones de la vida real (Immordino-Yang y Damasio, 2007).

Para Immordino-Yang y Damasio (2007), el objetivo principal de la educación es que el niño sea capaz de construir un repertorio de estrategias cognitivas y conductuales que le permita reconocer la complejidad de su entorno y responder a él de manera adecuada, creativa y flexible. En la actualidad cada vez más docentes han reconocido que no es suficiente que los estudiantes adquieran habilidades cognitivas y dominen conocimientos teóricos, si no son capaces de seleccionar y trasladarlo fuera del contexto educativo, no obstante, eso significa reconocer el papel de las emociones y trabajar en el desarrollo de competencias emocionales que le permitan al estudiante responder y adaptarse de manera adecuada a los desafíos que este siglo presenta de manera saludable y ética.

## **1.2. La Inteligencia Emocional**

El estudio de la Inteligencia Emocional (IE) surge gracias a la evolución de las investigaciones realizadas sobre inteligencia, vista en ese entonces como un elemento antagónico a la emoción. Autores como Thorndike (1920), Gardner (1983)

y Sternberg (1985) se pronunciaron a favor de reformular y ampliar el concepto de inteligencia al considerar aspectos como la cultura y el contexto en su definición y concediendo mayor importancia a aspectos sociales y personales, con lo que sus teorías se volvieron precursoras de la IE (Mora y Martín, 2007).

De esta manera, la IE surge como un intento por destacar el papel de las emociones dentro del pensamiento considerado racional, la toma de decisiones, la adaptación social y el equilibrio personal en cada momento de la vida de una persona (Bar-On, 2006). A partir de lo cual se crearon diferentes modelos, definiciones y dimensiones que conforman a la IE.

### ***1.2.1. Modelos Teóricos de la Inteligencia Emocional***

De acuerdo con Bar-On (2012), la inteligencia emocional se volvió un tema de interés científico después de la publicación del libro *Inteligencia Emocional* de Goleman (1995), a partir del cual comenzaron a surgir diferentes modelos que buscaban explicar y profundizar en este constructo. Ante tal fenómeno, Mayer, Salovey y Caruso (2000) decidieron realizar una clasificación de dichos modelos a partir de su contenido y dimensiones, diferenciando entre modelos de capacidad/habilidad (basados en aspectos cognitivos) y mixtos, basados en la combinación de lo cognitivo con rasgos de personalidad, siendo esta clasificación una de las más utilizadas actualmente en la literatura científica (Pedrera, 2017).

#### ***1.2.1.1. Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey***

Los modelos de habilidad conciben a la IE como una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que enlaza a las emociones con su aplicación en el pensamiento racional, con predominio de las dimensiones cognitivas de la emoción e independientemente de los rasgos de personalidad (Grewal y Salovey, 2005, Fernández y Extremera, 2005).

Dentro de la clasificación de Modelos de Habilidad se encuentra el modelo de Salovey y Mayer (1990) quienes fueron los primeros en utilizar el término IE, definiéndolo en un principio como:

Un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno. (Salovey y Mayer, 1990, p.189)

De esta manera se destaca la capacidad de una persona para razonar sobre sus propias emociones y las de los demás con fines adaptativos, lo que implica tres procesos mentales a) la valoración y expresión de emociones, b) la regulación emocional y c) la utilización de esas emociones (Pedrera, 2017).

Tras algunas críticas al modelo derivadas de la falta de habilidades especiales y la abstracción de la propia definición de IE, en 1997 presentaron la nueva versión de su modelo, entendiendo ahora a la IE como “la capacidad de percibir y expresar emociones, de asimilar las emociones en el pensamiento, de comprender y razonar con las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás” (Mayer et al., 2000, p.369).

Esta nueva concepción del modelo se divide en 4 ramas, enfatizando aún más en las habilidades cognitivas implícitas en la conducta emocionalmente inteligente. Estas ramas se encuentran interrelacionadas y guardan un orden jerárquico entre sí: a) percepción, b) asimilación, c) comprensión, y d) la regulación de las emociones; siendo la percepción emocional la del nivel más bajo y la base para el desarrollo de las demás habilidades, mientras que la regulación emocional se presenta como la de mayor nivel y complejidad (Salovey, 2007; Mestre et al., 2008), como se muestra en la Tabla 1.3.

**Tabla 1.3***Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997)*

<b>Habilidad</b>	<b>Descripción</b>
Habilidad para la regulación emocional en uno mismo y en los demás	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estar abierto tanto a estados emocionales positivos como negativos y reflexionar sobre ellos.</li><li>• Direccional y regular las emociones propias y las de los demás.</li><li>• Se debe desarrollar previamente un amplio abanico de competencias para lograr la regulación emocional.</li></ul>
Habilidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer cómo se afecta y procesa la emoción en la comprensión y el razonamiento.</li><li>• Etiquetar las emociones de manera correcta.</li><li>• Comprender e interpretar las emociones sencillas y complejas, la evolución y combinación de los estados emocionales y las causas y consecuencias de las emociones.</li><li>• Reconocer los términos para describir emociones y las categorías en que se agrupan los sentimientos.</li></ul>
Habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa	<ul style="list-style-type: none"><li>• Usar las emociones para razonar y/o resolver problemas.</li><li>• Generar emociones que faciliten la toma de decisiones.</li><li>• Modificar estados de ánimo para tomar ventaja y considerar puntos de vista diferentes para analizar un problema.</li></ul>
Habilidad para la percepción, valoración y expresión de las emociones	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar y reconocer los propios sentimientos y su contenido emocional en los demás.</li><li>• Expresar sentimientos y sus necesidades adecuadamente.</li><li>• Tener sensibilidad para detectar expresiones falsas o manipuladas, así como percibir el lenguaje no verbal.</li></ul>

Fuente: Adaptado de *What is emotional intelligence*. J. D. Mayer, y P. Salovey, 1997; *Inteligencia Emocional: Definición, Evaluación y Aplicaciones desde el Modelo de Habilidades de Mayer y Salovey*. Mestre et al., 2008.

### 1.2.1.2. Modelos Mixtos de Goleman y Bar-On

Los Modelos Mixtos a diferencia de los Modelos de Habilidad, centrados únicamente en el aspecto cognitivo, tienen una visión más amplia de la IE reuniendo un compendio de habilidades, competencias, aptitudes, comportamientos y atributos de personalidad (Mayer et al., 2000; Fernández y Extremera, 2005; Goleman, 1995), lo que ha generado críticas respecto al número, los límites y la complejidad de sus componentes y las variables expuestas en sus instrumentos, pudiendo llegar a crear confusión en sus resultados (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Bisquerra y Pérez, 2007).

- Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman (1995)

El modelo de Goleman (1995) se basa en los estudios de Salovey y Mayer (1990), Gardner (1983), LeDoux (1999) y McClelland (1961); su obra *Inteligencia Emocional* popularizó la inteligencia emocional en el ámbito científico y en el público en general. Goleman (1995) define a la inteligencia emocional como “la capacidad a través de la cual se puede reconocer y manejar los propios sentimientos, motivarse y monitorear las propias relaciones” (citado en Pedrera, 2017, p.56), la cual comprendía cinco elementos fundamentales: el autoconocimiento, la autorregulación, la automotivación, la empatía y el manejo de las emociones.

Al igual que Mayer y Salovey (1997) Goleman también realiza y modifica su modelo y para 1998 desarrolla un Modelo de Competencias Emocionales enfocado al rendimiento empresarial, en el cual establece la existencia de cuatro dimensiones con diversas competencias emocionales imprescindibles en los trabajadores emocionalmente inteligentes y laboralmente efectivos.

Los cinco elementos de esta versión de su modelo son a) la conciencia de uno mismo, relacionada con la conciencia de los propios estados internos, recursos, emociones e intuiciones; b) autorregulación, que hace referencia al control de los estados e impulsos propios así como los recursos internos; c) la empatía, que alude a la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás; d) habilidades sociales, que refiere a la capacidad para inducir respuestas

deseables en los demás; y, e) motivación, relacionada con las tendencias emocionales que guían el logro de los propios objetivos, como se observa en la Tabla 1.4.

**Tabla 1.4**

*Marco de las competencias emocionales del Modelo de Goleman (1998)*

<b>Competencia</b>	<b>Elementos</b>	<b>Habilidades</b>
Competencia personal	Conciencia de uno mismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Conciencia emocional</li> <li>•Valoración adecuada de uno mismo</li> <li>•Confianza en uno mismo</li> </ul>
	Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Autocontrol</li> <li>•Confiabilidad</li> <li>•Integridad</li> <li>•Adaptabilidad</li> <li>•Innovación</li> </ul>
Competencia social	Empatía	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Comprensión de los demás</li> <li>•Orientación hacia el servicio</li> <li>•Aprovechamiento de la diversidad</li> <li>•Conciencia política</li> </ul>
	Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Influencia</li> <li>•Comunicación</li> <li>•Liderazgo</li> <li>•Catalización del cambio</li> <li>•Resolución de conflictos</li> <li>•Colaboración y cooperación</li> <li>•Habilidad de equipo</li> </ul>
Motivación		<ul style="list-style-type: none"> <li>•Motivación de logro</li> <li>•Compromiso</li> <li>•Iniciativa</li> <li>•optimismo</li> </ul>

Fuente: Adaptado de *Competencias emocionales y rendimiento académico en Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional* (Tesis Doctoral). M. Pedrera, 2017, p. 57.

Posteriormente, Goleman, Boyatzis y McKee (2002) publican un modelo más complejo, el cual presenta cuatro dimensiones fundamentales, entrecruzadas entre sí: Competencia personal, Competencia social, Reconocimiento, y Regulación, a partir de las cuales se establecen 20 competencias o habilidades necesarias en las organizaciones, como se muestra en la Figura 1.3 y del cual se hablará más adelante.

	Uno mismo (competencia personal)	En los demás (competencia social)
Reconocimiento	<b>Conciencia de uno mismo</b> Autoconciencia emocional Valoración adecuada de uno mismo Confianza en uno mismo	<b>Conciencia social</b> Empatía Orientación hacia el servicio Conciencia organizativa
Regulación	<b>Autogestión</b> Autocontrol emocional Fiabilidad Meticulosidad Adaptabilidad Motivación de logro iniciativa	<b>Gestión de las relaciones</b> Desarrollar a los demás Influencia Comunicación Resolución de conflictos Liderazgo con visión de futuro Catalizar los cambios Establecer vínculos Trabajo en equipo y colaboración

**Figura 1.3** Modelo de Competencias emocionales de Goleman (2000).  
 Fuente: Tomado de *La inteligencia emocional en el lugar de trabajo*. C. Cherniss y D. Goleman, 2005, p. 37.

•Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On (1997)

Bar-On (1997) toma para su modelo el trabajo de Darwin (1972/1965) sobre la importancia de la expresión emocional en la adaptación y supervivencia de las especies; la teoría de Thorndike (1920) sobre la inteligencia social como factor determinante en el rendimiento humano; la teoría de Wechsler (1940) sobre el comportamiento inteligente y el impacto de los factores cognitivos y no cognitivos en la inteligencia humana; la definición de alexitimia (falta de emociones) descrita

por Sifneos (1967); y la conceptualización de Appelbaum (1973) sobre *psychological mindedness*.

Para Bar-On (2006), el nombre de Inteligencia Emocional no es apropiado debido a los diferentes elementos que engloba, por lo que él la denomina Inteligencia Socioemocional en virtud de que dicha inteligencia tiene como principal característica su multifactorialidad. De acuerdo con Bar-On la *inteligencia socioemocional* es:

Un conjunto transversal de competencias, conductas, habilidades y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que determinan la eficacia con la que nos entendemos y expresamos, cómo entendemos y nos relacionamos con los demás y cómo hacemos frente a las exigencias de la vida diaria. (2006, p. 14)

De esta manera se resalta la multiplicidad de factores que componen su modelo y el papel de las emociones en la adaptación del individuo a su entorno y la mejora en su rendimiento, considerando además que estos factores pueden ser aprendidos y enseñados y que su educación genera beneficios a largo plazo (Bar-On, 2012). Su modelo se compone de cinco metacomponentes clave, los cuales a su vez derivan en 15 habilidades, algunas de ellas presentes en otros modelos de IE (Goleman, 1998, p.66): Las cuales se desglosan en la Tabla 1.5.

- a) Habilidad para reconocer, entender y expresar emociones y sentimientos.
- b) Habilidad para entender y relacionarse con los sentimientos de los demás.
- c) Habilidad de manejar y controlar emociones.
- d) Habilidad de manejar el cambio, adaptarse y resolver problemas consigo mismo y con los demás.
- e) Habilidad de generar sensaciones positivas y automotivación.

**Tabla 1.5***Modelo de Inteligencia Socioemocional de Bar-On (1997)*

<b>Componente</b>	<b>Factor</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Descripción</b>
Habilidad para reconocer, entender y expresar emociones y sentimientos propios	Intrapersonal	Autoestima	• Percibir, entender, respetar y aceptarse a sí mismo de forma correcta.
		Autoconciencia emocional	• Entender y ser consciente de los sentimientos y emociones propias.
		Asertividad	• Expresar las propias emociones, sentimientos y creencias de manera constructiva y firme.
		Independencia	• Ser autosuficiente para dirigir y controlar los propios pensamientos acciones y ser emocionalmente independiente
Habilidad para entender y relacionarse con los sentimientos de los demás	Interpersonal	Empatía	• Entender y apreciar las emociones y sentimientos de los demás
		Responsabilidad social	• Capacidad para identificarse con un grupo social y cooperar con otros
		Relaciones interpersonales	• Establecer y mantener relaciones satisfactorias con otros
Habilidad para manejar y controlar emociones	Manejo del estrés	Tolerancia al estrés	• Manejar de manera efectiva y constructiva las emociones en situaciones adversas.
		Control de impulsos	• Controlar, resistir y/o demorar de manera constructiva las propias emociones e impulsos.

Habilidad de manejar el cambio, adaptarse y resolver problemas consigo mismo y con los demás	de Adaptabilidad	Validación de la realidad	•Validar de manera objetiva los sentimientos y los pensamientos con la realidad.
		Flexibilidad	•Adaptar y ajustar las emociones, pensamientos y conductas a nuevas situaciones.
		Resolución de problemas	•Resolver problemas e implementar soluciones.
Habilidad de generar sensaciones positivas y automotivación	de Estado de ánimo general	Optimismo	•Mantener una actitud positiva y tener esperanza en el futuro.
		Felicidad	•Sentirse satisfecho consigo mismo, con los demás y con la vida en general.

---

Fuente: Adaptado de *Emotional intelligence: An integral part of positive psychology*. R. Bar-On, 2010, p. 62

### 1.3. Las Competencias en el Desarrollo Humano

El siglo XXI está representado por una serie de desafíos, tales como la globalización, la digitalización, el cambio climático y demográfico, entre otros; estos desafíos están teniendo un gran impacto en la forma de socializar, trabajar y vivir de las personas, quienes deben ser capaces de afrontar la incertidumbre, ser resilientes y adaptarse a un medio cada vez más complejo y cambiante, para ello es fundamental que las personas desarrollen las competencias cognitivas, sociales y emocionales adecuadas para el trabajo y para la vida que les permitan convertir esos desafíos en oportunidades y que les permitan ser agentes activos en la conformación de las sociedades del futuro (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019).

Delors (1996) en el informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI menciona el papel de la educación como un instrumento indispensable para que “la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (p.7) y propone, para lograr los objetivos que conducirán al éxito de la educación en este siglo, que ésta sea cimentada en 4 pilares: aprender a conocer,

aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser; los cuales articulan la actuación basada en competencias (Tobón, 2013).

Diferentes organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a partir de 2012 ha realizado diferentes trabajos con el propósito de comprender cuáles son los desafíos del siglo actual, cuáles son las competencias necesarias que debe poseer una persona para superarlos y cómo pueden intervenir los países para promover su aprendizaje y a través de ellas elevar el crecimiento económico y el bienestar social. Derivado de estos trabajos en 2019 la OCDE presentó una serie de propuestas o lecciones clave para los países, donde destaca la importancia del desarrollo de competencias a lo largo de la vida que sean relevantes para los empleadores y la cohesión social, a través de la educación temprana y la educación formal, fortaleciendo los sistemas de validación y certificación de competencias, etc. Para ello, desde hace algunos años se ha propuesto en el contexto educativo el enfoque basado en competencias como el más idóneo para lograr estos objetivos.

Desde hace más de 5 décadas, las competencias han sido estudiadas a partir de diferentes teorías, campos y momentos, marcando la pauta para la creación y organización de diferentes sistemas educativos alrededor del mundo, a través de los cuales se busca responder a las demandas de la época y a la conformación de mejores sociedades, a continuación, se describe cómo ha sido este proceso y su conceptualización, donde las competencias emocionales han tomado relevancia en los últimos años.

### **1.3.1. La Evolución de las Competencias**

Históricamente han existido diversas posturas respecto al Enfoque Basado en Competencias y al concepto de competencia *per se*, las cuales se han visto influidas por la época, los aportes teóricos y el campo desde el que se definen (laboral, educativo u otro). A continuación, se presentan las principales definiciones sobre el concepto de competencia.

De acuerdo con Trujillo-Segoviano (2014) el término competencia tiene sus orígenes en el verbo latín *competere* (ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse,

coincidir); Para Ponce (2010), competencia como sustantivo y adjetivo (competente), hace referencia a ser apto o adecuado para algo, pero también tiene como significado rivalizar o contender contra alguien o algo (citado en Trujillo-Segoviano, 2014) poniendo en evidencia, los diferentes usos que puede tener este término lo que en más de una ocasión ha provocado desacuerdos entre investigadores, docentes y personas interesadas en este ámbito. Para Cullen (1996) las competencias son:

Complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas. (Citado en Beneitone et al., 2007, p.35)

Estos autores ponen de relieve el papel de los diferentes contextos en los que se desenvuelve el individuo, ante los cuales debe responder y movilizar un bagaje de conocimientos, valores, habilidades y acciones considerando estrategias responsables y la toma de decisiones.

Por su parte Bisquerra (2003) define competencia como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p.21), resaltando la necesidad de que el actuar del individuo sea oportuno y eficaz movilizando para ello todos sus recursos disponibles.

Desde un ángulo socio formativo, Tobón (2013) define a las competencias como “actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética” (p. 93). En este caso, Tobón retoma los 4 pilares de la educación propuestos por Delors (1996) en la resolución de problemas dentro de un contexto, resaltando además el compromiso ético con que deben manejarse; estos 4 pilares también son retomados por la Secretaría de Educación Pública en el

Plan de Estudios 2011 de Educación Básica para su definición de competencia (Subsecretaría de Educación Básica [SEB], 2011b).

La OCDE (2012) también da una definición en su Estrategia de Habilidades donde define a la competencia como “el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que pueden aprenderse, permiten a los individuos realizar una actividad o tarea de manera adecuada y sistemática, y que pueden adquirirse y ampliarse a través del aprendizaje” (OCDE, 2017, p. 3) en esta definición la OCDE incluye toda la gama de competencias cognitivas, técnicas y socioemocionales que los individuos adquieren, utilizan, conservan o pierden a lo largo de la vida para tener éxito en el mercado laboral y que conforman el capital humano de un país, contribuyendo a un mayor crecimiento económico y a la construcción de sociedades más igualitarias.

Todas las definiciones antes mencionadas (Tabla 1.6) retoman la importancia de la actuación integral de la persona siendo capaz de movilizar conocimientos, habilidades y valores en la resolución de problemas en los diferentes contextos en los que se desenvuelve, enfatizando la búsqueda de la mejora permanente y considerando el marco ético y normativo de su sociedad (Tobón, 2013).

**Tabla 1.6**

*Definición sobre competencias*

<b>Autor</b>	<b>Definición</b>
Bisquerra (2003)	Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (p.21)
SEP (2011)	La capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) (p.30).
OCDE (2012)	Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que pueden aprenderse, permiten a los individuos realizar una actividad o tarea de manera adecuada y sistemática, y que pueden adquirirse y ampliarse a través del aprendizaje” (OCDE, 2017, p. 3)
Tobón (2013)	Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética (p. 93).

Fuente: Elaboración propia

### **1.3.2. Los Inicios del Enfoque por Competencias**

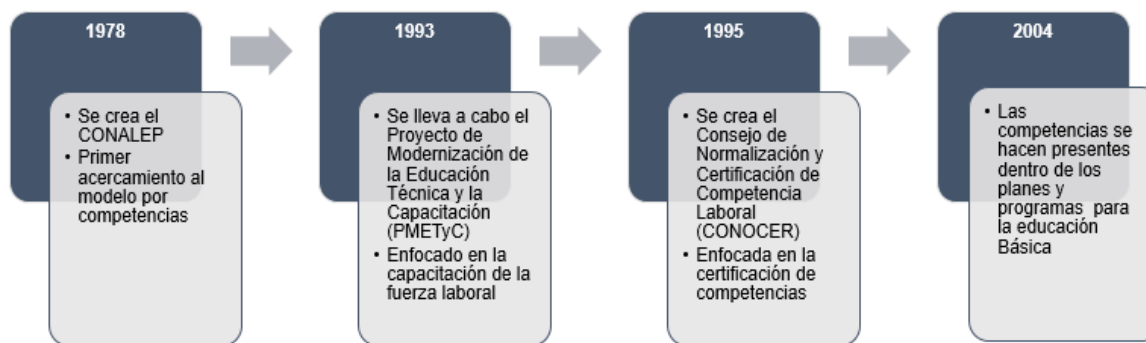
El término Competencia había sido ya utilizado en el siglo XVI pero tomó relevancia en la década de 1960 en Estados Unidos dentro del área de la gestión del talento humano en las organizaciones a partir de la realización de diferentes estudios que tenían como principal objetivo determinar cuáles eran las características en las que se centraba el buen desempeño de los trabajadores considerados exitosos respecto a aquellos que no lo eran, como una estrategia de selección de personal. Dentro de los resultados se encontró que los empleados exitosos no solo poseían conocimientos, también contaban con habilidades, valores, creencias y actitudes propias que les permitían llevar a cabo tareas específicas, lo que los volvía personas competentes para su campo (Trujillo-Segoviano, 2014).

Posteriormente, debido a la crisis económica en Estados Unidos y Canadá, como una alternativa para mejorar el desempeño laboral y aminorar los efectos de la crisis en la educación, se buscó preparar a los docentes a través de la identificación de las características que se requerían para lograr un buen desempeño, así como capacitar a egresados de la educación obligatoria para que fuesen capaces de llevar a cabo un trabajo calificado; para la realización de estos proyectos el gobierno y los sectores industriales aportaron importantes sumas de dinero que fueron destinadas a su financiamiento; estos proyectos, que buscaban el desarrollo y acreditación de competencias para los trabajadores también comenzaron a surgir en otros países como Reino Unido, Australia, España, Francia, Japón y Nueva Zelanda, surgiendo la aplicación del concepto de competencia a la educación (Winterton et al., 2006).

Para 1990 se comenzaron a generar modelos que buscaban orientar los programas curriculares, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la evaluación a través de las competencias en diferentes niveles educativos, basados en investigaciones desde el ámbito pedagógico, dando origen al modelo basado en competencias; para la década del 2000 el concepto había comenzado ya a incorporarse en las políticas educativas internacionales, como por ejemplo el proyecto Tuning en Europa (Tobón, 2013).

En Latinoamérica, como se observa en la Figura 1.4, la formación basada en competencias inició en México, a partir del diagnóstico sobre capacitación y los visibles cambios que se estaban registrando en las relaciones económicas y el mercado de trabajo a nivel mundial, de esta manera en 1978 fue creado el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) para la formación de profesionales técnicos egresados de nivel Secundaria, donde se tuvieron los primeros acercamientos con el modelo basado en competencias a consecuencia de la asesoría que se recibió de países como Canadá e Inglaterra.

En 1993 la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, de manera conjunta llevaron a cabo el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC), cuyo fin era establecer las bases para organizar la capacitación de la fuerza laboral y promover una mejor vinculación entre la oferta educativa, las necesidades de capacitación de la población y la demanda del sector empresarial; para su ejecución, se creó en 1995 el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) a través del cual las competencias adquiridas podrían ser certificadas (Trujillo-Segoviano, 2014). En cuanto a la educación Básica, este modelo comenzó a estar presente, de manera concisa, en los planes de estudio en 2009 y 2011, en la actualidad, el nuevo Modelo Educativo (2017-2018) incluye en sus reformas el desarrollo de las habilidades requeridas en el siglo XXI, tomando como punto central, además de la formación de competencias básicas, las competencias socioemocionales (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017e).



**Figura 1.4** Comienzos de la formación basada en competencias en México.

Fuente: Elaboración propia

### 1.3.3. Categorización de las Competencias

Desde que comenzó el interés por las competencias, diversos autores han elaborado diferentes clasificaciones para su diferenciación, sin embargo, debido a la complejidad y diversidad de propuestas, no existe aún un consenso (Trujillo-Segoviano, 2014).

Por ejemplo, Vargas (2004), desde el campo empresarial divide a las competencias en tres grupos: básicas (relacionadas con la lectura, escritura y aritmética básica), genéricas (centradas en comportamientos laborales y el manejo de la tecnología de uso general como el manejo herramientas y equipos, planeación, atención al cliente, etc.) y específicas (relacionado con ocupaciones concretas difícilmente transferibles a otros ámbitos).

En el campo educativo, como parte de la estandarización de la educación superior para lograr el intercambio de información, el desarrollo de la calidad y el mejoramiento de la efectividad y la colaboración entre las instituciones de educación superior (González et al., 2004), la Unión Europea propuso a través del proyecto Tuning y su posterior adaptación para América Latina (2007) una serie de competencias que todo profesionalista debe desarrollar, clasificándolas en genéricas y específicas; las primeras están relacionadas con aquellas competencias compartidas, comunes a cualquier profesión, estableciendo un total de 26 competencias entre las que se encuentran la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, la capacidad para organizar y planificar el tiempo, la capacidad de

comunicación oral, escrita y en un segundo idioma, el uso de tecnologías de la información, la capacidad de investigación y actualización permanente así como también la capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes, las habilidades interpersonales y la capacidad para trabajar en equipo, estas últimas se encuentran íntimamente relacionadas con las competencias emocionales, tema principal de esta investigación.

En cuanto a las competencias específicas, relacionadas con cada área temática (destrezas y conocimientos) propia de cada profesión, se establecieron, para el caso de las habilidades específicas en Educación, 27 competencias, tales como responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la calidad, capacidad crítica y autocrítica, valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, capacidad para formular y gestionar proyectos, compromiso ético, capacidad para aprender y actualizarse, etc. (Beneitone et al., 2007).

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el Plan de Estudio 2011 para la Educación Básica (SEB, 2011b), propone diversas competencias que se deberán desarrollar a través de todas las asignaturas, como aquellas relacionadas con el manejo de información, el manejo de situaciones, la convivencia y competencias para la vida en sociedad, siendo esta la forma en que son clasificadas por parte de este organismo.

Para OCDE (2019), quien estudia a las competencias desde el crecimiento económico y el bienestar social de los países, considera que pueden ser clasificadas en:

- Competencias básicas, como la comprensión lectora y las competencias matemática y digital, etc.;
- Competencias cognitivas y metacognitivas transversales, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos y el pensamiento creativo que le permitan responder a los desafíos del futuro y mejorarlo;
- Competencias sociales y emocionales, como la responsabilidad, la empatía, la colaboración, que ayudan a crear sociedades más amables y tolerantes;
- Competencias profesionales y conocimientos técnicos y especializados, necesarios para satisfacer las demandas de ocupaciones específicas.

#### **1.3.4. Las Competencias en la Educación**

Organismos internacionales como el Banco Interamericano para el Desarrollo (Mateo et al., 2019) y la OCDE (2012; 2017; 2019) han recalcado la necesidad de que las instituciones educativas formen al capital humano requerido por el mercado local y global, resaltando así los beneficios del desarrollo de las competencias en el crecimiento económico de los países. Por su parte, desde los aportes del humanismo y el socioconstructivismo se aboga por confrontar la percepción de las competencias desde una mirada individualista predominante en la cultura del consumo, por una que comprenda la contribución de las competencias en el bienestar individual y la construcción del tejido social, a partir de la cooperación y la solidaridad, sin desconocer su aporte a la economía y la productividad (Tobón, 2013).

La Psicología Humanista, en cuanto a las competencias, resalta la importancia del desarrollo integral del estudiante tomándolo como un ser único en proceso de autoconocimiento y autorrealización, abierto al aprendizaje significativo relacionado con sus vivencias a través del cual pueda actuar y dar soluciones a problemas de su contexto de manera eficiente y ética, exhortando siempre a la búsqueda del autoconocimiento del docente para conocer mejor a sus alumnos y así contribuir a la conformación de proyectos que busquen el equilibrio ambiental, laboral, comunitario, socioeconómico y científico con base en un sentido crítico y creativo, de responsabilidad y flexibilidad (Castañedo, 2005; Trujillo-Segoviano, 2014). De esta manera para Tobón (2013) la institución educativa debe tomar un papel como mediador y facilitador que brinde oportunidades para orientar y canalizar la formación humana, lo que inevitablemente conlleva a la formación de docentes que puedan hacer frente a esta compleja tarea.

En el caso de México, el país aún enfrenta retos importantes en esta materia, no sólo se ubica en el 20% inferior de los países de la OCDE en los indicadores de desarrollo de habilidades (OCDE, 2019), sino también a pesar de que hace más de una década se comenzó a orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del constructivismo, aún existen brechas importantes que resolver, como por

ejemplo, el favorecer la parte cognitiva por sobre la competencia socioemocional, o el hecho de que se valoren los procesos memorísticos antes que la comprensión y el significado de los contenidos que les permitan no sólo aprobar, sino también generar las condiciones que favorezcan la creación de estrategias que posibiliten la resolución de problemas prácticos, mejoren las relaciones sociales y que le ayuden a insertarse en la vida laboral sin olvidar las necesidades de su entorno (Trujillo-Segoviano, 2014; INEE, 2018b).

### **1.3.5. Las Competencias Emocionales**

Las competencias emocionales, de acuerdo con las categorías antes mencionadas, podrían ser consideradas como parte de las competencias genéricas (Proyecto Tuning), ya que buscan generar el bienestar integral de la persona a nivel social, profesional e individual. No obstante, a pesar de que en los últimos años se han reconocido como indispensables para un buen desarrollo en los diferentes contextos en los que un individuo se desenvuelve, existe aún desacuerdo en cuanto a su conceptualización y designación, recibiendo por algunos grupos de autores el nombre de competencia socioemocional, competencia emocional o los plurales de ambas (Pedrera, 2017).

Las competencias emocionales surgen a partir del constructo de Inteligencia Emocional, sin embargo, involucran diferentes procesos, volviéndose un constructo más complejo y amplio que el de inteligencia emocional. Para Jukes y colaboradores (2018) las competencias emocionales tienen un fuerte componente cultural y se encuentran compuestas por habilidades, capacidades y conocimientos, pudiendo comprender una complicada combinación de varias habilidades o capacidades interrelacionadas que dependen de la cultura, su modelamiento en el contexto y los diferentes ambientes de aprendizaje, por lo que van más allá de la configuración de inteligencia emocional.

Existen también diversos modelos que conceptualizan estas competencias, con muchas coincidencias entre ellos, especialmente entre sus componentes (Jukes et al., 2018) y que además añaden aspectos sociales y emocionales buscando

hacerlos más integradores para poder ser llevados a la práctica, los cuales se recogen brevemente a continuación.

#### *1.3.5.1. Modelo de Saarni*

De acuerdo con Salovey y Mayer (1997) fue Saarni (1999, 1997) quien, a través de su propuesta, por primera vez presentó una base sólida y separó definitivamente el constructo de las competencias emocionales y el de la inteligencia emocional. De acuerdo con su obra (1999), su propuesta tiene como raíces teóricas el modelo relacional de la emoción de Lazarus (1991), el modelo funcionalista de la emoción de Campos y Barrett (1984) y el modelo socioconstructivista de la emoción de Lewis y Michelson (1983), los cuales enfatizan el componente social de la emoción.

A partir de su visión socioconstructivista propone que la experiencia emocional se ve definida y está íntimamente ligada al contexto, la cultura, el momento histórico, los antecedentes, las creencias, los valores, los roles sociales y las capacidades cognitivas presentes de cada persona; y son estos factores desde los cuales la persona aprende el significado de sus emociones, las acciones que provocan y las posibles consecuencias para cada contexto. No obstante, Saarni (1997) también considera que la experiencia emocional puede llegar a variar entre personas de una misma cultura.

Para Saarni (2000) la competencia emocional “es la demostración de autoeficacia en las transacciones sociales iniciadas por una emoción” (p.39), encontrándose relacionada con las habilidades y capacidades emocionales que necesita el individuo para adaptarse, tener mayor confianza en sí mismo, diferenciarse de los demás y hacer frente a los desafíos que el medio le presenta (Saarni, 1999).

La autoeficacia por su parte se relaciona con la confianza que tiene una persona en sus habilidades para lograr los objetivos deseados (Saarni, 2000); para que esto suceda es indispensable que el individuo conozca sus propias emociones y la aplicación de manera estratégica, regulándolas y expresándolas

adecuadamente para negociar, relacionarse, adaptarse y lograr metas (Saarni, 1999).

Saarni define ocho competencias (1999) en su modelo a) Conciencia del propio estado emocional, b) Habilidad para discernir las emociones de otros, c) Habilidad para usar vocabulario emocional, d) Habilidad para implicarse empáticamente, e) Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder a la expresión externa, f) Habilidad de afrontamiento adaptativo de las emociones, g) Conciencia de la comunicación emocional en las relaciones sociales; h) Habilidad de autoeficacia emocional. Estas son explicadas en la Tabla 1.7.

**Tabla 1.7**

*Modelo de Competencias Emocionales de Saarni (1997)*

<b>Competencia</b>	<b>Descripción</b>
Conciencia del propio estado emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilidad de experimentar múltiples emociones.</li> <li>• A mayor nivel de madurez implica ser consciente de las dinámicas emocionales inconscientes provocadas por la inatención selectiva de los propios sentimientos.</li> </ul>
Habilidad para discernir las emociones de otros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tanto en la expresión y la situación en que se da la emoción.</li> <li>• Tomar en cuenta el contexto y el grado de consenso cultural sobre los significados emocionales.</li> </ul>
Habilidad para usar vocabulario emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer los términos para expresar emociones en una cultura y sus subculturas.</li> <li>• Captar manifestaciones culturales (<i>Cultural scripts</i>) para asociar la emoción con los roles sociales.</li> </ul>
Habilidad para implicarse empáticamente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer y participar en las experiencias emocionales de los demás de manera empática y comprensiva.</li> </ul>
Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder a la expresión externa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender que la propia expresión emocional puede impactar a los otros, y tomarlo en cuenta en las estrategias de autopresentación.</li> </ul>

Habilidad de afrontamiento adaptativo de las emociones	de las	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar la autorregulación, el autocontrol y las estrategias para el manejo de la intensidad y duración de estados emocionales aversivos o estresantes</li> </ul>
Conciencia de la comunicación emocional en las relaciones sociales	de la	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia de que la naturaleza y estructura de las relaciones se define en parte por el grado de inmediatez emocional, la expresión genuina y el grado de reciprocidad en la relación</li> </ul>
Habilidad de autoeficacia emocional	de	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptar la propia experiencia emocional, ya sea auténtica, excéntrica o convencional.</li> <li>• Alinear la aceptación emocional con las creencias del individuo.</li> </ul>

Fuente: Adaptado de *The development of Emotional Competence*. C. Saarni, 1999; *Las competencias emocionales*. R. Bisquerra y N. Pérez, 2007.

Una competencia emocional madura, de acuerdo con Saarni (1999), además de lo anterior, también contempla el componente ético y moral del individuo, que promueve su integridad personal, pudiendo su disposición moral coincidir o no con los códigos morales y sociales establecidos; sin embargo, a pesar de que estos puedan variar de cultura a cultura, conceptos como empatía, autocontrol, justicia y sentido de la obligación están presentes en la mayoría de ellos, siendo imposible separar la emoción de los valores morales (1999).

Saarni (1999) también reconoce que existen momentos y espacios determinados donde se puede experimentar incompetencia emocional especialmente en situaciones nuevas, ya que la competencia emocional se va desarrollando al paso de los años y se ve influida por la experiencia social, guardando íntima relación con las teorías del desarrollo humano y cognitivo.

De acuerdo con Saarni (1999) esta es una de las principales diferencias entre la Inteligencia Emocional y la Competencia Emocional, ya que la primera usualmente no toma en cuenta la historia personal, las creencias ni los valores éticos, morales y culturales presentes durante una experiencia emocional, dejando de lado las demandas y la interacción con el contexto.

Por otro lado, como se había mencionado con anterioridad, la competencia emocional toma en consideración aspectos esenciales de la cultura, las normas sociales, las características individuales y las etapas y patrones del desarrollo emocional, por lo que las competencias emocionales más que residir en la persona, son como un proceso dinámico que fluye, que varía dependiendo de las circunstancias (Saarni, 1999) donde las relaciones sociales y el contexto toman relevancia influyendo en las emociones y donde las emociones influyen de igual manera en las relaciones recíprocamente.

#### 1.3.5.2. Modelo de Salovey y Sluyter

Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol, distribuidas en 22 competencias; las cuales coinciden con la definición de IE de Goleman (1995), que también se divide en cinco dominios: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales, conformando un total de 25 competencias, como se muestra en la Tabla 1.8 (Bisquerra y Pérez, 2007).

**Tabla 1.8**

*Comparativa de dominios básicos de las competencias emocionales (Salovey y Sluyter, 1997) y de la inteligencia emocional (Goleman, 1995)*

<b>Dominios básicos de Salovey y Sluyter (1997)</b>	<b>Dominios básicos de Goleman (1995)</b>
Cooperación	Habilidades sociales
Asertividad	Automotivación
Responsabilidad	Autoconciencia emocional
Empatía	Empatía
Autocontrol	Manejo de las emociones

Fuente: Tomado de *Competencias emocionales y rendimiento académico en Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional* (Tesis Doctoral). M. Pedrera, 2017, p. 114.

### 1.3.5.3. Modelo de Goleman, Boyatzis y McKee

Goleman desarrolló su Modelo de Competencias Emocionales para el ámbito empresarial y laboral, donde se resalta la diferencia entre Inteligencia Emocional y Competencia Emocional; para Goleman, la Inteligencia Emocional es el fundamento para el desarrollo de un gran número de competencias ya que determina el potencial que un individuo tiene para aprender habilidades prácticas relacionadas con las emociones, mientras que la Competencia Emocional demuestra qué nivel se ha aprendido y dominado de ese potencial y transformado en un conjunto de habilidades que mejoren el desempeño en la vida práctica (Cherniss y Goleman, 2005).

Goleman define a la competencia emocional como “una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño sobresaliente” (Cherniss y Goleman, 2005, p. 33), así, las competencias emocionales son la puesta en práctica de un conjunto de habilidades emocionales para lograr un fin, de esta manera, contar con sólo una habilidad no es suficiente pero demuestra el potencial del individuo, volviéndose indispensable el desarrollo de todo el conjunto de habilidades para así manifestar la competencia (2005).

Posterior a la revisión del anterior modelo, Goleman, Boyatzis y McKee (2002) mantienen el marco de la competencia emocional subdividido en dos grandes componentes a) competencia personal y, b) competencia social; pero reducen el número de dominios, de cinco (autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales) a cuatro dominios: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones, agrupadas en 20 competencias como se observa en la Tabla 1.9.

**Tabla 1.9**

*Modelo de Competencias Emocionales de Goleman, Boyatzis y McKee (2002)*

<b>Componente</b>	<b>Dominio</b>	<b>Competencia</b>	<b>Descripción</b>
<b>Competencia personal</b>		Autoconciencia emocional	• Reconocer los propios sentimientos y cómo afectan el comportamiento.

	Conciencia de uno mismo	Valoración adecuada de uno mismo	de	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las habilidades, limitaciones y defectos propios.</li> <li>• Buscar retroalimentación del propio desempeño y trabajar sobre los errores.</li> </ul>
		Confianza en uno mismo	en	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevado sentido de eficacia propia.</li> </ul>
	Autogestión	Autocontrol emocional		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausencia de angustia y sentimientos negativos.</li> <li>• Permanecer imperturbable en situaciones estresantes.</li> </ul>
		Fiabilidad		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir que los demás conozcan los propios valores, principios, intenciones y sentimientos.</li> <li>• Actuar de forma íntegra.</li> </ul>
		Meticulosidad		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser cuidadoso y autodisciplinado a la hora de ocuparse de las responsabilidades propias,</li> </ul>
		Adaptabilidad		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptarse a las nuevas condiciones, con resistencia emocional.</li> <li>• Sentirse cómodo incluso en situaciones de ansiedad, demostrando creatividad.</li> </ul>
		Motivación de logro	de	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esforzarse por mejorar continuamente el rendimiento</li> <li>• Adquirir riesgos calculados ante las dificultades.</li> </ul>
		Iniciativa		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llevar a cabo acciones anticipatorias a fin de evitar problemas.</li> <li>• Ser proactivo en lugar de reactivos con visión a largo plazo.</li> </ul>
<b>Competencia social</b>	Conciencia social	Empatía		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia de las emociones y necesidades de los demás.</li> <li>• Sensibilidad enfocada hacia los demás</li> </ul>
		Orientación hacia el servicio		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de identificar las necesidades y preocupaciones de los demás, a menudo no expresadas.</li> </ul>

	Conciencia organizativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar las emociones y realidades políticas.</li> <li>• Interpretar las situaciones de manera objetiva, sin la distorsión de las propias inclinaciones.</li> </ul>
Gestión de las relaciones	Desarrollar a los demás	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentir la necesidad de alentar las aptitudes de los demás.</li> </ul>
	Influencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejar de manera eficaz las emociones en otras personas.</li> <li>• Utilizar una amplia gama de estrategias de persuasión.</li> <li>• Ser genuino y anteponer los objetivos colectivos a sus intereses particulares.</li> </ul>
	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eficaz en el intercambio de información emocional.</li> <li>• Fomentar una comunicación amplia y permanecer receptivo.</li> </ul>
	Resolución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percibir los problemas y dar pasos adecuados para calmar a los implicados.</li> <li>• Saber escuchar y entender para poder manejar a personas y situaciones difíciles.</li> </ul>
	Liderazgo con visión de futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspirar a otros a que se esfuercen en la consecución de objetivos comunes.</li> <li>• Despertar entusiasmo, guiar el rendimiento, e integrar realidades emocionales.</li> </ul>
	Catalizar los cambios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer la necesidad de cambiar, eliminar barreras, desafiar el status quo y comprometer a otros.</li> </ul>
	Establecer vínculos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear relaciones basadas en la confianza, la buena disposición y voluntad.</li> </ul>
	Trabajo en equipo y colaboración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de trabajar cooperando con otros en armonía.</li> </ul>

---

Fuente: Adaptado de *El líder resonante crea más*. D. Goleman, R. Boyatzis y A. McKee, 2002.

#### 1.3.5.4. Competencias del Aprendizaje Social y Emocional de CASEL

El *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) fue fundado en 1994 por Goleman y Rockefeller Growald apoyados por el instituto Fetzer, con el objetivo de establecer una base teórica sólida sobre el aprendizaje social y emocional de niños y jóvenes, atender sus necesidades, coordinar y alinear programas en diferentes niveles educativos y proveer de estrategias y orientación a los docentes y grupos de apoyo para la creación e implementación de programas de educación emocional (Pedrera, 2017; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2013).

Este centro ha repercutido en la creación, modificación e instauración de políticas públicas de los Estados Unidos de América (EUA) al promover la integración y evaluación de programas de educación emocional en los centros educativos desde preescolar hasta preparatoria alrededor del país (CASEL, 2013). CASEL identifica cinco conjuntos de competencias cognitivas, afectivas y conductuales interrelacionadas entre sí necesarias para el aprendizaje socioemocional de los alumnos, estas son: 1) conciencia de sí mismo; 2) autocontrol; 3) toma de decisiones de manera responsable; 4) habilidades relacionales; y 5) conciencia social (CASEL, 2013) observadas en la Figura 1.5.



**Figura 1.5** Competencias del Aprendizaje Social y Emocional (SEL). **Fuente:** Tomado de *Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*. CASEL, 2013, p.1

Por último, para que se den los resultados esperados, es importante que estas competencias sean desarrolladas en los diferentes ámbitos donde el alumno se desenvuelve y que promueven su adquisición, esto es, el aula, la escuela y la comunidad, a través de los planes de estudio, la enseñanza, las políticas educativas y la participación de las familias y comunidades. Estas competencias se desglosan en diferentes componentes o habilidades, como se muestra en la Tabla 1.10.

**Tabla 1.10**

*Modelo de Competencias del Aprendizaje Social y Emocional CASEL*

Competencia	Descripción	Habilidad
Conciencia de sí mismo	Habilidad para reconocer las propias emociones y pensamientos con precisión y su influencia en la conducta; ser consciente de las propias fortalezas y debilidades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las emociones</li> <li>• Autopercepción de lo correcto</li> <li>• Reconocimiento de fortalezas</li> <li>• Confianza en sí mismo</li> <li>• Eficiencia personal</li> </ul>

Autocontrol	Habilidad para regular los pensamientos, emociones y conductas propias de manera efectiva en diferentes situaciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Control de los impulsos</li> <li>• Manejo del estrés</li> <li>• Disciplina personal</li> <li>• Motivación personal</li> <li>• Establecimiento de metas</li> <li>• Habilidades organizativas para el logro de metas</li> </ul>
Toma de decisiones de manera responsable	Tomar decisiones de manera constructiva y respetuosa en el ámbito personal y social, basada en las normas sociales y sus consecuencias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar problemas</li> <li>• Analizar situaciones</li> <li>• Resolver problemas</li> <li>• Evaluar</li> <li>• Reflexionar</li> <li>• Responsabilidad ética</li> </ul>
Habilidades relacionales	Habilidad para establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes en diferentes ámbitos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación</li> <li>• Compromiso social</li> <li>• Construcción de relaciones</li> <li>• Trabajo en equipo</li> </ul>
Conciencia social	Habilidad para empatizar y apoyar a otros con diferentes antecedentes, creencias y culturas, entendiendo las normas sociales y éticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía</li> <li>• Aprecio a la diversidad</li> <li>• Respeto hacia los demás</li> </ul>

---

Fuente: Adaptado de *Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*. CASEL, 2013.

#### 1.3.5.5. Estándares del Aprendizaje Socioemocional del ISBE

El estado de Illinois en EUA ha sido pionero en materia de aprendizaje social y emocional en entornos educativos a través, entre otras cosas, de los estándares de aprendizaje, los cuales determinan los resultados que se espera obtengan los estudiantes a través de la instrucción escolar, lo que ayuda a dar coherencia a las metas educativas dentro del Estado, la selección del currículo, la capacitación docente y las prioridades políticas (Zinsser y Dusenbury, 2015).

Como parte de las reformas a la educación Secundaria y Preparatoria en EUA durante 1980 y 1990, los Estados comenzaron a desarrollar estándares de aprendizaje para las diferentes asignaturas, principalmente matemáticas, ciencias y estudios sociales; no obstante, estos estándares varían entre Estados en cuanto a su integración (incluidas en los estándares de otras asignaturas o independientes, con metas propias), las edades y los grados a los que va dirigida (Dusenbury et al., 2011).

Illinois fue el primer Estado en los EUA en adoptar un estándar para el aprendizaje socioemocional de manera independiente y con metas propias en 2004 para la educación Secundaria y Preparatoria (K-12) con la colaboración de más de 60 organizaciones y agencias en Illinois incluyendo CASEL y para 2013 se había extendido a preescolar, adoptando las mismas tres metas: a) Desarrollar autoconciencia y el manejo de habilidades para lograr el éxito académico y en la vida; b) Usar la autoconciencia y las relaciones interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas; y c) Demostrar habilidades para la toma de decisiones y conductas responsables en el contexto personal, escolar y comunitario; convirtiéndose en uno de los pocos Estados con estándares alineados para el aprendizaje socioemocional desde preescolar hasta preparatoria (Zinsser y Dusenbury, 2015).

Los estándares para el aprendizaje socioemocional del ISBE adoptaron el modelo de competencias de CASEL donde los 5 grupos de competencias se han alineado a las 3 metas para el aprendizaje socioemocional del ISBE, como se observa en la Tabla 1.11, las cuales se dividen a su vez en diferentes etapas y descriptores para cada grado que sirven como guía para profesores y padres de familia.

**Tabla 1.11***Estándares del Aprendizaje Socioemocional ISBE*

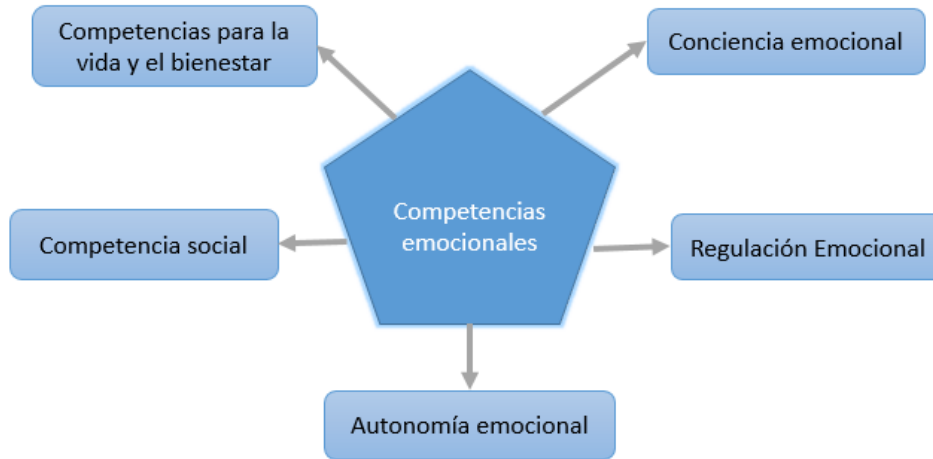
Metas	Habilidades
1. Desarrollar autoconciencia y el manejo de habilidades para lograr el éxito académico y en la vida	a. Identificar y manejar las propias emociones y conductas. b. Reconocer las cualidades personales y los apoyos externos. c. Demostrar habilidades relacionadas con el logro de metas personales y académicas.
2. Usar la autoconciencia y las relaciones interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas	a. Reconocer los sentimientos y perspectivas de los otros. b. Reconocer las similitudes y diferencias individuales y grupales. c. Usar habilidades comunicativas y sociales para interactuar de manera efectiva con otros. d. Demostrar la habilidad de prevenir, manejar y resolver conflictos interpersonales en formas constructivas.
3. Demostrar habilidades para la toma de decisiones y conductas responsables en el contexto personal, escolar y comunitario	a. Considerar factores éticos, de seguridad y sociales en la toma de decisiones. b. Aplicar habilidades de toma de decisiones para lidiar de manera responsable con situaciones académicas y sociales. c. Contribuir con el bienestar de la escuela y la comunidad.

Fuente: Adaptado de *Recommendations for Implementing the New Illinois Early Learning and Development Standards to Affect Classroom Practices for Social and Emotional Learning*. K..M. Zinsser y L. Dusenbury, 2015.

#### 1.3.5.6. Modelo de Bisquerra y Pérez

El modelo de Bisquerra y Pérez (2009) se construyó a partir de la revisión de diferentes propuestas sobre Competencias emocionales como la de Salovey y Sluyter (1997), Goleman, Boyatzis y Mckee (2002), Saarni (2000), ISBE, CASEL, etc. Este modelo, también llamado Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales, debido a que se representa gráficamente con un pentágono (Figura 1.6), sigue en revisión, análisis y construcción continua con la finalidad de

actualizarlo conforme avanzan las investigaciones (Bisquerra, 2000, 2002, 2009; Bisquerra y Pérez, 2007).



**Figura 1.6**

*Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales de Bisquerra y Pérez*

Fuente: Tomado de *Las competencias emocionales*. R. Bisquerra y N. Pérez, 2007, p. 70.

Bisquerra define a las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (2009, p. 146). Estas competencias permiten una buena adaptación al contexto, inciden en la creación de una ciudadanía ética, activa y responsable, permiten un mejor afrontamiento de las situaciones difíciles y de la vida diaria y mejoran los procesos de aprendizaje (2007). De esta manera, las competencias emocionales pueden agruparse en 5 bloques compuestas por 30 microcompetencias como se muestran en la Tabla 1.12.

**Tabla 1.12***Modelo de Competencias Emocionales de Bisquerra y Pérez (2007)*

<b>Competencia</b>	<b>Microcompetencia</b>	<b>Descripción</b>
<b>Conciencia emocional</b>	Toma de conciencia de las propias emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Capacidad para percibir los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos.</li> </ul>
	Dar nombre a las emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Eficacia en el uso del vocabulario emocional y las expresiones de acuerdo con el contexto cultural.</li> </ul>
	Comprensión de las emociones de los demás	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás e implicarse empáticamente en sus vivencias</li> </ul>
<b>Regulación emocional</b>	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Regular por la cognición los estados emocionales que inciden en el comportamiento.</li> </ul>
	Expresión emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Capacidad de expresar las emociones de forma apropiada.</li> <li>•Habilidad para comprender que el estado interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta y reconocer el impacto de la propia expresión en los otros.</li> </ul>
	Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Incluye regulación de la impulsividad, tolerancia a la frustración, perseverar en el logro de objetivos y diferir recompensas inmediatas.</li> </ul>
	Habilidades de afrontamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Habilidad para afrontar emociones negativas mediante estrategias de autorregulación que mejoren su intensidad y duración.</li> </ul>
	Competencia para autogenerar emociones positivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas y disfrutar la vida.</li> <li>•Capacidad para autogestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida</li> </ul>

<b>Autonomía emocional</b>	Autoestima	•Tener una imagen positiva, estar satisfecho y mantener una buena relación consigo mismo.
	Automotivación	•Capacidad de implicarse en actividades diversas.
	Actitud positiva	•Capacidad para tener una actitud positiva ante la vida, sentirse optimista y potente al afrontar retos, tener la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
	Responsabilidad	•Intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. •Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.
	Auto-eficacia emocional	•Acepta su propia experiencia emocional de acuerdo con sus creencias sobre lo que constituye un balance emocional deseable. •Está en consonancia con los propios valores morales.
	Análisis crítico de las normas sociales	•Capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales relativos a normas sociales y comportamientos personales.
	Resiliencia	•Afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar.
<b>Competencia social para mantener buenas relaciones con otras personas</b>	Dominar las habilidades sociales básicas	•Escuchar, saludar, dar las gracias.
	Respeto por los demás	•Intención de apreciar y aceptar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todos.
	Practicar comunicación receptiva	•Capacidad para entender a los demás tanto en la comunicación no verbal y verbal para recibir mensajes con precisión.
	Practicar comunicación expresiva	•Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar pensamientos y sentimientos.

	Compartir emociones	•Grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva y grado de reciprocidad o simetría en la relación.
	Comportamiento pro-social y cooperación	•Mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
	Asertividad	•Mantener un comportamiento equilibrado, capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.
	Prevención y solución de conflictos	•Capacidad para identificar, anticiparse o afrontar conflictos sociales e interpersonales. •Identificar situaciones que requieren una solución preventiva, evaluar riesgos, barreras y recursos y afrontarlos de manera positiva.
	Capacidad de gestionar situaciones emocionales	•Habilidad para reconducir situaciones emocionales que requieren regulación. Capacidad para reducir o regular las emociones de los demás.
<b>Competencias para la vida y el bienestar</b>	Fijar objetivos adaptativos	•Capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.
	Toma de decisiones	•En diferentes situaciones, asumir la responsabilidad, tomar en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.
	Buscar ayuda y recursos	•Capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles.
	Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida	•Reconocimiento de los propios derechos y deberes, desarrolla sentimiento de pertenencia, participación efectiva, solidaridad, compromiso, respeto a la diversidad
	Bienestar subjetivo	•Capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo
	Fluir	•Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social

---

Fuente: Adaptado de *Las competencias emocionales*. R. Bisquerra y N. Pérez, 2007, p. 70.70-74

#### **1.4. La Educación Emocional**

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2012) la Educación Emocional (EE) comenzó a destacar a finales de los años noventa, década donde se planteó la necesidad de avanzar hacia una educación que contribuyese al desarrollo integral de los individuos, que permee su bienestar social y personal y que les permitiera adaptarse a los retos del nuevo siglo (Delors, 1996). A partir de entonces, la EE ha tenido un desarrollo cada vez más considerable, encontrándose presente en el vocabulario cotidiano y en las propuestas y políticas educativas actuales.

La EE es vista como un proceso para lograr el aprendizaje emocional, a través del cual un individuo desarrolla competencias emocionales y sociales que le permiten aplicar de manera efectiva los conocimientos, las actitudes y las habilidades necesarias para comprender y regular sus emociones, resolver conflictos, establecer relaciones sanas y positivas con otros, tomar decisiones responsables, superar retos de manera ética, etc. (Scott, 2018; Cefai et al., 2018; CASEL, 2017; SEP, 2017c); poniendo el énfasis en la interacción que existe entre el individuo y su ambiente (Pérez y Filella, 2019; Bisquerra, 2006).

De manera similar, Bisquerra (2003) define a la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarlos para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p. 27). De esta manera se resalta la aplicabilidad de estas competencias en múltiples situaciones y la importancia de impulsar su desarrollo en las diferentes etapas de la vida, como una estrategia para optimizar el desarrollo integral y ético de la persona. Bisquerra (2003, p. 29) además propone una serie de objetivos que persigue la EE, algunos de los cuales son mencionados a continuación:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar y nombrar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.

El aprendizaje emocional, al igual que el cognitivo, se produce de manera gradual a lo largo de la vida de una persona en los diversos contextos donde se desenvuelve (familiar, escolar, comunitario, etc.) y en el caso de los niños se vuelve indispensable que dichos contextos provean de manera holística y congruente experiencias enriquecedoras para su desarrollo (OCDE, 2015). Se ha demostrado que el desarrollo de las habilidades emocionales en los niños se traduce en el incremento de la curiosidad, la motivación y la empatía (Belfield et al., 2015), el aumento de actitudes positivas hacia sí mismos y hacia los demás; mejoras en las conductas prosociales en contextos con características culturales y socioeconómicas diferentes (Cefai et al., 2018), la disminución en el consumo de sustancias, conductas delictivas, antisociales y problemas de salud mental como la ansiedad y la depresión (Durlak et al., 2011).

Así mismo el desarrollo de competencias emocionales propicia la convivencia escolar armónica, la creación de relaciones sociales positivas entre pares, la mejora en la relación estudiante-profesor, la participación, el trabajo colaborativo y la adaptación al medio educativo (Pacheco-Salazar, 2017; Fernández et al., 2019), lo que se traduce en un mejor desempeño académico, mayor número de años de escolaridad y grado de estudios alcanzado, lo que a largo plazo genera mayores oportunidades de empleo, bienestar individual y social, etc. debido a la interconexión existente entre las habilidades emocionales y cognitivas (Chernyshenko et al., 2018).

Por su parte, Layard, Clark, Cornaglia, Powdthavee y Vernoit (2014) encontraron que el bienestar de un individuo como adulto depende más de su salud emocional cuando niño que de sus logros académicos y su nivel socioeconómico

como adulto. De esta manera, es importante que los niños comiencen a desarrollar y fortalecer sus habilidades emocionales desde edades tempranas, puesto que ello incidirá en el desarrollo de nuevas habilidades a futuro.

En el caso de los niños en situaciones desfavorables como aquellos provenientes de minorías étnicas, con bajos niveles socioeconómicos, problemas de salud física, etc., la inversión en estas habilidades de manera anticipada ha demostrado favorecer la reducción de las desigualdades (OCDE, 2015; Pérez y Filella, 2019) al funcionar como una estrategia de resiliencia que brinda protección a esta población y promueve la equidad y la inclusión social (Cefai et al., 2018). Dado lo anterior, la EE es considerada por Pacheco-Salazar (2017) como una estrategia de prevención primaria y por Bisquerra (2003) como estrategia de prevención primaria inespecífica puesto que estas competencias emocionales al ser desarrolladas pueden ser aplicadas a diversas situaciones como la prevención de la violencia escolar, el consumo de drogas, la depresión, la ansiedad, el estrés, etc. con el fin de evitar su aparición o reducir su ocurrencia.

Esto resalta la importancia de que la escuela, como un contexto esencial para la vida del niño, promueva e invierta en las competencias emocionales de sus estudiantes (Scott, 2018; OCDE, 2015), puesto que “las emociones son, en buena parte, responsables del desempeño cognitivo de los niños y adultos, y por esta razón se considera que este factor debe ser una variable educativa básica” (Caicedo, 2012, p. 92); además, como se ha descrito anteriormente, estas competencias permiten el aumento de la productividad a futuro de los estudiantes e inciden positivamente en los diferentes ámbitos de la vida del individuo (Bisquerra, 2003; OCDE, 2015; Belfield et al., 2015), no obstante esto requiere que los centros educativos generen ambientes emocionalmente seguros y motivadores que estimulen la capacidad de los estudiantes para que estos aprendizajes y sus resultados sean mayores (Acosta, 2017).

#### ***1.4.1 La Educación Emocional en los Sistemas Educativos***

La EE dentro de los centros educativos, como se ha descrito en el apartado anterior, ha demostrado tener un impacto positivo en los diferentes aspectos de la vida de los estudiantes; sin embargo Belfield y colaboradores (2015) han destacado que en el debate sobre política e inversión educativa se sigue privilegiando el desarrollo de las capacidades cognitivas y la rendición de cuentas a partir de pruebas académicas, mientras que la EE ha recibido poca atención a pesar de sus grandes beneficios económicos y financieros y a los resultados positivos a mediano y largo plazo que demuestran tener después de realizada la intervención y que exceden de manera considerable los costos de implementación en las escuelas (Klapp et al., 2017; Cefai et al., 2018).

Dentro de las características de esta EE en los centros educativos, destaca la diversidad de metodologías, estrategias, contenidos y objetivos que siguen los programas. En algunos países esta educación se encuentra integrada de manera transversal en los contenidos académicos o con una carga horaria específica; algunos se dirigen a promover conductas prosociales en toda la escuela o de manera particular para cada individuo; las clases son impartidas por profesionales de la salud mental o por los docentes de grado, etc. (Belfield et al., 2015).

Cefai y colaboradores (2018) proponen, a partir de un análisis de la literatura, una serie de condiciones para asegurar la efectividad de la EE dentro de los sistemas educativos, las cuales se encuentran agrupadas en ocho componentes:

- **Curriculum:** el desarrollo de las competencias emocionales debe encontrarse de manera estructurada, secuencial y explícita dentro de los planes de estudio, con metodologías prácticas y metas de aprendizaje claras y específicas enfocadas al desarrollo de estas competencias. De igual manera sugieren que sean los docentes quienes impartan los programas en lugar de personal externo por ser más efectivo y práctico.
- **Clima:** se debe buscar que la EE incide de manera explícita en el clima de toda la escuela, así como en los diferentes contextos donde se desenvuelve el niño, no sólo en el salón de clases, de esta manera tendrá la oportunidad

de transferir, reforzar y aplicar sus habilidades a otras áreas de estudio y de la vida.

- Intervención temprana: la educación emocional de manera ideal debe implementarse a edades tempranas pues se ha demostrado ser más efectiva y dar mejores resultados, especialmente desde la educación preescolar y primaria.
- Intervenciones especializadas: para grupos en situaciones de riesgo y vulnerabilidad que experimentan dificultades se sugiere llevar a cabo intervenciones generales (para todos los estudiantes) seguidas por intervenciones especializadas para una mayor efectividad.
- Buscar la participación de los estudiantes: existe una mayor efectividad si los alumnos colaboran, de manera democrática, en la planeación, diseño y ejecución de programas de EE tomando en cuenta sus experiencias, opiniones y la diversidad cultural.
- Contribuir al desarrollo de competencias emocionales en los docentes, personal de apoyo y padres de familia, así como capacitar y brindar los recursos necesarios para aumentar su confianza y compromiso en la implementación de los programas.
- Involucrar a los padres de familia participando activamente en el desarrollo de las competencias emocionales de ellos mismos y de sus hijos.
- Calidad de la implementación y adaptación: para que la implementación de la educación emocional sea efectiva debe adaptarse a la diversidad de niños y las necesidades del contexto, responder a los desafíos, lograr el compromiso de los involucrados, asegurar la sustentabilidad, el monitoreo, la capacitación continua del profesorado y la provisión de recursos humanos y financieros, etc.

Por su parte, Pérez y Filella (2019) coinciden en que para la implementación de la EE en las escuelas es indispensable un trabajo articulado, organizado, coherente e integrado, con objetivos claros y no sólo actividades realizadas al azar y de vez en cuando; estos autores además sugieren contemplar una serie de

criterios para el desarrollo de estos programas que coinciden en su mayoría con los expuestos por Cefai y colaboradores (2018) descritas en el párrafo anterior, como la necesidad de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes de acuerdo con su contexto y etapas de desarrollo, implementar actividades de aprendizaje que puedan ser aplicadas a todo el grupo prestando atención a la diversidad, aunado a la necesidad de tener en cuenta la legislación educativa, crear herramientas de evaluación permanente para el progreso de los programas y diseñar intervenciones con cierto grado de flexibilidad para que estas puedan adaptarse a la necesidades de cada aula durante su aplicación.

Otro criterio clave para lograr la efectividad de los programas de EE es la necesidad de adoptar metodologías vivenciales, prácticas y participativas (Pérez y Filella, 2019; Cefai et al., 2018; Bisquerra y Pérez 2012; Bisquerra y García, 2018) aprovechando de manera permanente y consciente las situaciones que se generan de manera natural durante la clase (Pacheco-Salazar, 2017); acompañadas de técnicas grupales, de relajación, juegos, o por ejemplo actividades relacionadas con las artes como el teatro, la danza, el rol playing, etc. que le permitan al niño construir experiencias basadas en el autoconocimiento y la sana convivencia y no sólo recibir contenidos teóricos sobre el tema (Winner et al., 2013). Así mismo la OCDE (2015) propone las actividades extracurriculares como espacios dentro de las escuelas para estimular la participación y el fortalecimiento de las competencias emocionales.

Existe cada vez un mayor consenso referente a la necesidad de incluir a la EE como parte formal de los planes y programas de estudio en todos los niveles educativos a través de diferentes estrategias, así como el otorgarle una carga horaria específica conservando al mismo tiempo su transversalidad para poder ser abordada dentro de todas las áreas académicas (Pacheco-Salazar, 2017; Cefai et al., 2018; Pérez y Filella, 2019; OCDE, 2015; Bisquerra y García, 2018), no obstante también existen muchas escuelas y sistemas educativos que no pueden introducir grandes reformas o disponer de un gran número de recursos para su implementación, a lo ue la OCDE (2015) recomienda que la EE sea incluida dentro de las prácticas ya existentes.

Por otro lado, la evaluación para la efectividad de los programas y para la asignación de notas a los estudiantes constituye aún un tema no resuelto (OCDE, 2015; Bisquerra et al., 2006), puesto que las competencias emocionales tienden a ser más difíciles de medir que las habilidades cognitivas y la adquisición de conocimientos, por lo que en la mayoría de las ocasiones, en caso de existir la evaluación, esta es administrada de manera formativa a partir de autoinformes, o basadas en los juicios de los docentes, no obstante cada vez se van desarrollando nuevas alternativas para una evaluación más precisa y holística, como la evaluación de 360° (Bisquerra et al., 2006).

#### **1.4.2 La Educación Emocional en el Mundo**

En 2015 la OCDE publicó en su informe *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*, que tanto los países miembros como las economías asociadas han reconocido como indispensable el establecer el desarrollo integral de los individuos dentro de objetivos, leyes y políticas en materia educativa, destacando la importancia de que los sistemas educativos fomenten el desarrollo de actitudes, valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales como una estrategia para contribuir al logro de la democracia, la libertad y la paz.

En la mayoría de los países de la OCDE como Bélgica, Irlanda, Chile, Dinamarca, Alemania y Japón las habilidades emocionales se encuentran visibles de manera específica dentro de sus objetivos educativos nacionales, mientras que en otros países como Portugal, Finlandia y Reino Unido no lo están, sin embargo, en estos últimos se encuentran dentro sus objetivos nacionales de manera implícita al considerar temas como el logro de la autonomía, la responsabilidad, el trabajo con otros, donde se incluye al respeto, la cooperación y la solidaridad; el manejo de emociones, incluyendo el autoestima, la independencia y la autorregulación (OCDE, 2015; Cefai et al., 2018). Otro punto para resaltar dentro del informe de la OCDE es el hecho de que a pesar de que la mayoría de los países ha buscado el desarrollo de las competencias emocionales, no existe un consenso en cuanto a su definición ni a las estrategias a seguir, mientras que Pérez y Filella (2019) resaltan que aún

hay países donde el desarrollo de las competencias emocionales se encuentra ausente en los sistemas educativos.

En países como Turquía, Israel, Japón, algunas comunidades autónomas de España (Fundación Botín, 2015) y actualmente México (SEP, 2017c), existen dentro de sus planes y programas nacionales asignaturas que tienen como objetivo único el desarrollo de las habilidades emocionales, mientras que en la mayoría de los países se encuentran asignaturas enfocadas de manera indirecta, en mayor o menor grado, al desarrollo de estas habilidades, principalmente en materias como Educación Física, Educación moral/religiosa y Educación Cívica y Ciudadana (OCDE, 2015).

Dentro de estas materias, es en Formación Cívica y Ética o Ciudadana en la que la mayoría de los países concentran los contenidos relacionados con las emociones (Bisquerra, 2016), sin embargo, de acuerdo con Downes y Cefai (2016) esto puede producir una reducción de los contenidos y metas de la EE, puesto que la Formación Cívica, con temas como valores democráticos, derechos humanos, participación ciudadana, constituyen sólo un componente del aprendizaje emocional necesario.

No obstante, a pesar del avance realizado en este tema, lo que incluye la introducción de materias únicas dedicadas al desarrollo de estas habilidades, o el aumento de los contenidos sobre temas emocionales dentro de asignaturas ya existentes; el tiempo dedicado a estas competencias, así como su frecuencia de implementación es menor a las materias centrales del currículo, en su mayoría encargadas del desarrollo de habilidades cognitivas (OCDE, 2015).

Como ejemplo de la implementación de la EE en diferentes países, en Estados Unidos la práctica de la Educación para la Vida comenzó desde 1990 y a partir de entonces se han realizado diferentes programas de apoyo, subsidios y leyes para incorporar la EE dentro de los programas de estudio, siendo Illinois el primer estado en implementar planes para esta educación desde el preescolar y en todos sus distritos escolares (Zinsser y Dusenbury, 2015; OCDE, 2015). En el caso de México, desde la creación de los programas de estudio en 2011 para la Educación Básica comenzó la presencia del desarrollo emocional como contenido

transversal en las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística; y para 2017 el nuevo modelo educativo por primera vez incluyó de manera explícita una asignatura para la educación emocional con su propia carga horaria, de la cual se habla en capítulos más adelante.

Por último, de acuerdo con Scott (2019), la cultura es uno de los elementos más importantes a considerar en el diseño e implementación de programas de EE, pues la manera de entender, vivir y enseñar las emociones y con ello las competencias emocionales varía y se ve influenciada por cada cultura (Taras et al., 2010; Scott, 2019), lo que incluye, para el caso de los docentes, la expresión o inhibición de sus emociones, las relaciones que establecen con los estudiantes y demás actores y su relación con el contexto sociopolítico (Scott, 2019). Este mismo autor señala que recomendaciones para la creación de un modelo universal para el desarrollo de habilidades emocionales sin tomar en cuenta la realidad y las necesidades de los contextos locales podría causar más problemas y consecuencias negativas que positivas dadas las diferencias entre países, por lo que es importante que cada programa de EE sea sensible a las características culturales y a las necesidades e intereses de los estudiantes. No obstante, es un hecho que la educación emocional debe ser un contenido obligatorio dentro de los planes y programas de estudio y en la formación continua de los profesionales (Cefai et al., 2018; Scott, 2019).

### ***1.4.3 La Participación Docente en la Educación Emocional***

Los docentes tienen un papel fundamental en el desarrollo de las competencias emocionales de sus estudiantes, puesto que son ellos quienes, además de estar en contacto directo con los alumnos durante toda la jornada escolar, también se encargan, en su mayoría, de implementar los programas para la EE, existiendo evidencia de que los docentes pueden aumentar el autoestima, la autonomía, la creatividad, el sentido de bienestar, la motivación y la estabilidad emocional de los niños, lo que contribuye a su formación integral (OCDE, 2015; Pacheco-Salazar, 2017; Akyol y Akdemir, 2019; Glennie et al., 2017).

Por ejemplo, el estudio realizado en más de 200 escuelas en Ecuador, donde se encontró que un niño asignado al azar a un profesor que tuviera las cualidades antes mencionadas, mejoró sus habilidades y aprendió más que un niño asignado a un profesor promedio en diferentes áreas como matemáticas y lenguaje (Funaro y Ruiz, 2015), lo que apunta que la calidad de la interacción de los profesores con los estudiantes es un factor que puede marcar la diferencia en el aprendizaje y en el desarrollo del niño.

Por su parte, Poulou (2017) encontró que los docentes que tienen altos niveles de confianza sobre sus propias habilidades emocionales y profesionales al momento de impartir un programa de EE mostraron una mejor calidad en la relación estudiante-profesor, una mayor eficacia al momento de realizar su trabajo y un mejor manejo de grupo, lo que incide en la disminución de las dificultades que presentan sus alumnos en cuanto a sus conductas emocionales.

Debido a lo anterior es importante que el profesorado reciba dentro de su formación estrategias para su propio desarrollo emocional y profesional, puesto que existe evidencia de que el sano desarrollo emocional de los docentes incide en la mejora de la convivencia escolar (Pacheco-Salazar, 2017; Eryilmaz et al., 2020; Jones et al., 2017); ya que al mismo tiempo, un profesor con altos niveles de competencias emocionales puede hacer frente a situaciones difíciles de manera más constructiva que aquellos profesores con bajos niveles en estas competencias (Jeloudar et al., 2011; Perry y Ball, 2007; Poulou, 2017; Jones et al., 2017).

Puesto que “la práctica pedagógica implica enseñar desde lo que se es como sujeto, con su historia vital, personal y profesional” (Gómez, 2017, p. 182), esta capacitación debe permitir a los docentes trabajar sobre sus propias emociones, cultivar el autoconocimiento, la empatía, la capacidad de escucha, (Pacheco-Salazar, 2017; Eryilmaz et al., 2020), la formación en la resolución pacífica de conflictos, la atención a la diversidad, el manejo de estrés (Beane, 2006), etc. Esto le permitirá afrontar de mejor manera los diversos retos a los que se enfrenta, fortalecer su vocación profesional y fomentar su bienestar físico, social y mental (Pacheco-Salazar, 2017; Poulou, 2017), incidiendo en los procesos de mejora de la calidad educativa (Glennie et. al. 2017).

Es indispensable que, desde el comienzo de su formación inicial durante la universidad, dentro de la capacitación continua y previo a la implantación de programas de EE en los centros educativos, se capacite a los docentes en la construcción activa de estrategias para la creación e implementación de estos programas de acuerdo con las características de la población, las necesidades del contexto y los recursos disponibles. (Fernández et al., 2019; Bisquerra y García, 2018; Pérez y Filella, 2019).

# **CAPITULO 2.**

# **PLANTEAMIENTO DEL**

# **PROBLEMA**

## **Capítulo 2. Planteamiento del Problema**

En este capítulo se aborda la trayectoria que ha seguido la educación emocional en el Sistema Educativo Nacional dentro de la legislación y los planes y programas de estudio de la educación Básica y la educación Normal en México, considerando diferentes reformas educativas y proyectos en educación emocional que han permitido que el desarrollo socioemocional tenga, desde 2018, un lugar explícito en los planes y programas de estudio en todos los niveles educativos requiriendo para ello que la formación de los futuros docentes busque el fortalecimiento del propio desarrollo emocional y su abordaje en el aula.

