



## Análisis de la dimensión emocional del estudiantado en las prácticas de magisterio

### Analysis of the emotional dimension of students during teaching practices

 Cristina Picazo-Valencia<sup>1</sup>,  María Dolores García-Campos<sup>1</sup>  
1 Universidad de Alcalá (España)

Fecha de recepción: 21/06/2023

Fecha de aceptación: 10/09/2023

Fecha de publicación: 19/12/2023

#### Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio de casos dirigido a conocer cuáles son las emociones que identifican los/as estudiantes de magisterio y el devenir de las mismas durante sus prácticas curriculares. En el estudio participaron treinta estudiantes de cuarto curso de Grado en Magisterio de una universidad madrileña. Para la obtención de datos se elaboró un cuestionario y se contó con los relatos reflexivos realizados por los/as estudiantes en distintos momentos del periodo formativo. Los resultados indican el predominio de emociones agradables de alta y baja activación, con el *agobio* y la *preocupación* como emociones desagradables más recurrentes. Todo ello apunta a la necesidad de incorporar las competencias emocionales en el plan formativo del prácticum con el fin de promover la toma de conciencia emocional para el desempeño profesional y generar el bienestar emocional que favorezca los procesos de enseñanza- aprendizaje.

#### Palabras clave

Prácticum, formación inicial del profesorado, competencia socioemocional, vocabulario emocional, enfoque construccionista de las emociones.

#### Abstract

This paper describes the results of a qualitative cases study aimed at discover which are the emotions identified by preservice teachers and their course during their academic practices. Thirty fourth-year students of the Bachelor's Degree in Education from a university in Madrid participated in the study. A form was developed to obtain the data and the reflexive tales written by the students were analysed throughout different stages of the academical practices. Results show a predominance of pleasant emotions of high and low energy as well as *stress* and *concern* as the most recurrent unpleasant emotions. All of which suggests the need of introducing the emotional skills used in the practicum to promote the emotional awareness for professional performance and build emotional well-being that would encourage the teaching- learning process.

## Keywords

Practicum, pre-service teacher education, social and emotional skills, emotional vocabulary, constructionist approach to emotions.

## 1. Introducción

Existe un creciente interés por el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial docente (Fernández-Gavira et al., 2021; Rendón, 2019). Otros estudios como el de Fernández-Molina et al. (2019) o el de Pérez-Bonet y Velado-Guillén (2017), están interesados en conocer cómo los/as futuros/as maestros/as perciben su propia inteligencia emocional. La literatura interesada en conocer las emociones percibidas por los/as maestros/as durante el proceso de prácticas es, de momento, menos frecuente. Consideramos necesario conocer el mundo emocional de los/as estudiantes de magisterio cuando se enfrentan a la realidad del aula ya que, comprender estos procesos facilitará la puesta en marcha de estrategias de enseñanza que contribuyan a la formación de maestros/as emocionalmente competentes.

Son numerosos los autores que establecen la estrecha relación existente entre emoción y lenguaje (Vine et al. 2020; El-Dakhs, y Altarriba, 2019; Barrett 2018; Lindquist et al. 2015; Danes 1994; Besnier, 1990). A través del lenguaje, las personas construyen el conocimiento de conceptos emocionales con los que dan sentido a las percepciones sensoriales (Lindquist et al. 2015). Es a través del uso del lenguaje como podemos reconstruir los diversos estados de ánimo (Belli, 2009). Bisquerra y Filella, (2018) destacan la importancia del vocabulario emocional tanto para la identificación y expresión de las emociones, como para la comunicación interpersonal y las relaciones sociales. A su vez, advierten de la escasez de estudios sobre el vocabulario emocional.

Desarrollar un vocabulario emocional va más allá de contar con un número determinado de términos y denominaciones con los que poder comprender el mundo afectivo en el que se interactúa. La capacidad de denominar, como representación que es, supone también la posibilidad de actuar emocionalmente y seguir sintiendo. El mero hecho de expresar los sentimientos con palabras favorece la regulación emocional (Fernández-Molina et al., 2018; Gilar-Corbi et al., 2018). En definitiva, desarrollar esta dimensión de la alfabetización emocional permite a la persona poder identificar, decidir y actuar en la realidad emocional en la que se desenvuelve y desarrolla.

De hecho, el proceso de adquisición de un vocabulario emocional no es similar al de un vocabulario socialmente compartido. Barrett (2018) plantea que las palabras facilitan la creación de conceptos con los que el cerebro da significado emocional a los inputs sensoriales. Estudios posteriores, como el de Grosse et al. (2021) realizado con niños, son consistentes con este planteamiento. Según el planteamiento de Barrett (2018) de manera significativa “lo que sentimos altera lo que vemos y oímos” (p.110) y, por lo tanto, las sensaciones corporales que se producen en relación con un entorno determinado, asociado a la adquisición de conceptos y a las experiencias previas, permiten al cerebro establecer unas predicciones que dan sentido a cómo nos sentimos en ese momento, construyendo una determinada emoción y no otra (Ohira, 2020). Por ello, no percibimos el mundo como es, sino como nos interesa percibirlo (Seth, 2023). Así pues, las palabras para designar e identificar emociones son posteriores a este proceso de construcción de la emoción.

En síntesis, cada persona construye su vocabulario emocional en función de su capacidad para sentir el estado interno del cuerpo, y lo hace a partir de su propia experiencia.

Cómo citar (APA): Picazo-Valencia, C., & García-Campos, M.D. (2023). Análisis de la dimensión emocional del estudiantado en las prácticas de magisterio. *Revista Prácticum*, 8(2), 45-60. <https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17041>

Según Barrett (2018) esta capacidad de combinación conceptual permite dar un significado personal y experimentar o percibir una emoción asociada. El valor que Barret (2018) otorga al vocabulario emocional es por su implicación en la alfabetización emocional con la creación de conceptos y sostiene que la capacidad de las personas para poder combinar conceptos facilita la construcción de las emociones. Esta misma autora, interpreta que son los conceptos los que permiten a la persona dar significado a lo que están sintiendo, construyendo lo que denomina un “caso de emoción”, de ahí que reciba el nombre de la teoría de la emoción construida, que rechaza la universalización de las emociones.

