



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

Formación de profesores y profesoras en inteligencia emocional, ¿Tiene Chile una deuda en este ámbito?: Un estudio de caso en una universidad pública, desde la percepción de profesores titulados y estudiantes de este programa

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación
Mención Currículum y Comunidad Educativa.

VALENTINA HORMAZÁBAL MUÑOZ

Directora: Dra. Verónica Gallegos Araya.

Comisión Examinadora:

Santiago de Chile, diciembre año 2020

*A esas ganas de generar un cambio en la sociedad
por medio de la educación.*

AGRADECIMIENTOS

A mi yaya, a mi mamá, a mis hermanas Noelia, Constanza y Josefa, a mi tata. Simplemente familia.

A mis amistades, un gran soporte en mi vida.

Al profesor Jorge Sánchez que me impulsó a seguir perfeccionándome.

A la profesora Verónica Gallegos por todo el acompañamiento otorgado.

TABLA DE CONTENIDOS

1. Resumen	8
2. Introducción	9
Capítulo 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	
1.1. Antecedentes empíricos	15
1.1.1. Inteligencia emocional	15
1.1.2 Formación docente	16
1.1.3 Formación docente en Inteligencia emocional	18
1.1.4. Estudios internacionales sobre programas de inteligencia emocional	21
1.1.5. Estudios en Chile sobre programas de inteligencia emocional	24
1.1.6. Síntesis	26
1.2. Problemática de estudio y justificación de la investigación	26
1.3 Pregunta de investigación	31
1.4 Objetivos de la investigación	32
1.5 Propositiones	32
1.6 Ámbitos y alcances de la investigación	33
Capítulo 2: MARCO TEÓRICO.	
2.1. Teorías sobre inteligencia.....	34
2.1.1 Teorías psicométricas	34
2.1.2 Teorías biológicas	36
2.1.3 Teorías del desarrollo	37
2.1.4. Teorías de las inteligencias múltiples	38
2.2 Teorías sobre las emociones	40
2.2.1 Teoría evolucionista, el aporte neuropsicológico de Darwin	40
2.2.2 Teoría de la sensación un aporte de William James	42
2.2.3 Tradición cognitiva: la racionalidad de las emociones	43
2.3. Teorías sobre formación docente	44

2.3.1 Teoría implícita en formación docente	44
2.3.2 Teorías del aprendizaje en formación docente	48
2.4. Opción teórica	50
2.5 Marco conceptual	51
2.5.1. Emoción	51
2.5.2 Inteligencia emocional	53
2.5.2.1 Modelos de inteligencia emocional	56
2.5.3 Formación docente	62
2.6. Articulación marco teórico y conceptual	64
2.7. Variables en estudio	65
2.8 Dimensiones de las variables en estudio	65

Capítulo 3: DISEÑO METODOLÓGICO.

3.1 Paradigma de la investigación	67
3.2 Tipo de investigación	67
3.3 Estrategia metodológica	68
3.3.1 Metodología cualitativa	68
3.3.2 Estudio de casos	69
3.4. Universo de estudio y diseño muestral	70
3.5 Instrumentos de recolección de datos	73
3.6 Fuentes de información	74
3.7 Validez y confiabilidad	75
3.8. Clasificación y operacionalización de las variables en estudio	76
3.9 Construcción de los instrumentos de recolección de datos	79
3.9.1. Validación de los instrumentos de recolección de datos	82

Capítulo 4: ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Categorías y subcategorías	84
4.2 Categoría 1: Formación inicial docente en inteligencia emocional	85
4.3 Categoría 2: Inteligencia emocional en malla curricular	91
4.4 Categoría 3: Importancia de la inteligencia emocional en formación inicial docente	98
4.5 Categoría 4: Inteligencia emocional en prácticas pedagógicas	101
4.6 Estructura general de análisis y resultados de los datos	105
4.7 Estructura general cumplimiento de proposiciones	106

Capítulo 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

5.1. Discusión bibliográfica	107
5.2. Implicancias	113
5.3 Limitaciones	123
5.4 Futuras investigaciones	123

BIBLIOGRAFÍA	125
---------------------------	-----

ANEXOS	132
---------------------	-----

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

Gráfico 1 Modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey	59
Gráfico 2 Articulación marco teórico y marco conceptual	64
Tabla 3 Categorización de la muestra docente	72
Tabla 4 Categorización de la muestra de estudiantes	72
Tabla 5 Variables, dimensión y temas del estudio	77
Tabla 6 Entrevista para estudiantes y docentes titulados de la carrera de pedagogía en Castellano	80
Gráfico 7 Categorías y subcategorías de análisis	84
Gráfico 8 Estructura general de análisis y resultados de la información	105
Tabla 9 Estructura general del cumplimiento de proposiciones	106
Gráfico 10 Ejes pedagógicos	116
Gráfico 11 Propuesta de herramientas generales para la promoción en inteligencia emocional de futuros docentes	120

RESUMEN

La presente tesis corresponde a un estudio situado en el paradigma fenomenológico sobre la inteligencia emocional en la formación docente, específicamente de la carrera de pedagogía en Castellano de una universidad pública en estudio. Desde el área educativa y desde las ciencias sociales es posible evidenciar significados que estudiantes y titulados de la carrera ya mencionada otorgan a su formación en inteligencia emocional.

Dentro de la diversidad de estudios en el ámbito educativo, la inteligencia emocional ha ido abarcando más investigación, pues se hace necesario generar un cambio de paradigma en la educación chilena, tal como han señalado algunos autores, logrando una educación integral no solo académica y cognitiva. Esta investigación se enmarca en la metodología cualitativa con un estudio de caso, en donde se entrevistó a tres docentes titulados de la universidad en estudio y a tres estudiantes de quinto año de pedagogía en Castellano.

De igual modo, se efectúa una revisión del modelo de inteligencia emocional propuesto por la universidad para contrastar con los modelos teóricos y empíricos sobre I.E en formación docente. Es por esto que el objetivo general de esta investigación es: analizar cómo la universidad en estudio está resolviendo las necesidades de formación en inteligencia emocional, de sus estudiantes de pedagogía en Castellano.

Los resultados de esta investigación permitan plantear que la preparación en inteligencia emocional dentro de la formación docente de la carrera ya mencionada es escasa e indirecta, lo que se refleja en la percepción de los estudiantes y profesores titulados, complementando esto con los documentos oficiales revisados de la casa de estudios, lo que dan cuenta de que la universidad, en el caso estudiado, no está resolviendo las necesidades en inteligencia emocional de sus estudiantes de pedagogía, específicamente en Castellano, ya que la malla curricular posee una ausencia en esta área, las cátedras no generan los vínculos pedagógicos necesarios para experiencias de práctica pedagógica, enfocándose mayoritariamente en la formación disciplinar de los y las estudiantes.