La educación Normal en México, responsable principal de la formación de docentes para la educación Básica en el país, desde su creación ha sufrido distintos cambios a nivel estructural, curricular y legislativo como resultado de las diferentes reformas constitucionales en materia educativa y económica en un intento por adaptarse a las necesidades socioeconómicas y educativas a nivel nacional y global, las cuales serán tratadas en este capítulo, con un especial énfasis en la educación socioemocional.

### **2.1 Las Competencias Emocionales en la Legislación Educativa en México**

El Sistema Educativo Nacional en México (SENM) de acuerdo con el Artículo 31° de Ley General de Educación (2019) se encuentra compuesto por diferentes organismos descentralizados, instituciones, actores y procesos (lo que incluye además sus relaciones institucionales y su vinculación con la sociedad), tanto del servicio público como particulares con autorización, que imparten desde la educación Básica hasta la Superior. Esto con la finalidad de concentrar y coordinar los esfuerzos del Estado, de los sectores sociales y privados para cumplir con los propósitos y principios de la educación establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y las leyes que en su interior contemplan a la educación (Artículo 32°, Ley General de Educación [LGE], 2019).

Para lograr el fin antes mencionado, se ha establecido que el Gobierno Federal sea el responsable de determinar los principios rectores y los objetivos de la

educación Básica y Normal y crear sus planes y programas de estudio para toda la República Mexicana tomando en consideración la opinión de los gobiernos de las Entidades Federativas, las realidades locales y los actores sociales (Artículo 3°, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM], 2020; Artículo 23°, LGE, 2019). No obstante, dadas las características políticas, económicas y culturales del país no ha resultado ser una tarea sencilla, por lo que, a través de las diferentes reformas hechas a lo largo de la historia, se ha buscado cumplir con los cometidos educativos.

El Artículo 3° de la CPEUM referente a educación, ha sido reformado en varias ocasiones a lo largo del tiempo al ser un tema prioritario en la política mexicana desde que se estableció que toda persona tiene derecho a la educación; una educación democrática, inclusiva y equitativa, basada en el respeto a la dignidad de las personas, los derechos humanos, la cultura de paz, la igualdad, etc., permitiendo al individuo desarrollar sus facultades como ser humano y contribuir a una mejor convivencia (CPEUM, 2020). En su última reforma, el Artículo 3° también contempla en la Fracción II la importancia de educar para la vida de manera integral, lo que implica “desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar” (CPEUM, 2020, p.7), siendo esta la primera vez que las capacidades socioemocionales ocupan un lugar en la Constitución como un aspecto fundamental para el desarrollo integral de la persona y como uno de los objetivos de la educación mexicana y del SENM.

### **2.1.1 Ley General de Educación**

Al ser establecida la educación como un derecho dentro de la Constitución, en 1993, se crea por primera vez la Ley General de Educación (LGE), teniendo como una de sus finalidades el garantizar y regular la educación impartida por el SENM; en ella se establece la obligatoriedad de la educación Preescolar, Primaria, Secundaria, Media Superior y Superior (esta última a partir de 2019, de acuerdo con los términos establecido por la ley) para todos los habitantes del país, al mismo tiempo que determina la obligación del Estado de prestar estos servicios educativos con calidad.

La LGE a pesar de los cambios sufridos desde su creación, lo que incluye su abrogación en 2019 y la expedición de una nueva LGE en ese mismo año, ha mantenido algunos de los fines que debe perseguir la educación en México, tales como el fomentar los valores democráticos, la identidad nacional, la inclusión, la no discriminación, el aprecio por la pluralidad étnica, cultural y lingüística, la promoción de una cultura para la paz, el cuidado del medio ambiente, el desarrollo de actitudes solidarias, etc. (LGE, 2018, 2019), lo que de manera implícita se encontraba relacionado con la necesidad de desarrollar habilidades y competencias emocionales que le permitirían a las personas vivir bajo estos principios.

Hasta 2018 esta ley establecía que la educación debía desarrollar de manera integral al ser humano, sin embargo, no se asentó cuáles eran los aspectos que la componían, en 2019 la nueva LGE en su Artículo 16° estipula que una educación integral es aquella que desarrolla capacidades y habilidades no solo cognitivas, sino también físicas y socioemocionales a lo largo de la vida que le permiten al individuo alcanzar su bienestar personal y contribuir al desarrollo social a partir de un enfoque humanista, lo que va acorde con lo establecido en el Artículo 3° de la CPEUM (2020) y la nueva aparición de las habilidades socioemocionales en la legislación mexicana.

De esta manera, de acuerdo con el Artículo 18° (LGE, 2019), la formación integral considera la comprensión lectora, el pensamiento lógico-matemático, el conocimiento científico y tecnológico, etc., al mismo tiempo que busca desarrollar habilidades socioemocionales, que de acuerdo con esta ley contempla la creatividad, la comunicación, la responsabilidad, la capacidad de iniciativa, la empatía, la resiliencia, el respeto hacia los demás, enfatizando la colaboración, el trabajo en equipo y el trabajo en red como puntos esenciales.

Al mismo tiempo, la ley establece que estos contenidos deben formar parte de los planes y programas para la educación obligatoria y aquella que imparta el Estado y que la evaluación de los estudiantes debe ir acorde con esta propuesta de educación integral, para lo cual los docentes deben ser capacitados con anterioridad, ya que de acuerdo con el Artículo 72° es un derecho de los estudiantes

tener un docente que contribuya al logro de sus aprendizajes y su desarrollo integral (LGE, 2019).

Aunado a lo anterior, desde 2013 se adiciona en la LGE el papel del docente en la aplicación de la disciplina escolar tomando en consideración el aseguramiento de la protección y cuidado de los menores para preservar su integridad. Esto resalta la importancia de que los docentes conozcan también los métodos para la enseñanza de las habilidades emocionales y al mismo tiempo, cuenten con ellas en un nivel tal, que les permita realizar su trabajo de manera adecuada.

### **2.1.2 Reformas Educativas en el Siglo XX**

Para F. Díaz-Barriga (2016), los sistemas educativos se encuentran en permanente cambio en un intento por responder a los retos de la época y a las deficiencias encontradas en su funcionamiento, lo que se traduce en la creación de nuevas leyes y reformas para hacer frente a estos desafíos. De acuerdo con Á. Díaz-Barriga (2012), una reforma educativa es el conjunto de “procesos gubernamentales e institucionales asumidos por los ministerios o secretarías de educación y enfocados a mejorar la enseñanza pública” (p.27), por su parte Zorrilla (2002) en su definición destaca la verticalidad de estas intervenciones al considerar que las reformas educativas se crean siempre a nivel macrosistémico pudiendo obedecer a una demanda técnica, cultural o política del país (Bernal, 1997).

Autores como Flores (2017) y Zorrilla (2002) resaltan la trascendencia de las reformas en materia educativa que se llevaron a cabo en México durante el Siglo XX especialmente en su última década, las cuales incidieron en la integración del SENM y dieron paso a una nueva etapa en su desarrollo, ya que hasta finales de los años 70 el énfasis de la política educativa estuvo puesta sobre todo en la expansión del sistema con la finalidad de extender la educación elemental a todas las regiones y estratos del país, posteriormente, comenzó una diversificación de servicios y modalidades educativas reconociendo la diversidad de la población (Navarrete-Cazales, 2015) y para la década de los ochentas y noventas era notoria la existencia de una preocupación no sólo por la expansión del SENM sino también por el mejoramiento de la calidad educativa (Gómez, 2016).

Uno de los acontecimientos que marcaron la transformación del SENM en el siglo XX fue la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) en 1992 durante el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari que instauró un amplio proceso de reforma de la educación Básica y la formación docente (Zorrilla, 2002; Flores, 2017). Dentro de este Acuerdo se reorganizó el sistema educativo a partir de su descentralización para otorgar mayor autonomía a los gobiernos estatales, también llamado federalismo educativo, y se determinó la reformulación y renovación de contenidos y materiales educativos a partir de una reforma curricular y pedagógica para la educación Básica obligatoria (Zorrilla, 2002; Gómez, 2016) donde además se estableció que la educación tendría una mayor prioridad en el gasto público. Sin embargo, de acuerdo con Flores (2017), lo más significativo de este acuerdo no sólo fue la educación Básica como prioridad del Estado, sino también la calidad y la equidad como objetivos para la transformación educativa, adecuándose así a los cambios económicos que sucedían a nivel global.

No obstante, a pesar del incremento de la cobertura y la eficiencia terminal en la educación Básica (Primaria y Secundaria), continuaron las fallas al no poder asegurar la igualdad de oportunidades ni la nivelación del aprovechamiento escolar entre regiones del país, además de que la calidad de los aprendizajes no lograba coincidir con los estándares planteados en el currículo (SEP, 2001; Zorrilla, 2002; Ornelas, 2010; Flores, 2017), mientras que para el caso de la descentralización educativa, está sólo logró hacer visible las deficiencias y la fragilidad del SENM (Zorrilla, 2002) por lo que en los años siguientes se realizaron diferentes iniciativas de reforma para dar solución a esta problemática, entre ellas se encontró el Compromiso Social por la Calidad de la Educación de 2002 y el Acuerdo por la Calidad de la Educación (ACE) de 2008.

Por último, cabe señalar que, a pesar de los avances en términos de cobertura y calidad educativa promovidos por las reformas del siglo XX en México, las competencias emocionales aún estaban lejos de ser consideradas como parte fundamental de la educación puesto que el estudio de las emociones apenas

comenzaba a ser visible en la investigación científica en otros países (Goleman, 1995; Salovey y Sluyter, 1997; Bar-On, 1997; Sarni, 2000).

### **2.1.3 Reformas Educativas en el Siglo XXI**

Desde la primera década del siglo XXI México, al igual que otros países de América, han buscado alinear sus políticas y modelos a los nuevos requerimientos y tendencias globales en materia educativa (Díaz-Barriga, 2012). Lo que ha llevado a que, independientemente de la ideología de los gobernantes, las reformas educativas tengan una serie de rasgos comunes a nivel nacional e internacional, entre ellos se encuentra la búsqueda de la mejora de la calidad, la instauración de modelos de competencia, el establecimiento de estándares de desempeño, productividad, medición, evaluación (Díaz-Barriga, 2016), y actualmente el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales, estableciéndose como temas primordiales a tratar en la mayoría de las reformas educativas alrededor del mundo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015; Chernyshenko et al., 2018; UNESCO, 2016; Mateo et al., 2019).

### **2.1.4 Reforma Integral para la Educación Básica**

En 2009 se realizó una reforma curricular a nivel nacional, la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), como parte del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la cual buscaba una mayor articulación de la educación Básica a través de campos formativos comunes desde el nivel Preescolar hasta la Secundaria. La puesta en marcha de los planes y programas de estudio se dio en etapas, comenzando en 2004 con Preescolar, 2006 con Secundaria y 2009 en Primaria para finalizar con una integración formal en 2011 (SEB, 2011b).

La nueva reforma asumió el Enfoque por Competencias dentro de sus planes y programas, el cual se encontraba en tendencia entre los sistemas educativos del mundo, no obstante de acuerdo con F. Díaz-Barriga (2016) esta decisión resultó un tanto apresurada, ocasionando una falta de claridad metodológica, conceptual y técnica, lo que provocó desconcierto e incertidumbre dentro del trabajo educativo

que terminó en la adopción parcial y desajustada del enfoque, dejando que por sus propios medios los docentes pudieran comprender, asumir y aplicar esta reforma (Díaz-Barriga, A., 2012).

En cuanto al tema de las competencias emocionales, estas seguían sin figurar directamente en la legislación mexicana, no obstante, las emociones comenzaron a hacerse presentes en los planes de estudio para la educación Básica como temas transversales y empezaron a crearse programas para fomentar espacios libres de violencia y prevenir conductas de riesgo entre jóvenes, cómo el Proyecto de Vida y la Prevención en Situaciones de Riesgo Construye T en 2011 para la educación media Superior, el cual se aborda más adelante.

### **2.1.5 Reforma Educativa del 2013.**

Durante el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) fueron realizados cambios al Artículo 3° de la CPEUM que darían paso a diferentes reformas, como la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa para evaluar desempeño del SENM; la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente, a partir de la cual se estableció la aplicación de exámenes para el ingreso al servicio así como evaluaciones para la promoción y permanencia del personal con funciones docentes, directivas y supervisores de la educación obligatoria; y el establecimiento de la obligatoriedad de la educación Media Superior, para profundizar la formación integral de los estudiantes (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2013a; SEP, 2013; Gómez, 2016)

Aunado a lo anterior, la calidad en la educación continuó siendo un factor que dirigiría la política mexicana, por lo que fue incluida como la tercera de sus cinco metas nacionales: *México con Educación de Calidad*, dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 donde además se hizo hincapié en la necesidad de que la educación fuese integral, que incidiera en los ámbitos afectivos, intelectuales, artísticos y deportivos, para mejorar la capacidad de la población para trabajar en grupo, resolver problemas, usar las tecnologías de la información y mejorar la comunicación, la convivencia y el aprendizaje para toda la vida (DOF, 2013b).

Por otra parte, se estableció como prioritario la revisión de los planes y programas de estudio para que estos fuesen acordes con las necesidades sociales y del sector productivo, con los retos del siglo XXI y el desarrollo de las competencias necesarias para la vida (DOF, 2013b; SEP, 2013), dichos planes y programas fueron puestos en marcha 5 años después, en 2017 para la educación Básica y en 2018 para la Educación Normal, los cuales cuentan con una carga horaria específica para la educación socioemocional en todos los niveles, de los cuales se hablará más adelante.

En el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018, a través de su *Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población*, se retoma la necesidad, a través de un enfoque humanista, de formar personas capaces de convivir con otros, comprender su entorno, aceptar y aprender de la diversidad, comunicarse, ser responsables consigo mismas, etc. (SEP, 2013), no obstante, las actividades deportivas, artísticas, culturales y relacionadas con la ciencia y la tecnología aparecen en repetidas ocasiones en este documento como parte de la formación integral que el gobierno apoya, mientras que las habilidades emocionales, directamente relacionadas con los objetivos de esta educación integral no son consideradas de manera explícita, sin embargo, representa un gran avance para el SENM el reconocer que el desarrollo de las habilidades cognitivas en los estudiantes no es suficiente para mejorar el desempeño escolar y social por lo que se ha implementado la educación emocional en los nuevos planes y programas de la educación Básica y Media Superior.

#### **2.1.6 Reforma Educativa del 2019**

En 2019, durante el actual sexenio del presidente Andrés Manuel López Obrador (2019-2024), fue modificado el Artículo 3° constitucional, a partir del cual, entre otras cuestiones, se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, cuyas funciones son similares a las del anterior Sistema Nacional de Evaluación Educativa; se abroga la Ley General del Servicio Profesional Docente y en su lugar se crea la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros

(LGSCMM), donde se sigue conservando los procesos públicos de selección y promoción para personal con funciones docentes, directivas y de supervisión, pero es eliminada la evaluación del desempeño docente para determinar la permanencia en el Servicio; se establece dentro de los perfiles profesionales las habilidades socioemocionales como requisito para la admisión, promoción y reconocimiento en el sistema docente; se vuelve obligatoria la educación Superior (en los términos que marco la ley), y se agregan las capacidades socioemocionales por primera vez como parte de la formación integral de la persona de manera explícita ( LGE, 2019; DOF, 2019b).

Ese mismo año fue abrogada la LGE y unos meses después creada una nueva, en la cual se establece la *nueva escuela mexicana* que dicta que los servicios educativos que imparta el Estado deberán ser de equidad y excelencia, cambiando la calidad por la mejora continua, al mismo tiempo sigue guardando una estrecha relación con los criterios a los que debe responder la educación establecidos en la anterior LGE, pero desglosa los componentes de una educación integral, la cual incluye el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas, y decreta la educación socioemocional como parte de los contenidos obligatorios de los planes y programas de estudio de la educación Básica y Media Superior (LGE, 2019)

El Programa Nacional de Desarrollo (2019-2024), a diferencia de los programas de los sexenios anteriores y con la finalidad de ser un documento accesible para toda la población, establece de manera general, breve y un tanto vaga los principios rectores y las estrategias que sustentarán la actual propuesta de gobierno, donde la educación hace su aparición en algunos de estos apartados con el principal objetivo de garantizar el acceso a todos los jóvenes a este servicio (DOF, 2019a). Dentro del primer eje del PND sobre Política y Gobierno, resalta dentro de la nueva Estrategia Nacional de Seguridad Pública, el objetivo 2 que menciona la necesidad de garantizar el empleo, la educación, la salud y el bienestar para disminuir los niveles de inseguridad en el país, mediante la creación de empleos y el aseguramiento de la educación para los jóvenes, con especial énfasis en la

Educación Superior, a partir de la cual se espera que bajen las tasas de desempleo (DOF, 2019a).

Dentro del eje sobre Política Social, en su objetivo sobre desarrollo sostenible, destaca la creación de programas para apoyar económicamente a estudiantes de la educación Básica, Media Superior y Superior con la finalidad de que más jóvenes puedan concluir sus estudios, así como para que aquellos que no estudien o trabajen reciban capacitación laboral (Programa Construyendo el Futuro). Se estableció además la creación de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, pensadas para zonas de alto rezago social, marginación y violencia donde no se encuentre una oferta de estudios universitarios. De esta manera se observa un interés por resolver los problemas de cobertura educativa, principalmente de nivel Superior y la creación de programas de apoyos económicos para los estudiantes, sin embargo, la calidad, la formación integral y los objetivos específicos en materia educativa queda al margen en este documento. Por último, el Programa Sectorial de Educación para este sexenio aún no ha sido emitido, por lo que no pudo ser analizado (DOF, 2019a)

Cabe resaltar, después de analizar las últimas reformas hechas en materia educativa, que estas han respondido a diferentes intereses, principalmente políticos y económicos y que su implementación, en la mayoría de los casos, es parcial e incompleta ya que estos cambios deben ser graduales, sin embargo, debido al tiempo que emplea ponerlas en marcha, a las características propias del SENM, a las realidades socioeconómicas y culturales que imperan en los diversos contextos de la realidad mexicana y a los pocos espacios de reflexión sobre sus implicaciones y su implementación, los resultados no han sido los esperados (Díaz-Barriga, F., 2016; Díaz-Barriga, A., 2012), no obstante y a pesar de las diferencias políticas, cada vez las propuestas de reforma se acercan más a una educación integral, que incluya las diferentes esferas de la vida del alumnado, no obstante, aún tomará tiempo debido a los constantes cambios y protagonismos que prevalecen en la creación de políticas educativas, sin embargo estas reformas representan un paso más hacia el reconocimiento del individuo en todas sus dimensiones y la importancia de su desarrollo socioemocional.

## 2.2 Antecedentes de la Educación Emocional en el Sistema Educativo Mexicano

Los principios generales que orientan la educación en México están establecidos en el Artículo 3º de la CPEUM, en la LGE y en los planes y programas de estudio. La educación Básica en México comprende de acuerdo con la CPEUM en su Artículo 3º (2020) a los niveles de inicial, Preescolar, Primaria y Secundaria, las cuales son obligatorias, al igual que la educación Media Superior desde 2013 y la educación Superior, en términos que la ley señala, desde 2019.

La educación Básica está compuesta por 12 grados y atiende a la población en edades de 3 a 14 años. Por su parte, los planes y programas de estudio para estos niveles son establecidos por el Gobierno Federal y aplicados en todo el país. En el Artículo 37º de la LGE (2019) se establecen los tipos de servicios que comprende esta educación Básica para cada nivel, los cuales son mencionados en la Tabla 2.1.

**Tabla 2.1**

*Tipos de servicios educativos para la educación básica en México*

<b>Nivel</b>	<b>Rangos de edad</b>	<b>Duración</b>	<b>Servicio educativo</b>
Inicial	0-3 años	3 años	Escolarizada y no escolarizada
Preescolar	3-5 años	3 años	General, indígena y comunitario
Primaria	6-11 años	6 años	General, indígena y comunitaria
Secundaria	12-14 años	3 años	General, técnica, comunitaria o las modalidades regionales autorizadas por la Secretaría
Modalidad Telesecundaria	12-14 años	3 años	Escolarizada
Modalidad para trabajadores	Mayores de 15 años	3 años	Escolarizada, semiescolarizada.

Fuente: Adaptado de *Ley General de Educación* (2019). Capítulo 2: Del tipo de educación básica, Artículo 37º. México: DOF

---

Por otra parte, el desarrollo de las habilidades emocionales en los estudiantes del SENM, comenzó antes de estar presente de manera explícita en los planes y programas de estudio de los diferentes niveles, a través de la creación de iniciativas federales cuyos objetivos estaban encaminados a mejorar la calidad educativa y disminuir los niveles de violencia y acoso escolar, a continuación, se mencionan dos de estos programas.

### ***2.2.1 Proyecto de Vida y la Prevención en Situaciones de Riesgo CONSTRUYE-T***

Desde hace algunos años, el desarrollo de habilidades emocionales en los estudiantes ha ido ganando terreno dentro del SENM, una de las propuestas más ambiciosas a nivel nacional fue la puesta en marcha del Programa de Apoyo a las y los Jóvenes de Educación Media Superior para el Desarrollo de su Proyecto de Vida y la Prevención en Situaciones de Riesgo Construye-T (Construye-T, a partir de este momento) en 2008 por la Subsecretaría de Educación Media Superior, la cual contó con la participación del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y grupos de Organizaciones de la Sociedad Civil expertas en la participación, prevención de situaciones de riesgos y educación juvenil, con quienes se conformó el Comité Nacional y diferentes comités estatales y escolares (UNESCO, 2010).

Este programa tenía como propósito hacer frente a la deserción escolar, prevenir situaciones de riesgo relacionadas con la sexualidad, el consumo de sustancias tóxicas, problemas de salud, violencia escolar, la comunicación familiar, comunitaria y laboral y al mismo tiempo darles la oportunidad de crear su propio proyecto de vida a través de una intervención educativa para favorecer el desarrollo integral del estudiante y así desarrollar competencias individuales y sociales, al mejorar y promover además un clima de convivencia, equidad y participación democrática dentro de los planteles de la educación Superior (Ruiz y Browerman, 2011).

De acuerdo con la UNESCO (2010), este programa contaba con seis objetivos específicos: 1) Promover un ambiente educativo que propicie el conocimiento de sí mismo y fortalezca el mundo interior. 2) Propiciar una vida saludable y un consumo responsable. 3) Mejorar los vínculos intergeneracionales en la familia y la escuela. 4) Trabajar por una cultura de paz y no violencia. 5) Establecer vínculos con la comunidad y el medio ambiente, a través de la participación juvenil, y 6) Promover la construcción del proyecto de vida; para su cumplimiento se asignaron a los docentes como los principales responsables de su implementación.

Este programa aunque innovador se vio limitado por la insuficiente organización a nivel nacional, estatal y local para planificar los recursos económicos y materiales, la construcción de comités, la capacitación, la cobertura y las características específicas de cada región, además de la resistencia de algunos docentes por la falta de incentivos y tiempo disponible, ya que las actividades eran extracurriculares, por lo que en la mayoría de los planteles se integró de manera informal en los programas de Tutorías, aunado a esto el programa concentraba su atención en múltiples dimensiones de intervención, lo que hacía su manejo más complejo y de manera general no pudieron alcanzarse los resultados esperados, excepto en algunos planteles (Ruiz y Browerman, 2011).

En 2014 el programa comenzó un proceso de transformación para fortalecer su diseño e implementación a partir de un seminario donde fueron convocados expertos en materia de prevención de conductas de riesgo y habilidades socioemocionales en jóvenes. Esto incluyó la modificación de su objetivo general “fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en las y los jóvenes, y así mejorar el ambiente escolar” (SEP, 2018b, p. 1). Así mismo fueron modificados los objetivos específicos del programa pasando de seis a tres, de la siguiente manera (p. 1):

- Fortalecer las capacidades de directivos y docentes para impulsar el desarrollo socioemocional de sus estudiantes y mejorar el ambiente en el aula y la escuela.

- Desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes para que puedan enfrentar distintos retos, incluyendo los académicos y personales.
- Desarrollar acciones de gestión participativa para mejorar el ambiente escolar, el sentido de pertenencia y mejorar la convivencia de los diferentes actores educativos.

Para dar cumplimiento a dichos objetivos el programa desarrolló tres estrategias centrales 1) Capacitación a docentes y directivos, quienes son los encargados de desarrollar las 18 habilidades socioemocionales que integran el programa en sus estudiantes y al mismo tiempo les permitiera desarrollarlas en ellos mismos. 2) Elaboración y difusión de materiales de apoyo para el desarrollo de habilidades socioemocionales con el fin de facilitar la tarea del docente y 3) fomentar la concientización sobre la importancia y la utilidad de las habilidades socioemocionales y el ambiente escolar a través de un diagnóstico y un plan de trabajo (SEP, 2018b). Con esto se puede observar el papel central que ocupa el docente y directivos como líderes para la implementación de este programa.

Como parte de su transformación, fue también segmentado en 3 dimensiones que concentraban 5 diferentes habilidades generales, divididas a su vez en 18 habilidades específicas (SEP, 2018b; SEP, 2017f) estas dimensiones son:

- **ConoceT:** centrada en aspectos intrapersonales como la autoestima, la autorregulación y la determinación para el manejo de las emociones propias.
- **RelacionaT:** que aborda el desarrollo de relaciones interpersonales positivas, como la conciencia social, la resolución de conflictos, asertividad y empatía entre otros.
- **EligeT:** para fomentar la toma de decisiones de manera reflexiva y responsable y desarrollar el pensamiento crítico.

Para 2017 fue presentado el nuevo *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*, el cual implicaba una reforma curricular para la educación Básica y Media Superior, no obstante el programa Construye-T continuó su operación, respetando las tres dimensiones establecidas:

EligeT, RelacionaT y ConoceT, y teniendo como metas el ampliar y actualizar la capacitación de docentes y directivos para el desarrollo de habilidades socioemocionales, aumentar el número de planteles participantes, la incorporación de estas habilidades a las competencias genéricas en el perfil de egreso de la educación Media Superior y construir una plataforma virtual para difundir materiales y actividades de apoyo para docentes, directivos y padres de familia, tareas planeadas para 2018 y 2019 (SEP, 2017f).

El programa ConstruyeT desde su inicio en 2008 y hasta la fecha ha estado planeado para los estudiantes de nivel Medio Superior, para el caso de la educación Básica, en 2017 el nuevo modelo educativo incluyó la educación emocional dentro de los planes y programas de estudio desde Preescolar hasta Secundaria (SEP, 2017e, 2017f).

### **2.2.2 Programa Nacional de Convivencia Escolar**

El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) es una iniciativa del Gobierno Federal llevada a cabo a través de la SEP para contribuir a la mejora de la calidad del servicio educativo a partir de favorecer el desarrollo de ambientes de convivencia propicios para prevenir y erradicar la violencia, el acoso escolar y facilitar el aprendizaje en todos los niveles de educación Básica del país a través del desarrollo de habilidades socioemocionales (DOF, 2016; SEP, 2017f).

El PNCE se encuentra sustentado normativamente en el Artículo 3º de la CPEUM (2019) el cual establece que el Estado debe garantizar una educación que contribuya a una mejor convivencia humana; en el PND 2013-2018 (DOF, 2013b) en su meta nacional 3, objetivo 3.2, estrategia 3.2.2., relacionada con la promoción de ambientes seguros y la prevención del acoso escolar; el PSE 2013-2018 (SEP, 2013) y en la LGE abrogada en 2019. Este programa se implementó como una extensión curricular de la asignatura de Formación Cívica y Ética en el ciclo escolar 2014-2015 como proyecto piloto en escuelas de tiempo completo dirigido a alumnos de tercer grado de Primaria, posteriormente en el ciclo escolar 2015-2016 se extendió a los alumnos de Preescolar (tercer grado) y a todos los estudiantes de Primaria y Secundaria, actualmente es un programa aún vigente en el modelo

educativo de 2017, donde se busca ampliar su cobertura (SEP, 2017f; Chaparro et al., 2019).

De manera más puntual el PNCE de acuerdo con la SEP (2017f) se centra en: 1) El desarrollo de habilidades sociales y emocionales; 2) La expresión y manejo de las emociones a partir del respeto; 3) La resolución de conflictos mediante el diálogo y la búsqueda de acuerdos; 4) El respeto y la internalización de las reglas, y 5) La comunicación y colaboración en el ambiente familiar. Para lograr su cometido, el PNCE tiene entre sus estrategias (DOF, 2016; Chaparro et al., 2019):

- La elaboración de materiales educativos (impresos y actualmente digitales) disponibles para todos los alumnos, docentes, directivos y padres de familia, los cuales proponen una serie de actividades basadas en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, los valores, la resolución de conflictos, etc.
- Entrega de subsidios a las Entidades Federativas durante el año fiscal vigente para la implementación y operación del programa.
- La capacitación del equipo técnico estatal para su implantación a través de una capacitación en cascada (la coordinación federal capacita a la coordinación estatal, posteriormente ellos dan a conocer la información a los jefes de sector, asesores técnicos y supervisores para que a su vez capaciten a los directores y docentes), no obstante este esquema de capacitación, de acuerdo con Chaparro, Mora y Medrano (2019) presenta una serie de desventajas puesto que se centra mayoritariamente en la difusión de la información más que en la formación del personal.
- Acompañamiento de la implementación del PNCE a las escuelas participantes, así como seguimiento y evaluación a las acciones.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), el cual ha realizado el monitoreo de la implementación de este programa en el ciclo escolar 2016-2017 y 2017-2018, destaca que debido al corto tiempo que lleva en operación, no ha sido viable realizar una evaluación de su impacto, por lo que solo han sido evaluados los resultados de cobertura, donde se

señala que ha sido superada la meta establecida en cuanto a las escuelas atendidas, siendo Puebla una de las entidades federativas con mayor demanda del programa, sin embargo una de las debilidades detectadas es la dependencia de la autorización de recursos financieros para su realización y se ha sugerido también la necesidad de generar indicadores que midan resultados no sólo de su cobertura sino también de su intervención (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2017; 2018). Por otra parte, en su informe 2018-2019 el CONEVAL (2019) señaló que el PNCE “no ha documentado una visión propia para el mediano y largo plazo en la que se establezcan metas, se elaboren estrategias y/o alternativas frente a contingencias esperadas” (p.82). Por todo lo anterior, aún no pueden ser evaluados los resultados de este programa.

### **2.3 La Educación Básica en el Sistema Educativo Mexicano**

La educación Preescolar, obligatoria desde 2002, destinada a niños de 3 a 6 años y compuesta por tres grados escolares, tiene como algunos de sus propósitos el extender las relaciones que los estudiantes forman con otros niños y adultos, permitiéndoles conocer y explorar su entorno, construir su identidad personal, aumentar su autonomía, mejorar la convivencia entre pares, comprender reglas, principios y valores, familiarizarse con la lectura y escritura, construir significados, mejorar el desarrollo del lenguaje, y el razonamiento matemático básico, el interés por los seres vivos, entre otros (SEP, 2017a).

Por su parte, de acuerdo con el INEE (2018c), la Educación Primaria “brinda a los alumnos una preparación general que comprende los conocimientos necesarios para que desarrollen sólidos cimientos para la educación a lo largo de la vida” (p. 40). Esta educación es obligatoria de acuerdo con el Artículo 3° de la CPEUM, se encuentra dividida en seis grados, los cuales se deben cursar preferentemente en un rango de edad de los 6 a los 12 años. Este nivel ofrece tres tipos de servicio: general, indígena y comunitario dependiendo de las condiciones del contexto. Las escuelas que imparten este nivel pueden ser de tipo público y privado, y al igual que en el resto de la educación Básica, los planes y programas de estudio son establecidos por la SEP a nivel federal (SEP, 2018a; INEE, 2018c).

Este nivel educativo está encargado de sentar las bases para que los niños y niñas puedan continuar de manera adecuada con los siguientes niveles educativos y desenvolverse de manera efectiva en los diferentes ámbitos de su vida. A pesar de que las asignaturas pueden variar de acuerdo con los planes y programas vigentes, de manera general en todas estas versiones, se ha consensuado que en este nivel las asignaturas deben asegurar una formación integral, con los contenidos básicos que le permitan adquirir, organizar y aplicar conocimientos y habilidades a través del aprendizaje permanente (SEP, 2018a). En especial aquellos que aseguren el dominio de la lectura, escritura y las matemáticas elementales, las competencias en el manejo de información, para comprender el entorno, cuidar su salud y mejorar para la convivencia, entre otras (SEP, 2018a; SEB, 2009a).

Esta etapa escolar representa un reto para los niños, puesto que la dinámica del preescolar cambia de manera considerable con aquella presente en las escuelas Primarias, donde las jornadas son más largas, aumenta el número de niños de diferentes edades y adultos en el espacio escolar, la relación con los docentes se vuelve más formal, la disciplina y el seguimiento a las reglas aumenta mientras el tiempo en el patio disminuye, el mobiliario y su disposición cambia, el principal material didáctico son libros de texto, etc.; al mismo tiempo como parte de su desarrollo normal, se vuelven más curiosos, empiezan a tener opiniones propias sobre distintos temas, aprenden a regular sus emociones, comienzan a generar lazos, a convivir, compartir, respetar y escuchar a otros (SEP, 2017b). Por lo anterior se vuelve fundamental que los docentes establezcan relaciones de escucha, apoyo e interés genuino por lo que sienten, piensan y opinan sus estudiantes, permitiéndole al niño favorecer su confianza y generar experiencias adecuadas para consolidar sus capacidades físicas, cognitivas y sociales (SEP, 2017b).

Por último, la educación Secundaria, obligatoria desde 1993, es el último escalón de la educación Básica en México, la cual atiende a la población de 11 a 15 años, con una duración de tres años. Cuenta con tres tipos de servicio: secundaria general, técnica y telesecundaria. Este nivel toma como referentes los criterios de organismos internacionales a los que México pertenece, a partir de los cuales sea posible conocer el nivel de desempeño de los estudiantes y los elementos clave que

los alumnos de esas edades deben desarrollar como ciudadanos globales (SEP, 2017c)

### **2.3.1 Panorama actual de la Educación Básica en México.**

De acuerdo con el INEE (2018c) la matrícula de la educación obligatoria aumentó 4 millones en los últimos 15 años, de 26.8 millones de estudiantes en el ciclo 2001-2002 a 30.9 millones en el ciclo 2016-2017, con un crecimiento anual promedio de 0.9% durante el periodo. No obstante, a pesar de que ha habido avances en la cobertura universal de todos los niveles de la educación obligatoria, todavía hay niños y jóvenes que no han logrado acceder a la educación Básica, sobre todo aquellos en situaciones de desventaja, principalmente personas con discapacidad, pobreza extrema, indígenas y mujeres, por lo que sigue siendo un reto para el SENM.

No obstante, la educación Básica sigue concentrando la mayor proporción de alumnos del país con 70.4% (25.7 millones), seguida de la Educación Media Superior, con 14% (5.1 millones), y la Educación Superior, con 10.3% (3.7 millones) según lo reportado al inicio del ciclo escolar 2016-2017. Siendo predominante su sostenimiento público (85.7% para preescolar, 90.7% en Primaria y, 91.2% en Secundaria) (INEE, 2018c).

La Primaria concentra el mayor número de alumnos, con 54.8%, seguido de la Secundaria con 26%, y el nivel de preescolar, con 19.1%, (INEE, 2018c) además de que a nivel Primaria el abandono escolar es uno de los bajos dentro de la educación Básica con menos de 1 alumno de cada 100 que no se inscribió al inicio del ciclo escolar 2016-2017 (INEE, 2018b), mientras que en el caso de la educación Secundaria únicamente el 79% de la población de 15 a 17 años había completado su educación Secundaria en 2017 (INEE, 2018c).

De igual forma, la educación Primaria cuenta con el mayor número de centros escolares (43.2%), seguido del preescolar (39.4%), y la educación Secundaria (17.4%) (INEE, 2018c). No obstante, de acuerdo con el reporte del INEE (2018c) debido a la reducción en la población de 6 a 11 años, la educación Primaria registró una disminución del 0.3% anual, pasando de una matrícula de aproximadamente

14.9 millones a 14.1 millones en 15 años, por lo que el número de escuelas también se redujo de 99 230 a 97 553 en el ciclo 2016-2017.

En la educación Preescolar, a diferencia del nivel Primaria, se ha alcanzado uno de los crecimientos más importantes en la matrícula, desde que su obligatoriedad y universalidad fue decretada en 2002, pasando de 3.5 millones de alumnos en el ciclo escolar 2001-2002 a casi 5 millones en el ciclo 2016-2017; de igual manera, el nivel Secundaria, el cual aún no logra la cobertura total (86.2% para el ciclo 2016-2017), también se ha expandido en los últimos años al pasar de 5.5 millones en 2001 a 6.7 millones en 2016 (INEE, 2018c).

## **2.4 Educación Emocional en los Planes y Programas de Estudio para la Educación Básica**

El desarrollo emocional en la educación Básica en México comenzó, de manera implícita, a tomar relevancia a partir de la puesta en marcha de los planes y programas de estudio de 2009 y desde entonces, a través de la actualización y formulación de los posteriores planes educativos, la educación emocional ha ido tomando mayor peso, como se presente en los siguientes apartados.

### **2.4.1 Planes y Programas de Estudios 2009**

Como parte de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), la Subsecretaría de Educación Básica diseñó una propuesta curricular para la educación Primaria, la cual fue implementada por etapas de prueba y generalización que abarcan del ciclo escolar 2008-2009 a 2010-2011, cuando acabó de ser implementado en todos los niveles de la educación Primaria. En esta propuesta resalta el empleo de las tecnologías de la información, la renovación de la asignatura Educación Cívica y Ética y una mayor articulación entre niveles educativos Preescolar, Primaria y Secundaria, para lo cual se realizó una revisión a los planes y programas de Preescolar de 2004 y Secundaria de 2006 donde se determinó su reformulación, comenzando con los programas a nivel Primaria, y donde el desarrollo de competencias se tomó como uno de los propósitos centrales de la educación, las cuales, de acuerdo con la SEB (2009a):

Implican un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes), (...) las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción de manera integrada (p. 40).

A partir de lo anterior se propusieron un conjunto de competencias que debían ser desarrolladas en todas las asignaturas de la Educación Básica, las cuales fueron (SEB, 2009a, p. 41):

- Competencias para el aprendizaje permanente: a través de las cuales pueda dirigir su propio aprendizaje y movilizar diferentes saberes para comprender la realidad.
- Competencias para el manejo de la información: que incluye la búsqueda, análisis y empleo de información con los que pueda emitir juicios críticos en distintos ámbitos.
- Competencias para el manejo de situaciones: relacionadas con la creación de proyectos de vida, toma de decisiones, responsabilidad ante las consecuencias y manejo del fracaso.
- Competencias para la convivencia: implica desarrollar relaciones armónicas con otros y el medio ambiente, el trabajo en equipo, el manejar las relaciones personales y emocionales, etc.
- Competencias para la vida en sociedad: relacionadas con el respeto a la diversidad sociocultural y la actuación crítica basada en valores, normas y creencias sociales y culturales, etc.

Estos nuevos programas de estudio establecieron cuatro campos formativos, presentes también en los tres niveles Preescolar, Primaria y Secundaria, los cuales eran: 1) Lenguaje y comunicación; 2) Pensamiento matemático; 3) Exploración y

comprensión del mundo natural y social; y 4) Desarrollo personal y para la convivencia. Este último relacionado, de manera implícita, con el desarrollo de competencias emocionales, al asentar la importancia de establecer relaciones interpersonales constructivas, la toma de decisiones de manera autónoma y el cuidado del cuerpo a través de desarrollar y fortalecer la autoestima, la autorregulación y la responsabilidad (SEB, 2009a; SEB, 2011b).

Este cuarto campo formativo se encontraba articulado por dos asignaturas para Preescolar: Desarrollo personal y social, y Expresión y apreciación artística; tres asignaturas para nivel Primaria: Formación Cívica y Ética, Educación Física, y Educación Artística; y 4 asignaturas para Secundaria: Formación Cívica y Ética, Orientación y Tutoría, Educación Física, y Artes.

Para el caso de Primaria, en las tres asignaturas de este campo, el tema de las emociones, principalmente la conciencia y la regulación emocional, estaban presentes, de manera general, en uno o dos bloques por grado (SEB, 2009b; 2009c; 2009d; 2009e; 2009f; 2009g). No obstante, era en Formación Cívica y Ética donde se concentraba en mayor medida la formación de competencias emocionales.

- Formación Cívica y Ética en Primaria

La asignatura de Formación Cívica y Ética, presente de primero a sexto grado con 40 horas anuales distribuidas en una hora por semana, estaba conformada por ocho competencias cívicas y éticas presentes en la educación básica las cuales eran (SEB, 2009b):

- 1) Conocimiento y cuidado de sí mismo, que buscaba que los niños se reconocen así mismos como personas con cualidad y aptitudes que le permitieran relacionarse afectivamente, cuidar su salud y el medio ambiente;
- 2) autorregulación y ejercicio responsable de la libertad;
- 3) respeto y aprecio de la diversidad;
- 4) sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad;
- 5) manejo y resolución de conflictos;
- 6) participación social y política;
- 7) apego a la legalidad y sentido de justicia;

## 8) comprensión y aprecio por la democracia.

Se buscaba que este conjunto de competencias se fuera desarrollando en el niño de manera gradual en cada ciclo escolar, a partir de preguntas, actividades y el trabajo transversal con otras asignaturas de los diferentes campos formativos (SEB, 2009b). Entre estas competencias, las dos primeras tienen un contenido expresamente emocional, mientras que el resto pone un énfasis en la comprensión de la democracia, la ciudadanía y los valores.

Dentro de los temas de esta asignatura enfocados al desarrollo emocional del niño destaca para 1° grado el reconocimiento y respeto de las emociones básicas en sí mismo y la toma de decisiones en la vida diaria de manera responsable (SEB, 2009b). Para 2° se añade el cuidado de la salud y la prevención de riesgos para mantener la integridad física y emocional, el reconocimiento de las emociones de los demás y la empatía (SEB, 2009c). El 3° grado se centró en que el niño adopte medidas para el cuidado de su integridad, distinga diversas formas de expresar sus emociones a través del uso de diferentes recursos, respete la expresión emocional y las diferencias de los otros evitando acciones agresivas, trabaje la autorregulación de deseos y necesidades y reconozca la importancia de las metas personales, las normas y reglas (SEB, 2009d).

Para 4° se añade la importancia de establecer acuerdos para evitar la violencia como forma de expresión de ideas, emociones y necesidades, el reconocer las consecuencias de la falta de control de emociones e impulsos para su integridad y la de otros (SEB, 2009e). En 5° grado se retoma lo anterior y se agrega la necesidad de identificar redes sociales de apoyo que puedan ayudarlos a la gestión emocional y reconocer la necesidad de ayuda (SEB, 2009f).

Por último, en 6° se centra en reconocer la importancia de la sexualidad y su relación con el afecto y las emociones, la generación de estrategias para manejarlas, analizar sus consecuencias en la toma de decisiones, así como reconocer las nuevas emociones que experimenta y su expresión en su paso a la pubertad (SEB, 2009g). Este contenido curricular relacionado con las emociones está concentrado en uno a dos bloques por ciclo escolar, algunos temas parecen repetirse, pero con

un grado mayor de dificultad conforme avanzan, esto como consecuencia del desarrollo progresivo de estas competencias.

- Educación Física en Primaria.

La asignatura de Educación Física, también presente en los 6 grados con una duración de 40 horas anuales distribuidas en una hora por semana, estaba compuesta por 3 grupos de competencias a desarrollar 1) manifestación global de la corporeidad; 2) expresión y desarrollo de habilidades y destrezas motrices, y 3) control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa (SEB, 2009b).

Dentro de competencia 2) *Expresión y desarrollo de habilidades y destrezas motrices*, se estipula la importancia de la expresión corporal como forma de comunicación que permite exteriorizar emociones, sentimientos y pensamientos a partir de lo cual el niño puede mejorar su expresión emocional, aceptar ayuda y mejorar su autoestima; mientras que la a tercera competencia: *control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa*, se relaciona con la capacidad que tiene el niño para controlar su cuerpo y producir respuestas motrices de acuerdo con la situación, lo que incluye el manejo de emociones (SEB, 2009b).

Los temas referentes al desarrollo de las emociones en esta asignatura para todos los grados se centraron en reconocer y apreciar a través del juego las diferencias que existen entre las personas en su forma de pensar y sentir; favorecer la colaboración y reconocer aspectos de su propia personalidad; utilizar el lenguaje corporal, verbal y no verbal para transmitir mensajes emocionales e ideas; mejorar el control respiratorio para favorecer estados de calma emocional, entre otros (SEB, 2009b; 2009c; 2009d; 2009e; 2009f; 2009g). No obstante, hay grados donde las emociones no aparecen de manera explícita en ninguno de los bloques, mientras que en el resto lo hacen en máximo un bloque por grado.

- Educación Artística

Por último, la Educación Artística, también presente de primero a sexto grado con la misma carga horaria (40 horas anuales divididas en 1 hora semanal), tiene como uno de sus propósitos el brindarles a los estudiantes a través del arte, la

imaginación y la creatividad, la posibilidad de comunicar ideas, conocimientos y emociones. Tiene 3 temas generales que guían su intervención: 1) mi cuerpo, mis emociones y yo; 2) yo, los objetos y mi entorno; y 3) yo y los otros (SEB, 2009b), siendo en el primer tema donde se encontraba el trabajo emocional.

En esta asignatura, el trabajo con las emociones está presente en todos los grados escolares a través de las diferentes creaciones artísticas (autorretratos, imágenes, figuras, etc.) con las que el niño pueda identificar gestos y emociones en la vida diaria para su contextualización, el teatro se vuelve una de las herramientas más recomendadas en este programa para trabajar la expresión, la autorregulación y el análisis emocional (SEB, 2009b; 2009c; 2009d; 2009e; 2009f; 2009g). Al igual que en Educación Física, algunos grados no explicitan dentro sus bloques el trabajo emocional y en aquellos que sí lo hacen, hacen su aparición en máximo un bloque por grado.

#### **2.4.2 Planes y Programas de Estudios 2011**

En 2011 como parte de la revisión a los planes y programas de estudio vigentes para la educación Básica se realizaron algunas actualizaciones, especialmente a los materiales educativos para que fuesen acordes con la propuesta curricular, la enseñanza del idioma inglés desde nivel Preescolar y un mayor énfasis en los aprendizajes esperados. Esta nueva propuesta seguía conservando su orientación hacia el estudiante, la mejora de la calidad, la articulación de los diferentes niveles educativos, la necesidad de contextualizar la enseñanza, el desarrollo de competencias, el logro de estándares curriculares y de los aprendizajes esperados, con el fin de contribuir a la formación de ciudadanos globales necesarios en el siglo XXI: críticos, democráticos y creativos en la resolución de retos y situaciones de la vida diaria (SEB, 2011b)

Las competencias para desarrollar, así como el perfil de egreso para la Educación Básica no sufrieron modificaciones respecto al Plan de 2009, con lo cual, el alumno al finalizar con esta educación mostraría los siguientes rasgos relacionados implícitamente con las habilidades emocionales (SEB, 2011b, pp. 39-40):

- Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones.
- Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.
- Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.

Dentro de los nuevos planes y programas para la educación Básica se siguieron conservando además los cuatro mismos campos formativos que en el Plan de 2009: 1) Lenguaje y comunicación; 2) Pensamiento matemático; 3) exploración y comprensión del mundo natural y social; y 4) desarrollo personal y para la convivencia (SEB, 2011b). Este último campo, relacionado estrechamente con el desarrollo de las competencias socioemocionales.

En este último campo también se conservaron las mismas asignaturas para los diferentes niveles educativos que en el Plan anterior; Para Preescolar: Desarrollo personal y social, y Expresión y apreciación artística; tres asignaturas para nivel Primaria: Formación Cívica y Ética, Educación Física, y Educación Artística; y 4 asignaturas para Secundaria: Formación Cívica y Ética, Orientación y Tutoría, Educación Física, y Artes. En el caso de Primaria se aumentó la carga horaria al doble, ya que pasaron de tener 40 horas anuales distribuidas en 1 hora a la semana en 2009 cada una, a 80 horas anuales con 2 horas a la semana en 2011 (SEB, 2011b).

Además de la modificación en la carga horaria, se comenzó a describir de manera más detallada la importancia del desarrollo socioafectivo del estudiante dentro de este campo formativo, el cual, de acuerdo con la SEB (2011d):

Incluye procesos de conocimiento del entorno, autoconocimiento, reconocimiento de las conductas afectivas personales, empatía, interiorización de las normas, adaptación al entorno y establecimiento de vínculos sociales. Se considera como una dimensión del desarrollo humano porque se puede fortalecer a lo largo de la vida, (...) e implica, entre otros rasgos, la capacidad de adaptarse al entorno, de socializar de manera asertiva y efectiva, así como de expresar sentimientos y emociones. (p. 370)

De esta manera el desarrollo socioafectivo se consideró como parte fundamental del aprendizaje integral y se hizo presente, en diferente grado, en la mayoría de las asignaturas de los campos formativos, en especial en el campo Desarrollo personal y para la convivencia. No obstante, a pesar de este reconocimiento, los contenidos continuaron siendo considerablemente similares a los del plan anterior.

#### *2.4.2.1. Plan de Estudios para Primaria*

En Primaria, la asignatura de Formación Cívica y Ética siguió conservando las 8 competencias cívicas mismas del Plan 2009, de igual manera, para cada grado había al menos un bloque que tocaba el tema de las emociones, los cuales tampoco sufrieron grandes cambios en cuanto a contenido, pues seguían centrándose en la conciencia, la autonomía y la regulación emocional (SEB, 2011d; 2011e; 2011f; 2011g; 2011h; 2011i). De igual manera ocurrió con Educación Física y Educación Artística, donde se siguieron conservando las mismas competencias a desarrollar que en el Plan anterior y en los bloques de algunos grados seguía estando el desarrollo emocional, cada una desde su ámbito de actuación, siendo Formación Cívica y Ética la que mayor contenido relacionado con las emociones contaba entre el resto de las asignaturas de todo el programa.

#### *2.4.2.2. Plan de Estudios para Preescolar*

Uno de los propósitos de este programa consistía en que independientemente de la modalidad (general, comunitaria o indígena), los niños

aprendieran a regular sus emociones, a resolver conflictos, trabajar colaborativamente, mejorar su escucha activa, etc., no obstante, este Plan no presentaba una secuencia de actividades establecidas, lo que otorgaba a los educadores la libertad y la responsabilidad de establecer el orden en que fueran abordadas las competencias del perfil de egreso, en función de las características y el contexto de los alumnos (SEB, 2011c).

Se encontraba organizado en seis campos formativos, donde las emociones se hacían presentes en algunos de ellos; el primero, Lenguaje y Comunicación, tenía como uno de sus objetivos buscar que a través del lenguaje el alumno pudiese establecer relaciones interpersonales, expresar ideas, emociones, sentimientos, vivencias y deseos, con los cuales ganar mayor confianza y seguridad en sí mismos. Dentro del campo formativo Exploración y conocimiento del mundo, se planteaba que, a través del contacto con fenómenos de orden natural, se pudiera estimular el desarrollo de las capacidades afectivas de los alumnos, mientras que en el campo Desarrollo físico y salud, resaltaba la necesidad de unir las capacidades motrices y afectivas, reconociendo además las sensaciones que provocan en los niños diferentes situaciones, como aquellas donde existe peligro. No obstante, es el campo Desarrollo personal y social el que mayor relación guarda con las competencias emocionales (al igual que en Primaria), donde se buscaba la construcción de la identidad personal del niño, la formación del autoconcepto, la autoestima y las relaciones interpersonales (SEB, 2011c).

Aunado a lo anterior, resaltaba la necesidad de que los educadores pudieran guiar y favorecer experiencias en los niños que les permitieran adaptarse a su nuevo medio, ampliar su repertorio emocional, su capacidad para identificar y comprender los estados emocionales, en ellos mismos y en los otros, lograr una mayor autonomía en la interacción entre pensamientos y sentimientos, establecer relaciones interpersonales, mejorar su autorregulación emocional, desarrollar su seguridad emocional, etc.; de igual forma, se comenzó a pensar con mayor detenimiento en la necesidad de abrir, para los niños, espacios para conversar sobre sus emociones, tomar conciencia de ellas y propiciar su bienestar emocional (SEB, 2011c).

#### 2.4.2.3. Plan de Estudios para Secundaria

El Plan de estudios para este nivel educativo tuvo una estrecha relación con el Plan para Primaria de 2009 y 2011, donde las competencias socioemocionales eran tratadas dentro del campo formativo *Desarrollo personal y social*, en sus cuatro asignaturas: Formación cívica y ética, Educación Física, Artes y Tutoría, aunque a diferencia de Primaria, donde las emociones se encontraban presentes en mayor medida en Formación Cívica y Ética, en Secundaria, este peso recae en la asignatura de Tutoría, como se muestra a continuación (2011b).

- Formación Cívica y Ética

Esta asignatura comparte las mismas competencias cívicas y éticas que la educación Primaria desde el Plan 2009, donde las primeras dos 1) Conocimiento y cuidado de sí mismo, y 2) autorregulación y ejercicio responsable de la libertad (SEB, 2011I), están vinculadas directamente con las emociones, su identificación y regulación en beneficio del propio bienestar y de los derechos de los demás.

Comienza en 2° grado y se compone de 5 bloques cada una, donde sólo se retoma la emocionalidad en los dos primeros; en el primer bloque se espera que alumno discrimine, acepte y valore los cambios afectivos de la etapa de desarrollo que vive, mientras en el segundo bloque se trata la promoción de relaciones afectivas respetuosas reconociendo las condiciones que benefician y afectan estas relaciones, como el autoestima, el respeto, la vinculación afectiva, la sexualidad, el compromiso, etc. Por último, en 3° grado, se plantea la necesidad de formular alternativas de solución para el manejo de conflictos y situaciones que pudiesen impedir su bienestar socioafectivo, tomando en consideración la violencia, el *bullying* y los recursos para afrontarlo, principalmente la autoestima, el autocuidado, los estilos de vida saludables, etc. (SEB, 2011I).

- Artes

Las habilidades emocionales se encuentran presentes con mayor énfasis en los bloques I y II de los tres grados, teniendo como una de sus finalidades el

desarrollo de la *competencia artística y cultural* a partir de la cual el alumno, entre otras cosas, pueda expresar y aclarar ideas, emociones y sentimientos por medio de las formas y los lenguajes artísticos, utilizando la danza, el teatro y la música, y a través de movimientos corporales, expresiones verbales y no verbales, la improvisación, las narraciones y los gestos con los cuales se pudiera favorecer la comunicación de emociones y el conocimiento de sí mismo, encontrando similitudes entre este programa y el elaborado para la educación Primaria (SEB, 2011j).

- Educación Física

La asignatura de Educación Física para el nivel Secundaria se estableció de primero a tercer grado, donde, una de una de sus competencias específicas *Expresión y Realización de Desempeños Motrices Sencillos y Complejos* busca que el alumno pueda saberse y sentirse competente para realizar una acción motriz, tomando en consideración variables como las emociones, la iniciativa, la confianza, la interacción con los demás, la resolución de conflictos, el respeto, las normas y reglas sociales, el compañerismo, etc. (SEB, 2011k). No obstante, aun cuando de manera implícita se buscaba que el alumno desarrolle esta competencia considerando sus emociones, éstas sólo se encontraban explícitas en el primer grado dentro del primer bloque.

- Tutoría

La asignatura de Tutoría es la que mayor relación guardaba con las competencias socioemocionales de todo el Plan, al encontrarse presente en los tres grados y estar a cargo de un docente, a quien se le nombraba tutor, y la cual:

Fortalece la formación del alumnado mediante el acompañamiento académico, social y emocional, el apoyo para el desarrollo de las habilidades sociales y las capacidades necesarias para el logro educativo, la prevención de riesgos, para optar por estilos de vida saludables, así como para construir un proyecto de vida sustentado en sus metas y valores. (SEB, 2011a, p. 80)

Con lo anterior, la tutoría se convierte en un espacio de acompañamiento en el cual los adolescentes pueden expresarse y dialogar en un ambiente de libertad y confianza y donde el tutor contribuye a su desarrollo integral a partir de diferentes actividades acordes con sus intereses, inquietudes y necesidades para promover el autoconocimiento, la autorregulación, el fortalecimiento de sus relaciones interpersonales, la visualización de sus proyectos de vida, la mejorar de la convivencia escolar y la conformación de la identidad. Para lograr lo anterior, se plantea la necesidad de que el tutor desarrolle y posea además un interés genuino por sus alumnos, empatía, escucha activa, siendo capaz de dialogar y generar confianza con los diferentes actores educativos (SEB, 2011a).

La tutoría establece cuatro ámbitos en los que el tutor debe intervenir a lo largo de todo el ciclo escolar y durante los tres grados de la educación Secundaria, pudiendo ser abordados con diferentes niveles de profundidad de acuerdo con las características y la dinámica del grupo (SEB, 2011a), estos son:

- Integración entre los alumnos y la dinámica de la escuela (encaminada a fortalecer el sentido de pertenencia a la institución y fomentar el aprovechamiento de los servicios educativos que ofrece la escuela).
- Seguimiento al progreso académico de los alumnos (relacionada con el desarrollo de estrategias que le permitan al alumno mejorar su desempeño académico y analizar y comprender sus procesos de aprendizaje sobre los contenidos curriculares, para mejorar su aprovechamiento académico tomando en cuenta el contexto, el compromiso personal, las problemáticas, etc.).
- Convivencia en el aula y en la escuela (teniendo como uno de sus propósitos favorecer el diálogo y la resolución pacífica de los conflictos en el grupo y a nivel escolar).
- Orientación hacia un proyecto de vida (donde se propicia el autoconocimiento y la capacidad de toma de decisiones responsables, que permita la consolidación de la identidad y la construcción de un plan de vida a corto, mediano y largo plazo).

A partir del año 2010, en Puebla se implementó el programa de Tutorías en el nivel medio superior, respondiendo a los requerimientos de la Reforma Integral en la Educación Media Superior RIEMS, lo cual demandaba el rol de los docentes ahora como tutores desde las 4 Reformas en México (Larios-Gómez, 2016, p. 7):

- 1) Énfasis en habilidades y conocimientos básicos o competencias, 2) Definición de los elementos de formación básica comunes a todos los programas de un subsistema, 3) Flexibilidad y enriquecimiento del currículo y 4) Programas y prácticas docentes centradas en el aprendizaje con Estrategias de enseñanza dinámicas y Programas de tutorías fortalecidos.

No obstante, aun cuando la tutoría se encuentra dentro de la malla curricular, ésta no cumple con un programa de estudios como tal, sino que se presenta a partir de la planeación realizada por el docente, la cual debe ser flexible, tomar en consideración las prioridades establecidas en el Plan Estratégico de Transformación Escolar y el Plan de Acción Tutorial Institucional donde se definen la visión de cada escuela sobre la acción tutorial, además de incluir un diagnóstico sobre las características, el contexto, las necesidades, las inquietudes, los intereses y las propuestas de los adolescentes.

Por otro lado, los estudiantes no son sujetos a una evaluación acreditativa o numérica, como en el resto de las asignaturas, sino a través de una evaluación formativa, donde a partir de diferentes herramientas se reciba evidencia del progreso y el desempeño del alumno durante todo el ciclo, para fortalecer su responsabilidad, compromiso y autorregulación (SEB, 2011a).

### **2.4.3 Planes y programas de estudios 2017**

Derivado del proceso de diagnóstico y evaluación de los resultados y la Reforma educativos de 2013, la SEP dio a conocer en 2017 el nuevo *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad* el cual dentro de sus propósitos busca brindar una educación integral a partir de un enfoque humanista que prepare a la sociedad para responder y adaptarse a las necesidades

del siglo XXI, así como poner a niños y jóvenes al centro (SEP, 2017e), lo que tiene una gran similitud con los objetivos de las propuestas curriculares de 2009 y 2011. El perfil de egreso de este nuevo modelo continúa compartiendo grandes similitudes con los perfiles de egreso establecidos en el plan 2009 y 2011, sin embargo, dentro de él se reconoce la importancia de comunicar sentimientos, poner en práctica las fortalezas individuales para autorregular las emociones, desarrollar la empatía, emprender nuevos proyectos y convivir con otros de manera pacífica (SEP, 2017b). Este nuevo modelo se centra en cinco grandes ejes: 1) El planteamiento curricular; 2) La Escuela al Centro del Sistema Educativo; 3) Formación y desarrollo profesional docente; 4) Inclusión y equidad; y 5) La gobernanza del sistema educativo. Dentro del primer eje *Planteamiento curricular* destaca la búsqueda por la articulación de la educación obligatoria (presente desde el plan de 2009), mayor autonomía curricular, la incorporación de las habilidades socioemocionales y el desarrollo de aprendizajes clave, estos últimos definidos por la SEP (2017e) como “un conjunto de contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que contribuyen al crecimiento de la dimensión intelectual, personal y social del estudiante” (p. 72) que le permiten al estudiante seguir aprendiendo durante toda su vida y contribuyen a su desarrollo integral (SEP, 2017f).

El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) que tiene como uno de sus objetivos el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en la educación básica, también forma parte de este nuevo modelo, por lo que desde 2016 se ha planeado lograr una mayor difusión de materiales, como protocolos, para la atención del abuso infantil y el acoso escolar, así como desarrollar herramientas para diagnosticar y trabajar el clima escolar, la convivencia pacífica, democrática e inclusiva, etc. (SEP, 2017f).

#### *2.4.3.1. La Educación Socioemocional en el Plan de Estudios 2017*

La SEP al reconocer que el desarrollo emocional de los estudiantes ha estado presente en el trabajo que realizan los docentes día a día, su importancia en la formación de los ciudadanos del siglo XXI y como parte de las consultas públicas realizadas en 2014 y 2016 donde existió un consenso sobre la necesidad de formar

a los estudiantes en el manejo de sus emociones y la valoración positiva por parte de la comunidad sobre la incorporación del desarrollo socioemocional en la propuesta para la educación nacional, decidió formalizar la inclusión de la educación socioemocional en este nuevo programa de estudio, teniendo un espacio en el mapa curricular y la carga horaria dentro de la educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Media Superior (SEP, 2017a).

La (SEP, 2017c), establece como propósito general de este nuevo programa para todos los niveles que los alumnos:

Desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida. (p. 518)

En consonancia, el nuevo perfil de egreso para la educación Básica establece 11 ámbitos, de los cuales, las emociones se encuentran de manera expresa dentro de los ámbitos Lenguaje y Comunicación, y Habilidades Socioemocionales y Proyecto de vida, donde se determina el desarrollo que se espera que los alumnos alcancen al finalizar cada nivel educativo en cuanto a sus emociones, como se observa en la Tabla 2.2.

**Tabla 2.2**

*Rasgos del Perfil de Egreso del Plan de estudios 2017 para la Educación Básica relacionados con las competencias emocionales*

<b>Ámbito</b>	<b>Preescolar</b>	<b>Primaria</b>	<b>Secundaria</b>
<b>Lenguaje y Comunicación</b>	Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna. Usa el lenguaje para relacionarse con otros.	Comunica sentimientos, sucesos e ideas tanto de forma oral como escrita en su lengua materna.	Utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores.
<b>Habilidades Socioemocionales y Proyecto de vida</b>	Identifica sus cualidades y las de otros. Muestra autonomía al proponer estrategias para jugar y aprender de manera individual y grupal. Experimenta satisfacción al cumplir sus objetivos.	Identifica y pone en práctica sus fortalezas personales para autorregular sus emociones y estar en calma para jugar, aprender, desarrollar empatía y convivir con otros. Diseña y emprende proyectos de corto y mediano plazo.	Asume responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros y lo expresa al cuidarse a sí mismo y los demás. Aplica estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano y largo plazo. Analiza los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades. Comprende el concepto de proyecto de vida para el diseño de planes personales.

Fuente: adaptado de *Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP. (2017a), pp. 26-27.

De esta manera se observa la gradualidad de los aprendizajes esperados por nivel educativo dentro del perfil de egreso, y el interés de que el estudiante

reconozca su responsabilidad y aplique estrategias para su propio bienestar y el de los demás, cuidando su cuerpo y mente, siendo capaz de analizar los recursos disponibles y diseñar su propio proyecto de vida (SEP, 2017a).

Aunado a lo anterior, el Plan consta de tres componentes curriculares o Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Campos de Formación Académica; Áreas del Desarrollo Personal y Social; y Ámbitos de la Autonomía Curricular. El segundo de ellos *Áreas del Desarrollo Personal y Social* está encaminado al desarrollo de las capacidades del aprender a ser y aprender a convivir, buscando, entre otras cosas, que el alumno aprenda a reconocer y manejar sus emociones. Este ámbito se organiza a su vez en las siguientes áreas de desarrollo: Artes, Educación Física, Educación Socioemocional (Preescolar y Primaria), y Tutoría y Educación Socioemocional (Secundaria), (SEP, 2017a), donde en las tres se toman en consideración a las emociones como parte de sus contenidos.

El tiempo destinado a esta nueva asignatura, Educación Socioemocional, varía dependiendo el nivel educativo, siendo Preescolar y Secundaria los que tienen una mayor carga horaria para el desarrollo de estas habilidades, con un 15% (1 hora semanal) y 2.9% (media hora a la semana) del tiempo de la jornada regular respectivamente en comparación con Primaria (2.2%) (SEP, 2017c), no obstante, la carga anual es fija independientemente de la extensión de la jornada (regular o ampliada).

Aunado a lo anterior esta área está a cargo del docente de grupo en Preescolar y Primaria, mientras que, en el caso de la educación Secundaria, su impartición se le asigna a un tutor; además, para el caso de Secundaria y Media Superior esta educación es manejada a través de las tres dimensiones del programa Construye-T de 2014 (Conoce T, Relaciona T y Elige T) (SEP, 2017f).

De igual manera, la SEP establece una serie de propósitos generales de la Educación socioemocional para toda la educación Básica, los cuales se presentan a continuación (SEP, 2017a, p. 305):

- Lograr el autoconocimiento a partir de la exploración de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno.

- Aprender a autorregular las emociones y generar las destrezas necesarias para solucionar conflictos de forma pacífica, a partir de la anticipación y la mediación como estrategias para aprender a convivir en la inclusión y el aprecio por la diversidad.
- Comprender al otro de manera empática y establecer relaciones interpersonales de atención y cuidado por los demás, mirando más allá de uno mismo.
- Fortalecer la autoconfianza y la capacidad de elegir a partir de la toma de decisiones fundamentadas.
- Aprender a escuchar y a respetar las ideas de los otros, tanto en lo individual como en lo colectivo, para construir un ambiente de trabajo colaborativo.
- Cultivar una actitud responsable, positiva y optimista, y una percepción de autoeficacia tal que le permita al estudiante mantener la motivación para desempeñarse con éxito en sus actividades cotidianas.
- Desarrollar la capacidad de resiliencia para enfrentar las adversidades y salir de ellas fortalecidos.
- Minimizar la vulnerabilidad y prevenir el consumo de drogas, los embarazos no deseados, la deserción escolar, el estrés, la ansiedad, la depresión, la violencia y el suicidio, entre otros.

A partir de estos propósitos generales, se determinaron, para cada nivel educativo, diferentes propósitos específicos, centrándose en las etapas del desarrollo de los niños y jóvenes, observándose también una gradualidad y un aumento en la dificultad en cuanto a los objetivos conforme se avanza de nivel (Tabla 2.3).

**Tabla 2.3***Propósitos de la educación socioemocional por nivel educativo*

---

<b>Nivel Escolar</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Educación Preescolar</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Desarrollar un sentido positivo de sí mismos y aprender a regular sus emociones.</li><li>2. Trabajar en colaboración.</li><li>3. Valorar sus logros individuales y colectivos.</li><li>4. Resolver conflictos mediante el diálogo.</li><li>5. Respetar reglas de convivencia en los diferentes ámbitos, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.</li></ol>
<b>Educación Primaria</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Desarrollar habilidades y estrategias para la expresión, la regulación y la gestión de las emociones; el reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional; la tolerancia a la frustración y la templanza para postergar las recompensas inmediatas.</li><li>2. Desarrollar formas de comunicación asertiva y escucha activa.</li><li>3. Reconocer y valorar la diversidad cultural y el medioambiente, y la importancia de la inclusión como mecanismo para garantizar la igualdad y la paz social.</li><li>4. Reafirmar el ejercicio de la autonomía a través de la participación en acciones y proyectos colectivos que busquen el beneficio de la comunidad.</li><li>5. Fortalecer la autoestima para conducirse con seguridad, respeto y sentido de agencia, que es la capacidad para llevar a cabo acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo y para los demás.</li><li>6. Reconocer el poder de la empatía para establecer relaciones sinceras, respetuosas y duraderas.</li></ol>
<b>Educación Secundaria</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Fortalecer estrategias para el autoconocimiento y la autorregulación, de manera que favorezcan la atención, necesaria para el desarrollo de funciones ejecutivas consideradas esenciales para la cognición.</li><li>2. Reforzar la toma de conciencia sobre las propias motivaciones, fortalezas, impulsos, limitaciones; y el sentido de que puede autodirigirse, lo cual es la base de la autonomía y la toma de decisiones libre y responsable.</li><li>3. Adquirir habilidades y estrategias asociadas a las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación y autonomía, que les permitan identificar, manejar, valorar y actuar conforme a sus propios criterios, intereses y estados emocionales.</li><li>4. Enfatizar las habilidades y estrategias para lograr una sana convivencia, que permita la colaboración a través de la empatía, el</li></ol>

---

respeto y la gratitud, a fin de alcanzar metas comunes en la escuela, familia y sociedad.

5. Desarrollar y poner en práctica la capacidad de actuar hacia quienes exhiben sentimientos y conductas empáticas, o contrarias a las propias valoraciones éticas y morales.

6. Afirmar la autoestima y acrecentar la capacidad para tomar decisiones conscientes y responsables, a fin de visualizar las consecuencias a largo plazo de las decisiones inmediatas o impulsivas.

7. Valorar el ser personas de bien, éticas y respetuosas, empáticas y colaborativas, resilientes, capaces de mantener la calma y de perseverar a pesar de la adversidad.

8. Contribuir a construir una comunidad en la cual sus integrantes reconozcan vínculos emocionales de interacción social y de reciprocidad.

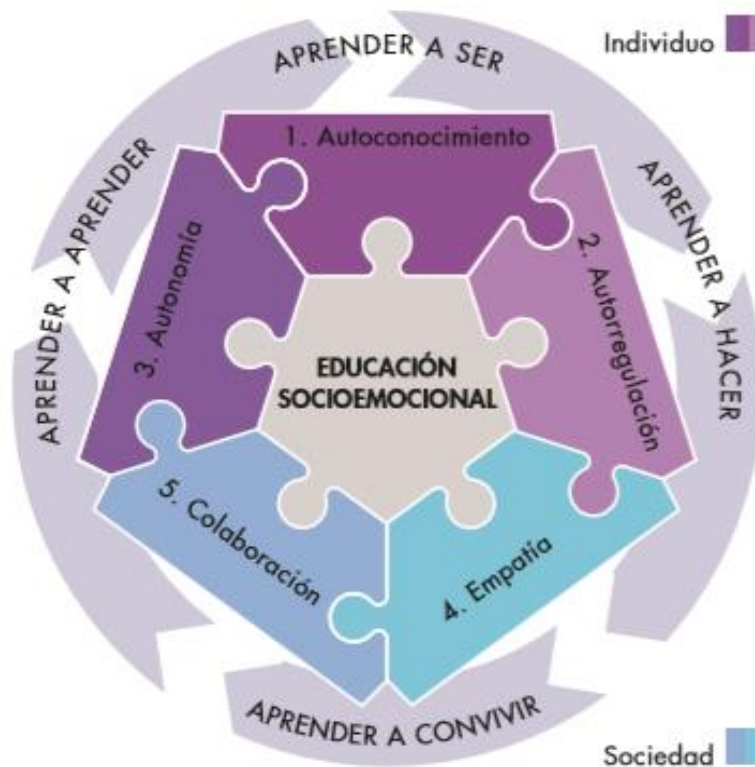
---

Fuente: adaptado de *Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP. (2017a), pp. 306-307.

De esta manera, la educación emocional, ocupa por primera vez un espacio amplio en los planes y programas de todos los niveles educativos a nivel nacional, contando con sus propias competencias, estándares curriculares, indicadores de logro, evaluación y seguimiento, lo que brinda la oportunidad de ofrecer una educación más integral para los niños y jóvenes en México.

- Dimensiones Socioemocionales en el Plan de Estudios 2017

El programa de estudio para la formación socioemocional en toda la educación Básica está organizado a partir de 5 dimensiones socioemocionales: 1) autoconocimiento; 2) autorregulación; 3) autonomía; 4) empatía; y 5) colaboración. De acuerdo con la (SEP, 2017c), estas dimensiones son cultivadas al desarrollar cada una de las habilidades específicas que las componen generando una dinámica de interacción entre lo individual y lo social-ambiental, haciendo posible desarrollar los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors (1996): aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir, como se muestra en la Figura 2.1.



**Figura 2.1** Interrelación entre los ámbitos de la educación socioemocional y los planos de interacción individual y social.

**Fuente:** tomado de Secretaría de Educación Pública. (2017c). *Aprendizajes Clave para Educación Integral: Plan y programas de estudio para la educación básica*. p. 537, SEP.

Estas dimensiones a su vez se encuentran compuestas por 25 habilidades en total como se observa en la Tabla 2.4, cada una de ellas asociada a un indicador de logro, dando como resultado 25 indicadores para cada grado escolar (SEP, 2017c), cada grado se centra en las 5 dimensiones y sus habilidades, aumentando el grado de dificultad conforme avanza su recorrido educativo, esto con la finalidad de dosificar los aprendizajes esperados para volverlos más concretos y manejables.

**Tabla 2.4**

*Habilidades relacionadas con las dimensiones del desarrollo Socioemocional*

Dimensión	Habilidades
<b>Autoconocimiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención</li> <li>• Conciencia de las propias emociones</li> <li>• Autoestima</li> </ul>

---

<b>Autorregulación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprecio y gratitud</li> <li>• Bienestar</li> <li>• Metacognición</li> <li>• Expresión de las emociones</li> <li>• Regulación de las emociones</li> <li>• Autogeneración de emociones para el bienestar</li> <li>• Perseverancia</li> </ul>
<b>Autonomía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciativa personal</li> <li>• Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones</li> <li>• Liderazgo y apertura</li> <li>• Toma de decisiones y compromisos</li> <li>• Autoeficacia</li> </ul>
<b>Empatía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienestar y trato digno hacia otras personas</li> <li>• Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto</li> <li>• Reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad</li> <li>• Sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación</li> <li>• Cuidado de otros seres vivos y de la naturaleza</li> </ul>
<b>Colaboración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación asertiva</li> <li>• Responsabilidad</li> <li>• Inclusión</li> <li>• Resolución de conflictos</li> <li>• interdependencia</li> </ul>

---

Fuente: Elaboración propia.

Como se había mencionado con anterioridad, dentro del plan curricular para la educación Primaria el tiempo dedicado a la Educación Emocional es menor que en el resto de los niveles, para Primaria se destinan 30 minutos de trabajo a la semana, pero se le otorga la libertad al docente para que aborde cada una de estas dimensiones de acuerdo con las necesidades particulares del grupo (SEP, 2017c),

#### *2.4.3.2. El Docente en la Educación Emocional*

Además del tiempo específico destinado para la educación emocional, este Plan abogó por la transversalidad para obtener resultados más efectivos al ligar estas 5 dimensiones, más allá de la media hora asignada, con el trabajo realizado en otras asignaturas, áreas de desarrollo, momentos de trabajo y convivencia para favorecer su desarrollo (INEE, 2018b), lo que sin duda compromete a los docentes

y tutores a generar nuevas formas de trabajo, partiendo de la complejidad que implica la educación emocional.