Como indican Hoffmann et al. (2020) potenciar el desarrollo del vocabulario emocional facilita a la persona el reconocimiento, la identificación y la expresión de las emociones, habilidades necesarias para desarrollar la regulación emocional. Para Extremera et al. (2019) el conocimiento de las emociones también ayuda a prevenir conductas problemáticas y a establecer relaciones más saludables.

Contar con estas habilidades es fundamental para el desempeño profesional de los/as maestros/as. La puesta en marcha de la labor docente desde los planteamientos de una pedagogía activa, supone una función de facilitación y guía que requieren competencias promotoras del bienestar y el cuidado de las relaciones interpersonales que se generan en el aula (Aspelin, 2017). Formar a los/as futuros/as maestros/as para que puedan tomar conciencia de sus emociones y gestionirlas, con el fin de contribuir a crear entornos relacionales que promuevan el aprendizaje y a cuidar el bienestar emocional ante los desafíos que supone la enseñanza. Por ello es fundamental la preparación emocional en los programas de formación inicial docente.

Entendemos que el prácticum es un espacio formativo excepcional para trabajar las emociones porque en él, los/as futuros/as maestros/as deben asumir el rol docente afrontando situaciones de distinta complejidad emocional. En trabajos anteriores se ha analizado el papel relevante que desempeñan las emociones y los sentimientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan durante el prácticum (García-Campos et al. 2022). Las experiencias vividas por los/as maestros/as en formación desde los distintos estados emocionales (agradables/desagradables) contribuyen a forjar su identidad profesional (Muñoz et al. 2021; Tejada-Fernández et al. 2017; Forés et al. 2014; Latorre y Blanco 2011). En este sentido, se considera que este acercamiento a la conciencia, la reflexión y la regulación del sentir emocional, orientado a la comprensión de las consecuencias, así como la indagación para la acción y la transformación emocional, pueden ayudar a formar desde el inicio maestros/as más responsables de sus emociones y, por tanto, contribuir a su competencia emocional para educar.

El principal objetivo de este estudio es ahondar en el conocimiento y la comprensión de las emociones percibidas por los/as maestros/as en formación durante el prácticum, analizándolo a través de la variabilidad (en cuanto a la valencia y al nivel de activación o *arousal*), la diversidad y la frecuencia del vocabulario emocional, con el propósito de avanzar en propuestas formativas que promuevan el desarrollo socioemocional de los/as futuros/as maestros/as.

## 2. Metodología

### 2.1. Diseño

Se ha optado por un diseño metodológico de naturaleza cualitativa planteado mediante

un estudio de caso, dado que busca la comprensión profunda del caso objeto de análisis (Sandín, 2003) como es el mundo emocional de los/as maestros/as en prácticas.

Se consideraron las emociones identificadas por los/as estudiantes. Siguiendo el planteamiento de Barret (2018) en cuanto a la construcción de la experiencia emocional propia, para referirse a cada emoción o “caso de emoción”, como por ejemplo el sentirse alegre, es preferible hablar de categoría emocional para referirse a todos los casos diversos de *alegría*. Es por ello que en este trabajo se emplean ambas formas de denominación.

## 2.2. Participantes

En el estudio participaron 30 estudiantes, con un claro predominio de mujeres (29 mujeres y un varón) de entre 21 y 28 años, pertenecientes a los estudios de Grado en Magisterio de Educación Infantil, Grado en Magisterio de Educación Primaria y Doble Grado en Magisterio de Educación Infantil y Primaria de una universidad pública española, en el marco de la asignatura Prácticum del último curso de titulación.

Debido al número de estudiantes mayoritariamente femenino que han participado en el estudio se ha decidido hacer uso del femenino genérico cuando se haga referencia a las mismas en el artículo.

El periodo de prácticas en el que se analizaron las emociones supuso un total de ocho semanas, el periodo completo en el que las estudiantes acudían al centro de prácticas.

## 2.3. Instrumentos y técnicas de análisis

Los instrumentos empleados para obtener los datos relativos a los objetivos de este estudio fueron: el formulario *Registro de Identificación de las Emociones y Fenómenos Afectivos* (RIEFA) y los *relatos emocionales reflexivos* elaborados por las participantes en tres momentos diferentes del prácticum.

RIEFA: este formulario se diseñó *ad hoc* para que las estudiantes registraran las emociones experimentadas durante las prácticas. Las emociones estaban clasificadas por su valencia (agradable/desagradable) y por el *arousal* (alta y baja intensidad). El formulario estaba compuesto por dos secciones: una primera cerrada, consistente en la identificación entre un total de 45 emociones, con disponibilidad para seleccionar todas las emociones identificadas durante la jornada escolar, y una segunda abierta, para la libre denominación de las emociones identificadas. Es una adaptación del Mood Meter (medidor del estado de ánimo, traducción de las autoras) de Hoffmann et al. (2020), herramienta incluida y difundida por el Método y Programa para la regulación emocional RULER (Brackett et al. 2019; Castillo-Gualda et al., 2017; Nathanson et al., 2016; Brackett et al., 2012) a la que se incluyeron, para este estudio, otras emociones susceptibles de sentirse en un contexto de prácticas curriculares de magisterio. Se distribuyó a través de la aplicación *Google Forms* lo que permitió obtener una información “fresca”, puntual y diaria de las participantes.