Por lo anterior en las implicancias prácticas se genera un diseño de propuesta de herramientas generales para la promoción de la formación en inteligencia emocional de los docentes para la universidad pública en estudio.

INTRODUCCIÓN

Dentro de los últimos años se ha evidenciado en los establecimientos educacionales de Chile fenómenos preocupantes de violencia como el acoso escolar en el caso de los estudiantes o de agotamiento excesivo por parte de los docentes como el Burnout. Si se extrapola esto a nivel de sociedad, se reflejan altos índices de problemas en la salud mental en la población como depresión, ansiedad, estrés, etc.

A lo anterior se suma el contexto de pandemia Covid-19, el cual mantuvo a la población confinada durante varios meses, evidenciando problemas de convivencia entre las familias y complicaciones para el manejo y regulación de las emociones por parte de las y los individuos. Esto evidencia que hay algo que está ocurriendo en la sociedad con respecto a las competencias y habilidades socioemocionales de las personas.

La escuela podría ser uno de los lugares en donde los sujetos y sujetas deberían desarrollar este tipo de habilidades (Moreno, 2015) entiendo que la educación debe ser integral, efectivamente, si se sigue el informe de Delors (1996) propuesto por la Unesco se manifiesta que la educación del siglo XXI debe educar bajo estos pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser.

Sin embargo, en Chile, por años, la educación se ha caracterizado por tener un enfoque académico y cognitivo. Algunos de los factores que incluyen en este paradigma son las pruebas estandarizadas, las cuales exigen a los establecimientos ciertos niveles de contenidos que deben cumplir, el rendimiento académico por medio de la obtención de la nota y el enfoque a las asignaturas troncales como matemática y lenguaje, entre otros. Propiciando una educación donde se valora más el rendimiento académico que las habilidades socioemocionales que puede adquirir el estudiante.

Y ese es el problema: la inteligencia académica no ofrece prácticamente ninguna preparación para los trastornos -o las oportunidades- que acarrea la vida. Sin embargo, aunque un CI elevado no es garantía de prosperidad, prestigio ni felicidad en la vida,

nuestras escuelas y nuestra cultura se concentran en las habilidades académicas e ignoran la inteligencia emocional.

(Goleman, 1995:56)

La inteligencia emocional se define, según Mayer y Salovey como:

La capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual.

(Mayer y Salovey, 1997:10)

Esta debería ser un tipo de inteligencia tratada en los contextos escolares, otorgando así habilidades necesarias para la vida de los individuos y poder desarrollar ciudadanos y ciudadanas más felices.

A pesar de la importancia de la inteligencia emocional en los contextos educativos, los docentes son conscientes que no han recibido la formación necesaria para desarrollar esta tarea con éxito, desempeñando su labor con aquellos niveles de competencia emocional que han podido desarrollar de una forma casi intuitiva a lo largo de su experiencia profesional (Palomero, 2009). Diferentes autores indican en reiteradas ocasiones que la formación docente en aspectos socioemocionales no sólo es escasa y precaria, sino que además cuando se genera es teórica y poco vivencial. Por esto, el problema de fondo estaría en que las universidades no están resolviendo las necesidades de inteligencia emocional de sus estudiantes de pedagogía.

Varios estudios indican que la inteligencia emocional no tiene un espacio relevante dentro de las mallas y actividades curriculares de las carreras de pedagogía (Barcelar y Martín, 2019; Castillo, 2015; López y Goñi, 2012; Vivas y Chacón, 2010). En este contexto se enmarca la presente investigación, donde interesa analizar cómo la universidad pública en estudio está resolviendo las necesidades de formación en inteligencia emocional de sus estudiantes de

pedagogía en Castellano, tanto desde la percepción de estos sujetos y sujetas como de la revisión de documentos oficiales proporcionados por la casa de estudio.

La investigación se centró en la percepción que estudiantes de quinto año de pedagogía en Castellano y profesores titulados de esta carrera otorgan a su formación en inteligencia emocional, generando categorías de análisis que permiten tener una comprensión de estos significados, tomando en consideración que los estudios internacionales en este ámbito en sí han sido amplios, se requiere conocer si la tónica de estas investigaciones se extrapola también a Chile.

De ahí deriva la importancia de este estudio y el interés por profundizar en esta área de investigación: formación en inteligencia emocional por parte de las universidades que imparten las carreras de pedagogía, para así tener una noción de la preparación que tienen los futuros docentes en esta área.

Más aún se hace importante la realización de este estudio pensando en el contexto de pandemia que se está viviendo, en donde se hace necesario poder entregar a las y los estudiantes herramientas significativas en el área socioemocional con el fin que puedan superar este tipo de eventos o situaciones extremas experimentadas, se hace fundamental que todos los miembros de la comunidad educativa puedan manejar este tipo de habilidades relacionada con la inteligencia emocional.

Por lo anterior, el problema de investigación se planteó de la siguiente forma:

¿Cómo perciben la formación en inteligencia emocional, los estudiantes y titulados de pedagogía en Castellano?

¿Cómo podría la universidad resolver las necesidades de formación en inteligencia emocional de sus estudiantes de pedagogía en Castellano?

Su objetivo general fue: analizar cómo la universidad en estudio está resolviendo las necesidades de formación en inteligencia emocional, de sus estudiantes de pedagogía en Castellano.

Los objetivos generales que se plantearon con su realización fueron los siguientes:

1. Contrastar modelos de formación en inteligencia emocional para profesores, en el ámbito teórico y empírico, con el modelo de la universidad en estudio en esta área.
2. Comprender los significados que los estudiantes y titulados de pedagogía en castellano de la universidad pública en estudio, otorgan a su formación en inteligencia emocional.
3. Diseñar una propuesta de herramientas generales para la promoción de la formación en inteligencia emocional de los docentes para la universidad pública en estudio.

El estudio de este caso se realizó teniendo tres enfoques teóricos: a) sobre la inteligencia, destacando las teorías psicométricas, biológicas, del desarrollo y de las inteligencias múltiples. b) sobre las emociones, incorporando la teoría evolucionista, teoría de la sensación y teoría cognitiva. c) sobre formación docente, incorporando la teoría implícita, teorías del aprendizaje y teorías sociales del aprendizaje.

La investigación se gestó a partir de un estudio de caso en una universidad pública, por ende contribuye a aumentar la comprensión en el terreno de lo particular, otorgando herramientas que permiten estudiar un problema profundizando en un caso particular (Stake, 1994) Se realizó una recogida de información formal que se obtiene durante el trabajo de campo, específicamente en las entrevistas realizado y la revisión de los documentos.

La presente investigación no pretende generalizar, sino generar inferencia teórica, puesto que la información que se recoge bajo esta metodología sólo es aplicable en el tipo de institución y nivel escogido para esta estudio, no es transferible a otros contextos, pese a que estos puedan ser similares (McKernan, 1999).