Para que los objetivos planteados en esta asignatura se cumplan, es indispensable que el docente revise sus propias habilidades emocionales y adopte un rol facilitador a partir de la empatía, el respeto, la escucha activa, la inclusión, el compromiso y el diálogo para que puedan generarse espacios de aprendizaje con estas mismas características que le permitan al estudiante participar y apropiarse de los conceptos, actitudes, y comportamientos propios de estas 5 dimensiones socioemocionales seleccionadas para el programa (INEE, 2018b; SEP, 2017c).

Como parte de lo anterior, también se plantearon algunas estrategias de aprendizaje eficaces para facilitar y asegurar el desarrollo de estas habilidades en los niños y jóvenes, entre ellas se encuentra el aprendizaje basado en el juego, en proyectos, el método de casos y el aprendizaje dialógico, basado en el uso del diálogo para favorecer el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la toma de decisiones, la empatía, la colaboración, entre otros (2017c). Además, se han propuesto una serie de fichas didácticas vinculadas a cada uno de los niveles de logro para cada grado para que los docentes puedan orientar su trabajo, las cuales están disponibles en su página web.

Por último, de acuerdo con Hall y Hord (2001, en Díaz-Barriga, 2012) los cambios educativos impulsados por reformas a nivel macrosistema, debido a su complejidad, toman mínimo de tres a cinco años, o incluso más, para que sus repercusiones puedan ser visibles y determinar las mejoras en los aspectos que mostraron fallas; no obstante, estos nuevos planes y programas de estudio para la educación Básica arrancaron en 2017 en toda la república mexicana, sin embargo, debido a la reducción presupuestal para la educación en 2017, su puesta en marcha un año antes de que finalizara el sexenio que lo impulsó (Flores, 2017) y el anuncio de nuevas modificaciones para este modelo (LGE, 2019), se ponen en juego su continuidad y la posibilidad de evaluar su efectividad, no obstante, la educación emocional está ahora presente en las leyes educativas del gobierno en curso por lo que no será eliminado de los planes curriculares, pero dadas las constantes

reformas, sus frutos podrían tardar años en visualizarse y poder planear, a partir de ello, mejoras a largo plazo.

## **2.5 Historia de la Educación Normal en México**

La Escuela Normal (EN) ha sido una de las principales formadoras de profesores para la educación Básica en México, tan sólo en 2017 el mayor porcentaje de sustentantes que resultaron idóneos para ocupar puestos docentes en el nivel básico fueron los egresados de escuelas Normales, principalmente públicas en comparación con otras Instituciones de Educación Superior (INEE, 2017). Sin embargo, las Normales han sido marcadas desde su origen por los diferentes hechos históricos, políticos, sociodemográficos, culturales, sociales y económicos vividos en México a través de los años y que han condicionado su transformación desde su fundación hasta la actualidad; reconocer estas etapas y cambios permite entender su papel en el sistema educativo mexicano y los retos en la formación del profesorado que experimentan estas instituciones.

La formación de docentes en México, de acuerdo con Arteaga y Camargo (2009), no tiene un origen único, sin embargo podría considerarse que la creación de las EN a finales del siglo XIX, durante el régimen de Porfirio Díaz, fue un parteaguas en la educación mexicana, ya que a través de estas instituciones se buscó impulsar la educación a todos los sectores de la población, bajo un sistema nacional organizado y homogéneo que garantizara la separación del anterior régimen colonial y fortalecer así la unidad nacional y el carácter científico y laico del naciente sistema educativo (Ducoing, 2004).

Bajo estos principios para 1900 ya existían 45 EN en todo el país, una de las más importantes, la Escuela Normal Superior, tenía como objetivo formar profesores universitarios para escuelas Secundarias, Normales y profesionales. Sin embargo, estas EN no eran suficientes ni adecuadas para transformar el medio campesino ni hacer frente a los desafíos de la nueva escuela rural, por lo que durante 1920 y 1930 comenzó la creación de Escuelas Normales Rurales (ENR) (Arnaut, 2004), con profesores con conocimientos básicos, sistemas de internado simple para sus estudiantes y enfocadas a la transformación social de las comunidades rurales e

indígenas, a través de las cuales se buscaba la formación de docentes comprometidos con las causas sociales, el desarrollo agrario y la defensa de la educación pública (SEP, 2002).

Bajo este escenario sin precedentes que buscaba extender la educación elemental a todas las regiones y estratos del país, en 1921 fue creada la Secretaría de Educación Pública (SEP), de donde comenzaron a depender las EN, a cargo del Lic. José Vasconcelos; durante esa época el número de maestros en educación Primaria aumentó en un 164.7%, debido a la importancia que se le otorgó a la alfabetización nacional y a la educación rural a través de la formación de maestros misioneros encargados de llevar sus conocimientos y la idea de progreso a los lugares más alejados de México (Navarrete-Cazales, 2015).

Posteriormente, durante el gobierno del General Lázaro Cárdenas (1934-1940), las ENR se transformaron en Escuelas Regionales Campesinas donde se agregó al plan de estudios la práctica agrícola con la finalidad de desarrollar los ejidos; al igual que en el resto de las EN, la duración de los programas era tres años y los aspirantes debían haber concluido la educación Primaria; no obstante, a partir de 1942 los planes de estudio de las ENR y las escuelas Normales Urbanas fue unificado, conservando las ENR materias específicas relacionadas con la industria agrícola, además del aumento a 6 años de la educación normalista, lo que incluía 3 años de educación Secundaria (Navarrete-Cazales, 2015); tuvieron que pasar 27 años para que en 1969 los planes de estudios se ampliaran a cuatro años y la escuela Normal fuera separada de manera definitiva de la enseñanza de nivel Secundaria (DOF, 1975).

No obstante y a pesar de los esfuerzos, la alfabetización no se había logrado a los niveles esperados, por lo que durante el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964) se elaboró el Plan de Once años (1959-1970) a cargo del Secretario de Educación Jaime Torres Bodet, el cual pretendía la expansión y la mejora de la educación Primaria de manera acelerada, esto ocasionó al mismo tiempo la masificación de EN públicas y privadas como respuesta a la demanda de profesores, dedicadas a atender diversos servicios de educación Básica, como Preescolar y Educación Especial; sin embargo este crecimiento fue desordenado ya

que las escuelas actuaban bajo sus propios criterios y no contaban con la planeación ni con las condiciones necesarias para realizar su función, lo que a principios de los ochentas condujo a una calidad desigual e incluso baja de la formación de los futuros docentes, así como una sobreoferta de profesores y por ende el número de egresados desempleados aumentó en las zonas urbanas, mientras que esta oferta de docentes no llegó a las escuelas rurales del país (Arnaut, 2004; Navarrete-Cazales, 2015).

Como resultado de los logros obtenidos por estos programas para elevar el grado educativo de la población, a finales de los años 70 comenzó la masificación educativa, expandiéndose la Educación Superior (ES) alrededor de toda la república. Esta expansión brindó mayores oportunidades a aquellos que sólo tenían la esperanza de terminar con estudios de Primaria o en su caso ingresar a una Escuela Normal; sin embargo, las EN seguían acarreado los problemas en cuanto a la calidad de la educación brindada, la cual era en muchas ocasiones diferente e incluso inferior a las ofrecidas por otras IES, lo que inevitablemente provocó la caída del estatus de las EN (Arnaut, 2004). Esto significó una mayor demanda de profesores mejor preparados, y para 1978 por decreto Presidencial se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la cual entre su oferta contaba con licenciaturas en diferentes modalidades que les permitieran a los normalistas y los profesores en servicio nivelarse y acceder a un título de licenciatura lo que para 1983 representó el 96% de la matrícula de la UPN (Navarrete-Cazales, 2015).

Siguiendo con los avances en materia de la profesionalización docente, la reforma de 1984 elevó la Educación Normal Básica en todos sus tipos y especialidades a nivel licenciatura, siendo el bachillerato un requisito para ingresar a las EN, con la finalidad de volver a la docencia una profesión y no ya un oficio (Ducoing, 2013a). Esto obligaba a las Normales a realizar además de funciones de docencia, actividades de investigación educativa y difusión cultural, volviéndose uno de los más grandes retos para ellas (INEE, 2017b).

De acuerdo con Reyes y Zúñiga (1994), diez años después de la elevación de las EN a nivel licenciatura, las Normales aún no contaban con el óptimo desarrollo profesional de su planta docente, lo que dificultaba las actividades de investigación,

difusión y administración, además de no existir un diálogo o debate con otras instituciones académicas, aunado a un presupuesto deficiente e infraestructura inadecuada, evidenciando la inexistencia de una reestructuración que permitiera a las EN mejorar los recursos humanos, financieros y materiales para un buen desempeño.

Hasta 1992 el gobierno Federal regulaba el sistema de formación de docentes a través de la SEP y la UPN, quienes determinaban los planes y programas de estudio para toda la república, así como la creación y administración de todas las EN del país, sin embargo, el gobierno federal se vio superado en esta tarea, por lo que a partir de ese año el gobierno federal transfirió a los gobiernos estatales la facultades para dirigir a las EN, reservándose la facultad de determinar los planes y programas de estudio de la educación Básica, Normal y de las instituciones formadoras de docentes de educación Básica así como la regulación del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación del Magisterio para toda la república, como se estipulaba en la Ley General de Educación de 1993 (Navarrete-Cazales, 2015).

Sin embargo, las dificultades de las Normales para configurarse como IES seguían presentes, por lo que para contrarrestar estas deficiencias la SEP en coordinación con las autoridades educativas estatales impulsó el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) creado en 1996, el cual sería el antecesor del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), implementado de 2002 a 2013 durante el sexenio de Vicente Fox, el cual contemplaba que cada entidad federativa estableciera su propio Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) para solicitar recursos financieros adicionales a través de la gestión de proyectos, en conjunto con los Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN) desarrollados por cada institución para la mejora académica, administrativa y de infraestructura; aunado a esto, para 2009 las EN se incluyeron en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEPE) (implementado en otras IES desde 1998) para contribuir a la profesionalización y

conformación de cuerpos académicos de los profesores de tiempo completo (Navarrete-Cazales, 2015).

Otro paso para la mejora de las EN se dió en 2005 con motivo de la reestructuración administrativa de la SEP, donde la coordinación de la Educación Normal fue transferida de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal a la Subsecretaría de Educación Superior dentro de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) para acelerar los procesos de reforma en las EN. Además, a través del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (antes llamado Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas) se otorgaron apoyos para la implementación del Plan de Apoyo a la Calidad y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN), integrado por el PROMIN y el PEFEN. El PACTEN se ha encargado hasta la fecha de otorgar apoyos económicos a las EN públicas para que estas puedan planear y llevar a cabo programas académicos que impacten la gestión de la escuela, dándole prioridad a un listado de aspectos posicionados como urgentes tales como la promoción de estudios de posgrado para los docentes, certificaciones, acompañamiento a estudiantes, movilidad nacional e internacional, mejora de la infraestructura, etc. (SEP, 2017d).

Un cambio que despertó el debate a nivel nacional fue la publicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) en 2013, la cual pretendía, según Bracho y Miranda (2018), recuperar la rectoría de la educación por parte del Estado y determinar la idoneidad de los docentes y directivos de las instituciones de educación Básica y Media Superior, para lo cual se planteó la apertura de los concursos de ingreso al Servicio Profesional Docente para que egresados de otras IES pudiesen competir por las plazas disponibles a partir de una convocatoria abierta al público, además de la implementación de concursos de oposición para la designación de directores, supervisores y jefes de sector así como la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y permanencia en el servicio para la educación Básica y Media Superior, volviéndose la evaluación de los maestros una parte fundamental para su profesionalización con el fin de

garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades de los docentes (DOF, 2013a).

No obstante, también de acuerdo con Bracho y Miranda (2018) a pesar del avance que esta ley significó para la mejora en la transparencia del Sistema Educativo, se puso en evidencia las debilidades del sistema de evaluación docente propuesto, puesto que al ser estandarizado y centralizado no respondía a las necesidades locales, a los contextos escolares y los requerimientos de los distintos actores. Por otro lado, la falta de una cultura de la evaluación hizo que la matrícula de las EN, ya de por sí a la baja, disminuyera aún más.

La LGSPD respecto a las EN mencionaba en el Artículo Vigésimo Segundo transitorio

La formulación de un plan integral para el diagnóstico, rediseño y fortalecimiento del Sistema de Normales Públicas a efecto de asegurar la calidad en la educación que imparta y la competencia académica de sus egresados, así como su congruencia con las necesidades del sistema educativo nacional. (DOF, 2013a, p.52)

Como parte de lo anterior, en julio de 2017, se presentó la Estrategia Nacional para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales la cual fue realizada por la SEP de la mano de la comunidad normalista. Esta estrategia incluía el aprendizaje del idioma inglés, el fortalecimiento de la educación intercultural e indígena, la sinergia con universidades y centros de investigación así como apoyo a las EN y estímulos de excelencia (SEP, 2017d), al mismo tiempo se anunciaba el próximo cambio de planes y programas de estudio para la formación inicial de maestros de educación Básica, donde por primera vez se incorpora la educación socioemocional, los cuales fueron dados a conocer a finales de 2018 (DOF, 2018).

Sin embargo en 2019 la LGSPD fue abrogada en el mandato del actual Presidente Andrés Manuel López Obrador y en su lugar se creó, ese mismo año, la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), la cual retoma la emisión de la convocatoria pública para el ingreso al Servicio

Docente de aquellos aspirantes que cumplan con el perfil establecido, así como la evaluación obligatoria para la admisión, la promoción y el reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión en la educación Básica y Media superior, sin embargo, la evaluación para la permanencia en el servicio propuesta en la LGSPD fue suspendida y solo se contempló la realización de una evaluación docente diagnóstica al año del ingreso (Artículo 39°, fracción XV, DOF, 2019b).

Por otra parte, dentro de los perfiles profesionales establecidos que deben cumplir los docentes que mencionan las habilidades socioemocionales como requisito para la admisión, promoción y reconocimiento en el sistema (DOF, 2019b). Sin embargo, esta ley, al igual que la anterior, no contempla las bases para el ingreso, permanencia y promoción de los docentes y directivos pertenecientes a las EN, por lo que, en muchos casos, estos temas quedan a disposición del sindicato, pudiendo los procesos no ser del todo claros.

En adición a lo anterior y como parte del cumplimiento del objetivo de fortalecer a las Escuelas Normales Públicas, adicionado al Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) en su última actualización (2020), se decidió dar prioridad a las Normales en la admisión al servicio público educativo, teniendo mayor oportunidad de ser seleccionados en caso de cumplir con los requisitos que los aspirantes de otras instituciones (Artículo 40° de la LGSCMM, DOF, 2019b).

Al igual que en el sexenio pasado se definió la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN) en 2019, como quedó estipulado en el Artículo Décimo Primero transitorio de la CPEUM (2020). Esta estrategia menciona 5 ejes, similares a los de la anterior en 2017: la formación de docentes para transformar el país; autonomía y autogestión de las EN; la planeación para el futuro; la actualización y profesionalización del profesorado; y el diagnóstico, diseño e implementación de los planes de estudio; al mismo tiempo que se anunciaba la creación de planes y programas para las EN en 2021 (SEP, 2019).

El primer eje de esta estrategia sobre la formación de docentes para transformar el país incluye la creación de un nuevo perfil de egreso dentro del cual, en su

dimensión pedagógica y psicológica, menciona la necesidad de que el nuevo docente responda a las demandas particulares del contexto y sea capaz de intervenir socio-pedagógicamente en el proceso de aprendizaje, tomando en cuenta para ello el desarrollo cognitivo, emocional, conductual y social de los alumnos (SEP, 2019).

Por lo anterior, se consideró esencial que en los planes y programas de estudio se incluyese, entre otras cosas, la formación en educación emocional. Al mismo tiempo se recalca su alineación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible propuesta por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a finales de 2015, especialmente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4: *Educación de Calidad*, que establece el compromiso de los gobiernos de garantizar una educación inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (UNESCO, 2017), este objetivo destaca la importancia de diseñar planteamientos curriculares que promuevan el desarrollo de las competencias para la vida y habilidades socio-emocionales en la ciudadanía bajo un enfoque de sustentabilidad (INEE, 2018a; SEP, 2019).

Como se ha podido observar, las últimas reformas hechas a la Educación Básica y Media Superior, así como para la educación Normal se han establecido de manera acelerada, atendiendo más a causas e intereses políticos, sin dar tiempo a que los resultados salgan a la luz y muestren las ventajas y desventajas de estas. No obstante, cada vez se hace más evidente el reconocimiento de las habilidades socioemocionales como imprescindibles en la formación docente en todos sus niveles.

Después de revisar el camino recorrido por las EN a través de los años como se observa en la Tabla 2.5, se ha podido observar que este no ha estado desprovisto de altibajos, juegos políticos e intentos para elevar la calidad de la formación de los docentes en México; sin embargo y a pesar de los esfuerzos realizados, no ha sido suficiente para progresar en su desarrollo y para lograr mejores resultados, además de que aún existe una alta centralización en la toma de decisiones que limita la libertad de actuación de estas EN (INEE, 2017).

Arnaut (2004) ha comparado al sistema nacional de profesores y sus instituciones con “una serie de capas geológicas superpuestas y sedimentadas a lo largo de más de un siglo” haciendo referencia a este devenir histórico que las condiciona y las explica, pero reconociendo a las EN como entes con vida propia, algunas veces reacias al cambio, perspectiva que comparte Ducoing (2013b) al considerar que las EN preocupadas por su propia supervivencia y estabilidad deciden volcarse sobre sí mismas, donde a pesar de los cambios, las reformas y los movimientos no han logrado ninguna alteración de fondo, que permita la creación de una nueva práctica docente. Sin embargo, sería mentira afirmar su permanencia estática, ya que hasta la fecha han tenido que emprender su transformación para adaptarse a los nuevos retos de la sociedad y a sus demandas, tarea nada sencilla si se toma en cuenta su complejidad, heterogeneidad y extensión.

**Tabla 2.5**

*La Educación Normal en México desde el Siglo XIX*

<b>Sexenio</b>	<b>Año</b>	<b>Eventos</b>
Porfirio Díaz (1976-1911 con interrupciones)	Finales del siglo XIX	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se crean las primeras Escuelas Normales (EN).</li> </ul>
Álvaro Obregón (1920-1924)	1920-1930 1921	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se crean las Escuelas Normales Rurales (ENR).</li> <li>• Se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP) de donde comienzan a depender las EN.</li> </ul>
General Cárdenas del Río (1934-1940)	Lázaro 1934-1940	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las ENR se transforman en Escuelas Regionales Campesinas y se agrega al plan de estudios la práctica agrícola.</li> </ul>
Manuel Camacho (1940-1946)	Ávila 1942	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los planes de estudio de las ENR y las escuelas Normales Urbanas se unifican, conservando las ENR materias específicas sobre la industria agrícola.</li> <li>• Aumenta a 6 años la educación normalista (incluyendo 3 años de educación Secundaria).</li> </ul>
Adolfo Mateos (1958-1964)	López 1958-1964	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se crea el Plan de Once años (1959-1970) para la expansión y mejora de la educación Primaria de manera acelerada.</li> <li>• Masificación de EN públicas y privadas.</li> </ul>

Gustavo Díaz Ordaz Bolaños (1964-1970)	1969		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los planes de estudios se amplían a 4 años.</li> <li>• Las EN se separan de manera definitiva de la enseñanza de nivel Secundaria.</li> </ul>
Luis Echeverría Álvarez (1970-1976)	Década de 1970		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comienza la masificación educativa que se expande a la Educación Superior (ES).</li> </ul>
José Guillermo López Portillo y Pacheco (1976-1982)	1978		<ul style="list-style-type: none"> <li>• se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para permitir que los normalistas y los profesores en servicio se nivelaran y accedieran a un título de licenciatura.</li> </ul>
Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988)	1984		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se eleva la Educación Normal Básica en todos sus tipos y especialidades a nivel licenciatura.</li> <li>• El bachillerato es un requisito para ingresar a las EN.</li> <li>• Se presentan los nuevos planes y programas de estudio para la Licenciatura en Educación Primaria como respuesta al establecimiento de las EN como IES.</li> </ul>
Carlos Salinas de Gortari (1988-1994)	1993		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se crea la Reforma Educativa para la Educación Básica.</li> <li>• Descentralización de las EN.</li> <li>• El gobierno federal conserva la facultad para determinar los planes y programas de estudio de la educación Básica y Normal.</li> </ul>
Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-1999)	1996		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se crea el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) para contrarrestar las deficiencias de las EN como IES.</li> </ul>
Vicente Fox Quesada (2000-2006)	2002 a 2013		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se crea el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), sucesor de PTFAEN.</li> <li>• Se Incluye el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) y el Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN).</li> </ul>
		2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La coordinación de la Educación Normal se transfiere a la Subsecretaría de Educación Superior dentro de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).</li> </ul>
		2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se crea la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).</li> </ul>

Felipe de Jesús Calderón Hinojosa (2006-2012)		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se crea el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) (implementado en otras IES desde 1998) para contribuir a la profesionalización y conformación de cuerpos académicos en las EN.</li> <li>• Se crea el Plan de Apoyo a la Calidad y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN), integrado por el PROMIN y el PEFEN.</li> </ul>
Enrique Peña Nieto (2012-2018)	2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se crea la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) que estipula la formulación de un plan integral para el diagnóstico, rediseño y fortalecimiento del Sistema de Normales Públicas.</li> </ul>
	2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es elaborada la Estrategia Nacional para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales.</li> </ul>
	2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se publican los Planes y Programas de Estudio para la Formación Inicial de Maestros de Educación Básica</li> </ul>
Andrés Manuel López Obrador (2018-2024)	2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se crea la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM).</li> <li>• La LGSCMM da prioridad a las EN en la admisión al servicio público educativo, teniendo mayor oportunidad de ser seleccionados en caso de cumplir con los requisitos que los aspirantes de otras IES.</li> <li>• Se define la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN).</li> </ul>
	2019	

---

Fuente: Elaboración propia

## **2.6 Planes y Programas de Estudio relacionados con las Competencias Emocionales en las Escuelas Normales**

De acuerdo con Moreno (2013), la formación inicial docente hace referencia a la oferta de planes y programas de las instituciones de Educación Superior (públicas y privadas) que tienen como finalidad formar a los futuros docentes que se desempeñarán principalmente en los niveles de educación Inicial y Básica. En México, la formulación de estos planes de estudio y su regulación ha sido atribuida a la SEP y supervisada por la DGESEPE, adscrita a la Subsecretaría de Educación

Superior (SES) y para el caso del sector público, esta formación es llevada a cabo primordialmente a través de las Escuelas Normales (EN) (INEE, 2017b), las cuales funcionan y se modifican de acuerdo con los proyectos políticos, institucionales, sociales y económicos del Estado, en este sentido, de acuerdo con Cruz (2013) las EN, son espacios donde “se ha configurado un modo único de ser profesor”, a partir de su historia y de sus propuestas curriculares, lo que ha permitido diferenciarlos del resto de los docentes formados por otras IES.

Desde que las EN fueron elevadas a nivel Licenciatura en 1984, han existido distintas reformas a los planes de estudio de las diferentes Licenciaturas que se imparten (Tabla 2.6), estos cambios han sido planteados con la finalidad de responder a las problemáticas y retos a los que se enfrenta el magisterio y la educación Básica en México desde 1984. A continuación, se presentan sus puntos más sobresalientes y la paulatina integración de las competencias emocionales a estos programas.

**Tabla 2.6**

*Reformas a los planes de estudio de las licenciaturas de las escuelas Normales*

<b>Licenciaturas en:</b>	<b>Planes de estudios nacionales a nivel licenciatura</b>
Educación Preescolar	1984, 1999, 2012, 2018
Educación Preescolar Intercultural Bilingüe	2012, 2018
Educación Primaria	1984, 1997, 2012, 2018
Educación Primaria Intercultural Bilingüe	2004, 2012, 2018
Educación Secundaria	1936, 1945, 1959, 1976, 1983, 1999, 2018

Fuente: Adaptado de *La Educación Normal en México. Elementos para su Análisis*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017), p. 24.SEP.

### **2.6.1 Planes de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar de 2012**

Poco más de una década después de la implementación de la Reforma Curricular de 1993 para la educación Básica, los resultados no estaban siendo los esperados (Ruiz, 2012), ya que de acuerdo con las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la SEP y otros organismos internacionales, se mostraba que los niveles de logro educativo se encontraban por debajo de lo esperado, además de la existencia de una profunda

brecha entre ellos, aunado también a los constantes cambios sociales y tecnológicos que se presentaban en aquella época. Como respuesta se creó en 2009 la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) como parte del Programa Sectorial de Educación de educación 2007-2012, la cual tenía como uno de sus objetivos elevar la calidad de la educación, mediante tres estrategias, una de ellas relacionada con la revisión y fortalecimiento de los sistemas de formación continua de los docentes, este programa además reafirmaba la incorporación de la Educación Normal a la Educación Superior y la revisión de los planes de estudio para lograrlo.

Este Plan de Estudios se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: Enfoque centrado en el aprendizaje; Enfoque basado en competencias y, Flexibilidad curricular, académica y administrativa. Dentro del Enfoque centrado en el aprendizaje se resalta la importancia de que el docente en formación desarrolle diferentes situaciones didácticas que promuevan y movilicen los aprendizajes de los alumnos a través del aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo y, la detección y análisis de incidentes críticos. Este último relacionado con el valor formativo que tiene para el profesor el análisis de los sucesos que afectan significativamente su estado emocional y que indudablemente pueden llegar a perturbar su acción docente, siendo necesario llevar a cabo estrategias para superarlo (DOF, 2012b), evidenciando así la presencia y vinculación de las emociones con la práctica pedagógica y la necesidad de que éstas se vuelvan parte consciente de su pensamiento crítico y reflexivo.

Aunado a lo anterior, también se estableció el perfil de egreso de la Educación Normal, diseñado a partir de competencias genéricas y profesionales derivadas de las actividades docentes y ámbitos de formación profesional, estos ámbitos fueron agrupados en cinco: 1) planeación para el aprendizaje; 2) organización del ambiente en el aula; 3) promover el aprendizaje de todos los estudiantes; 4) compromiso y responsabilidad en la profesión y 5) vinculación con el entorno comunitario institucional (SEP, 2011), las cuales son compartidas por todas las licenciaturas en educación Básica de las escuelas Normales.

Como parte de las competencias genéricas estipuladas en el perfil de egreso, las cuales son comunes y de especial relevancia a todos los futuros docentes de Educación Básica, se destaca, para este tema de investigación que el futuro docente debía aprender de manera autónoma mostrando iniciativa para auto-regular su conducta y así fortalecer su desarrollo personal, colaborar con otros para generar proyectos de impacto social promoviendo relaciones armónicas y el logro de metas comunes; y en cuanto a las competencias profesionales resalta la relacionada con la necesidad docente de generar ambientes que propicien la autonomía, la solidaridad, la empatía y las competencias de los alumnos, promoviendo un clima de confianza que les permitiera resolver conflictos, tomar decisiones y desarrollar habilidades, actitudes y valores mediante una comunicación eficiente y el trabajo colaborativo (DOF, 2012a).

Como parte de lo anterior se constituyeron cinco trayectos formativos interrelacionados entre sí para lograr el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales establecidas en el perfil de egreso. Para la educación Normal, los trayectos relacionados con las emociones son (DOF, 2012b):

- Trayecto Psicopedagógico, con cursos relacionados explícitamente con las emociones como Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) y Atención a la diversidad (4 horas por semana/4.5 créditos);
- Trayecto de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, donde el tema de las emociones se hace presente en los cursos de: Educación artística (Música, expresión corporal y danza) (4/4.5); Educación artística (Artes visuales y teatro) (4/4.5) y, El niño como sujeto social (4/4.5).

Un punto adicional es la actividad tutorial dentro de las Escuelas Normales a través de la cual se propone la orientación y el seguimiento al desarrollo de los estudiantes, no solo desde el aspecto intelectual, sino también emocional que pudiera llegar a interferir con su aprendizaje, estando en la mayoría de los casos, a cargo de los docentes de las escuelas Normales (DOF, 2012b).

El primer curso relacionado con el desarrollo emocional es *Psicología del desarrollo infantil (0-12 años)* en primer semestre, el cual busca que el futuro docente analice, se apropie y articule diferentes teorías del desarrollo humano a

través de las cuales analice cómo el entorno y la educación influyen en el proceso del desarrollo psicológico del niño. Dentro de este curso en la segunda unidad de aprendizaje se estudia de manera teórica y general diferentes propuestas relacionadas con el desarrollo afectivo del niño, desde las teorías psicodinámicas de la personalidad de S. Freud y E. Erickson, las teorías del condicionamiento de J. Watson y B.F. Skinner y las teorías socioculturales de L. Vygotsky y U. Bronfenbrenner (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE], 2013e).

*Atención a la diversidad* en quinto semestre, tiene como uno de sus propósitos que los futuros docentes desarrollen las competencias para crear aulas incluyentes, donde el aprendizaje se dé a través del respeto, la aceptación de la diversidad y el aprecio por las diferencias individuales; en este curso las emociones son vistas de manera general y sólo en algunas actividades dentro de los contenidos en dos de las cuatro unidades de aprendizaje que lo conforman, las cuales se centran en analizar y cuestionar de manera crítica la propia percepción del docente en formación respecto a la discriminación, las problemáticas sociales de los grupos en situación de vulnerabilidad y exclusión, con el propósito de generar empatía, comprender las causas, el contexto y el papel del docente (DGESPE, 2013a).

Los cursos *Educación artística (música, expresión corporal y danza)* en quinto semestre y *Educación artística (artes visuales y teatro)* en sexto semestre (DGESPE, 2013c, 2013b), tienen dentro de sus propósitos que los estudiantes reconozcan la importancia del arte en el desarrollo infantil y en su propia experiencia personal, donde la educación artística sea vista como parte esencial de la formación integral de cualquier estudiante, a través de la cual puedan ser capaces de expresar emociones, ideas y sentimientos, desarrollar la imaginación y la sensibilidad que les permita la solución de problemas, el trabajo en equipo, la aceptación de la diversidad, etc.

Dentro de ambos cursos se busca que los niños y los futuros docentes sean capaces de expresar emociones, sentimientos e ideas a partir de la elaboración de formas plásticas como el dibujo, el grabado, la pintura y la escultura (DGESPE, 2013b); y por medio del movimiento, la música, la danza y la creación coreográfica,

reconocer al cuerpo como un instrumento que expresa y siente a través del cual es posible comunicar diversas emociones y estados de ánimo (DGESPE, 2013c).

Por último, el curso *El niño como sujeto social*, busca que “el estudiante normalista adquiera y desarrolle competencias profesionales cuya movilización le permita reconocer, afrontar y resolver necesidades de aprendizaje vinculadas con el desarrollo personal y social de los niños de educación preescolar” (DGESPE, 2013d, p.2), centrando su atención en el estudio de teorías sobre la infancia como una construcción social, histórica y cultural. En cuanto a las emociones, una de las competencias del curso es “Diseñar situaciones de aprendizaje creativas y pertinentes para el desarrollo del autoconcepto, la autoestima, las emociones y las relaciones interpersonales del niño de educación preescolar” (p.4) siendo esta asignatura, de todo el Plan de Estudio, donde se hace el mayor énfasis en las emociones del niño al tratar además en dos de sus tres unidades de aprendizaje, temas relacionados con el conocimiento, regulación y expresión de las emociones, las relaciones interpersonales y el estudio de las competencias socioemocionales del niño durante la educación Preescolar (DGESPE, 2013d). No obstante, al igual que en el resto de los cursos, la atención se centra en el desarrollo emocional del niño, no así del futuro docente.

### **2.6.2 Planes de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar de 2018**

La búsqueda por mejorar la calidad educativa continuó, ahora dentro del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 en su objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica; a partir de este objetivo y después de la revisión y discusión sobre los resultados del Plan de Estudio para la Educación Básica de 2009 y 2011, la SEP decidió elaborar el nuevo *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad* (DOF, 2013b).

Como consecuencia de este nuevo modelo y según lo establecido en la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales (SEP, 2017d), cuyos objetivos eran garantizar la formación de docentes capaces de responder a los retos del siglo XXI y desarrollar sus habilidades para crear ambientes de aprendizaje

inclusivos, equitativos y dinámicos, entre otros, se actualizaron y rediseñaron los Planes de Estudio para la Formación Inicial Docente de Educación Básica a finales de 2018.

Este nuevo Plan conservó las orientaciones curriculares del Plan de Estudio 2012 los cuales eran el Enfoque centrado en el aprendizaje, el Enfoque basado en competencias y la Flexibilidad curricular, académica y administrativa (DOF, 2018). Se compone de cuatro trayectos formativos, uno menos que en el plan anterior: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza; Formación para la enseñanza y aprendizaje; Práctica profesional; y Optativos. Se presentó además el perfil de egreso para las distintas licenciaturas de la educación Normal, integrado por competencias genéricas y profesionales, organizadas en cinco dimensiones similares en esencia a las establecidas en el Plan 2012 (DOF, 2018):

- Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.
- Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
- Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad

Dentro de las competencias genéricas relacionadas con la emocionalidad se encuentran las mismas del plan anterior. Sin embargo entre las competencias profesionales se destaca la función del docente para detectar los procesos de aprendizaje, la incorporación de recursos y metodologías idóneas con la finalidad de favorecer el desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos, así como también el diseñar planeaciones, elaborar diagnósticos y seleccionar estrategias que propicien espacios de aprendizaje que respondan a las necesidades de los

estudiantes y al mismo tiempo favorezcan su desarrollo intelectual, físico, social y emocional. Con esto, es la primera vez que las emociones ocupan un lugar expreso dentro de las competencias que los docentes deben desarrollar durante su formación recalcando el énfasis del desarrollo de sus habilidades socioemocionales (DOF, 2018).

El curso *Educación Socioemocional* en tercer semestre se encuentra dentro del trayecto formativo Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, con una carga horaria de 4 horas a la semana, 72 horas al semestre, donde se busca que el docente en formación adquiera actitudes, valores, habilidades y conocimientos relacionados con el desarrollo socioemocional a partir de los cuales generar estrategias útiles que impacten su vida personal, social y escolar; se busca además que el futuro docente sea capaz de desarrollar programas de educación socioemocional que puedan ser implementados de acuerdo con las características y necesidades del alumnado para promover sus competencias socioemocionales (DGESPE, 2019a), haciendo hincapié no sólo en la importancia del desarrollo de las competencias emocionales en los niños y jóvenes, sino también de los futuros docentes, tema prácticamente ausente en planes de estudio anteriores .

De igual manera, este curso tiene relación con otros de la Malla curricular como: Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje; Educación inclusiva y, Estrategias para el desarrollo socioemocional. Consta de tres unidades de aprendizaje (Figura 2.2), la primera de ellas, Fundamentos Científicos y Pedagógicos de la Educación Socioemocional, distribuida en 16 horas de trabajo, se centra en el análisis del papel de las emociones y la inteligencia emocional en los procesos de aprendizaje, en las relaciones sociales, el bienestar individual y social y la participación cívica y ética. Esta unidad coincide con la descrita en el plan de estudios de la licenciatura en educación Secundaria (DGESPE, 2019a), excepto por el contenido relacionado con la educación cívica y ética, ausente en este último.

La segunda unidad de aprendizaje: Desarrollo Socioemocional en la Infancia (con 20 horas de trabajo sugeridas) parte de las neurociencias y las funciones ejecutivas para entender el proceso del desarrollo socioemocional en la infancia y su relación con el aprendizaje, la importancia del apego y la resiliencia, así como el

estudio de las prácticas sociales, educativas y familiares que favorecen y obstaculizan su sano desarrollo (DGESPE, 2019a).

Por último, la tercera unidad: Aprendizaje y Enseñanza de las Habilidades Socioemocionales, busca promover el desarrollo de las propias habilidades socioemocionales de los docentes en formación para que puedan emplearlas en su práctica docente; a partir del conocimiento de las dimensiones que componen la educación y las habilidades emocionales, la elaboración de estrategias, herramientas, planeaciones de clase, evaluaciones etc., para lo cual se sugiere 36 horas de trabajo dedicado al desarrollo de la unidad dentro de las cuales se recomienda utilizar 20 minutos de la clase para implementar técnicas que fortalezcan estas habilidades dentro del aula y donde se empleen actividades de aprendizaje como lluvia de ideas, preguntas-guía, paneles de discusión, juegos de rol, técnicas de entrenamiento mental, escucha activa, etc. (DGESPE, 2019b).



**Figura 2.2** Esquema del curso Educación Socioemocional en la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2018

Fuente: Tomado de *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2018. Programa del curso: Educación socioemocional. Tercer Semestre*. DGESEPE (2019a) p. 12. *SEP*.

El curso *Estrategias para el desarrollo socioemocional*, en cuarto semestre, se ubica en el trayecto Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje, con una carga horaria de 6 horas por semana, teniendo como uno de sus propósitos que el docente en formación identifique las características del desarrollo socioemocional de los niños en edad preescolar y explore y genere estrategias didácticas acordes con el contexto y sus necesidades que favorezcan la creación de ambientes de aprendizaje armónicos y colaborativos (DGESEPE, 2020c).

Se compone de tres unidades de aprendizaje, la primera: Bases Teóricas del Desarrollo de las Habilidades Socioemocionales, se centra en la infancia y en las teorías psicológicas (Freud, M. Klein, Horney, Wallon), cognitivas (Kohlberg, Jean Piaget, Goodenough) y sociales (E. Erikson), que le ayudarán al docente en formación a explicar las conductas de los niños en edad preescolar. Mientras que la unidad II: Evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales en el Nivel Preescolar, se relaciona con las estrategias y herramientas de evaluación diagnóstica y formativa con las cuales se puedan identificar los niveles y estados de desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños, para esto se abordan temas relacionados con técnicas de evaluación (guía de observación, entrevistas, cuestionarios), análisis de resultados, descripción del contexto educativo, etc.(DGESEPE, 2020c).

La tercer unidad *Estrategias para el Desarrollo Socioemocional en Preescolar*, por su parte, se centra en dosificar los indicadores de logro, los aprendizajes esperados y la selección de estrategias de acuerdo con los tres grados del nivel preescolar, así como el reconocimiento de los criterios psicológicos, pedagógicos, sociales y emocionales, contextuales y de creencias (Figura 2.3), que deben ser tomados en cuenta en pro de la intervención del docente y la convivencia escolar (DGESEPE, 2020c).

El curso *Educación inclusiva* en quinto semestre, dentro del trayecto Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, con una carga horaria de 4 horas

semanales, busca que el docente en formación sea capaz de construir una nueva cultura donde se reconozca el valor de la diversidad en el desarrollo integral de cada uno de los integrantes de la comunidad escolar. Consta de tres unidades de aprendizaje: Aspectos Generales de Educación Inclusiva; Metodologías Inclusivas y, Gestión Pedagógica Inclusiva (Figura 2.4), en esta última unidad se profundizan las habilidades socioemocionales en los niños en edad preescolar, especialmente las relacionadas con la autorregulación, para la puesta en marcha de estrategias adecuadas al entorno que favorezcan la construcción de ambientes escolares incluyentes donde existan situaciones de vulnerabilidad (DGESPE, 2020a).



**Figura 2.3.** Esquema del curso *Estrategias del Desarrollo Socioemocional en la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2018*.

Fuente: Tomado de *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2018. Programa del curso: Estrategias para el desarrollo socioemocional. Cuarto Semestre*. DGESPE, 2020c, p.11.



**Figura 2.4.** Esquema del curso *Educación Inclusiva* en la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2018.

Fuente: Tomado de *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2018. Programa del curso: Educación Inclusiva. Quinto Semestre*. DGESPE, 2020a, p.11. SEP.

Por último, en el curso *Estrategias de trabajo docente* en cuarto semestre, perteneciente al Trayecto formativo: Práctica Profesional, se hace hincapié en el diseño, intervención y evaluación del trabajo docente dentro del aula, incluyendo la creación y evaluación de planeaciones y secuencias didácticas y el seguimiento a los procesos de intervención donde los docentes en formación pongan en juego sus

conocimientos teórico-pedagógicos, metodológicos y experiencias previas, considerando la educación socioemocional y la aplicación crítica de los saberes del plan de estudio de acuerdo con las diferentes modalidades educativas y niveles de la educación preescolar (DGESPE, 2020b).

### **2.6.3 Planes de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria de 1984**

La reforma al Plan de Estudios de 1984 se elaboró para dar respuesta al establecimiento de las escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior al ser elevadas al nivel de licenciatura, esta reforma plantea un énfasis importante en la enseñanza de las disciplinas y sus contenidos teóricos que hasta ese entonces habían sido descuidadas en las EN, no obstante se desatendió la comprensión de los procesos escolares y la articulación entre los contenidos y su aplicación en el desempeño docente, tendencia que venía desde el Plan de Estudios para la Escuela Normal Primaria de 1975. Otro de los puntos más interesantes y debatidos de esta reforma fue la orientación de los planes hacia la investigación, donde la figura del Docente-Investigador fue privilegiada, esto originado en gran medida por la necesidad de las EN de incursionar en la difusión de la cultura y la investigación como otras IES, llegando al punto donde la docencia quedaría subordinada a la investigación (Ducoing, 2013a; SEP, 2002).

Esta propuesta curricular quedó estructurada de tal manera que tenía como base un tronco común que compartían tanto los futuros docentes de nivel primaria como de nivel preescolar, y un área de formación específica para cada nivel. Este tronco común estaba conformado por tres líneas formativas: social, pedagógica y psicológica; dentro de la línea psicológica, se establecieron asignaturas como psicología evolutiva, psicología educativa, psicología del aprendizaje e incluso psicología social (SEP, 1984), sin embargo, a pesar de su importancia estas asignaturas estaban encaminadas a conocer de manera teórica las etapas del desarrollo y los procesos de aprendizaje escolar del niño, sin tomar en cuenta la parte emocional como un componente del desarrollo cognitivo y social del estudiante (Tabla 2.7).

**Tabla 2.7**

*Planes y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Socioemocional (1984)*

<b>Elemento</b>	<b>Característica</b>
<b>Antecedentes que lo originaron</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La Educación Normal es elevada a nivel licenciatura</li><li>• Necesidad de las EN de incursionar en la difusión de la cultura y la investigación como otras IES</li></ul>
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Énfasis en la enseñanza de las disciplinas y contenidos teóricos</li><li>• Orientación hacia la investigación</li><li>• Se privilegia la figura del Docente-Investigador</li><li>• Poca atención a los procesos escolares y la articulación entre los contenidos y su aplicación.</li></ul>
<b>Líneas formativas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Social</li><li>• Pedagógica</li><li>• Psicológica</li></ul>
<b>Asignaturas relacionadas con la emocionalidad</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Psicología evolutiva</li><li>• Psicología educativa</li><li>• Psicología del aprendizaje</li><li>• Psicología social</li></ul>
<b>Desarrollo socioemocional</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se antepone el conocimiento teórico a los procesos de aprendizaje y la emocionalidad.</li><li>• No se considera el desarrollo socioemocional del docente en formación</li></ul>

Fuente: Elaboración propia.

Nota: **EN:** Escuela Normal

#### **2.6.4 Planes de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria de 1997**

El Proyecto de Modernización Educativa en México iniciado a finales de la década de los ochenta, señalaba los principales retos de la educación, dentro de los cuales se encontraba la vinculación del ámbito educativo con el medio productivo, la necesidad de avances científicos y tecnológicos y la mejora de la calidad de los servicios que impartía el sistema educativo nacional, presente

también como un objetivo dentro del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, y en concordancia con las tendencias internacionales en el ámbito de la formación docente en Europa y América Latina (Barrón y Pontón, 2013; SEP, 2011).

Para el caso de las EN, en 1997 se elaboró un nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria como parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales debido a la poca afinidad que el plan vigente tenía con la Reforma Educativa para la Educación Básica de 1993, la cual demandaba una planta docente capaz de desarrollar las habilidades de los niños para que estos fueran capaces de aplicar el conocimiento en situaciones reales y no sólo favorecer la memorización (SEP, 2002; DOF, 1999).

Dentro de las características de este nuevo plan de estudios destaca la búsqueda por el fortalecimiento de la formación para la enseñanza de los contenidos de acuerdo con las necesidades y etapas del desarrollo del niño y la realidad educativa, con lo que se recuperaba la tradición normalista de formar para la práctica docente (Arnaut, 2004); además se estableció la práctica profesional intensiva en condiciones reales de trabajo; la implementación de programas de tutoría para fomentar la docencia reflexiva enfocada a soluciones y la definición de un nuevo perfil de egreso a partir de competencias (SEP, 2002). Estas competencias fueron agrupadas en cinco grandes campos a) habilidades intelectuales específicas, b) dominio de los contenidos de enseñanza, c) competencias didácticas, d) identidad profesional y ética, y e) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela (DOF, 1999).

Algunas de las competencias presentes en el perfil de egreso, tenían una estrecha relación, aunque de manera implícita, con la necesidad del alumno de contar con adecuadas habilidades emocionales para ser desarrolladas, por ejemplo, dentro de las *competencias didácticas*, se encontraba que el egresado debía ser capaz de establecer un clima dentro del aula que favorece la confianza, el autoestima, el respeto y la autonomía del niño; para lograr este objetivo, de acuerdo con las dimensiones de las competencias emocionales propuestas por Bisquerra

(2007), tanto el niño como el docente deberían desarrollar la autonomía emocional. En cuanto a la *identidad profesional y ética* se describe que el alumno debe asumir y basar sus relaciones con los diferentes actores (alumnos, padres, colegas) en valores como la democracia, la solidaridad y la honestidad, mientras que en el campo de la *Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela* se mencionaba que el alumno debía ser capaz de apreciar y respetar la diversidad (SEP, 2002), en ambos casos estaría relacionado con la necesidad de desarrollar las competencias sociales y para el vida y el bienestar (Bisquerra, 2007).

Por su parte, dentro del proyecto curricular de esta reforma, la emocionalidad tendría cabida de manera general dentro del curso de Desarrollo Infantil I y II el cual buscaba que los futuros docentes conocieran los procesos de desarrollo del niño como factores que influyen en el aprendizaje escolar y el crecimiento; estos eran concentrados en 3 campos: crecimiento biológico y psicomotor; cognitivo, afectivo; y de relación interpersonal. Dentro de estos, los temas de mayor interés estaban relacionados con el desarrollo del juicio, la conducta moral y la formación de la identidad de género (SEP, 2002).

Sin embargo, a pesar del avance que esto significaba, el énfasis seguía en el estudio de las características, pero no en la generación de estrategias para potencializar las capacidades cognitivas y sobre todo afectivas del niño (Tabla 2.8). Dentro de la las asignaturas de Formación Cívica y Ética, los temas centrales estaban relacionados con la enseñanza del civismo y las relaciones educativas, el aprendizaje y análisis de las normas desde un punto de vista ético, centrándose, no obstante, en la autorregulación consciente de las conductas, uno de los componentes esenciales para el desarrollo de las competencias emocionales presente en la mayoría de las asignaturas de este corte, pero no el único necesario para el bienestar general del docente y el niño.

**Tabla 2.8**

*Planes y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Socioemocional (1997)*

<b>Elemento</b>	<b>Característica</b>
<b>Antecedentes que lo originaron</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Críticas al programa anterior</li> <li>• Poca afinidad del plan vigente con la RIEB (1993)</li> <li>• Parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales</li> </ul>
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación para la práctica docente de acuerdo con las necesidades y etapas del desarrollo del niño</li> <li>• Implementación de la Práctica profesional intensiva en condiciones reales de trabajo</li> <li>• Implementación de programas de tutoría</li> <li>• Fomento de la docencia reflexiva enfocada a soluciones</li> <li>• Definición de un nuevo perfil de egreso a partir de competencias</li> </ul>
<b>Perfil de egreso</b>	<p>Campos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades intelectuales específicas</li> <li>• Dominio de los contenidos de enseñanza</li> <li>• Competencias didácticas</li> <li>• Identidad profesional y ética</li> <li>• Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela</li> </ul>
<b>Asignaturas relacionadas con la emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo Infantil I</li> <li>• Desarrollo Infantil II</li> <li>• Se concentran en 3 campos: crecimiento biológico y psicomotor; cognitivo, afectivo; y de relación interpersonal.</li> </ul>
<b>Desarrollo socioemocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emocionalidad implícita dentro del plan de estudios y en el perfil de egreso (competencia didáctica: establecer clima que favorezca el respeto, autonomía y autoestima del niño)</li> <li>• No se considera el desarrollo socioemocional del docente en formación</li> </ul>

---

Fuente: Elaboración propia.

Nota: **RIEB**: Reforma Educativa para la Educación Básica de 1993

### **2.6.5 Planes de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria de 2012**

Como parte de una serie de propuestas y con el fin de responder a los cambios establecidos en la RIEB, fue elaborado el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria en 2012, el cual se encontraba estructurado, al igual que todos los planes y programas para la educación Normal de 2012, a partir de tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, el enfoque basado en competencias y la flexibilidad curricular, académica y administrativa, esta última con la finalidad de responder a las condiciones reales del contexto y dotar de mayor autonomía para adaptar y organizar los contenidos curriculares (DOF, 2012a).

En cuanto al perfil de egreso, se establecen una serie de competencias genéricas y profesionales que comparten características muy similares a las expuestas en el Plan Curricular para la Licenciatura en Educación Primaria de 1997. Las dimensiones del perfil de egreso de este nuevo plan de estudio son similares al resto de licenciaturas de la educación Normal establecidos en 2012, las cuales ya han sido descritas en este trabajo para la Licenciatura en Educación Preescolar.

Este conjunto de competencias al igual que en plan anterior, de manera implícita, están relacionadas con algunas de las dimensiones de las competencias emocionales tales como la autonomía, la conciencia y la autorregulación emocional, así como las competencias sociales y para el bienestar (Bisquerra, 2007), sin embargo, siguieron sin tener un papel relevante en esta nueva reforma.

Este plan de estudios tiene una gran similitud al de la Licenciatura en Educación Preescolar también de 2012, con el cual comparte una serie de cursos donde la emocionalidad es mencionada dentro de sus contenidos, tal es el caso de *Psicología del desarrollo infantil (0-12 años)* en primer semestre, donde se analizan de manera general las diferentes teorías del desarrollo afectivo del niño (DGESPE, 2013i); el curso *Atención a la diversidad* en quinto semestre, que tiene como uno de sus propósitos que los estudiantes sean capaces de crear aulas incluyentes (DGESPE, 2013f) y los cursos *Educación artística (música, expresión corporal y danza)* en

quinto semestre y *Educación artística (artes visuales y teatro)* en sexto semestre (DGESPE, 2013h, 2013g), cuyos contenidos han sido mencionados en esta investigación con anterioridad dentro del plan de estudios para la Educación Preescolar.

De igual forma, la asignatura de Formación Cívica y Ética, establecida para sexto semestre dentro del trayecto formativo sobre la preparación para la enseñanza y el aprendizaje, también toca la emocionalidad del niño en su primera unidad de aprendizaje: *el desarrollo personal y social del niño en primaria*, donde se buscaba explorar el desarrollo social y personal del niño, así como el conocimiento, reconocimiento y expresión de las emociones como parte esencial del proceso de aprendizaje y de la sociabilidad del niño, importante para generar actitudes de convivencia efectiva (SEP, 2012), con lo que se comienza a dar importancia, de manera explícita, a las competencias emocionales dentro de la formación docente (Tabla 2.9).

**Tabla 2.9**

*Planes y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Socioemocional (2012)*

Elemento	Característica
<b>Antecedentes que lo originaron</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de responder a los cambios establecidos en la RIEB (1993)</li> <li>• Bajos resultados académicos en pruebas nacionales e internacionales</li> </ul>
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinculación de la enseñanza con el enfoque por competencias</li> <li>• Práctica profesional intensiva</li> <li>• Programa de tutoría</li> <li>• Fomento de la práctica reflexiva enfocada a soluciones</li> <li>• Diseño del Perfil de Egreso a partir de competencias genéricas y profesionales</li> </ul>
<b>Orientaciones curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque centrado en el aprendizaje</li> <li>• Enfoque basado en competencias</li> <li>• Flexibilidad curricular, académica y administrativa</li> </ul>

<b>Perfil de egreso</b>	Ámbitos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación para el aprendizaje</li> <li>• Organización del ambiente en el aula</li> <li>• Promover el aprendizaje de todos los estudiantes</li> <li>• Compromiso y responsabilidad en la profesión</li> <li>• Vinculación con el entorno comunitario institucional</li> </ul>
<b>Asignaturas relacionadas con la emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación Cívica y Ética en su primera unidad de aprendizaje: <i>el desarrollo personal y social del niño en primaria</i></li> <li>• Atención a la diversidad</li> <li>• Educación Artística</li> <li>• Psicología del desarrollo infantil (0-12 años)</li> </ul>
<b>Desarrollo socioemocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor emocionalidad implícita en el perfil de egreso en relación con el papel del docente en el clima, el diálogo, el respeto, la autonomía y la autoestima del niño</li> <li>• Se considera el desarrollo socioemocional del docente en formación de forma general en la asignatura de Educación Artística.</li> <li>• Énfasis en el desarrollo socioafectivo del niño sobre la del docente</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Nota: **RIEB**: Reforma Educativa para la Educación Básica de 1993

### **2.6.6 Planes de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria de 2018**

La educación socioemocional como elemento clave para el aprendizaje y la adaptación de los ciudadanos al siglo XXI es una de las innovaciones de este nuevo modelo (Flores, 2017), donde se decidió no sólo apostar por el fortalecimiento de la dimensión racional de las y los niños y jóvenes, sino también impulsar su desarrollo emocional. Esto significa que los docentes deben llevar una tarea dual para con sus estudiantes, donde al mismo tiempo que se desarrolla la dimensión sociocognitiva, también se impulse las emociones, como un todo, para formar así ciudadanos responsables, activos y comprometidos con la comunidad y capaces de contribuir con los retos globales de la sociedad del conocimiento (SEP, 2017d). Por este motivo la educación socioemocional cuenta con una carga horaria específica dentro de la malla curricular. En la malla curricular del Plan de Estudios 2018, la educación socioemocional se encuentra presente en dos asignaturas: *educación*

*socioemocional* establecida en el tercer semestre, donde esta educación es definida como:

Un proceso de aprendizaje que posibilita la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para identificar y regular las emociones; así como para forjar la identidad de los estudiantes y construir relaciones interpersonales basadas en el respeto hacia sí mismos y hacia el entorno. (sin paginar, DOF, 2018)

Esta asignatura busca que el futuro docente comprenda los principios pedagógicos, perspectivas y enfoques desde diversas disciplinas que explican la dimensión emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje y los alcances que tiene su labor docente en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, enfocando y analizando sus propuestas para su aplicación en la educación Básica (DOF, 2018), el curso se compone además de las mismas unidades de aprendizaje que las expuestas para esta asignatura a nivel Preescolar, aumentando su complejidad.

La segunda asignatura *Estrategias para el desarrollo socioemocional*, en sexto semestre, busca desarrollar en el futuro docente la capacidad para diseñar y aplicar actividades que contribuyan al desarrollo de la dimensión socioemocional de los alumnos, la cual está compuesta por habilidades como el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración. Profundizar el análisis de manera multidisciplinaria de la literatura científica disponible le permitirá al docente también caracterizar este desarrollo y llevarlo a la práctica utilizando diversos recursos, técnicas y experiencias, con las que pueda incorporar esta educación a las distintas asignaturas así como potencializar el aprendizaje y mejorar sus relaciones interpersonales y la convivencia escolar (SEP, 2017d; DOF, 2018), por último, se compone al igual que la anterior, de las mismas unidades de aprendizaje que aquellas para nivel Preescolar. En esta propuesta se observan los primeros intentos por llevar la educación emocional en todas sus dimensiones a los planes y programas de estudio para la formación Básica a nivel nacional (Tabla 2.10).

Para complementar lo anterior, este plan de estudios cuenta con asignaturas similares a las de la Licenciatura en Preescolar, también de 2018, donde la formación y el desarrollo socioemocional forman parte del programa, como es el caso de Educación inclusiva y Estrategias de trabajo docente.

Este programa comenzó a ser implementado a mediados de 2019, por lo que los resultados aún no salen a luz, aunque por otro lado, se ha anunciado la creación de otro plan de estudios en 2021 (DOF, 2018), por lo que su continuidad aún está por evaluarse; no obstante, el desarrollo de las propias competencias socioemocionales de los docentes en formación ha comenzado a estar presente de manera clara en este programa, donde se le asigna un espacio para su formación, sin embargo, aunque representa un avance significativo en el reconocimiento de las emociones del docente, el espacio otorgado para este fin sigue siendo pequeño en comparación con otras asignaturas.

**Tabla 2.10.**

*Planes y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Socioemocional (2018)*

Elemento	Característica
<b>Antecedentes que lo originaron</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados del Plan de Estudio para la Educación Básica de 2009.</li> <li>• Ley General del Servicio Profesional Docente (2013)</li> <li>• Bajos resultados académicos en pruebas nacionales e internacionales</li> </ul>
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda por garantizar la equidad y la calidad en la educación</li> <li>• Enfoque centrado en el aprendizaje</li> <li>• Enfoque basado en competencias</li> <li>• Flexibilidad curricular</li> <li>• Práctica profesional intensiva</li> <li>• Programa de tutorías</li> <li>• Introducción de la Educación socioemocional</li> </ul>
<b>Orientaciones curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque centrado en el aprendizaje,</li> <li>• Enfoque basado en competencias y</li> <li>• Flexibilidad curricular, académica y administrativa</li> </ul>

<b>Perfil de egreso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensiones:</li> <li>• Conoce a los alumnos, saber cómo y qué deben aprender</li> <li>• Organiza y evaluar el trabajo educativo, y realizar una intervención didáctica pertinente</li> <li>• Se reconoce como profesional que mejora continuamente</li> <li>• Asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión</li> <li>• Participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad</li> </ul>
<b>Asignaturas relacionadas con la emocionalidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación socioemocional (72 horas)</li> <li>• Estrategias para el desarrollo socioemocional (108 horas)</li> <li>• Atención a la diversidad</li> <li>• Educación Inclusiva</li> <li>• Estrategias de trabajo docente.</li> </ul>
<b>Componente emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrado en el desarrollo intelectual, físico, social y emocional del niño para procurar el logro de los aprendizajes que contribuyan al afrontamiento de los retos globales de la sociedad del conocimiento.</li> <li>• Por primera vez la educación emocional ocupa una carga horaria específica con 2 asignaturas dentro del plan de estudios.</li> <li>• Emocionalidad explícita en el perfil de egreso</li> <li>• Se considera el desarrollo socioemocional del docente en formación dentro de las mismas 2 asignaturas de manera general</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

### ***2.6.7 Planes de Estudios para la Licenciatura en Educación Secundaria de 1999***

En 1999, como parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuela Normales creado por SEP, y de los compromisos dentro del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se dio a conocer el plan de estudio de la Licenciatura en Secundaria; el cual abogaba por la integración y continuidad de la educación Secundaria y la educación Básica como un todo. Otro punto relevante es la definición del perfil de egreso a través de competencias, agrupadas en cinco campos: 1) habilidades intelectuales específicas; 2) dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria; 3) competencias

didácticas; 4) identidad profesional y ética; y 5) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Las cuales guardan estrecha relación con las competencias del perfil de egreso del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de 1997 (Subsecretaría de Educación Básica y Normal [SEB], 2010).

La socioemocionalidad se ve presente, de manera implícita dentro de tres de los cinco campos de competencias que conforman el perfil de egreso (SEB, 2010), los cuales eran:

1. Habilidades Intelectuales Específicas: donde se reconoce la importancia de expresar y argumentar ideas con claridad de forma oral y escrita, de orientar a sus futuros alumnos en el análisis de situaciones y la resolución de problemas, las cuales se relacionan con las competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar de Bisquerra y Pérez (2007).
2. Competencias Didácticas: donde se plantea la necesidad de que el docente en formación reconozca las diferencias que influyen en el aprendizaje de sus alumnos, estableciendo estrategias adecuadas a sus intereses, contextos y necesidades; y sea capaz de generar un clima de trabajo en el aula que promueva la confianza, el respeto, la autoestima, la creatividad y la autonomía. Los cuales son considerados como elementos clave a desarrollar dentro de las competencias emocionales en la formación docente (OCDE, 2015; Akyol y Akdemir, 2019; Glennie et al., 2017).
3. Identidad Profesional y Ética: relacionado con la importancia del trabajo en equipo en la formación continua, el mejoramiento de la escuela y la cooperación entre colegas.

El Mapa curricular presente en este plan de estudios, se divide en tres campos formativos: Formación general para la educación Básica, relacionada con el sistema educativo mexicano, sus problemáticas, las políticas educativas y las bases legales y filosóficas; Formación común, para todas las especialidades a nivel Secundaria sobre sus características y demandas; y Formación específica por

especialidad. El campo de formación común constaba de 15 cursos equivalentes al 35% de la actividad académica total y en el cual la emocionalidad se hace presente de manera general en los cuatro cursos indicados para el desarrollo de los adolescentes (SEB, 2010).

El primero de ellos: *Desarrollo de los Adolescentes I Aspectos Generales* busca de manera introductoria plantear un panorama general de las principales transformaciones y cambios que viven los jóvenes en esta etapa de la vida para su correcta comprensión, considerando la influencia de los procesos de crecimiento y maduración con el funcionamiento cognitivo, emocional y afectivo. No obstante, se da prioridad a comprender conceptos, las fases y los procesos cognitivos de la adolescencia. El segundo curso: *Desarrollo de los Adolescentes II. Crecimiento y Sexualidad* se concentra en los aspectos biológicos y sexuales propios de esta etapa y su procesamiento subjetivo, a nivel personal y familiar (SEB, 2002a).

El tercero, *Desarrollo de los Adolescentes III. Identidad y Relaciones Sociales* se relaciona con los cambios afectivos, psicosociales y el establecimiento de nuevas relaciones sociales y la modificación de las ya existentes, el papel de la cultura, los valores, la autoestima, los roles y su participación social. No obstante, los procesos afectivos y psicosociales se estudian desde la crisis, el conflicto y el distanciamiento, sin considerar la educación de las emociones.

El cuarto curso *Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos* analiza los cambios en las capacidades cognitivas y la reflexión subjetiva, donde se considera la relación existente entre los estados emocionales y el desempeño académico (SEB, 2002b).

Con lo anterior se observa que las emociones habían comenzado ya a ser vistas como parte fundamental no sólo del desarrollo normal del adolescente, sino también de su desempeño escolar, no obstante, el énfasis se concentraba solo en la descripción de estas emociones y su repercusión, sin considerar las pautas para la educación emocional del adolescente ni del futuro docente.

### **2.6.8 Planes de Estudios para la Licenciatura en Educación Secundaria de 2018**

Como parte de la actualización y rediseño de los planes y programas de estudio para la educación Básica y para la Formación Inicial Docente de Educación Básica a finales de 2018, se modificaron los planes de estudio para la Licenciatura en Educación Secundaria de 1999, donde se incorpora por primera vez la educación emocional, se da mayor peso a la inclusión y la equidad, el uso de tecnologías de manera transversal y el aprendizaje del idioma inglés (DOF, 2018).

Estos nuevos planes y programas de estudio para este nivel conservan las generalidades del resto de programas para la educación Normal del nuevo modelo educativo de 2018, en cuanto a las orientaciones curriculares (Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa), las dimensiones, el perfil de egreso constituido a partir de competencias genéricas, profesionales de la docencia y disciplinares, y los trayectos formativos (Bases teórico metodológicas para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje, Práctica profesional, y Optativos) (DOF, 2018). Dentro del trayecto Bases Teórico Metodológicas para la Enseñanza, el cual incluye algunos cursos que son comunes en otras licenciaturas de las escuelas Normales, se encuentran cursos como: Desarrollo en la adolescencia; Problemas socioeconómicos y políticos de México; Teorías y modelos de aprendizaje; Planeación y evaluación; Metodología de la investigación; Fundamentos de la educación; Pensamiento pedagógico; Retos actuales de la educación en México; Desarrollo socioemocional y aprendizaje; Neurociencia en la adolescencia y, Educación inclusiva. Estos últimos tres relacionados directamente con el desarrollo y la educación socioemocional a nivel Secundaria (DOF, 2018).

Respecto a la emocionalidad dentro del trayecto formativo descrito en el párrafo anterior, los cursos orientados al desarrollo del adolescente del plan 1999 (aspectos generales, crecimiento y sexualidad, identidad y relaciones sociales y procesos cognitivos) se modificaron para dar lugar a la incorporación de las neurociencias y la educación socioemocional.

De esta manera surge la asignatura *Desarrollo emocional y aprendizaje*, la cual se ubica en el segundo semestre, con una carga horaria de 4 horas por semana con un total de 72 horas, consta de tres unidades de aprendizaje y se relaciona con los cursos: Desarrollo de la adolescencia; Planeación y evaluación y, Neurociencia en la adolescencia (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE], 2018a).

Este curso tiene como finalidad “que el estudiantado adquiriera las habilidades y herramientas básicas de la gestión socioemocional desde sí mismo, a partir del reconocimiento personal mediado por la comprensión de los fundamentos teórico metodológico que sustentan el desarrollo emocional del sujeto” (DGESPE, 2018a, p. 5) con lo cual resalta la búsqueda no sólo del desarrollo emocional de los adolescentes, sino también del docente en formación, uno de los principales cambios respecto al plan anterior. La primera unidad de aprendizaje busca que el alumno conozca los fundamentos teóricos desde la ciencia y la pedagogía sobre la educación socioemocional, en la segunda unidad se enfoca al desarrollo emocional del adolescente mientras que en la tercera unidad se contemplan contenidos temáticos para que los docentes en formación desarrollen o fortalezcan las dimensiones de su propia educación socioemocional (Tabla 2.11). Estas unidades además consideran la importancia de implementar estrategias específicas, tomando al menos 20 minutos al día, para fortalecer las habilidades socioemocionales dentro del aula (DGESPE, 2018a).

**Tabla 2.11**

*Estructura del curso Desarrollo emocional y aprendizaje en la Licenciatura en Educación Secundaria, Plan 2018.*

Unidad de aprendizaje	Temario
Fundamentos científicos y pedagógicos de la educación socioemocional	1.1. Antecedentes científicos y pedagógicos de la educación socioemocional <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación socioemocional: pasado, presente y futuro.</li> <li>• Las habilidades socioemocionales como predictores del éxito académico, profesional y social.</li> </ul>

- 
- La importancia de las habilidades socioemocionales en el aula

#### 1.2. La educación socioemocional y el bienestar

- Dimensiones del bienestar
- Bienestar emocional y social
- Las habilidades socioemocionales y el bienestar

#### 1.3. La inteligencia emocional y su relación con el aprendizaje

- Tipos de inteligencia
- Definición y conceptualización de la inteligencia emocional
- Importancia del lenguaje emocional

#### 1.4. La relación entre emociones, motivación y aprendizaje.

- Modelos para entender las emociones
- Las emociones en el aula
- Motivación y aprendizaje
- Emociones, motivación y aprendizaje.

## 2. Desarrollo socioemocional en el adolescente

### 2.1. Identidad: importancia del autoconocimiento y la autonomía en el adolescente

- Factores que conforman la identidad
- Autoconocimiento: conocerse y valorarse
- Autonomía

### 2.2 Regulación emocional, conductas de riesgo y toma de decisiones

- Emoción, cognición y conducta en el adolescente
- Conductas impulsivas y conductas de riesgo
- La importancia de la autorregulación y la toma responsable de decisiones

### 2.3. relaciones interpersonales y presión social

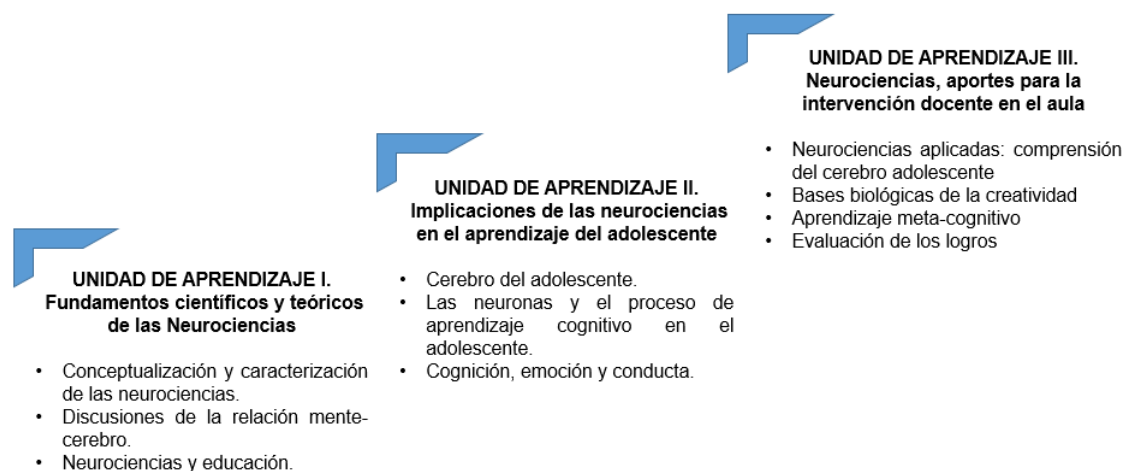
- La influencia del contexto y de sus pares
- Sentido de pertenencia
- La importancia de la empatía y la colaboración en la adolescencia

- 2.4. la construcción del proyecto de vida
  - Decisiones clave para llevar a cabo su proyecto de vida
  - Responsabilidad y perseverancia
  
- 3. Aprendizaje y enseñanza de las habilidades socioemocionales
  - 3.1. las dimensiones de la educación socioemocional y sus habilidades asociadas
    - Autoconocimiento
    - Autorregulación
    - Autonomía
    - Empatía
    - Colaboración
  
  - 3.1. El papel del docente en la educación socioemocional
    - El desarrollo de las habilidades socioemocionales en el docente
    - La importancia del modelaje como recurso pedagógico en la educación socioemocional
    - El clima del aula y la construcción de un espacio para el desarrollo socioemocional
  
  - 3.3. orientaciones pedagógicas para la educación socioemocional
    - Características de programas de educación socioemocional para educación secundaria y media superior
    - Principios de implementación en la didáctica de la educación socioemocional
    - Transversalidad de la educación socioemocional
  
  - 3.4. Evaluación
    - La importancia de la evaluación
    - Estrategias para evaluar la educación socioemocional
    - Niveles de logro en las diferentes dimensiones de la educación socioemocional

Fuente: Adaptado de *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria. Plan de Estudios 2018. Programa del curso: Desarrollo socioemocional y aprendizaje. Segundo Semestre*. DGESPE, 2018a, p. 11

*Neurociencia en la Adolescencia* se ubica en el cuarto semestre, en el mismo trayecto formativo que la anterior, con 4 horas a la semana con un total de 72 horas al semestre, constando de tres unidades de aprendizaje (Figura 2.5), teniendo como

objetivo que los alumnos analicen los aportes de las neurociencias a los procesos de enseñanza y aprendizaje con los cuales facilitar la toma de decisiones en su vida personal y profesional. Aunado a lo anterior, se espera que a partir de la comprensión del cerebro se puedan detectar conductas, emociones y procesos cognitivos que pongan en riesgo la integridad del adolescente, mejorar las intervenciones pedagógicas para que la educación contribuya a mejorar su autorregulación, su toma de decisiones y la resolución de conflictos (DGESPE, 2020d).



**Figura 2.5.** Esquema del curso Neurociencia en la adolescencia en la Licenciatura en Educación Secundaria, Plan 2018.

Fuente: Tomado de: *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria. Plan de Estudios 2018. Programa del curso: Neurociencia en la adolescencia. Cuarto Semestre.* DGESPE, 2020d, p.14. SEP.

Dentro de la segunda y tercera unidad de aprendizaje se establece que el docente en formación reflexione y conozca su papel y su tarea en la promoción de comportamientos emocionales benéficos para los adolescentes. Dentro de sus contenidos se encuentran temas como: Cognición, emoción y conducta; Neurociencia de las emociones de los adolescentes; Sistema Límbico; Neuronas espejo y desarrollo de la empatía; Corteza prefrontal: Límites y control conductual,

etc. (DGESPE, 2020d). Este curso permite al alumno conocer de forma más integrada y holística el funcionamiento de las emociones en el adolescente, partiendo de la dimensión biológica que las componen, lo que permite un estudio más completo, ausente en el plan anterior.

El curso *Desarrollo en la Adolescencia*, el cual parte también del trayecto formativo Bases Teórico Metodológicas para la Enseñanza, con una duración de 72 horas por semestre, estudia de la teoría el desarrollo social, cognitivo, emocional y cultural y los riesgos en la adolescencia, a partir de lo cual se puedan plantear estrategias de intervención de acuerdo con las necesidades e intereses de los adolescentes, no obstante, este curso toma de manera muy general la emocionalidad en su primera unidad de aprendizaje centrándose en el desarrollo cognitivo y físico del adolescente (DGESPE, 2018b). Por último, dentro del curso de *Planeación y Evaluación*, se retoma la necesidad de que las metodologías y los procesos de evaluación tomen en cuenta la emocionalidad, a partir de la creación de diferentes instrumentos para dicho fin (DGESPE, 2019b).

No obstante, aun con los avances en materia de educación emocional vistos en este nuevo plan de estudios, se puede observar que a diferencia de los planes de licenciatura en educación Preescolar y Primaria que cuentan con dos asignaturas exclusivas para el desarrollo socioemocional, en este nivel, sólo se encuentra un curso, donde a pesar de tener por primera vez un tiempo dedicado al desarrollo emocional del docente, este es, en comparación con el resto de los contenidos y a consideración propia, bastante limitado.

A manera de conclusión se podría decir que las reformas a los planes y programas para la Educación Básica y para la formación docente han buscado responder a los retos de la época y aumentar la calidad de los servicios educativos. Desde su propia forma de entender la educación, todas las propuestas han reconocido la participación del docente como un factor determinante en el logro educativo y como un elemento esencial para un aprendizaje eficaz (Moreno, 2013). En el caso de México, los normalistas han jugado indudablemente un papel decisivo en la configuración social y cultural del país conjuntamente con el Estado (Ducoing,

2013b), lo que se ha plasmado en las distintas reformas a los planes y programas de estudio de las EN.

Por otro lado, aunque se han realizado actualizaciones a los planes de estudio de las EN a nivel nacional, la apropiación que las comunidades académicas han hecho de ellas en cuanto a su sentido, contenido y práctica es desigual, ya que aún existen escuelas que ofrecen las licenciaturas siguiendo los planes anteriores (2012 y 1997) ya sea porque les ha sido autorizado, o por la dificultad que implica la implementación de un nuevo programa para la planta docente, el área académica y/o administrativa de las instituciones (INEE, 2017b) o porque estas no han sabido responder a las necesidades y capacidades de las EN, lo que sin embargo podría traer como consecuencia una formación dispar y desactualizada de los futuros docentes.

En la actualidad se sigue buscando que la formación docente vaya en concordancia con las necesidades de los diferentes contextos y con las tendencias internacionales para asegurar una mejor adaptabilidad de los ciudadanos mexicanos al contexto global, en este caso, el Banco Interamericano para el Desarrollo (Mateo et al., 2019) a partir de una de sus iniciativas ha visibilizado el rumbo que sigue la formación del capital humano, donde se reconoce la importancia de la educación durante toda la vida, la ampliación del espectro de habilidades que los individuos deben adquirir y reconoce al mismo tiempo que a pesar de que las habilidades técnicas específicas son importantes para el mercado laboral, también han venido decayendo en las últimas décadas, mientras que las habilidades socioemocionales han ido en aumento, por lo que no es de extrañar que en las reformas venideras estas habilidades sean reconocidas tanto para la educación Básica como para la formación inicial docente.