*Relatos emocionales reflexivos*: Con el propósito de acercar la reflexión emocional, entendida como exploración de sí misma, se pidió a las participantes que llevaran a cabo un relato emocional solicitado en tres momentos del proceso: al inicio de las prácticas, durante el desarrollo y al final.

## 3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis cualitativo estructurado en torno

a los interrogantes que han orientado este estudio: qué emociones identifican los/as futuros/as maestros/as y con qué frecuencia las sienten durante su formación práctica. Esta información permite, no solo conocer las emociones y su prevalencia durante el prácticum sino, además, comprender la secuencia de cada emoción registrada durante todo el periodo de prácticas, de cara a orientar las propuestas formativas.

Las informaciones recogidas directamente de las participantes sumaron un total de 549 formularios RIEFA respondidos y 54 relatos emocionales reflexivos.

Se utilizó el programa de software MAXQDA (Versión 2022) para el análisis textual del contenido facilitando, tras lecturas sucesivas de los textos, la organización de todos los datos y la generación de ideas en torno a categorías, tanto previstas como emergentes, relativas a las emociones identificadas por las participantes. Los datos se estructuraron en dos niveles de análisis, uno deductivo con los datos procedentes del RIEFA y organizados en 5 subcódigos (desagradables de activación alta; desagradables de activación baja; agradables de activación alta; agradables de activación baja y otras emociones); y otro inductivo, con los datos de los relatos reflexivos, organizados en 3 subcódigos (vocabulario emocional; el matiz de percepción emocional como agradable o desagradable y activación alta o baja; la descripción de la experiencia emocional).

Se llevó a cabo la triangulación de toda la información, como medio de análisis cruzado de los resultados, permitiendo explorar las perspectivas en momentos distintos del prácticum, lo que ha facilitado una comprensión e interpretación más rica y veraz de los temas tratados en las distintas fuentes (Simons, 2011), procediendo posteriormente a la discusión.

Los resultados se presentan siguiendo las respectivas cuestiones de la investigación.

### 3.1. ¿Qué categorías emocionales experimentan las maestras en prácticas?

Para responder a esta cuestión del estudio se analizan los datos obtenidos en el RIEFA. En el análisis se mantuvo la categorización de las emociones según su valencia (agradable/desagradable) y el *arousal* (alta/baja intensidad). Las estudiantes de magisterio reconocen haber experimentado durante el proceso de prácticas un total de 69 emociones. De las 45 emociones disponibles en la primera sección de reconocimiento hubo otras como *cólera*, *furia*,  *cansada* y *deprimida* que no fueron reconocidas por ninguna de las participantes durante el prácticum. En la segunda sección de identificación libre y espontánea de las emociones, las participantes identificaron 28 vocablos emocionales no incluidos en el registro. Todos estos nuevos términos son reconocidos por diversos autores como emociones, sentimientos, estados de ánimo y/o fenómenos afectivos (Perni 2021; Bisquerra y Laymus 2020; Díaz y Flores 2001). Los citados términos son los siguientes: *nerviosismo*, *miedo*, *frustración*, *positividad*, *confianza*, *disfrute*, *encanto*, *emoción*, *impotencia*, *ansiedad*, *vergüenza*, *incertidumbre*, *motivación*, *cariño*, *desagrado*, *rabia*, *incomodidad*, *disgusto*, *empatía*, *inseguridad*, *ira*, *abrumado*, *afortunado*, *desaliento*, *angustia*, *indignación*, *añoranza* y *pena*.

Las frecuencias con las que se han registrado todas estas emociones van desde 1 a 266 ocasiones. Es por ello que se han considerado cuatro rangos de frecuencia: entre 1 y 8, poco frecuente; entre 14 y 47 algo frecuente; entre 65 y 131 frecuentes; entre 143 y 266, muy frecuentes.

A continuación, se muestran los resultados relativos a los distintos índices de frecuencia presentados de mayor a menor.

#### 3.1.1. Resultados de las categorías emocionales con índice de frecuencia muy

### frecuente

Las categorías emocionales identificadas como muy frecuentes responden todas a emociones de valencia agradable, en su mayoría de activación alta, siendo la más identificada la *alegría* con un índice de frecuencia de 266 y la menos reconocida el *entusiasmo* con una frecuencia de 143 (véase Tabla 1).

**Tabla 1**

*Categorías emocionales muy frecuentes en las prácticas de magisterio*

Categorías emocionales muy frecuentes							
Valencia agradable				Valencia desagradable			
Activación alta	f	Activación baja	f	Activación alta	f	Activación baja	f
Alegría	266	-	-	-	-	-	-
-	-	Contento	248	-	-	-	-
Animado	201	-	-	-	-	-	-
Ilusión	176	-	-	-	-	-	-
-	-	Satisfacción	170	-	-	-	-
Orgullo	167	-	-	-	-	-	-
Felicidad	161	-	-	-	-	-	-
-	-	Temura	153	-	-	-	-
Entusiasmo	143	-	-	-	-	-	-
Total	1.144		571				

*Nota.* Elaboración propia.

Se puede decir que las emociones que más presentan las estudiantes en sus prácticas de magisterio son todas agradables y entre ellas, predominan las de alta activación.

### 3.1.2. Resultados de las categorías emocionales con índice de frecuencia frecuente

Los datos indican que el 70% de los términos identificados como frecuentes continúan siendo de naturaleza emocional agradable (véase Tabla 2). Este predominio se decanta por emociones de activación baja, como es el caso de la *calma* con el índice de frecuencia más elevado ( $f = 131$ ), seguido de cerca por la *paciencia*, la *gratitud* o la *tranquilidad*, muy por delante de las registradas de activación alta, como son el optimismo o la sorpresa.