Las principales conclusiones generadas a partir del análisis de la percepción de los actores y actrices en estudio son que su formación en inteligencia emocional es escasa, puesto que no cuentan con actividades curriculares transversales que trabajen esta área, no es una formación ni teórica ni vivencial, es de tipo indirecta y es un área que no han desarrollado de forma significativa por su paso por la universidad.

Dentro de esta investigación se presentaron limitaciones, una de estas es la metodología de casos utilizada, la cual no permite generalizar los resultados obtenidos a la población, ya que son aplicables solo al caso en estudio, sin poseer una inferencia estadística.

Otra limitación presentada durante el proceso de investigación está relacionada a la facilitación de documentos oficiales de la carrera, puesto que estos no fueron entregados por la dirección de la carrera estudiada, quedando sin acceso a la matriz por competencias y a la matriz de las actividades curriculares, el resto de los documentos se fueron obtenidos por medio de la página web de la universidad en estudio.

La investigación fue dividida por capítulos, en el primer capítulo es el planteamiento del problema, el cual comienza con los antecedentes empíricos acerca de la inteligencia emocional, formación docente e inteligencia emocional en formación docente, ahondando, de igual forma, en estudios internacionales y nacionales sobre programas de inteligencia emocional. Se presenta la problemática de investigación, con la pregunta y objetivos planteados, las proposiciones para el presente estudio, finalizando este capítulo con los ámbitos y alcances del estudio.

En el siguiente capítulo se presenta el marco teórico, el cual se centró en tres enfoques teóricos: inteligencia, emociones y formación docente. De igual forma, se incorpora el marco conceptual, otorgando definiciones de distintos autores sobre emoción, inteligencia emocional y formación docente, articulando y sintetizando esta información en un gráfico. Este capítulo finaliza con la descripción de las variables y dimensiones del estudio.

El capítulo número 3 corresponde al diseño metodológico, donde se explica y justifica el paradigma de investigación, el tipo de investigación, metodología de investigación, universo de estudio y diseño muestral, instrumento de recolección de datos, fuentes de información, validez y confiabilidad, para finalizar con la clasificación, construcción y validación de los instrumentos de recolección de datos.

El capítulo 4 corresponde al análisis de resultados, en donde se exponen las categorías y subcategorías de análisis que se generaron a partir de la información recolectada en las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los actores y actrices. Las categorías de análisis son:

- 1) Formación inicial docente en inteligencia emocional
- 2) Inteligencia emocional en malla curricular
- 3) Importancia de la inteligencia emocional en formación inicial docente.
- 4) Inteligencia emocional en prácticas pedagógicas.

El siguiente capítulo corresponde a la discusión y conclusiones, establecimiento una discusión bibliográfica de la investigación, señalando las implicancias, ya sean teóricas, prácticas o de políticas públicas. De igual forma, se indican las limitaciones del estudio y las futuras investigaciones.

En los anexos se han incluido materiales importantes como cuadros de doble entrada y matrices con los cuales se realizó el análisis de los datos, entre otra información relevante.

Capítulo 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes empíricos

En este apartado se hace referencia a las evidencias empíricas entregadas a la fecha, por estudios tanto internacionales como nacionales, primeramente sobre inteligencia emocional, para luego pasar a formación docente y finalizar con inteligencia emocional en formación docente. Este tipo de investigaciones ha tenido un incremento en los últimos años, debido entre otras cosas, al cambio de paradigma necesario en educación, para complementar el enfoque académico cognitivo con el socioemocional.

1.1.1 Inteligencia emocional

Los estudios de psicología introducen el concepto de inteligencia emocional a lo largo del siglo XX, el que ha suscitado gran número de estudios. Es así como los primeros trabajos sentaron las bases y fundamentaciones de forma teórica de la aparición de la inteligencia emocional, desarrollando modelos teóricos y describiendo los componentes esenciales que debía poseer una persona emocionalmente inteligente, destacando en 1920 Thorndike quien introduce el concepto de "inteligencia social".

También, aunque sin hacer uso del término, Gardner (1983) incluye la "inteligencia personal" en su obra fundamental *La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Así en los años noventa, se definió explícitamente la inteligencia emocional con los estudios seminales de Salovey y Mayer (1990), desarrollándose una teoría y estableciendo criterios para su medición. Siguiendo en esta línea, otro de los autores más influyentes en este campo, es Goleman que en 1995 definió inteligencia emocional defendiendo la importancia de las emociones en el desarrollo del ser humano.

Luego surge una segunda línea de investigación, enfocada en la creación de medidas e instrumentos de evaluación con la finalidad de medir el nivel de inteligencia emocional en los sujetos de forma fiable. Destacando las investigaciones de Mayer y Salovey, los cuales ejecutaron una medida objetiva de reconocimiento emocional que evaluaba la percepción no-verbal de emociones en rostros, colores y diseños abstractos.

Otra medida que valora aspectos emocionales relacionados con la inteligencia es la Toronto Alexithimia Scal /Questionnaire Emotional Empathy que evalúa la capacidad empática de las personas hacia los demás en determinadas situaciones. El Emotional Control Questionnaire (Roger y Najarian, 1989) mide la habilidad de las personas para controlar emociones en determinadas situaciones y Emotional Creativity Test (Averill y Nunley, 1992), enfatizan los elementos emocionales, creativos y divergentes cuando pensamos sobre nuestros sentimientos. En la actualidad se cuenta con los instrumentos: (TMMS-48) (TMMS-24) (SSRI) (EQ-i) (TE/Que) (ECI) (CIE), entre otros.

Finalmente, la tercera línea de investigación vigente, son estudios empíricos que exploran la validez predictiva y la relación de la inteligencia emocional con otras variables de criterios relevantes en nuestras vidas, como educación, liderazgo y gestión.

1.1.2 Formación docente

La formación de los profesores ha sido un tema controversial, el cual ha generado un gran número de artículos y textos en revistas de divulgación científica sobre las características que debe poseer, las cuales deben estar acorde con las reformas en las que se inserta su práctica educativa (Bozu y Muñoz, 2016; López, 2014; Moreno, 2015; Vanegas y Fuentealba, 2019)

Es así como en algunos países las investigaciones sobre formación docente han evidenciado una historia de rápido desarrollo, ganando territorio dentro de las investigaciones educativas. Específicamente en Estados Unidos se encuentra una extensa evidencia empírica que permite hablar sobre una historia en investigaciones sobre formación de profesores, tomando como punto de partida los años cincuenta, cuando emerge como campo de estudio, hasta la actualidad donde se describe a partir de tendencias marcadas por contexto sociales, políticos y científicos (Cochran-Smith y Fries, 2005).