**CAPITULO 3.**  
**ESTRATEGIA**  
**METODOLÓGICA**

### **Capítulo 3. Estrategia Metodológica**

El presente capítulo describe la problemática de estudio relacionado con las competencias emocionales en los docentes en formación de las Escuelas Normales en Puebla y se presenta la estructura metodológica del proyecto que se desarrolla a lo largo de esta tesis. Se define el problema, la postura metodológica, los objetivos y los alcances de la investigación.

#### **3.1 Definición del problema**

##### **3.1.1 Los Problemas de la Educación Emocional en México**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su publicación *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?*, reflexiona sobre la finalidad esencial de la educación del siglo XXI la cual debe “apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y la naturaleza” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015, p.36), para lograr tal fin propone también un Planteamiento Holístico de la Educación, el cual debe ir más allá de la educación tradicional, reconociendo la importancia del aprendizaje social, cultural, emocional y las artes tanto en el proceso de enseñanza como en la evaluación de los aprendizajes.

Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones, han existido deficiencias y problemas que afectan la buena consecución de los objetivos esperados, por ejemplo, aun cuando tanto el nivel educativo como la calidad de la educación en México han mejorado en los últimos 20 años, ésta no se ha logrado traducir en mejoras en la productividad ni en el desempeño económico del país que aprovechen este capital humano disponible (Székely y Flores, 2018).

Aunado a lo anterior, a pesar de la disminución de la tasa de abandono en la educación obligatoria, en el ciclo escolar 2015-2016 poco más de 1.1 millones de alumnos abandonaron la escuela, siendo una de las causas principales el clima escolar desfavorable (INEE, 2018b); esto coincide con los resultados del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ética (ICCS) realizado en 2016 donde se

observa que la formación y el desempeño cívico de los estudiantes de nivel Secundaria en México se encuentra muy por debajo de la media internacional, siendo más proclives a protestar violentando la ley (tomando edificios, interrumpiendo el tráfico, pintando muros, etc.) y con prácticas frecuentes de violencia en la escuela, volviéndose ésta un sitio más hostil en México que en la media de los países (INEE, 2018d).

De igual manera, de acuerdo con el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), realizado en 15 países de América Latina (entre ellos México) por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO en 2016, se evaluó el aprendizaje para estudiantes de primaria de 3ro y 6to grado en diferentes áreas, acompañados con cuestionarios de contexto, con lo cual se confirmó que en la mayoría de los países los ambientes de mayor violencia en el entorno escolar constituyen uno de los factores asociados al bajo rendimiento académico y la deserción escolar (Trucco e Inostroza, 2017), reflejando la complejidad y la necesidad de atender y prevenir estos problemas. Por consiguiente, no es de extrañar que de acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Mateo et al., 2019), América Latina y el Caribe tengan una de las brechas más grandes del mundo en el desarrollo de habilidades y, sus estudiantes, un desempeño extremadamente pobre comparado con otras regiones, puesto que:

Los sistemas de formación de talento se enfocan en títulos detrás de los que hay currículos no actualizados a la nueva realidad (...) es decir, que convivimos con estructuras del siglo pasado e, incluso dentro de esas viejas estructuras, estamos dentro del grupo de cola (Mateo, et al., 2019, p. s/n).

Ante esto, se ha planteado como urgente la necesidad de acelerar el desarrollo de habilidades técnicas específicas, pero sobre todo de habilidades transversales, entre ellas las habilidades socioemocionales, que le permitan al individuo aprender y adaptarse a los continuos cambios que presenta la actualidad. En cuanto a los profesionales de la educación, de acuerdo con el BID (Cruz et al., 2019), la región necesitará 10,3 millones de maestros en los próximos 15 años, por

lo que es de suma importancia asegurar que los nuevos profesionales cuenten con las habilidades socioemocionales, transversales y la formación necesaria para hacer frente al futuro, esto considerando que más de la mitad del número previsto no ha comenzado a estudiar su carrera ni ha empezado su vida laboral, lo que se vuelve una oportunidad para emprender estrategias diferentes de formación que les brinden sobre todo la capacidad de interactuar con las tecnologías, trabajar en equipo, mejorar la calidad de las interacciones profesor-alumno, brindar apoyo emocional a sus estudiantes, fomentar las buenas relaciones interpersonales, motivar el aprendizaje colaborativo, etc., elementos que han sido identificados como claves para una enseñanza eficaz (Funaro y Ruiz, 2015) en la “formación de seres humanos libres, justos y equitativos, que sabrán desenvolverse en la sociedad” (Trucco e Inostroza, 2017, p.16).

Sin embargo, a pesar del reconocimiento que tiene la formación de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes, no existe un consenso por parte de los países miembros de la OCDE sobre cómo promoverlos, debido a las diferencias existentes entre su conocimiento, su implementación, las expectativas y las capacidades de los responsables para mejorar estas habilidades en los niños y jóvenes (OCDE, 2015; UNESCO, 2016).

### ***3.1.2 Los Problemas de la Educación Emocional en los Docentes en Formación***

La formación inicial de docentes se enriquece con las investigaciones realizadas en el campo de las emociones y las instituciones educativas, por ejemplo, Merchán y González en 2016 realizaron un estudio donde se analiza la autopercepción socioemocional de maestros de Educación Primaria desde una comparación entre docentes en formación y docentes en activo, en el cual se encontró que los docentes en formación tienen una menor autopercepción emocional que su grupo de comparación, lo anterior demuestra que resulta fundamental valorar la percepción de los docentes en formación para tener un panorama más amplio sobre lo que ocurre una vez que egresan de estas instituciones.

Por su parte, Vivas, Chacón y Chacón (2010) reportaron que los docentes en formación (noveles) experimentan sentimientos de frustración, miedo y ansiedad al enfrentarse con situaciones nuevas en el aula de práctica que no aprendieron a resolver en la universidad, afectando así su equilibrio y bienestar emocional, poniendo de manifiesto la contribución de la formación en competencias emocionales al bienestar general de los estudiantes.

De otro modo, Bryon en 2011 (citado en Asha y Remith, 2018) condujo una investigación con profesores de la Universidad de Columbia en Nueva York donde reportó una mejora en las habilidades de los profesores en formación después de un programa para el reconocimiento emocional, lo que fundamenta la orientación hacia el desarrollo de competencias emocionales de los programas de estudio. No obstante, la formación emocional no garantiza el ideal desempeño docente, por ejemplo, Boyd en 2005 (citado en Asha y Remith, 2018) encontró que el que los docentes tengan buenos niveles de inteligencia emocional no significa que necesariamente ésta sea usada en el salón de clase. Sin embargo, hay evidencia sobre la existencia de una correlación positiva entre inteligencia emocional y un clima escolar favorable, en términos de generación de una visión compartida, liderazgo facilitador, trabajo en equipo y cooperación, etc. (Barent, 2005).

En México, específicamente en el Estado de Puebla, Frago (2018) realizó una investigación para analizar la Inteligencia Emocional de estudiantes universitarios del Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, donde encontró que un 45% de los estudiantes percibe que requieren mejorar su atención emocional, mientras que un 42% considera que deben mejorar su claridad emocional y un 31% su reparación emocional (resultados cuantitativos), además de que en cada licenciatura sobresale en sus estudiantes una de las habilidades específicas de la Inteligencia Emocional, por lo que a pesar de la evidencia sobre el desarrollo de estas habilidades en otras áreas o Facultades, es importante conocer estos datos para los estudiantes de las Escuelas Normales.

Por último, de acuerdo con los resultados obtenidos en un análisis previo a este trabajo sobre competencias emocionales autopercebidas en docentes en

formación (DF) de la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe, de una escuela Normal pública del Estado de Puebla anterior a la implementación de los planes y programas de estudio sobre educación emocional de 2018, se muestra que sólo un pequeño porcentaje, no mayor a 50%, de los DF cuentan con un nivel de dominio adecuado (alto) de las competencias emocionales requeridas para llevar a cabo su práctica docente.

Por lo anterior se reafirma la importancia del papel de la educación emocional en estas escuelas ya que como lo menciona Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008): “No es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente” (p.6), poniendo de manifiesto la necesidad del estudio de las competencias emocionales en los DF, especialmente en las Escuelas Normales, ya que estas siguen siendo las instituciones privilegiadas de la formación docente en México, puesto que de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2017 el mayor porcentaje de sustentantes que resultaron idóneos para ocupar puestos docentes en educación básica fueron los egresados de escuelas Normales, principalmente públicas en comparación con los egresados de la UPN y otras IES.

### **3.2 Preguntas de Investigación**

#### **3.2.1 *Pregunta general de investigación***

Dado lo anterior:

¿Cómo autoperciben los Docentes en Formación de las Escuelas Normales Públicas en Puebla las competencias emocionales necesarias para llevar a cabo su práctica docente?

#### **3.2.2 *Preguntas específicas de investigación***

- ¿Cuál es el nivel de dominio autopercebido de las competencias emocionales de los Docentes en Formación de las Escuelas Normales Públicas en Puebla necesarias para llevar a cabo su práctica docente?

- ¿Cuales son las diferencias entre los niveles de dominio autopercebido de competencias emocionales de los Docentes en Formación de las Escuelas Normales Públicas en Puebla que han tenido un acercamiento sobre estudios en Educación Socioemocional en relación con los que no lo han tenido para llevar a cabo su práctica docente?

### **3.3 Hipótesis**

#### **3.3.1 Hipótesis de Investigación**

**H<sub>1</sub>:** Los Docentes en Formación de las Escuelas Normales Públicas en Puebla presentan un nivel alto de dominio autopercebido de las competencias emocionales necesarias para llevar a cabo su práctica docente.

**H<sub>2</sub>:** El nivel de dominio autopercebido de las competencias emocionales de los Docentes en Formación de las Escuelas Normales Públicas en Puebla, está relacionado significativamente con la Educación Socioemocional recibida en el aula para llevar a cabo su práctica docente.

**H<sub>3</sub>:** Existen diferencias significativas entre los niveles de dominio autopercebido de competencias emocionales de los Docentes en Formación de las Escuelas Normales Públicas en Puebla que han tenido un acercamiento sobre estudios en Educación Socioemocional en relación con los que no han tenido para llevar a cabo su práctica docente.

#### **3.3.2 Hipótesis Nula**

**H<sub>0</sub>:** Los Docentes en Formación de las Escuelas Normales Públicas en Puebla no presentan las competencias emocionales necesarias para llevar a cabo su práctica docente

### **3.3.3 Hipótesis Alternativa**

**HA:** Los Docentes en Formación de las Escuelas Normales Públicas en Puebla se auto perciben con las competencias emocionales necesarias para llevar a cabo su práctica docente.

## **3.4 Objetivos de la investigación**

### **3.4.1 Objetivo General**

Analizar el dominio autopercebido de las Competencias Emocionales en los docentes en formación de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Puebla.

### **3.4.2 Objetivos Específicos**

- Determinar el nivel de dominio autopercebido de las competencias emocionales de los Docentes en Formación de las Escuelas Normales Públicas en Puebla necesarias para llevar a cabo su práctica docente.
- Identificar las diferencias entre los niveles de dominio autopercebido de las competencias emocionales de los Docentes en Formación de las Escuelas Normales Públicas en Puebla que han tenido un acercamiento sobre estudios en Educación Socioemocional en relación con los que no lo han tenido para llevar a cabo su práctica docente.

## **3.5 Tipo y Enfoque de la Investigación**

El carácter del proyecto de investigación es concluyente, Malhotra (2008) señala que por lo general es más formal y estructurada y está “diseñada para ayudar a quien toma las decisiones a determinar, evaluar y elegir el mejor curso de acción de una situación específica.” (p. 79). El diseño de la investigación fue descriptivo, teniendo como principal objetivo la descripción de algo, por lo regular las características o funciones del mercado (Malhotra 2008). También es de carácter transversal, ya que implicó obtener una sola vez la información de los Docentes en Formación.

Este tipo de diseño descriptivo transversal también es conocido como de “investigación de encuesta por muestreo” (p. 84). Por lo anterior, y dado que el fin de la investigación es probar las hipótesis planteadas, la investigación es de tipo cuantitativo, la cual, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. La muestra que se utilizó en el presente estudio es del tipo no probabilística que, de acuerdo con Hernández y colaboradores (2010), en este tipo de muestras “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación” (p. 176), además de no basarse en el azar, sino en el criterio y juicio del investigador para la selección de los elementos de la muestra (Malhotra 2008). El diseño de la investigación aplicado en el presente fue no experimental, dado que es un estudio que se realizó sin la manipulación deliberada de variables y en el que los datos fueron recolectados en su ambiente natural para su posterior análisis (Hernández et al., 2010; Anderson et al., 2005).

### **3.6 Técnica y método de Investigación**

El enfoque de la investigación se realizó a través del método cuantitativo, el cual, de acuerdo con Hernández et al., (2010):

Intenta explicar y predecir los fenómenos investigados buscando regularidades y relaciones causales entre elementos (...), usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. (pp. 4-6).

El método de la investigación que se realizó fue además hipotético–deductivo, el cual, de acuerdo con Bernal (2006) consiste en “un procedimiento que parte de unas aseveraciones en calidad de hipótesis y busca refutar o falsear tales hipótesis, deduciendo de ellas conclusiones que deben confirmarse con los hechos” (p. 56).

### **3.7 Variables de Estudio**

Las variables de estudio en la investigación representan la estructura o columna vertebral de las hipótesis planteadas. Estas variables de estudio son todo aquello que se mide y es en sí, la información que se recolecta a través de la técnica y del instrumento de investigación. A través de las preguntas o cuestionamientos (*ítems*) que integran el instrumento de investigación, se recaban las variables de estudio con la finalidad de responder a las preguntas de investigación, cumplir con los objetivos y comprobar las hipótesis (Larios-Gómez et al., 2017).

Para determinar las variables que resuelvan lo antes expuesto y coadyuven a comprobar las hipótesis planteadas en torno a las competencias emocionales de los Docentes en Formación de las escuelas Normales en Puebla, se tomó el Modelo de Competencias Emocionales de Bisquerra y colaboradores (2007) construido a partir de la revisión de diferentes propuestas (Salovey y Sluyter, 1997; Goleman, et al., 2002; Saarni, 2000; ISBE y CASEL).

Este modelo consta de 5 dimensiones que componen la Competencia Emocional: Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Autonomía Emocional, Competencias Sociales y Competencias para la Vida y el Bienestar; cuyas dimensiones se describen en la Tabla 3.1 y el cual además fue tomado como referencia para el desarrollo de los planes y programas de educación socioemocional a nivel federal en México (SEP, 2017)

**Tabla 3.1**

*Resumen del Modelo de Competencia Emocional de Bisquerra y Pérez (2007).*

	<b>Dimensión</b>	<b>Descripción</b>
<b>Competencia emocional</b>	Conciencia emocional	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
	Regulación emocional	Capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada. Supone el tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de "afrontamiento", capacidad para autogenerarse emociones positivas.

Autonomía emocional	La autonomía emocional incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal.
Competencias sociales	Las competencias sociales se refieren a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.
Competencias para la vida y el bienestar	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social.

Fuente: tomado de *CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO DE DESARROLLO EMOCIONAL DE ADULTOS (QDE-A)*, N. Pérez-Escoda, et al., 2010, p. 369.

En cuanto a la elaboración de la variable 4: Percepción del alumnado sobre sus competencias emocionales en el aula, se tomaron como referencia las categorías presentes en las investigaciones realizadas por Scott (2019), Cuadra et al. (2018) y Anguio (2014), a partir de las cuales se realizaron los ítems para cada dimensión que compone esta variable adaptándolos a los objetivos y necesidades de esta investigación, como se expone en la Tabla 3.2.

**Tabla 3.2**

*Antecedentes para la variable: Percepción del alumnado sobre sus competencias emocionales en el aula*

Dimensión	Autor	Categoría	Ítems
Autosuficiencia emocional en el aula	Scott, 2019	<i>Ideal</i> relacionada con las creencias de los profesores sobre mostrar sus emociones en el aula, en especial aquellas	<i>affect.</i> • Como practicante y futuro docente me siento cómodo(a) expresando mis emociones a mis alumnos en el salón de clases y a mis compañeros de trabajo (G4_53)

		con connotaciones negativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como futuro docente considero que cuento con las estrategias necesarias para manejar mis reacciones emocionales fuertes dentro del salón de clases (G5_54)</li> </ul>
		<i>Beliefs about learning and emotion:</i> considera las creencias de los profesores sobre su papel en la enseñanza y confianza en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me siento preparado/a como futuro/a docente para contribuir al desarrollo social y emocional de mis alumnos (G3_52).</li> </ul>
	Anguio, (2014).	Conciencia emocional en la escuela: conciencia sobre las habilidades emocionales del profesor en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considero que puedo o podré resolver de manera efectiva los problemas no académicos que surgen en el aula (G2_46).</li> <li>• Al estar en el aula (como practicante) me siento capaz de manejar mis emociones y trabajar efectivamente con mis alumnos (G1_45)</li> </ul>
Conciencia de las Competencias Emocionales en la Docencia	Scott, 2019	<i>Beliefs about learning and emotion</i> (ya descrita)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como docente en formación, considero que es fundamental el desarrollo social y emocional de mis alumnos dentro del aula (H1_48).</li> </ul>
		<i>Training:</i> la educación emocional como parte del entrenamiento continuo del profesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considero importante la formación continua de los docentes en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales (H2_50)</li> </ul>
Percepción del Alumnado sobre la Institución	Scott, 2019	<i>Institutional context:</i> El papel de las políticas escolares en	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percibo que mis profesores atienden sólo a los contenidos teóricos del programa, ignorando</li> </ul>

		la introducción de la educación emocional	el lado emocional-afectivo (I3_51). <ul style="list-style-type: none"> <li>Dentro de las clases, mis profesores realizan ejercicios para desarrollar habilidades emocionales y sociales en nosotros como alumnos (I1_47).</li> </ul>
Cuadra, et al., 2018	et	La formación docente para el desarrollo socioemocional del alumnado: contextos de aprendizaje y la formación del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifico que mi institución (escuela normal) nos brinda la formación necesaria para desarrollar habilidades emocionales y sociales como herramienta para nuestra práctica docente (I2_49).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Por lo anterior, en el presente estudio, las variables para determinar el nivel autopercebido de las competencias emocionales de los Docentes en Formación de las Escuelas Normales de Puebla son aquellas descritas en el Modelo de Competencias Emocionales Bisquerra y Pérez (2007), las cuales permitieron plantear la pregunta general de investigación ¿Cuentan los Docentes en Formación de las Escuelas Normales en Puebla con las competencias emocionales autopercebidas necesarias para llevar a cabo su práctica docente? En la Tabla 3.3, se puede observar la relación de congruencia metodológica entre las preguntas de investigación, los objetivos y las hipótesis para determinar las variables de estudio.

**Tabla 3.3**

*Tabla de Congruencia Metodológica*

Pregunta de Investigación	Objetivo de Investigación	Hipótesis	Variable
¿Cuentan los Docentes en Formación de las Escuelas Normales en Puebla con las	Analizar el dominio autopercebido de las Competencias Emocionales en los docentes	H <sub>0</sub> : Los Docentes en Formación de las Escuelas Normales en Puebla no presentan las competencias	Competencias Emocionales

<p><b>competencias emocionales autopercibidas necesarias para llevar a cabo su práctica docente?</b></p>	<p>formación de las Escuelas Normales del Estado de Puebla.</p>	<p>emocionales autopercibidas necesarias para llevar a cabo su práctica docente</p>	<p><b>H<sub>1</sub>:</b> Los Docentes en Formación de las Escuelas Normales en Puebla presentan un nivel alto de dominio autopercibido de las competencias emocionales necesarias para llevar a cabo su práctica docente.  <b>H<sub>A</sub>:</b> Los Docentes en Formación de las Escuelas Normales en Puebla se auto perciben con las competencias emocionales necesarias para llevar a cabo su práctica docente.</p>
<p><b>¿Cuál es el nivel de dominio autopercibido de las competencias emocionales de los Docentes en Formación de las Escuelas Normales en Puebla necesarias para llevar a cabo su práctica docente?</b></p>	<p>Determinar el nivel de dominio autopercibido de las competencias emocionales de los Docentes en Formación de las Escuelas Normales en Puebla necesarias para llevar a cabo su práctica docente.</p>	<p><b>H<sub>2</sub>:</b> El nivel de dominio autopercibido de las competencias emocionales de los Docentes en Formación de las Escuelas Normales en Puebla, está relacionado significativamente con la Educación Socioemocional recibida en el aula para llevar a cabo su práctica docente.</p>	<p>Competencias Emocionales  Antecedentes en Educacion Emocional</p>
<p><b>¿Cuáles son las diferencias entre los niveles de dominio autopercibido de competencias emocionales de los Docentes en Formación de las Escuelas Normales en Puebla que han</b></p>	<p>Identificar las diferencias entre los niveles de dominio autopercibido de las competencias emocionales de los Docentes en Formación de las Escuelas Normales en Puebla que han</p>	<p><b>H<sub>3</sub>:</b> Existen diferencias significativas entre los niveles de dominio autopercibido de competencias emocionales de los Docentes en Formación las Escuelas Normales en Puebla que han tenido un acercamiento</p>	<p>Antecedentes en Educacion Emocional  Competencias Emocionales</p>

---

<b>tenido</b>	<b>un</b>	tenido	un	sobre	estudios	en
<b>acercamiento</b>	<b>sobre</b>	acercamiento	sobre	Educación		
<b>estudios</b>	<b>en</b>	estudios	en	Socioemocional	en	
<b>Educación</b>		Educación		relación con los que	no	
<b>Socioemocional</b>	<b>en</b>	Socioemocional	en	han tenido para	llevar a	
<b>relación con los que</b>		relación con los que		cabo su	práctica	
<b>no lo han tenido para</b>		no lo han tenido para		docente.		
<b>llevar a cabo su</b>		llevar a cabo su				
<b>práctica docente?</b>		práctica docente.				

---

Fuente: Elaboración propia.

### 3.8 Instrumento de estudio

El Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A) fue elaborado durante el ciclo escolar 2005-2006, por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona, con el objetivo de evaluar el nivel de competencia emocional en adultos de la comunidad Catalana para sentar las bases de las investigaciones en educación emocional (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010; Pérez-Escoda, 2016). Este cuestionario de autoinforme se encuentra basado en el marco teórico desarrollado por este mismo grupo (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez, 2007), para el cual la competencia emocional consta de 5 dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. En Puebla este instrumento ha sido adaptado a la población mexicana para su empleo en investigaciones como la realizada por Fragoso (2014) en estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Para este estudio se realizó una adaptación del QDE-A donde se modificaron preguntas y el número de ítems; el instrumento no incluye la clasificación de los ítems por dimensión ni la forma de calificación, por lo que se realizó un ajuste de este y se agregó una dimensión más sobre la percepción del estudiante hacia su institución.

#### 3.8.1 Operacionalización de las Variables

Para el análisis de los resultados del instrumento se realizó la siguiente operacionalización de variables, las variables sociodemográficas suman en total 9 descritas en la Tabla 3.4.

**Tabla 3.4**

*Operacionalización de la Variables*

<b>Variable</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Categoría (Código)</b>	<b>Escala (Malhotra, 2009)</b>	<b>Ítem</b>	
<b>1) El Perfil del Docente en Formación</b>	DG. Datos generales de identificación	A1. Sexo	Nominal	A1	
		A2. Edad	Ordinal	A2	
		A3. Institución	Nominal	A3	
		A4. Licenciatura	Nominal	A4	
		A5. Semestre	Ordinal	A5	
		A6. Promedio	Ordinal	A7	
<b>2) Antecedentes en Educación Emocional</b>	DG. Datos generales de identificación	A7. Asignatura	Nominal	A8	
		A8. Experiencia	Nominal	A9	
<b>3) Competencias Emocionales</b>  (Bisquerra y Pérez, 2007)	B. Conciencia Emocional	B1. Toma de conciencia de las propias emociones	Likert	7	
		B2. Comprensión de las emociones de los demás	Likert	20	
		B3. Dar nombre a las emociones	Likert	29	
		C. Regulación Emocional	C1. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	Likert	2
			C2. Regulación emocional	Likert	30
	C3. Habilidades de afrontamiento		Likert	10 23 25	
	D. Autonomía Emocional	C4. Expresión emocional	C4. Expresión emocional	Likert	13 19 35
			C5. Competencia para autogenerar emociones positivas	Likert	24 34 37
			D1. Actitud positiva	Likert	40
			D2. Autoestima	Likert	1
			D3. Automotivación	Likert	6
			D4. Auto-eficacia emocional	Likert	3
			D5. Responsabilidad	Likert	39
				Likert	4
				Likert	17
			Likert	27	

		D6. Resiliencia	Likert	28
E. Competencias Sociales		E1. Practicar la comunicación expresiva	Likert	9
		E2. Capacidad de gestionar situaciones emocionales	Likert	36
		E3. Respeto por los demás	Likert	11
		E4. Practicar la comunicación receptiva	Likert	12
		E5. Prevención y solución de conflictos	Likert	16
		E6. Asertividad	Likert	21
		E7. Compartir emociones	Likert	22
		E8. Comportamiento pro-social y cooperación	Likert	43
F. Competencias para la vida y el bienestar		F1. Fijar objetivos adaptativos	Likert	5
		F2. Toma de decisiones	Likert	8
		F3. Bienestar subjetivo	Likert	14
		F4. Buscar ayuda y recursos	Likert	41
<b>4) Percepción del alumnado sobre sus competencias emocionales en el aula</b>	G. Autosuficiencia emocional en el aula	G1. Manejo de emociones	Likert	45
		G2. Resolución de problemas	Likert	46
		G3. Contribución al desarrollo emocional de los educandos	Likert	52
		G4. Expresión de emociones en el aula	Likert	53
		G5. Estrategias de autorregulación emocional	Likert	54
H. Conciencia de las competencias emocionales en la docencia	H1. Desarrollo emocional del alumnado	Likert	48	
	H2. Formación continua	Likert	50	
I. Percepción del alumnado sobre la Institución	I1. Participación del profesorado	Likert	47	
	I2. Participación de la Escuela Normal	Likert	49	
			Likert	51

---

Fuente: Elaboración propia con información de los autores mencionados.

### **3.8.2 Validación del instrumento de estudio**

Se procedió a realizar una validación por expertos (Hernández, et al., 2014), posteriormente se aplicó una prueba piloto a una muestra de estudiantes (VERSIÓN B), para después, a partir del análisis de los resultados, crear la versión final.

Con base en lo expuesto por Larios-Gómez, Giuliani y Pizzinatto (2018) la validez del instrumento con los expertos se realizó con el propósito de verificar que el cuestionario diseñado cubriera los siguientes puntos:

- Que las preguntas del cuestionario permitieran responder a las preguntas de investigación (tanto general como específicas)
- Que las preguntas del cuestionario permitieran comprobar las hipótesis planteadas (investigación, nula, alternativa y específicas)
- Que las preguntas del cuestionario permitieran cumplir con los objetivos de la investigación (general como específicos)
- Que las preguntas del cuestionario permitieran cubrir todas las variables planteadas (operacionalización de variables)
- Que las preguntas del cuestionario permitieran ser entendidas por los sujetos de estudio (perfil del sujeto)

Para el presente estudio se encuestaron a 5 investigadores relacionados con la metodología y las competencias emocionales:

- SNI-C: Dra. Rocío Fragos Luzuriaga
- Docente en Escuela Normal: Agustín Jiménez
- SNI-III: Dr. Rollin Kent
- SNI-I: Dra. Alma Carrasco
- SNI-C Dr. Emigdio Larios Gómez

Este proceso permitió validar y clasificar los ítems por dimensión, modificar términos en los ítems para hacer más adecuado el lenguaje a la población para quien era dirigido, así como la reducción del número de preguntas. En términos generales, en la Tabla 3.5, se muestran los ajustes realizados al cuestionario con

base en las observaciones realizadas por los expertos. Una vez realizada la validez de expertos, se rediseño el cuestionario, obteniendo la Versión B (Anexo 2) y se procedió a realizar la prueba piloto.

**Tabla 3.5**

*Validación de expertos*

<b>Experto</b>	<b>Observación</b>	<b>Acción</b>
Miembro del SNI-C	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar y clasificar las variables para cada dimensión.</li> <li>• Definir el modelo y sus limitaciones.</li> </ul>	Se cumplieron todas las observaciones.
Docente de Escuela Normal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar y agregar variables sociodemográficas</li> <li>• Revisar el diseño del instrumento para hacerlo más estructurado y estético.</li> </ul>	Se cumplieron todas las observaciones.
Miembro del SNI-III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acortar el número de Ítems.</li> <li>• Modificar preguntas para hacerlas cortas y entendibles.</li> <li>• Reducir el numero de opciones (de 10 a 5)</li> </ul>	Se cumplieron todas las observaciones.
Miembro del SNI-I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acortar el número de ítems.</li> <li>• Cambiar la redacción para hacerla más precisa.</li> <li>• Cambiar Ítems con alto grado de ambigüedad.</li> </ul>	Se cumplieron todas las observaciones.
Miembro del SNI-C y Coordinador de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Codificación de las preguntas y las respuestas</li> <li>• Ajustar el encabezado</li> <li>• Los <i>ítems</i> deben ir en 1ª persona en afirmación y sin signos de ¿?</li> </ul>	Se cumplieron todas las observaciones.

Fuente: Elaboración propia.

### **3.8.3 Prueba Piloto del instrumento de estudio**

Una vez creado y aprobado el cuestionario Versión B se realizó la validación con los sujetos de estudio con la aplicación de la prueba piloto. Esta versión fue aplicada al 7% del tamaño de la muestra (n=280), dando un total de 20 cuestionarios aplicados a Docentes en Formación de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) y Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de la Escuela Normal Oficial “Profesor Jesús Merino Nieto” del Estado de Puebla que cumplieron con el perfil del sujeto de estudio especificado en la metodología, los

cuales fueron descartados para la aplicación final de la técnica de estudio en la muestra final.

El proceso consistió en pedir a los sujetos seleccionados que contestaran las preguntas del instrumento sólo con las especificaciones descritas en el formato, tomar el tiempo que utilizaron para contestar el cuestionario y una vez contestado se escucharon las dudas y sugerencias de los sujetos sobre el instrumento respecto a la estructura, redacción, número y entendimiento de las preguntas, las instrucciones, el tipo de escala, opciones de respuesta, preguntas sugeridas, la información del encabezado, etc.

A partir de lo anterior se decidió agregar tres variables psicodemográficas más (Promedio académico obtenido en el último semestre; ¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?; ¿Ha tomado algún curso, taller, diplomado sobre educación emocional fuera de la escuela Normal?), como se observa en la Tabla 3.6, a partir de las recomendaciones hechas por los sujetos. Posteriormente se elaboró el Cuestionario Versión C (Anexo 3), el cual se aplicó a la muestra de estudio.

**Tabla 3.6**

*Prueba Piloto*

<b>Sujeto</b>	<b>Observación</b>	<b>Acción</b>
Sujeto 3: Mujer, 19 años, perteneciente a LEP	Agregar variables psicodemográficas	Se cumplieron todas las observaciones.

Fuente: Elaboración propia.

### **3.9 Perfil del sujeto de estudio y tamaño del universo**

El tamaño del universo se encontró conformado por los Docentes en Formación de las 11 Escuelas Normales Públicas del Estado de Puebla de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, donde de acuerdo con el Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN) en sus últimas estadísticas del ciclo escolar 2018-2019, existen alrededor de 1313 estudiantes en las diferentes Licenciaturas de Educación Primaria, 1398 estudiantes en Licenciaturas a nivel

Preescolar y 1776 estudiantes en Licenciaturas a nivel Secundaria y Telesecundaria, dando un total de 4487 alumnos inscritos en las Normales Públicas de Puebla.

### **3.9.1 Técnica de muestreo y marco muestral**

El marco muestral, el cual, de acuerdo con Hernández y colaboradores (2010) “es un marco de referencia que nos permite identificar físicamente los elementos de la población, así como la posibilidad de enumerarlos y seleccionar los elementos muestrales” (p. 185); fue seleccionado por conveniencia, ya que, como lo expresan Anderson, Sweeney y Williams (2005) la incorporación de los elementos en la muestra se realizó sin probabilidades preespecificadas en la selección y la información obtenida fue recopilada con base en las escuelas que aceptaron voluntariamente participar en la investigación.

La muestra por conveniencia estuvo constituida por 280 alumnos de primer a octavo semestre de las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Telesecundaria en Escuelas Normales Públicas de Puebla, son mujeres y hombres de entre 18 y 29 años, sin considerar su estado civil ni desempeño escolar quienes decidieron participar de forma voluntaria en la presente investigación.

### **3.10 Aplicación de la Técnica de Estudio**

Los datos recabados fueron analizados en cuatro niveles de estudio:

- Fiabilidad de la investigación, a través del Alfa de Cronbach;
- Análisis de los niveles de Competencias emocionales Autopercebidos de los Docentes en Formación de las Escuelas Normales de Puebla a través del análisis estadístico de frecuencias.
- Análisis de variables, a través de estadísticos descriptivos (tendencia central, medidas de dispersión, medidas de distribución y percentiles).
- Estadística aplicada, a través de correlaciones y ANOVA y para comprobar la hipótesis y analizar los hallazgos.

### 3.11 Codificación, tabulación, ajuste y reemplazo de datos

La tabulación se realizó con apoyo de software *Excel* de *Microsoft Office* en donde se realizó la codificación numérica, generando los ajustes y reemplazo de datos para que se pudieran tratar los datos por medio del sistema informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 25, programa para generar el análisis estadístico de la información empleado en las ciencias sociales. En este capítulo se abordó la estructura metodológica que se siguió para la obtención de los datos primarios y con ellos, hacer el análisis de la información que permitió comprobar o rechazar la hipótesis planteada en la presente tesis. La investigación limitó su estudio al análisis de Competencias Emocionales autopercebidas de los Docentes en Formación de cuatro Escuelas Normales siendo un estudio concluyente de carácter descriptivo. En la Tabla 3.7, se puede observar la Codificación y tabulación respectiva.

**Tabla 3.7**  
*Ítems pertenecientes a variables sociodemográficas*

Variable	Código	Item	Opción de respuesta	Escala
<b>El perfil del Docente en Formación</b>	A1_Sexo	Sexo	Mujer Hombre	Nominal
	A2_ Edad	Edad	De 18 a 19 años De 20 a 21 años De 22 a 23 años De 24 a 25 años De 25 años o más	Ordinal
	A3_ Institución	Nombre de la Institución donde estudia	Escuela Superior de Tehuacán Escuela Normal Primaria Oficial Jesús Merino Nieto Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla Escuela Normal Superior del Estado de Puebla	Nominal
	A4_ Licenciatura	Licenciatura que estudia	Preescolar Primaria Secundaria	Nominal

A5_ Semestre	Semestre que cursa actualmente	Del 1° al 3° semestre Del 4° al 5° semestre Del 6° al 7° semestre Del 8° semestre en adelante	Ordinal
A6_ Promedio	Promedio académico obtenido en el último semestre	Menor a seis De seis a siete De ocho a nueve Diez	Ordinal
A7_ Asignatura	¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?	Sí No	Nominal
A8_ Experiencia	¿Ha tomado algún curso, taller, diplomado sobre educación emocional fuera de la escuela Normal?	Sí No	Nominal

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), la Conciencia Emocional se encuentra compuesta por 3 habilidades: la toma de conciencia de las propias emociones; dar nombre a las emociones; y la comprensión de las emociones de los demás. El cuestionario empleado para esta investigación estuvo conformado por 3 ítems, una por cada habilidad de esta dimensión, como se muestra en la Tabla 3.8.

**Tabla 3.8**

*Ítems pertenecientes a la Dimensión Conciencia Emocional*

Categoría	Código	Ítem	Opción de respuesta	Escala
Toma de conciencia de las propias emociones	B1_7	A menudo me siento triste sin saber el motivo.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo	Likert
Comprensión de las emociones de los demás	B2_20	Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo	Likert
Dar nombre a las emocionales	B3_29	Puedo describir fácilmente mis sentimientos.	5. Totalmente de acuerdo	Likert

Fuente: Adaptado de "Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A)", (2010). Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila, A. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*. 21(2) (pp. 375-377).

La Regulación Emocional es considerada por Bisquerra y colaboradores (2007) como la utilización de las emociones de manera adecuada y se conforma de 5 habilidades, como la toma de conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; la expresión emocional adecuada; la regulación emocional; las habilidades de afrontamiento; y la capacidad para autogenerar emociones positivas. El cuestionario para esta dimensión estuvo conformado por 12 ítems distribuidos entre las 5 categorías como se muestra en la Tabla 3.9.

**Tabla 3.9**  
*Ítems pertenecientes a la dimensión Regulación emocional*

Categoría	Código	Ítem	Opción de respuesta	Escala
Toma de conciencia de la interacción entre emoción cognición y comportamiento	C1_2	Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida.	1. Totalmente en desacuerdo	Likert
	C1_30	Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras.	2. En desacuerdo	Likert
	C2_10	Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso/a y me equivoco.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Likert
Regulación emocional	C2_23	A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente.		Likert
	C2_25	Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero.		Likert
	C3_19	Me desanimo cuando algo me sale mal.		Likert
Habilidades de afrontamiento	C3_13	Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos.		Likert
	C3_35	Me resulta difícil relajarme.		Likert
Expresión emocional	C4_24	Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte.		Likert
	C4_34	No sé qué responder cuando otros me hacen un elogio o me dicen cosas agradables sobre mí.		Likert

Competencia para autogenerar emociones positivas	C5_37	Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno, intento hacer actividades que me resulten agradables.	Likert
	C5_40	Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas.	Likert

Fuente: Adaptado de "Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A)". (2010). Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila, A. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2) (pp. 375-377)

La Autonomía emocional se encuentra íntimamente relacionada con la autogestión emocional, teniendo como categorías la autoestima; la automotivación; la actitud positiva ante la vida; responsabilidad; la autoeficacia emocional; la capacidad para analizar críticamente las normas sociales; y la capacidad para buscar ayuda y recursos (Bisquerra y Pérez, 2007). Para el presente cuestionario se omitió la categoría de Análisis crítico de las Normas Sociales al alejarse de los objetivos de la investigación, quedando en un total de 8 ítems divididos entre las 6 categorías (Tabla 3.10).

**Tabla 3.10**  
*Ítems pertenecientes a la dimensión Autonomía Emocional*

Categoría	Código	Ítem	Opción de respuesta	Escala
Actitud positiva	D1_1	Me siento una persona feliz.	1. Totalmente en desacuerdo	Likert
	D1_6	Algunas veces me pregunto seriamente si vale la pena vivir.	2. En desacuerdo	Likert
Autoestima	D2_3	Estoy contento conmigo mismo/a.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Likert
Automotivación	D3_39	Cuando resuelvo un problema pienso cosas cómo: ¡Magnífico!, ¡Lo he conseguido!, He sido capaz de..., etc.	4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Likert
	D3_4	A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo/a.		Likert
Autoeficacia emocional	D4_17	Me siento herido/a fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo.		Likert
Responsabilidad	D5_27	Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo.		Likert

Resiliencia	D6_28	Soy capaz de mantener el buen humor, aunque hablen mal de mí.	Likert
-------------	-------	---	--------

Fuente: Adaptado de "Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A)" (2010). Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila, A. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2) (pp. 375-377).

Para Bisquerra y Pérez (2007) las competencias sociales hacen referencia a la capacidad del individuo para manejar su relación con otras personas de manera adecuada, estando conformada por 9 categorías: dominar las habilidades sociales básicas; respetar a los demás; ser asertivo; practicar la comunicación receptiva; compartir emociones; tener actitudes pro-sociales; prevenir y solucionar conflictos y la capacidad para gestionar situaciones emocionales. En este cuestionario se omitió la categoría sobre Dominar las Habilidades Sociales Básicas debido a la similitud con otras dimensiones, con el fin de reducir el número de ítems a 13 para esta sección como se observa en la Tabla 3.11.

**Tabla 3.11**  
*Ítems pertenecientes a la dimensión Competencias Sociales*

Categoría	Código	Ítem	Opción de respuesta	Escala
Practicar comunicación expresiva	E1_9	Hablar delante de muchas personas me resulta realmente fácil.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Likert
	E1_36	A menudo tengo la sensación de que los otros no entienden lo que les digo.		Likert
Capacidad de gestionar situaciones emocionales	E2_11	Hablar con personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y me siento nervioso/a.		Likert
	E2_12	Me cuesta defender mis opiniones cuando son diferentes a las de otras personas.		Likert
	E2_16	Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago.		Likert

Respeto por los demás	E3_21	Sé ponerme en el lugar de los otros para entenderlos bien.	Likert
Practicar la comunicación receptiva	E4_22	Noto si los otros están de mal o buen humor.	Likert
Prevención y solución de conflictos	E5_26	Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas cercanas a mí.	Likert
Asertividad	E6_31	Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa.	Likert
	E6_44	Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí.	Likert
Compartir emociones	E7_33	Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos.	Likert
Comportamiento prosocial y cooperación	E8_42	Tengo muchos amigos.	Likert
	E8_43	Puedo hacer amigos con facilidad.	Likert

Fuente: Adaptado de "Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A)" (2010) Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila, A. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2) (pp. 375-377)

La última dimensión de la variable Competencias Emocionales son las Competencias para la vida y el bienestar, descritas por Bisquerra y Pérez (2007) como la capacidad para desarrollar conductas apropiadas y responsables que permitan la solución de problemas en las diferentes esferas donde el individuo se desenvuelve y se encuentra conformada por 6 categorías o habilidades como el fijar objetivos positivos y realistas; toma de decisiones responsablemente; buscar ayuda y recursos; desarrollar una ciudadanía activa, cívica, crítica, responsable y comprometida; generar y gozar de bienestar subjetivo y la capacidad de generar experiencias óptimas. Se omitieron en esta dimensión dos categorías: desarrollar una ciudadanía activa, cívica y responsable, y la capacidad de generar experiencias óptimas, dentro del cuestionario debido a la similitud de estas categorías con otras dimensiones, quedando un total de 8 ítems para esta sección (Tabla 3.12).

**Tabla 3.12***Ítems pertenecientes a la dimensión Competencias para la vida y el bienestar*

<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Ítem</b>	<b>Opción de respuesta</b>	<b>Escala</b>
Fijar objetivos adaptativos	F1_5	Tengo claro para qué quiero seguir viviendo.	1. Totalmente en desacuerdo	Likert
	F1_8	Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre.	2. En desacuerdo	Likert
Toma de decisiones	F2_14	Me asustan los cambios.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Likert
	F2_41	Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones.	4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Likert
Bienestar subjetivo	F3_15	Nada de lo que puedo pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan.		Likert
	F3_32	Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme.		Likert
Buscar ayuda y recursos	F4_18	Cuando me doy cuenta de que he hecho algo mal me preocupo durante mucho tiempo.		Likert
	F4_38	Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad.		Likert

Fuente: Adaptado de "Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A)", (2010). Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila, A. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2) (pp. 375-377)

El último apartado del cuestionario comprende la percepción del estudiante acerca de la educación emocional recibida dentro de la escuela Normal y la participación del profesorado en ella, considerando esta educación como parte fundamental de su formación. Se determinaron 3 dimensiones para esta variable: autosuficiencia emocional en el aula; conciencia de las competencias emocionales en la docencia; y percepción del alumnado sobre la institución, con un total de 10 ítems para este apartado.

La primera dimensión Autosuficiencia Emocional en el Aula hace referencia al grado en que los Docentes en Formación se perciben a sí mismos como capaces de manejar sus emociones en el aula en su papel docente y promover el desarrollo de las competencias emocionales en sus estudiantes. Consta de 5 categorías descritas en la Tabla 3.13.

**Tabla 3.13***Ítems pertenecientes a la dimensión Autosuficiencia emocional en el aula*

<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Ítem</b>	<b>Opción de respuesta</b>	<b>Escala</b>
Manejo emociones	de G1_45	Al estar en el aula (como practicante) me siento capaz de manejar mis emociones y trabajar efectivamente con mis alumnos.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo	Likert
Resolución problema	del G2_46	Considero que puedo o podré resolver de manera efectiva los problemas no académicos que surgen en el aula.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Likert
contribución desarrollo emocional	al G3_52	Me siento preparado/a como futuro/a docente para contribuir al desarrollo social y emocional de mis alumnos.	4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Likert
expresión emociones	de G4_53	Como practicante y futuro docente me siento cómodo(a) expresando mis emociones a mis alumnos en el salón de clases y a mis compañeros de trabajo		Likert
estrategias autorregulación	de G5_54	Como futuro docente considero que cuento con las estrategias necesarias para manejar mis reacciones emocionales fuertes dentro del salón de clases		Likert

Fuente: Elaboración propia.

La dimensión Conciencia de las Competencias Emocionales en la Docencia se relaciona con la percepción del Docente en Formación sobre la importancia del desarrollo emocional de los estudiantes y su propia formación en temas de emocionalidad. Se compone de 2 categorías: Desarrollo Emocional del Alumnado y Formación Continua, con 1 ítem cada una (Tabla 3.14).

**Tabla 3.14***Ítems pertenecientes a la dimensión Conciencia de las Competencias Emocionales en la Docencia*

<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Ítem</b>	<b>Opción de respuesta</b>	<b>Escala</b>
Desarrollo emocional del alumnado	H1_48	Como docente en formación, considero que es fundamental el desarrollo social y emocional de mis alumnos dentro del aula.	1. Totalmente en desacuerdo	Likert

Formación continua	H2_50	Considero importante la formación continua de los docentes en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales.	2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Likert
--------------------	-------	--	--	--------

Fuente: Elaboración propia.

La última dimensión de estas dimensiones es la Percepción del Alumnado sobre la Institución la cual hace referencia a la importancia que docentes y escuelas dan a la educación emocional de los propios docentes en formación y se compone de 2 categorías: Participación del profesorado, y Participación de la Escuela Normal, con 1 ítem cada una (Tabla 3.15).

**Tabla 3.15**

*Ítems pertenecientes a la dimensión Percepción del Alumnado sobre la Institución*

<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Ítem</b>	<b>Opción de respuesta</b>	<b>Escala</b>
Participación del profesorado	I1_47	Dentro de las clases, identifico que mis profesores realizan ejercicios para desarrollar habilidades emocionales y sociales en nosotros como alumnos.	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo	Likert
Participación de la Escuela Normal	I2_49	Identifico que mi institución (escuela normal) nos brinda la formación necesaria para desarrollar habilidades emocionales y sociales como herramienta para nuestra práctica docente.	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Likert
	I3_51	Percibo que mis profesores atienden sólo a los contenidos teóricos del programa, ignorando el lado emocional- afectivo.		Likert

Fuente: Elaboración propia.



# **CAPITULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

## Capítulo 4 Análisis de resultados

En este capítulo, se presentarán el análisis de resultados de la encuesta aplicada. Los datos se codificaron, tabularon y ajustaron con base en el proceso de pre-análisis que se describió en el capítulo anterior. Asimismo, cabe recalcar que los datos recabados fueron analizados en cuatro niveles de estudio: 4.1) Fiabilidad de la investigación, a través del Alfa de Cronbach; 4.2) Análisis del perfil del sujeto de estudio, a través del análisis estadístico de frecuencias; 4.3) Análisis de variables, a través de estadísticos descriptivos (tendencia central, medidas de dispersión, medidas de distribución y percentiles); 4.4) Estadística aplicada, a través de correlaciones de Pearson para comprobar la hipótesis y analizar los hallazgos.

### 4.1 Fiabilidad del Instrumento

La fiabilidad del instrumento (consistencia interna), es descrita como la medida en que todos los elementos de una prueba miden el mismo concepto o construcción (Tavakol y Dennick, 2011). La consistencia interna del presente instrumento se comprobó mediante el alfa de Cronbach a partir de 54 elementos con una muestra de 280 sujetos. Dando como resultado un Alfa de Cronbach de  $\alpha=.781$ , a partir del cual se puede considerar que la escala es aceptable (Tavakol y Dennick, 2011) como se muestra en la Tabla 4.1, para lo anterior se utilizó el software de análisis estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 25.

**Tabla 4.1**  
*Estadísticas de fiabilidad*

---

N de elementos	54
Tamaño	Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )
280	.781

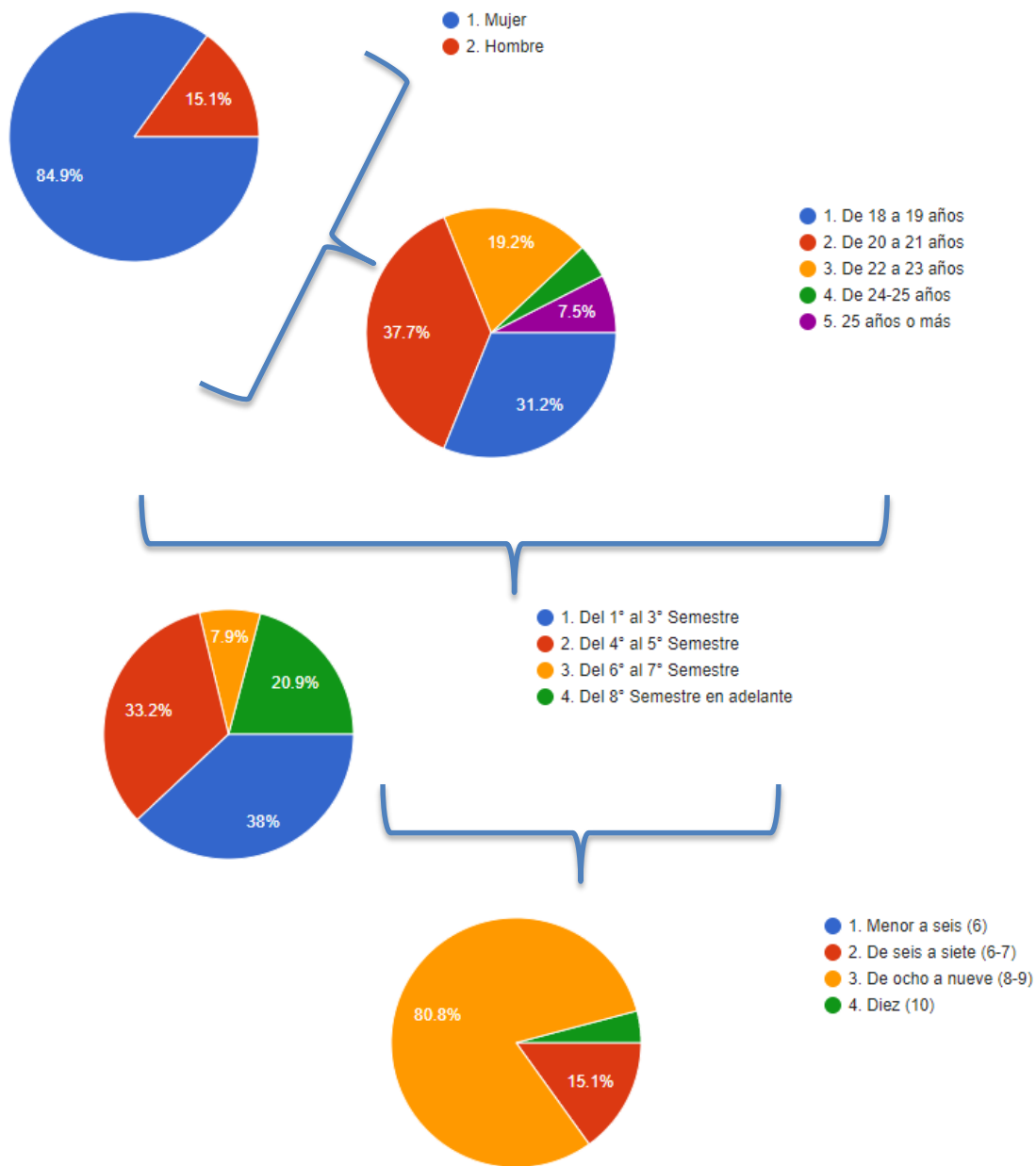
---

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

## 4.2 Análisis del Perfil del Sujeto de estudio

Como se puede observar en la Figura 4.1, de los 280 Docentes en Formación encuestados, el 85% son mujeres y el 15% son hombres. De los cuales, la mayoría se encuentra entre 18 a 19 años (32.2%) y los 20 a 21 años (37%) y. El 38% se encuentran estudiando los primeros 3 semestres de su carrera profesional, cursando materias básicas o de tronco común. El 33% estudia del 4º al 5º semestre cursando materias intermedias o de formación docente, el 7.9% está en el 6º y 7º semestre cursando materias de especialización o línea terminal, y en los semestres avanzados o finales el 20.9% (del 8º semestre en adelante), cursando materias de consolidación, investigación educativa y práctica profesional. Respecto al promedio académico, los sujetos de estudio manifiestan contar con un promedio de 8 a 9, en un 80.8% del total de encuestados, el 15% cuenta con un promedio de 6 y 7, mientras que solo el 4% cuenta con un promedio igual a 10.

En la Figura 4.2, se puede observar que el 65.8% ha cursado en su institución, donde actualmente estudia, alguna materia relacionada con la educación emocional mientras el 33.6% manifiesta no haberlo hecho (*item A8*). No obstante en lo concerniente a cursar algún taller, curso o diplomado sobre educación emocional fuera de su institución, solo el 13.7% respondió que sí lo ha hecho, contrariamente al 86.3% que no (*item A9*).



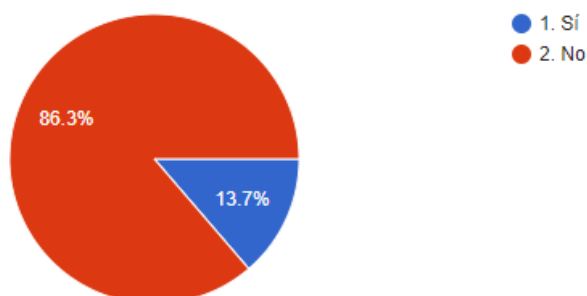
**Figura 4.1** Perfil del sujeto de estudio  
Fuente: Elaboración propia

A8. ¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?



A9. ¿Ha tomado algún curso, taller o diplomado sobre educación emocional fuera de su institución?

292 responses



**Figura 4.2** Formación en Educación Emocional.  
Fuente: Elaboración propia

### 4.3 Análisis de las Variables de Estudio

Para el análisis de las variables de estudio, se adaptó el cuestionario de autoinforme QDE-A basado en el marco teórico desarrollado por Bisquerra y colaboradores (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez, 2007), para el cual la competencia emocional consta de 5 dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. En esta adaptación realizada a partir del QDE-A se modificaron preguntas y el número de ítems; el instrumento no incluye la clasificación de los ítems por dimensión ni la forma de calificación, por lo que se realizó un ajuste de este y se agregó una dimensión más sobre la percepción del estudiante hacia su institución. Para el

análisis de resultados se determinó realizar un análisis estadístico de cada ítem, desde la tabulación cruzada con los ítems de Sexo, promedio académico y la referencia de haber cursado o no alguna asignatura sobre Educación Emocional en su institución.

#### 4.3.1 Dimensión B: CONCIENCIA EMOCIONAL

La dimensión *Conciencia Emocional (B)* dentro del modelo de Bisquerra y Pérez (2007) se encuentra compuesta por 3 categorías; para la primera categoría *Toma de conciencia de las propias emociones (B1)*, se obtuvo una media de 2.9178 en el ítem *A menudo me siento triste sin saber el motivo (B1\_7)* con una desviación estándar = 1.3823 (Tabla 4.2), lo que implica una dispersión alta de los datos (Levin y Rubin, 2004) debido a que, como se observa en la Tabla 4.3, el 44% de los estudiantes están totalmente en desacuerdo (1) o en desacuerdo (2) con dicha premisa, por lo que reconocen los motivos de su estado emocional, mientras que 35% lo desconocen, al estar de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5). El percentil 50 refleja que el 50% (mediana) no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, por lo que los estudiantes no saben reconocer los motivos por los que se sienten tristes, repercutiendo en su capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones y en su capacidad para tomar conciencia de ellos (Bisquerra y Pérez, 2007).

**Tabla 4.2**  
*Análisis Estadístico para la categoría Toma de conciencia de las propias emociones (B1)*

		B1_7 A menudo me siento triste sin saber el motivo
<b>N</b>	Válido	280
	Perdidos	0
<b>Media</b>		2.9179
<b>Mediana</b>		3.0000
<b>Moda</b>		2.00
<b>Desv. Desviación</b>		1.38231
<b>Asimetría</b>		0.173
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146
<b>Rango</b>		4.00
<b>Mínimo</b>		1.00

<b>Máximo</b>			5.00
<b>Percentiles</b>	25		2.0000
	50	3.0000	
	75	4.0000	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.3**

*Frecuencias para el ítem A menudo me siento triste sin saber el motivo (B1\_7)*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	51	18.2	44%
<b>En desacuerdo</b>	72	25.7	
<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	60	21.4	21%
<b>De acuerdo</b>	43	15.4	35%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	54	19.3	
<b>Total</b>	280	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Aunado a lo anterior, de acuerdo con la Tabla 4.4, el 45% de los estudiantes que han cursado alguna asignatura sobre educación emocional dentro de la escuela Normal pueden reconocer el motivo de su estado emocional, en este caso la tristeza, en comparación con el 42% que no la han cursado, siendo estos últimos, más propensos a no reconocer la causa de su estado emocional (37%) respecto a aquellos que han tomado la asignatura (34%). En esta categoría, se muestra también que los hombres perciben que pueden reconocer con mayor facilidad el porqué de sus propios estados emocionales, como la tristeza (57%) en comparación con las mujeres (42%) al estar totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con la premisa *A menudo me siento triste sin saber el motivo* (Tabla 4.5).

**Tabla 4.4**

*Tabla cruzada para los ítems A menudo me siento triste sin saber el motivo (B1\_7) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			Recuento	¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
				Sí	No		Sí	No
A menudo	Totalmente en desacuerdo			36	15	51	84	39
			% dentro de A8	19.3%	16.1%	18.2%	45%	42%

me siento triste sin saber el motivo (B1_7)	En desacuerdo	Recuento	48	24	72		
		% dentro de A8	25.7%	25.8%	25.7%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	40	20	60	40	20
		% dentro de A8	21.4%	21.5%	21.4%	21%	22%
	De acuerdo	Recuento	27	16	43	63	34
		% dentro de A8	14.4%	17.2%	15.4%	34%	37%
Total	Totalmente de acuerdo	Recuento	36	18	54		
		% dentro de A8	19.3%	19.4%	19.3%		
		Recuento	187	93	280		
		% dentro de B1_7	66.8%	33.2%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.5**

*Tabla cruzada para los ítems A menudo me siento triste sin saber el motivo (B1\_7) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
A menudo me siento triste sin saber el motivo (B1_7)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	39	12	51	102	21
		% dentro de A1	16.0%	32.4%	18.2%	42%	57%
	En desacuerdo	Recuento	63	9	72		
		% dentro de A1	25.9%	24.3%	25.7%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	54	6	60	54	6
		% dentro de A1	22.2%	16.2%	21.4%	22%	16%
De acuerdo	Recuento	38	5	43	87	10	
	% dentro de A1	15.6%	13.5%	15.4%	36%	27%	
Totalmente de acuerdo	Recuento	49	5	54			
	% dentro de Sexo	20.2%	13.5%	19.3%			
<b>Total</b>	Recuento	243	37	280			
	% dentro de B1_7	86.8%	13.2%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Por último, de acuerdo con los resultados, el 45% de los estudiantes con promedio escolar de 10 en el último semestre es capaz de reconocer las causas de sus estados emocionales relacionados con la tristeza. No obstante, también el 45% de los alumnos con promedios de 10 no reconocen los motivos de su estado emocional,

seguido de los alumnos con promedio de 8 y 9 (44%) y, de 6 y 7 (43%), como se observa en la Tabla 4.6.

**Tabla 4.6**

*Tabla cruzada para los ítems A menudo me siento triste sin saber el motivo (B1\_7)  
\*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado			
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10	
A menudo me siento triste sin saber el motivo (B1_7)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	12	35	4	51	19	99	5	
		% dentro de A6	27.3 %	15.6 %	36.4 %	18.2%	43%	44%	45 %	
	En desacuerdo	Recuento	7	64	1	72				
		% dentro de A6	15.9 %	28.4 %	9.1 %	25.7%				
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	8	51	1	60	8	51	1	
		% dentro de A6	18.2 %	22.7 %	9.1 %	21.4%	18%	23%	9%	
	De acuerdo	Recuento	9	32	2	43	17	75	5	
		% dentro de A6	20.5 %	14.2 %	18.2 %	15.4%	39%	33%	45 %	
	Totalmente de acuerdo	Recuento	8	43	3	54				
		% dentro de A6	18.2 %	19.1 %	27.3 %	19.3%				
<b>Total</b>	Recuento	44	225	11	280					
	% dentro de B1_7	15.7 %	80.4 %	3.9 %	100.0 %					

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

La segunda categoría *Comprensión de las emociones de los demás* (B2) relacionada con la capacidad de percibir con precisión las emociones de los demás, relacionarse empáticamente y entender el clima emocional dependiendo de la situación (Bisquerra y Pérez, 2007), se encuentra compuesta por el ítem *Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros* (B2\_20) en el cual se obtuvo una media de 3.635, un rango de 4.00 (mínimo 1 y máximo 5) y una desviación de estándar= 1.1497 (Tabla 4.7), lo que de acuerdo con (Levin y Rubin, 2004) significa una dispersión alta de los datos, donde el 64% de los estudiantes percibe que les resulta fácil comprender los sentimientos de los demás al estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la premisa, mientras que para el 16% reconocer los

sentimientos de los otros les resulta difícil (Tabla 4.8). El percentil 50 se encuentra en 4.00, por lo que el 50% de los encuestados se inclinan a estar de acuerdo con autoperibirse capaces de comprender las emociones de los demás y el clima emocional que se genera dentro de su contexto.

**Tabla 4.7**

*Análisis Estadístico para la categoría Comprensión de las emociones de los demás (B2)*

			B2_20 Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros
<b>N</b>	Válido		280
	Perdidos		0
<b>Media</b>			3.6357
<b>Mediana</b>			4.0000
<b>Moda</b>			4.00
<b>Desv. Desviación</b>			1.14979
<b>Asimetría</b>			-0.763
<b>Error estándar de asimetría</b>			0.146
<b>Rango</b>			4.00
<b>Mínimo</b>			1.00
<b>Máximo</b>			5.00
<b>Percentiles</b>	25		3.0000
	50		4.0000
	75		4.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.8**

*Frecuencias para el ítem Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros (B2\_20)*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	20	7.1	16%
En desacuerdo	26	9.3	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	56	20.0	20%
De acuerdo	112	40.0	64%
Totalmente de acuerdo	66	23.6	
Total	280	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Sobre esta misma categoría, de acuerdo con los resultados, el 66% de los estudiantes que no han cursado ninguna asignatura sobre educación emocional en

la escuela Normal se perciben a sí mismo como más capaces de comprender las emociones de otros (B2\_20), en comparación con aquellos que si la han cursado (63%) como se observa en la Tabla 4.9. Se muestra además que el 65% de los hombres consideran que les es fácil reconocer los sentimientos de los demás, frente al 63% de las mujeres, al estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la premisa *Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros* (Tabla 4.10). Por último, también se observa que el 66% de los docentes en formación con promedio escolar en el último semestre de 8 y 9 se consideran a sí mismos conscientes de las emociones de los demás (66%), en comparación con los de promedio de 6 y 7 (52%) y 10 (64%) (Tabla 4.11).

**Tabla 4.9**

*Tabla cruzada para los ítems Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros (B2\_20) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

				¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
				Sí	No		Sí	No
				Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros (B2_20)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	10 5.3%	10 10.8%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	22 11.8%	4 4.3%	26 9.3%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	38 20.3%	18 19.4%	56 20.0%	38 20%	18 19%	
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	65 34.8%	47 50.5%	112 40.0%	117 63%	61 66%	
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A8	52 27.8%	14 15.1%	66 23.6%			
<b>Total</b>		Recuento % dentro de B2_20	187 66.8%	93 33.2%	280 100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.10**

Tabla cruzada para los ítems Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros(B2\_20) \*Sexo (A1)

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros (B2_20)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	16	4	20	40	6
		% dentro de A1	6.6%	10.8%	7.1%	16%	16%
	En desacuerdo	Recuento	24	2	26		
		% dentro de A1	9.9%	5.4%	9.3%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	49	7	56	49	7
		% dentro de A1	20.2%	18.9%	20.0%	20%	19%
	De acuerdo	Recuento	96	16	112	154	24
% dentro de A1		39.5%	43.2%	40.0%	63%	65%	
Totalmente de acuerdo	Recuento	58	8	66			
	% dentro de A1	23.9%	21.6%	23.6%			
<b>Total</b>	Recuento	243	37	280			
	% dentro de B2_20	86.8%	13.2%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.11**

Tabla cruzada para los ítems Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros (B2\_20) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros (B2_20)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	4	15	1	20	11	32	3
		% dentro de A6	9.1%	6.7%	9.1%	7.1%	25%	14%	27%
	En desacuerdo	Recuento	7	17	2	26			
		% dentro de A6	15.9%	7.6%	18.2%	9.3%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	10	45	1	56	10	45	1
		% dentro de A6	22.7%	20.0%	9.1%	20.0%	23%	20%	9%
	De acuerdo	Recuento	16	92	4	112	23	148	7
% dentro de A6		36.4%	40.9%	36.4%	40.0%	52%	66%	64%	
Totalmente de acuerdo	Recuento	7	56	3	66				
	% dentro de A6	15.9%	24.9%	27.3%	23.6%				
<b>Total</b>	Recuento	44	225	11	280				

% dentro	15.7	80.4	3.9	100.
de B2_20	%	%	%	0%

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

En cuanto a la categoría *Dar nombre a las emociones* (B3), para el ítem *Puedo describir fácilmente mis sentimientos* (B3\_29), los resultados muestran una media de 3.400, un rango de 4, siendo el mínimo 1 y el máximo 5, y una desviación estándar= 1.153 (Tabla 4.12), con lo que observa una dispersión de los datos alta (Levin y Rubin, 2004) debido a que el 47% de los estudiantes percibe que pueden identificar con facilidad sus propias emociones al estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la premisa, frente al 21% que no lo está, mientras que el 32% no sabe con exactitud la respuesta como se muestra en la Tabla 4.13. El percentil 50 se encuentra en 3.00, por lo que el 50% de los encuestados no está ni acuerdo ni en desacuerdo con la premisa, con lo que no reconocen el nivel en el que pueden dar nombre a sus emociones considerando el vocabulario y las expresiones emocionales de acuerdo con su contexto (Bisquerra y Pérez, 2007).

**Tabla 4.12**

*Análisis Estadístico para la categoría Dar nombre a las emociones (B3)*

		B3_29 Puedo describir fácilmente mis sentimientos
<b>N</b>	Válido	280
	Perdidos	0
<b>Media</b>		3.4000
<b>Mediana</b>		3.0000
<b>Moda</b>		3.00
<b>Desv. Desviación</b>		1.15346
<b>Asimetría</b>		-0.248
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146
<b>Rango</b>		4.00
<b>Mínimo</b>		1.00
<b>Máximo</b>		5.00
<b>Percentiles</b>	25	3.0000
	50	3.0000
	75	4.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.13**

*Frecuencias para el ítem Puedo describir fácilmente mis sentimientos (B3\_29)*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	17	6.1	21%
En desacuerdo	43	15.4	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	89	31.8	32%
De acuerdo	73	26.1	47%
Totalmente de acuerdo	58	20.7	
Total	280	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Aunado a lo anterior, el 48% de los estudiantes que tomaron un curso sobre educación socioemocional dentro de la escuela Normal se perciben capaces de describir con facilidad sus propios sentimientos (B3\_29), frente al 45% de los docentes en formación que no lo han tomado, siendo estos últimos además quienes están totalmente en desacuerdo y en desacuerdo con la premisa *Puedo describir fácilmente mis sentimientos* con un 28% (Tabla 4.14). De acuerdo con los resultados, las mujeres se perciben como más capaces de nombrar e identificar sus propias emociones (47%), en comparación con los hombres (43%), no obstante, también el 22% de las mujeres consideran que no pueden describir fácilmente sus emociones, como se observa en la Tabla 4.15. Por último, se muestra que los estudiantes con promedio escolar en el último semestre igual a 10 (64%) reconocen con mayor facilidad sus propios sentimientos, frente a los estudiantes con promedios de 8 a 9 (48%) y de 6 a 7 (29%) (Tabla 4.16).

**Tabla 4.14**

*Tabla cruzada para los ítems Puedo describir fácilmente mis sentimientos (B3\_29) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

		¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
		Sí	No		Sí	No
Puedo describir fácilmente mis sentimientos (B3_29)	Totalmente en desacuerdo	Recuento 9	8	17	34	26
	En desacuerdo	% dentro de A8 4.8%	8.6%	6.1%	18%	28%
	En desacuerdo	Recuento 25	18	43		
		% dentro de A8 13.4%	19.4%	15.4%		
		Recuento 64	25	89	64	25

	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% dentro de A8	34.2%	26.9%	31.8%	34%	27%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	50 26.7%	23 24.7%	73 26.1%	89 48%	42 45%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A8	39 20.9%	19 20.4%	58 20.7%		
<b>Total</b>		Recuento % dentro de B3_29	187 66.8%	93 33.2%	280 100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.15**

*Tabla cruzada para los ítems Puedo describir fácilmente mis sentimientos (B3\_29) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Puedo describir fácilmente mis sentimientos (B3_29)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A1	15 6.2%	2 5.4%	17 6.1%	54 22%	6 16%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A1	39 16.0%	4 10.8%	43 15.4%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A1	74 30.5%	15 40.5%	89 31.8%	74 30%	15 41%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A1	61 25.1%	12 32.4%	73 26.1%	115 47%	16 43%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A1	54 22.2%	4 10.8%	58 20.7%		
<b>Total</b>		Recuento % dentro de B3_29	243 86.8%	37 13.2%	280 100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.16**

Tabla cruzada para los ítems Puedo describir fácilmente mis sentimientos (B3\_29)  
\*Promedio escolar en el último semestre (A6)

		Promedio escolar en el último semestre				Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Puedo describir fácilmente mis sentimientos (B3_29)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	3	13	1	17	10	49	1
		% dentro de A6	6.8 %	5.8 %	9.1 %	6.1 %	23%	22	9%
	En desacuerdo	Recuento	7	36	0	43			
		% dentro de A6	15.9 %	16.0 %	0.0 %	15.4 %			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	17	69	3	89	17	69	3
		% dentro de A6	38.6 %	30.7 %	27.3 %	31.8 %	39%	31	27 %
	De acuerdo	Recuento	11	61	1	73	17	107	7
		% dentro de A6	25.0 %	27.1 %	9.1 %	26.1 %	39%	48	64 %
	Totalmente de acuerdo	Recuento	6	46	6	58			
		% dentro de A6	13.6 %	20.4 %	54.5 %	20.7 %			
<b>Total</b>	Recuento	44	225	11	280				
	% dentro de B3_29	15.7 %	80.4 %	3.9 %	100.0 %				

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

#### 4.3.2 Dimensión C: REGULACIÓN EMOCIONAL

La dimensión *Regulación Emocional*, de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007) se encuentra relacionada con la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, componiéndose de 5 categorías, en la primera, *Toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento* (C1), destaca el ítem *Estoy satisfecho(a) con mi manera de afrontar la vida* (C1\_2) con una media de 3.900, una desviación estándar =0.9488, un rango de 4.00 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.17), lo que indica una dispersión moderada de los datos (Levin y Rubin, 2004), donde el 68% de los estudiantes se perciben satisfechos con la forma en que hacen frente a la vida y sólo el 8% de los estudiantes consideran no estar contentos con ello (Tabla 4.18), el percentil 50 refleja que el 50% de los estudiantes tienen una

percepción adecuada sobre cómo los estados emocionales inciden en sus comportamientos.

**Tabla 4.17**

*Análisis Estadístico para la categoría Toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento (C1)*

		C1_2 Estoy satisfecho(a) con mi manera de afrontar la vida	C1_30 Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras
N	Válido	280	280
Media		3.9000	3.3286
Mediana		4.0000	3.0000
Moda		4.00	3.00
Desv. Desviación		0.94887	1.22075
Asimetría		-0.534	-0.388
Error estándar de asimetría		0.146	0.146
Rango		4.00	4.00
Mínimo		1.00	1.00
Máximo		5.00	5.00
Percentiles	25	3.0000	3.0000
	50	4.0000	3.0000
	75	5.0000	4.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.18**

*Frecuencias para el ítem Estoy satisfecho(a) con mi manera de afrontar la vida (C1\_2)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	2	0.7	0.7	8%
	En desacuerdo	21	7.5	7.5	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	66	23.6	23.6	24%
	De acuerdo	105	37.5	37.5	68%
	Totalmente de acuerdo	86	30.7	30.7	
	Total	280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Para este ítem (C1\_2) se observa además que el 68% de los estudiantes que se perciben satisfechos con su forma de afrontar la vida no han tomado un curso sobre educación emocional en su escuela Normal en comparación con el 67.9% de alumnos que sí lo han tomado (Tabla 4.19). Se muestra además que los alumnos con promedio escolar en el último semestre de 8 a 9 cuentan con una mejor auto percepción sobre su forma de afrontar la vida (72%), en comparación con aquellos con promedios de 10 (45%) y de 6 a 7 (52%), como se observa en la (Tabla 4.20); de igual manera, los hombres se encontraron en mayor medida de acuerdo o totalmente de acuerdo con la premisa *Estoy satisfecho(a) con mi manera de afrontar la vida* (73%) en comparación con las mujeres (67%) como se muestra en la Tabla 4.21.

**Tabla 4.19**

*Tabla cruzada para los ítems Estoy satisfecho(a) con mi manera de afrontar la vida (C1\_2) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Estoy satisfecho(a) con mi manera de afrontar la vida (C1_2)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	2 1.1%	0 0.0%	2 0.7%	17 9.1%	6 6.5%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	15 8.0%	6 6.5%	21 7.5%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	43 23.0%	23 24.7%	66 23.6%	43 23.0%	23 24.7%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	64 34.2%	41 44.1%	105 37.5%	127 67.9%	64 68.8%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A8	63 33.7%	23 24.7%	86 30.7%		
<b>Total</b>	Recuento % dentro de C1_2 % dentro de A8	187 66.8% 100.0%	93 33.2% 100.0%	280 100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.20**

*Tabla cruzada para los ítems Estoy satisfecho(a) con mi manera de afrontar la vida (C1\_2)  
\*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado			
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10	
Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida (C1_2)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	0	2	0	2	4	18	1	
		% dentro de A6	0.0 %	0.9%	0.0 %	0.7 %	9%	8%	9%	
	En desacuerdo	Recuento	4	16	1	21				
		% dentro de A6	9.1 %	7.1%	9.1 %	7.5 %				
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	17	44	5	66	17	44	5	
		% dentro de A6	38.6 %	19.6 %	45. 5%	23.6 %	39%	20%	45 %	
	De acuerdo	Recuento	14	89	2	105	23	163	5	
		% dentro de A6	31.8 %	39.6 %	18. 2%	37.5 %	52%	72%	45 %	
	Totalmente de acuerdo	Recuento	9	74	3	86				
		% dentro de A6	20.5 %	32.9 %	27. 3%	30.7 %				
<b>Total</b>	Recuento	44	225	11	280					
	% dentro de C1_2	15.7 %	80.4 %	3.9 %	100. 0%					
	% dentro de A6	100 %	100% %	100 %	100 %					

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.21**

*Tabla cruzada para los ítems Estoy satisfecho(a) con mi manera de afrontar la vida  
(C1\_2) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Estoy satisfecho(a) con mi manera de afrontar la vida (C1_2)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	2	0	2	21	2
		% dentro de A1	0.8%	0.0%	0.7%	9%	5%
En desacuerdo	En desacuerdo	Recuento	19	2	21		
		% dentro de A1	7.8%	5.4%	7.5%		

	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A1	58 23.9%	8 21.6%	66 23.6%	58 24%	8 22%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A1	94 38.7%	11 29.7%	105 37.5%	164 67%	27 73%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A1	70 28.8%	16 43.2%	86 30.7%		
<b>Total</b>		Recuento % dentro de C1_2 % dentro de A1	243 86.8%	37 13.2%	280 100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

En contraste, en el ítem *Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras* (C1\_30), dentro de la misma categoría, la diferencia crece, siendo mayor la regulación emocional a través del razonamiento en aquellos que no han tomado un curso sobre educación socioemocional en la escuela Normal (52.7%), en comparación con los que sí lo han tomado (44.5%) (Tabla 4.22) y siendo las mujeres con un 47% quienes tienden a regular sus estados emocionales por medio de la razón, en comparación con los hombres con un 46%, como se muestra en la Tabla 4.23.