**Tabla 2**

*Categorías emocionales frecuentes en las prácticas de magisterio*

Categorías emocionales frecuentes							
Valencia agradable				Valencia desagradable			
Activación alta	f	Activación baja	f	Activación alta	f	Activación baja	f
-	-	Calma	131	-	-	-	-
-	-	Paciencia	124	-	-	-	-
-	-	Gratitud	124	-	-	-	-
-	-	Tranquilidad	104	-	-	-	-
-	-	-	-	Agobio	93	-	-
-	-	-	-	Preocupación	87	-	-
Optimismo	85	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	Tristeza	79
-	-	Relajación	72	-	-	-	-
Sorpresa	65	-	-	-	-	-	-
Total	150		555		180		79

Nota. Elaboración propia.

Asimismo, se puede ver cómo entre los términos frecuentes ya aparecen emociones desagradables, tanto de alta como de baja activación, como son el *agobio*, la *preocupación* e incluso, en menor medida, la *tristeza* (sentida por las participantes los días previos a la finalización de las prácticas y no a lo largo del proceso).

### 3.1.3. Resultados de las categorías emocionales con índice de frecuencia algo frecuente

Al contrario que en el rango anterior de frecuencia, se observa que los términos emocionales más reconocidos como algo frecuentes aluden mayoritariamente a emociones de valencia desagradable, tanto de alta como de baja activación (véase Tabla 3).

**Tabla 3**

*Categorías emocionales algo frecuentes en las prácticas de magisterio*

Categorías emocionales algo frecuentes							
Valencia agradable				Valencia desagradable			
Activación alta	f	Activación baja	f	Activación alta	f	Activación baja	f
-	-	-	-	Inquietud	47	-	-
-	-	-	-	Impaciencia	44	-	-
Placer	43	-	-	-	-	-	-
Inspiración	42	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	Desánimo	40
-	-	-	-	-	-	Abatimiento	32
-	-	-	-	-	-	Indecisión	31
Esperanza	31	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	Presionado	27	-	-
-	-	Pereza	23	-	-	-	-
-	-	-	-	Nerviosismo	25	-	-
-	-	-	-	-	-	Aburrimiento	23
Euforia	20	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	Molesto	23	-	-
-	-	-	-	-	-	Timidez	20
-	-	-	-	-	-	Indignación	18
-	-	-	-	Ansia	18	-	-
-	-	-	-	-	-	Culpa	16
-	-	-	-	-	-	Desesperanza	15
-	-	-	-	Enfado	15	-	-
Despreocupación	14	-	-	-	-	-	-
Total	150		23		199		195

Nota. Elaboración propia.

Dentro de este rango de frecuencia, la *inquietud* representa la categoría emocional más reconocida ( $f = 47$ ), seguida de cerca por la *impaciencia*. En esa misma línea, con baja activación se registran el *desánimo*, el *abatimiento* o la *indecisión* ( $f = 40$ ;  $f = 32$  y  $f = 31$  respectivamente). Con frecuencia intermedia destaca el estado emocional de *nerviosismo* ( $f = 25$ ), identificado de forma libre por las participantes.

Respecto a las categorías de valencia agradable registradas en este rango de frecuencia por debajo de las desagradables, los datos muestran que las emociones de activación alta vuelven a ser reconocidas por encima de las agradables de baja activación. Entre las de alta

activación destacan el *placer* ( $f = 43$ ), la *inspiración* o la *esperanza*, seguidas de lejos por la *despreocupación*, considerada como agradable al entenderse como el sentimiento que percibe la persona cuando considera que no hay motivos para estar preocupado por obligaciones y/o pensamientos, lo que fomenta la creación de estados de alivio de angustia y bienestar emocional (Perni, 2021; Bisquerra y Laymuns, 2020).

### 3.1.4. Resultados de las categorías emocionales con índice de frecuencia poco frecuente

Los términos identificados en el rango de poco frecuentes proceden en su mayoría de categorías emocionales reconocidas de manera espontánea y libre en el RIEFA. Al igual que en el apartado anterior, existe mayor diversidad emocional entre las categorías de valencia desagradable, entre las que figuran 11 categorías emocionales de valencia desagradable de alta activación, con el *miedo* ( $f = 8$ ) y la *frustración* ( $f = 7$ ) como las más representativas, frente a las 3 categorías emocionales de valencia agradable registradas de activación alta, entre las que destacan la *positividad* ( $f = 7$ ) y el *disfrute* ( $f = 6$ ), coincidiendo esta última en frecuencia con las categorías emocionales agradables de activación baja como son la *confianza*, el *encanto* y la *emoción* (véase Tabla 4).

**Tabla 4**

*Categorías emocionales poco frecuentes en las prácticas de magisterio*

Categorías emocionales poco frecuentes							
Valencia agradable				Valencia desagradable			
Activación alta	f	Activación baja	f	Activación alta	f	Activación baja	f
-	-	-	-	Miedo	8	-	-
-	-	-	-	Frustración	7	-	-
Positividad	7	-	-	-	-	-	-
-	-	Confianza	6	-	-	-	-
Disfrute	6	-	-	-	-	-	-
-	-	Encanto	6	-	-	-	-
-	-	Emoción	6	-	-	-	-
-	-	-	-	Impotencia	6	-	-
-	-	-	-	Ansiedad	5	-	-
-	-	-	-	-	-	Vergüenza	5
-	-	Apacibilidad	5	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	Incertidumbre	5
Motivación	4	-	-	-	-	-	-
-	-	Cariño	4	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	Desagrado	4
-	-	-	-	Rabia	4	-	-
-	-	-	-	-	-	Incomodidad	5
-	-	-	-	Rechazo	4	-	-
-	-	-	-	Disgusto	3	-	-
-	-	Empatía	3	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	Inseguridad	3
-	-	-	-	Ira	2	-	-
-	-	-	-	-	-	Abrumado	1
-	-	Afortunado	1	-	-	-	-
-	-	-	-	Desaliento	1	-	-
-	-	-	-	Angustia	1	-	-
-	-	-	-	Indignación	1	-	-
-	-	-	-	-	-	Añoranza	1
-	-	-	-	-	-	Pena	1
Total	17		31		42		23

*Nota.* Elaboración propia.