En la medida que la formación docente se configura como campo de estudio, va evidenciando importantes diferencias sobre los temas y preguntas que se van abordando en este ámbito. Siguiendo con Estados Unidos, la madurez que alcanzó esta literatura se caracteriza por los distintos rumbos que va tomando, lo cual se puede observar también en Brasil, España y Canadá, en todos es posible constatar distintas conceptualizaciones y discursos sobre la

formación de profesores, materializándose en la diversidad de interrogantes que surgen en estos estudios (Lenoir y Vanhulle. 2005; Cochran-Smith y Fries, 2005).

Identificándose al menos tres miradas distintas en las investigaciones de formación docentes: 1) los estudios que conceptualizan la formación docente como un problema de entrenamiento, 2) quienes la estudian como un problema de aprendizaje y 3) aquellos que la comprenden como un problema de políticas.

Específicamente en Chile, ha habido una tendencia al incremento de investigaciones en este campo, estas se realizan principalmente al alero de las universidades. En cuanto a las áreas de investigación encontramos desproporción, siendo la formación inicial más investigada que la formación continua de los profesores, del mismo modo, son más bajos los porcentajes de estudios con referencia a la educación preescolar y educación especial.

En la revisión de este tipo de investigaciones los actores más estudiados son los estudiantes de pedagogía, mientras que el profesor en ejercicio tiene un lugar mucho menos protagónico dentro del conjunto de investigación (Cisternas, 2011) al igual que el docente recién egresado y el formador de profesores.

Las indagaciones sobre las experiencias prácticas dentro de la formación inicial son menos tratadas como problemática de investigación, en cuanto a mostrar los procesos involucrados en dichas prácticas y la manera en cómo estos dispositivos impactan sobre el aprendizaje del futuro profesor. Se indaga muy poco lo que ocurre en las prácticas iniciales e intermedias, focalizándose las investigaciones en las prácticas profesionales o terminales.

La problematización de la formación del profesorado aparece más vinculada a quiénes y cómo se forma y mucho menos a qué se debe aprender en el proceso de convertirse en profesor, la mayoría de las investigaciones efectuadas en Chile sobre formación docente apuntan a las habilidades, creencias o conocimientos de los estudiantes de pedagogía, mientras que cuando se indaga sobre los dispositivos de la formación, se describen y/o comparan actividades específicas, diseño curriculares o programas de curso.

Finalmente, en la actualidad existen numerosos estudios sobre las TICS en formación docente, tomando un papel protagónico la preparación que otorga la universidad para que los futuros docentes se puedan desenvolver en el mundo globalizado del siglo XXI (Vanegas y Fuentealba , 2019).

1.1.3 Inteligencia emocional en formación docente

Siguiendo esta línea, en los últimos años el concepto de inteligencia emocional como nueva forma de llevar a cabo una educación de calidad ha tomado fuerza, por lo que los estudios en esta área educativa han incrementado, siendo España y Estados Unidos pioneros en este ámbito.

Al realizar una revisión de la literatura sobre inteligencia emocional en formación docente se pueden encontrar tres miradas: 1) medición de inteligencia emocional en futuros docentes desde la a la autopercepción 2) revisión de programas curriculares de carreras de pedagogía 3) implementación de programas sobre inteligencia emocional en contexto educativos.

Cabe señalar que la mayoría de estos estudios, indican que hay un déficit en el contenido socioemocional en la formación de profesores, ocupando éstas competencias un lugar menor dentro de los diseños curriculares (Barcelar y Martín, 2019; Castillo, 2015; López y Goñi, 2012; Vivas y Chacón, 2010) Esto, a pesar de reconocer la importancia de considerar la educación no solo como un instrumento para el aprendizaje de contenidos, sino también como un espacio que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes (Martyniak y Pellitteri, 2020; Pacheco, 2016; Pegalajar y López, 2015).

España y Estados Unidos cuentan con un mayor número de investigaciones en este campo, han desarrollado líneas investigativas que apuntan a implementar programas de educación emocional con resultados favorables para docentes y estudiantes. Revisión de diseños curriculares en carreras de pedagogía y autopercepción que poseen los futuros docentes sobre su nivel de inteligencia emocional.

En el contexto Latinoamericano también se cuenta con una amplia investigación en este ámbito, tratando áreas como la autopercepción de futuros docentes sobre su inteligencia emocional o revisión de programas curriculares de pedagogía para conocer el grado de inclusión de la inteligencia emocional.

Con lo que respecta específicamente al marco chileno, existe una escasa literatura sobre inteligencia emocional en formación docente. La más reciente desarrollada por Sánchez (2019) llevada a cabo en una universidad pública, se enfoca en las prácticas docentes universitarias que se efectúan en las distintas carreras de pedagogía, descubriendo que las profesoras en estudio incluían el ámbito emocional en sus aulas y lo consideran relevante en la formación docente (Sánchez, 2019) Estas prácticas se ponen en acción por medio de reflexiones escritas, diálogos y ejercicios corporales. Sin embargo, siguiendo el modelo de Bisquerra, no se ha observado en los salones de clases nada centrado en la regulación emocional ni en habilidades para la vida y bienestar para los futuros docentes.

La mayoría de las investigaciones revisadas, se enfocan en estudiantes de pedagogía, dejando de lado otros actores como formador de profesores, profesores ya titulados o estudiantes de postgrados, lo que concuerda con los estudios generales sobre formación docente (Cisternas, 2011) por tanto, se evidencia una desproporción en los actores participantes de las investigaciones sobre inteligencia emocional en formación docente. Siendo los estudiantes en educación inicial y educación física los más investigados en esta área.

Con lo que respecta a las metodologías, la mayoría de los estudios cuenta con una metodología cualitativa o mixta para efectuar este tipo de investigación (Barcelar y Martín, 2019; Castillo, 2015; Cazalla y Molero, 2016; Dolev y Leshem, 2016; García y Sánchez, 2017; Pegalajar *et al.*, 2016; Vivas y Chacón, 2010)

En revisión curricular encontramos el estudio de la carrera de Educación de la Universidad de los Andes Táchira, en donde se concluyó la existencia de vacíos en la formación del área socioemocional, pues ninguna unidad curricular contemplaba en forma explícita aspectos teóricos que permitan la preparación en el área socioemocional y en estrategias pedagógicas para guiar el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes (Castillo, 2015), poniendo como solución la motivación a profesores de los diferentes sectores educativos a desarrollar planes de desarrollo en inteligencia emocional para acompañar el desarrollo integral de sus estudiantes.

De igual forma, se evidencia el caso de revisión de documentos oficiales en propuestas formativas de docentes realizadas en Alemania, España, Francia, Inglaterra y Portugal, el cual deja de manifiesto que las competencias emocionales ocupan un lugar menor en el

conjunto de competencias docentes (López *et al.*, 2012) el porcentaje de competencias emocionales explícitas es bajo en general, afirmando que las competencias relacionadas con las capacidades intrapersonales son casi inexistentes.