**Tabla 4.22**

*Tabla cruzada para los ítems Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras (C1\_30) \* ¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

		Recuento % dentro de A8	¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas	Totalmente en desacuerdo	25 13.4%	6 6.5%	31 11.1%	43 23.0%	19 20.4%	
	En desacuerdo	18 9.6%	13 14.0%	31 11.1%			
		Recuento	61	25	86	61	25

tranquilizadoras (C1_30)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% dentro de A8	32.6%	26.9%	30.7%	32.6%	26.9%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	48 25.7%	31 33.3%	79 28.2%	83 44.4%	49 52.7%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A8	35 18.7%	18 19.4%	53 18.9%		
<b>Total</b>		Recuento % dentro de C1_30	187 66.8%	93 33.2%	280 100.0%		
		% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.23**

*Tabla cruzada para los ítems Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras (C1\_30) \*Sexo (A1)*

		Sexo		Total	Porcentaje acumulado		
		Mujer	Hombre		Mujer	Hombre	
Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras (C1_30)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A1	28 11.5%	3 8.1%	31 11.1%	53 22%	9 24%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A1	25 10.3%	6 16.2%	31 11.1%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A1	75 30.9%	11 29.7%	86 30.7%	75 31%	11 30%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A1	68 28.0%	11 29.7%	79 28.2%	115 47%	17 46%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A1	47 19.3%	6 16.2%	53 18.9%		
	<b>Total</b>	Recuento % dentro de C1_30 % dentro de A1	243 86.8%	37 13.2%	280 100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Dentro de la segunda categoría *Regulación emocional (C2)* compuesta por los ítems *Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso(a) y me equivoco*

(C2\_10); *A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente* (C2\_23); y *Me pongo nervioso(a) con mucha facilidad y me altero* (C2\_25), destaca el ítem *Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso(a) y me equivoco* (C2\_10) con una media de 3.367, una desviación estándar= 1.102 y un rango de 4.00 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.24), lo que indica una dispersión alta de los datos (Levin y Rubin, 2004), donde el 46% de los estudiantes en formación están de acuerdo o totalmente de acuerdo con el ítem, con lo que se perciben a sí mismos como incapaces de regular sus emociones cuando deben hacer actividades que consideran difíciles, en comparación con el 21% que se perciben como capaces de regular sus propias emociones (Tabla 4.25), mientras el 30% de los estudiantes consideran que se dejan llevar por la rabia actuando bruscamente, frente al 43% que se perciben con una buena regulación de la impulsividad (Ítem C2\_23, media= 2.82, S =1.282) como se muestra en la Tabla 4.26. Para ambos ítems el percentil 50 recae en 3.00, con lo que 50% no están de acuerdo ni en desacuerdo con las premisas, con lo que no reconocen el nivel con el que pueden regular sus estados emocionales.

**Tabla 4.24**

*Análisis Estadístico para la categoría Regulación emocional (C2)*

		C2_10 Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso(a) y me equivoco	C2_23 A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente	C2_25 Me pongo nervioso(a) con mucha facilidad y me altero
N	Válido	280	280	280
Media		3.3679	2.8214	2.9964
Mediana		3.0000	3.0000	3.0000
Moda		3.00	3.00	2.00
Desv. Desviación		1.10247	1.28274	1.20779
Asimetría		-0.235	0.174	0.130
Error estándar de asimetría		0.146	0.146	0.146
Rango		4.00	4.00	4.00
Mínimo		1.00	1.00	1.00
Máximo		5.00	5.00	5.00
Percentiles	25	3.0000	2.0000	2.0000
	50	3.0000	3.0000	3.0000
	75	4.0000	4.0000	4.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.25**

*Frecuencias para el ítem Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso(a) y me equivoco (C2\_10)*

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	en	15	5.4	5.4	21%
	En desacuerdo		44	15.7	15.7	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	en	92	32.9	32.9	33%
	De acuerdo		81	28.9	28.9	46%
	Totalmente de acuerdo	de	48	17.1	17.1	
	Total		280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.26**

*Frecuencias para el ítem A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente (C2\_23)*

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	en	52	18.6	18.6	43%
	En desacuerdo		67	23.9	23.9	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	en	76	27.1	27.1	27%
	De acuerdo		49	17.5	17.5	30%
	Totalmente de acuerdo	de	36	12.9	12.9	
	Total		280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Aunado a lo anterior, sólo el 19% de los alumnos que tomaron algún curso sobre educación emocional en la escuela Normal consideran que pueden regular sus emociones al realizar actividades difíciles, en comparación con el 25% de aquellos que no lo han tomado (Tabla 4.27 y 4.28). De igual manera, el 40% de los alumnos con cursos tomados sobre educación emocional en las EN perciben que pueden controlar la ira, frente al 48% que no han tomado el curso, como se muestra en la Tabla 4.29 y 4.30. Se observa además que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 10 tienen mayor autorregulación emocional en situaciones difíciles (27%) y control de la ira (45%) en comparación con aquellos con promedios

de 6 a 7 (18% para el manejo de situaciones difíciles y 41% para el control de la ira), y de 8 a 9 (con 21% para el manejo de situaciones difíciles y con 43% para el manejo de la ira), siendo los de promedios de 6 a 7 quienes se perciben con el menor nivel para enfrentar situaciones difíciles (50%). Por otra parte, el 47% de las mujeres consideran ponerse nerviosas en situaciones difíciles, en comparación con el 38% de los hombres (Tabla 4.31).

**Tabla 4.27**

*Tabla cruzada para los ítems Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso(a) y me equivoco (C2\_10) \* ¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso(a) y me equivoco (C2_10)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	11 5.9%	4 4.3%	15 5.4%	36 19%	23 25%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	25 13.4%	19 20.4%	44 15.7%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	64 34.2%	28 30.1%	92 32.9%	64 34%	28 30%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	55 29.4%	26 28.0%	81 28.9%	87 47%	42 45%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A8	32 17.1%	16 17.2%	48 17.1%		
<b>Total</b>	Recuento % dentro de C2_10 % dentro de A8	187 66.8% 100.0%	93 33.2% 100.0%	280 100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.28**

Tabla cruzada para los ítems A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente (C2\_23) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
			A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente (C2_23)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	29 15.5%	23 24.7%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	45 24.1%	22 23.7%	67 23.9%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	52 27.8%	24 25.8%	76 27.1%	52 28%	24 26%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	30 16.0%	19 20.4%	49 17.5%	61 33%	24 26%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A8	31 16.6%	5 5.4%	36 12.9%		
<b>Total</b>		Recuento % dentro de C2_23 % dentro de A8	187 66.8% 100.0%	93 33.2% 100.0%	280 100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.29**

Tabla cruzada para los ítems Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso(a) y me equivoco (C2\_10) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
			Quando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso(a) y me equivoco (C2_10)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A6	1 2.3%	14 6.2%	0 0.0%	15 5.4%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A6	7 15.9%	34 15.1%	3 27.3%	44 15.7%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A6	14 31.8%	75 33.3%	3 27.3%	92 32.9%	14 32%	75 33%	3 27%
	De acuerdo	Recuento	14	64	3	81	22	102	5

		% dentro de A6	31.8 %	28.4 %	27.3 %	28.9 %	50%	45%	45 %
	Totalmente de acuerdo	Recuento	8	38	2	48			
		% dentro de A6	18.2 %	16.9 %	18.2 %	17.1 %			
<b>Total</b>		Recuento	44	225	11	280			
		% dentro de C2_10	15.7 %	80.4 %	3.9 %	100.0 %			
		% dentro de A6	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.30**

*Tabla cruzada para los ítems A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente (C2\_23) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

		Promedio escolar en el último semestre				Total	Porcentaje acumulado			
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10	
A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente (C2_23)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	7	43	2	52	18	96	5	
		% dentro de A6	15.9 %	19.1 %	18.2 %	18.6 %	41%	43%	45 %	
	En desacuerdo	Recuento	11	53	3	67	23.9			
		% dentro de A6	25.0 %	23.6 %	27.3 %	23.9 %				
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	14	60	2	76	14	60	2	
		% dentro de A6	31.8 %	26.7 %	18.2 %	27.1 %	32%	27%	18 %	
	De acuerdo	Recuento	4	44	1	49	12	69	4	
		% dentro de A6	9.1 %	19.6 %	9.1 %	17.5 %	27%	31%	36 %	
	Totalmente de acuerdo	Recuento	8	25	3	36	12.9			
		% dentro de A6	18.2 %	11.1 %	27.3 %	12.9 %				
<b>Total</b>		Recuento	44	225	11	280				
		% dentro de C2_23	15.7 %	80.4 %	3.9 %	100.0 %				
		% dentro de A6	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %				

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.31**

Tabla cruzada para los ítems Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso(a) y me equivoco (C2\_10) \*Sexo (A1)

		Sexo		Total	Porcentaje acumulado		
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso(a) y me equivoco (C2_10)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	10	5	15	48	11
		% dentro de A1	4.1%	13.5%	5.4%	20%	30%
	En desacuerdo	Recuento	38	6	44		
		% dentro de A1	15.6%	16.2%	15.7%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	80	12	92	80	12
		% dentro de A1	32.9%	32.4%	32.9%	33%	32%
	De acuerdo	Recuento	73	8	81	115	14
	% dentro de A1	30.0%	21.6%	28.9%	47%	38%	
	Totalmente de acuerdo	Recuento	42	6	48		
		% dentro de A1	17.3%	16.2%	17.1%		
<b>Total</b>		Recuento	243	37	280		
		% dentro de C2_10	86.8%	13.2%	100.0%		
		% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

La categoría *Habilidades de afrontamiento* (C3), relacionada con la habilidad para afrontar emociones negativas utilizando estrategias de autorregulación (Bisquerra y Pérez, 2007) se encuentra compuesta por los ítems *Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos* (C3\_13); *Me desanimo cuando algo me sale mal* (C3\_19) y; *Me resulta difícil relajarme* (C3\_35). Para el ítem *Me desanimo cuando algo me sale mal* (C3\_19) se obtuvo una media de 3.564, una desviación estándar = 1.171 y un rango de 4 (mínimo 1 y máximo 5), lo que significa una dispersión alta de los datos (Levin y Rubin, 2004), debido a que el 56% de los estudiantes está de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta premisa, con lo que se observa que se perciben desanimados cuando las cosas no salen bien, mientras el 21% no lo está (Tabla 4.32 y 4.33). Lo que se aprecia en el percentil 50 en 4.00 que refleja que el 50% de los docentes en formación tienen un bajo nivel de autorregulación emocional en ocasiones donde no se obtienen los resultados esperados.

**Tabla 4.32***Análisis Estadístico para la categoría Habilidades de afrontamiento (C3)*

		C3_13 cuando resolver conflictos	Me tengo bloqueo que	C3_19 desanimo cuando algo me sale mal	Me C3_35 resulta relajarme	Me difícil
<b>N</b>	Válido	280		280		280
<b>Media</b>		2.5786		3.5643		3.0357
<b>Mediana</b>		2.5000		4.0000		3.0000
<b>Moda</b>		2.00		4.00		3.00
<b>Desv. Desviación</b>		1.14578		1.17141		1.25244
<b>Asimetría</b>		0.331		-0.405		0.042
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146		0.146		0.146
<b>Rango</b>		4.00		4.00		4.00
<b>Mínimo</b>		1.00		1.00		1.00
<b>Máximo</b>		5.00		5.00		5.00
<b>Percentiles</b>	25	2.0000		3.0000		2.0000
	50	2.5000		4.0000		3.0000
	75	3.0000		5.0000		4.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.33***Frecuencias para el ítem Me desanimo cuando algo me sale mal (C3\_19)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	13	4.6	4.6	21%
	En desacuerdo	45	16.1	16.1	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	66	23.6	23.6	24%
	De acuerdo	83	29.6	29.6	56%
	Totalmente de acuerdo	73	26.1	26.1	
	Total	280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Se observa además que sólo el 19% de los estudiantes que han cursado alguna asignatura en educación emocional se perciben capaces de regular sus emociones cuando las cosas salen mal (C3\_19), frente al 25% de quienes no han tomado el curso (Tabla 4.34). Los estudiantes con promedios escolares en el último semestre de 8 a 9 se perciben con mayor autorregulación (22%) en comparación con los alumnos con promedios de 6 a 7 (18%) y 10 (9%) (Tabla 4.35). Mientras el 35% de

los hombres se perciben con mayor autorregulación frente al 19% de las mujeres como se muestra en la Tabla 4.36.

**Tabla 4.34**

*Tabla cruzada para los ítems Me desanimo cuando algo me sale mal (C3\_19) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Me desanimo cuando algo me sale mal (C3_19)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	8	5	13	35	23
		% dentro de C3_19	61.5%	38.5%	100.0%		
	En desacuerdo	% dentro de A8	4.3%	5.4%	4.6%	19%	25%
		Recuento	27	18	45		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% dentro de C3_19	60.0%	40.0%	100.0%		
		% dentro de A8	14.4%	19.4%	16.1%		
	De acuerdo	Recuento	44	22	66	44	22
		% dentro de C3_19	66.7%	33.3%	100.0%		
	Totalmente de acuerdo	% dentro de A8	23.5%	23.7%	23.6%	24%	24%
		Recuento	58	25	83	108	48
	Totalmente de acuerdo	% dentro de C3_19	69.9%	30.1%	100.0%		
		% dentro de A8	31.0%	26.9%	29.6%	58%	52%
<b>Total</b>		Recuento	50	23	73		
		% dentro de C3_19	68.5%	31.5%	100.0%		
		% dentro de A8	26.7%	24.7%	26.1%		
		Recuento	187	93	280		
		% dentro de C3_19	66.8%	33.2%	100.0%		
		% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.35**

Tabla cruzada para los ítems Me desanimo cuando algo me sale mal (C3\_19) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Me desanimo cuando algo me sale mal	Totalmente en desacuerdo	Recuento	0	13	0	13	8	49	1
		% dentro de C3_19	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%			
		% dentro de A6	0.0%	5.8%	0.0%	4.6%	18%	22%	9%
	En desacuerdo	Recuento	8	36	1	45			
		% dentro de C3_19	17.8%	80.0%	2.2%	100.0%			
		% dentro de A6	18.2%	16.0%	9.1%	16.1%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	11	54	1	66	11	54	1
		% dentro de C3_19	16.7%	81.8%	1.5%	100.0%			
		% dentro de A6	25.0%	24.0%	9.1%	23.6%	25%	24%	9%
	De acuerdo	Recuento	12	67	4	83	25	122	9
		% dentro de C3_19	14.5%	80.7%	4.8%	100.0%			
		% dentro de A6	27.3%	29.8%	36.4%	29.6%	57%	54%	82%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	13	55	5	73			
		% dentro de C3_19	17.8%	75.3%	6.8%	100.0%			
		% dentro de A6	29.5%	24.4%	45.5%	26.1%			
<b>Total</b>	Recuento	44	225	11	280				
	% dentro de C3_19	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%				
	% dentro de A6	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%				

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.36**

Tabla cruzada para los ítems Me desanimo cuando algo me sale mal (C3\_19) \*Sexo (A1)

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Me desanimo cuando algo me sale mal	Totalmente en desacuerdo	Recuento	8	5	13	45	13
		% dentro de C3_19	61.5%	38.5%	100.0%		
		% dentro de A1	3.3%	13.5%	4.6%	19%	35%
		Recuento	37	8	45		

	En desacuerdo	% dentro de C3_19	82.2%	17.8%	100.0%		
		% dentro de A1	15.2%	21.6%	16.1%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	59	7	66	59	7
		% dentro de C3_19	89.4%	10.6%	100.0%		
		% dentro de Sexo	24.3%	18.9%	23.6%	24%	19%
	De acuerdo	Recuento	72	11	83	139	17
		% dentro de C3_19	86.7%	13.3%	100.0%		
		% dentro de A1	29.6%	29.7%	29.6%	57%	46%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	67	6	73		
		% dentro de C3_19	91.8%	8.2%	100.0%		
		% dentro de A1	27.6%	16.2%	26.1%		
<b>Total</b>		Recuento	243	37	280		
		% dentro de C3_19	86.8%	13.2%	100.0%		
		% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

En esta misma categoría los ítems *Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos* (C3\_13) y *Me resulta difícil relajarme* (C3\_35) mostraron niveles también bajos, donde sólo el 50% de los estudiantes consideran que no se bloquean cuando es necesario resolver algún conflicto (ítem C3\_13, media= 2.578, S= 1.145) (Tabla 4.37) y sólo al 35% les resulta fácil relajarse, frente a un 35% a quienes les resulta difícil (ítem C3\_35, media= 3.03, S= 1.252) observándose para ambos casos una alta dispersión de los datos (Levin y Rubin, 2004), como se muestra en la Tabla 4.38.

**Tabla 4.37**

*Frecuencias para el ítem Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos (C3\_13)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	55	19.6	19.6	50%
	En desacuerdo	85	30.4	30.4	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	80	28.6	28.6	29%
	De acuerdo	43	15.4	15.4	21%

Totalmente de acuerdo	17	6.1	6.1
Total	280	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.38**

*Frecuencias para el ítem Me resulta difícil relajarme (C3\_35)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	35	12.5	12.5	35%
	En desacuerdo	64	22.9	22.9	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	82	29.3	29.3	29%
	De acuerdo	54	19.3	19.3	35%
	Totalmente de acuerdo	45	16.1	16.1	
	Total	280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Adicionalmente, el 50% de los docente en formación que han tomado algún cursos sobre educación emocional en la institución Normal y el 51% de los que no, consideran que cuando tienen que resolver algún conflicto pueden hacerlo sin bloquearse (Tabla 4.39); de igual manera, los alumnos con promedios escolares de 8 a 9 se perciben con mejores niveles de regulación para resolver conflictos (C3\_13) con un 52%, en comparación con el resto de alumnos (41% para alumnos con promedio de 6 a 7 y 36% con promedio de 10) como se muestra en la Tabla 4.40. Por último, el 62% de los hombres se sienten capaces de resolver conflictos de manera efectiva en contraste con el 48% de las mujeres (Tabla 4.41).

**Tabla 4.39**

*Tabla cruzada para los ítems Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos (C3\_13)  
\*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

	¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
	Sí	No		Sí	No
Recuento	40	15	55	93	47

Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos (C3_13)	Totalmente en desacuerdo	% dentro de A8	21.4%	16.1%	19.6%	50%	51%
	En desacuerdo	Recuento	53	32	85		
		% dentro de A8	28.3%	34.4%	30.4%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	52	28	80	52	28
		% dentro de A8	27.8%	30.1%	28.6%	28%	30%
	De acuerdo	Recuento	29	14	43	42	18
		% dentro de A8	15.5%	15.1%	15.4%	22%	19%
<b>Total</b>	Totalmente de acuerdo	Recuento	13	4	17		
		% dentro de A8	7.0%	4.3%	6.1%		
		Recuento	187	93	280		
		% dentro de C3_13	66.8%	33.2%	100.0%		
		% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.40**

*Tabla cruzada para los ítems Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos (C3\_13)*  
*\*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos (C3_13)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	7	46	2	55	18	118	4
		% dentro de A6	15.9	20.4	18.	19.6	41%	52%	36
	En desacuerdo	Recuento	11	72	2	85			
		% dentro de A6	25.0	32.0	18.	30.4			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	12	65	3	80	12	65	3
		% dentro de A6	27.3	28.9	27.	28.6	27%	29%	27
	De acuerdo	Recuento	8	32	3	43	14	42	4
		% dentro de A6	18.2	14.2	27.	15.4	32%	19%	36
	Totalmente de acuerdo	Recuento	6	10	1	17			
		% dentro de A6	13.6	4.4%	9.1	6.1			
<b>Total</b>		Recuento	44	225	11	280			
		% dentro de C3_13	15.7	80.4	3.9	100.			
		% dentro de A6	100.0	100.0	100	100.			
			%	%	.0%	0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.41**

*Tabla cruzada para los ítems Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos (C3\_13)*  
\*Sexo (A1)

		Sexo		Total	Porcentaje acumulado		
		Mujer	Hombre		Mujer	Hombre	
Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos (C3_13)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A1	40 16.5%	15 40.5%	55 19.6%	117 48%	23 62%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A1	77 31.7%	8 21.6%	85 30.4%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A1	71 29.2%	9 24.3%	80 28.6%	71 29%	9 24%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A1	39 16.0%	4 10.8%	43 15.4%	55 23%	5 14%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A1	16 6.6%	1 2.7%	17 6.1%		
	Total	Recuento % dentro de C3_13 % dentro de A1	243 86.8%	37 13.2%	280 100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

En la categoría *Expresión emocional* (C4) conformada por los ítems *Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte* (C4\_24) y *No sé qué responder cuando otros me hacen un elogio o dicen cosas agradables sobre mí* (C4\_34), se observa para el ítem C4\_24 una media de 3.460, una desviación estándar= 1.036 y un rango de 4 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.42), lo que indica una dispersión alta de los datos (Levin y Rubin, 2004), donde sólo el 51% de los estudiantes se perciben a sí mismos como capaces de moderar su reacción ante una emoción fuerte, frente al 18% que no puede hacerlo al estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la premisa y el 31% que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con ella, como se muestra en la Tabla 4.43. El percentil 50 se ubica en 4.00 por lo que el 50% de los estudiantes se consideran capaces de expresar

emociones de manera apropiada. No obstante, también se muestra que sólo el 48% de los docentes en formación saben responder ante elogios frente al 27% que no saben cómo reaccionar y el 25% que muestran indecisión en su respuesta (ítem C4\_34, media= 3.332, S= 1.036) mostrando una dispersión alta de los datos (Levin y Rubin, 2004) como se observa en la Tabla 4.44.

**Tabla 4.42**

*Análisis Estadístico para la categoría Expresión emocional (C4)*

		C4_24 Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte	C4_34 No sé qué responder cuando otros me hacen un elogio o dicen cosas agradables sobre mí
<b>N</b>	Válido	280	280
<b>Media</b>		3.4607	3.3321
<b>Mediana</b>		4.0000	3.0000
<b>Moda</b>		4.00	3.00
<b>Desv. Desviación</b>		1.03620	1.33348
<b>Asimetría</b>		-0.293	-0.316
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146	0.146
<b>Rango</b>		4.00	4.00
<b>Mínimo</b>		1.00	1.00
<b>Máximo</b>		5.00	5.00
<b>Percentiles</b>	25	3.0000	2.0000
	50	4.0000	3.0000
	75	4.0000	4.7500

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.43**

*Frecuencias para el ítem Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte (C4\_24)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	9	3.2	3.2	18%
	En desacuerdo	42	15.0	15.0	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	86	30.7	30.7	31%
	De acuerdo	97	34.6	34.6	51%
	Totalmente de acuerdo	46	16.4	16.4	
	Total	280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.44**

*Frecuencias para el ítem No sé qué responder cuando otros me hacen un elogio o dicen cosas agradables sobre mí (C4\_34)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	36	12.9	12.9	27%
	En desacuerdo	39	13.9	13.9	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	71	25.4	25.4	25%
	De acuerdo	64	22.9	22.9	48%
	Totalmente de acuerdo	70	25.0	25.0	
	Total	280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

En esta misma categoría el 58% de los estudiantes que no han tomado algún curso relacionado con educación emocional en la escuela Normal se perciben más capaces de moderar sus reacciones emocionales (C4\_24) que los estudiantes que sí lo han cursado (48%), como se muestra en la Tabla 4.45. Aunado a lo anterior, el 55% de estudiantes con promedio de 10 en el último semestre consideran que pueden moderar su reacción ante emociones fuertes, en comparación con los alumnos con promedios de 6 a 7 (50%) y de a 8 a 9 (51%) (Tabla 4.46), y son los hombres (68%) quienes se califican mejor en este rubro en comparación con las mujeres (49%) (Tabla 4.47), no obstante el 48% de las mujeres y el 49% de los hombres se consideran incapaces de manejar sus emociones ante elogios (C4\_34), como se muestra en la Tabla 4.48.

**Tabla 4.45**

*Tabla cruzada para los ítems Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte (C4\_24) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Acostumbro a moderar mi reacción	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	6 3.2%	3 3.2%	9 3.2%	35 19%	16 17%

cuando tengo una emoción fuerte (C4_24)	En desacuerdo	Recuento	29	13	42			
		% dentro de A8	15.5%	14.0%	15.0%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	63	23	86	63	23	
		% dentro de A8	33.7%	24.7%	30.7%	34%	25%	
De acuerdo		Recuento	61	36	97	89	54	
		% dentro de A8	32.6%	38.7%	34.6%	48%	58%	
	Totalmente de acuerdo	Recuento	28	18	46			
		% dentro de A8	15.0%	19.4%	16.4%			
Total		Recuento	187	93	280			
		% dentro de C4_24	66.8%	33.2%	100.0%			
		% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.46**

*Tabla cruzada para los ítems Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte (C4\_24) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte (C4_24)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	1	6	2	9	9	40	2
		% dentro de A6	2.3%	2.7%	18.2%	3.2%	20%	18%	18%
	En desacuerdo	Recuento	8	34	0	42			
		% dentro de A6	18.2%	15.1%	0.0%	15.0%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	13	70	3	86	13	70	3
		% dentro de A6	29.5%	31.1%	27.3%	30.7%	30%	31%	27%
	De acuerdo	Recuento	12	80	5	97	22	115	6
		% dentro de A6	27.3%	35.6%	45.5%	34.6%	50%	51%	55%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	10	35	1	46			
		% dentro de A6	22.7%	15.6%	9.1%	16.4%			
Total	Recuento	44	225	11	280				
	% dentro de C4_24	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%				
	% dentro de A6	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%				
	% dentro de A6	0%	0%	0%	0%				

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.47**

Tabla cruzada para los ítems Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte (C4\_24) \*Sexo (A1)

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte (C4_24)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	8	1	9	43	8
		% dentro de A1	3.3%	2.7%	3.2%	18%	22%
	En desacuerdo	Recuento	35	7	42		
		% dentro de A1	14.4%	18.9%	15.0%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	82	4	86	82	4
		% dentro de A1	33.7%	10.8%	30.7%	34%	11%
	De acuerdo	Recuento	79	18	97	118	25
		% dentro de A1	32.5%	48.6%	34.6%	49%	68%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	39	7	46		
		% dentro de A1	16.0%	18.9%	16.4%		
<b>Total</b>		Recuento	243	37	280		
		% dentro de C4_24	86.8%	13.2%	100.0%		
		% dentro de Sexo	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.48**

Tabla cruzada para los ítems No sé qué responder cuando otros me hacen un elogio o dicen cosas agradables sobre mí (C4\_34) \*Sexo (A1)

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado		
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre	
No sé qué responder cuando otros me hacen un elogio o dicen cosas agradables sobre mí (C4_34)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	32	4	36	68	7	
		% dentro de A1	13.2%	10.8%	12.9%	28%	19%	
	En desacuerdo	Recuento	36	3	39			
		% dentro de A1	14.8%	8.1%	13.9%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	59	12	71	59	12	
		% dentro de A1	24.3%	32.4%	25.4%	24%	32%	
	De acuerdo	Recuento	57	7	64	116	18	
		% dentro de A1	23.5%	18.9%	22.9%	48%	49%	
			Recuento	59	11	70		

	Totalmente de acuerdo	% dentro de A1	24.3%	29.7%	25.0%
<b>Total</b>		Recuento	243	37	280
		% dentro de C4_34	86.8%	13.2%	100.0%
		% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

La última categoría *Competencia para autogenerar emociones positivas (C5)* relacionada con la capacidad para experimentar de forma consciente emociones positivas y auto gestionar el propio bienestar subjetivo (Bisquerra y Pérez, 2007), se compone por los ítems *Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables (C5\_37)* y *Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas (C5\_40)*, ambos ítems obtuvieron los mejores puntuaciones de la dimensión Regulación Emocional. Para el ítem *Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables (C5\_37)* se obtuvo una media de 3.771, una desviación estándar = 1.184 y un rango de 4 (mínimo 1 y máximo 5) existiendo una dispersión alta de los datos (Levin y Rubin, 2004), como se muestra en la Tabla 4.49, ya que el 68% de los estudiantes considera que pueden identificar sus emociones y realizar actividades para mejorar su estado de ánimo, mientras el 16% considera no poder hacerlo y el 16% muestra neutralidad en su respuesta (Tabla 4.50), donde el percentil 50 se encuentra en 4.00 por lo que el 50% de los docentes en formación se perciben capaces de generar en sí mismos emociones positivas para mejorar su bienestar.

**Tabla 4.49**

*Análisis Estadístico para la categoría Competencia para autogenerar emociones positivas (C5)*

		C5_37 Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables	C5_40 Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas
<b>N</b>	Válido	280	280
<b>Media</b>		3.7714	3.7393
<b>Mediana</b>		4.0000	4.0000
<b>Moda</b>		4.00	4.00

<b>Desv. Desviación</b>	1.18438	1.10062
<b>Asimetría</b>	-0.865	-0.638
<b>Error estándar de asimetría</b>	0.146	0.146
<b>Rango</b>	4.00	4.00
<b>Mínimo</b>	1.00	1.00
<b>Máximo</b>	5.00	5.00
<b>Percentiles</b>		
25	3.0000	3.0000
50	4.0000	4.0000
75	5.0000	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.50**

*Frecuencias para el ítem Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables (C5\_37)*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	19	6.8	6.8	16%
	En desacuerdo	25	8.9	8.9	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	46	16.4	16.4	16%
	De acuerdo	101	36.1	36.1	68%
	Totalmente de acuerdo	89	31.8	31.8	
	Total	280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Dentro de este ítem (C5\_37) también se muestra que el 68% de alumnos que han cursado asignaturas relacionadas con la educación emocional en la escuela normal y el 68% de aquellos que no, consideran tener la capacidad para autogenerar emociones positivas a través de actividades (Tabla 4.51), mientras que el 73% de los alumnos con promedio escolar en el último semestre de 10 dicen contar con esta competencia en comparación con los estudiantes con promedios de 6 a 7 (64%) y 9 (73%), como se muestra en la Tabla 4.52, de igual forma, el 70% de los hombres perciben que pueden generar emociones positivas con facilidad, en contraste con el 67% de los mujeres (Tabla 4.53).

**Tabla 4.51**

Tabla cruzada para los ítems Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables (C5\_37) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables (C5_37)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	14 7.5%	5 5.4%	19 6.8%	29 16%	15 16%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	15 8.0%	10 10.8%	25 8.9%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	31 16.6%	15 16.1%	46 16.4%	31 17%	15 16%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	64 34.2%	37 39.8%	101 36.1%	127 68%	63 68%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A8	63 33.7%	26 28.0%	89 31.8%		
<b>Total</b>		Recuento % dentro de C5_37 % dentro de A8	187 66.8% 100.0%	93 33.2% 100.0%	280 100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.52**

Tabla cruzada para los ítems Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables (C5\_37) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables (C5_37)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A6	0 0.0%	17 7.6%	2 18.2%	19 6.8%	6 14%	36 16%	2 18%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A6	6 13.6%	19 8.4%	0 0.0%	25 8.9%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A6	10 22.7%	35 15.6%	1 9.1%	46 16.4%	10 23%	35 16%	1 9%

agradables (C5_37)	De acuerdo	Recuento	18	80	3	101	28	154	8
		% dentro de A6	40.9 %	35.6%	27.3 %	36.1 %	64%	68%	73 %
	Totalmente de acuerdo	Recuento	10	74	5	89			
		% dentro de A6	22.7 %	32.9%	45.5 %	31.8 %			
<b>Total</b>		Recuento	44	225	11	280			
		% dentro de C5_37	15.7 %	80.4%	3.9 %	100. 0%			
		% dentro de A6	100. 0%	100.0 %	100. 0%	100. 0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.53**

*Tabla cruzada para los ítems Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables (C5\_37) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables (C5_37)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	17	2	19	39	5
		% dentro de A1	7.0%	5.4%	6.8%	16%	14%
	En desacuerdo	Recuento	22	3	25		
		% dentro de Sexo	9.1%	8.1%	8.9%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	40	6	46	40	6
		% dentro de A1	16.5%	16.2%	16.4%	16%	16%
	De acuerdo	Recuento	88	13	101	164	26
		% dentro de A1	36.2%	35.1%	36.1%	67%	70%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	76	13	89		
		% dentro de A1	31.3%	35.1%	31.8%		
Total	Recuento	243	37	280			
	% dentro de C5_37	86.8%	13.2%	100.0%			
	% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

#### 4.3.3 Dimensión D: AUTONOMÍA EMOCIONAL

La dimensión *Autonomía Emocional* de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007) se relaciona con la autogestión de las emociones; la primer categoría de esta

dimensión para la presente investigación, *Actitud Positiva* (D1), se compone de los ítems *Me siento una persona feliz* (D1\_1) y *Algunas veces me pregunto seriamente si vale la pena vivir* (D1\_6), donde destaca el ítem *Me siento una persona feliz* (D1\_1) con una media de 4.117, una desviación estándar=0.853 y un rango de 4 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.54), lo que indica una dispersión moderada de los datos (Levin y Rubin, 2004), debido a que el 79% de los alumnos está totalmente de acuerdo (5) y de acuerdo (4) con la premisa, por lo que se perciben capaces de tener una actitud positiva, frente al 3% que percibe lo contrario (Tabla 4.55), mientras el 49% de los estudiantes consideran que vale la pena seguir viviendo y un 33% se preguntan seriamente esto, como se muestra en la Tabla 4.56 (ítem D1\_6, media= 2.700, S= 1.417), existiendo una dispersión alta de los datos (Levin y Rubin, 2004). Finalmente se muestra el percentil 50 en 4.00 para el ítem D1\_1, con lo que el 50% de los estudiantes se perciben a sí mismos como capaces de tener una actitud positiva y optimista ante la vida.

**Tabla 4.54**

*Análisis Estadístico para la categoría Actitud Positiva (D1)*

		D1_1 Me siento una persona feliz	D1_6 Algunas veces me pregunto seriamente si vale la pena vivir
<b>N</b>	Válido	280	280
<b>Media</b>		4.1179	2.7000
<b>Mediana</b>		4.0000	3.0000
<b>Moda</b>		4.00	1.00
<b>Desv. Desviación</b>		0.85323	1.41776
<b>Asimetría</b>		-0.856	0.246
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146	0.146
<b>Rango</b>		4.00	4.00
<b>Mínimo</b>		1.00	1.00
<b>Máximo</b>		5.00	5.00
<b>Percentiles</b>	25	4.0000	1.0000
	50	4.0000	3.0000
	75	5.0000	4.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.55***Frecuencias para el ítem Me siento una persona feliz (D1\_1)*

			<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	en	3	1.1	1.1	3%
	En desacuerdo		6	2.1	2.1	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	ni	51	18.2	18.2	18%
	De acuerdo		115	41.1	41.1	79%
	Totalmente de acuerdo	de	105	37.5	37.5	
	Total		280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.56***Frecuencias para el ítem Algunas veces me pregunto seriamente si vale la pena vivir (D1\_6)*

			<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	en	79	28.2	28.2	49%
	En desacuerdo		58	20.7	20.7	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	ni	51	18.2	18.2	18%
	De acuerdo		52	18.6	18.6	33%
	Totalmente de acuerdo	de	40	14.3	14.3	
	Total		280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Sobre esta misma categoría, el 82% de los alumnos que no han tomado algún curso sobre educación emocional en la institución Normal se consideran felices (D1\_1), frente a un 77% que sí han tomado este curso (Tabla 4.57), así mismo el 100% de los alumnos con promedio escolar en el último semestre de 10 se perciben a sí mismos como felices en comparación con aquellos con promedios de 6 a 7 (80%) y de 8 a 9 (77%), (Tabla 4.58), y las mujeres (79%) en comparación con los hombres (78%), como se muestra en la Tabla 4.59. No obstante, el 30% de los estudiantes que han cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución (Tabla 4.60), el 48% de estudiantes con promedio escolar en el semestre inmediato anterior de 6 a 7 (Tabla 4.61) y el 43% de los hombres se preguntan si vale la pena vivir (Tabla 4.62) (D1\_6), en comparación con el 38% de los que no han tomado

dicho curso, los alumnos con promedios de 8 a 9 (30%) y 10 (27%) y el 31% de las mujeres. Por lo que son estos grupos quienes presentan más dificultades para tener una actitud positiva en la vida y sentirse óptimos y capaces.

**Tabla 4.57**

*Tabla cruzada para los ítems Me siento una persona feliz (D1\_1) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Me siento una persona feliz (D1_1)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	2 1.1%	1 1.1%	3 1.1%	5 3%	4 4%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	3 1.6%	3 3.2%	6 2.1%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	38 20.3%	13 14.0%	51 18.2%	38 20%	13 14%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	73 39.0%	42 45.2%	115 41.1%	144 77%	76 82%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A8	71 38.0%	34 36.6%	105 37.5%		
Total		Recuento % dentro de D1_1 % dentro de A8	187 66.8%	93 33.2%	280 100.0%		
			100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.58**

*Tabla cruzada para los ítems Me siento una persona feliz (D1\_1)\*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Me siento una person	Totalmente en desacuerdo	Recuento	0	3	0	3	1	8	0
		% dentro de A6	0.0%	1.3%	0.0%	1.1%	2%	4%	0%
		Recuento	1	5	0	6			

a feliz (D1_1)	En desacuerdo	% dentro de A6	2.3%	2.2%	0.0%	2.1%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	8	43	0	51	8	43	0
		% dentro de A6	18.2%	19.1%	0.0%	18.2%	18%	19%	0%
	De acuerdo	Recuento	21	90	4	115	35	174	11
		% dentro de A6	47.7%	40.0%	36.4%	41.1%	80%	77%	100%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	14	84	7	105			
		% dentro de A6	31.8%	37.3%	63.6%	37.5%			
Total		Recuento	44	225	11	280			
		% dentro de D1_1	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%			
		% dentro de A6	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.59**

*Tabla cruzada para los ítems Me siento una persona feliz (D1\_1) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Me siento una persona feliz (D1_1)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	2	1	3	8	1
		% dentro de A1	0.8%	2.7%	1.1%	3%	3%
	En desacuerdo	Recuento	6	0	6		
		% dentro de A1	2.5%	0.0%	2.1%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	44	7	51	44	7
		% dentro de A1	18.1%	18.9%	18.2%	18%	19%
	De acuerdo	Recuento	107	8	115	191	29
		% dentro de A1	44.0%	21.6%	41.1%	79%	78%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	84	21	105		
		% dentro de A1	34.6%	56.8%	37.5%		
Total		Recuento	243	37	280		
		% dentro de D1_1	86.8%	13.2%	100.0%		
		% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.60**

Tabla cruzada para los ítems Algunas veces me pregunto seriamente si vale la pena vivir (D1\_6) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Algunas veces me pregunto seriamente si vale la pena vivir (D1_6)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	51 27.3%	28 30.1%	79 28.2%	92 49%	45 48%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	41 21.9%	17 18.3%	58 20.7%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	38 20.3%	13 14.0%	51 18.2%	38 20%	13 14%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	33 17.6%	19 20.4%	52 18.6%	57 30%	35 38%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A8	24 12.8%	16 17.2%	40 14.3%		
Total	Recuento % dentro de D1_6 % dentro de A8	187 66.8% 100.0%	93 33.2% 100.0%	280 100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.61**

Tabla cruzada para los ítems Algunas veces me pregunto seriamente si vale la pena vivir (D1\_6) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Algunas veces me pregunto seriamente si vale la pena vivir (D1_6)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A6	12 27.3%	61 27.1%	6 54.5%	79 28.2%	20 45%	110 49%	7 64%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A6	8 18.2%	49 21.8%	1 9.1%	58 20.7%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A6	3 6.8%	47 20.9%	1 9.1%	51 18.2%	3 7%	47 21%	1 9%

De acuerdo	Recuento	10	41	1	52	21	68	3
	% dentro de A6	22.7%	18.2%	9.1%	18.6%	48%	30%	27%
Totalmente de acuerdo	Recuento	11	27	2	40			
	% dentro de A6	25.0%	12.0%	18.2%	14.3%			
Total	Recuento	44	225	11	280			
	% dentro de D1_6	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%			
	% dentro de A6	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.62**

*Tabla cruzada para los ítems Algunas veces me pregunto seriamente si vale la pena vivir (D1\_6) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Algunas veces me pregunto seriamente si vale la pena vivir (D1_6)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	67	12	79	119	18
		% dentro de A1	27.6%	32.4%	28.2%	49%	49%
	En desacuerdo	Recuento	52	6	58		
		% dentro de A1	21.4%	16.2%	20.7%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	48	3	51	48	3
		% dentro de A1	19.8%	8.1%	18.2%	20%	8%
	De acuerdo	Recuento	44	8	52	76	16
		% dentro de A1	18.1%	21.6%	18.6%	31%	43%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	32	8	40		
		% dentro de A1	13.2%	21.6%	14.3%		
Total	Recuento	243	37	280			
	% dentro de D1_6	86.8%	13.2%	100.0%			
	% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

La categoría *Autoestima* (D2) compuesta por el ítem *Estoy contento(a) conmigo mismo(a)* (D2\_3) obtuvo una media de 3.964, una desviación estándar de 0.993 y un rango de 4 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 63) con lo que existe una dispersión moderada de los datos (Levin y Rubin, 2004),, donde el 71% de los estudiantes están de acuerdo (4) o totalmente de acuerdo (5) con la premisa, por lo que se

perciben contentos consigo mismos, frente al 9% que no lo está y el 20% que no define su respuesta, como se muestra en la Tabla 4.64, el percentil 50 se encuentra en 4.00 por lo que el 50% de los estudiantes tienen una imagen positiva y están satisfechos consigo mismos (Bisquerra y Pérez, 2007).

**Tabla 4.63**  
*Análisis Estadístico para la categoría Autoestima (D2)*

		D2_3 Estoy contento(a) conmigo mismo(a)
<b>N</b>	Válido	280
<b>Media</b>		3.9643
<b>Mediana</b>		4.0000
<b>Moda</b>		4.00
<b>Desv. Desviación</b>		0.99397
<b>Asimetría</b>		-0.788
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146
<b>Rango</b>		4.00
<b>Mínimo</b>		1.00
<b>Máximo</b>		5.00
<b>Percentiles</b>	25	3.0000
	50	4.0000
	75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.64**  
*Frecuencias para el ítem Estoy contento(a) conmigo mismo(a) (D2\_3)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	5	1.8	1.8	9%
	En desacuerdo	19	6.8	6.8	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	56	20.0	20.0	20%
	De acuerdo	101	36.1	36.1	71%
	Totalmente de acuerdo	99	35.4	35.4	
	Total	280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Aunado a lo anterior, de acuerdo con la Tabla 4.65 el 74% de los estudiantes que han cursado alguna asignatura sobre educación emocional dentro de la

escuela Normal se sienten contentos consigo mismos (D2\_3), en comparación con el 67% que no la han cursado. En esta categoría, de acuerdo con los resultados, el 74% de los estudiantes con promedio escolar de 8 a 9 en el último semestre se perciben más satisfechos consigo mismos, seguido de los alumnos con un promedio de 6 y 7 (64%) y, de 10 (55%), como se muestra en la Tabla 4.66. Por último, se muestra también que los hombres tienden a tener una mejor imagen positiva sobre ellos mismos (78%) en comparación con las mujeres (70%) al estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con la premisa *Estoy contento conmigo mismo* (Tabla 4.67).

**Tabla 4.65**

*Tabla cruzada para los ítems Estoy contento(a) conmigo mismo(a) (D2\_3)\*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Estoy contento(a) conmigo mismo(a) (D2_3)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	3 1.6%	2 2.2%	5 1.8%	17 9%	7 8%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	14 7.5%	5 5.4%	19 6.8%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	32 17.1%	24 25.8%	56 20.0%	32 17%	24 26%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	72 38.5%	29 31.2%	101 36.1%	138 74%	62 67%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A8	66 35.3%	33 35.5%	99 35.4%		
Total		Recuento % dentro de D2_3 % dentro de A8	187 66.8%	93 33.2%	280 100.0%		
			100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.66**

*Tabla cruzada para los ítems Estoy contento(a) conmigo mismo(a) (D2\_3) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Estoy contento(a) conmigo mismo(a) (D2_3)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	0	5	0	5	5	18	1
		% dentro de A6	0.0%	2.2%	0.0%	1.8%	11%	8%	9%
	En desacuerdo	Recuento	5	13	1	19			
		% dentro de A6	11.4%	5.8%	9.1%	6.8%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	11	41	4	56	11	41	4
		% dentro de A6	25.0%	18.2%	36.4%	20.0%	25%	18%	36%
	De acuerdo	Recuento	11	88	2	101	28	166	6
		% dentro de A6	25.0%	39.1%	18.2%	36.1%	64%	74%	55%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	17	78	4	99			
		% dentro de A6	38.6%	34.7%	36.4%	35.4%			
Total	Recuento	44	225	11	280				
	% dentro de D2_3	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%				
	% dentro de A6	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%				
			0%	0%	0%	0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.67**

*Tabla cruzada para los ítems Estoy contento(a) conmigo mismo(a) (D2\_3) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Estoy contento(a) conmigo mismo(a) (D2_3)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	4	1	5	22	2
		% dentro de A1	1.6%	2.7%	1.8%	9%	5%
	En desacuerdo	Recuento	18	1	19		
		% dentro de A1	7.4%	2.7%	6.8%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	50	6	56	50	6
		% dentro de A1	20.6%	16.2%	20.0%	21%	16%
	De acuerdo	Recuento	93	8	101	171	29
		% dentro de A1	38.3%	21.6%	36.1%	70%	78%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	78	21	99		
		% dentro de A1	32.1%	56.8%	35.4%		
Total	Recuento	243	37	280			
	% dentro de D2_3	86.8%	13.2%	100.0%			

% dentro 100.0% 100.0% 100.0%  
de A1

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

La categoría *Automotivación* (D3) compuesta por los ítems *A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo(a)* (D3\_4) y *Cuando resuelvo un problema pienso cosas cómo: ¡Magnífico!, ¡Lo he conseguido!, He sido capaz de..., etc.* (D3\_39) se relaciona con la capacidad que tiene una persona para motivarse a sí misma e implicarse emocionalmente en diferentes actividades (Bisquerra y Perez, 2007). El ítem D3\_39 obtuvo una media de 4.2, siendo la mejor puntuada en esta dimensión, una desviación estándar= 1.023, un rango de 4 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.68), lo que indica una dispersión alta de los datos (Levin y Rubin, 2004),, donde el 79% de los estudiantes piensa cosas positivas y se automotivan cuando realiza actividades de manera adecuada, mientras el 6% está en desacuerdo con esta premisa y el 15% muestra neutralidad en su respuesta, como se muestra en la Tabla 4.69. El percentil 50 se encuentra en 5.00 lo que refleja que el 50% de los alumnos pueden automotivarse e implicarse en actividades de diversa índole.

**Tabla 4.68**

*Análisis Estadístico para la categoría Automotivación (D3)*

		D3_4 A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo(a)	D3_39 Cuando resuelvo un problema pienso cosas cómo: ¡Magnífico!, ¡Lo he conseguido!, He sido capaz de..., etc.
<b>N</b>	Válido	280	280
<b>Media</b>		3.9071	4.2464
<b>Mediana</b>		4.0000	5.0000
<b>Moda</b>		4.00	5.00
<b>Desv. Desviación</b>		0.92280	1.02303
<b>Asimetría</b>		-0.696	-1.359
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146	0.146
<b>Rango</b>		4.00	4.00
<b>Mínimo</b>		1.00	1.00
<b>Máximo</b>		5.00	5.00
<b>Percentiles</b>	25	3.0000	4.0000
	50	4.0000	5.0000
	75	5.0000	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.69**

Frecuencias para el ítem Cuando resuelvo un problema pienso cosas cómo: ¡Magnífico!, ¡Lo he conseguido!, He sido capaz de..., etc. (D3\_39)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	8	2.9	2.9	6%
	En desacuerdo	10	3.6	3.6	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	42	15.0	15.0	15%
	De acuerdo	65	23.2	23.2	79%
	Totalmente de acuerdo	155	55.4	55.4	
	Total	280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Dentro de esta categoría, el 81% de los alumnos que no han cursado alguna asignatura sobre educación emocional consideran que pueden automotivarse (D3\_39) en comparación con el 78% de los alumnos que sí han tomado el curso (Tabla 4.70), mientras que los alumnos con promedio escolar de 10 en el último semestre consideran tener en mayor medida esta capacidad (82%), seguido de los estudiantes con promedio de 8 a 9 (81%) y de 6 a 7 (66%), (Tabla 4.71), así como el 80% de las mujeres y el 68% de los hombres, como se muestra en la Tabla 4.72.

**Tabla 4.70**

Tabla cruzada para los ítems Cuando resuelvo un problema pienso cosas cómo: ¡Magnífico!, ¡Lo he conseguido!, He sido capaz de..., etc. (D3\_39) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
			Quando resuelvo un problema pienso cosas cómo: ¡Magnífico!, ¡Lo he conseguido!, He sido capaz de..., etc. (D3_39)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	7 3.7%	1 1.1%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	8 4.3%	2 2.2%	10 3.6%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	27 14.4%	15 16.1%	42 15.0%	27 14%	15 16%

	De acuerdo	Recuento	37	28	65	145	75
		% dentro de A8	19.8%	30.1%	23.2%	78%	81%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	108	47	155		
		% dentro de A8	57.8%	50.5%	55.4%		
Total		Recuento	187	93	280		
		% dentro de D3_39	66.8%	33.2%	100.0%		
		% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.71**

*Tabla cruzada para los ítems Cuando resuelvo un problema pienso cosas cómo: ¡Magnífico!, ¡Lo he conseguido!, He sido capaz de..., etc. (D3\_39) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Cuando resuelvo un problema pienso cosas cómo: ¡Magnífico!, ¡Lo he conseguido!, He sido capaz de..., etc. (D3_39)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	1	7	0	8	3	15	0
		% dentro de A6	2.3%	3.1%	0.0%	2.9%	7%	7%	0%
	En desacuerdo	Recuento	2	8	0	10			
		% dentro de A6	4.5%	3.6%	0.0%	3.6%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	12	28	2	42	12	28	2
		% dentro de A6	27.3%	12.4%	18.2%	15.0%	27%	12%	18%
	De acuerdo	Recuento	8	56	1	65	29	182	9
		% dentro de A6	18.2%	24.9%	9.1%	23.2%	66%	81%	82%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	21	126	8	155			
		% dentro de A6	47.7%	56.0%	72.7%	55.4%			
Total	Recuento	44	225	11	280				
	% dentro de D3_39	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%				
	% dentro de A6	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%				

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.72**

Tabla cruzada para los ítems Cuando resuelvo un problema pienso cosas cómo: ¡Magnífico!, ¡Lo he conseguido!, He sido capaz de..., etc. (D3\_39) \*Sexo (A1)

		Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
		Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Cuando resuelvo un problema pienso cosas cómo: ¡Magnífico!, ¡Lo he conseguido!, He sido capaz de..., etc. (D3_39)	Totalmente en desacuerdo	Recuento 6 2.5%	2 5.4%	8 2.9%	15 6%	3 8%
	En desacuerdo	Recuento 9 3.7%	1 2.7%	10 3.6%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento 33 13.6%	9 24.3%	42 15.0%	33 14%	9 24%
	De acuerdo	Recuento 59 24.3%	6 16.2%	65 23.2%	195 80%	25 68%
	Totalmente de acuerdo	Recuento 136 56.0%	19 51.4%	155 55.4%		
Total	Recuento 243 86.8%	37 13.2%	280 100.0%			
	% dentro de D3_39 dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Para la categoría *Autoeficiencia emocional* (D4), se obtuvo una media de 3.017 para el ítem *Me siento herido(a) fácilmente cuando otros critican mi conducta o trabajo* (D4\_17) con una desviación estándar= 1.293 (Tabla 4.73), lo que indica una dispersión alta de los datos (Levin y Rubin, 2004),, debido a que el 35% de los estudiantes están totalmente en desacuerdo (1) o en desacuerdo (2) con esta premisa, por lo que consideran manejar sus emociones de manera adecuada cuando se crítica su comportamiento o desempeño, mientras que 38% se sienten heridos con facilidad en estas situaciones, como se muestra en la Tabla 4.74. El percentil 50 refleja que el 50% (mediana) de los estudiantes no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta premisa, por lo que se muestran indecisos sobre sus respuestas ante eventos donde se critique su conducta.

**Tabla 4.73***Análisis Estadístico para la categoría Autoeficiencia emocional (D4)*

		D4_17 Me siento herido(a) fácilmente cuando otros critican mi conducta o trabajo
<b>N</b>	Válido	280
<b>Media</b>		3.0179
<b>Mediana</b>		3.0000
<b>Moda</b>		3.00
<b>Desv. Desviación</b>		1.29364
<b>Asimetría</b>		-0.053
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146
<b>Rango</b>		4.00
<b>Mínimo</b>		1.00
<b>Máximo</b>		5.00
<b>Percentiles</b>	25	2.0000
	50	3.0000
	75	4.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 7.74***Frecuencias para el ítem Me siento herido(a) fácilmente cuando otros critican mi conducta o trabajo (D4\_17)*

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	en	45	16.1	16.1	35%
	En desacuerdo		53	18.9	18.9	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	ni	77	27.5	27.5	28%
	De acuerdo		62	22.1	22.1	38%
	Totalmente de acuerdo	de	43	15.4	15.4	
	Total		280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Aunado a lo anterior, de acuerdo con la Tabla 4.75 sólo el 34% de los estudiantes que han cursado alguna asignatura sobre educación emocional dentro de la escuela Normal consideran que pueden manejar sus emociones en situaciones donde su actuar o desempeño es criticado, en comparación con el 38% que no la han cursado. En esta categoría, se muestra también que los hombres tienden a manejar mejor sus emociones ante las críticas (54%) en comparación con las mujeres (32%) al estar totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con la premisa *Me siento herido(a) fácilmente cuando otros critican mi conducta o trabajo*

(D4\_17) (Tabla 4.76). Por último, de acuerdo con los resultados, sólo el 36% de los estudiantes con promedio de 6 a 7 en el último semestre son capaces de aceptar las críticas sin sentir malestar emocional, seguido de los alumnos con un promedio de 8 y 9 (35%) y, de 10 (27%), como se muestra en la Tabla 4.77.

**Tabla 4.75**

*Tabla cruzada para los ítems Me siento herido(a) fácilmente cuando otros critican mi conducta o trabajo (D4\_17) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Me siento herido(a) fácilmente cuando otros critican mi conducta o trabajo (D4_17)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	31 16.6%	14 15.1%	45 16.1%	63 34%	35 38%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	32 17.1%	21 22.6%	53 18.9%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	47 25.1%	30 32.3%	77 27.5%	47 25%	30 32%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	42 22.5%	20 21.5%	62 22.1%	77 41%	28 30%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A8	35 18.7%	8 8.6%	43 15.4%		
Total	Recuento % dentro de D4_17 % dentro de A8	187 66.8% 100.0%	93 33.2% 100.0%	280 100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.76**

*Tabla cruzada para los ítems Me siento herido(a) fácilmente cuando otros critican mi conducta o trabajo (D4\_17) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

		Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
		6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Recuento		10	33	2	45	16	79	3

Me siento herido(a) fácilmente cuando otros critican mi conducta o trabajo (D4_17)	Totalmente en desacuerdo	% dentro de A6	22.7 %	14.7%	18.2 %	16.1 %	36%	35%	27 %
	En desacuerdo	Recuento	6	46	1	53			
		% dentro de A6	13.6 %	20.4%	9.1%	18.9 %			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	17	56	4	77	17	56	4
		% dentro de A6	38.6 %	24.9%	36.4 %	27.5 %	39%	25%	36 %
	De acuerdo	Recuento	8	53	1	62	11	90	4
		% dentro de A6	18.2 %	23.6%	9.1%	22.1 %	25%	40%	36 %
<b>Total</b>	Totalmente de acuerdo	Recuento	3	37	3	43			
		% dentro de A6	6.8 %	16.4%	27.3 %	15.4 %			
		Recuento	44	225	11	280			
		% dentro de D4_17	15.7 %	80.4%	3.9%	100.0 %			
		% dentro de A6	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.77**

*Tabla cruzada para los ítems Me siento herido(a) fácilmente cuando otros critican mi conducta o trabajo (D4\_17) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Me siento herido(a) fácilmente cuando otros critican mi conducta o trabajo (D4_17)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	30	15	45	78	20
		% dentro de A1	12.3%	40.5%	16.1%	32%	54%
	En desacuerdo	Recuento	48	5	53		
		% dentro de A1	19.8%	13.5%	18.9%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	69	8	77	69	8
		% dentro de A1	28.4%	21.6%	27.5%	28%	22%
	De acuerdo	Recuento	54	8	62	96	9
	% dentro de A1	22.2%	21.6%	22.1%	40%	24%	
<b>Total</b>	Totalmente de acuerdo	Recuento	42	1	43		
		% dentro de A1	17.3%	2.7%	15.4%		
		Recuento	243	37	280		
	% dentro de D4_17	86.8%	13.2%	100.0%			
	% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007) la categoría *Responsabilidad* (D5) está relacionada con la intención de una persona para implicarse en comportamientos seguros, la toma de decisiones de manera responsable y asumir sus consecuencias. Para la presente investigación, se encuentra compuesta por el ítem *Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo* (D5\_27), el cual obtuvo una media de 3.803, una desviación estándar= 1.026 y un rango de 4 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.78) lo que indica una dispersión alta de los datos (Levin y Rubin, 2004), dado que el 64% de los estudiantes consideran que pueden esperar pacientemente para conseguir sus objetivos, mientras el 11% no se percibe de esta manera y el 26% no define su respuesta, como se muestra en la Tabla 4.79. Por último, el percentil 50 refleja que el 50% de los estudiantes pueden implicarse en comportamientos responsables para conseguir sus objetivos.

**Tabla 4.78**  
*Análisis Estadístico para la categoría Responsabilidad (D5)*

		D5_27 Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo
<b>N</b>	Válido	280
<b>Media</b>		3.8036
<b>Mediana</b>		4.0000
<b>Moda</b>		4.00
<b>Desv. Desviación</b>		1.02687
<b>Asimetría</b>		-0.558
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146
<b>Rango</b>		4.00
<b>Mínimo</b>		1.00
<b>Máximo</b>		5.00
<b>Percentiles</b>	25	3.0000
	50	4.0000
	75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.79**  
*Frecuencias para el ítem Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo (D5\_27)*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

<b>Válid o</b>	Totalmente en desacuerdo	6	2.1	2.1	11%
	En desacuerdo	24	8.6	8.6	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	72	25.7	25.7	26%
	De acuerdo	95	33.9	33.9	64%
	Totalmente de acuerdo	83	29.6	29.6	
	<b>Total</b>	<b>280</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

De igual manera los estudiantes que no han tomado algún curso sobre educación emocional en su escuela Normal (67%) (Tabla 4.80), aquellos que con promedio escolar en el semestre inmediato anterior de 6 a 7 (68%) (Tabla 4.81) y los hombres (68%) (Tabla 4.82), consideran en mayor medida que pueden regular su conducta para conseguir lo que desean (D5\_27) en comparación con los que sí han tomado algún curso (62%), aquellos con promedios de 8 a 9 (63%) y 10 (55%) y las mujeres (63%).

**Tabla 4.80**

*Tabla cruzada para los ítems Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo (D5\_27) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
			Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo (D5_27)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	3 1.6%	3 3.2%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	17 9.1%	7 7.5%	24 8.6%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	51 27.3%	21 22.6%	72 25.7%	51 27%	21 23%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	60 32.1%	35 37.6%	95 33.9%	116 62%	62 67%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A8	56 29.9%	27 29.0%	83 29.6%		

Total	Recuento	187	93	280
	% dentro de D5_27	66.8%	33.2%	100.0%
	% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.81**

*Tabla cruzada para los ítems Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo (D5\_27) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

		Promedio escolar en el último semestre				Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo (D5_27)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	1	3	2	6	5	23	2
		% dentro de A6	2.3%	1.3%	18.2%	2.1%	11%	10%	18%
	En desacuerdo	Recuento	4	20	0	24			
		% dentro de A6	9.1%	8.9%	0.0%	8.6%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	9	60	3	72	9	60	3
		% dentro de A6	20.5%	26.7%	27.3%	25.7%	20%	27%	27%
	De acuerdo	Recuento	15	78	2	95	30	142	6
		% dentro de A6	34.1%	34.7%	18.2%	33.9%	68%	63%	55%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	15	64	4	83			
		% dentro de A6	34.1%	28.4%	36.4%	29.6%			
Total	Recuento	44	225	11	280				
	% dentro de D5_27	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%				
	% dentro de A6	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%				
	% dentro de A6	0%	0%	0%	0%				

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.82**

*Tabla cruzada para los ítems Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo (D5\_27) \*Sexo (A1)*

		Sexo		Total	Porcentaje acumulado		
		Mujer	Hombre		Mujer	Hombre	
Puedo esperar pacientemente para	Totalmente en desacuerdo	Recuento	5	1	6	26	4
		% dentro de A1	2.1%	2.7%	2.1%	11%	11%
	Recuento	21	3	24			

conseguir lo que deseo (D5_27)	En desacuerdo	% dentro de A1	8.6%	8.1%	8.6%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A1	64 26.3%	8 21.6%	72 25.7%	64 26%	8 22%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A1	85 35.0%	10 27.0%	95 33.9%	153 63%	25 68%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A1	68 28.0%	15 40.5%	83 29.6%		
Total		Recuento % dentro de D5_27 % dentro de A1	243 86.8% 100.0%	37 13.2% 100.0%	280 100.0% 100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Por último, la categoría *Resiliencia* (D6) relacionada con la capacidad para afrontar situación adversas en la vida (Bisquerra y Pérez, 2007), se compone del ítem *Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí* (D6\_28) el cual obtuvo una media de 3.678, una desviación estándar= 1.265 y un rango de 4.00 (mínimo 1 y máximo 2) (Tabla 4.83), lo que de acuerdo con (Levin y Rubin, 2004), indica una dispersión alta de los datos, debido a que 60% de los estudiantes se perciben así mismos como capaces de mantener un buen estado de animo a pesar de las críticas, mientras el 22% se muestra indeciso y el 18% considera no tener esta capacidad, como se muestra en la Tabla 4.84. El percentil 50 recae en 4.00 lo que indica que el 50% de los estudiantes se consideran capaces de mantener el buen humor a pesar de las críticas.

**Tabla 4.83**

*Análisis Estadístico para la categoría Resiliencia (D6)*

		D6_28 Soy capaz de mantener el buen humor, aunque hablen mal de mí
<b>N</b>	Válido	280
<b>Media</b>		3.6786
<b>Mediana</b>		4.0000
<b>Moda</b>		5.00
<b>Desv. Desviación</b>		1.26586

<b>Asimetría</b>		-0.679
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146
<b>Rango</b>		4.00
<b>Mínimo</b>		1.00
<b>Máximo</b>		5.00
<b>Percentiles</b>	25	3.0000
	50	4.0000
	75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.84**

*Frecuencias para el ítem Soy capaz de mantener el buen humor, aunque hablen mal de mí (D6\_28)*

			<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	en	24	8.6	8.6	18%
	En desacuerdo		26	9.3	9.3	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	ni	61	21.8	21.8	22%
	De acuerdo		74	26.4	26.4	60%
	Totalmente de acuerdo	de	95	33.9	33.9	
	Total		280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Dentro del ítem *Soy capaz de mantener el buen humor, aunque hablen mal de mí* D6\_28 se observa que el 62% de los alumnos que no han tomado un curso sobre educación emocional en su institución están de acuerdo o totalmente de acuerdo con percibirse a sí mismos como capaces de mantener el buen humor ante la adversidad, en comparación con el 59% de aquellos que sí lo han tomado (Tabla 4.85). De igual manera, el 61% de los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 8 a 9 consideran tener esta capacidad, seguido de aquellos con promedios de 6 a 7 (59%) y 10 (55%), como se muestra en la Tabla 4.86, por último, los hombres se perciben como capaces de mantener el buen humor a pesar de las críticas (70%) en comparación con las mujeres (59%) (Tabla 4.87).

**Tabla 4.85**

*Tabla cruzada para los ítems Soy capaz de mantener el buen humor, aunque hablen mal de mí (D6\_28) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Soy capaz de mantener el buen humor, aunque hablen mal de mí (D6_28)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	21 11.2%	3 3.2%	24 8.6%	36 19%	14 15%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	15 8.0%	11 11.8%	26 9.3%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	40 21.4%	21 22.6%	61 21.8%	40 21%	21 23%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	43 23.0%	31 33.3%	74 26.4%	111 59%	58 62%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A8	68 36.4%	27 29.0%	95 33.9%		
Total		Recuento % dentro de D6_28 % dentro de A8	187 66.8%	93 33.2%	280 100.0%		
			100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.86**

*Tabla cruzada para los ítems Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí (D6\_28) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí (D6_28)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A6	7 15.9%	17 7.6%	0 0.0%	24 8.6%	10 23%	39 17%	1 9%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A6	3 6.8%	22 9.8%	1 9.1%	26 9.3%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A6	8 18.2%	49 21.8%	4 36.4%	61 21.8%	8 18%	49 22%	4 36%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A6	13 29.5%	59 26.2%	2 18.2%	74 26.4%	26 59%	137 61%	6 55%
		Recuento	13	78	4	95			

Totalmente de acuerdo	% dentro de A6	29.5 %	34.7%	36.4 %	33.9 %
Total	Recuento	44	225	11	280
	% dentro de D6_28	15.7 %	80.4%	3.9%	100.0%
	% dentro de A6	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.87**

*Tabla cruzada para los ítems Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí (D6\_28) \*Sexo (A1)*

		Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
		Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Soy capaz de mantener el buen humor, aunque hablen mal de mí (D6_28)	Totalmente en desacuerdo	Recuento 22	2	24	47	3
		% dentro de A1 9.1%	5.4%	8.6%	19%	8%
	En desacuerdo	Recuento 25	1	26		
		% dentro de A1 10.3%	2.7%	9.3%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento 53	8	61	53	8
	% dentro de A1 21.8%	21.6%	21.8%	22%	22%	
	De acuerdo	Recuento 59	15	74	143	26
	% dentro de A1 24.3%	40.5%	26.4%	59%	70%	
	Totalmente de acuerdo	Recuento 84	11	95		
	% dentro de A1 34.6%	29.7%	33.9%			
Total	Recuento	243	37	280		
	% dentro de D6_28 86.8%	13.2%	100.0%			
	% dentro de A1 100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

#### 4.3.4 Dimensión E: COMPETENCIAS SOCIALES

La dimensión competencias sociales, es para Bisquerra y Pérez (2007) la capacidad para mantener buenas relaciones con los demás y se encuentra conformada por diferentes categorías, la primera de ellas *Practicar la comunicación expresiva* (E1) se compone de 2 ítems *Hablar delante de muchas personas me resulta realmente fácil* (E1\_9) y *A menudo tengo la sensación de que los otros no entienden lo que les digo* (E1\_36).

A partir de la primera (E1\_ 9) se obtuvo que el 46% de los docentes en formación consideran que hablar frente a otras personas les es fácil (Tabla 4.88), pero sólo el 26% advierte que sus ideas son entendidas con claridad (E1\_36), mientras el 46% considera tener problemas para hacerse entender (Tabla 4.89), obteniéndose para el ítem E1\_9 una media de 3.310, una desviación estándar= 1.206 y un rango de 4 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.90), y para el ítem E1\_ 36 una media de 3.232, una S= 1.244 y un rango de 4 (Tabla 4.91), por lo que existe una dispersión alta de los datos para ambos ítems (Levin y Rubin, 2004), de la misma manera, el percentil 50 recae en 3.00 para ambos, por lo que el 50% de los estudiantes tienen dificultades para decidir su respuesta.

**Tabla 4.89**

*Análisis Estadístico para la categoría Practicar la comunicación expresiva (E1)*

		E1_9 Hablar delante de muchas personas me resulta realmente fácil	E1_ 36 A menudo tengo la sensación de que los otros no entienden lo que les digo
<b>N</b>	Válido	280	280
<b>Media</b>		3.3107	3.2321
<b>Mediana</b>		3.0000	3.0000
<b>Moda</b>		3.00	3.00
<b>Desv. Desviación</b>		1.20627	1.24421
<b>Asimetría</b>		-0.308	-0.269
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146	0.146
<b>Rango</b>		4.00	4.00
<b>Mínimo</b>		1.00	1.00
<b>Máximo</b>		5.00	5.00
<b>Percentiles</b>	25	3.0000	2.0000
	50	3.0000	3.0000
	75	4.0000	4.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.90**

*Frecuencias para el ítem Hablar delante de muchas personas me resulta realmente fácil (E1\_9)*

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	en	27	9.6	9.6	24%
	En desacuerdo		40	14.3	14.3	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	ni	84	30.0	30.0	30%
	De acuerdo		77	27.5	27.5	46%
	Totalmente de acuerdo	de	52	18.6	18.6	
	Total		280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.91**

*Frecuencias para el ítem A menudo tengo la sensación de que los otros no entienden lo que les digo (E1\_36)*

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	en	34	12.1	12.1	26%
	En desacuerdo		39	13.9	13.9	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	ni en	85	30.4	30.4	30%
	De acuerdo		72	25.7	25.7	44%
	Totalmente de acuerdo	de	50	17.9	17.9	
	Total		280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Aunado a lo anterior, de los alumnos que no han cursado alguna asignatura sobre educación emocional en la escuela Normal, el 47% considera que no tiene problemas para hablar frente al público (E1\_9), en comparación con el 45% de los alumnos que sí han tomado el curso (Tabla\_), así como también se observa que el 64% de los alumnos con promedio escolar de 10 en el semestre inmediato anterior tienden a autoevaluarse mejor en esta competencia, seguido de los alumnos con promedios de 8 a 9 (49%) y de 6 a 7 (27%), como se muestra en la Tabla 4.92, mientras que son los hombres (54%), quienes se perciben mejor en esta competencia que las mujeres (45%) (Tabla 4.93). No obstante, el 54% de los

hombres perciben que al expresar sus ideas son a menudo poco entendidos por los demás (E1\_46), en comparación con las mujeres (42%) (Tabla 4.94).

**Tabla 4.92**

*Tabla cruzada para los ítems Hablar delante de muchas personas me resulta realmente fácil (E1\_9) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Hablar delante de muchas personas me resulta realmente fácil (E1_9)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	19 10.2%	8 8.6%	27 9.6%	48 26%	19 20%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	29 15.5%	11 11.8%	40 14.3%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	54 28.9%	30 32.3%	84 30.0%	54 29%	30 32%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	52 27.8%	25 26.9%	77 27.5%	85 45%	44 47%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A8	33 17.6%	19 20.4%	52 18.6%		
Total	Recuento % dentro de E1_9 % dentro de A8	187 66.8% 100.0%	93 33.2% 100.0%	280 100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.93**

*Tabla cruzada para los ítems Hablar delante de muchas personas me resulta realmente fácil (E1\_9) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Hablar delante de muchas personas me resulta realmente	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A6	3 6.8%	23 10.2%	1 9.1%	27 9.6%	15 34%	51 23%	1 9%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A6	12 27.3%	28 12.4%	0 0.0%	40 14.3%			

fácil (E1_9)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	17	64	3	84	17	64	3
		% dentro de A6	38.6 %	28.4%	27.3 %	30.0 %	39%	28%	27 %
		De acuerdo	Recuento	9	66	2	77	12	110
		% dentro de A6	20.5 %	29.3%	18.2 %	27.5 %	27%	49%	64 %
	Totalmente de acuerdo	Recuento	3	44	5	52			
		% dentro de A6	6.8 %	19.6%	45.5 %	18.6 %			
Total		Recuento	44	225	11	280			
		% dentro de E1_9	15.7 %	80.4%	3.9 %	100. 0%			
		% dentro de A6	100. 0%	100.0 %	100. 0%	100. 0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.94**

*Tabla cruzada para los ítems Hablar delante de muchas personas me resulta realmente fácil (E1\_9) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Hablar delante de muchas personas me resulta realmente fácil (E1_9)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	24	3	27	61	6
		% dentro de A1	9.9%	8.1%	9.6%	25%	16%
	En desacuerdo	Recuento	37	3	40		
		% dentro de A1	15.2%	8.1%	14.3%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	73	11	84	73	11
		% dentro de A1	30.0%	29.7%	30.0%	30%	30%
De acuerdo	Recuento	69	8	77	109	20	
	% dentro de A1	28.4%	21.6%	27.5%	45%	54%	
	Totalmente de acuerdo	Recuento	40	12	52		
		% dentro de A1	16.5%	32.4%	18.6%		
<b>Total</b>		Recuento	243	37	280		
		% dentro de E1_9	86.8%	13.2%	100.0%		
		% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.95**

Tabla cruzada para los ítems A menudo tengo la sensación de que los otros no entienden lo que les digo (E1\_ 36) \*Sexo (A1)

		Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
		Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
A menudo tengo la sensación de que los otros no entienden lo que les digo (E1_ 36)	Totalmente en desacuerdo	Recuento 30	4	34	65	8
		% dentro de A1 12.3%	10.8%	12.1%	27%	22%
	En desacuerdo	Recuento 35	4	39		
		% dentro de A1 14.4%	10.8%	13.9%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento 76	9	85	76	9
	% dentro de A1 31.3%	24.3%	30.4%	31%	24%	
	De acuerdo	Recuento 60	12	72	102	20
		% dentro de A1 24.7%	32.4%	25.7%	42%	54%
	Totalmente de acuerdo	Recuento 42	8	50		
		% dentro de A1 17.3%	21.6%	17.9%		
	Total	Recuento 243	37	280		
		% dentro de E1_ 36 86.8%	13.2%	100.0%		
		% dentro de A1 100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

La categoría *Capacidad de gestionar situaciones emocionales* (E2) es descrita por Bisquerra y Pérez (2007) como la habilidad para inducir o regular las emociones en los demás. Se compuso para la presente investigación de los ítems *Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y me siento nervioso(a)* (E2\_11); *Me cuesta defender mis opiniones cuando son diferentes a las de otras personas* (E2\_12) y *Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago* (E2\_16).

Para el ítem *Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y me siento nervioso(a)* (E2\_11) se observa que el 40% de los estudiantes consideran tener problemas para hablar con personas desconocidas mientras que sólo el 28% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con esta premisa, como se muestra en la Tabla 4.96 (la cual obtuvo una media de 3.167, una

desviación estándar= 1.251 y un rango de 4.00 (Tabla 4.96), existiendo una dispersión alta de los datos) de acuerdo con (Levin y Rubin, 2004),, aunado a lo anterior, el 30% de los docentes en formación consideran tener problemas para defender sus opiniones, frente al 44% que opina poder hacerlo, como se observa en la Tabla 4.97 (ítem E2\_12, media= 2.8107, S= 1.216) (Tabla 4.98), con lo que existe una dispersión alta de los datos (Levin y Rubin, 2004),. En ambos ítems el percentil 50 se encuentra en 3.00 con lo que no los estudiantes no reconocen con exactitud el nivel en que gestionan sus situaciones emocionales.