Precisamente, por su naturaleza mayoritariamente desagradable estas emociones deben ser consideradas en los programas formativos pese a sus bajos índices de frecuencia. De hecho, la pluralidad de estos términos emocionales, recordando que han sido identificados libremente por las participantes, estaría reflejando la diversidad para sentir dichos estados emocionales de carácter desagradable e incluso la complejidad para poder reconocerlos.

En definitiva, los datos indican que a pesar de las posibles emociones de *agobio* y *preocupación* que las estudiantes de magisterio puedan sentir con frecuencia durante las prácticas, viven esta experiencia formativa con emociones diversas y cambiantes, entre las que predominan emociones agradables tanto de alta como de baja intensidad (2.641 registros de emociones agradables frente a los 718 desagradables).

### 3.2. ¿Con qué secuencia aparecen las categorías emocionales registradas por las maestras en prácticas?

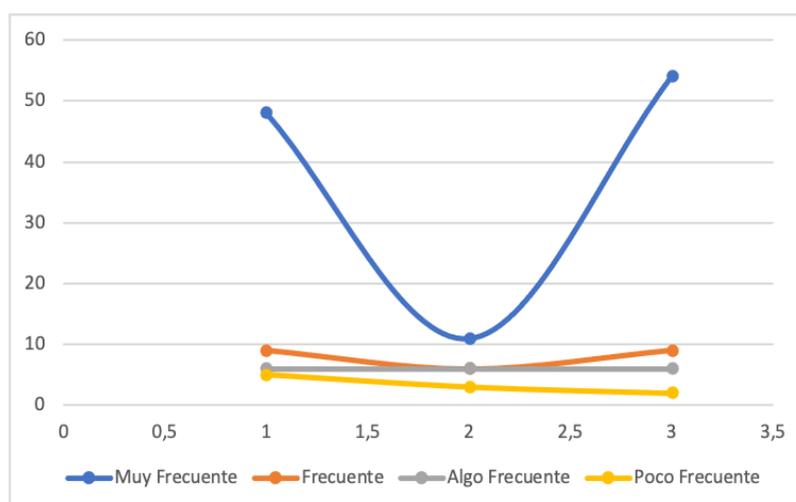
Para responder a esta cuestión se han analizado los relatos reflexivos recopilados de las 18 participantes que los completaron en los tres periodos planteados. Su análisis ha ayudado a conocer el uso natural y espontáneo del vocabulario emocional, así como la diversidad del sentir emocional en tres momentos distintos como son al inicio, en el periodo central y al final de las prácticas, aportando información sobre el flujo continuo de las emociones que sienten las estudiantes durante el proceso completo de formación.

En cuanto a la evolución de los flujos emocionales los datos indican trayectorias distintas entre las valencias agradables y las desagradables.

Así, en las emociones registradas de valencia agradable, se distinguen tres tipos de trayectorias (véase Figura 1).

**Figura 1**

*Flujo de valencia agradable en los relatos reflexivos*



*Nota.* Elaboración propia.

Una trayectoria en “v”, en la que aquellas emociones muy frecuentes presentan picos elevados tanto en los relatos iniciales ( $fi = 48$ ), como en los finales ( $fi = 54$ ), pero un importante descenso en los de proceso ( $fi = 11$ ). Entre las emociones que muestran esta trayectoria están tanto de alta activación (*alegría, felicidad, ilusión, orgullo y entusiasmo*) como de baja activación (*satisfacción, gratitud, tranquilidad y contento*).

Un segundo tipo de trayectoria, en el que la secuencia de los relatos refleja menores picos de oscilación protagonizada por categorías emocionales frecuentes (*ternura, optimismo, calma y paciencia*) y poco frecuentes (*sorpresa, inspiración, relajado, euforia*) de alta y baja activación, así como de libre denominación (*confianza y afortunado*).

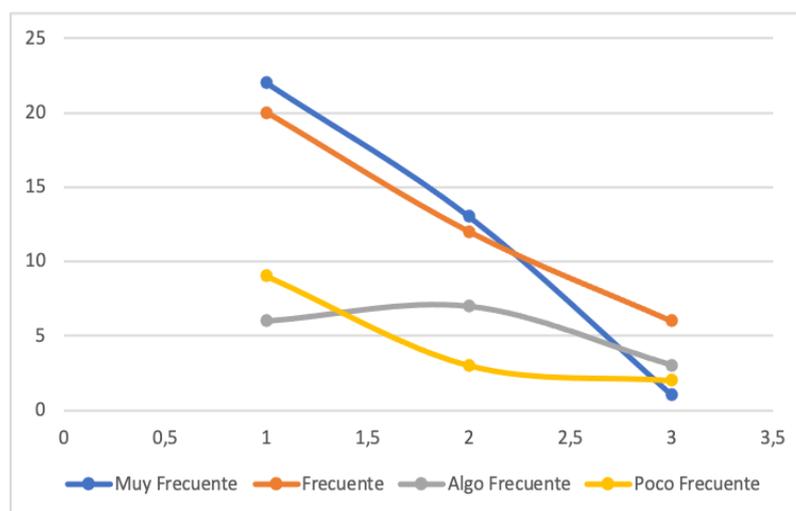
Una posible explicación de este descenso puede ser que el relato de proceso orientaba la reflexión hacia los procedimientos de transformación de las propias emociones más que a la identificación de las mismas. No obstante, aquellas emociones frecuentes y muy frecuentes tienden a recuperar e incluso superar los valores iniciales en los relatos finales.

Una tercera trayectoria que se mantiene sostenida en los tres periodos de los relatos (inicial, de proceso y final) liderada por emociones algo frecuentes de alta activación (*placer, animado y esperanza*), al igual que de libre denominación (*motivación*).