Lo anterior, concuerda con estudios efectuados en Brasil, en donde se concluye que el contenido de las competencias emocionales se contempla de forma superficial en los currículos base de las licenciaturas investigadas, no siendo abarcadas ni en las disciplinas obligatorias ni optativas. Las asignaturas ligadas a psicología se centran en tendencias teóricas en el campo del aprendizaje y el análisis del comportamiento, revisando netamente conceptos, lo que indica que el estudiante de pedagogía no recibe una formación adecuada para atender a las necesidades de su labor educativa (Barcelar y Martín, 2019).

Además, siguiendo el modelo de Bisquerra (2005) se evidencia que la competencia de regulación emocional no queda explícita en contenidos de las disciplinas, la autonomía emocional se contempla de forma fragmentada en las asignaturas de psicología, la competencia social queda ausente y la competencia para la vida y bienestar está relacionada solo a la parte organizativa.

Hallazgos similares se encuentran en el estudio de la carrera en Educación Básica Integral de la Universidad de los Andes Táchira, realizado a estudiantes practicantes. Esta investigación develó que la Universidad realiza un aporte incipiente al desarrollo de las competencias socioemocionales de los futuros docentes, en los planes de formación relacionados con competencias socioemocionales. Se hace necesario apoyar el desarrollo de competencias relativas a la comprensión y regulación de las emociones (Vivas y Chacón, 2010) con el objetivo de que puedan enfrentar las situaciones estresantes que les demandará el ejercicio profesional.

Se evidencia también, que los estudiantes en práctica experimentan sentimientos de frustración y ansiedad, porque se enfrentan a demandas que no aprendieron a resolver en la universidad, lo cual les origina conflictos que afectan al equilibrio emocional, por ende, al bienestar personal. A partir de los testimonios de los informantes el estudio infiere que se mantiene una insuficiente atención curricular y se comprobó que no existen ofertas extracurriculares que puedan suplir esta insuficiencia del plan de estudios.

En los estudios de autopercepción de futuros maestros en inteligencia emocional, se evidencia que autores como Molero y Luna (2016) señalan que género e inteligencia emocional condicionan algunos aspectos de la personalidad y en evidencia empírica Pegalajar y López (2015) sostienen que son las futuras docentes quienes obtienen puntuaciones significativamente superiores a la de sus compañeros en algunas medidas de inteligencia emocional como autorrealización y crecimiento personal.

1.1.4 Estudios internacionales sobre programas de inteligencia emocional

A continuación se detallan los estudios internacionales que han llevado a cabo la temática de programas sobre inteligencia emocional a nivel educativo, con el fin de proporcionar antecedentes empíricos que den cuenta de lo realizado en otros países.

1.1.4.1 KiVa - Finlandia

El sistema educacional finlandés es reconocido mundialmente como uno de los mejores a nivel mundial. Dentro de sus prioridades se encuentra la convivencia escolar, en 2009 implementaron en un 82% de los colegios finlandeses, el programa anti-bullying, KiVa. Este programa incluía varias estrategias para combatir el acoso escolar, lecciones sobre el tema a través del dialogo y el trabajo en equipo.

El objetivo principal es crear consciencia sobre el bullying e incrementar la empatía y apoyo a las víctimas. Este programa cuenta, con un juego computacional y un fórum online para estudiantes en niveles de primaria y secundaria, respectivamente. Se han efectuado dos estudios sobre los efectos de la implementación del programa y los resultados arrojados han sido consistentemente positivos.

1.1.4.2 La educación emocional en el GROPE - España

El GROPE (Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona, se fundó en 1997, con el propósito de efectuar investigaciones sobre orientación psicopedagógica en general y puntualmente sobre la educación emocional. Remotamente, la educación emocional se había estado gestando desde 1993.

El GROU está formado por una comisión permanente y por el grupo plenario. En conjunto hay profesores de infantil, primaria, secundaria, universidad, adultos y formación en la empresa. El planteamiento general de la línea de trabajo centrada en la educación emocional puede esquematizarse en los siguientes términos.

Objetivos:

1. Elaborar un marco teórico, en revisión permanente, para la educación emocional.
2. Identificar las competencias emocionales básicas para la vida en la sociedad actual.
3. Secuenciar la adquisición de competencias emocionales a lo largo del currículum.
4. Formar al profesorado en educación emocional, a fin de posibilitar el diseño, aplicación y evaluación de programas contextualizados en centros educativos.
5. Crear materiales curriculares para apoyar la práctica de la educación emocional por parte del profesorado.
6. Crear instrumentos de evaluación y diagnóstico para la educación emocional.
7. Diseñar, aplicar y evaluar programas de educación emocional para el ciclo vital.
8. Perfilar las estrategias más idóneas para la implantación de programas de educación emocional en los diversos niveles educativos y contextos de intervención. Estas estrategias pueden ser a nivel de centro, pero también respecto de la Administración pública y de la sociedad.
9. Fomentar la cristalización del cambio con objeto de garantizar la continuidad de los programas y a ser posible su institucionalización.
10. Fomentar la optimización permanente de los programas a través de comunidades de aprendizaje.

Como resultado de esta línea de investigación, El GROU ha publicado diversos trabajos sobre la fundamentación de la educación emocional GROU, (1998); Bisquerra, (2000); el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional (Álvarez, Bisquerra, Filella, Fita, Martínez, y Pérez-Escoda, 2001); sobre, la elaboración de materiales y actividades para la práctica de la educación emocional, (GROU, 1999; 2009), las competencias sociales, etc.

En el aspecto metodológico de intervención se siguen las directrices fundamentales del modelo de programas y del modelo de consulta (Bisquerra y Álvarez, 1996). Algunos trabajos empíricos sobre diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional están en curso de realización (Bisquerra, 2002).

1.1.4.3 Fundación Botín – España

Desde el año 2007, la Fundación Botín de España investiga junto a reconocidos expertos nacionales e internacionales el estado de la educación emocional en distintos lugares del mundo. Estos resultados se han dado a reconocer en una serie de informes - 2008, 2011, 2013 y el 2015- donde todos persiguen la mejora de la calidad educativa y el bienestar en la infancia y adolescencia. Busca mejorar la calidad de la educación, introduciendo la inteligencia emocional y social más el desarrollo de la creatividad en las aulas, promoviendo la comunicación y la convivencia positiva en los centros escolares a partir del trabajo con docentes, estudiantado y familias.

La Fundación Botín ha generado informes del clima emocional de la educación en la infancia y la adolescencia, enfocados en distintos países. Se ha desarrollado un esfuerzo de años en llegar a obtener un instrumento de evaluación que consideren a la IE como una inteligencia unitaria para percibir, utilizar, comprender y regular las emociones, además, que sea susceptible de ser entrenada y mejorada, como se ha mostrado en trabajos en este campo (Brackett, Rivers, y Salovey, 2011; Ruíz-Aranda, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal, 2013; Fernández-Berrocal, Extremera, Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello y Palomera, 2011).