**Tabla 4.96**

*Análisis Estadístico para la categoría Capacidad de gestionar situaciones emocionales (E2)*

		E2_11 Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y me siento nervioso(a)	E2_12 Me cuesta defender mis opiniones cuando son diferentes a las de otras personas	E2_16 Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago
<b>N</b>	Válido	280	280	280
<b>Media</b>		3.1679	2.8107	2.4679
<b>Mediana</b>		3.0000	3.0000	2.0000
<b>Moda</b>		3.00	2.00	1.00
<b>Desv. Desviación</b>		1.25168	1.21662	1.24680
<b>Asimetría</b>		-0.155	0.199	0.331
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146	0.146	0.146
<b>Rango</b>		4.00	4.00	4.00
<b>Mínimo</b>		1.00	1.00	1.00
<b>Máximo</b>		5.00	5.00	5.00
<b>Percentiles</b>	25	2.0000	2.0000	1.0000
	50	3.0000	3.0000	2.0000
	75	4.0000	4.0000	3.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.97**

*Frecuencias para el ítem Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y me siento nervioso(a) (E2\_11)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	35	12.5	12.5	28%
	En desacuerdo	44	15.7	15.7	

Ni de acuerdo ni en desacuerdo	90	32.1	32.1	32%
De acuerdo	61	21.8	21.8	40%
Totalmente de acuerdo	50	17.9	17.9	
Total	280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.98**

*Frecuencias para el ítem Me cuesta defender mis opiniones cuando son diferentes a las de otras personas (E2\_12)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	43	15.4	15.4	44%
	En desacuerdo	80	28.6	28.6	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	73	26.1	26.1	26%
	De acuerdo	55	19.6	19.6	30%
	Totalmente de acuerdo	29	10.4	10.4	
	Total	280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Sumado a lo anterior, sólo el 27% de los alumnos que tomaron algún curso sobre educación emocional en la escuela Normal consideran que pueden comunicarse con personas poco conocidas con facilidad (E2\_11), en comparación con el 31% de aquellos que no han tomado algún curso (Tabla 4.99). Se observa además que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 10 tienen mayor facilidad para manejar sus emociones frente a personas poco conocidas (36%) en comparación con aquellos de promedios de 6 a 7 con 30% y de 8 a 9 con 28%, como se muestra en la Tabla 4.101, no obstante, son estos último quienes consideran tener la capacidad de defender sus propias emociones cuando difieren de las de los demás (E2\_12) (45%) seguido de los alumnos con promedios de 6 a 7 (41%) y siendo los alumnos con promedios de 10 quienes se perciben con el menor nivel para enfrentar estas situaciones (27%) (Tabla 4.100\_). Por otra parte, el 27% de las mujeres consideran ponerse nerviosas y hablar poco con personas poco conocidas (Tabla 101) y el 42% advierte tener problemas para defender sus opiniones (Tabla 102) en comparación con el 35% de los hombres que pueden

manejar con facilidad sus emociones con personas desconocidas y el 54% que considera poder defender sus ideas frente a otros.

**Tabla 4.99**

*Tabla cruzada para los ítems Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y me siento nervioso(a) (E2\_11) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y me siento nervioso(a) (E2_11)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	26 13.9%	9 9.7%	35 12.5%	50 27%	29 31%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	24 12.8%	20 21.5%	44 15.7%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	62 33.2%	28 30.1%	90 32.1%	62 33%	28 30%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	38 20.3%	23 24.7%	61 21.8%	75 40%	36 39%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A8	37 19.8%	13 14.0%	50 17.9%		
Total		Recuento % dentro de E2_11 % dentro de A8	187 66.8%	93 33.2%	280 100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.100**

*Tabla cruzada para los ítems Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y me siento nervioso(a) (E2\_11) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Hablar con otras personas poco	Totalmente en desacuerdo	Recuento	7	26	2	35	13	62	4
		% dentro de A6	15.9%	11.6%	18.2%	12.5%	30%	28%	36%
		Recuento	6	36	2	44			

conocidas me resulta difícil, hablo poco y me siento nervioso(a) (E2_11)	En desacuerdo	% dentro de A6	13.6%	16.0%	18.2%	15.7%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	17	71	2	90	17	71	2
		% dentro de A6	38.6%	31.6%	18.2%	32.1%	39%	32%	18%
	De acuerdo	Recuento	6	53	2	61	14	92	5
		% dentro de A6	13.6%	23.6%	18.2%	21.8%	32%	41%	45%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	8	39	3	50			
	% dentro de A6	18.2%	17.3%	27.3%	17.9%				
Total	Recuento	44	225	11	280				
	% dentro de E2_11	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%				
	% dentro de A6	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%				

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.101**

*Tabla cruzada para los ítems Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y me siento nervioso(a) (E2\_11) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y me siento nervioso(a) (E2_11)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	29	6	35	66	13
		% dentro de A1	11.9%	16.2%	12.5%	27%	35%
	En desacuerdo	Recuento	37	7	44		
		% dentro de A1	15.2%	18.9%	15.7%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	81	9	90	81	9
		% dentro de A1	33.3%	24.3%	32.1%	33%	24%
	De acuerdo	Recuento	52	9	61	96	15
		% dentro de A1	21.4%	24.3%	21.8%	40%	41%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	44	6	50		
		% dentro de A1	18.1%	16.2%	17.9%		
Total	Recuento	243	37	280			
	% dentro de E2_11	86.8%	13.2%	100.0%			
	% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.102**

Tabla cruzada para los ítems Me cuesta defender mis opiniones cuando son diferentes a las de otras personas (E2\_12) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Me cuesta defender mis opiniones cuando son diferentes a las de otras personas (E2_12)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	30	13	43	78	45
		% dentro de A8	16.0%	14.0%	15.4%	42%	48%
	En desacuerdo	Recuento	48	32	80		
		% dentro de A8	25.7%	34.4%	28.6%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	47	26	73	47	26
		% dentro de A8	25.1%	28.0%	26.1%	25%	28%
	De acuerdo	Recuento	41	14	55	62	22
		% dentro de A8	21.9%	15.1%	19.6%	33%	24%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	21	8	29		
		% dentro de A8	11.2%	8.6%	10.4%		
	Total	Recuento	187	93	280		
		% dentro de E2_12	66.8%	33.2%	100.0%		
		% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.103**

Tabla cruzada para los ítems Me cuesta defender mis opiniones cuando son diferentes a las de otras personas (E2\_12) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado			
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10	
Me cuesta defender mis opiniones cuando son diferentes a las de	Totalmente en desacuerdo	Recuento	6	35	2	43	18	10	3	
		% dentro de A6	13.6%	15.6%	18.2%	15.4%	41%	45%	27%	
	En desacuerdo	Recuento	12	67	1	80				
		% dentro de A6	27.3%	29.8%	9.1%	28.6%				
			Recuento	14	57	2	73	14	57	2

otras personas (E2_12)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% dentro de A6	31.8 %	25.3 %	18.2 %	26.1 %	32 %	25 %	18%
	De acuerdo	Recuento	5	46	4	55	12	66	6
		% dentro de A6	11.4 %	20.4 %	36.4 %	19.6 %	27 %	29 %	55%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	7	20	2	29			
		% dentro de A6	15.9 %	8.9 %	18.2 %	10.4 %			
Total		Recuento	44	225	11	280			
		% dentro de E2_12	15.7 %	80.4 %	3.9 %	100.0 %			0%
		% dentro de A6	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %			0%

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.104**

*Tabla cruzada para los ítems Me cuesta defender mis opiniones cuando son diferentes a las de otras personas (E2\_12) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Me cuesta defender mis opiniones cuando son diferentes a las de otras personas (E2_12)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	36	7	43	103	20
		% dentro de A1	14.8%	18.9%	15.4%	42%	54%
	En desacuerdo	Recuento	67	13	80		
		% dentro de A1	27.6%	35.1%	28.6%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	64	9	73	64	9
		% dentro de A1	26.3%	24.3%	26.1%	26%	24%
	De acuerdo	Recuento	53	2	55	76	8
		% dentro de A1	21.8%	5.4%	19.6%	31%	22%
Totalmente de acuerdo	Recuento	23	6	29			
	% dentro de A1	9.5%	16.2%	10.4%			
Total	Recuento	243	37	280			
	% dentro de E2_12	86.8%	13.2%	100.0%			
	% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

La categoría *Respeto a los demás* (E3) se relaciona con la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, valorando sus derechos (Bisquerra y Pérez, 2007), para la presente investigación se compone de un ítem *Sé ponerme en el lugar de otros para entenderlos bien* (E3\_21), el cual obtuvo una media de 4.146, una desviación estándar= 0.90 y un rango de 4.00 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.105), lo que indica una dispersión moderada de los datos, dado que el 76% de los estudiantes consideran poder ponerse en el lugar de los demás para entenderlos, mientras que solo el 4% se percibe como incapaz, como se muestra en la Tabla 4.106. Aunado a lo anterior el percentil 50 se encuentra en 4.00 lo que indica que el 50% de los estudiantes consideran tener la habilidad de empatizar con los demás para comprenderlos mejor.

**Tabla 4.105**  
*Análisis Estadístico para la categoría Respeto a los demás (E3)*

		E3_21 Sé ponerme en el lugar de otros para entenderlos bien
<b>N</b>	Válido	280
<b>Media</b>		4.1464
<b>Mediana</b>		4.0000
<b>Moda</b>		5.00
<b>Desv. Desviación</b>		0.90597
<b>Asimetría</b>		-0.818
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146
<b>Rango</b>		4.00
<b>Mínimo</b>		1.00
<b>Máximo</b>		5.00
<b>Percentiles</b>	25	4.0000
	50	4.0000
	75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.106**  
*Frecuencias para el ítem Sé ponerme en el lugar de otros para entenderlos bien (E3\_21)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	2	0.7	0.7	4%

En desacuerdo	10	3.6	3.6	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	55	19.6	19.6	20%
De acuerdo	91	32.5	32.5	76%
Totalmente de acuerdo	122	43.6	43.6	
Total	280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Se observa, además, que el mayor número de estudiantes que se consideran capaces de ponerse en el lugar de los otros (E3\_21), son aquellos que han tomado un curso sobre educación emocional en su escuela Normal (76%), en comparación con el 75% de alumnos que no lo han tomado (Tabla 4.107). Se muestra además que los alumnos con promedio escolar en el último semestre de 8 a 9 cuentan con un mejores nivel de empatía autopercebida (78%), en relación con aquellos con promedios de 10 (73%) y de 6 a 7 (66%), como se muestra en la Tabla 4.108; de igual manera, los hombres se encontraron en mayor medida de acuerdo o totalmente de acuerdo con la premisa *Sé ponerme en el lugar de otros para entenderlos bien* (81%) en comparación con las mujeres (75%) (Tabla 4.109).

**Tabla 4.107**

*Tabla cruzada para los ítems Sé ponerme en el lugar de otros para entenderlos bien (E3\_21) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Sé ponerme en el lugar de otros para entenderlos bien (E3_21)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	1 0.5%	1 1.1%	2 0.7%	8 4%	4 4%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	7 3.7%	3 3.2%	10 3.6%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	36 19.3%	19 20.4%	55 19.6%	36 19%	19 20%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	56 29.9%	35 37.6%	91 32.5%	143 76%	70 75%

	Totalmente de acuerdo	Recuento	87	35	122
		% dentro de A8	46.5%	37.6%	43.6%
Total		Recuento	187	93	280
		% dentro de E3_21	66.8%	33.2%	100.0%
		% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.108**

*Tabla cruzada para los ítems Sé ponerme en el lugar de otros para entenderlos bien (E3\_21) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

		Promedio escolar en el último semestre				Total	Porcentaje acumulado			
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10	
Sé ponerme en el lugar de otros para entenderlos bien (E3_21)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	1	1	0	2	4	7	1	
		% dentro de A6	2.3%	0.4%	0.0%	0.7%	9%	3%	9%	
	En desacuerdo	Recuento	3	6	1	10				
		% dentro de A6	6.8%	2.7%	9.1%	3.6%				
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	11	42	2	55	11	42	2	
		% dentro de A6	25.0%	18.7%	18.2%	19.6%	25%	19%	18%	
	De acuerdo	Recuento	15	74	2	91	29	176	8	
		% dentro de A6	34.1%	32.9%	18.2%	32.5%	66%	78%	73%	
	Totalmente de acuerdo	Recuento	14	102	6	122				
		% dentro de A6	31.8%	45.3%	54.5%	43.6%				
Total	Recuento	44	225	11	280					
	% dentro de E3_21	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%					
	% dentro de A6	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%					

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.109**

*Tabla cruzada para los ítems Sé ponerme en el lugar de otros para entenderlos bien (E3\_21) \*Sexo (A1)*

		Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
		Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
	Recuento	2	0	2	12	0

Sé ponerme en el lugar de otros para entenderlos bien (E3_21)	Totalmente en desacuerdo	% dentro de A1	0.8%	0.0%	0.7%	5%	0%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A1	10 4.1%	0 0.0%	10 3.6%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A1	48 19.8%	7 18.9%	55 19.6%	48 20%	7 19%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A1	74 30.5%	17 45.9%	91 32.5%	183 75%	30 81%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A1	109 44.9%	13 35.1%	122 43.6%		
Total		Recuento	243	37	280		
		% dentro de E3_21	86.8%	13.2%	100.0%		
		% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

La categoría *Practicar la comunicación receptiva* (E4), relacionada con la capacidad de recibir los mensajes de los demás con precisión (Bisquerra y Pérez, 2007) se conforma del ítem *Noto si los otros están de mal o buen humor* (E4\_22), el cual obtuvo una media de 4.200, una desviación estándar= 0.869, y un rango de 4.00 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.110), por lo que existe una dispersión moderada de los datos, ya que el 82% de los alumnos consideran que pueden identificar las emociones de los demás sin dificultades, y solo el 5% advierten no tener esta capacidad, como se muestra en la Tabla 4.111.

**Tabla 4.110**

*Análisis Estadístico para la categoría Practicar la comunicación receptiva (E4)*

		E4_22 Noto si los otros están de mal o buen humor
<b>N</b>	Válido	280
<b>Media</b>		4.2000
<b>Mediana</b>		4.0000
<b>Moda</b>		5.00
<b>Desv. Desviación</b>		0.86923
<b>Asimetría</b>		-1.026

<b>Error estándar de</b>		0.146
<b>asimetría</b>		
<b>Rango</b>		4.00
<b>Mínimo</b>		1.00
<b>Máximo</b>		5.00
<b>Percentiles</b>	25	4.0000
	50	4.0000
	75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.111**

*Frecuencias para el ítem Noto si los otros están de mal o buen humor (E4\_22)*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	2	0.7	0.7	5%
	En desacuerdo	11	3.9	3.9	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	38	13.6	13.6	14%
	De acuerdo	107	38.2	38.2	82%
	Totalmente de acuerdo	122	43.6	43.6	
	<b>Total</b>	<b>280</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Dentro de esta categoría los resultados muestran que el 83% de los estudiantes que no han cursado alguna asignatura sobre educación emocional dentro de la escuela Normal pueden reconocer los estados emocionales de los demás (E4\_22), en comparación con el 81% que sí la han cursado (Tabla 4.112), de igual forma, se muestra también que las mujeres tienden a reconocer el estado de ánimo de otras personas (82%), en proporción similar a los hombres (81%), como se muestra en la Tabla 4.113. Por último, el 82% de los estudiantes con independencia del promedio escolar en el último semestre se perciben con esta habilidad, no obstante, también el 18% de los alumnos con promedio de 10 consideran no reconocer las emociones de los demás, a diferencia de los alumnos con un promedio de 8 y 9 (5%) y, de 6 y 7 (0%) (Tabla 4.114).

**Tabla 4.112**

Tabla cruzada para los ítems Noto si los otros están de mal o buen humor (E4\_22) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Noto si los otros están de mal o buen humor (E4_22)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	2 1.1%	0 0.0%	2 0.7%	10 5%	3 3%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	8 4.3%	3 3.2%	11 3.9%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	25 13.4%	13 14.0%	38 13.6%	25 13%	13 14%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	62 33.2%	45 48.4%	107 38.2%	152 81%	77 83%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A8	90 48.1%	32 34.4%	122 43.6%		
Total		Recuento % dentro de E4_22 % dentro de A8	187 66.8%	93 33.2%	280 100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.113**

Tabla cruzada para los ítems Noto si los otros están de mal o buen humor (E4\_22) \*Sexo (A1)

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Noto si los otros están de mal o buen humor (E4_22)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A1	1 0.4%	1 2.7%	2 0.7%	10 4%	3 8%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A1	9 3.7%	2 5.4%	11 3.9%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A1	34 14.0%	4 10.8%	38 13.6%	34 14%	4 11%
	De acuerdo	Recuento	93	14	107	199	30

	% dentro de A1	38.3%	37.8%	38.2%	82%	81%
Totalmente de acuerdo	Recuento	106	16	122		
	% dentro de A1	43.6%	43.2%	43.6%		
Total	Recuento	243	37	280		
	% dentro de E4_22	86.8%	13.2%	100.0%		
	% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.114**

*Tabla cruzada para los ítems Noto si los otros están de mal o buen humor (E4\_22)  
\*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Noto si los otros están de mal o buen humor (E4_22)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	0	2	0	2	0	11	2
		% dentro de A6	0.0%	0.9%	0.0%	0.7%	0%	5%	18%
	En desacuerdo	Recuento	0	9	2	11			
		% dentro de A6	0.0%	4.0%	18.2%	3.9%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	8	30	0	38	8	30	0
		% dentro de A6	18.2%	13.3%	0.0%	13.6%	18%	13%	0%
	De acuerdo	Recuento	22	82	3	107	36	184	9
		% dentro de A1	50.0%	36.4%	27.3%	38.2%	82%	82%	82%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	14	102	6	122			
		% dentro de A6	31.8%	45.3%	54.5%	43.6%			
Total	Recuento	44	225	11	280				
	% dentro de E4_22	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%				
	% dentro de A6	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%				

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

La categoría *Prevención y solución de conflictos* (E5), se compone por el ítem *Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas cercanas a mí* (E5\_26) el cual obtuvo una media de 2.289, una desviación estándar=1.300 y un rango de 4 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.115), por lo que existe una dispersión alta de los datos, donde el 64% de los estudiantes están totalmente en desacuerdo (1) o en

desacuerdo (2) con dicha premisa, por lo que consideran que pueden anticipar y evitar conflictos con otras personas, mientras que 20% se perciben incapaces de esto, al estar de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5), como se muestra en la Tabla 4.116. El percentil 50 refleja que el 50% (mediana) está en desacuerdo, por lo que los estudiantes consideran que pueden identificar, anticipar y afrontar de manera efectiva los conflictos interpersonales y ver los problemas de manera positiva (Bisquerra y Pérez, 2007).

**Tabla 4.115**

*Análisis Estadístico para la categoría Prevención y solución de conflictos (E5)*

		E5_26 Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas cercanas a mí
<b>N</b>	Válido	280
<b>Media</b>		2.2893
<b>Mediana</b>		2.0000
<b>Moda</b>		1.00
<b>Desv. Desviación</b>		1.30008
<b>Asimetría</b>		0.761
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146
<b>Rango</b>		4.00
<b>Mínimo</b>		1.00
<b>Máximo</b>		5.00
<b>Percentiles</b>	25	1.0000
	50	2.0000
	75	3.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.116**

*Frecuencias para el ítem Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas cercanas a mí (E5\_26)*

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	en	100	35.7	35.7	64%
	En desacuerdo		80	28.6	28.6	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	ni	45	16.1	16.1	16%

De acuerdo	29	10.4	10.4	20%
Totalmente de acuerdo	26	9.3	9.3	
Total	280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Respecto a esta categoría, los resultados muestran que el 68% de los estudiantes que no han cursado alguna asignatura sobre educación emocional dentro de la escuela Normal tienden a resolver y evitar conflictos con otros, en comparación con el 63% de los estudiantes que, si lo han tomado, como se muestra en la Tabla 4.117. Así mismo los estudiantes con promedio escolar de 8 a 9 en el último semestre perciben que cuentan con esta competencia (66%), en comparación con los alumnos con promedios de 6 a 7 (64%) y 10 (27%) (Tabla 4.118), de igual manera, los hombres consideran que pueden prevenir y resolver conflictos (68%) en mayor medida que las mujeres (64%) (Tabla 4.119).

**Tabla 4.117**

*Tabla cruzada para los ítems Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas cercanas a mí (E5\_26) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas cercanas a mí (E5_26)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	66 35.3%	34 36.6%	100 35.7%	117 63%	63 68%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	51 27.3%	29 31.2%	80 28.6%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	31 16.6%	14 15.1%	45 16.1%	31 17%	14 15%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	19 10.2%	10 10.8%	29 10.4%	39 21%	16 17%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A8	20 10.7%	6 6.5%	26 9.3%		
Total	Recuento	187	93	280			

% dentro de E5_26	66.8%	33.2%	100.0%
% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.118**

*Tabla cruzada para los ítems Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas cercanas a mí (E5\_26) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas cercanas a mí (E5_26)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	16	84	0	100	28	149	3
		% dentro de A6	36.4%	37.3%	0.0%	35.7%	64%	66%	27%
	En desacuerdo	Recuento	12	65	3	80			
		% dentro de A6	27.3%	28.9%	27.3%	28.6%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	8	33	4	45	8	33	4
		% dentro de A6	18.2%	14.7%	36.4%	16.1%	18%	15%	36%
	De acuerdo	Recuento	2	26	1	29	8	43	4
		% dentro de A6	4.5%	11.6%	9.1%	10.4%	18%	19%	36%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	6	17	3	26			
		% dentro de A6	13.6%	7.6%	27.3%	9.3%			
Total	Recuento	44	225	11	280				
	% dentro de E5_26	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%				
	% dentro de A6	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%				
		%	0%	0%	0%				

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.119**

*Tabla cruzada para los ítems Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas cercanas a mí (E5\_26) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas	Totalmente en desacuerdo	Recuento	85	15	100	155	25
		% dentro de A1	35.0%	40.5%	35.7%	64%	68%
En desacuerdo	En desacuerdo	Recuento	70	10	80		
		% dentro de A1	28.8%	27.0%	28.6%		

cercanas a mí (E5_26)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A1	36 14.8%	9 24.3%	45 16.1%	36 15%	9 24%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A1	27 11.1%	2 5.4%	29 10.4%	52 21%	3 8%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A1	25 10.3%	1 2.7%	26 9.3%		
Total		Recuento % dentro de E5_26 % dentro de A1	243 86.8%	37 13.2%	280 100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

La categoría *Asertividad* (E6), relacionada con mantener un comportamiento equilibrado, hacer frente a la presión del grupo y defender los propios derechos, opiniones y sentimientos (Bisquerra y Pérez, 2007) se encuentra conformada por los ítems *Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa* (E6\_31) y *Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí* (E6\_44), se observa para el ítem E6\_44 una media de 4.321, una desviación estándar= 0.898 y un rango de 4 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.120), lo que indica una dispersión moderada de los datos, donde el 83% de los estudiantes se perciben a sí mismos como capaces de aceptar y respetar las opiniones de otros, frente al 4% que no pueden hacerlo al estar en desacuerdo (2) o totalmente en desacuerdo (1) con la premisa, como se muestra en la Tabla\_. El percentil 50 se ubica en 5.00 por lo que el 50% de los estudiantes se consideran capaces de respetar las creencias y los comportamientos diferentes a los suyos. No obstante, también se muestra que sólo el 40% de los docentes en formación saben cómo hacer frente a la presión del grupo al sentirse bien con que otros descubran que no pueden hacer alguna cosa, frente al 37% que consideran no saber cómo reaccionar y el 23% que muestra indecisión en su respuesta (Tabla 4.121) (ítem C6\_31, media= 2.967, S= 1.464) (Tabla 4.122), mostrando una dispersión alta de los datos.

**Tabla 4.120***Análisis Estadístico para la categoría Asertividad (E6)*

		E6_31 Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa	E6_44 Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí
<b>N</b>	Válido	280	280
<b>Media</b>		2.9679	4.3214
<b>Mediana</b>		3.0000	5.0000
<b>Moda</b>		3.00 <sup>a</sup>	5.00
<b>Desv. Desviación</b>		1.46489	0.89817
<b>Asimetría</b>		0.070	-1.367
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146	0.146
<b>Rango</b>		4.00	4.00
<b>Mínimo</b>		1.00	1.00
<b>Máximo</b>		5.00	5.00
<b>Percentiles</b>	25	2.0000	4.0000
	50	3.0000	5.0000
	75	4.0000	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.121***Frecuencias para el ítem Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa (E6\_31)*

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	en	63	22.5	22.5	40%
	En desacuerdo		50	17.9	17.9	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	en	65	23.2	23.2	23%
	De acuerdo		37	13.2	13.2	36%
	Totalmente de acuerdo	de	65	23.2	23.2	
	Total		280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.122***Frecuencias para el ítem Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí (E6\_44)*

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	en	4	1.4	1.4	4%
	En desacuerdo		7	2.5	2.5	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	en	37	13.2	13.2	13%

De acuerdo	79	28.2	28.2	83%
Totalmente de acuerdo	153	54.6	54.6	
Total	280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

En esta misma categoría el 44% de los estudiantes que no han tomado algún curso relacionado con educación emocional en la escuela Normal se perciben más capaces de hacer frente a la presión del grupo al sentirse bien con que otros descubran que no pueden hacer alguna cosa (E6\_31) (Tabla 4.123) y son capaces de respetar creencias y comportamientos diferentes a los suyos (E6\_44) (87%) en comparación con los estudiantes que sí la han cursado (Tabla 4.124), (39% para el ítem E6\_31 y 81% para E6\_44). Aunado a lo anterior, el 42% de estudiantes con promedio de 8 a 9 en el último semestre consideran tener la capacidad de responder a la presión grupal, en comparación con los alumnos con promedios de 6 a 7 (39%) y de 10 (18%) (Tabla 4.125), así mismo, el 86% de los alumnos con promedio de 8 a 9 respetan que los demás piensen diferente a ellos, seguido de los alumnos con promedio de 10 (82%) y de 6 a 7 (68%), como se muestra en la Tabla\_. Por último, los hombres (54%) son quienes se califican mejor en la resiliencia frente al grupo en comparación con las mujeres (38%) (Tabla 4.126). No obstante, son las mujeres (84%) quienes aceptan y respetan que los demás piensen diferentes a ellas en comparación con los hombres (78%), como se muestra en la Tabla 4.127.

**Tabla 4.123**

*Tabla cruzada para los ítems Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa (E6\_31) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
			Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé	Totalmente en desacuerdo		Recuento % dentro de A8	39 20.9%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	33 17.6%	17 18.3%	50 17.9%		

hacer alguna cosa (E6_31)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	40 21.4%	25 26.9%	65 23.2%	40 21%	25 27%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	27 14.4%	10 10.8%	37 13.2%	75 40%	27 29%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A8	48 25.7%	17 18.3%	65 23.2%		
Total		Recuento % dentro de E6_31 % dentro de A8	187 66.8% 100.0%	93 33.2% 100.0%	280 100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.124**

*Tabla cruzada para los ítems Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa (E6\_31) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

		Recuento % dentro de A6	Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa (E6_31)	Totalmente en desacuerdo	7 15.9%	55 24.4%	1 9.1%	63 22.5%	17 39%	94 42%	2 18%	
	En desacuerdo	10 22.7%	39 17.3%	1 9.1%	50 17.9%				
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9 20.5%	53 23.6%	3 27.3%	65 23.2%	9 20%	53 24%	3 27%	
	De acuerdo	4 9.1%	30 13.3%	3 27.3%	37 13.2%	18 41%	78 35%	6 55%	
	Totalmente de acuerdo	14 31.8%	48 21.3%	3 27.3%	65 23.2%				
	Total	44 15.7%	225 80.4%	11 3.9%	280 100.0%				

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.125**

*Tabla cruzada para los ítems Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa (E6\_31) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa (E6_31)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A1	50 20.6%	13 35.1%	63 22.5%	93 38%	20 54%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A1	43 17.7%	7 18.9%	50 17.9%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A1	58 23.9%	7 18.9%	65 23.2%	58 24%	7 19%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A1	31 12.8%	6 16.2%	37 13.2%	92 38%	10 27%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A1	61 25.1%	4 10.8%	65 23.2%		
Total	Recuento % dentro de E6_31 % dentro de A1	243 86.8% 100.0%	37 13.2% 100.0%	280 100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.126**

*Tabla cruzada para los ítems Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí (E6\_44) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí (E6_44)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	4 2.1%	0 0.0%	4 1.4%	11 6%	0 0%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	7 3.7%	0 0.0%	7 2.5%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	25 13.4%	12 12.9%	37 13.2%	25 13%	12 13%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	51 27.3%	28 30.1%	79 28.2%	151 81%	81 87%
		Recuento	100	53	153		

	Totalmente de acuerdo	% dentro de A8	53.5%	57.0%	54.6%
Total		Recuento	187	93	280
		% dentro de E6_44	66.8%	33.2%	100.0%
		% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.127**

*Tabla cruzada para los ítems Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí (E6\_44) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí (E6_44)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	3	1	0	4	6	5	0
		% dentro de A6	6.8 %	0.4%	0.0 %	1.4 %	14%	2%	0%
	En desacuerdo	Recuento	3	4	0	7			
		% dentro de A6	6.8 %	1.8%	0.0 %	2.5 %			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	8	27	2	37	8	27	2
		% dentro de A6	18.2 %	12.0%	18.2 %	13.2 %	18%	12%	18 %
	De acuerdo	Recuento	9	67	3	79	30	193	9
		% dentro de A6	20.5 %	29.8%	27.3 %	28.2 %	68%	86%	82 %
	Totalmente de acuerdo	Recuento	21	126	6	153			
		% dentro de A6	47.7 %	56.0%	54.5 %	54.6 %			
<b>Total</b>	Recuento	44	225	11	280				
	% dentro de E6_44	15.7 %	80.4%	3.9 %	100.0 %				
	% dentro de A6	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %				

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.128**

*Tabla cruzada para los ítems Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí (E6\_44) \*Sexo (A1)*

		Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
		Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
	Recuento	4	0	4	10	1

Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí (E6_44)	Totalmente en desacuerdo	% dentro de A1	1.6%	0.0%	1.4%	4%	3%
	En desacuerdo	Recuento	6	1	7		
		% dentro de A1	2.5%	2.7%	2.5%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	30	7	37	30	7
		% dentro de A1	12.3%	18.9%	13.2%	12%	19%
De acuerdo	Recuento	69	10	79	203	29	
	% dentro de A1	28.4%	27.0%	28.2%	84%	78%	
Totalmente de acuerdo	Recuento	134	19	153			
	% dentro de A1	55.1%	51.4%	54.6%			
<b>Total</b>	Recuento	243	37	280			
	% dentro de E6_44	86.8%	13.2%	100.0%			
	% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

La categoría *Compartir Emociones* (E7), relacionada con la habilidad de compartir de manera sincera y recíproca las emociones en las relaciones interpersonales (Bisquerra y Pérez, 2007), se compone del ítem *Me cuesta expresar mis sentimientos cuando hablo con mis amigos* (E7\_33) el cual obtuvo una media de 2.750, una desviación estándar=1.320 y un rango de 4 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.129) lo que indica una dispersión alta de los datos ya que el 46% de los alumnos considera que pueden expresar sus sentimientos ante amigos, mientras el 29% considera no poder hacerlo, como se muestra en la Tabla 4.130. El percentil 50 se encuentra en 3.00 por lo que el 50% de los estudiantes no reconocen con exactitud el nivel en el cual pueden compartir de manera sincera sus emociones.

**Tabla 4.129***Análisis Estadístico para la categoría Compartir emociones (E7)*

E7_33 Me cuesta expresar mis sentimientos cuando hablo con mis amigos		
<b>N</b>	Válido	280
<b>Media</b>		2.7500
<b>Mediana</b>		3.0000
<b>Moda</b>		3.00
<b>Desv. Desviación</b>		1.32050
<b>Asimetría</b>		0.243
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146
<b>Rango</b>		4.00
<b>Mínimo</b>		1.00
<b>Máximo</b>		5.00
<b>Percentiles</b>	25	2.0000
	50	3.0000
	75	4.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.130***Frecuencias para el ítem Me cuesta expresar mis sentimientos cuando hablo con mis amigos (E7\_33)*

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	en	61	21.8	21.8	46%
	En desacuerdo		67	23.9	23.9	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	en	70	25.0	25.0	25%
	De acuerdo		45	16.1	16.1	29%
	Totalmente de acuerdo	de	37	13.2	13.2	
	<b>Total</b>		<b>280</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

De acuerdo con la Tabla 4.131, se observa que el mayor número de estudiantes que se consideran capaces de expresar sus emociones a sus relaciones interpersonales cercanas (E7\_33), son aquellos que han tomado un curso sobre educación emocional en su escuela Normal (47%), en comparación con el 44% de alumnos que no lo han tomado. Se muestra además que los alumnos con promedio

escolar en el último semestre de 8 a 9 cuentan con mejores niveles para expresar emociones (46%), en relación con aquellos con promedios de 10 (45%) y de 6 a 7 (43%), como se muestra en la Tabla 4.132; de igual manera, las mujeres se encontraron en mayor medida en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la premisa *Me cuesta expresar mis sentimientos cuando hablo con mis amigos* (46%) en comparación con los hombres (43%) (Tabla 4.133).

**Tabla 4.131**

*Tabla cruzada para los ítems Me cuesta expresar mis sentimientos cuando hablo con mis amigos (E7\_33) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Me cuesta expresar mis sentimientos cuando hablo con mis amigos (E7_33)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	49	12	61	87	41
		% dentro de A8	26.2%	12.9%	21.8%	47%	44%
	En desacuerdo	Recuento	38	29	67		
		% dentro de A8	20.3%	31.2%	23.9%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	46	24	70	46	24
		% dentro de A8	24.6%	25.8%	25.0%	25%	26%
	De acuerdo	Recuento	26	19	45	54	28
		% dentro de A8	13.9%	20.4%	16.1%	29%	30%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	28	9	37		
		% dentro de A8	15.0%	9.7%	13.2%		
Total	Recuento	187	93	280			
	% dentro de E7_33	66.8%	33.2%	100.0%			
	% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.132**

Tabla cruzada para los ítems Me cuesta expresar mis sentimientos cuando hablo con mis amigos (E7\_33) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Me cuesta expresar mis sentimientos cuando hablo con mis amigos (E7_33)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	9	49	3	61	19	104	5
		% dentro de A6	20.5%	21.8%	27.3%	21.8%	43%	46%	45%
	En desacuerdo	Recuento	10	55	2	67			
		% dentro de A6	22.7%	24.4%	18.2%	23.9%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	8	58	4	70	8	58	4
		% dentro de A6	18.2%	25.8%	36.4%	25.0%	18%	26%	36%
	De acuerdo	Recuento	13	32	0	45	17	63	2
		% dentro de A6	29.5%	14.2%	0.0%	16.1%	39%	28%	18%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	4	31	2	37			
		% dentro de A6	9.1%	13.8%	18.2%	13.2%			
	<b>Total</b>	Recuento	44	225	11	280			
		% dentro de E7_33	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%			
% dentro de A6		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%				

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.133**

Tabla cruzada para los ítems Me cuesta expresar mis sentimientos cuando hablo con mis amigos (E7\_33) \*Sexo (A1)

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Me cuesta expresar mis sentimientos cuando hablo con mis	Totalmente en desacuerdo	Recuento	52	9	61	112	16
		% dentro de A1	21.4%	24.3%	21.8%	46%	43%
	En desacuerdo	Recuento	60	7	67		
		% dentro de A1	24.7%	18.9%	23.9%		

amigos (E7_33)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	59	11	70	59	11
		% dentro de A1	24.3%	29.7%	25.0%	24%	30%
	De acuerdo	Recuento	39	6	45	72	10
		% dentro de A1	16.0%	16.2%	16.1%	30%	27%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	33	4	37		
		% dentro de A1	13.6%	10.8%	13.2%		
Total		Recuento	243	37	280		
		% dentro de E7_33	86.8%	13.2%	100.0%		
		% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

La última categoría de esta dimensión es *Comportamiento pro-social y cooperación* (E8) la cual se relaciona con la capacidad de relacionarse con otros y mantener actitudes de amabilidad y respeto (Bisquerra y Pérez, 2007), se encuentra compuesta por los ítems *Tengo muchos amigos* (E8\_42) y *Puedo hacer amigos con facilidad* (E8\_43). Para el ítem *Tengo muchos amigos* (E8\_42), se obtuvo una media de 3.114, una desviación estándar= 1.218 y un rango de 4.00 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.134), existiendo una dispersión alta de los datos, donde sólo el 38% de los estudiantes considera tener muchos amigos, mientras el 31% opina lo contrario (Tabla 4.135), no obstante, el 44% se perciben como capaces de hacer amigos con facilidad, en comparación con el 28% que considera no poder hacerlo, como se muestra en la Tabla 4.136, (ítem E8\_43, media= 3.285, S=1.265) (Tabla 4.137), existiendo una dispersión alta de los datos. Por último, el percentil 50 para ambos ítems recae en 3.00 por lo que el 50% de los estudiantes no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con la premisa, con lo que los estudiantes no reconocen con exactitud el nivel con el que pueden hacer nuevos amigos y mantener estas relaciones.

**Tabla 4.134**

*Análisis Estadístico para la categoría Comportamiento pro-social y cooperación (E8)*

		E8_42 Tengo muchos amigos	E8_43 Puedo hacer amigos con facilidad
<b>N</b>	Válido	280	280
<b>Media</b>		3.1143	3.2857
<b>Mediana</b>		3.0000	3.0000
<b>Moda</b>		3.00	3.00
<b>Desv. Desviación</b>		1.21865	1.26596
<b>Asimetría</b>		-0.089	-0.167
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146	0.146
<b>Rango</b>		4.00	4.00
<b>Mínimo</b>		1.00	1.00
<b>Máximo</b>		5.00	5.00
<b>Percentiles</b>	25	2.0000	2.0000
	50	3.0000	3.0000
	75	4.0000	4.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.135**

*Frecuencias para el ítem Tengo muchos amigos (E8\_42)*

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	32	11.4	11.4	31%	
	En desacuerdo	54	19.3	19.3		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	87	31.1	31.1	31%	
	De acuerdo	64	22.9	22.9	38%	
	Totalmente de acuerdo	43	15.4	15.4		
	<b>Total</b>		280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.136**

*Frecuencias para el ítem Puedo hacer amigos con facilidad (E8\_43)*

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	27	9.6	9.6	28%	
	En desacuerdo	51	18.2	18.2		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	80	28.6	28.6	29%	
	De acuerdo	59	21.1	21.1	44%	

Totalmente de acuerdo	de 63	22.5	22.5
Total	280	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Aunado a lo anterior, de los alumnos encuestados que no tomaron algún curso sobre educación emocional en la escuela Normal, el 39% considera que pueden mantener sus relaciones interpersonales, al tener muchos amigos en comparación con aquellos que sí han tomado algún curso (38%), como se muestra en la Tabla\_, de igual manera, el 46% de los alumnos que no han tomado algún curso sobre educación emocional en la escuela Normal opinan que pueden construir nuevas relaciones interpersonales con facilidad, frente al 42% de los que sí han tomado este curso (Tabla 4.137). Se observa además que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 8 a 9 tienen mayor facilidad para mantener (40%) (Tabla 4.138) y hacer nuevas relaciones interpersonales (44%) (Tabla 4.139) en comparación con aquellos con promedios de 6 a 7, (el 32% considera que tienen muchos amigos y el 41% que pueden hacer nuevos con facilidad) y 10 (donde el 36% se perciben como capaces de mantener y hacer nuevos amigos). Por último, el 41% de los hombres consideran que tienen un mayor número de amigos en comparación con el 38% de las mujeres (Tabla 4.140), mientras que las mujeres advierten tener mejores habilidades para hacer nuevos amigos con facilidad (44%), a diferencia de los hombres (38%), como se muestra en la Tabla 4.141.

**Tabla 4.137**

*Tabla cruzada para los ítems Tengo muchos amigos (E8\_42) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado		
			Sí	No		Sí	No	
Tengo muchos amigos (E8_42)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	17	15	32	51	35	
		% dentro de A8	9.1%	16.1%	11.4%	27%	38%	
	En desacuerdo	Recuento	34	20	54			
		% dentro de A8	18.2%	21.5%	19.3%			
			Recuento	65	22	87	65	22

Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% dentro de A8	34.8%	23.7%	31.1%	35%	24%
De acuerdo	Recuento	42	22	64	71	36
	% dentro de A8	22.5%	23.7%	22.9%	38%	39%
Totalmente de acuerdo	Recuento	29	14	43		
	% dentro de A8	15.5%	15.1%	15.4%		
<b>Total</b>	Recuento	187	93	280		
	% dentro de E8_42	66.8%	33.2%	100.0%		
	% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.138**

*Tabla cruzada para los ítems Tengo muchos amigos (E8\_42) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

		Recuento	Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Tengo muchos amigos (E8_42)	Totalmente en desacuerdo	9	22	1	32	18	66	2	
		% dentro de A6	20.5%	9.8%	9.1%	11.4%	41%	29%	18%
	En desacuerdo	9	44	1	54				
		% dentro de A6	20.5%	19.6%	9.1%	19.3%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	70	5	87	12	70	5	
		% dentro de A6	27.3%	31.1%	45.5%	31.1%	27%	31%	45%
	De acuerdo	6	57	1	64	14	89	4	
		% dentro de A6	13.6%	25.3%	9.1%	22.9%	32%	40%	36%
	Totalmente de acuerdo	8	32	3	43				
		% dentro de A6	18.2%	14.2%	27.3%	15.4%			
	<b>Total</b>	Recuento	44	225	11	280			
		% dentro de E8_42	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%			

	% dentro de A6	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %
--	----------------	---------	---------	---------	---------

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.139**

*Tabla cruzada para los ítems Tengo muchos amigos (E8\_42) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Tengo muchos amigos (E8_42)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	28	4	32	74	12
		% dentro de A1	11.5%	10.8%	11.4%	30%	32%
	En desacuerdo	Recuento	46	8	54		
		% dentro de A1	18.9%	21.6%	19.3%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	77	10	87	77	10
		% dentro de A1	31.7%	27.0%	31.1%	32%	27%
	De acuerdo	Recuento	57	7	64	92	15
		% dentro de A1	23.5%	18.9%	22.9%	38%	41%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	35	8	43		
		% dentro de A1	14.4%	21.6%	15.4%		
<b>Total</b>		Recuento	243	37	280		
		% dentro de E8_42	86.8%	13.2%	100.0%		
		% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.140**

*Tabla cruzada para los ítems Puedo hacer amigos con facilidad (E8\_43) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
<b>Puedo hacer amigos con facilidad (E8_43)</b>	Totalmente en desacuerdo	Recuento	16	11	27	54	24
		% dentro de A8	8.6%	11.8%	9.6%	29%	26%
	En desacuerdo	Recuento	38	13	51		
		% dentro de A8	20.3%	14.0%	18.2%		
		Recuento	54	26	80	54	26

Ni de acuerdo en desacuerdo	% dentro de A8	28.9%	28.0%	28.6%	29%	28%
De acuerdo	Recuento	35	24	59	79	43
	% dentro de A8	18.7%	25.8%	21.1%	42%	46%
Totalmente de acuerdo	Recuento	44	19	63		
	% dentro de A8	23.5%	20.4%	22.5%		
<b>Total</b>	Recuento	187	93	280		
	% dentro de E8_43	66.8%	33.2%	100.0%		
	% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.141**

*Tabla cruzada para los ítems Puedo hacer amigos con facilidad (E8\_43) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Puedo hacer amigos con facilidad (E8_43)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	1	25	1	27	8	66	4
		% dentro de A6	2.3%	11.1%	9.1%	9.6%	18%	29%	36%
	En desacuerdo	Recuento	7	41	3	51			
		% dentro de A6	15.9%	18.2%	27.3%	18.2%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	18	59	3	80	18	59	3
		% dentro de A6	40.9%	26.2%	27.3%	28.6%	41%	26%	27%
	De acuerdo	Recuento	10	48	1	59	18	100	4
		% dentro de A6	22.7%	21.3%	9.1%	21.1%	41%	44%	36%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	8	52	3	63			
		% dentro de A6	18.2%	23.1%	27.3%	22.5%			
	Total	Recuento	44	225	11	280			
		% dentro de E8_43	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%			
		% dentro de A6	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.142**

Tabla cruzada para los ítems Puedo hacer amigos con facilidad (E8\_43) \*Sexo (A1)

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Puedo hacer amigos con facilidad (E8_43)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	23	4	27	63	15
		% dentro de A1	9.5%	10.8%	9.6%	26%	41%
	En desacuerdo	Recuento	40	11	51		
		% dentro de A1	16.5%	29.7%	18.2%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	72	8	80	72	8
		% dentro de A1	29.6%	21.6%	28.6%	30%	22%
	De acuerdo	Recuento	55	4	59	108	14
		% dentro de A1	22.6%	10.8%	21.1%	44%	38%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	53	10	63		
		% dentro de A1	21.8%	27.0%	22.5%		
	Total	Recuento	243	37	280		
		% dentro de E8_43	86.8%	13.2%	100.0%		
% dentro de A1		100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

#### 4.3.5 Dimensión F: COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR

La dimensión *Competencias para la vida y el bienestar* de acuerdo con Bisquerra y Perez (2007) es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida; la primera categoría para esta investigación ha sido *Fijar objetivos adaptativos* (F1), relacionada con la capacidad de establecer objetivos realistas y optimistas, se encuentra compuesta por el ítem *Tengo claro para qué quiero seguir viviendo* (F1\_5) y *Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre* (F1\_8).

El ítem *Tengo claro para qué quiero seguir viviendo* (F1\_5) obtuvo una media de 4.492, siendo esta la que mayor puntuación obtuvo en esta dimensión, una desviación estándar= 0.820 y un rango de 4 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.143), lo que indica una dispersión alta de los datos, donde el 88% de los estudiantes considera tener objetivos claros en su vida, mientras el 3% percibe lo contrario,

como se muestra en la Tabla 4.144, no obstante, sólo el 51% de ellos consideran que saben aprovechar bien su tiempo libre, en comparación con el 20% que opina que no lo hace y el 30% que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, con lo que no reconocen una respuesta clara la premisa (Tabla 4.145) (Ítem F1\_8: media= 3.400, S=1.171) (Tabla 4.146), con lo que existe una dispersión alta de los datos, sin embargo, el percentil 50 para el ítem F1\_5 se encuentra en 5.00 y para el ítem F1\_8 en 4.00, lo que indica que el 50% de los estudiantes considera tener objetivos claros para su vida y pueden trabajar en ellos.

**Tabla 4.143**

*Análisis Estadístico para la categoría Fijar objetivos adaptativos (F1)*

		F1_5 Tengo claro para qué quiero seguir viviendo	F1_8 Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre
<b>N</b>	Válido	280	280
<b>Media</b>		4.4929	3.4000
<b>Mediana</b>		5.0000	4.0000
<b>Moda</b>		5.00	4.00
<b>Desv. Desviación</b>		0.82084	1.17195
<b>Asimetría</b>		-1.798	-0.484
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146	0.146
<b>Rango</b>		4.00	4.00
<b>Mínimo</b>		1.00	1.00
<b>Máximo</b>		5.00	5.00
<b>Percentiles</b>	25	4.0000	3.0000
	50	5.0000	4.0000
	75	5.0000	4.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.144**

*Frecuencias para el ítem Tengo claro para qué quiero seguir viviendo (F1\_5)*

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	3	1.1	1.1	3%	
	En desacuerdo	5	1.8	1.8		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	26	9.3	9.3	9%	
	De acuerdo	63	22.5	22.5	88%	

Totalmente de acuerdo	de	183	65.4	65.4
Total		280	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.145**

*Frecuencias para el ítem Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre (F1\_8)*

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	en	26	9.3	9.3	20%
	En desacuerdo		29	10.4	10.4	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	ni	83	29.6	29.6	30%
	De acuerdo		91	32.5	32.5	51%
	Totalmente de acuerdo	de	51	18.2	18.2	
	Total		280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

En esta misma categoría el 89% de los estudiantes que no han tomado algún curso relacionado con educación emocional en la escuela Normal perciben tener metas claras por las cuales seguir viviendo (F1\_5) en comparación con los estudiantes que sí la han cursado (87%) (Tabla 4.147), no obstante, estos últimos consideran que saben aprovechar su tiempo libre de manera adecuada (F1\_8) (54%), en comparación con aquellos que no han tomado ningún curso (44%), como se muestra en la Tabla 4.146. Aunado a lo anterior, respecto a la relación con el promedio escolar, el 100% de estudiantes con promedio de 10 en el último semestre consideran tener capacidad de tener claros sus objetivos de vida, en comparación con los alumnos con promedios de 6 a 7 (84%%) y de 8 a 9 (88%) (Tabla 4.148), no obstante, sólo el 55% de los alumnos con promedio de 10 perciben emplear bien su tiempo libre, seguido de los alumnos con promedio de 6 a 7 (52%) y de 8 a 9 (50%), como se observa en la Tabla 4.149. Por último, las mujeres (88%) son quienes mejor se perciben en cuanto a la claridad de sus objetivos de vida, frente al 86% de los hombres (Tabla 4.150). No obstante, son los hombres (65%) quienes consideran que saben aprovechar adecuadamente su tiempo libre en comparación con las mujeres (65%) (Tabla 4.151).

**Tabla 4.146**

Tabla cruzada para los ítems Tengo claro para qué quiero seguir viviendo (F1\_5)\*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Tengo claro para qué quiero seguir viviendo (F1_5)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	1	2	3	4	4
		% dentro de A8	0.5%	2.2%	1.1%	2%	4%
	En desacuerdo	Recuento	3	2	5		
		% dentro de A8	1.6%	2.2%	1.8%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	20	6	26	20	6
% dentro de A8		10.7%	6.5%	9.3%	11%	6%	
De acuerdo	Recuento	44	19	63	163	83	
	% dentro de A8	23.5%	20.4%	22.5%	87%	89%	
Totalmente de acuerdo	Recuento	119	64	183			
	% dentro de A8	63.6%	68.8%	65.4%			
Total	Recuento	187	93	280			
	% dentro de F1_5	66.8%	33.2%	100.0%			
	% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.147**

Tabla cruzada para los ítems Tengo claro para qué quiero seguir viviendo (F1\_5)  
\*Promedio escolar en el último semestre (A6)

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Tengo claro para qué quiero seguir viviendo (F1_5)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	0	3	0	3	1	7	0
		% dentro de A6	0.0%	1.3%	0.0%	1.1%	2%	3%	0%
	En desacuerdo	Recuento	1	4	0	5			
		% dentro de A6	2.3%	1.8%	0.0%	1.8%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	6	20	0	26	6	20	0
		% dentro de A6	13.6%	8.9%	0.0%	9.3%	14%	9%	0%

De acuerdo	Recuento	12	49	2	63	37	198	11
	% dentro de A6	27.3%	21.8%	18.2%	22.5%	84%	88%	100%
Totalmente de acuerdo	Recuento	25	149	9	183			
	% dentro de A6	56.8%	66.2%	81.8%	65.4%			
Total	Recuento	44	225	11	280			
	% dentro de F1_5	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%			
	% dentro de A6	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.148**

*Tabla cruzada para los ítems Tengo claro para qué quiero seguir viviendo (F1\_5) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Tengo claro para qué quiero seguir viviendo (F1_5)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	3	0	3	7	1
		% dentro de A1	1.2%	0.0%	1.1%	3%	3%
	En desacuerdo	Recuento	4	1	5		
		% dentro de A1	1.6%	2.7%	1.8%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	22	4	26	22	4
		% dentro de A1	9.1%	10.8%	9.3%	9%	11%
	De acuerdo	Recuento	54	9	63	214	32
		% dentro de A1	22.2%	24.3%	22.5%	88%	86%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	160	23	183		
		% dentro de A1	65.8%	62.2%	65.4%		
	Total	Recuento	243	37	280		
		% dentro de F1_5	86.8%	13.2%	100.0%		
% dentro de A1		100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.149**

Tabla cruzada para los ítems Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre (F1\_8) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre (F1_8)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	18	8	26	33	22
		% dentro de A8	9.6%	8.6%	9.3%	18%	24%
	En desacuerdo	Recuento	15	14	29		
		% dentro de A8	8.0%	15.1%	10.4%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	53	30	83	53	30
% dentro de A8		28.3%	32.3%	29.6%	28%	32%	
De acuerdo	Recuento	65	26	91	101	41	
	% dentro de A8	34.8%	28.0%	32.5%	54%	44%	
	Totalmente de acuerdo	Recuento	36	15	51		
		% dentro de A8	19.3%	16.1%	18.2%		
<b>Total</b>		Recuento	187	93	280		
		% dentro de F1_8	66.8%	33.2%	100.0%		
		% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.150**

Tabla cruzada para los ítems Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre (F1\_8) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Tengo la sensación de	Totalmente en desacuerdo	Recuento	2	21	3	26	8	44	3
		% dentro de A6	4.5%	9.3%	27.3%	9.3%	18%	20%	27%

aprovechar bien mi tiempo libre (F1_8)	En desacuerdo	Recuento	6	23	0	29			
		% dentro de A6	13.6%	10.2%	0.0%	10.4%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	13	68	2	83	13	68	2
		% dentro de A6	29.5%	30.2%	18.2%	29.6%	30%	30%	18%
De acuerdo	Recuento	17	72	2	91	23	113	6	
	% dentro de A6	38.6%	32.0%	18.2%	32.5%	52%	50%	55%	
Totalmente de acuerdo	Recuento	6	41	4	51				
	% dentro de A6	13.6%	18.2%	36.4%	18.2%				
Total	Recuento	44	225	11	280				
	% dentro de F1_8	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%				
	% dentro de A6	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%				

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.151**

*Tabla cruzada para los ítems Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre (F1\_8)\*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre (F1_8)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	25	1	26	48	7
		% dentro de A1	10.3%	2.7%	9.3%	20%	19%
	En desacuerdo	Recuento	23	6	29		
		% dentro de A1	9.5%	16.2%	10.4%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	77	6	83	77	6
		% dentro de A1	31.7%	16.2%	29.6%	32%	16%
De acuerdo	Recuento	79	12	91	118	24	
	% dentro de A1	32.5%	32.4%	32.5%	49%	65%	
Totalmente de acuerdo	Recuento	39	12	51			
	% dentro de A1	16.0%	32.4%	18.2%			
Total	Recuento	243	37	280			
	% dentro de F1_8	86.8%	13.2%	100.0%			
	% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

La categoría *Toma de decisiones* (F2) se relaciona con la capacidad de tomar decisiones considerando aspectos éticos, sociales y de seguridad y asumir la responsabilidad de sus consecuencias (Bisquerra y Pérez, 2007). Para la presente investigación se compuso de dos ítems *Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones* (F2\_41) y *Me asustan los cambios* (F2\_14). Para el ítem *Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones* (F2\_41) se obtuvo una media= 3.700, una desviación estándar= 1.137 y un rango de 4 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.152), indicando una dispersión alta de los datos, dado que el 59% de los estudiantes se perciben así mismos como capaces de pensar en las consecuencias de sus decisiones, mientras el 16% considera no ser capaz de hacerlo, y el 25% no percibe con exactitud su respuesta, como se muestra en la Tabla 4.153. El percentil 50 se encuentra en 4.00, reflejando que el 50% de los estudiantes tienen la capacidad de tomar decisiones tomando en consideración las consecuencias de estas.

**Tabla 4.152**

*Análisis Estadístico para la categoría Toma de decisiones (F2)*

		F2_41 Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones	F2_14 Me asustan los cambios
<b>N</b>	Válido	280	280
<b>Media</b>		3.7000	2.6857
<b>Mediana</b>		4.0000	3.0000
<b>Moda</b>		5.00	3.00
<b>Desv. Desviación</b>		1.13719	1.27048
<b>Asimetría</b>		-0.525	0.196
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146	0.146
<b>Rango</b>		4.00	4.00
<b>Mínimo</b>		1.00	1.00
<b>Máximo</b>		5.00	5.00
<b>Percentiles</b>	25	3.0000	2.0000
	50	4.0000	3.0000
	75	5.0000	4.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.153**

*Frecuencias para el ítem Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones (F2\_41)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	11	3.9	3.9	16%
	En desacuerdo	33	11.8	11.8	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	70	25.0	25.0	25%
	De acuerdo	81	28.9	28.9	59%
	Totalmente de acuerdo	85	30.4	30.4	
	Total	280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Aunado a lo anterior, el 60% de los alumnos que tomaron algún curso sobre educación emocional en la escuela Normal consideran que les resulta fácil pensar en las consecuencias de sus decisiones (F2\_41), en comparación con el 57% de aquellos que no han tomado algún curso (Tabla 4.154). Se observa además que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 10 consideran tener mayor conciencia sobre sus propias decisiones (73%), seguido de aquellos con promedios de 8 a 9 (60%), siendo los alumnos con promedios de 6 a 7 quienes se perciben con el menor nivel (55%), como se muestra en la Tabla 4.155. Por otra parte, sólo el 58% de las mujeres consideran poder reflexionar sobre las consecuencias de sus actos, en comparación con el 70% de los hombres (Tabla 4.156).

**Tabla 4.154**

*Tabla cruzada para los ítems Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones (F2\_41) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones (F2_41)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	6	5	11	28	16
		% dentro de A8	3.2%	5.4%	3.9%	15%	17%
	En desacuerdo	Recuento	22	11	33		
		% dentro de A8	11.8%	11.8%	11.8%		

Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	46	24	70	46	24
	% dentro de A8	24.6%	25.8%	25.0%	25%	26%
De acuerdo	Recuento	53	28	81	113	53
	% dentro de A8	28.3%	30.1%	28.9%	60%	57%
Totalmente de acuerdo	Recuento	60	25	85		
	% dentro de A8	32.1%	26.9%	30.4%		
Total	Recuento	187	93	280		
	% dentro de F2_41	66.8%	33.2%	100.0%		
	% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.155**

*Tabla cruzada para los ítems Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones (F2\_41) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

		Recuento	Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones (F2_41)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	3	8	0	11	10	34	0
		% dentro de A6	6.8%	3.6%	0.0%	3.9%	23%	15%	0%
	En desacuerdo	Recuento	7	26	0	33			
		% dentro de A6	15.9%	11.6%	0.0%	11.8%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	10	57	3	70	10	57	3
		% dentro de A6	22.7%	25.3%	27.3%	25.0%	23%	25%	27%
	De acuerdo	Recuento	12	67	2	81	24	134	8
		% dentro de A6	27.3%	29.8%	18.2%	28.9%	55%	60%	73%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	12	67	6	85			
		% dentro de A6	27.3%	29.8%	54.5%	30.4%			
	Total	Recuento	44	225	11	280			

	% dentro de F2_41	15.7 %	80.4 %	3.9 %	100.0 %
	% dentro de A6	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.156**

*Tabla cruzada para los ítems Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones (F2\_41) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones (F2_41)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	10	1	11	40	4
		% dentro de A1	4.1%	2.7%	3.9%	16%	11%
	En desacuerdo	Recuento	30	3	33		
		% dentro de A1	12.3%	8.1%	11.8 %		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	63	7	70	63	7
		% dentro de A1	25.9%	18.9%	25.0 %	26%	19%
	De acuerdo	Recuento	69	12	81	140	26
		% dentro de A1	28.4%	32.4%	28.9 %	58%	70%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	71	14	85		
		% dentro de A1	29.2%	37.8%	30.4 %		
	Total	Recuento	243	37	280		
		% dentro de F2_41	86.8%	13.2%	100.0 %		
% dentro de A1		100.0 %	100.0 %	100.0 %			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

La tercera categoría *Bienestar Subjetivo* (F3), es de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), la capacidad para experimentar y transmitir bienestar emocional; la cual se compuso de los ítems *Nada de lo que pueda pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan* (F3\_15) y *Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme* (F3\_32). Para el primer ítem *Nada de lo que pueda pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan* (F3\_15) se obtuvo una media de 2.632, una desviación estándar=1.153, un rango de 4 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.157), lo que indica una dispersión alta de los datos, donde el 45% de los estudiantes están

en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la premisa, con lo que consideran que son ellos mismos quienes tienen el control de su bienestar, mientras el 20% percibe lo contrario (Tabla 4.158). No obstante, el 42% de ellos tienen problemas para conciliar el sueño debido a sus propios pensamientos, en comparación con el 38% que perciben no tener este problema, como se muestra en la Tabla\_ (Ítem F3\_32: media= 3.042, S=1.482) (Tabla 4.159), con lo que existe una dispersión alta de los datos, sin embargo, el percentil 50 para ambas ítems se encuentra en 3.00, lo que indica que el 50% de los estudiantes considera no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con la premisa, con lo que los estudiantes no reconocen con exactitud el nivel con el que pueden generar y experimentar su propio bienestar subjetivo.

**Tabla 4.157**

*Análisis Estadístico para la categoría Bienestar Subjetivo (F3)*

		F3_15 Nada de lo que pueda pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan	F3_32 Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme
<b>N</b>	Válido	280	280
<b>Media</b>		2.6321	3.0429
<b>Mediana</b>		3.0000	3.0000
<b>Moda</b>		3.00	5.00
<b>Desv. Desviación</b>		1.15332	1.48286
<b>Asimetría</b>		0.274	-0.061
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146	0.146
<b>Rango</b>		4.00	4.00
<b>Mínimo</b>		1.00	1.00
<b>Máximo</b>		5.00	5.00
<b>Percentiles</b>	25	2.0000	2.0000
	50	3.0000	3.0000
	75	3.0000	4.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.158**

*Frecuencias para el ítem Nada de lo que pueda pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan (F3\_15)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	55	19.6	19.6	45%
	En desacuerdo	70	25.0	25.0	

Ni de acuerdo ni en desacuerdo	99	35.4	35.4	35%
De acuerdo	35	12.5	12.5	20%
Totalmente de acuerdo	21	7.5	7.5	
Total	280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.159**

*Frecuencias para el ítem Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme (F3\_32)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	64	22.9	22.9	38%
	En desacuerdo	43	15.4	15.4	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	56	20.0	20.0	20%
	De acuerdo	51	18.2	18.2	42%
	Totalmente de acuerdo	66	23.6	23.6	
	Total	280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Se observa para esta misma categoría que el 51% de los estudiantes que no han tomado algún curso relacionado con educación emocional en la escuela Normal perciben tener mayor control sobre las causas que originan su comportamiento, en comparación con los estudiantes que sí la han cursado (42%) (Tabla 4.160), sin embargo, el 45% de estos últimos consideran no tener problemas para conciliar el sueño a causa de sus pensamientos, en comparación con aquellos que no han tomado estos curso en su institución (35%) (Tabla 4.161). Aunado a lo anterior, el 45% de los estudiantes con promedio de 8 a 9 en el último semestre consideran tener la capacidad de tomar el control sobre las circunstancias que afectan su vida, seguido de los alumnos con promedios de 6 a 7 (43%) y de 10 (36%), como se muestra en la Tabla 4.162. En cuanto a los problemas para para conciliar el sueño a causa de sus propios pensamientos, sólo el 39% de los alumnos con promedios

de 8 a 9 consideraron no tener esta dificultad, seguido del 36% de los alumnos con promedio de 10 y aquellos con promedio de 6 a 7 (34%) (Tabla 4.163). Por último, los hombres (59%) son quienes mejor se perciben en cuanto a tomar el control sobre los hechos y actos que afectan su vida, frente al 42% de las mujeres (Tabla 4.164), siendo también los hombres quienes tienen menos problemas para conciliar el sueño en comparación con las mujeres (38%), como se observa en la Tabla 4.165.

**Tabla 4.160**

*Tabla cruzada para los ítems Nada de lo que pueda pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan (F3\_15) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Nada de lo que pueda pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan (F3_15)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	32	23	55	78	47
		% dentro de A8	17.1%	24.7%	19.6%	42%	51%
	En desacuerdo	Recuento	46	24	70		
		% dentro de A8	24.6%	25.8%	25.0%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	69	30	99	69	30
		% dentro de A8	36.9%	32.3%	35.4%	37%	32%
	De acuerdo	Recuento	23	12	35	40	16
		% dentro de A8	12.3%	12.9%	12.5%	21%	17%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	17	4	21		
		% dentro de A8	9.1%	4.3%	7.5%		
Total	Recuento	187	93	280			
	% dentro de F3_15	66.8%	33.2%	100.0%			
	% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.161**

Tabla cruzada para los ítems Nada de lo que pueda pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan (F3\_15) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Nada de lo que pueda pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan (F3_15)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	6	48	1	55	19	102	4
		% dentro de A6	13.6%	21.3%	9.1%	19.6%	43%	45%	36%
	En desacuerdo	Recuento	13	54	3	70			
		% dentro de A6	29.5%	24.0%	27.3%	25.0%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	16	78	5	99	16	78	5
		% dentro de A6	36.4%	34.7%	45.5%	35.4%	36%	35%	45%
	De acuerdo	Recuento	5	30	0	35	9	45	2
		% dentro de A6	11.4%	13.3%	0.0%	12.5%	20%	20%	18%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	4	15	2	21			
		% dentro de A6	9.1%	6.7%	18.2%	7.5%			
	Total	Recuento	44	225	11	280			
		% dentro de F3_15	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%			
% dentro de A6		100.0%	100.0%	10.0%	100.0%				

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.162**

Tabla cruzada para los ítems Nada de lo que pueda pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan (F3\_15)\*Sexo (A1)

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Nada de lo que pueda pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan (F3_15)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	41	14	55	103	22
		% dentro de A1	16.9%	37.8%	19.6%	42%	59%
	En desacuerdo	Recuento	62	8	70		
		% dentro de A1	25.5%	21.6%	25.0%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	90	9	99	90	9
		% dentro de A1	37.0%	24.3%	35.4%	37%	24%
	De acuerdo	Recuento	31	4	35	50	6

	% dentro de A1	12.8%	10.8%	12.5%	21%	16%
Totalmente de acuerdo	Recuento	19	2	21		
	% dentro de A1	7.8%	5.4%	7.5%		
Total	Recuento	243	37	280		
	% dentro de F3_15	86.8%	13.2%	100.0%		
	% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.163**

*Tabla cruzada para los ítems Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme (F3\_32) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
			Recuento	43		21	64
Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme (F3_32)	Totalmente en desacuerdo	% dentro de A8	23.0%	22.6%	22.9%	40%	35%
	En desacuerdo	Recuento	31	12	43		
		% dentro de A8	16.6%	12.9%	15.4%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	24	32	56	24	32
		% dentro de A8	12.8%	34.4%	20.0%	13%	34%
	De acuerdo	Recuento	41	10	51	89	28
		% dentro de A8	21.9%	10.8%	18.2%	48%	30%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	48	18	66		
		% dentro de A8	25.7%	19.4%	23.6%		
Total	Recuento	187	93	280			
	% dentro de F3_32	66.8%	33.2%	100.0%			
	% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.164**

Tabla cruzada para los ítems *Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme (F3\_32)* \*Promedio escolar en el último semestre (A6)

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme (F3_32)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	13	48	3	64	15	88	4
		% dentro de A6	29.5 %	21.3 %	27.3 %	22.9 %	34%	39%	36 %
	En desacuerdo	Recuento	2	40	1	43			
		% dentro de A6	4.5 %	17.8 %	9.1 %	15.4 %			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	10	43	3	56	10	43	3
		% dentro de A6	22.7 %	19.1 %	27.3 %	20.0 %	23%	19%	27 %
	De acuerdo	Recuento	10	41	0	51	19	94	4
		% dentro de A6	22.7 %	18.2 %	0.0 %	18.2 %	43%	42%	36 %
	Totalmente de acuerdo	Recuento	9	53	4	66			
		% dentro de A6	20.5 %	23.6 %	36.4 %	23.6 %			
Total	Recuento	44	225	11	280				
	% dentro de F3_32	15.7 %	80.4 %	3.9 %	100.0 %				
	% dentro de A6	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %				

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.165**

Tabla cruzada para los ítems *Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme (F3\_32)* \*Sexo (A1)

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme (F3_32)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	57	7	64	92	15
		% dentro de A1	23.5%	18.9%	22.9%	38%	41%
	En desacuerdo	Recuento	35	8	43		
		% dentro de A1	14.4%	21.6%	15.4%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	49	7	56	49	7
		% dentro de A1	20.2%	18.9%	20.0%	20%	19%
	De acuerdo	Recuento	47	4	51	102	15

	% dentro de A1	19.3%	10.8%	18.2%	42%	41%
Totalmente de acuerdo	Recuento	55	11	66		
	% dentro de A1	22.6%	29.7%	23.6%		
Total	Recuento	243	37	280		
	% dentro de F3_32	86.8%	13.2%	100.0%		
	% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

La última categoría, *Buscar ayuda y recursos* (F4) relacionada con la capacidad de buscar apoyo y acceder a los recursos disponibles de manera apropiada (Bisquerra y Pérez, 2007), se compone para esta investigación de dos ítems *Cuando me doy cuenta de que he hecho algo mal me preocupo durante mucho tiempo* (F4\_18) y *Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad* (F4\_38).

Para el ítem *Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad* (F4\_38) se obtuvo una media de 3.757, una desviación estándar= 1.093 y un rango de 4 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.166), lo que indica una dispersión alta de los datos, debido a que el 63% de los estudiantes se perciben como capaces de buscar recursos y apoyo en caso de necesitarlo, en comparación con el 13% de los alumnos que opinan lo contrario y el 24% que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con la premisa, como se muestra en la Tabla 4.167. El percentil 50 se encuentra en 4.00 por lo que el 50% de los estudiantes encuestados consideran tener la capacidad de buscar los recursos para resolver sus diferentes necesidades.

**Tabla 4.166**

*Análisis Estadístico para la categoría Buscar ayuda y recursos (F4)*

	F4_18 Cuando me doy cuenta de que he hecho algo mal me preocupo durante mucho tiempo	F4_38 Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad
<b>N</b>	Válido 280	280

<b>Media</b>		3.7143	3.7571
<b>Mediana</b>		4.0000	4.0000
<b>Moda</b>		5.00	4.00
<b>Desv. Desviación</b>		1.18404	1.09329
<b>Asimetría</b>		-0.553	-0.616
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146	0.146
<b>Rango</b>		4.00	4.00
<b>Mínimo</b>		1.00	1.00
<b>Máximo</b>		5.00	5.00
<b>Percentiles</b>	25	3.0000	3.0000
	50	4.0000	4.0000
	75	5.0000	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.167**

*Frecuencias para el ítem Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad (F4\_38)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	10	3.6	3.6	13%
	En desacuerdo	27	9.6	9.6	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	68	24.3	24.3	24%
	De acuerdo	91	32.5	32.5	63%
	Totalmente de acuerdo	84	30.0	30.0	
	<b>Total</b>	<b>280</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Aunado a lo anterior, el 65% de los alumnos que no tomaron algún curso sobre educación emocional en la escuela Normal consideran que les resulta más fácil buscar recursos y apoyo cuando no saben algo (F4\_38), en comparación con el 61% de aquellos que sí han tomado algún curso (Tabla 4.168). Se observa además que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 10 consideran tener mayor habilidad para buscar ayuda y recursos (73%), seguido de aquellos con promedios de 8 a 9 (63%), siendo los de promedios de 6 a 7 quienes se perciben con el menor nivel (57%), como se muestra en la Tabla 4.169. Por otra parte, el 76% de los hombres consideran tener esta capacidad, en comparación con el 60% de las mujeres (Tabla 4.170).

**Tabla 4.168**

Tabla cruzada para los ítems Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad (F4\_38) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad (F4_38)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	8	2	10	26	11
		% dentro de A8	4.3%	2.2%	3.6%	14%	12%
	En desacuerdo	Recuento	18	9	27		
		% dentro de A8	9.6%	9.7%	9.6%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	46	22	68	46	22
		% dentro de A8	24.6%	23.7%	24.3%	25%	24%
	De acuerdo	Recuento	59	32	91	115	60
		% dentro de A8	31.6%	34.4%	32.5%	61%	65%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	56	28	84		
		% dentro de A8	29.9%	30.1%	30.0%		
Total	Recuento	187	93	280			
	% dentro de F4_38	66.8%	33.2%	100.0%			
	% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.169**

Tabla cruzada para los ítems Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad (F4\_38) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad (F4_38)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	4	4	2	10	9	26	2
		% dentro de A6	9.1%	1.8%	18.2%	3.6%	20%	12%	18%
	En desacuerdo	Recuento	5	22	0	27			
		% dentro de A6	11.4%	9.8%	0.0%	9.6%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	10	57	1	68	10	57	1
		% dentro de A6	22.7%	25.3%	9.1%	24.3%	23%	25%	9%

De acuerdo	Recuento	15	73	3	91	25	142	8
	% dentro de A6	34.1%	32.4%	27.3%	32.5%	57%	63%	73%
Totalmente de acuerdo	Recuento	10	69	5	84			
	% dentro de A6	22.7%	30.7%	45.5%	30.0%			
Total	Recuento	44	225	11	280			
	% dentro de F4_38	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%			
	% dentro de A6	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.170**

*Tabla cruzada para los ítems Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad (F4\_38) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad (F4_38)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	10	0	10	36	1
		% dentro de A1	4.1%	0.0%	3.6%	15%	3%
	En desacuerdo	Recuento	26	1	27		
		% dentro de A1	10.7%	2.7%	9.6%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	60	8	68	60	8
		% dentro de A1	24.7%	21.6%	24.3%	25%	22%
	De acuerdo	Recuento	82	9	91	147	28
		% dentro de A1	33.7%	24.3%	32.5%	60%	76%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	65	19	84		
		% dentro de A1	26.7%	51.4%	30.0%		
	Total	Recuento	243	37	280		
		% dentro de F4_38	86.8%	13.2%	100.0%		
% dentro de A1		100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

#### 4.3.6 Dimensión G: PERCEPCION DEL ALUMNADO

La variable *Percepción del alumnado sobre sus competencias emocionales en el aula*, se relaciona con la capacidad autopercebida que tienen los docentes en formación de emplear sus competencias emocionales dentro de su labor docente y

el nivel en que estas han sido desarrolladas por la escuela Normal. Esta variable se encuentra conformada de tres dimensiones, la primera de ellas *Autosuficiencia emocional en el aula* (G) se encuentra compuesta por cinco categorías.

La primera categoría *Manejo de emociones* (G1) se compone del ítem *Al estar en el aula (como practicante) me siento capaz de manejar mis emociones y trabajar efectivamente con mis alumnos* (G1\_45) el cual obtuvo una media de 4.241, una desviación estándar de 0.855 y un rango de 4.00 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.171), obteniéndose una dispersión moderada de los datos, dado que el 82% de los estudiantes consideran contar con las competencias emocionales necesarias para modular sus emociones dentro del aula, frente al 3% que percibe no contar con ellas, y el 14% que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta premisa, como se muestra en la Tabla 4.172. El percentil 50 se encuentra en 4.00 para todas las categorías de esta dimensión, por lo cual el 50% de los docentes en formación consideran que cuentan con las competencias emocionales para afrontar los retos que se presentan dentro del aula.

**Tabla 4.171**

*Análisis Estadístico para la categoría Manejo de emociones (G1)*

		G1_45 Al estar en el aula (como practicante) me siento capaz de manejar mis emociones y trabajar efectivamente con mis alumnos
<b>N</b>	Válido	278
<b>Media</b>		4.2410
<b>Mediana</b>		4.0000
<b>Moda</b>		5.00
<b>Desv. Desviación</b>		0.85576
<b>Asimetría</b>		-1.111
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146
<b>Rango</b>		4.00
<b>Mínimo</b>		1.00
<b>Máximo</b>		5.00
<b>Percentiles</b>	25	4.0000
	50	4.0000
	75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.172**

Frecuencias para el ítem Al estar en el aula (como practicante) me siento capaz de manejar mis emociones y trabajar efectivamente con mis alumnos (G1\_45)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	3	1.1	1.1	3%
	En desacuerdo	6	2.1	2.2	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	40	14.3	14.4	14%
	De acuerdo	101	36.1	36.3	82%
	Totalmente de acuerdo	128	45.7	46.0	
	Total	278	99.3	100.0	
<b>Perdidos</b>	Sistema	2	0.7		
<b>Total</b>		280	100.0		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Para esta categoría los resultados muestran que el 83% de los estudiantes que han cursado alguna asignatura sobre educación emocional dentro de la escuela Normal se perciben a sí mismos como más capaces de manejar sus propias emociones en el aula (G1\_45), en comparación con el 81% que no la han cursado (Tabla\_), de igual forma, se muestra también que las mujeres tienden a manejar mejor sus emociones dentro del aula como docentes (83%) que los hombres (78%) como se muestra en la Tabla 4.173. Por último, se observa además que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 10 se perciben con mayor manejo de sus emociones como docentes (91%), seguido de aquellos con promedios de 8 a 9 (84%), siendo los alumnos con promedios de 6 a 7 quienes se perciben con el menor nivel (73%) (Tabla 4.174).