Sin embargo, en el caso de la trayectoria de las emociones de valencia desagradable, el flujo de la frecuencia refleja un descenso de los niveles registrados inicialmente respecto a los relatos finales. Incluso en aquellos casos de emociones desagradables algo frecuentes, en las que se observa un mínimo repunte en los relatos de proceso, culminan reduciéndose en los relatos finales. Es decir, que las emociones desagradables decaen durante el periodo de prácticas (véase Figura 2).

## Figura 2

*Flujo de valencia agradable en los relatos reflexivos*



*Nota.* Elaboración propia.

Si tomamos en cuenta la suma de la totalidad de las frecuencias de categorías emocionales agradables, los datos muestran que también en los relatos es mayoritariamente superior ( $fi = 160$ ) frente a las desagradables ( $fi = 107$ ), predominancia de las agradables que se hace especialmente más visible en los relatos finales ( $f = 68$ ) en comparación con las de valencia desagradable ( $f = 13$ ).

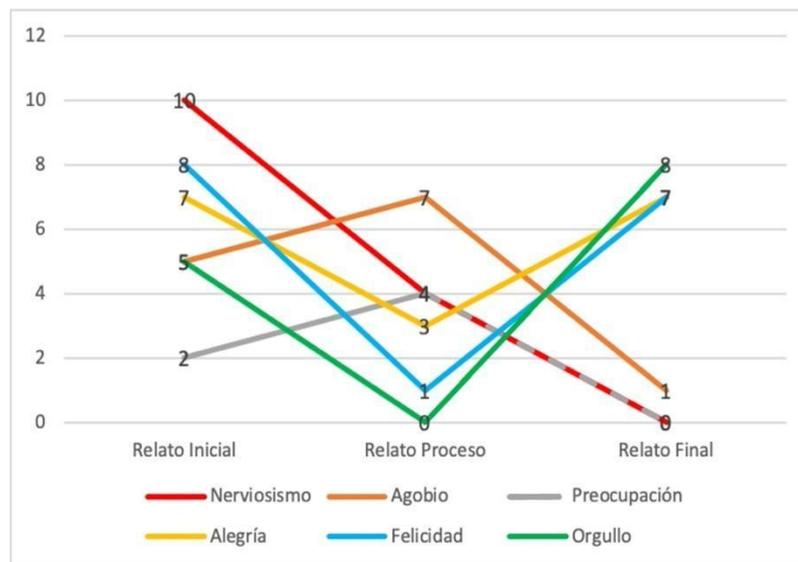
Entre las categorías emocionales agradables más reconocidas en los relatos reflexivos se encuentra la *alegría* ( $fi = 17$ ), seguida de la *felicidad* ( $fi = 16$ ), mientras que en las desagradables destacan el *nerviosismo* ( $fi = 14$ ) y el *agobio* ( $fi = 13$ ).

Así pues, la diferencia entre los índices de frecuencia de las categorías emocionales agradables y desagradables registradas en los relatos reflexivos muestra el sentir emocional mayoritariamente agradable percibido por las participantes.

Así mismo, la frecuencia con que se identifican las emociones en cada momento del prácticum permite esbozar el flujo emocional de cada una (véase selección en Figura 3).

**Figura 3**

*Secuenciación de las categorías emocionales con mayor variabilidad en los relatos reflexivos*



*Nota.* Elaboración propia.

Así, el dato observable en las emociones de valencia agradable, dentro de los rangos muy frecuentes y frecuentes, es que mayoritariamente las frecuencias de los relatos finales igualan o superan los índices de las frecuencias de los relatos iniciales. Sin embargo, la frecuencia desciende en los relatos intermedios de proceso, visiblemente apreciable el descenso respecto a la *alegría*, la *felicidad* y el *orgullo*. Por el contrario, en las categorías emocionales desagradables de rango muy frecuentes y frecuentes, los relatos iniciales presentan mayoritariamente índices de frecuencias más elevados, tendiendo a disminuir en los relatos intermedios de proceso, excepto el *agobio* y la *preocupación* que, en este periodo alcanzan su nivel más elevado, lo que también podría justificar el descenso de las emociones agradables, o incluso mantenerse hasta niveles medios como el *nerviosismo*, hasta desvanecer su incidencia en los relatos finales en la mayoría de los casos. Así, si se atiende el continuo de las emociones registradas durante las prácticas, se aprecian trayectorias inversas según el tipo de valencia (excepto el *nerviosismo* por su elevada frecuencia inicial).

#### 4. Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio indican que las emociones experimentadas por los/as estudiantes de magisterio durante sus prácticas curriculares son fundamentalmente agradables, prevaleciendo ligeramente las de alta activación. Según Perni (2021) los estados emocionales agradables generan estados de ánimo intenso, bienestar y autoconfianza. En este contexto, fomentar la toma de conciencia del predominio de emociones agradables durante el prácticum, puede contribuir al desarrollo de una identidad docente conectada con la dimensión emocional. Posiblemente, este predominio emocional agradable esté relacionado con que los/as futuros/as maestros/as conservan una percepción muy positiva respecto a las prácticas, como señalan Sarceda-Gorgoso et al. (2020) y mantienen un recuerdo agradable de las mismas, dado que el *arousal* elevado o alta activación emocional ayuda a mantener en la memoria los detalles de la experiencia emocional, como señalan Phelps y Sharot (2008).

No obstante, este hecho no debe hacer creer en el espejismo de que la vivencia emocional de las prácticas ha sido un “jardín de flores” ya que este estudio ha puesto de manifiesto que las emociones desagradables también han resultado vivenciadas durante estos procesos de formación. Como indican Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, (2017) tanto las categorías emocionales agradables como las desagradables influyen en la construcción de la identidad profesional docente, lo que refuerza la necesidad de identificarlas.