1.1.4.4 The Collaborative for the Advancement of Social Emotional Learning – Estados Unidos

Esta asociación formada por educadores y científicos nació a principios de los años 90 en Estados Unidos y tiene por finalidad impulsar el aprendizaje socioemocional a lo largo de toda la vida, para que todas las personas desarrollen y posean por una parte, capacidades de autorreflexión que ayuden a identificar y regular las propias emociones de forma apropiada; y por otra, que tengan la habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo, es decir, habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc.

En definitiva, numerosos son los estudios internacionales que han implementado programas de inteligencia emocional en el ámbito educativo. Es una temática que ha sido tratada a nivel internacional, aportando publicaciones sobre el tema y divulgando los positivos resultados que han arrojado estos programas impartidos.

1.1.5 Estudios en Chile sobre programas de inteligencia emocional

En este apartado, se detallan los estudios nacionales que han llevado a cabo la temática de programas sobre inteligencia emocional a nivel educativo, con el fin de proporcionar antecedentes empíricos que den cuenta de lo realizado en el país.

1.1.5.1 Escuela de educación emocional de Juan Casassus, CECE (Conciencia y comprensión emocionales)

Basado en la atención y formas de comunicación no agresiva, el método se orienta al desarrollo de competencias emocionales a nivel personal e intrapersonal. El método, en sí, consiste en un conjunto de estrategias, procedimientos, herramientas y ejercicios aplicados como apoyo en la gestión, clima y convivencia de grupos humanos al interior de diversas organizaciones profesionales, sociales, educativas y familiares.

1.1.5.2 Relaciones inteligentes

Relaciones Inteligentes es una iniciativa que nace a partir de la experiencia clínica de destacados psicólogos nacionales Rodrigo Jarpa y otros, quienes detectaron la necesidad de generar cambios profundos en la educación tradicional para así prevenir el sufrimiento de individuos en su vida personal, laboral, social y de pareja.

Es un grupo de profesionales revolucionarios convencidos de que el camino para asegurar que niños y adolescentes logren desarrollarse de manera integral para ser más saludables, exitosos y felices, es reformar la educación al incluir las emociones y las relaciones a través de la instrucción formal y transversal de la inteligencia emocional desde párvulos hasta cuarto medio. Para ello, es necesario la inteligencia emocional en la educación formal como asignatura y contenido transversal y así entregar desde pequeños la información y las herramientas para vivir una vida íntegra, saludable y satisfactoria.

La causa que ellos persiguen es transformar las bases curriculares de la enseñanza parvularia, básica y media para incluir la inteligencia emocional en todo el ciclo escolar. Ofrecen Charlas y jornadas de capacitación para alumnos, alumnas, apoderados y profesores; dictadas por destacados especialistas nacionales, para el desarrollo de la inteligencia emocional aplicada a diferentes temáticas, asociadas a esta área de trabajo.

1.1.5.3 FLICH (Fundación Liderazgo Chile)

Fundación Liderazgo Chile quiere desarrollar habilidades sociales y emocionales en todos los establecimientos educacionales de Chile. Tienen la convicción que el desarrollo de la inteligencia emocional aportará en el mejoramiento de la auto gestión, la autonomía, la felicidad y cómo enfrentar todo tipo de situaciones a las que se debe enfrentar un estudiante a lo largo de su vida, mediante el involucramiento de todos los actores de la educación.

La Fundación Liderazgo Chile se fundó con el objetivo inicial de ayudar a promover mejores entornos laborales en Chile, donde lamentablemente registramos una de las peores estadísticas en la forma en que jefes se vinculan con sus equipos, donde un 80% de los liderazgos están basados en el miedo y la desconfianza, a través de una presión indebida, donde la falta de valorización y reconocimiento hacia el trabajador, terminan evidenciando la falta de herramientas emocionales en Chile y en gran parte de los liderazgos. Es por esto que entre sus objetivos está cambiar la educación para lograr adultos profesionales más empáticos y felices.

1.1.5.4 Desde el Ministerio de Educación

El Ministerio de Educación ha incorporado estos conceptos en algunos ámbitos, entre ellos, la Política de Convivencia Escolar. No obstante, el Ministerio ha dado señales de querer responder a estas nuevas demandas, una de las acciones implementadas es el Programa de Educación Emocional, el que incluye tres proyectos que se implementaron entre el 2004 y 2005, en establecimientos de las Regiones Quinta, Sexta y Metropolitana.

Estas iniciativas estaban destinadas a optimizar a través de la dimensión emotiva la convivencia escolar y promover el desarrollo integral de los estudiantes. Es importante mencionar que estos proyectos fueron ejecutados por servicios de consultorías externos al ministerio: Vicaría de la Educación y Fundación SEPEC, Instituto Matríztico de Humberto

Maturana y Ximena Dávila, además del proyecto de Juan Cassasus, experto de la UNESCO. (Erices, 2007).

En definitiva, se evidencia que los estudios sobre programas de inteligencia emocional en Chile no han logrado establecer resultados transversales a nivel país en esta temática, incluso no se cuenta en el país con programas de inteligencia emocional para la formación docente, ya sea inicial o continua.

1.1.6. Síntesis

Se puede condensar lo dicho hasta aquí, señalando que las investigaciones en inteligencia emocional partieron en un primer momento definiendo y estableciendo las bases de este concepto, para luego pasar a la medición de esta y llevar a cabo investigación de inteligencia emocional en otras áreas como es educación, por ende el presente estudio se enmarcó en las últimas líneas investigativas sobre esta temática.

Las investigaciones sobre formación docente suelen enfocarse en formación inicial, es decir, se investiga en mayor grado a estudiantes de pedagogía que a docentes en formación, por lo que en la presente investigación se estudió a ambos actores, tomando en consideración todos sus procesos de práctica (inicial, intermedia y profesional) proporcionando qué temas, habilidades y competencias sobre inteligencia emocional deberían aprender los futuros docentes, aportando al sistema educativo chileno, desde la formación docente.

Además, se concluye que si se da la misma tónica de otros países sobre el déficit en el contenido socioemocional de la formación en profesores, ocupando estas competencias un lugar menor dentro de los diseños curriculares. Se contribuye otorgando una propuesta de herramientas generales para la promoción de la formación en inteligencia emocional para los futuros docentes de la universidad en estudio.

1.2 Problemática de estudio y justificación de la investigación

En el siglo XXI, la educación chilena podría estar viviendo una etapa de crisis, reflejándose esto en los profundos cuestionamientos sobre los principios, calidad y objetivos educativos vigentes. En las escuelas ya no basta con que los estudiantes consigan un buen rendimiento académico, y esto se debe a dos razones: la primera, la inteligencia académica, ligada al

cociente intelectual, no es suficiente para alcanzar el éxito profesional y la segunda, es que este tipo de inteligencia que se promueve en la escuela no garantiza el éxito en nuestra vida cotidiana, sin embargo, sigue siendo el foco y lo más adulado en el contexto educativo.