**Tabla 4.173**

Tabla cruzada para los ítems Al estar en el aula (como practicante) me siento capaz de manejar mis emociones y trabajar efectivamente con mis alumnos (G1\_45) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)

	¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
	Sí	No		Sí	No
Recuento	2	1	3	7	2

Al estar en el aula (como practicante) me siento capaz de manejar mis emociones y trabajar efectivamente con mis alumnos (G1_45)	Totalmente en desacuerdo	% dentro de A8	1.1%	1.1%	1.1%	4%	2%
	En desacuerdo	Recuento	5	1	6		
		% dentro de A8	2.7%	1.1%	2.1%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	24	16	40	24	16
		% dentro de A8	12.8%	17.2%	14.3%	13%	17%
	De acuerdo	Recuento	62	41	103	156	75
		% dentro de A8	33.2%	44.1%	36.8%	83%	81%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	94	34	128		
		% dentro de A8	50.3%	36.6%	45.7%		
	Total	Recuento	187	93	280		
		% dentro de G1_45	66.8%	33.2%	100.0%		
		% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.174**

*Tabla cruzada para los ítems Al estar en el aula (como practicante) me siento capaz de manejar mis emociones y trabajar efectivamente con mis alumnos (G1\_45) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Al estar en el aula (como practicante) me siento capaz de manejar mis emociones y trabajar efectivamente con mis alumnos (G1_45)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	1	2	0	3	2	7	0
		% dentro de A6	2.3%	0.9%	0.0%	1.1%	5%	3%	0%
	En desacuerdo	Recuento	1	5	0	6			
		% dentro de A6	2.3%	2.2%	0.0%	2.1%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	10	29	1	40	10	29	1
		% dentro de A6	22.7%	12.9%	9.1%	14.3%	23%	13%	9%
	De acuerdo	Recuento	16	85	2	103	32	189	10
		% dentro de A6	36.4%	37.8%	18.2%	36.8%	73%	84%	91%

	Totalmente de acuerdo	Recuento	16	104	8	128
		% dentro de A6	36.4%	46.2%	72.7%	45.7%
Total		Recuento	44	225	11	280
		% dentro de G1_45	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%
		% dentro de A6	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.175**

*Tabla cruzada para los ítems Al estar en el aula (como practicante) me siento capaz de manejar mis emociones y trabajar efectivamente con mis alumnos (G1\_45) \*Sexo (A1)*

		Sexo		Total	Porcentaje acumulado		
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Al estar en el aula (como practicante) me siento capaz de manejar mis emociones y trabajar efectivamente con mis alumnos (G1_45)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	3	0	3	8	1
		% dentro de A1	1.2%	0.0%	1.1%	3%	3%
	En desacuerdo	Recuento	5	1	6		
		% dentro de A1	2.1%	2.7%	2.1%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	33	7	40	33	7
		% dentro de A1	13.6%	18.9%	14.3%	14%	19%
	De acuerdo	Recuento	91	12	103	202	29
		% dentro de A1	37.4%	32.4%	36.8%	83%	78%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	111	17	128		
		% dentro de A1	45.7%	45.9%	45.7%		
	Total	Recuento	243	37	280		
		% dentro de G1_45	86.8%	13.2%	100.0%		
% dentro de A1		100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

La categoría *Resolución de problemas (G2)* compuesto por el ítem *Considero que puedo o podré resolver de manera efectiva los problemas no académicos que surgen en el aula (G2\_46)*, obtuvo una media de 4.171, una desviación estándar=

0.770 y un rango de 4 (mínimo 1 y máximo 5), lo que significa una dispersión moderada de los datos, ya que el 83% de los estudiantes se consideran a sí mismos como capaces de manejar sus emociones dentro del aula para resolver problemas de índole no académica, mientras el 2% considera no tener esta capacidad y el 15% se encuentra indeciso al no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con la premisa (Tabla 4.176). Esto refleja que los estudiantes consideran contar con las competencias emocionales necesarias para resolver conflictos presentes en su labor profesional.

**Tabla 4.176**

*Análisis Estadístico para la categoría Resolución de problemas (G2)*

		G2_46 Considero que puedo o podré resolver de manera efectiva los problemas no académicos que surgen en el aula
<b>N</b>	Válido	280
<b>Media</b>		4.1714
<b>Mediana</b>		4.0000
<b>Moda</b>		4.00
<b>Desv. Desviación</b>		0.77082
<b>Asimetría</b>		-0.825
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146
<b>Rango</b>		4.00
<b>Mínimo</b>		1.00
<b>Máximo</b>		5.00
<b>Percentiles</b>	25	4.0000
	50	4.0000
	75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.177**

*Frecuencias para el ítem Considero que puedo o podré resolver de manera efectiva los problemas no académicos que surgen en el aula (G2\_46)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	2	0.7	0.7	2%
	En desacuerdo	3	1.1	1.1	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	42	15.0	15.0	15%
	De acuerdo	131	46.8	46.8	83%

Totalmente de acuerdo	102	36.4	36.4
Total	280	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Se observa para esta misma categoría que el 85% de los estudiantes que sí han tomado algún curso relacionado con educación emocional en la escuela Normal perciben tener mayor manejo de sus emociones para resolver conflictos no académicos en el aula, en comparación con los estudiantes que no la han cursado (80%), como se muestra en la Tabla 4.178. Aunado a lo anterior, el 89% de los estudiantes con promedio de 6 a 7 en el último semestre consideran tener esta capacidad en mayor medida, seguido de los alumnos con promedios de 8 a 9 (82%) y de 10 (82%) (Tabla 4.179). Por último, las mujeres (86%) son quienes mejor se perciben para resolver conflictos en el aula, frente al 65% de los hombres (Tabla 4.180).

**Tabla 4.178**

*Tabla cruzada para los ítems Considero que puedo o podré resolver de manera efectiva los problemas no académicos que surgen en el aula (G2\_46) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
			Considero que puedo o podré resolver de manera efectiva los problemas no académicos que surgen en el aula (G2_46)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	1 0.5%	1 1.1%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	2 1.1%	1 1.1%	3 1.1%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	25 13.4%	17 18.3%	42 15.0%	25 13%	17 18%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	88 47.1%	43 46.2%	131 46.8%	159 85%	74 80%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A8	71 38.0%	31 33.3%	102 36.4%		

Total	Recuento	187	93	280
	% dentro de G2_46	66.8%	33.2%	100.0%
	% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.179**

*Tabla cruzada para los ítems Considero que puedo o podré resolver de manera efectiva los problemas no académicos que surgen en el aula (G2\_46) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Considero que puedo o podré resolver de manera efectiva los problemas no académicos que surgen en el aula (G2_46)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	0	2	0	2	0	5	0
		% dentro de A6	0.0%	0.9%	0.0%	0.7%	0%	2%	0%
	En desacuerdo	Recuento	0	3	0	3			
		% dentro de A6	0.0%	1.3%	0.0%	1.1%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	5	35	2	42	5	35	2
		% dentro de A6	11.4%	15.6%	18.2%	15.0%	11%	16%	18%
	De acuerdo	Recuento	24	102	5	131	39	185	9
		% dentro de A6	54.5%	45.3%	45.5%	46.8%	89%	82%	82%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	15	83	4	102			
		% dentro de A6	34.1%	36.9%	36.4%	36.4%			
	Total	Recuento	44	225	11	280			
		% dentro de G2_46	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%			
% dentro de A6		100.0%	100.0%	10.0%	100.0%				
		0%	0%	0.0%	0%				

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.180**

*Tabla cruzada para los ítems Considero que puedo o podré resolver de manera efectiva los problemas no académicos que surgen en el aula (G2\_46)\*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Considero que puedo o podré resolver de manera efectiva los problemas no académicos que surgen en el aula (G2_46)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	2	0	2	4	1
		% dentro de A1	0.8%	0.0%	0.7%	2%	3%

resolver de manera efectiva los problemas no académicos que surgen en el aula (G2_46)	En desacuerdo	Recuento	2	1	3		
		% dentro de A1	0.8%	2.7%	1.1%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	30	12	42	30	12
		% dentro de A1	12.3%	32.4%	15.0%	12%	32%
	De acuerdo	Recuento	123	8	131	209	24
	% dentro de A1	50.6%	21.6%	46.8%	86%	65%	
	Totalmente de acuerdo	Recuento	86	16	102		
		% dentro de A1	35.4%	43.2%	36.4%		
Total		Recuento	243	37	280		
		% dentro de G2_46	86.8%	13.2%	100.0%		
		% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

La categoría *Contribución al desarrollo emocional de los educandos (G3)* se compone del ítem *Me siento preparado(a) como futuro(a) docente para contribuir al desarrollo social y emocional de mis alumnos (G3\_52)*, el cual obtuvo una media de 3.871, una desviación estándar= 0.945 y un rango de 4.00 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.181), obteniéndose una dispersión moderada de los datos, donde el 68% de los docentes en formación consideran estar preparados para contribuir al desarrollo social y emocional de sus futuros estudiantes, mientras el 7% considera no estarlo, como se muestra en la Tabla 4.182.

**Tabla 4.181**

*Análisis Estadístico para la categoría Contribución al desarrollo emocional de los educandos (G3)*

		G3_52 Me siento preparado(a) como futuro(a) docente para contribuir al desarrollo social y emocional de mis alumnos
<b>N</b>	Válido	280
<b>Media</b>		3.8714
<b>Mediana</b>		4.0000
<b>Moda</b>		4.00
<b>Desv. Desviación</b>		0.94541
<b>Asimetría</b>		-0.689

<b>Error estándar de</b>	0.146
<b>asimetría</b>	
<b>Rango</b>	4.00
<b>Mínimo</b>	1.00
<b>Máximo</b>	5.00
<b>Percentiles</b>	
25	3.0000
50	4.0000
75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.182**

*Frecuencias para el ítem Me siento preparado(a) como futuro(a) docente para contribuir al desarrollo social y emocional de mis alumnos (G3\_52)*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	6	2.1	2.1	7%
	En desacuerdo	13	4.6	4.6	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	70	25.0	25.0	25%
	De acuerdo	113	40.4	40.4	68%
	Totalmente de acuerdo	78	27.9	27.9	
	<b>Total</b>	<b>280</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Aunado a lo anterior, el 70% de los alumnos que sí tomaron algún curso sobre educación emocional en la escuela Normal consideran que tienen la capacidad de contribuir al desarrollo socioemocional de sus estudiantes, en comparación con el 66% de aquellos que no han tomado algún curso (Tabla 4.183). Se observa además que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 10 consideran tener mejor desarrollada esta capacidad (73%), seguido de aquellos con promedios de 8 a 9 (69%), siendo los de promedios de 6 a 7 quienes se perciben con el menor nivel (61%), como se muestra en la Tabla 4.184. Por último, el 69% de las mujeres se perciben más capaces de contribuir con el desarrollo socioemocional de sus estudiantes en el aula, en comparación con el 62% de los hombres (Tabla 4.185).

**Tabla 4.183**

Tabla cruzada para los ítems Me siento preparado(a) como futuro(a) docente para contribuir al desarrollo social y emocional de mis alumnos (G3\_52) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Me siento preparado(a) como futuro(a) docente para contribuir al desarrollo social y emocional de mis alumnos (G3_52)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	2	4	6	13	6
		% dentro de A8	1.1%	4.3%	2.1%	7%	6%
	En desacuerdo	Recuento	11	2	13		
		% dentro de A8	5.9%	2.2%	4.6%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	44	26	70	44	26
% dentro de A8		23.5%	28.0%	25.0%	24%	28%	
De acuerdo	Recuento	70	43	113	130	61	
	% dentro de A8	37.4%	46.2%	40.4%	70%	66%	
	Totalmente de acuerdo	Recuento	60	18	78		
		% dentro de A8	32.1%	19.4%	27.9%		
Total		Recuento	187	93	280		
		% dentro de G3_52	66.8%	33.2%	100.0%		
		% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.184**

Tabla cruzada para los ítems Me siento preparado(a) como futuro(a) docente para contribuir al desarrollo social y emocional de mis alumnos (G3\_52) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Me siento preparado (a) como futuro(a) docente para contribuir	Totalmente en desacuerdo	Recuento	2	4	0	6	4	15	0
		% dentro de A6	4.5%	1.8%	0.0%	2.1%	9%	7%	0%
	En desacuerdo	Recuento	2	11	0	13			
		% dentro de A6	4.5%	4.9%	0.0%	4.6%			
		Recuento	13	54	3	70	13	54	3

al desarrollo social y emocional de mis alumnos (G3_52)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% dentro de A6	29.5 %	24.0 %	27.3 %	25.0 %	30%	24%	27 %
	De acuerdo	Recuento	16	92	5	113	27	156	8
		% dentro de A6	36.4 %	40.9 %	45.5 %	40.4 %	61%	69%	73 %
	Totalmente de acuerdo	Recuento	11	64	3	78			
<b>Total</b>		% dentro de A6	25.0 %	28.4 %	27.3 %	27.9 %			
		Recuento	44	225	11	280			
		% dentro de G3_52	15.7 %	80.4 %	3.9 %	100.0 %			
		% dentro de A6	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.185**

*Tabla cruzada para los ítems Me siento preparado(a) como futuro(a) docente para contribuir al desarrollo social y emocional de mis alumnos (G3\_52) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Me siento preparado(a) como futuro(a) docente para contribuir al desarrollo social y emocional de mis alumnos (G3_52)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	6	0	6	18	1
		% dentro de A1	2.5%	0.0%	2.1%	7%	3%
	En desacuerdo	Recuento	12	1	13		
		% dentro de A1	4.9%	2.7%	4.6%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	57	13	70	57	13
		% dentro de A1	23.5%	35.1%	25.0%	23%	35%
	De acuerdo	Recuento	106	7	113	168	23
		% dentro de A1	43.6%	18.9%	40.4%	69%	62%
Totalmente de acuerdo	Recuento	62	16	78			
	% dentro de A1	25.5%	43.2%	27.9%			
<b>Total</b>		Recuento	243	37	280		
		% dentro de G3_52	86.8%	13.2%	100.0%		
		% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

La categoría *Expresión de emociones en el aula (G4)*, compuesta por el ítem *Como practicante y futuro(a) docente me siento cómodo(a) expresando mis emociones a mis alumnos en el salón de clases y a mis compañeros de trabajo (G4\_53)* obtuvo una media de 4.010, una desviación estándar= 0.989 y un rango de 4.00 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.186), obteniéndose una dispersión moderada de los datos, debido a que el 73% de los docentes en formación consideran que se sienten cómodos expresando sus mociones a sus estudiantes y compañeros de trabajo, en comparación con el 8% quienes opinan lo contrario, y el 19% que no se encuentran ni de acuerdo ni en desacuerdo, como se muestra en la Tabla 4.187. El percentil 50 se ubica en 4.00, por lo que el 50% de los estudiantes se consideran capaces de externar sus emociones dentro del ámbito laboral.

**Tabla 4.186**

*Análisis Estadístico para la categoría Expresión de emociones en el aula (G4)*

		G4_53 Como practicante y futuro(a) docente me siento cómodo(a) expresando mis emociones a mis alumnos en el salón de clases y a mis compañeros de trabajo
<b>N</b>	Válido	280
	Perdidos	0
<b>Media</b>		4.0107
<b>Mediana</b>		4.0000
<b>Moda</b>		5.00
<b>Desv. Desviación</b>		0.98913
<b>Asimetría</b>		-0.850
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146
<b>Rango</b>		4.00
<b>Mínimo</b>		1.00
<b>Máximo</b>		5.00
<b>Percentiles</b>	25	3.0000
	50	4.0000
	75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.187**

*Frecuencias para el ítem Como practicante y futuro(a) docente me siento cómodo(a) expresando mis emociones a mis alumnos en el salón de clases y a mis compañeros de trabajo (G4\_53)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	5	1.8	1.8	8%
	En desacuerdo	17	6.1	6.1	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	54	19.3	19.3	19%
	De acuerdo	98	35.0	35.0	73%
	Totalmente de acuerdo	106	37.9	37.9	
	Total	280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Aunado a lo anterior, tanto el 73% de los futuros docentes que tomaron algún curso sobre educación emocional en la escuela Normal, como aquellos que no, consideran que les resulta fácil expresar sus emociones a sus estudiantes y a sus compañeros de trabajo, no obstante, el 10% de los estudiantes que no han tomado el curso consideran no poder hacerlo, frente al 7% de aquellos que sí lo han tomado (Tabla 4.188). Se observa además que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 10 consideran tener mayor habilidad para expresar sus emociones en el ambiente laboral (82%), seguido de aquellos con promedios de 8 a 9 (73%) y de 6 a 7 (70%), como se muestra en la Tabla 4.189. Por otra parte, el 74% de las mujeres consideran tener esta habilidad, en comparación con el 65% de los hombres (Tabla 4.190).

**Tabla 4.188**

*Tabla cruzada para los ítems Como practicante y futuro(a) docente me siento cómodo(a) expresando mis emociones a mis alumnos en el salón de clases y a mis compañeros de trabajo (G4\_53)\*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

	¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
	Sí	No		Sí	No
Recuento	1	4	5	13	9

Como practicante y futuro(a) docente me siento cómodo(a) expresando mis emociones a mis alumnos en el salón de clases y a mis compañeros de trabajo (G4_53)	Totalmente en desacuerdo	% dentro de A8	0.5%	4.3%	1.8%	7%	10%
	En desacuerdo	Recuento	12	5	17		
		% dentro de A8	6.4%	5.4%	6.1%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	38	16	54	38	16
		% dentro de A8	20.3%	17.2%	19.3%	20%	17%
	De acuerdo	Recuento	61	37	98	136	68
		% dentro de A8	32.6%	39.8%	35.0%	73%	73%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	75	31	106		
		% dentro de A8	40.1%	33.3%	37.9%		
Total		Recuento	187	93	280		
		% dentro de G4_53	66.8%	33.2%	100.0%		
		% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.189**

*Tabla cruzada para los ítems Como practicante y futuro(a) docente me siento cómodo(a) expresando mis emociones a mis alumnos en el salón de clases y a mis compañeros de trabajo (G4\_53)\*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Como practicante y futuro(a) docente me siento cómodo(a) expresando mis emociones a mis alumnos en el salón de clases y a mis compañeros de trabajo (G4_53)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	0	5	0	5	4	18	0
		% dentro de A6	0.0%	2.2%	0.0%	1.8%	9%	8%	0%
	En desacuerdo	Recuento	4	13	0	17			
		% dentro de A6	9.1%	5.8%	0.0%	6.1%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	9	43	2	54	9	43	2
	% dentro de A6	20.5%	19.1%	18.2%	19.3%	20%	19%	18%	
	De acuerdo	Recuento	18	76	4	98	31	164	9
		% dentro de A6	40.9%	33.8%	36.4%	35.0%	70%	73%	82%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	13	88	5	106			
		% dentro de A6	29.5%	39.1%	45.5%	37.9%			
Total		Recuento	44	225	11	280			

% dentro de G4_53	15.7	80.4	3.9	100.
	%	%	%	0%
% dentro de A6	100.	100.	100.	100.
	0%	0%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.190**

*Tabla cruzada para los ítems Como practicante y futuro(a) docente me siento cómodo(a) expresando mis emociones a mis alumnos en el salón de clases y a mis compañeros de trabajo (G4\_53)\*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Como practicante y futuro(a) docente me siento cómodo(a) expresando mis emociones a mis alumnos en el salón de clases y a mis compañeros de trabajo (G4_53)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	4	1	5	19	3
		% dentro de A1	1.6%	2.7%	1.8%	8%	8%
	En desacuerdo	Recuento	15	2	17		
		% dentro de A1	6.2%	5.4%	6.1%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	44	10	54	44	10
		% dentro de A1	18.1%	27.0%	19.3%	18%	27%
	De acuerdo	Recuento	86	12	98	180	24
		% dentro de A1	35.4%	32.4%	35.0%	74%	65%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	94	12	106		
		% dentro de A1	38.7%	32.4%	37.9%		
	Total	Recuento	243	37	280		
		% dentro de G4_53	86.8%	13.2%	100.0%		
	% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

La última categoría de esta dimensión es *Estrategias de autorregulación emocional* (G5), compuesta por el ítem *Como futuro(a) docente considero que cuento con las estrategias necesarias para manejar mis reacciones emocionales dentro del salón de clases* (G5\_54), obtuvo una media de 3.932, una desviación estándar= 1.032 y un rango de 4.00 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.191), lo que significa una dispersión alta de los datos, dado que el 71% de los docentes en formación consideran que cuentan con las estrategias para manejar sus estados emocionales

en el aula, mientras el 11% considera no tenerlas y el 18% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con la premisa, como se muestra en la Tabla 4.192. El percentil 50 se ubica en 4.00, por lo que el 50% de los estudiantes perciben tener estrategias para el manejo de sus emociones dentro del ámbito laboral.

**Tabla 4.191**

*Análisis Estadístico para la categoría Estrategias de autorregulación emocional (G5)*

		G5_54 Como futuro(a) docente considero que cuento con las estrategias necesarias para manejar mis reacciones emocionales dentro del salón de clases
<b>N</b>	Válido	280
<b>Media</b>		3.9321
<b>Mediana</b>		4.0000
<b>Moda</b>		4.00 <sup>a</sup>
<b>Desv. Desviación</b>		1.03299
<b>Asimetría</b>		-0.767
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146
<b>Rango</b>		4.00
<b>Mínimo</b>		1.00
<b>Máximo</b>		5.00
<b>Percentiles</b>	25	3.0000
	50	4.0000
	75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.192**

*Frecuencias para el ítem Como futuro(a) docente considero que cuento con las estrategias necesarias para manejar mis reacciones emocionales dentro del salón de clases (G5\_54)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	5	1.8	1.8	11%
	En desacuerdo	26	9.3	9.3	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	51	18.2	18.2	18%
	De acuerdo	99	35.4	35.4	71%
	Totalmente de acuerdo	99	35.4	35.4	

Total	280	100.0	100.0
-------	-----	-------	-------

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

En adición a lo anterior, de acuerdo con la Tabla 4.193 el 72% de los estudiantes que han cursado alguna asignatura sobre educación emocional dentro de la escuela Normal consideran que cuentan con las estrategias necesarias para manejar sus estados emocionales en el salón de clases, en comparación con el 69% que no la han cursado (Tabla 4.194). En esta categoría, se muestra también que los hombres tienden a contar y reconocer con mayor facilidad las estrategias para manejar sus emociones en el aula (84%) en comparación con las mujeres (69%) al estar totalmente en de acuerdo o de acuerdo con la premisa *Como futuro(a) docente considero que cuento con las estrategias necesarias para manejar mis reacciones emocionales dentro del salón de clases (G5\_54)*, como se muestra en la Tabla 4.195. Por último, de acuerdo con los resultados, el 75% de los estudiantes con promedio de 6 a 7 en el último semestre consideran contar en mayor medida con estas estrategias, seguido de los alumnos con un promedio de 10 (73%) y, de 8 a 9 (70%) (Tabla 4.196).

**Tabla 4.194**

*Tabla cruzada para los ítems Como futuro(a) docente considero que cuento con las estrategias necesarias para manejar mis reacciones emocionales dentro del salón de clases (G5\_54)\*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
			Como futuro(a) docente considero que cuento con las estrategias necesarias para manejar mis reacciones emocionales dentro del salón	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	3 1.6%	2 2.2%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	17 9.1%	9 9.7%	26 9.3%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	32 17.1%	19 20.4%	51 18.2%	32 17%	19 20%
	De acuerdo	Recuento	65	34	99	135	63

de clases (G5_54)	% dentro de A8	34.8%	36.6%	35.4%	72%	68%
Totalmente de acuerdo	Recuento	70	29	99		
	% dentro de A8	37.4%	31.2%	35.4%		
<b>Total</b>	Recuento	187	93	280		
	% dentro de G5_54	66.8%	33.2%	100.0%		
	% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.195**

*Tabla cruzada para los ítems Como futuro(a) docente considero que cuento con las estrategias necesarias para manejar mis reacciones emocionales dentro del salón de clases (G5\_54) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Como futuro(a) docente considero que cuento con las estrategias necesarias para manejar mis reacciones emocionales dentro del salón de clases (G5_54)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	0	5	0	5	5	26	0
		% dentro de A6	0.0 %	2.2 %	0.0 %	1.8 %	11%	12%	0%
	En desacuerdo	Recuento	5	21	0	26			
		% dentro de A6	11.4 %	9.3 %	0.0 %	9.3 %			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	6	42	3	51	6	42	3
		% dentro de A6	13.6 %	18.7 %	27.3 %	18.2 %	14%	19%	27 %
	De acuerdo	Recuento	19	76	4	99	33	157	8
		% dentro de A6	43.2 %	33.8 %	36.4 %	35.4 %	75%	70%	73 %
	Totalmente de acuerdo	Recuento	14	81	4	99			
		% dentro de A6	31.8 %	36.0 %	36.4 %	35.4 %			
	<b>Total</b>	Recuento	44	225	11	280			
		% dentro de G5_54	15.7 %	80.4 %	3.9 %	100.0 %			

	% dentro de A6	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
--	----------------	--------	--------	--------	--------

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.196**

*Tabla cruzada para los ítems Como futuro(a) docente considero que cuento con las estrategias necesarias para manejar mis reacciones emocionales dentro del salón de clases (G5\_54) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Como futuro(a) docente considero que cuento con las estrategias necesarias para manejar mis reacciones emocionales dentro del salón de clases (G5_54)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	5	0	5	30	1
		% dentro de A1	2.1%	0.0%	1.8%	12%	3%
	En desacuerdo	Recuento	25	1	26		
		% dentro de A1	10.3%	2.7%	9.3%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	46	5	51	46	5
		% dentro de A1	18.9%	13.5%	18.2%	19%	14%
	De acuerdo	Recuento	81	18	99	167	31
		% dentro de A1	33.3%	48.6%	35.4%	69%	84%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	86	13	99		
		% dentro de A1	35.4%	35.1%	35.4%		
	<b>Total</b>	Recuento	243	37	280		
		% dentro de G5_54	86.8%	13.2%	100.0%		
	% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

#### **4.3.7 Dimensión H: CONCIENCIA DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA DOCENCIA**

La dimensión *Conciencia de las competencias emocionales en la docencia* (H) se relaciona con la percepción que tienen los docentes en formación acerca de la importancia de las propias competencias emocionales dentro de la labor docente, se encuentra conformado por dos categorías. La primer categoría *Desarrollo emocional de alumnado* (H1) se compone del ítem *Como docente en formación considero que es fundamental el desarrollo social y emocional de mis alumnos*

*dentro del aula* (H1\_48) el cual obtuvo una media de 4.839, una desviación estándar= 0.5413 y un rango de 5.00 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.197), lo que indica una dispersión baja de los datos, ya que el 96% de los docentes en formación consideran que es fundamental el desarrollo socioemocional de sus alumnos dentro del aula y sólo el 1% considera lo contrario, como se muestra en la Tabla 4.198.

**Tabla 4.197**

*Análisis Estadístico para la categoría Conciencia de las competencias emocionales en la docencia (H1)*

		H1_48	Como docente en formación que es fundamental el desarrollo social y emocional de mis alumnos dentro del aula	H1_50	Considero importante la formación de los docentes en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales
<b>N</b>	Válido	280		280	
<b>Media</b>		4.8393		4.6643	
<b>Mediana</b>		5.0000		5.0000	
<b>Moda</b>		5.00		5.00	
<b>Desv. Desviación</b>		0.54136		0.67320	
<b>Asimetría</b>		-4.196		-2.249	
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146		0.146	
<b>Rango</b>		4.00		4.00	
<b>Mínimo</b>		1.00		1.00	
<b>Máximo</b>		5.00		5.00	
<b>Percentiles</b>	25	5.0000		5.0000	
	50	5.0000		5.0000	
	75	5.0000		5.0000	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.198**

*Frecuencias para el ítem Como docente en formación considero que es fundamental el desarrollo social y emocional de mis alumnos dentro del aula (H1\_48)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	2	0.7	0.7	1%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	3.6	3.6	4%
	De acuerdo	17	6.1	6.1	96%

Totalmente de acuerdo	de 251	89.6	89.6
Total	280	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Los resultados muestran para esta categoría que el 97% de los docentes en formación que no han cursado alguna asignatura sobre educación emocional dentro de la escuela Normal y el 95% que sí lo han cursado, consideran que es fundamental el desarrollo socioemocional de sus estudiantes dentro del aula (Tabla 4.199). Se muestra también que las mujeres tienden a considerar en mayor medida la importancia del desarrollo socioemocional en sus futuros alumnos dentro del aula (97%), en comparación con los hombres (89%), como se muestra en la Tabla 4.200. Por último, se observa además que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 8 a 9 consideran importante el desarrollo de competencias socioemocionales en sus estudiantes (96%), seguido de los estudiantes con promedios de 6 a 7 (95%) y 10 (91%) (Tabla 4.201).

**Tabla 4.199**

*Tabla cruzada para los ítems Como docente en formación considero que es fundamental el desarrollo social y emocional de mis alumnos dentro del aula (H1\_48) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Como docente en formación considero que es fundamental el desarrollo social y emocional de mis alumnos dentro del aula (H1_48)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	2	0	2	2	0
		% dentro de A8	1.1%	0.0%	0.7%	1%	0%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	7	3	10	7	3
		% dentro de A8	3.7%	3.2%	3.6%	4%	3%
	De acuerdo	Recuento	10	7	17	178	90
	% dentro de A8	5.3%	7.5%	6.1%	95%	97%	
	Totalmente de acuerdo	Recuento	168	83	251		
		% dentro de A8	89.8%	89.2%	89.6%		
Total		Recuento	187	93	280		

% dentro de H1_48	66.8%	33.2%	100.0%
% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.200**

*Tabla cruzada para los ítems Como docente en formación considero que es fundamental el desarrollo social y emocional de mis alumnos dentro del aula (H1\_48) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)*

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
			Como docente en formación considero que es fundamental el desarrollo social y emocional de mis alumnos dentro del aula (H1_48)	Totalmente en desacuerdo	Recuento		0	2	0
		% dentro de A6	0.0%	0.9%	0.0%	0.7%	0%	1%	0%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	2	7	1	10	2	7	1
		% dentro de A6	4.5%	3.1%	9.1%	3.6%	5%	3%	9%
	De acuerdo	Recuento	4	13	0	17	42	216	10
		% dentro de A6	9.1%	5.8%	0.0%	6.1%	95%	96%	91%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	38	203	10	251			
		% dentro de A6	86.4%	90.2%	90.9%	89.6%			
	Total	Recuento	44	225	11	280			
		% dentro de H1_48	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%			
		% dentro de A6	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.201**

*Tabla cruzada para los ítems Como docente en formación considero que es fundamental el desarrollo social y emocional de mis alumnos dentro del aula (H1\_48) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
			Como docente en formación considero que es fundamental el desarrollo social y	Totalmente en desacuerdo		Recuento	2
		% dentro de A1	0.8%	0.0%	0.7%	1%	0%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	6	4	10	6	4
		% dentro de A1	2.5%	10.8%	3.6%	2%	11%
	De acuerdo	Recuento	16	1	17	235	33

emocional de mis alumnos dentro del aula (H1_48)		% dentro de A1	6.6%	2.7%	6.1%	97%	89%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	219	32	251		
		% dentro de A1	90.1%	86.5%	89.6%		
<b>Total</b>		Recuento	243	37	280		
		% dentro de H1_48	86.8%	13.2%	100.0%		
		% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

La segunda categoría *Formación continua* (H2), se compone del ítem *Considero importante la formación continua de los docentes en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales* (H2\_50), el cual obtuvo una media= 4.664, y una desviación estandar=0.0673 (Tabla 4.202) existiendo una dispersión baja de los datos, donde el 93% de los estudiantes consideran que es importante la formación continua de los docentes sobre desarrollo socioemocional, mientras el 1% considera lo contrario y el 6% no se encuentra ni de acuerdo ni en desacuerdo, como se muestra en la Tabla 4.203. El percentil 50 se encuentra en 5.00 para ambos ítems por lo que el 50% de los futuros docentes encuestados consideran fundamental la formación continua en competencias socioemocionales y que estas sean desarrolladas en sus estudiantes dentro del ámbito académico.

**Tabla 4.202**

*Frecuencias para el ítem Considero importante la formación continua de los docentes en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales (H2\_50)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	1	0.4	0.4	1%
	En desacuerdo	3	1.1	1.1	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	17	6.1	6.1	6%
	De acuerdo	47	16.8	16.8	93%
	Totalmente de acuerdo	212	75.7	75.7	
	Total	280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Aunado a lo anterior, el 95% de los alumnos que sí han tomado un curso en su institución, consideran que la formación continua en competencias emocionales es importante, en comparación con el 88% de aquellos alumnos que no lo han tomado (Tabla 4.203). Se muestra también que las mujeres tienden a considerar en mayor medida la importancia de la formación continua sobre este tema (93%), en comparación con los hombres (86%), como se observa en la Tabla 4.204. Por último, se observa que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 8 a 9 consideran importante la formación continua (94%), seguido de los estudiantes con promedios de 10 (91%) y de 6 a 7 (86%) (Tabla 4.205).

**Tabla 4.203**

*Tabla cruzada para los ítems Considero importante la formación continua de los docentes en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales (H1\_50) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
			Considero importante la formación continua de los docentes en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales (H1_50)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	1 0.5%	0 0.0%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	1 0.5%	2 2.2%	3 1.1%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	8 4.3%	9 9.7%	17 6.1%	8 4%	9 10%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	33 17.6%	14 15.1%	47 16.8%	177 95%	82 88%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A8	144 77.0%	68 73.1%	212 75.7%		
	Total	Recuento % dentro de H1_50 % dentro de A8	187 66.8%	93 33.2%	280 100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.204**

Tabla cruzada para los ítems Considero importante la formación continua de los docentes en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales (H1\_50) \*Promedio escolar en el último semestre (A6)

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Considero importante la formación continua de los docentes en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales (H1_50)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	0	1	0	1	1	3	0
		% dentro de A6	0.0%	0.4%	0.0%	0.4%	2%	1%	0%
	En desacuerdo	Recuento	1	2	0	3			
		% dentro de A6	2.3%	0.9%	0.0%	1.1%			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	5	11	1	17	5	11	1
		% dentro de A6	11.4%	4.9%	9.1%	6.1%	11%	5%	9%
	De acuerdo	Recuento	10	37	0	47	38	211	10
		% dentro de A6	22.7%	16.4%	0.0%	16.8%	86%	94%	91%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	28	174	10	212			
		% dentro de A6	63.6%	77.3%	90.9%	75.7%			
Total		Recuento	44	225	11	280			
		% dentro de H1_50	15.7%	80.4%	3.9%	100.0%			
		% dentro de A6	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.205**

Tabla cruzada para los ítems Considero importante la formación continua de los docentes en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales (H1\_50) \*Sexo (A1)

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Considero importante la formación continua de los docentes en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales (H1_50)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	1	0	1	4	0
		% dentro de A1	0.4%	0.0%	0.4%	2%	0%
	En desacuerdo	Recuento	3	0	3		
		% dentro de A1	1.2%	0.0%	1.1%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	12	5	17	12	5
		% dentro de A1	4.9%	13.5%	6.1%	5%	14%
	De acuerdo	Recuento	43	4	47	227	32

	% dentro de A1	17.7%	10.8%	16.8%	93%	86%
Totalmente de acuerdo	Recuento	184	28	212		
	% dentro de A1	75.7%	75.7%	75.7%		
<b>Total</b>	Recuento	243	37	280		
	% dentro de H1_50	86.8%	13.2%	100.0%		
	% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

#### 4.3.8 Dimensión I: PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA INSTITUCIÓN

La última dimensión *Percepción del alumnado sobre la institución* (I) se vincula con la percepción que tiene el docente en formación sobre su experiencia en la escuela Normal relacionada con las competencias y la educación emocionales. Se encuentra conformado por dos categorías. La primera de ellas *Participación del profesorado* (I1) considera la percepción de los docentes en formación sobre la participación de sus profesores de clase en el desarrollo de sus competencias emocionales, la cual se compone de dos ítems *Dentro de las clases, mis profesores realizan ejercicios para desarrollar habilidades emocionales y sociales en nosotros como alumnos(as)* (I1\_47) y *Percibo que mis profesores atienden sólo a los contenidos teóricos del programa ignorando por completo el lado emocional-afectivo* (I1\_51).

Para el primer ítem (I1\_47) se obtuvo una media de 3.410, una desviación estándar=1.343 y un rango de 4.00 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.206), lo que indica una dispersión alta de los datos, dado que el 50% de los estudiantes consideran que sus profesores realizan ejercicios para desarrollar sus competencias emocionales, mientras el 25% está totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con la premisa (Tabla 4.207). No obstante, el 47% de los alumnos considera además que sus profesores solo atienden los contenidos teóricos del programa dejando a un lado su desarrollo emocional, frente a un 26% que considera que sí lo hacen, como se muestra en la Tabla 4.208 (ítem I1\_47, media=3.307, S=1.286) (Tabla 4.209), lo que indica una dispersión alta de los datos. El percentil 50

recae en 3.00 para ambos ítems, por lo que el 50% no reconoce con exactitud su respuesta.

**Tabla 4.206**

*Análisis Estadístico para la categoría Participación del profesorado (I1)*

		I1_47 Dentro de las clases, mis profesores realizan ejercicios para desarrollar habilidades emocionales y sociales en nosotros como alumnos(as)	I1_51 Percibo que mis profesores atienden sólo a los contenidos teóricos del programa ignorando por completo el lado emocional- afectivo
<b>N</b>	Válido	280	280
	Perdidos	0	0
<b>Media</b>		3.4107	3.3071
<b>Mediana</b>		3.0000	3.0000
<b>Moda</b>		5.00	3.00
<b>Desv. Desviación</b>		1.34373	1.28625
<b>Asimetría</b>		-0.371	-0.315
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146	0.146
<b>Rango</b>		4.00	4.00
<b>Mínimo</b>		1.00	1.00
<b>Máximo</b>		5.00	5.00
<b>Percentiles</b>	25	2.2500	2.0000
	50	3.0000	3.0000
	75	5.0000	4.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.207**

*Frecuencias para el ítem Dentro de las clases, mis profesores realizan ejercicios para desarrollar habilidades emocionales y sociales en nosotros como alumnos(as) (I1\_47)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	34	12.1	12.1	25%
	En desacuerdo	36	12.9	12.9	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	71	25.4	25.4	25%
	De acuerdo	59	21.1	21.1	50%
	Totalmente de acuerdo	80	28.6	28.6	
	<b>Total</b>		280	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.208**

*Frecuencias para el ítem Percibo que mis profesores atienden sólo a los contenidos teóricos del programa ignorando por completo el lado emocional- afectivo (I1\_51)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	34	12.1	12.1	26%
	En desacuerdo	38	13.6	13.6	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	77	27.5	27.5	28%
	De acuerdo	70	25.0	25.0	47%
	Totalmente de acuerdo	61	21.8	21.8	
	Total	280	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Se observa para esta misma categoría que sólo el 53% de los estudiantes que han tomado algún curso relacionado con educación emocional en la escuela Normal perciben que sus profesores realizan ejercicios para desarrollar habilidades socioemocionales en ellos (I1\_47), en comparación con los estudiantes que no la han cursado (42%) (Tabla 4.209), mientras el 48% de los estudiantes sin antecedentes en educación emocional dentro de su institución consideran que los profesores solo atienden los contenidos teóricos del programa sin tomar en cuenta el lado emocional-afectivo (I1\_51) en comparación con el 46% de aquellos que sí han tomado este curso, como se muestra en la Tabla 4.210. Aunado a lo anterior, el 52% de los estudiantes con promedio de 6 a 7 en el último semestre consideran que sus profesores realizan actividades en el aula para desarrollar sus competencias emocionales, seguido de los alumnos con promedios de 8 a 9 (50%) y de 10 (27%) (Tabla\_). Por último, las mujeres (53%) son quienes consideran en mayor medida que sus profesores realizan ejercicios para desarrollar sus habilidades socioemocionales, frente al 30% de los hombres (Tabla 4.211).

**Tabla 4.209**

Tabla cruzada para los ítems Dentro de las clases, mis profesores realizan ejercicios para desarrollar habilidades emocionales y sociales en nosotros como alumnos(as) (I1\_47)  
 \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
Dentro de las clases, mis profesores realizan ejercicios para desarrollar habilidades emocionales y sociales en nosotros como alumnos(as) (I1_47)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	14	20	34	41	29
		% dentro de A8	7.5%	21.5%	12.1%	22%	31%
	En desacuerdo	Recuento	27	9	36		
		% dentro de A8	14.4%	9.7%	12.9%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	46	25	71	46	25
% dentro de A8		24.6%	26.9%	25.4%	25%	27%	
De acuerdo	Recuento	38	21	59	100	39	
	% dentro de A8	20.3%	22.6%	21.1%	53%	42%	
Totalmente de acuerdo		Recuento	62	18	80		
		% dentro de A8	33.2%	19.4%	28.6%		
Total		Recuento	187	93	280		
		% dentro de I1_47	66.8%	33.2%	100.0%		
		% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.210**

Tabla cruzada para los ítems Dentro de las clases, mis profesores realizan ejercicios para desarrollar habilidades emocionales y sociales en nosotros como alumnos(as) (I1\_47)  
 \*Promedio escolar en el último semestre (A6)

			Promedio escolar en el último semestre			Total	Porcentaje acumulado		
			6 a 7	8 a 9	10		6 a 7	8 a 9	10
Dentro de las clases, mis profesores realizan	Totalmente en desacuerdo	Recuento	4	27	3	34	9	56	5
		% dentro de A6	9.1%	12.0%	27.3%	12.1%	20%	25%	45%
		Recuento	5	29	2	36			

ejercicios para desarrollar habilidades emocionales y sociales en nosotros como alumnos(as) (I1_47)	En desacuerdo	% dentro de A6	11.4 %	12.9 %	18.2 %	12.9 %			
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	12	56	3	71	12	56	3
		% dentro de A6	27.3 %	24.9 %	27.3 %	25.4 %	27%	25%	27 %
	De acuerdo	Recuento	7	51	1	59	23	113	3
		% dentro de A6	15.9 %	22.7 %	9.1 %	21.1 %	52%	50%	27 %
	Totalmente de acuerdo	Recuento	16	62	2	80			
		% dentro de A6	36.4 %	27.6 %	18.2 %	28.6 %			
	Total	Recuento	44	225	11	280			
		% dentro de I1_47	15.7 %	80.4 %	3.9 %	100.0 %			
		% dentro de A6	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.211**

*Tabla cruzada para los ítems Dentro de las clases, mis profesores realizan ejercicios para desarrollar habilidades emocionales y sociales en nosotros como alumnos(as) (I1\_47) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Dentro de las clases, mis profesores realizan ejercicios para desarrollar habilidades emocionales y sociales en nosotros como alumnos(as) (I1_47)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	25	9	34	53	17
		% dentro de A1	10.3%	24.3%	12.1%	22%	46%
	En desacuerdo	Recuento	28	8	36		
		% dentro de A1	11.5%	21.6%	12.9%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	62	9	71	62	9
		% dentro de A1	25.5%	24.3%	25.4%	26%	24%
	De acuerdo	Recuento	54	5	59	128	11
		% dentro de A1	22.2%	13.5%	21.1%	53%	30%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	74	6	80		
		% dentro de A1	30.5%	16.2%	28.6%		
Total	Recuento	243	37	280			
	% dentro de I1_47	86.8%	13.2%	100.0%			
	% dentro de A1	100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.212**

Tabla cruzada para los ítems Percibo que mis profesores atienden sólo a los contenidos teóricos del programa ignorando por completo el lado emocional- afectivo (I1\_51) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
			Percibo que mis profesores atienden sólo a los contenidos teóricos del programa ignorando por completo el lado emocional-afectivo (I1_51)	Totalmente en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	24 12.8%	10 10.8%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de A8	25 13.4%	13 14.0%	38 13.6%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento % dentro de A8	52 27.8%	25 26.9%	77 27.5%	52 28%	25 27%
	De acuerdo	Recuento % dentro de A8	51 27.3%	19 20.4%	70 25.0%	86 46%	45 48%
	Totalmente de acuerdo	Recuento % dentro de A8	35 18.7%	26 28.0%	61 21.8%		
	Total	Recuento % dentro de I1_51 % dentro de A8	187 66.8%	93 33.2%	280 100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Por último, la categoría *Participación de la escuela Normal* (I2) se refiere a la percepción que tienen los docentes en formación sobre la participación de la escuela Normal en su desarrollo socioemocional. Se compone de 1 ítem, *Identifico que mi institución nos brinda la formación necesaria para desarrollar habilidades emocionales y sociales como herramienta para nuestra práctica docente* (I2\_50), el cual obtuvo una media de 3.478, una desviación estándar=1.289, rango de 4 (mínimo 1 y máximo 5) (Tabla 4.213), lo que indica una dispersión alta de los datos, donde el 53% de los estudiantes consideran que su institución les brinda la formación para el desarrollo de estrategias sobre competencias emocionales para su práctica docente, mientras el 20% considera lo contrario y el 27% no está ni de

acuerdo ni en desacuerdo, como se muestra en la Tabla 4.214, no obstante el percentil 50 se ubica en 4.00 por lo que el 50% de los estudiantes consideran que su institución les ofrece una formación donde pueden desarrollar las competencias emocionales necesarias como herramienta para su práctica docente.

**Tabla 4.213**

*Análisis Estadístico para la categoría Participación de la escuela Normal (I2)*

I2_50 Identifico que mi institución nos brinda la formación necesaria para desarrollar habilidades emocionales y sociales como herramienta para nuestra práctica docente		
<b>N</b>	Válido	280
	Perdidos	0
<b>Media</b>		3.4786
<b>Mediana</b>		4.0000
<b>Moda</b>		3.00
<b>Desv. Desviación</b>		1.28943
<b>Asimetría</b>		-0.523
<b>Error estándar de asimetría</b>		0.146
<b>Rango</b>		4.00
<b>Mínimo</b>		1.00
<b>Máximo</b>		5.00
<b>Percentiles</b>	25	3.0000
	50	4.0000
	75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.214**

*Frecuencias para el ítem Identifico que mi institución nos brinda la formación necesaria para desarrollar habilidades emocionales y sociales como herramienta para nuestra práctica docente (I2\_50)*

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Totalmente en desacuerdo	33	11.8	11.8	20%	
	En desacuerdo	23	8.2	8.2		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	76	27.1	27.1	27%	
	De acuerdo	73	26.1	26.1	53%	

Totalmente de acuerdo	75	26.8	26.8
Total	280	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Aunado a lo anterior, sólo el 54% de los futuros docentes que tomaron algún curso sobre educación emocional en la escuela Normal, consideran que su institución les brinda la formación necesaria para desarrollar sus habilidades socioemocionales como una herramienta para su práctica profesional, en comparación con el 51% de aquellos que no han tomado algún curso sobre educación emocional dentro de su institución (Tabla 4.215). Se observa además que los alumnos con promedio escolar en el semestre anterior de 8 a 9 perciben en mayor medida lo anterior (55%), seguido de aquellos con promedios de 6 a 7 (48%), siendo los de promedios de 10 quienes consideran en menor nivel la formación que brinda su institución respecto a las competencias emocionales (36%), como se observa en la Tabla 4.216. Por último, el 54% de las mujeres perciben que su institución sí forma en estas competencias en comparación con el 43% de los hombres.

**Tabla 4.215**

*Tabla cruzada para los ítems Identifico que mi institución nos brinda la formación necesaria para desarrollar habilidades emocionales y sociales como herramienta para nuestra práctica docente (I2\_50) \*¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? (A8)*

			¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución?		Total	Porcentaje acumulado	
			Sí	No		Sí	No
			Identifico que mi institución nos brinda la formación necesaria para desarrollar habilidades emocionales y sociales como herramienta para nuestra	Totalmente de acuerdo	Recuento	17	16
		% dentro de A8	9.1%	17.2%	11.8%	19%	22%
	En desacuerdo	Recuento	19	4	23		
		% dentro de A8	10.2%	4.3%	8.2%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	50	26	76	50	26
		% dentro de A8	26.7%	28.0%	27.1%	27%	28%
	De acuerdo	Recuento	49	24	73	101	47

práctica docente (I2_50)		% dentro de A8	26.2%	25.8%	26.1%	54%	51%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	52	23	75		
		% dentro de A8	27.8%	24.7%	26.8%		
<b>Total</b>		Recuento	187	93	280		
		% dentro de I2_50	66.8%	33.2%	100.0%		
		% dentro de A8	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

**Tabla 4.216**

*Tabla cruzada para los ítems Identifico que mi institución nos brinda la formación necesaria para desarrollar habilidades emocionales y sociales como herramienta para nuestra práctica docente (I2\_50) \*Sexo (A1)*

			Sexo		Total	Porcentaje acumulado	
			Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
Identifico que mi institución nos brinda la formación necesaria para desarrollar habilidades emocionales y sociales como herramienta para nuestra práctica docente (I2_50)	Totalmente en desacuerdo	Recuento	23	10	33	45	11
		% dentro de A1	9.5%	27.0%	11.8%	19%	30%
	En desacuerdo	Recuento	22	1	23		
		% dentro de A1	9.1%	2.7%	8.2%		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Recuento	66	10	76	66	10
		% dentro de A1	27.2%	27.0%	27.1%	27%	27%
	De acuerdo	Recuento	64	9	73	132	16
		% dentro de A1	26.3%	24.3%	26.1%	54%	43%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	68	7	75		
		% dentro de A1	28.0%	18.9%	26.8%		
	<b>Total</b>	Recuento	243	37	280		
		% dentro de I2_50	86.8%	13.2%	100.0%		
% dentro de A1		100.0%	100.0%	100.0%			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

## 4.4 Comprobación de las Hipótesis

### 4.3.1 Análisis Factorial

Una vez explicado el análisis descriptivo por *item* (variables) en los apartados anteriores, para conocer la estructura factorial de la investigación (instrumentos y escalas), se realizó un análisis factorial sobre los 54 ítems, por el método de extracción de componentes principales y posterior rotación VARIMAX. Se calculó la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer Olkin (KMO) y el *test* de esfericidad de Bartlett.

El Análisis Factorial es una técnica de análisis multivariante de reducción de datos y busca factores que expliquen la mayor parte de la varianza común. En el Análisis Factorial se distingue entre varianza común y varianza única. La varianza común es la parte de la variación de la variable que está compartida con las otras variables y se puede cuantificar con la denominada comunalidad. La varianza única es la parte de la variación de la variable que es propia de esa variable y pretende hallar un nuevo conjunto de variables, menor en número que las variables originales, que exprese lo que es común a esas variables. Existe varios contrastes que pueden realizarse para evaluar si el modelo factorial en su conjunto es significativo y uno de ellos es el *test* Kaiser, Meyer y Olkin (KMO).

Mateos y Martín (2002) describen que el KMO sirve para comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación general o simple con respecto a las magnitudes de los coeficientes de correlación parcial. Al calcular el Índice Kaiser-Meyer-Olkin, se avaló la adecuación de la muestra y qué tan apropiado fue aplicar el Análisis Factorial. Los valores entre 0.5 y 1 indican que es apropiado aplicarlo. Por lo que se ocupó el *Test* de Esfericidad de Bartlett para probar la Hipótesis Nula que afirma que las variables no están correlacionadas en la población. Es decir, si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, cuya fiabilidad sea menor a 0.05 (Montoya, 2007). Cuanto más cerca de 1 tenga el valor obtenido del *test* KMO, implica que la relación entre las variables es alta. Si  $KMO \geq 0.9$ , el *test* es muy bueno; notable para  $KMO \geq 0.8$ ; mediano para  $KMO \geq 0.7$ ; bajo para  $KMO \geq 0.6$ ; y muy bajo para  $KMO < 0.5$ . Y para la prueba de esfericidad de Bartlett evalúa la

aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas. El modelo es significativo (aceptamos la hipótesis nula,  $H_0$ ) cuando se puede aplicar el análisis factorial (Nunnally, 1978).

Como se puede observar en la Tabla 4.217a, el nivel de correlación entre las variables, la cual obtuvo un valor de 0.850, el cual, de acuerdo con Kaiser (1974), es aceptable. Se tiene un nivel de significancia óptimo ya que se presentó una muy inferior al límite 0.05, siendo de 0.000, lo cual nos indica que la matriz de datos es válida para continuar con el proceso de análisis factorial. También se muestra que el cuestionario presenta un amplio margen de los grados de libertad de 28, debido a que tiene más posibilidades de respuestas y por último para la Chi-cuadrada se obtuvo 842.646 que son los *ítems* útiles y son aprovechados un 81.961% de la varianza de los datos originales en 2 componentes.

En la Matriz de componentes principales, en el 1er componente se explican los factores en la coincidencia del Modelo de Bisquerra (2007): C\_Regulacion\_emocional con 0.851, D\_Autonomia\_emocional con 0.849, F\_Competicencias\_vida con 0.836, E\_Competicencias\_sociales con 0.808 y B\_Conciencia\_emocional con 0.783, y se tiene con G\_Autosuficiencia\_aula con 0.738 de Scott (2019), como se observa en la Tabla 4.217b.

El análisis factorial con extracción de componentes principales y rotación Varimax ha identificado los 6 factores (dimensiones B Conciencia emocional, C Regulación emocional, D Autonomía emocional, E Competencias sociales y F Competencias para la vida y el bienestar) que integran del Modelo de Competencia Emocional de Bisquerra y Pérez (2007) y la dimensión G-Autosuficiencia en el aula, que explican el 45.52 % de la varianza total, ver Tabla 4.217c. Si se toma en cuenta el 2º componente extraído (dimensiones G Autosuficiencia en el aula, H Competencias Docentes e I Percepción institucional), estos factores explican el 16.47%. Es decir, el 62% de la varianza total (acumulada), ver Tabla 4.217c.

**Tabla 4.217a***Prueba de KMO y Bartlett*

<b>Prueba de KMO y Bartlett</b>		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0.850
	Aprox. Chi-cuadrado	842.646
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	28
	Sig.	0.000

Fuente: Elaboración propia con SPSS 25

**Tabla 4.217b***Matriz de componentes*

	Componente	
	1	2
C_Regulacion_emocional	0.851	
D_Autonomia_emocional	0.849	
F_Competicencias_vida	0.836	
E_Competicencias_sociales	0.808	
B_Conciencia_emocional	0.783	
H_Competicencias_docencia		0.743
I_Percepcion_institucion		0.731
G_Autosuficiencia_aula	0.738	0.714

Método de extracción: análisis de componentes principales.  
a. 2 componentes extraídos.

Fuente: Elaboración propia con SPSS 25

**Tabla 4.217c***Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	3.642	45.527	45.527
2	1.318	16.475	62.001

3	0.918	11.473	73.474
4	0.606	7.569	81.044
5	0.535	6.682	87.726
6	0.424	5.296	93.022
7	0.294	3.669	96.691
8	0.265	3.309	100.000

Fuente: Elaboración propia con SPSS 25

El modelo empírico se ajusta con precisión al marco teórico de partida. Por lo regular, en las investigaciones empíricas encaminadas a la confirmación de modelos teóricos, no se ajustan a la precisión, pero en este caso sí. Como consecuencia de que se han identificado los 5 factores (dimensiones B Conciencia emocional, C Regulación emocional, D Autonomía emocional, E Competencias sociales y F Competencias para la vida y el bienestar) que integran el Modelo de Competencia Emocional de Bisquerra y Pérez (2007) y un 6º con la dimensión G- Autosuficiencia en el aula. Por lo que se ha considerado oportuno el modelo factorial. Como se muestra en la Matriz de Componentes Rotados (Tabla 4.217d) y en la Figura 4.4 correspondiente al Gráfico de componente en espacio rotado calculado con el SPSS V.25.

**Tabla 4.217d**  
*Matriz de componentes rotados*

	Componente	
	1	2
C_Regulacion_emocional	0.874	
F_Competicencias_vida	0.867	
D_Autonomia_emocional	0.824	
E_Competicencias_sociales	0.812	
B_Conciencia_emocional	0.688	
G_Autosuficiencia_aula	0.334	0.745

---

H\_Competicencias\_docencia            0.684

I\_Percepcion\_institucion            0.656

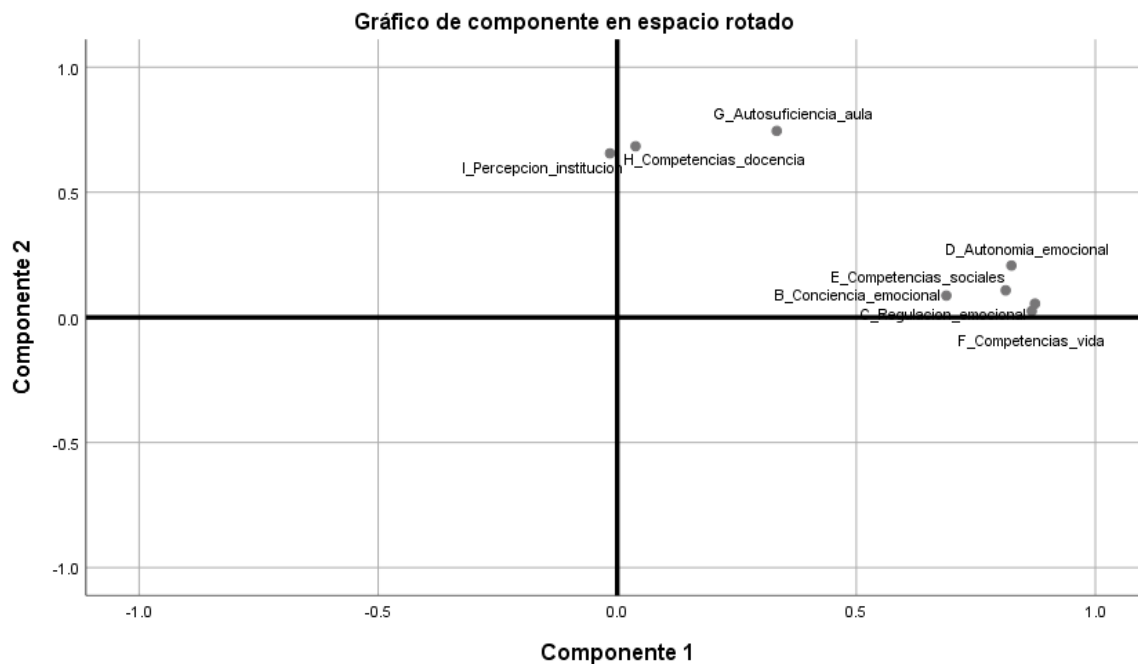
Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

---

Fuente: Elaboración propia con SPSS 25



**Figura 4.4** Componentes en el espacio rotado

Fuente: Elaboración propia con SPSS 25

#### **4.4.2 Análisis de Correlaciones**

Una vez presentados los análisis descriptivos y factoriales, se realizaron las correlaciones de Pearson entre las diversas dimensiones de la escala, y con respecto a la puntuación global. No todas las dimensiones correlacionan de forma alta y estadísticamente significativa con la puntuación total (CE\_GRAL) y entre sí con un nivel de  $p < 0.01$ . Las dimensiones que muestran una correlación más elevada con la puntuación total son, por orden, “C\_Regulacion\_emocional” (.784), “D\_Autonomia\_emocional” (.781), “F\_Competicencias\_vida” (.762) y

“E\_Competicencias\_sociales” (.732). Es decir, se obtuvieron correlaciones positivas moderadas (Hernández et al., 2014), como se muestra en la Tabla 4.218a y 4.218b.

Por lo que se acepta la Hipótesis H1: Los Docentes en Formación de las Escuelas Normales en Puebla presentan un nivel alto de dominio autopercebido de las competencias emocionales necesarias para llevar a cabo su práctica docente; esto a pesar de que las correlaciones obtenidas no son altas, es decir, menores a .800 y no mayores a .800 en los cinco factores del modelo teórico original (C\_Regulacion\_emocional, D\_Autonomia\_emocional, E\_Competicencias\_sociales, F\_Competicencias\_vida y B\_Conciencia\_emocional) y el tamaño de la muestra no es demasiado grande (n=280), con base en lo explicado por Nunnally (1978).

**Tabla 4.218a**  
*Correlaciones más altas*

		C_Regulacion_ emocional	D_Autonomia_ emocional	E_Competicencias_ sociales	F_Competicencia s_vida
CE _GRAL	Correlación de Pearson	.784**	.781**	.732**	.762**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	280	280	280	280

Fuente: Elaboración propia con SPSS 25

**Tabla 4.218b**  
*Correlaciones mas bajas*

		B_Conciencia_ emocional	G_Autosuficienci a_aula	H_Competicencias_ docencia	I_Percepcion_ institucion
CE _GRAL	Correlación de Pearson	.694**	.559**	.281**	.406**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	280	280	280	280

Fuente: Elaboración propia con SPSS 25

Asimismo, podemos observar en el análisis descriptivo, que las medias calculadas entre las diferentes dimensiones no alcanzan en números absolutos la escala 4 (de acuerdo). La media global es de 3.61 y las únicas dimensiones con una escala de 4 o cercana al 4 son: H\_Competicencias\_docencia con una media de 4.7 (DE: 0.53715), G\_Autosuficiencia\_aula con una media de 4.04 (DE: 0.67962) y D\_Autonomia\_emocional con una media de 3.75 (DE: 0.63720). Ver Tabla 4.218c.

En el análisis de correlaciones entre las dimensiones (sin correlacionar entre la competencia global) no se obtuvieron correlaciones significativas ya que todas

están por debajo de los .600, es decir, se obtuvieron correlaciones positivas bajas (Nunnally, 1978), siendo entre “F\_Competicencias\_vida” y “B\_Conciencia\_Emocional” con .521\*\*\*, la correlación más alta. Y entre las más bajas, “D\_Autonomia\_emocional” (.489\*\*) y “E\_Competicencias\_sociales” (.460\*\*), ver Tabla 4.218d y 4.218e.

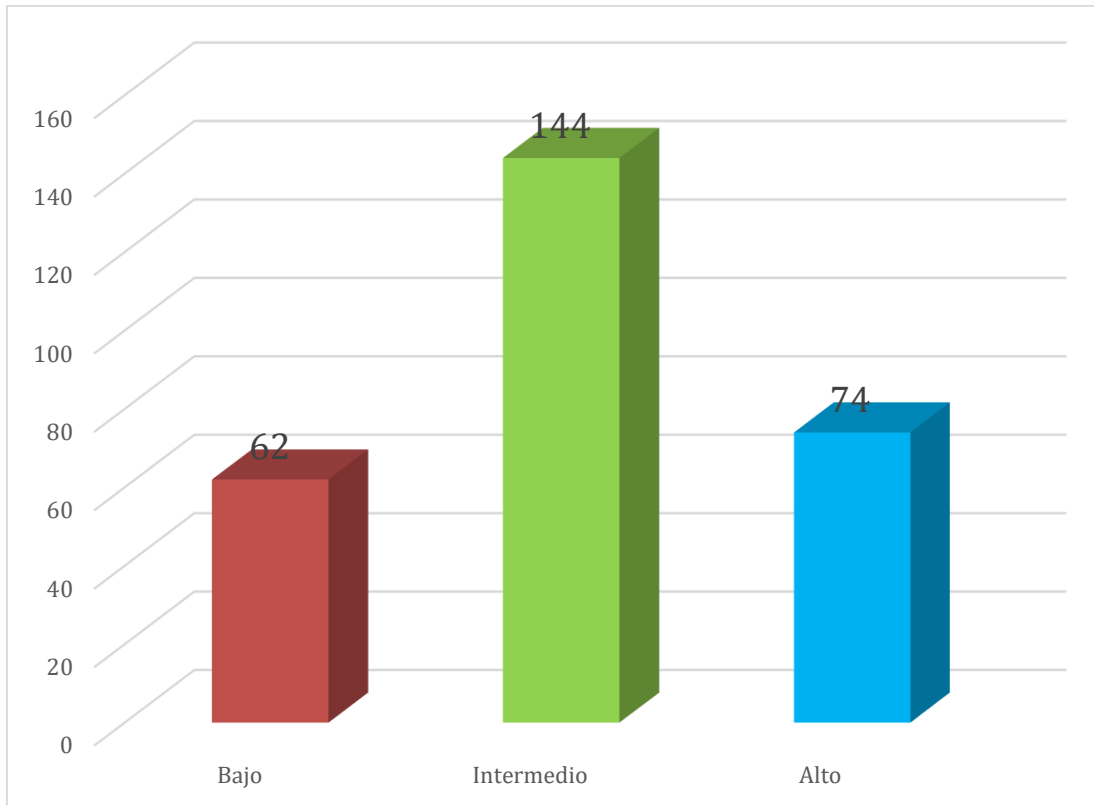
Por lo que se puede decir, que no se cuentan con datos contundentes para aceptar o refutar la hipótesis alternativa HA: Los Docentes en Formación de las Escuelas Normales en Puebla se auto perciben con las competencias emocionales necesarias para llevar a cabo su práctica docente, y nula H0: Los Docentes en Formación de las Escuelas Normales en Puebla no presentan las competencias emocionales necesarias para llevar a cabo su práctica docente.

Teniendo que solo el 26% cuenta con competencias emocionales (autopercebidas) en un nivel alto (en escalas de respuesta entre 4 y 5). El 51% considera que posee un nivel intermedio (escala 3) y el 22% presenta un nivel bajo (escala 1 y 2), ver Figura 4.5.

**Tabla 4.218c**  
*Correlaciones más altas*

		D_Autonomia_ Emocional	G_Autosuficiencia_ Aula	H_Competicencias_ docencia
N	Válido	280	280	280
	Perdidos	0	0	0
Media		3.7527	4.0438	4.7518
Desv. Desviación		0.63720	0.67962	0.53715

Fuente: Elaboración propia con SPSS 25



**Figura 4.5** Nivel de Competencia emocional  
Fuente: Elaboración propia con SPSS 25

**Tabla 4.218d**  
*Correlaciones más altas*

	B_Conciencia _emocional	C_Regulacion _emocional	D_Autonomia _emocional	E_Competiciones _sociales
Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	.478**	.489**	.460**
N		280	280	280

Fuente: Elaboración propia con SPSS 25

**Tabla 4.218e***Correlaciones mas bajas*

		F_Competiciones_vida	G_Autosuficiencia_aula	H_Competiciones_docencia	I_Percepcion_institucion
	Correlación de Pearson	.521**	.267**	0.072	0.086
B_Conciencia_emocional	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.232	0.152
	N	280	280	280	280

Fuente: Elaboración propia con SPSS 25

Por lo que respecta a la Hipótesis H2: El nivel de dominio autopercibido de las competencias emocionales de los Docentes en Formación de las Escuelas Normales en Puebla, está relacionado significativamente con la Educación Socioemocional recibida en el aula para llevar a cabo su práctica docente. Con base en el cálculo de las correlaciones, se obtuvo una Correlación de Pearson negativa de -0.27 y una significancia (bilateral) de .650 ver Tabla 4.219. Es decir, no existe una correlación entre la Educación Socioemocional recibida en el aula para llevar a cabo su práctica docente y las competencias emocionales percibidas por el docente en formación. Por lo que se refuta la hipótesis. Cursar la asignatura relacionada con el desarrollo de las competencias emocionales, no tiene impacto en la percepción y desarrollo profesional de los docentes en formación, quienes solo el 12.5% cursaron un taller o diplomado en competencias emocionales, de manera extracurricular. Es decir, además de cursar la materia en su licenciatura, tomaron otros cursos fuera de la institución. Contra el 87.5%, quienes no buscaron o tomaron cursos extracurriculares. Con una media de 1.8 (1= Si y 2= No) y una desviación estándar de 1.875.

**Tabla 4.218f**  
*T-Student*

	Diferencias emparejadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior				Superior
<b>Par 1</b> <b>MEDIA_GRAL</b> - <b>A7_asignatur</b> <b>a_institución</b>	2.1987	0.67444	0.04031	2.1194	2.27809	54. 552	0.000	

**Tabla 4.219**

*Correlaciones H2*

	A7_asignatura_institución	
MEDIA_GRAL	Correlación de Pearson	-0.027
	Sig. (bilateral)	0.650
	N	280

Fuente: Elaboración propia con SPSS 25

Finalmente, respecto a la hipótesis H3: Existen diferencias significativas entre los niveles de dominio autopercebido de competencias emocionales de los Docentes en Formación las Escuelas Normales en Puebla que han tenido un acercamiento sobre estudios en Educación Socioemocional en relación con los que no lo han tenido para llevar a cabo su práctica docente. Se tiene que, a través de la Prueba T-Student, en un análisis de muestras emparejadas, se obtuvo una significancia de 0.000 y una t de 54.552, por lo que se refuta la hipótesis. Es decir, no existen diferencias significativas entre los niveles de dominio autopercebido de competencias emocionales de los Docentes en Formación de las Escuelas Normales en Puebla que han tenido un acercamiento sobre estudios en Educación Socioemocional en relación con los que no han tenido para llevar a cabo su práctica docente.

Tanto los docentes en formación que han cursado asignaturas relacionadas sobre competencias emocionales como los que no lo han hecho, presentan el

mismo nivel de autopercepción sobre las competencias emocionales necesarias para llevar a cabo su práctica docente, ver Tabla 4.218f.

#### **4.4.3. Análisis de ANOVAS**

Asimismo, para la presente investigación se realizó la prueba ANOVA (siglas en inglés de Analysis of Variance) de un Factor para la comparación de medias entre grupos clasificados. ANOVA de un factor (también llamada ANOVA unifactorial o one-way ANOVA en inglés) es una técnica estadística que señala si dos variables (una independiente y otra dependiente) están relacionadas en base a si las medias de la variable dependiente son diferentes en las categorías o grupos de la variable independiente. Es decir, señala si las medias entre dos o más grupos son similares o diferentes. En cumplimiento de las condiciones, se aplicó a la presente investigación la ANOVA:

- En ANOVA de un factor solo se relacionan dos variables: una variable dependiente (o a explicar) y una variable independiente (que en esta técnica se suele llamar factor)
- La variable dependiente es cuantitativa (escalar) y la variable independiente es categórica (nominal u ordinal).
- Se pide que las variables sigan la distribución normal, aunque como siempre esto es difícil de cumplir en investigaciones sociales.

Desde esta perspectiva la ANOVA de un factor compara las medias de la variable dependiente entre los grupos o categorías de la variable independiente. Por ejemplo, en este caso comparamos las medias de la variable “Semestre cursado” y “Promedio de Calificaciones obtenido” según los grupos o categorías de la variable “Competencias Emocionales”. Primero se realizó el análisis de las variables relacionadas con las competencias emocionales y su relación con el semestre que cursaban los sujetos de estudio (docentes en formación) y segundo se realizó el análisis de las variables relacionadas con las competencias emocionales y su relación con las calificaciones de los sujetos de estudio (docentes en formación).

Bajo un diseño ex post facto retrospectivo (León & Montero, 2003), que permitió analizar las medias de la variable factor competencias emocionales, procurando la mayor representatividad de la población de cada grupo (Altman & Bland, 1996). Para lo cual se ha definido como variables dependiente e independiente las siguientes:

- La variable dependiente para la presente investigación es las competencias emocionales propuestas (Modelo): B\_Conciencia\_emocional, C\_Regulacion\_emocional, D\_Autonomia\_emocional, E\_Competicencias\_sociales, F\_Competicencias\_vida, G\_Autosuficiencia\_aula, H\_Competicencias\_docencia y I\_Percepcion\_institucion.
- Las variables independientes son la Semestre que cursan y promedio de calificaciones.

En el Primero paso de las ANOVAS se realizó el análisis de las variables relacionadas con las competencias emocionales y su relación con el semestre que cursaban los sujetos de estudio (docentes en formación). Con base en la operacionalización de variables, se han determinado las siguientes hipótesis:

- Las medias de los grupos  $\mu_1$  (1-3o semestre)  $\mu_2$  (4-5o semestre),  $\mu_3$  (6-7o semestre) y  $\mu_4$  (8o semestre) son iguales y por tanto las diferencias encontradas pueden explicarse por el azar. Es decir, no hay diferencias (mayor de 0,05) entre la autopercepción de las competencias emocionales y el semestre que cursan los docentes en formación: Hipótesis nula ( $H_0$ ):  $\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$ .
- Las medias de los grupos  $\mu_1$  (1-3o semestre)  $\mu_2$  (4-5o semestre),  $\mu_3$  (6-7o semestre) y  $\mu_4$  (8o semestre) no son iguales, o al menos uno de los grupos tiene una media distinta del resto de los grupos. Es decir, si hay diferencias (menor de 0,05) entre la autopercepción de las competencias emocionales y el semestre que cursan los docentes en formación: Hipótesis alternativa ( $H_1$ ):  $\mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq \mu_4$ .

Con base en los resultados obtenidos, se tiene que sí existen diferencias entre la autopercepción de las competencias emocionales y el semestre que cursan los

docentes en formación: Hipótesis alternativa (H1):  $\mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq \mu_4$ . Es decir, se rechaza la  $H_0$  y se acepta la  $H_1$  planteadas para la ANOVA-Semestre (ver Tabla 4.220a), solo para el caso de la variable I\_Percepcion\_institucion, con una significancia de 0.000 y una F de 6.193. Para las demás variables del modelo propuesto se acepta la  $H_0$  y se refuta la  $H_1$ . Es decir, no hay diferencias entre la autopercepción de las competencias emocionales y el semestre que cursan los docentes en formación: Hipótesis nula ( $H_0$ ):  $\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$ . Ya que hemos de analizar e interpretar al aplicar ANOVA de un factor bajo los siguientes parámetros:

- Significación: si es menor de 0,05 es que las dos variables están relacionadas y por tanto que hay diferencias significativas entre los grupos
- Valor de F (de Fisher-Snedecor): cuanto más alto sea F, más están relacionadas las variables, lo que significa que las medias de la variable dependiente difieren o varían mucho entre los grupos de la variable independiente.

Asimismo, se aplicó la prueba de HSD Tukey, para determinar el factor de diferencia entre la autopercepción de las competencias emocionales y el semestre que cursan los docentes en formación, y se determinó que la diferencia radica en los docentes en formación que cursan el 8º semestre en relación con los que cursan los primeros semestres (1-3º). Es decir, el grado de avance en su formación académica al iniciar y al terminar, hace la diferencia en el desarrollo de sus competencias emocionales, con una significancia del 0.02. Contrariamente, mientras cursan del 4º al 7º semestre (ver Tabla 4.220b).