Este estudio también ha puesto de manifiesto la diversidad con que se identifican algunas de las emociones desagradables, quizá no las más frecuentes pero lo suficientemente considerables como para profundizar en su necesidad de identificación. Esta complejidad para identificar determinadas emociones en el aula sitúa a las prácticas curriculares como un periodo emocionalmente fluctuante definido como un “océano de emociones” por Forés et al. (2014, p.552) al que los/as futuros/as maestros/as acuden sin ser conscientes ni sensibles a lo que emocionalmente les supone esta práctica formativa (Tejada-Fernández y Ruiz-Bueno, 2013). Todo ello hace de las prácticas un espacio formativo idóneo para que el estudiante lleve a cabo el trabajo emocional con el que lograr un desarrollo profesional sensible con esta dimensión. Un ejemplo de claros obstáculos emocionales en la construcción de la identidad del futuro/a maestro/a pueden ser las emociones de *agobio*, *preocupación* y *nerviosismo* que han aparecido de forma recurrente en este estudio. Para Tejada-Fernández (2005) cuando no se dispone de las competencias necesarias se producen experiencias emocionales desagradables limitadoras del desempeño docente. Por ello, es necesario que el sentir emocional de los/as estudiantes de magisterio sea escuchado y atendido en los planes de formación y promover el desarrollo socioemocional como apuntan diversos autores (Aspelin, 2019; Espot y Nubiola, 2019; Schonert-Reichl, 2017), ya que favorece el bienestar personal y el desempeño profesional (Mérida-López y Extremera, 2017).

Este estudio también ha evidenciado la amplitud de emociones agradables y desagradables registradas durante el prácticum por las participantes. Diversos autores como Hoffmann et al. (2020), Simmons (2019), Bello y Crego (2003) están de acuerdo en que, para percibir e identificar las emociones con certeza se requiere de un lenguaje preciso con el que favorecer simultáneamente el desarrollo de la regulación emocional. De hecho, las personas sienten experiencias emocionales de distinta valencia e intensidad, pero no todas disponen de la capacidad para identificar con exactitud qué emoción sienten, por su limitado vocabulario emocional. La adquisición del vocabulario emocional contribuye según Barrett (2018) al desarrollo de la granularidad emocional, entendida como la habilidad para poder interpretar de manera diferenciada y con precisión los diferentes estados emocionales. Identificar y

diferenciar los distintos matices que hay entre las emociones es una habilidad imprescindible dentro de la comprensión emocional (Campayo-Julve y Sánchez-Gómez, 2020). Este sería el primer paso del trabajo emocional para el desarrollo de la conciencia emocional (Bisquerra, 2009) que ayude a afrontar los desafíos emocionales a los que según Lindqvist et al. (2022) están sometidos los/as futuros maestros/as, entendidos como las situaciones angustiosas o desagradables que limitan el desempeño y la capacidad de ejecución. Estos datos son consistentes con los planteamientos de Barrett (2018) que señala que las distintas expectativas, así como las experiencias previas de los/as estudiantes condicionan la vivencia de su experiencia emocional. Dicha percepción condiciona la construcción de las emociones, otorgando a la persona mayor control y responsabilidad sobre las mismas. Como señala Barrett (2018, p.197) “somos arquitectos de nuestra experiencia”, es decir, si se modifica lo que se siente, se puede transformar lo que se percibe, influyendo en el resultado de la propia experiencia emocional. Luego, si se dota a los/as estudiantes de herramientas que les ayuden a reflexionar y transformar experiencias emocionales que bloquean su desempeño docente, se contribuye en la formación de maestros/as emocionalmente competentes.

A su vez, destaca la funcionalidad tanto del RIEFA como de los relatos emocionales reflexivos. Ambos recursos han favorecido el desarrollo de la adquisición del vocabulario emocional y la toma de conciencia mediante la identificación, reconocimiento y comprensión de las emociones experimentadas, contribuyendo a crear un mapa que aporta conciencia del estado y de la evolución emocional a los/as participantes durante el proceso de formación.

Respecto a las limitaciones halladas en el desarrollo de la investigación se encuentra, por un lado, la escasa participación de varones en el estudio; por otro, la utilización de un instrumento que todavía precisa de más investigaciones para conocer sus posibilidades y limitaciones en la identificación de las emociones. Ambas podrían suponer un sesgo en los resultados.

Para futuras investigaciones se recomienda ahondar en las vivencias que generan las emociones durante las prácticas curriculares, de manera que facilite la contextualización de programas con los que trabajar educativamente las emociones identificadas.

## Referencias bibliográficas

- Aspelin, J. (2017). In the heart of teaching: A two-dimensional conception of teachers' relational competence. *Educational Practice and Theory*, 39 (2), 39-56. <https://doi.org/10.7459/ept/39.2.04>
- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *The International Journal of Emotional Education*, 11(1), 153-168. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1213620>
- Barrett, L. F. (2018). *La vida secreta del cerebro: Cómo se construyen las emociones*. (1ª ed.) Paidós.
- Belli, S. (2009). La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: Revisión y discusión de un área importante de las ciencias sociales. *Teoría*, 18 (2), 15-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29917006003>
- Bello, A. y Crego, A. (2003). *Automanejo Emocional. Pautas para la intervención cognitiva en grupos*. (2ª ed.). Desclée De Brouwer.
- Besnier, N. (1990). Language and Affect. *Annual Review of Anthropology*, 19, 419-451. <http://www.jstor.org/stable/2155972>