Y ese es el problema: la inteligencia académica no ofrece prácticamente ninguna preparación para los trastornos -o las oportunidades- que acarrea la vida. Sin embargo, aunque un CI elevado no es garantía de prosperidad, prestigio ni felicidad en la vida, nuestras escuelas y nuestra cultura se concentran en las habilidades académicas e ignoran la inteligencia emocional.

(Goleman, 1995:56)

Uno de los actores más importantes en educación, los estudiantes, por medio de la ACES (2011) señalan que la educación debe ser diversa, poniendo atención en la excelencia de los procesos educativos integrales, superando la lógica instrumental del entrenamiento, centrándose en que lo más importante es cómo se aprende, en qué tipo de convivencia y con qué finalidades. Sugieren que la integralidad supone promover la ciudadanía, la solidaridad, la identidad desde la diferencia, la afectividad, la integración social y la colaboración por sobre la competencia, esto contribuiría a una educación de calidad.

Lo anterior, concuerda con la mirada de los docentes, que empíricamente evidencian que la educación de los estudiantes ha pasado a estar enfocada en pruebas estandarizadas como SIMCE o PTU, incorporando un sesgo evaluativo que ha implicado que se transmita una señal equivocada, y es que se cree que solo importan dos áreas curriculares, dejando de lado otras competencias que se deberían desarrollar para una educación integral. Una de las competencias no desarrolladas y de crucial importancia es la inteligencia emocional.

La inteligencia emocional se define, según Mayer y Salovey como:

La capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual.

(Mayer y Salovey, 1997:10)

El desarrollo de herramientas socioemocionales se aleja de las aulas para dar paso a un enfoque académico cognitivo, dejando a los estudiantes sin habilidades para desarrollarse en distintos aspectos de la vida. Esto se contradice con lo propuesto por UNESCO quienes indican que la enseñanza no solo debe ocuparse de comunicar conocimientos, saberes, datos e informaciones, sino, además, favorecer el desarrollo de actitudes que reflejen los valores que conlleven al perfeccionamiento humano, de ahí la importancia y necesidad de incorporar esto en los ámbitos educativos.

El Ministerio de Educación ha querido hacerse cargo del aspecto socioemocional en el aula, llevando a cabo la integración de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social¹ (IDPS) en el SIMCE, como mecanismo que busca contribuir a una educación integral del estudiante. Es entonces según el MINEDUC, el desarrollo socioemocional un aspecto en el que un establecimiento educativo puede ser efectivo, en mayor o menor grado, del mismo modo en que ocurre con los aprendizajes de contenidos y habilidades, la eficacia estaría en la capacidad de desarrollar en los estudiantes aspectos que no pueden alcanzar por sí mismos, sin embargo, estos indicadores se desvirtúan, puesto que en algunos establecimientos generan estrategias para que incrementen sin que necesariamente se estén cumpliendo los objetivos de estos.

Lo anterior se agudiza con el contexto de pandemia y crisis sanitaria que se está viviendo, pues los individuos se han dado cuenta que no logran manejar de forma correcta sus emociones, no poseen habilidades para regularlas o para saber actuar en base a lo que están sintiendo. Lo cual hace necesario encontrar un valor agregado para la educación, post pandemia y ese sería desarrollar en los estudiantes habilidades emocionales que los conduzcan a una vida plena (Bozu y Muñoz, 2016; López, 2014; Moreno, 2015). La educación debe preparar para la vida, tener como finalidad el desarrollo del ser humano, respondiendo a necesidades sociales y atendiendo aspectos emocionales de forma prioritaria. La tarea de educar emocionalmente urge.

¹ Los Indicadores de Desarrollo Personal y Social nacen con la promulgación de la Ley General de Educación y del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y su Fiscalización (Ley N.º 20529). Estos indicadores entregan información concerniente al desarrollo personal y social de los estudiantes, ampliando así el concepto de calidad de la educación y entregando información relevante sobre la formación integral de los alumnos.

Los profesores son conscientes de la necesidad de desarrollar estas competencias, considerándolas un complemento formativo útil e interesante no sólo para el desarrollo y mejora de su actividad docente, sino como estrategia que favorecerá la promoción del bienestar personal y social (Bisquerra, 2005). Entonces, trabajar las competencias emocionales en los docentes, se convierte en una estrategia de prevención de estrés y desarrollo para ellos, de igual forma los profesores serán capaces de transmitir y desarrollar la competencia emocional de aquellos alumnos y alumnas con los que tienen la ocasión de enseñar, favoreciendo así una educación integral y de calidad.

La labor docente no se delimitaría solo en transmitir conocimientos, sino que se convertiría en un modelo, en un promotor de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos (Cabello, Ruiz Aranda y Fernández-Berrocal, 2010) todo un reto para la escuela actual.

Así, los docentes con una mayor capacidad para identificar, comprender, regular y pensar con las emociones de forma inteligente tendrán más recursos para conseguir alumnos y alumnas emocionalmente más preparados para afrontar mejor los eventos estresantes que surgen con frecuencia en su contexto diario.

Sin embargo, los profesores son conscientes que no han recibido la formación necesaria para desarrollar esta tarea con éxito, desempeñando su labor con aquellos niveles de competencia emocional que han podido desarrollar de una forma casi intuitiva a lo largo de su experiencia profesional (Palomero, 2009). Diferentes autores indican en reiteradas ocasiones que la formación docente en aspectos socioemocionales no sólo es escasa y precaria, sino que además cuando se genera es teórica y poco vivencial. Por esto, el problema de fondo estaría en que las universidades no están resolviendo las necesidades de inteligencia emocional de sus estudiantes de pedagogía.

Las instituciones de educación superior tienen un doble compromiso con sus estudiantes, pues deben otorgar las herramientas técnicas - disciplinares para su profesión y también contribuir a su desarrollo afectivo. Lo cual dispone a las universidades a repensar y verse a

sí mismas como espacios de educación emocional para los futuros profesionales del país, sobre todo para futuros docentes.

Esto es respaldado por documentos internacionales como el Informe Delors o el Informe DeSeCo, compilado por Rychen y Salganik, donde se exige que, dentro de las cátedras, además de los conocimientos propios del área de especialización, se desarrollen habilidades socioafectivas como la inteligencia emocional, que brindan un valor agregado en el mercado laboral a los futuros profesionales.

Lo anterior no concuerda con lo que se logra evidenciar en la revisión de las mallas curriculares de las carreras pedagógicas de la universidad en estudio, donde se visualiza en primera instancia una escasa formación del área socioemocional y una inclinación por la formación disciplinar. Esto puede ser preocupante, ya que es en la formación inicial donde el sujeto y sujeta asume su preparación, teniendo la oportunidad de adquirir, ampliar y consolidar diferentes conocimientos que mejoren su desempeño profesional.