**Tabla 4.220a**  
*Prueba de ANOVA-Semestre*

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
B_Conciencia_emocional	Entre grupos	1.045	3	0.348	0.595	0.619

	Dentro de grupos	161.631	276	0.586		
	Total	162.676	279			
C_Regulacion_emocional	Entre grupos	1.572	3	0.524	1.666	0.175
	Dentro de grupos	86.841	276	0.315		
	Total	88.413	279			
D_Autonomia_emocional	Entre grupos	2.286	3	0.762	1.895	0.131
	Dentro de grupos	110.994	276	0.402		
	Total	113.280	279			
E_Competicencias_sociales	Entre grupos	1.899	3	0.633	1.781	0.151
	Dentro de grupos	98.095	276	0.355		
	Total	99.994	279			
F_Competicencias_vida	Entre grupos	1.058	3	0.353	0.922	0.431
	Dentro de grupos	105.518	276	0.382		
	Total	106.576	279			
G_Autosuficiencia_aula	Entre grupos	4.427	3	1.476	3.273	0.022
	Dentro de grupos	124.439	276	0.451		
	Total	128.867	279			
H_Competicencias_docencia	Entre grupos	0.575	3	0.192	0.662	0.576
	Dentro de grupos	79.924	276	0.290		
	Total	80.499	279			
I_Percepcion_institucion	Entre grupos	9.927	3	3.309	6.193	0.000
	Dentro de grupos	147.466	276	0.534		
	Total	157.393	279			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Tabla 4.220b**  
*Comparaciones múltiples Prueba de ANOVA-Semestre*

HSD Tukey

Variable dependiente			Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
	I	J				Límite inferior	Límite superior
I_Percepcion_institucion	1.00	2.00	.30413*	0.10501	0.021	0.0327	0.5755
		3.00	.47615*	0.16746	0.025	0.0433	0.9090
		4.00	.42164*	0.11713	0.002	0.1189	0.7244
	2.00	1.00	-.30413*	0.10501	0.021	-0.5755	-0.0327
		3.00	0.17202	0.17159	0.748	-0.2715	0.6155
		4.00	0.11751	0.12295	0.775	-0.2003	0.4353
	3.00	1.00	-.47615*	0.16746	0.025	-0.9090	-0.0433
		2.00	-0.17202	0.17159	0.748	-0.6155	0.2715
		4.00	-0.05451	0.17926	0.990	-0.5179	0.4088
	4.00	1.00	-.42164*	0.11713	0.002	-0.7244	-0.1189
		2.00	-0.11751	0.12295	0.775	-0.4353	0.2003
		3.00	0.05451	0.17926	0.990	-0.4088	0.5179

\*. La diferencia de medias es significativa en el nivel .05.

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

En el segundo paso de las ANOVAS se realizó el análisis de las variables relacionadas con las competencias emocionales y su relación con las calificaciones escolares de los sujetos de estudio (docentes en formación). Con base en la operacionalización de variables, se ha determinado las siguientes hipótesis:

- Las medias de los grupos  $\mu_1$  (1-3o semestre)  $\mu_2$  (4-5o semestre),  $\mu_3$  (6-7o semestre) y  $\mu_4$  (8o semestre) son iguales y por tanto las diferencias encontradas pueden explicarse por el azar. Es decir, no hay diferencias (mayor de 0,05) entre la autopercepción de las competencias emocionales y su relación con las calificaciones de los sujetos de estudio, los docentes en formación: Hipótesis nula ( $H_0$ ):  $\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$ .
- Las medias de los grupos  $\mu_1$  (1-3o semestre)  $\mu_2$  (4-5o semestre),  $\mu_3$  (6-7o semestre) y  $\mu_4$  (8o semestre) no son iguales, o al menos uno de los grupos tiene una media distinta del resto de grupos. Es decir, si hay diferencias (menor de 0,05) entre la autopercepción de las competencias emocionales y su relación con las

calificaciones de los sujetos de estudio, los docentes en formación: Hipótesis alternativa ( $H_1$ ):  $\mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq \mu_4$ .

Con base en los resultados obtenidos, se tiene que no existen diferencias entre la autopercepción de las competencias emocionales y su relación con las calificaciones de los docentes en formación: ( $H_0$ ):  $\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$  (mayor de 0,05). Es decir, se rechaza la  $H_1$  y se acepta la  $H_0$  planteadas para la ANOVA-Calificaciones (ver Tabla 4.220c). Para las todas variables del modelo propuesto se acepta la  $H_0$  y se refuta la  $H_1$ . Es decir, no hay diferencias entre la autopercepción de las competencias emocionales y las calificaciones de los docentes en formación: Ya que hemos de analizar e interpretar al aplicar ANOVA de un factor bajo los siguientes parámetros:

- Significación: si es menor de 0,05 es que las dos variables están relacionadas y por tanto que hay diferencias significativas entre los grupos
- Valor de F (de Fisher-Snedecor): cuanto más alto sea F, más están relacionadas las variables, lo que significa que las medias de la variable dependiente difieren o varían mucho entre los grupos de la variable independiente.

Asimismo, se aplicó la prueba de HSD Tukey, para determinar el factor de diferencia entre la autopercepción de las competencias emocionales y las calificaciones de los docentes en formación, y no existieron significancias (ver Tabla 4.220d).

**Tabla 4.220c**  
*Prueba de ANOVA-Calificación*

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
B_Conciencia_emocional	Entre grupos	1.248	2	0.624	1.071	0.344
	Dentro de grupos	161.428	277	0.583		
	Total	162.676	279			

C_Regulacion_emocional	Entre grupos	0.590	2	0.295	0.930	0.396
	Dentro de grupos	87.823	277	0.317		
	Total	88.413	279			
D_Autonomia_emocional	Entre grupos	0.242	2	0.121	0.296	0.744
	Dentro de grupos	113.039	277	0.408		
	Total	113.280	279			
E_Competicencias_sociales	Entre grupos	1.213	2	0.606	1.701	0.184
	Dentro de grupos	98.781	277	0.357		
	Total	99.994	279			
F_Competicencias_vida	Entre grupos	0.313	2	0.157	0.408	0.665
	Dentro de grupos	106.263	277	0.384		
	Total	106.576	279			
G_Autosuficiencia_aula	Entre grupos	0.666	2	0.333	0.719	0.488
	Dentro de grupos	128.201	277	0.463		
	Total	128.867	279			
H_Competicencias_docencia	Entre grupos	0.591	2	0.295	1.024	0.361
	Dentro de grupos	79.908	277	0.288		
	Total	80.499	279			
I_Percepcion_institucion	Entre grupos	0.861	2	0.431	0.762	0.468
	Dentro de grupos	156.532	277	0.565		
	Total	157.393	279			

---

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Tabla 4.220d***Comparaciones múltiples Prueba de ANOVA-Calificación*

		HSD Tukey			Intervalo de confianza al 95%		
Variable dependiente			Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Límite inferior	Límite superior
B_Conciencia_emocional	2.00	3.00	-0.15693	0.12584	0.427	-0.4534	0.1396
		4.00	-0.31114	0.25734	0.449	-0.9175	0.2953
	3.00	2.00	0.15693	0.12584	0.427	-0.1396	0.4534
		4.00	-0.15421	0.23573	0.790	-0.7097	0.4013
	4.00	2.00	0.31114	0.25734	0.449	-0.2953	0.9175
		3.00	0.15421	0.23573	0.790	-0.4013	0.7097
C_Regulacion_emocional	2.00	3.00	-0.10341	0.09282	0.506	-0.3221	0.1153
		4.00	0.04977	0.18981	0.963	-0.3975	0.4970
	3.00	2.00	0.10341	0.09282	0.506	-0.1153	0.3221
		4.00	0.15318	0.17387	0.653	-0.2565	0.5629
	4.00	2.00	-0.04977	0.18981	0.963	-0.4970	0.3975
		3.00	-0.15318	0.17387	0.653	-0.5629	0.2565
D_Autonomia_emocional	2.00	3.00	-0.06315	0.10530	0.820	-0.3113	0.1850
		4.00	-0.14750	0.21534	0.772	-0.6549	0.3599
	3.00	2.00	0.06315	0.10530	0.820	-0.1850	0.3113
		4.00	-0.08435	0.19726	0.904	-0.5492	0.3805
	4.00	2.00	0.14750	0.21534	0.772	-0.3599	0.6549
		3.00	0.08435	0.19726	0.904	-0.3805	0.5492
E_Competicencias_sociales	2.00	3.00	-0.16794	0.09844	0.205	-0.3999	0.0640
		4.00	-0.01182	0.20131	0.998	-0.4862	0.4625
	3.00	2.00	0.16794	0.09844	0.205	-0.0640	0.3999
		4.00	0.15612	0.18440	0.674	-0.2784	0.5906
	4.00	2.00	0.01182	0.20131	0.998	-0.4625	0.4862
		3.00	-0.15612	0.18440	0.674	-0.5906	0.2784
F_Competicencias_vida	2.00	3.00	-0.09224	0.10210	0.639	-0.3328	0.1483
		4.00	-0.07682	0.20879	0.928	-0.5688	0.4152
	3.00	2.00	0.09224	0.10210	0.639	-0.1483	0.3328
		4.00	0.01543	0.19126	0.996	-0.4352	0.4661
	4.00	2.00	0.07682	0.20879	0.928	-0.4152	0.5688
		3.00	-0.01543	0.19126	0.996	-0.4661	0.4352
G_Autosuficiencia_aula	2.00	3.00	-0.08093	0.11214	0.751	-0.3452	0.1833
		4.00	-0.26818	0.22933	0.472	-0.8086	0.2722
	3.00	2.00	0.08093	0.11214	0.751	-0.1833	0.3452
		4.00	-0.18725	0.21007	0.646	-0.6823	0.3078
	4.00	2.00	0.26818	0.22933	0.472	-0.2722	0.8086
		3.00	0.18725	0.21007	0.646	-0.3078	0.6823
H_Competicencias_docencia	2.00	3.00	-0.12116	0.08853	0.359	-0.3298	0.0875

	4.00	-0.17045	0.18106	0.615	-0.5971	0.2562	
	3.00	2.00	0.12116	0.08853	0.359	-0.0875	0.3298
	4.00	-0.04929	0.16585	0.952	-0.4401	0.3415	
	4.00	2.00	0.17045	0.18106	0.615	-0.2562	0.5971
	3.00	0.04929	0.16585	0.952	-0.3415	0.4401	
I_Percepcion_institucion	2.00	3.00	0.09279	0.12391	0.735	-0.1992	0.3848
	4.00	0.30455	0.25341	0.453	-0.2926	0.9017	
	3.00	2.00	-0.09279	0.12391	0.735	-0.3848	0.1992
	4.00	0.21176	0.23213	0.633	-0.3352	0.7587	
	4.00	2.00	-0.30455	0.25341	0.453	-0.9017	0.2926
	3.00	-0.21176	0.23213	0.633	-0.7587	0.3352	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

Finalmente, la autopercepción de las competencias emocionales se presenta con base en el grado de avance académico en los docentes en formación (en los primeros y últimos semestres). Pero no se tiene relación con respecto a el promedio de calificaciones de los sujetos de estudio, representándose estadísticamente mediante en el análisis de varianza de la distribución F de Fisher-Snedecorde, en el caso de la Prueba de ANOVA-Semestre la variable I\_Percepcion\_institucion obtuvo en el análisis de varianza de distribución F de Fisher-Snedecor una  $F=6.193$  (la más alta) y para la ANOVA-Calificación en el análisis de varianza de distribución F de Fisher-Snedecor se obtuvo una  $F=1.701$ .

# Conclusiones

## CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, no se muestran diferencias significativas en cuanto a las competencias emocionales entre hombres y mujeres, lo que concuerda con diferentes estudios (Akyol y Akdemir, 2019; Fernández, 2016; Piliş y Özbaş, 2014; Gaeta y López, 2013; Babaođlan, 2010; Bar-On, 2006; Sánchez, 2007; Deniz y Yılmaz, 2005). No obstante, se observa que los hombres, aunque no de manera significativa, presentan niveles autopercebidos más altos para la conciencia, la regulación y la autonomía emocional, las competencias para la vida y en menor grado para las competencias sociales.

Sobre lo anterior, de acuerdo con Bar-On (1997b; 2006) los hombres tienden a tener una mayor competencia interpersonal, mejor manejo emocional y autoestima, son más flexibles, optimistas, autosuficientes y se adaptan a los cambios mejor que las mujeres; de igual forma Pedrera (2017) expone que los hombres piensan en mayor medida en su estado de ánimo, tienen una visión más optimista sobre las cosas y pueden regular de mejor manera sus pensamientos negativos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003).

Esto se contrapone con lo expuesto por Durdu y Şahin (2017) y otros estudios (Taşlıyan et al., 2014; López, 2009; Erdoğan, 2008; Mayer et al., 1999; Pedrera, 2017), en los cuales se observa diferencias significativas en cuanto a inteligencia emocional en favor de las mujeres.

Fernández (2016) por su parte, expone las diferencias entre los resultados obtenidos a partir de las pruebas de inteligencia emocional de autoinforme y de ejecución, donde los hombres obtienen un puntaje superior en las pruebas de autoinforme que la ejecutada más adelante, mientras las mujeres obtienen un puntaje inferior en las pruebas de autoinforme que al posteriormente ejecutado (Lumley et al., 2005; Brackett y Mayer, 2003; Petrides y Furham, 2000), pudiendo ser esta una de las causas de los resultados obtenidos en la presente investigación. Para este estudio, como se mencionó, no se encontraron diferencias significativas relacionadas con el género, no obstante, las mujeres a pesar de autoperibirse con niveles más bajos de competencias emocionales que los hombres, consideran

poder hacer frente a los desafíos de la docencia, donde se autoperciben capaces de emplear dichas competencias para resolver conflictos y coadyuvar al desarrollo de sus estudiantes dentro del aula, en mayor medida que los hombres.

De igual manera, el 97% de las mujeres consideró que es fundamental el desarrollo socioemocional de sus estudiantes en comparación con el 89% de hombres, lo que concuerda con los resultados obtenidos por Scott (2019) en los cuales señala que las mujeres son más propensas que los hombres a creer que las emociones son fundamentales para el aprendizaje y que éstas pueden ser enseñadas.

Siguiendo con los resultados obtenidos, no se encontraron diferencias significativas entre los niveles autopercebidos de las competencias emocionales y el promedio escolar alcanzado en el último semestre por los docentes en formación. Sin embargo, los alumnos con promedio escolar de 8 a 9 se perciben, de manera general, con niveles más altos de competencias emocionales, en comparación con aquellos estudiantes con promedios de 6 a 7 y 10.

Los estudiantes con un promedio escolar de 10 se autopercebieron con mejores niveles de autonomía y conciencia emocional que aquellos alumnos con promedios de 6 a 7 y de 8 a 9. Sin embargo, obtuvieron el puntaje más bajo en la dimensión de competencias sociales, la cual se relaciona con la habilidad para mantener buenas relaciones con otros; estos resultados van en contra de lo referido en el estudio de Pedrera (2017) donde expone que los alumnos con mayor capacidad para mantener y hacer amigos y trabajar en equipo para el logro de metas tienden a tener mejores calificaciones académicas, independientemente de la asignatura.

Contrario a lo mencionado por Pedrera (2017), Gaeta y López (2013) consideran que a partir de una menor interacción social y el establecimiento de límites se mejoran la concentración y el tiempo dedicado a los estudios, lo que incide en las calificaciones, no obstante, no encontraron una correlación significativa entre calificaciones escolares y competencias emocionales, punto que comparte con la investigación de Pérez y Castejón (2007).

Al mismo tiempo, los docentes en formación con promedio escolar de 10 consideran, en mayor medida que sus compañeros con calificaciones diferentes, que en la escuela Normal sus profesores no fomentan su desarrollo sociemocional y que la institución no brinda la formación adecuada para lograr este desarrollo, pero consideran tener las competencias emocionales necesarias para enfrentar los desafíos que se presenten en su futura labor docente.

Por su parte, los estudiantes con promedios de 6 a 7 fueron el grupo con el menor puntaje en todas las dimensiones, en especial en las competencias para la vida, relacionadas con el establecimiento de objetivos y la toma responsable de decisiones. Esto podría explicarse con lo referido por Pedrera (2017), quien observó que los alumnos con mejores calificaciones escolares tienden a generar y emplear estrategias para resolver problemas, modificar su conducta y estado de ánimo de acuerdo con las situaciones.

No obstante, diferentes autores (Páez y Castaño, 2014; Pedrera, 2017) consideran que no puede asegurarse que un buen nivel de competencias emocionales se encuentra relacionado directamente a un alto nivel de rendimiento académico, debido a que dicho rendimiento engloba diferentes factores que van más allá de las calificaciones escolares.

Existen diferentes investigaciones que sugieren que la educación socioemocional dentro de las instituciones educativas repercute en el desempeño escolar y la mejora de las competencias socioemocionales de los estudiantes, (Durlak et al., 2011; Glennie et al., 2017; Bisquerra y García, 2018; Zins et al., 2004; Cefai et al., 2018; Funaro y Ruiz, 2015; Pedrera, 2017; OCDE, 2015; Pacheco-Salazar, 2017; Pérez y Filella, 2019), sin embargo, en la presente investigación no se encontraron diferencias significativas entre los alumnos que han cursado las asignaturas relacionadas directamente con la educación socioemocional, las cuales forman parte del Programa de Estudios vigente, y aquellos que no han tomado dichos cursos, presentando estos últimos, en algunos casos, mejores niveles de competencias emocionales autopercebidas que aquellos que sí han tomado estas asignaturas, no obstante, de acuerdo con Boyd (2005) (citado en Asha y Remith, 2018) el que los docentes tengan buenos niveles de inteligencia emocional no

significa que necesariamente ésta sea usada en el salón de clase, por lo que se considera importante revisar la metodología, los contenidos y la implementación de estas asignaturas para que puedan ser de utilidad tanto para el desarrollo de las competencias emocionales de los docentes en formación como de sus futuros estudiantes.

Con relación a lo anterior, se observa que los alumnos que han tomado estas asignaturas se califican mejor en la dimensión conciencia emocional, mientras que los alumnos que no han tomado el curso puntúan más alto en las demás dimensiones, esto se opone a lo descrito por Bryon (2011, citado en Asha y Remith, 2018) quien reportó una mejora en las habilidades de los profesores en formación después de un programa para el reconocimiento emocional. Por lo que podría considerarse que los cursos sobre educación socioemocional dados por la escuela Normal, en aquellas escuelas donde sí es impartida, les ha permitido a los alumnos tener mayor conciencia de sus propias emociones, pero no trabajar sobre ellas. A lo anterior se suma que apenas el 54% de los alumnos que sí han tomado el curso identifican que su institución les brinda la formación necesaria para desarrollar sus habilidades socioemocionales como herramienta para su práctica docente y solo 50% de este mismo grupo considera que sus profesores realizan ejercicios para desarrollar estas competencias emocionales en ellos como alumnos.

No obstante, los estudiantes que sí han tomado estas asignaturas consideran poder manejar sus emociones y promover el desarrollo de estas competencias en sus estudiantes en comparación con aquellos que no han tomado dichos cursos, por lo que, aunque estos docentes en formación se perciben así mismos con niveles bajos en competencias emocionales, estiman poder desempeñarse adecuadamente en el aula. Esto se contradice con los resultados obtenidos en diferentes investigaciones donde se demuestra que los profesores con altos niveles de competencias emocionales tienden a hacer frente a situaciones difíciles de manera más constructiva que aquellos profesores con bajos niveles en estas competencias (Jeloudar et al., 2011; Perry y Ball, 2007; Poulou, 2017; Jones et al., 2017).

Sobre este tema además, el 95% de los docentes en formación que han tomado estas asignaturas en su institución consideran que es importante la formación continua, como docentes, para el desarrollo de las competencias socioemocionales en ellos y en sus futuros estudiantes frente al 88% de aquellos que no las han tomado, lo que concuerda con los datos obtenidos por Scott (2019), donde se observa que los docentes que han tenido entrenamiento muestran mayor conciencia sobre la importancia del desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Por último, a pesar de que se ha establecido dentro de los programas de estudio la educación socioemocional en las escuelas Normales desde 2018 y se ha implementado dentro de los perfiles profesionales las habilidades socioemocionales como requisito para la admisión, promoción y reconocimiento en el sistema docente (DOF, 2019b), las asignaturas previstas directamente para este fin sólo consideran el desarrollo de las competencias emocionales de los propios docentes en formación de manera muy limitada, en cuanto contenido y tiempo destinado, no obstante, es necesario realizar investigaciones con mayor profundidad y métodos mixtos para corroborarlo.

Lo anterior podría estar relacionado con los resultados obtenidos, donde los estudiantes que han tomado estos cursos muestran niveles autopercebidos iguales o más bajos que aquellos que no han tomado estas asignaturas, pero se perciben con mayor confianza para su enseñanza y su puesta en práctica dentro del aula.

Esto se convierte en un problema, ya que de acuerdo con investigación realizadas, se ha determinado que los docentes que no han trabajado sobre su propio desarrollo emocional difícilmente podrán fomentar estas competencias en sus estudiantes (Bisquerra y García, 2018; Cabello et al., 2010; Palomera, 2009; Palomera et al., 2008; Palomero, 2009; Sutton y Wheatley, 2003; Pacheco-Salazar, 2017; Bisquerra, 2005), por lo que se vuelve indispensable la formación en competencias emocionales de los futuros docentes desde la universidad (Fernández et al., 2019).

A modo de resumen, no se encontraron diferencias significativas entre competencias emocionales y género, sin embargo, aunque de manera no significativa, las mujeres se perciben con menores niveles de competencias

emocionales que los hombres, en todas sus dimensiones, lo que puede volverse un reto considerando que las mujeres representan el mayor porcentaje de estudiantes matriculados en las escuelas Normales.

Los estudiantes con promedio escolar entre 8 y 9, de manera general, se percibieron a sí mismos con mejores competencias emocionales, que aquellos con promedios de 10 y de 6 a 7, siendo este último grupo quienes puntuaron los niveles más bajos para estas competencias en todas sus dimensiones, quienes además consideran no contar con las herramientas necesarias para promover el desarrollo socioemocional de sus futuros estudiantes. No obstante, esta investigación no puede presentar pruebas concluyentes para relacionar de manera significativa el rendimiento escolar con las competencias emocionales, debido a la gran cantidad de factores implicados en este rendimiento.

Los docentes en formación que han cursado asignaturas directamente relacionadas con la educación emocional, implementadas en el Plan estudios de las escuelas Normales (2018), muestran niveles autopercebidos de competencias emocionales más bajos, aunque no de manera significativa, que aquellos alumnos que no han cursado estas asignaturas, con excepción de la dimensión Conciencia emocional, lo que podría encontrarse relacionado con que estos cursos le han permitido a los estudiantes conocer sus propias emociones pero no trabajar sobre ellas, sin embargo, es necesario realizar otras investigaciones para comprobar lo anterior.

Sólo la mitad de los alumnos que sí han tomado las asignaturas sobre educación emocional en su escuela Normal están totalmente de acuerdo con que sus profesores realizan actividades donde pueden desarrollar sus propias competencias emocionales y reciben la formación necesaria para desarrollar estas habilidades como herramienta para su práctica docente, por lo que se vuelve indispensable la revisión de la metodología utilizada, la capacitación de los profesores de estas instituciones y la implementación de la educación socioemocional en estos centros educativos.

A pesar de la introducción formal de la educación emocional en todos los niveles del sistema educativo mexicano y su inclusión en los planes y programas de

estudio de las escuelas Normales, las asignaturas implementadas para este fin destinan sólo una mínima parte el desarrollo socioemocional de los propios docentes dentro de sus contenidos, centrándose en su enseñanza dentro de las aulas, situación que podría obstaculizar el desarrollo integral de los docentes en formación y su futura labor docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, R. (2017). La inteligencia emocional en las prácticas políticas democráticas y educativas. *Analecta Política*, 7(13), 357-374. <http://dx.doi.org/10.18566/apolit.v7n13.a07>
- Aggleton, J. P., y Mishkin, M. (1986). The amygdala: Sensory gateway to the emotions. En R. Plutchik y H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience* (3). Academic Press.
- Akyol, M. A., y Akdemir, E. (2019). Comparison of Emotional Intelligence Levels and Problem Solving Skills of Prospective Teachers According to Different Variables. *World Journal of Education*, 9(3), 131-141. <https://doi.org/10.5430/wje.v9n3p131>
- Altman, D.G. and Bland, J.M. (1996). Statistics Notes: Comparing several groups using analysis of variance. *BMJ*, 312, 1472-1473
- Anderson, D. R., Sweeney, D. J., y Williams, T. A. (2005). *Estadística para la administración y economía*. International Thomson Editores S.A. de C.V.
- Anguio, I. (2014). *La educación emocional del profesorado en el Colegio Urdaneta*. (Tesis Maestría), Universidad Internacional de la Rioja.
- Appelbaum, S. A. (1973). Psychological mindedness: Word, concept and essence. *International Journal of Psycho-Analysis*, 54(1), 35-46.
- Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista Académica Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales* 35 (134), 97-103. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0370-39082011000100009&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-39082011000100009&lng=en&tlng=es).
- Arnaut, A. (2004). *Cuadernos de Discusión 17: El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Secretaría de Educación Pública.
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Integra Educativa*, 2(3), 121-133. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432009000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000300006&lng=es&tlng=es).

- Asha, J., y Remith C. (2018). Role of emotional intelligence in teaching and in the development of future teachers: A meta-analysis. *GESJ: Education Science and Psychology*, 50(4), 17-25.
- Babaođlan, E. (2010). Emotional Intelligence in School Administrators. *Ahi Evran University Education Faculty Journal*, 11(1), 119-136.
- Barent, J. (2005). *Principals' levels of emotional intelligence as an influence on school culture*. Doctoral dissertation. Montana State University. <https://scholarworks.montana.edu/xmlui/handle/1/869>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271>
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *Psychological Society of South Africa*, 40(1), 54-62. <https://doi.org/10.1177/008124631004000106>
- Bar-On, R. (2012). The Impact of Emotional Intelligence on Health and Wellbeing. En A. Di Fabio (Ed.), *Emotional Intelligence: New Perspectives and Applications* <http://www.intechopen.com/books/emotional-intelligence-new-perspectives-andapplications/the-impact-of-emotional-intelligence-on-health-and-wellbeing>
- Barr3n, M. C., y Pont3n, C. B. (2013). La reforma de la Escuela Normal de 1997. Algunas consideraciones cr3ticas. En P. Ducoing. (Coord.). *La escuela normal: una mirada desde el otro*, pp. 191-222. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educaci3n. [http://132.248.192.241:8080/xmlui/handle/IISUE\\_UNAM/88?show=full](http://132.248.192.241:8080/xmlui/handle/IISUE_UNAM/88?show=full)
- Beane, A. L. (2006). *Bullying. Aulas libres de acoso*. Gra3.
- Bechara, A., Damasio, H., Damasio, A. R., y Lee, G. P. (1999). Different contributions of the Human Am3gdala and Ventromedial Prefrontal Cortex to Decision-

- making. *Journal of Neuroscience*, 19, 5473-5481. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.19-13-05473.1999>
- Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D., y Damasio, A. R. (1997). Deciding Advantageously before Knowing the Advantageous Strategy. *Science*, 275, 1293-1995. DOI: [10.1126/science.275.5304.1293](https://doi.org/10.1126/science.275.5304.1293)
- Bechera, A., Tranel, D., Damasio, H., Adolphs, R. Rockland, C., y Damasio, A. R. (1995). Double Dissociation of Conditioning and Declarative Knowledge Relative to the Amygdala and Hippocampus in Humans. *Science*, 269, 1115-1118. DOI: [10.1126/science.7652558](https://doi.org/10.1126/science.7652558)
- Belfield, C., Brooks A., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., y Zander, S. (2015). The Economic Value of Social and Emotional Learning. *Center for Benefit-Cost Studies in Education*, 6(3), 508-544. <https://doi.org/10.1017/bca.2015.55>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final-Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto. <http://hdl.handle.net/11370/686e96bc-a8a9-40c8-91d1-b6e544ffa05d>
- Bernal, A. (1997). Perspectivas en el desarrollo e innovación del currículo escolar. En Cambio, educativo. Presente y futuro. *Comunicaciones. VII Congreso, Asturias, Universidad de Oviedo*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1186>
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (2da ed.). Pearson Educación.
- Binet, A., y Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostique du niveau intellectuel des anormau. *Année Psychologique*, 11, 191-244. [https://www.persee.fr/doc/psy\\_0003-5033\\_1904\\_num\\_11\\_1\\_3675](https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1904_num_11_1_3675)
- Bisquerra, R, y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Revista del Consejo Escolar del Distrito*, 5(8), 13-28. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*, (pp. 144-69). Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa* 21(1), 7-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=649432>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 95-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer Educación.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional*. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula. <https://online.ucv.es/resolucion/files/Bisquerra-R.-2016.-Educaci%C3%B3n-emocional.pdf>
- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M., y Pérez, N. (2006). Evaluación de 360°: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 187-203. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97371>
- Bisquerra, R., Pérez-González, J., y García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/342>
- Borod, J. C. (1992). Interhemispheric and intrahemispheric control of emotion: A focus on unilateral brain damage. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 339-348. DOI: [10.1037//0022-006x.60.3.339](https://doi.org/10.1037//0022-006x.60.3.339)
- Bracho, T., y Miranda, F. (2018). El servicio Profesional Docente en el marco del Sistema Nacional de Evaluación Educativa. *El Cotidiano*, 208, 79-92.

- Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158. <https://doi.org/10.1177/0146167203254596>
- Burt, C. (1955). The evidence for the concept of intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 25(3), 158-177. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1955.tb03305.x>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 13(1), 41-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455>
- Caicedo, H. (2012). *Neuroaprendizaje, una propuesta educativa*. Ediciones de la U.
- Carlson, N. R. (2006). *Fisiología de la conducta*. PEARSON EDUCATION, S.A.
- Castañedo, C. (2005). *Psicología Humanística Norteamericana*. Herder.
- Cattell, R. (1963). Theory of fluid and crystalized intelligence: a critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1-22. <https://doi.org/10.1037/h0046743>
- Cefai, C., Bartolo P., Cavioni. V., y Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report*. Publications Office of the European Union. [https://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user\\_upload/Documents/2010-2019/2018/Session\\_603/Strengthening-Social-and-Emotional-Education.pdf](https://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user_upload/Documents/2010-2019/2018/Session_603/Strengthening-Social-and-Emotional-Education.pdf)
- Chaparro, A. A., Mora, N., y Medrano, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18issue1-fulltext-1489>
- Cherniss, C., y Goleman, D. (2005). *La inteligencia emocional en el lugar de trabajo*. Kairós, S. A.
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., y Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD

- study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, (173), 1-137. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia.
- Chow, T. W., y Cummings, J. L. (1999). Frontal-subcortical circuits. En B. L. Miller y J. L. Cummings (Eds.), *The human frontal lobes. Functions and disorders*. The Guilford Press.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2019). *Informe de seguimiento a los aspectos susceptibles de mejora de los programas y acciones federales de desarrollo social 2018-2019*. CONEVAL. <https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/CMPE/Paginas/Informe-de-seguimiento-asm-2018-2019.aspx>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2017). *Ficha de Monitoreo 2016-2017 Programa Nacional de Convivencia Escolar*. Secretaría de Educación Pública. [https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/FMyE\\_2016\\_2017/FMyE\\_11\\_S271.pdf](https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/FMyE_2016_2017/FMyE_11_S271.pdf)
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2018). *Ficha de Monitoreo 2017-2018 Programa Nacional de Convivencia Escolar*. Secretaría de Educación Pública. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/390889/S271\\_Ficha\\_de\\_monitoreo\\_y\\_evaluacion\\_2017\\_-\\_2018.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/390889/S271_Ficha_de_monitoreo_y_evaluacion_2017_-_2018.pdf)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2020). Diario Oficial de la Federación
- Cruz, O. P. (2013). Políticas para las Escuelas Normales: Elementos para una discusión. En P. Ducoing. (Coord.) *La escuela normal: una mirada desde el otro*. 49-78. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. [http://132.248.192.241:8080/xmlui/handle/IISUE\\_UNAM/86](http://132.248.192.241:8080/xmlui/handle/IISUE_UNAM/86)
- Cruz, Y., Fuentes, N., Kang, M., Robles, M., Schady, N., y Zuluaga, D. (2019). *El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe: Educación y salud: ¿los*

sectores del futuro? Banco Interamericano de Desarrollo.  
<http://dx.doi.org/10.18235/0001524>

Cuadra, D. J., Salgado, J. A., Lería, F. J. y Menares, N. D. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2). DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>

Cullen, C. (1996). El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II. *Novedades Educativas*, 62.

Damasio, A. (1994). *El error de Descartes*. Editorial Adrés Bello.

Damasio, A.R. (1997). Towards a neuropathology of emotion and mood. *Nature*, 386, 769-770. <https://doi.org/10.1038/386769a0>

Darwin, C. (1872/1965). *The expression of the emotions in man and animals*. University of Chicago Press.

Davidson, R. (1998). Affective style and affective disorders: Perspectives from affective neuroscience. *Cognition and Emotion*, 12(3), 307-330. <https://doi.org/10.1080/026999398379628>

De Souza, L. (2012). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Unesco-Santillana.

Deniz, M. E., y Yılmaz, E. (2016). An Investigation Of The Relationship Between Emotional Intelligence And Coping With Stress Styles Of The University Students. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25). <http://turkpdrdergisi.com/index.php/pdr/article/view/336>

Diario Oficial de la Federación (2013a). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgsdpd/LGSPD\\_abro.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgsdpd/LGSPD_abro.pdf)

Diario Oficial de la Federación (2013b). *PLAN Nacional de Desarrollo 2013-2018*. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/201](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/201)

Diario Oficial de la Federación (2019a). *PLAN Nacional de Desarrollo 2019-2024*.  
[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019)

Diario Oficial de la Federación. (2019b). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*.  
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lqscmm.htm>

Diario Oficial de la Federación. *ACUERDO número 11298 relativo a la elaboración de un nuevo Plan de Estudios de Educación Normal para toda la República* (1975, 08 de septiembre), México.  
[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4814146&fecha=08/09/1975](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4814146&fecha=08/09/1975)

Diario Oficial de la Federación. *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. (Continúa en la Tercera Sección)*. (2018, 03 de agosto), México.  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018)

Diario Oficial de la Federación. *ACUERDO número 19/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2017*. (2016, 27 de diciembre), México.  
[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5467726&fecha=27%2F12%2F2016](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5467726&fecha=27%2F12%2F2016)

Diario Oficial de la Federación. *ACUERDO número 259 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Primaria*. (1999, 2 de agosto), México.

Diario Oficial de la Federación. *ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. (2012a, 20 de agosto), México.  
[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012)

Diario Oficial de la Federación. *ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. (2012b, 20 de agosto), México.

<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>

Diario Oficial de la Federación. *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.* (2019c, 15 de mayo). México. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019)

Díaz-Barriga, A. (2016). Reforma educativa. En A. Díaz-Barriga (coord.), *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria.* IISUE-UNAM. 17-39. <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-reforma-integral-de-la-educacion-basica-perspectivas-de-docentes-y-directivos-de-primaria>

Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, UNAM-IISUE/Universia*, 3(7), 23-40. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.7.63>

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2013a). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2012. Programa del curso: Atención a la diversidad. Quinto Semestre.* SEP. [https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/aald\\_lepree](https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/aald_lepree)

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2013b). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2012. Programa del curso: Educación artística (artes visuales y teatro). Sexto Semestre.* SEP. [https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/ea\\_avyt\\_lepree](https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/ea_avyt_lepree)

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2013c). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2012. Programa del curso: Educación artística (música, expresión corporal y danza).* Quinto Semestre. SEP.

[https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/ea\\_mecydllepree](https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/ea_mecydllepree)

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2013d). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2012. Programa del curso: El niño como sujeto social. Sexto Semestre.* SEP. [https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/encsslepree](https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/encsslepree)

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2013e). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2012. Programa del curso: Psicología del desarrollo infantil (0-12 años). Primer Semestre.* SEP. [https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/pddilepree](https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/pddilepree)

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2013f). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 2012. Programa del curso: Atención a la diversidad. Quinto Semestre.* SEP. [https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/aaldlepri](https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/aaldlepri)

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2013g). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 2012. Programa del curso: Educación artística (artes visuales y teatro). Sexto Semestre.* SEP. [https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/ea\(vytlepri](https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/ea(vytlepri)

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2013h). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 2012. Programa del curso: Educación artística (música, expresión corporal y danza). Quinto Semestre.* SEP. [https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/eamecydlepri](https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/eamecydlepri)

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2013i). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 2012. Programa del curso: Psicología del desarrollo infantil (0-12 años). Primer*

Semestre.

SEP.

[https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/pddi\\_lepri](https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/pddi_lepri)

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2018a). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria. Plan de Estudios 2018. Programa del curso: Desarrollo socioemocional y aprendizaje. Segundo Semestre.* SEP. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/0321b.pdf>

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2018b). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria. Plan de Estudios 2018. Programa del curso: Desarrollo en la adolescencia. Primer Semestre.* SEP. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/0101b.pdf>

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2019a). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2018. Programa del curso: Educación socioemocional. Tercer Semestre.* SEP. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1031.pdf>

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2019b). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria. Plan de Estudios 2018. Programa del curso: Planeación y evaluación. Tercer Semestre.* SEP. [https://www.cevie-dgespe.com/documentos/0131-2\\_b.pdf](https://www.cevie-dgespe.com/documentos/0131-2_b.pdf)

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2020a). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2018. Programa del curso: Educación Inclusiva. Quinto Semestre.* SEP. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1051.pdf>

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2020b). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2018. Programa del curso: Estrategias de trabajo docente. Cuarto Semestre.* SEP. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1047.pdf>

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2020c). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2018.*

- Programa del curso: Estrategias para el desarrollo socioemocional. Cuarto Semestre. SEP. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1044.pdf>*
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2020d). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria. Plan de Estudios 2018. Programa del curso: Neurociencia en la adolescencia. Cuarto Semestre. SEP. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/0141.pdf>*
- Downes, P. y Cefai, C. (2016). *How to tackle bullying and prevent school violence In Europe: Evidence and practices for strategies for inclusive and safe schools*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3fb78afb-c03d-11e6-a6db-01aa75ed71a1>
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. (6), 39-56. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/articulo/view/2371](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/articulo/view/2371)
- Ducoing, P. (2013a). De la formación técnica a la formación profesional: La reforma de la educación Normal de 1984. En P. Ducoing. (Coord.) *La escuela normal: una mirada desde el otro*. 117-156. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro>
- Ducoing, P. (2013b). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing. (Coord.) *La escuela normal: una mirada desde el otro*. 7-22. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro>
- Durdu, İ., y Şahin, S. (2017). Examining Teachers' Emotional Intelligence Related To Some Variables (A Case Of İzmir City Buca District), *Dokuz Eylül University, Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 5(1),

44-58.<https://search.proquest.com/docview/1927324403?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dusenbury, L., Zadzil, J., Mart, A., y Weissberg, R. (2011). *State scan of social and emotional learning standards, preschool through high school*. CASEL. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/state-learning-standards-to-advance-social-and-emotional-learning.pdf>
- Ekman, P. y Friesen, W. (1975). *Unmasking the Face*. Prentice-Hall
- Erdođdu, M. (2008). Research On Emotional Quotient In Terms Of Certain Variables. *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(23), 62-76.
- Erylmaz, A., Satici, B., y Deníz E. (2020). A model of career adaptability for teachers: Emotional intelligence, goal setting, and striving for goals. *International Online Journal of Primary Education*. (9)1, 63-72. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1258468>
- Fernández 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), 63-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126754>
- Fernández, M. E. (2016). *Eficacia del programa educativo PIEI y su relación con la inteligencia emocional autoinformada y la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, en estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/37740/>
- Fernández, M., Bravo, A., y Fernández, P. (2019). Council of Europe Cultural Heritage and Education Policy: Preserving Identity and Searching for a Common Core? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 209-223. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.344131>
- Fernández, M., Bravo, A., y Fernández-Berrocal, P. (2019). Profiles of Perceived Emotional Intelligence in Future Preschool Teachers: Implications for

- Teacher Education. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 209-223. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.344131>.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros en Psicología Social*, 1, 255-259. [https://www.academia.edu/4695348/Fern%C3%A1ndez\\_Berrocal\\_P\\_y\\_Extremera\\_N\\_2003\\_En\\_qu%C3%A9\\_piensan\\_las\\_mujeres\\_para\\_tener\\_un\\_peor\\_ajuste\\_emocional\\_Encuentros\\_en\\_Psicolog%C3%ADa\\_Social\\_1\\_25\\_5\\_259](https://www.academia.edu/4695348/Fern%C3%A1ndez_Berrocal_P_y_Extremera_N_2003_En_qu%C3%A9_piensan_las_mujeres_para_tener_un_peor_ajuste_emocional_Encuentros_en_Psicolog%C3%ADa_Social_1_25_5_259)
- Flores, A. (2017). La reforma educativa de México y su Nuevo Modelo Educativo. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 10(19), 97-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6037367>
- Fragoso, F. (2018). Inteligencia emocional en estudiantes de educación superior. Análisis a través de técnicas mixtas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. (2). 231-239. <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/1334>
- Fragoso, R. (2014). Competencias Emocionales en estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1(6), 1-26. <http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/328>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>
- Funaro, R. y Ruiz, J. J. (2015). El gran trabajo de educar a los más pequeños. *Ideas para el desarrollo en las Américas del Banco Interamericano de Desarrollo*. 38, 1-12. [https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Ideas-para-el-Desarrollo-en-las-Am%C3%A9ricas-\(IDEA\)-Volumen-38-Septiembre-diciembre-2015-El-gran-trabajo-de-educar-a-los-m%C3%A1s-peque%C3%B1os.pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Ideas-para-el-Desarrollo-en-las-Am%C3%A9ricas-(IDEA)-Volumen-38-Septiembre-diciembre-2015-El-gran-trabajo-de-educar-a-los-m%C3%A1s-peque%C3%B1os.pdf)

- Fundación Botín. (2015). *Emotional and Social Education. International Analysis*.  
Fundación Botín. <https://www.centrobotin.org/investigacion/educacion-emocional-y-social-analisis-internacional-2015/>
- Gaeta, M.L. y López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25.  
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Gardner, H., Kornhaber, M., y Krechevsky, M. (1993). Abordar el concepto de inteligencia. En Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (pp. 243-259). Paidós Ibérica.
- Gardner, H., y Hatch, T. (1989). The educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18, 4-10.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X018008004>
- Glennie, E. J., Rosen, J. A., Snyder, R., Woods-Murphy, M., y Bassett, K. (2017). *Student Social and Emotional Development and Accountability: Perspective of Teachers*. National Network of State Teachers of the Year.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED581290>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Plaza y Janés.
- Gómez, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 174-184.  
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950>

- Gómez, M. E. (2016). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación Educativa*, 17(74), 143-163. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000200143&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200143&lng=es&tlng=es).
- González, J., Wagenaar, R., y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35, 151-164. <https://rieoei.org/RIE/article/view/881>
- Grewal, D., y Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>
- Guilford. J. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Hall, G. E., y Hord, S. M. (2001). *Implementing change: patterns, principles and potholes*. Allyn & Bacon.
- Hardy, T. (1992). *Historia de la psicología*. Debate.
- Hecaen, H., y Albert, M. L. (1978). *Human neuropsychology*. Wiley.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Immordino-Yang, M. H., y Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *International Mind, Brain, and Education Society and Blackwell Publishing, Inc*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *La Educación Normal en México. Elementos para su Análisis*. México: SEP. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018a). Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en educación: retos y prospectiva. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*. 12. <https://historico.mejoredu.gob.mx/agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible-en-educacion-retos-y-prospectiva/>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018b). *LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN MÉXICO Informe 2018*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11243.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018c). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018d). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, 2016). Informe nacional de resultados:* INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/civica/resultados-civica/>
- Izard, C. E. (1989). The structure and functions of emotions: Implications for cognitions, motivation and personality. En I. S. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall lecture series* (Vol. 9). *The G. Stanley Hall lecture series* (p. 39–73). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10090-002>
- Jeloudar, S., Yunus, A., Roslan, S. y Nor, S. (2011). Teachers' Emotional Intelligence and its relation with classroom discipline strategies based on teachers and students perceptions. *Journal of Psychology*. 2(2), 95-102. <https://doi.org/10.1080/09764224.2011.11885468>
- Johnson-Laird, P. y Oatley, K. (2004). Cognitive and social construction in emotions. En Lewis, M. y Haviland-Jones, J. (Eds.), *Handbook of emotions* (2a. ed., pp.458-475). Nueva York: The Guilford Press.
- Jones, S.M., Barnes, S.P., Bailey, R., y Doolittle, E.J. (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The future of children*. (27)1, 49-72. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1144815>
- Jukes, M., Gabrieli, P., Loti, N., Nsolezi, F., Jeremiah, G., Tibenda, J. y Bub, K. (2018). Respect is an Investment: Community Perceptions of Social and Emotional Competencies in Early Childhood from Mtwara, Tanzania. *Global Education Review*, 5(2), 160-188. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1183919>
- Kaiser, H. F. (1974) An index of factor simplicity. *Psychometrika*, 39 (1) 31-36.

- Klapp, A., Belfield, C., Bowden, B., Levin, H., Shand, R. y Zande, S. (2017). A benefit-cost analysis of a Long-term intervention on social and emotional learning in compulsory school. *International Journal of Emotional Education*, 9 (1), 3-9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137973.pdf>
- Kotter, N. y Mayer, N. (1992). The limbic system: A review of its empirical foundation. *Behavioral Brain Research*. 52, 105-127. [https://doi.org/10.1016/S0166-4328\(05\)80221-9](https://doi.org/10.1016/S0166-4328(05)80221-9)
- LaBar, K., LeDoux, J., Spencer, D. y Phelps, E. (1995). Impaired fear conditioning following unilateral temporal lobectomy in humans. *Journal of Neuroscience*. 15, 6846-6855. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.15-10-06846.1995>
- Lane, R. D., Reiman, E. M., Bradley, M. M., Lang, P. J., Ahern, G. L., Davidson, R. J. y Schwartz, G. E. (1997). Neuroanatomical correlates of pleasant and unpleasant emotion. *Neuropsychologia*, 35, 1437-1444. [https://doi.org/10.1016/S0028-3932\(97\)00070-5](https://doi.org/10.1016/S0028-3932(97)00070-5)
- Lang, P. J. (1968). *Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct*. En J. M. Shlien (Ed.), *Research in psychotherapy* (p.90–102). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10546-004>
- Lang, P., Bradley, M. y Cuthbert, B. (1999). Motivated attention: Affect, activation and action. En Lang, P, Simons, F. y Balaban, M (Eds.), *Attention and orienting: Sensory and motivational processes* (pp. 97-135). New Jersey: LEA.
- Larios-Gómez, E. (2016). VALORES EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE-TUTOR EN LA ESCUELA PREPARATORIA.
- Larios-Gómez, E., Giuliani, A. C., & Pizzinatto, N. K. (2018). Perspectiva brasileña: el diseño de la investigación en marketing desde el método científico. En E. Larios-Gómez, E. Vázquez, & A. C. Giuliani. (Coords). Pearson
- Larios-Gómez, E., Ramírez, J. M., & Rodríguez, S. E. (2017). PESQUISA DE MERCADO EM MARKETING, ANÁLISE COMPARATIVA COM O MÉTODO CIENTÍFICO DA EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS DE GESTÃO. *Revista de Administração da Unimep*, 15(4), 179-204.

- Layard, R., Clark, A., Cornaglia, F., Powdthavee, N. y Vernoit, J. (2014). What predicts a successful life? A life-course model of well-being. *The Economic Journal*. 124(580), pp. 720– 738. <https://doi.org/10.1111/eoj.12170>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Touchstone.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Planeta Ariel.
- León, O. G., & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación: en psicología y educación*. (3ra ed.). McGraw-Hill.
- Levin, R. I. y Rubin, D. S. (2004). *Estadística para administración y economía* (7ma ed.). Pearson Educación.
- Ley General de Educación (2018). México: Diario Oficial de la Federación. [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)
- Ley General de Educación (2019). México: Diario Oficial de la Federación. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019)
- López, N. (2009). *Cerebro de mujer y cerebro de varón*. Rialp.
- Lumley, M., Gustavson, B., Partridge, R., y Labouvie-Vief, G. (2005). Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: Interrelationships among measures. *Emotion*, 5(3), 329-342. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.3.329>
- MacLean, P. (1952). Some psychiatric implications of the physiological studies on frontotemporal portion of limbic system (visceral brain). *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*. 4407-418. [https://doi.org/10.1016/0013-4694\(52\)90073-4](https://doi.org/10.1016/0013-4694(52)90073-4)
- MacLean, P. (1970). The triune brain: Emotion and the scientific bias. En Schmitt, F. (Ed). *The neurosciences: Third study program* (pp. 336-348). New York: Rockefeller University Press.
- Malhotra, N. (2008). *Investigación de mercados*. Pearson Educación.
- Marina, J. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.

- Mateo, M., Buenadicha, C., Bustelo, M., Duryea, S. Heredero, E., Rubio, M., Rucci, G. y Becerra, L. (2019). *Habilidades del siglo XXI: Desarrollo de habilidades transversales en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001574>
- Mateos-Aparicio, G. y Martín, M. (2002). *El análisis de la varianza en la investigación comercial*. Prentice Hall.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31) Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. J. Sternberg (Ed). *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- McClelland, D. (1961). *The achieving Society*. Van Nostrand.
- Merchán, I. y González, J. (2016) Autopercepción socioemocional de maestros de Educación Primaria: estudio comparativo entre maestros en formación y maestros en activo de la ciudad de Badajoz. En J. Soler, L. Aparicio, O. Diaz, E. Escolano, y A. Rodríguez. (2016) *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*: Ediciones Universidad de San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5574500>
- Mestre, J. M., Brackett, M. A., Guil, R., y Salovey, P. (2008). Inteligencia Emocional: Definición, Evaluación y Aplicaciones desde el Modelo de Habilidades de Mayer y Salovey. En F. Palmero, F. Martinez-Sanchez y J. A. Huertas (Eds.), *Motivación y Emoción* (pp. 407-438). McGRaw Hill.
- Molero, C., Saiz, E. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530101>

- Moltó, J., Montañés, S., Poy, R., Segarra P., Pastor, M., Tormo, M., Ramírez, I., Hernández, M., Blasa, M., Fernandez, M. y Vila, J. (1999). Un nuevo método para el estudio experimental de las emociones: El International Affective Picture System (IAPS). Adaptación española. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*. 52(1), 55-87.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2498153>
- Montoya Suárez O. (2007). Aplicación del análisis factorial a la investigación de mercados. Caso de estudio. *Scientia Et Technica*, 1(35).  
<https://doi.org/10.22517/23447214.5443>
- Mora, J. A. y Martin, M. L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514677>
- Moreno, M. B. (2013). Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En P. Ducoing. (Coord.) *La escuela normal: una mirada desde el otro*. 23-48. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.  
<http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro>
- Morua, J., & Larios, E. (2016). Epistemología y accionabilidad en las ciencias de gestión. E. Larios-Gómez, & A. Giuliani, Administración. Un enfoque latinoamericano México-Brasil (págs. 287-299). México: Pearson.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/articulo/view/3805](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/articulo/view/3805)
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.

- OCDE (2012). *Mejores competencias, mejores empleos, mejores condiciones de vida: un enfoque estratégico de las políticas de competencias*. Ediciones OCDE. <https://doi.org/10.1787/9786070118265-es>
- OCDE (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Canadá: UIS. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OCDE (2017). *Diagnóstico de la OCDE sobre la Estrategia de Competencias Destrezas y Habilidades de México. Resumen Ejecutivo*. Ediciones OCDE.
- OCDE (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. España: Fundación Santillana. <https://doi.org/10.1787/e3527cfb-es>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Evaluación del programa Construye T. Informe final de la primera fase de la Evaluación de Procesos*. Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. [https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Mexico\\_2010-007\\_Informe\\_final\\_Octubre\\_2010\\_Construye-T.pdf](https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Mexico_2010-007_Informe_final_Octubre_2010_Construye-T.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, guía*. UNESCO. [https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4\\_0.pdf](https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Ornelas, C. (2010). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo mexicano*. México: Siglo XXI Editores.
- Osgood, C., Suci, G. y Tannenbaum, P. (1957). *The measurement of meaning*. Illinois: University of Illinois Press.

- Ostrosky, F. y Vélez, A. (2013). Neurobiología de las emociones. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 13(1), 1-13. <http://feggylab.mex.tl/imagesnew/7/0/4/8/6/neurobiologia%20de%20las%20emociones.pdf>
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: Clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*. 42 (1), 107-113. DOI: [10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113](https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113)
- Páez, M. L., y Castaño, J. J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el caribe*, 32(2), 268-285. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/5798>
- Palomera, R. (2009). Educando para la felicidad. En Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas*, (247-274). Pirámide.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (6)15, 437-454.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: Una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 145–153. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039102>
- Paradiso, S., Johnson, D. L., Andreasen, N. C., O'Leary, D. S., Watkins, G. L., Ponto, L. L. y Hichwa, R. D. (1999). Cerebral blood flow changes associated with attribution of emotional valence to pleasant, unpleasant, and neutral visual stimuli in a PET study of normal subjects. *American Journal of Psychiatry*, 156, 1618-1629. <https://doi.org/10.1176/ajp.156.10.1618>
- Pedreira, M. (2017). *Competencias emocionales y rendimiento académico en Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional*. (Tesis Doctoral). Extremadura: Universidad de Extremadura. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/6034>
- Pérez, E. R., y Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66.

- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*. 10(24), 23-44. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/8941](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/8941)
- Pérez, N., y Castejón, J. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 13(1), 121-131.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila, A. (2010). CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO DE DESARROLLO EMOCIONAL DE ADULTOS (QDE-A). *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 367-379. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539>
- Pérez-Escodia, N. (2016) Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En Soler, J., Aparicio, L., Diaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. 690-705. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5574500>
- Perry, C., y Ball, I. (2007). Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education*. 10, 443-454. DOI: [10.1007/s11218-007-9025-z](https://doi.org/10.1007/s11218-007-9025-z)
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Pilis, A., y Özbaş, S. (2014). According to Perceptions Evaluation of Emotional Intelligence Skills of School Administrators. *Near East University Social Sciences Institute Journal*, 2(2).
- Plutchik, R. (1980). *Emotions: A Psychoevolutionary Synthesis*. Nueva York: Harper & Row.
- Ponce, M. (2010). *Las competencias en educación superior. Origen, definiciones, diseño curricular y evaluación*. México: Docentes en acción.
- Poulou, M. (2017) Students' emotional and behavioral difficulties: the role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships.

- International Journal of Emotional Education*. 9 (2), 72-89.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1197559.pdf>
- Rains, G. (2004). *Principios de neuropsicología humana*. México: Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Reeve, J. (2009). *Motivación y emoción*. Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Reyes, R. y Zúñiga, R. (1994), *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: Desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 51-60.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982014000100021](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100021)
- Ruiz, V. y Browerman, J. (2011). *Innovando en educación para prevenir la exclusión: "Construye T", una alternativa para la juventud mexicana*. México: UNESCO.  
[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/pdf/Construyet\\_seguridad.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/pdf/Construyet_seguridad.pdf)
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, (pp. 35-66). Basic Books,
- Saarni, C. (1999). *The development of Emotional Competence*. The Guilford Press
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. BarOn, y J. Parker (Eds), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). Jossey Bass.
- Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*. 5, 97-121. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.385>
- Salovey, P. (2007). Prólogo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 17-19). Pirámide.

- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Basic Books.
- Sánchez, M. (2007). *Inteligencia Emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental*. Universidad Castilla-La Mancha. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/982>
- Sánchez-Navarro, J. P. y Román, F. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. *Anales de psicología*, 20(2), 223-240. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1036940>
- Sato, W., Yoshikawa, S., Kochiyama, T. y Matsumura, M. (2004). The amygdale processes the emotional significance of facial expressions: an fMRI investigation using the interaction between expression and face direction. *NeuroImage*, 22, 1006-1013. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2004.02.030>
- Scott, E. (2018). Towards a Cross-Cultural Conceptual Framework for Researching Social and Emotional Education. *IAFOR Journal of Education*. 6(3), 111-127. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1198677>
- Scott, E. (2019). Teachers' perceptions and practice of social and emotional education in Greece, Spain, Sweden and the United Kingdom. *International Journal of Emotional Education*. 11(1), 31-48. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1213640>
- Secretaría de Educación Pública. (1984). *Plan de estudios. Licenciatura en educación Normal*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México: SEP.

- Secretaria de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007 - 2012*. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública. (2011). *Reforma curricular para educación normal (preescolar y primaria). Propuesta de perfil de egreso*. México: SEP. [https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RC/17-19Ene2011/material/doc\\_perfil\\_ene2011.pdf](https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RC/17-19Ene2011/material/doc_perfil_ene2011.pdf)
- Secretaria de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP. <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2013-2018-17277>
- Secretaria de Educación Pública. (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP. [https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/mx\\_1150.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_1150.pdf)
- Secretaria de Educación Pública. (2017b). *Aprendizajes Clave para Educación Integral: Educación Primaria. 1º Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP. [http://creson.edu.mx/modeloeducativo/Primaria%202018%20Modelo%20Educativo/1LpM-Primaria1grado\\_Digital.pdf](http://creson.edu.mx/modeloeducativo/Primaria%202018%20Modelo%20Educativo/1LpM-Primaria1grado_Digital.pdf)
- Secretaria de Educación Pública. (2017c). *Aprendizajes Clave para Educación Integral: Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP. [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes\\_clave\\_para\\_la\\_educacion\\_integral.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf)
- Secretaria de Educación Pública. (2017d). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. SEP. [https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/estrategia\\_fortalecimiento/070618-ESTRATEGIA\\_DE\\_FORTALECIMIENTO\\_Y\\_TRANSFORMACION\\_DE\\_ESCUELAS\\_NORMALES.pdf](https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/070618-ESTRATEGIA_DE_FORTALECIMIENTO_Y_TRANSFORMACION_DE_ESCUELAS_NORMALES.pdf)
- Secretaria de Educación Pública. (2017e). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2017f). *Ruta para la implementación del modelo educativo*. SEP.  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/232636/10\\_Ruta\\_de\\_implementation\\_del\\_modelo\\_educativo\\_DIGITAL\\_re\\_FINAL\\_2017.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/232636/10_Ruta_de_implementation_del_modelo_educativo_DIGITAL_re_FINAL_2017.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). *La estructura del sistema educativo mexicano*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Programa Construye T 2014–2018*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. ACUERDO EDUCATIVO NACIONAL. SEP.
- Sifneos, P. E. (1967). Clinical observations on some patients suffering from a variety of psychosomatic diseases. *Acta Medicina Psychosomatica*, 21, 133-136.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: McMillan.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2002b). *Desarrollo de los Adolescentes III. Identidad y Relaciones Sociales. Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 3° y 4° semestres*. SEP.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2002a). *Desarrollo de los Adolescentes I. Aspectos Generales. Desarrollo de los Adolescentes II Crecimiento y Sexualidad. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 1° y 2° semestres*. SEP.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2010). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999. Documentos básicos*. SEP.
- Subsecretaría de Educación Básica. (2009a). *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. SEP.
- Subsecretaría de Educación Básica. (2009b). *Programa de estudio 2009, Primer grado. Educación Básica. Primaria*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2009c). *Programa de estudio 2009, Segundo grado. Educación Básica. Primaria*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2009d). *Programa de estudio 2009, Tercer grado. Educación Básica. Primaria*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2009e). *Programa de estudio 2009, Cuarto grado. Educación Básica. Primaria*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2009f). *Programa de estudio 2009, Quinto grado. Educación Básica. Primaria*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2009g). *Programa de estudio 2009, Sexto grado. Educación Básica. Primaria*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011a). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Tutoría*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011b). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011c). *Programas de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011d). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011e). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Segundo grado*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011f). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer grado*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011g). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Cuarto grado*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011h). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Quinto grado*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011i). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto grado*. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2011j). *Programa de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Artes*. SEP.

- Subsecretaría de Educación Básica. (2011k). *Programa de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Educación Física*. SEP.
- Subsecretaría de Educación Básica. (2011l). *Programa de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. SEP.
- Sutton, E. S., y Wheatley, K. F. (2003). Teacher emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.  
<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1026131715856>
- Székely, M. y Flores, I. (2018). *Educación y desarrollo en México: una historia de baja capacidad de aprovechamiento del capital humano*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001428>
- Taras, V., Kirkman, B. y Steel, P. (2010). Examining the impact of Culture's consequences: a threedecade, multilevel, meta-analytic review of Hofstede's cultural value dimensions. *Journal of Applied Psychology*. 95(3), 405-39.  
<https://doi.org/10.1037/a0018938>
- Taşlıyan, M., Hırlak, B., & Harbalıoğlu, M. (2014). The Relationship Between Emotional Intelligence, Communication Skills And Academic Achievement: An Application On University Students. *ASSAM International Refereed Journal*, 2(3), 45-58.
- Tavakol, M. y Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*. (2), 53-55. doi: 10.5116/ijme.4dfb.8dfd
- Terman, L. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
- The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*. CASEL. <https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/>
- The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2017). *What is SEL*. CASEL. <http://www.casel.org/what-is-sel/>
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thurstone, L. (1938). *Primary mental abilities*. University of Chicago Press.

- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.
- Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41068-violencias-espacio-escolar>
- Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134026>
- Vargas, F. (2004). *Cuarenta preguntas sobre competencia laboral*. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/ OIT). <https://www.oitcinterfor.org/publicaci%C3%B3n/40-preguntas-sobre-competencia-laboral>
- Vivas, M., Chacón, M. y Chacón, E. (2010). Competencias socioemocionales autopercibidas por los futuros docentes. *Educere*, (48)14, 137-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3656476>
- Wechsler, D. (1940). Nonintellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
- Winner, E., Goldstein, T. y Vincent-Lancrin, S. (2013). *Educational Research and Innovation*. París: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>
- Winterton, J., Delamare, F. y Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training.
- Young, A. W., Aggleton, J. P., Hellawell, D.J., Johnson, M., Broks, P. y Hanley, J.R. (1995). Face processing impairments after amygdalotomy. *Brain: A journal of Neurology*, 118(1), 15-24. <https://doi.org/10.1093/brain/118.1.15>
- Zins, J. E. Weissberg, R. P. Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

- Zinsser, K. M. y Dusenbury, L. (2015). Recommendations for Implementing the New Illinois Early Learning and Development Standards to Affect Classroom Practices for Social and Emotional Learning. *Early Childhood Research & Practice*, 17(1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1072345>
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2), 1-19. <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

## **ANEXOS**



**Anexo 1. Versión A.**  
**Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A)**

FOLIO: \_\_\_\_\_

**Licenciatura:** \_\_\_\_\_ **Semestre:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** Hombre Mujer  
**Edad:** \_\_\_\_\_  
**Institución:** \_\_\_\_\_

La Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas de la BUAP se encuentra realizando una investigación con el objetivo de conocer las **competencias socioemocionales** de los estudiantes de las Escuelas Normales en el Estado de Puebla, la información que proporciones será utilizada con  **fines estadísticos**, por lo que te pedimos contestes el cuestionario completo y con absoluta honestidad. Las respuestas son totalmente de carácter **confidencial y anónimo** y no existen respuestas correctas o incorrectas.

**INSTRUCCIONES:**

Por favor, lea detenidamente cada enunciado y marque con una **X** la opción que mejor indique tu grado de acuerdo o desacuerdo mediante la siguiente escala:

*0- significa totalmente en desacuerdo      a      10- totalmente de acuerdo*

\*Marca una sola casilla para cada enunciado

No.	ENUNCIADO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Me siento una persona feliz											
2	Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida y ser feliz											
3	Estoy descontento conmigo mismo											
4	Algunas veces me pregunto seriamente si vale la pena vivir											
5	Tengo claro para qué quiero seguir viviendo											
6	A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo											
7	A menudo me siento triste sin saber el motivo											
8	Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre											
9	Hablar delante de muchas personas me resulta realmente difícil											
10	Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso y me equivoco											
11	Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y me siento nervioso											

No.	ENUNCIADO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	Me cuesta defender opiniones diferentes a las de otras personas											
13	Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos											
14	Me asustan los cambios											
15	Nada de lo que puedo pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan											
16	Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago											
17	Me siento herido fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo											
18	A menudo cuando alguien me habla estoy pensando en lo que diré yo enseguida											
19	Cuando me doy cuenta que he hecho algo mal me preocupo durante mucho tiempo											
20	Me desanimo cuando algo me sale mal											
21	Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros											
22	Sé ponerme en el lugar de los otros para entenderlos bien											
23	Noto si los otros están de mal o buen humor											
24	Me resulta difícil saber cómo se sienten los otros											
25	Conozco bien mis emociones											
26	A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente											
27	Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte											
28	Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero											
29	Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas cercanas a mí											
30	Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo											

No.	ENUNCIADO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31	Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí											
32	Puedo describir fácilmente mis sentimientos											
33	Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras											
34	Me preocupa mucho que los otros descubran que no se hacer alguna cosa											
35	Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme											
36	Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos											
37	Sé poner nombre a las emociones que experimento											
38	No sé qué responder cuando otros me hacen un elogio o me dicen cosas agradables sobre mí											
39	Me resulta difícil relajarme											
40	A menudo tengo la sensación de que los otros no entienden lo que les digo											
41	Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables											
42	Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad											
43	Cuando resuelvo un problema pienso cosas cómo: ¡Magnífico!, ¡Lo he conseguido!, He sido capaz de..., etc.											
44	Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas											
45	Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones											
46	Tengo muchos amigos											
47	Puedo hacer amigos con facilidad											
48	Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí											

No.	ENUNCIADO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
49	Cuento con las habilidades sociales y emocionales para trabajar y resolver problemas dentro del aula (reconozco mis emociones y las de los demás, puedo manejarlas y/o pedir ayuda, analizo las situaciones, mantengo buenas relaciones con otras personas, me siento capaz de resolver problemas en mi vida personal y entorno social, etc.)											
50	Puedo resolver de manera efectiva los problemas no académicos que surgen en el aula.											
51	Dentro de las clases mis profesores realizan ejercicios para desarrollar habilidades emocionales y sociales en nosotros como alumnos.											
52	Como docente en formación, considero que es fundamental el desarrollo social y emocional de mis alumnos dentro del aula.											
53	Mi institución nos brinda la formación necesaria para desarrollar habilidades emocionales y sociales como herramienta para nuestra práctica docente.											
54	Considero importante la formación continua de los docentes en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales.											
55	Mis profesores atienden sólo a los contenidos teóricos del programa, ignorando el lado emocional-afectivo.											
56	Me siento preparado como futuro docente para contribuir al desarrollo social y emocional de mis alumnos.											

Te reiteramos nuestro total agradecimiento por contestar este cuestionario, te recordamos que tus respuestas son confidenciales y serán de suma importancia para nuestra investigación.

**CONTACTO**

[Wendytecpa27@gmail.com](mailto:Wendytecpa27@gmail.com)



**Anexo 2. Versión B.  
Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A)  
(QDE-A)**

FOLIO: \_\_\_\_\_

**Nombre de la Licenciatura:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** Hombre  Mujer  **Edad:** \_\_\_\_\_

**Escuela Normal:** \_\_\_\_\_ **Semestre:** 1°  2°  3°  4°  5°  6°  7°  8°

**Lugar:** \_\_\_\_\_

La Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrados de la Facultad de Administración de la BUAP se encuentra realizando una investigación con el objetivo de conocer las **competencias emocionales** de los estudiantes de las Escuelas Normales en el Estado de Puebla. La información que usted nos ofrezca será tratada de forma **confidencial y anónima**, por lo que le solicitamos su cooperación para contestar el cuestionario completo y con absoluta honestidad, no existen respuestas correctas o incorrectas, ni límite de tiempo.

Le agradecemos de antemano por su atenta colaboración.

**INSTRUCCIONES:**

Por favor, lea detenidamente cada enunciado y marque con una **X** la opción que mejor indique su grado de acuerdo o desacuerdo mediante la siguiente escala:

- 1- *Totalmente en desacuerdo*;    2- *En desacuerdo*;    3- *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*;  
4- *De acuerdo*;    5- *Totalmente de acuerdo*

\*Marca una sola casilla para cada enunciado

No.	ENUNCIADO	1	2	3	4	5
1	Me siento una persona feliz.					
2	Estoy satisfecho/a con mi manera de afrontar la vida.					
3	Estoy descontento/a conmigo mismo/a.					
4	Algunas veces me pregunto seriamente si vale la pena vivir.					
5	Tengo claro para qué quiero seguir viviendo.					
6	A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo/a.					
7	A menudo me siento triste sin saber el motivo.					
8	Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre.					
9	Hablar delante de un gran público me resulta realmente difícil.					
10	Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso/a y me equivoco.					

No.	ENUNCIADO	1	2	3	4	5
11	Hablar con personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y me siento nervioso/a.					
12	Me cuesta defender opiniones diferentes a las mías.					
13	Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos.					
14	Me asustan los cambios.					
15	Nada de lo que puedo pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan.					
16	Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago.					
17	Me siento herido/a fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo.					
18	Cuando me doy cuenta que he hecho algo mal me preocupo durante mucho tiempo.					
19	Me desanimo cuando algo me sale mal.					
20	Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros.					
21	Sé ponerme en el lugar de los otros para entenderlos bien.					
22	Noto si los otros están de mal o buen humor.					
23	A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente.					
24	Acostumbro moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte.					
25	Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero.					
26	Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas cercanas a mí.					
27	Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo.					
28	Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí.					
29	Puedo describir fácilmente mis sentimientos.					
30	Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras.					
31	Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa.					

No.	ENUNCIADO	1	2	3	4	5
32	Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme.					
33	Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos.					
34	No sé qué responder cuando otros me hacen un elogio o me dicen cosas agradables sobre mí.					
35	Me resulta difícil relajarme.					
36	A menudo tengo la sensación de que los otros no entienden lo que les digo.					
37	Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno, intento hacer actividades que me resulten agradables.					
38	Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad.					
39	Cuando resuelvo un problema pienso cosas como: ¡Magnífico!, ¡Lo he conseguido!, He sido capaz de..., etc.					
40	Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas.					
41	Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones.					
42	Tengo muchos amigos.					
43	Puedo hacer amigos con facilidad.					
44	Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí.					
45	Al estar en el aula (como practicante) me siento capaz de manejar mis emociones y trabajar efectivamente con mis alumnos.					
46	Considero que puedo o podré resolver de manera efectiva los problemas no académicos que surgen en el aula.					
47	Dentro de las clases, identifico que mis profesores realizan ejercicios para desarrollar habilidades emocionales y sociales en nosotros como alumnos.					
48	Como docente en formación, considero que es fundamental el desarrollo social y emocional de mis alumnos dentro del aula.					
49	Identifico que mi institución (escuela normal) nos brinda la formación necesaria para desarrollar habilidades emocionales y sociales como herramienta para nuestra práctica docente.					
50	Considero importante la formación continua de los docentes en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales.					

No.	ENUNCIADO	1	2	3	4	5
51	Percibo que mis profesores atienden sólo a los contenidos teóricos del programa, ignorando el lado emocional-afectivo.					
52	Me siento preparado como futuro docente para contribuir al desarrollo social y emocional de mis alumnos.					

Te reiteramos nuestro total agradecimiento por contestar este cuestionario, te recordamos que tus respuestas son confidenciales y serán de suma importancia para nuestra investigación.

**CONTACTO**

[Wendytecpa27@gmail.com](mailto:Wendytecpa27@gmail.com)



**Anexo 3. Versión C.**  
**Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A)**  
(QDE-A)

Nombre de la Licenciatura: \_\_\_\_\_ Sexo: Hombre  Mujer  Edad: \_\_\_\_\_

Escuela Normal: \_\_\_\_\_ Semestre: 1°  2°  3°  4°  5°  6°  7°  8°

Promedio académico obtenido en el último semestre: \_\_\_\_\_

¿Ha cursado alguna asignatura sobre educación emocional en su institución? SI  NO

¿Ha tomado algún curso, taller, diplomado sobre educación emocional fuera de la escuela Normal? SI  NO

La Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrados de la Facultad de Administración de la BUAP se encuentra realizando una investigación con el objetivo de conocer las **competencias emocionales** de los estudiantes de las Escuelas Normales en el Estado de Puebla. La información que usted nos ofrezca será tratada de forma **confidencial y anónima**, por lo que le solicitamos su cooperación para contestar el cuestionario completo y con absoluta honestidad, no existen respuestas correctas o incorrectas, ni límite de tiempo.

**INSTRUCCIONES:**

Por favor, lea detenidamente cada enunciado y marque con una **X** la opción que mejor indique su grado de acuerdo o desacuerdo mediante la siguiente escala:

- 2- Totalmente en desacuerdo;    2-En desacuerdo;    3-Ni de acuerdo ni en desacuerdo;
- 4- De acuerdo;    5- Totalmente de acuerdo

\*Marca una sola casilla para cada enunciado

No.	ENUNCIADO	1	2	3	4	5
1	Me siento una persona feliz.					
2	Estoy satisfecho/a con mi manera de afrontar la vida.					
3	Estoy contento/a conmigo mismo/a.					
4	A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo/a.					
5	Tengo claro para qué quiero seguir viviendo.					
6	Algunas veces me pregunto seriamente si vale la pena vivir.					
7	A menudo me siento triste sin saber el motivo.					
8	Tengo la sensación de aprovechar bien mí tiempo libre.					
9	Hablar delante de un gran público me resulta realmente fácil.					

No.	ENUNCIADO	1	2	3	4	5
10	Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso/a y me equivoco.					
11	Hablar con personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y me siento nervioso/a.					
12	Me cuesta defender mis opiniones cuando son diferentes a las de otras personas.					
13	Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos.					
14	Me asustan los cambios.					
15	Nada de lo que puedo pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan.					
16	Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago.					
17	Me siento herido/a fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo.					
18	Cuando me doy cuenta que he hecho algo mal me preocupo durante mucho tiempo.					
19	Me desanimo cuando algo me sale mal.					
20	Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros.					
21	Sé ponerme en el lugar de los otros para entenderlos bien.					
22	Noto si los otros están de mal o buen humor.					
23	A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente.					
24	Acostumbro moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte.					
25	Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero.					
26	Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas cercanas a mí.					
27	Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo.					
28	Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí.					
29	Puedo describir fácilmente mis sentimientos.					
30	Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras.					
31	Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa.					

No.	ENUNCIADO	1	2	3	4	5
32	Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme.					
33	Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos.					
34	No sé qué responder cuando otros me hacen un elogio o me dicen cosas agradables sobre mí.					
35	Me resulta difícil relajarme.					
36	A menudo tengo la sensación de que los otros no entienden lo que les digo.					
37	Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno, intento hacer actividades que me resulten agradables.					
38	Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad.					
39	Cuando resuelvo un problema pienso cosas cómo: ¡Magnífico!, ¡Lo he conseguido!, He sido capaz de..., etc.					
40	Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas.					
41	Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones.					
42	Tengo muchos amigos.					
43	Puedo hacer amigos con facilidad.					
44	Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí.					
45	Al estar en el aula (como practicante) me siento capaz de manejar mis emociones y trabajar efectivamente con mis alumnos.					
46	Considero que puedo o podré resolver de manera efectiva los problemas no académicos que surgen en el aula.					
47	Dentro de las clases, mis profesores realizan ejercicios para desarrollar habilidades emocionales y sociales en nosotros como alumnos.					
48	Como docente en formación, considero que es fundamental el desarrollo social y emocional de mis alumnos dentro del aula.					
49	Identifico que mi institución (escuela normal) nos brinda la formación necesaria para desarrollar habilidades emocionales y sociales como herramienta para nuestra práctica docente.					
50	Considero importante la formación continua de los docentes en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales.					
51	Percibo que mis profesores atienden sólo a los contenidos teóricos del programa, ignorando el lado emocional-afectivo.					

No.	ENUNCIADO	1	2	3	4	5
52	Me siento preparado/a como futuro/a docente para contribuir al desarrollo social y emocional de mis alumnos.					
53	Como practicante y futuro docente me siento cómodo(a) expresando mis emociones a mis alumnos en el salón de clases y a mis compañeros de trabajo					
54	Como futuro docente considero que cuento con las estrategias necesarias para manejar mis reacciones emocionales fuertes dentro del salón de clases					

Te reiteramos nuestro total agradecimiento por contestar este cuestionario, te recordamos que tus respuestas son confidenciales y serán de suma importancia para nuestra investigación.

**CONTACTO**

[Wendytecpa27@gmail.com](mailto:Wendytecpa27@gmail.com)