- Bisquerra, R., & Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161-172. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421>
- Bisquerra, R., & Laymus, G., (2020). *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos*. (3ªed.). PalauGea.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144–161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Brackett, M.A, Rivers, S., Reyes, M., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Buitrago-Bonilla, R. E., & Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225–247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Campayo-Julve, R., & Sánchez-Gómez, M. (2020). Inteligencia emocional en maestros de educación primaria: Una propuesta práctica para su desarrollo. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*. (58), 55–78. [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2020.58.689](https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.689)
- Castillo-Gualda, R., García, V., Pena, M., Galán, A., & Brackett M. A. (2017) Resultados preliminares del método RULER en la inteligencia emocional y el compromiso laboral de profesores españoles. *Electronic journal of research in educational psychology*. 15(43), 641-664 <https://doi.org/10.25115/ejrep.43.17068>
- Danes, F. (1994). Involvement with language and in language. *Journal of Pragmatics*, 22(3-4), 251-264. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)90111-2](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)90111-2)
- Díaz, J.L., & Flores, E. (2001). La estructura de la emoción humana. Un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental*, 24(4), 20-35. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58242403>
- El-Dakhs, D. A. S., & Altarriba, J. (2019). How do emotion word type and valence influence language processing? The case of Arabic-English bilinguals. *Journal of psycholinguistic research*, 48(5), 1063–1085. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09647-w>
- Espot, M., & Nubiola, J. (2019). *Alma de profesor. La mejor profesión del mundo*. Editorial Desclee.
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2019). Un amigo es un tesoro: inteligencia emocional, apoyo social organizacional y engagement docente. *Praxis & Saber*, 10(24), 69-92. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10003>
- Fernández-Gavira J, Castro-Donado S, Medina-Rebollo D., & Bohórquez MR. (2021) Development of emotional competencies as a teaching innovation for Higher Education Students of Physical Education. *Sustainability*, 14(1), 2-20. <https://doi.org/10.3390/su14010300>
- Fernández-Molina, M., Bravo Castillo, A., & Fernández-Berrocal, P. (2019). Perfiles de Inteligencia emocional percibida en futuros maestro/as de educación infantil: implicaciones para la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 209-223 <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.344131>
- Forés, A., Novella, A., Venceslao, M., & Costa, S. (septiembre de 2014). *Las emociones: punto de partida y llegada en el prácticum de educación social*. I Congrés Internacional d'Eduació
- Cómo citar (APA): Picazo-Valencia, C., & García-Campos, M.D. (2023). Análisis de la dimensión emocional del estudiantado en las prácticas de magisterio. *Revista Prácticum*, 8(2), 45-60. <https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17041>

- Emocional. X Jornades d'Educació Emocional. Psicologia positiva i benestar. Barcelona. España. <http://hdl.handle.net/2445/58751>
- García-Campos, M. D., Canabal-García, C. C., & Margalef García, L. M. (2022). Procesos de reflexión colaborativa en la formación inicial docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(2), 91-106. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.15665>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, M., Pertegal-Felices, M.L., & Sánchez, B. (2018). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: a quasi-experimental study. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 31(33), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0112-1>
- Grosse, G., Streubel, B., Gunzenhauser, C. et al. (2021). Let's talk about emotions: the development of children's emotion vocabulary from 4 to 11 years of age. *Affective Science* 2, 150–162. <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00040-2>
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105–109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Latorre, M.J., & Blanco, F.J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de docencia universitaria*. 9(2), 35-54. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6157>
- Lindquist, K., MacCormack, J., & Shablack, H. (2015). The role of language in emotion: predictions from psychological constructionism. *Hypothesis and theory*, 6(444), 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00444>
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Muñoz Martínez, Y., Domínguez Santos, S., Madarova, S., de la Sen Pumares, S., & García Laborda, J. (2021). Prácticum Inclusivo: Creando redes de aprendizaje y colaboración entre los estudiantes, los maestros y la Facultad de Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 205–224. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.89093>
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305–310. <https://doi.org/10.1177/1754073916650495>
- Ohira, H. (2020). Predictive processing of interoception, decision-making, and allostasis: A computational framework and implications for emotional intelligence. *Psihologijske teme*, 29 (1), 1-16. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.1>
- Pérez-Bonet, G., & Velado-Guillén, L. Ángel. (2017). Inteligencia emocional percibida (IEP) en el alumnado universitario de educación. Análisis comparativo por género y grado. *Escuela Abierta*, 20(1), 23–34. <https://doi.org/10.29257/EA20.2017.03>
- Perni, C., (2021). Diccionario de emociones, sentimientos y estados de ánimo. Autoedición.
- Phelps, E. A., & Sharot, T. (2008). How (and why) emotion enhances the subjective sense of recollection. *Current Directions in Psychological Science*, 17(2), 147–152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00565.x>
- Rendón, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis y Saber*, 10(24), 243–270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>

- Tejada-Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L., & Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91–114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Tejada-Fernández, J., & Ruiz-Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 91-110. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41974>
- Salgado Ramírez, A., García Mendoza, L.Y., & Méndez-Cadena, M.E., (2020). La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario. ¿Una estrategia para la metacognición? *Revista Educación*, 44(1), 1-34. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38291>
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Sarceda-Gorgoso, M.C., Barreira-Cerqueiras, E.M., & Caldeiro-Pedreira, M.C. (2020). El Prácticum en la formación del profesorado técnico de FP. *Revista Practicum*, 5(1), 37-53. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9829>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children* 27(1), 137-155. [doi:10.1353/foc.2017.0007](https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007).
- Seth, A. (2023). *La creación del yo. Una nueva ciencia de la conciencia*. Sexto piso.
- Simmons, D. (2019). You can't be emotionally intelligent without being culturally responsive: Why FCS must employ both to meet the needs of our nation. *Journal of family & consumer sciences*, 111(2), 7-16 <https://doi.org/10.14307/JFCS111.2.7>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vine, V., Boyd, R.L., & Pennebaker, J. W. (2020). Natural emotion vocabularies as windows on distress and well-being. *Nature Communications*, 11, 4525. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-18349-0>