Por esto resulta de gran aporte el tema a tratar en esta investigación, analizando cómo la universidad en estudio está resolviendo las necesidades de formación en inteligencia emocional, de sus estudiantes de pedagogía en Castellano, ya que las investigaciones muestran que las escuelas tienen, en general, el foco de su gestión, puesto en lo académico y cognitivo, dejando de lado el aspecto socioemocional, lo cual ha derivado en una posible crisis del modelo educativo.

Si las universidades no profundizan en la formación emocional de sus futuros docentes, estos no podrán generar estas competencias en sí mismos ni en sus futuros estudiantes, por ende, el sistema educativo no estaría promoviendo integralidad, lo cual hace que, al egresar de este sistema, las personas puedan presentar altos índices de depresión, estrés o ansiedad, al no estar enfatizando el desarrollo de individuos felices y conformes. Un efecto dominó que debería detenerse, proporcionando herramientas de inteligencia emocional desde la formación de los profesores.

En síntesis, Chile se encuentra con un modelo educativo que se enfoca escasamente en lo emocional, lo cual es percibido por los numerosos problemas de convivencia que se dan en los establecimientos educacionales, con fenómenos en alza como el Burnout² -por parte de los docentes- y bullying -por parte de los estudiantes-.

De igual manera, se han generado diversos cuestionamientos a la calidad de la educación por parte de distintos actores de las comunidades educativas, sumado a esto la contradicción entre lo propuesto por el Mineduc y lo que sucede en el aula, enfocando las clases a preparación para pruebas estandarizadas, lo que se acrecienta más con el contexto de pandemia vivido, donde los individuos no han podido manejar y regular de forma adecuada sus emociones, ya que no hay una entrega de herramientas desde los centros educativos.

Según (Bozu y Muñoz, 2016; López, 2014; Moreno, 2015) se debe entregar un valor agregado a la educación y este debería ser educación emocional, situándose en los estudiantes de pedagogías de los diversos establecimientos de educación superior que imparten esta carrera, he ahí la relevancia de la presente investigación analizando cómo la universidad en estudio esta está resolviendo las necesidades de formación en inteligencia emocional, de sus estudiantes de pedagogía en Castellano, tanto desde la comprensión de los propios actores y actrices, como de revisión de documentos, así se podrá generar un aporte a la casa de estudios, develando cómo podrían avanzar en este aspecto, entregando así una mejor educación a los futuros estudiantes de estos docentes en formación.

1.3 Pregunta de investigación

Por lo anteriormente señalado surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo perciben la formación en inteligencia emocional, los estudiantes y titulados de pedagogía en Castellano?
- ¿Cómo podría la universidad resolver las necesidades de formación en inteligencia emocional de sus estudiantes de pedagogía en Castellano?

² Trastorno emocional que está vinculado con el ámbito laboral, el estrés causado por el trabajo y el estilo de vida del empleado. Este síndrome puede tener consecuencias muy graves, tanto a nivel físico como psicológico. Los síntomas más comunes son depresión y ansiedad, motivos de la gran mayoría de las bajas laborales.

1.4 Objetivos de la investigación

Objetivo general

A partir de las preguntas de investigación, el objetivo general que guio la presente investigación es:

- Analizar cómo la universidad en estudio está resolviendo las necesidades de formación en inteligencia emocional, de sus estudiantes de pedagogía en Castellano.

Objetivos específicos

- Contrastar modelos de formación en inteligencia emocional para profesores, en el ámbito teórico y empírico, con el modelo de la universidad en estudio en esta área.
- Comprender los significados que los estudiantes y titulados de pedagogía en castellano de la universidad pública en estudio, otorgan a su formación en inteligencia emocional.
- Diseñar una propuesta de herramientas generales para la promoción de la formación en inteligencia emocional de los docentes para la universidad pública en estudio.

1.5 Proposiciones

Siguiendo la problemática de la investigación, se postulan las siguientes proposiciones para el estudio:

- 1) La universidad en estudio no está resolviendo las necesidades de formación en inteligencia emocional de sus estudiantes de pedagogía en Castellano, desde la percepción de los titulados y estudiantes del programa de la universidad pública en estudio.
- 2) La malla curricular de la carrera de pedagogía en Castellano de la universidad pública en estudio genera vínculo con la escuela, realizando un nexo entre la formación pedagógica y disciplinar, desde la percepción de los titulados y estudiantes del programa.
- 3) Los estudiantes de pedagogía en Castellano consultados perciben que la inteligencia emocional es importante en la formación inicial docente.
- 4) Los egresados de pedagogía en Castellano consultados perciben que no realizan sus prácticas pedagógicas con inteligencia emocional porque no lo han desarrollado dentro de su formación docente.

1.6 Ámbitos y alcances de la investigación

Esta investigación se desarrolló en una universidad pública, la cual se encuentra en una de las tres más prestigiosas del país para cursar la carrera de pedagogía. Puntualmente el estudio se enfoca en la carrera de Pedagogía en Castellano, la cual forma Profesores de Estado para ejercer en educación media de enseñanza.

Se obtuvo información desde dos ámbitos, el primero desde la percepción de estudiantes y profesores titulados en ejercicio de la carrera señalada y desde la revisión documental sobre inteligencia emocional de la universidad, obteniendo información clave en este ámbito para generar aportes en la universidad, ya que una vez finalizada la investigación se procederá a entregar los hallazgos a la casa de estudios, otorgando un aporte en este ámbito para la formación inicial docente.

De igual forma, se generó una reflexión en los docentes en ejercicio sobre su labor y la necesidad de recibir una educación continua que apunte a desarrollar competencias en educación emocional, para así hacer frente a las necesidades de la educación en el siglo XXI, contribuyendo a una educación integral para sus estudiantes.

Capítulo 2: MARCO TEÓRICO

El presente capítulo está constituido de la presentación de postulados de distintos teóricos del ámbito estudiado, analizando y exponiendo aquellos enfoques teóricos que se consideran válidos para la presente investigación. Se comienza con las teorías sobre inteligencia, para luego pasar a teorías de las emociones y de formación docente, para culminar con las opciones teóricas escogidas para esta investigación.

2.1. Teorías sobre inteligencia

Se hace necesario comenzar el presente marco teórico, exponiendo las teorías sobre inteligencia.

2.1.1 Teorías psicométricas

Las teorías psicométricas se vinculan con el desarrollo de las pruebas de inteligencia y con el análisis factorial. Estas teorías, no pueden verse de forma separada de las pruebas de inteligencia. Las pruebas de inteligencia son concebidas como instrumentos que permiten obtener una media válida, confiable y objetiva de facultades psicológicas superiores, mediante el registro y análisis de las respuestas a los requerimientos planteados por sus preguntas en condiciones estandarizadas.

Históricamente, se considera a Binet como el creador de la primera prueba de inteligencia, quien en 1905 se propuso identificar las diferencias existentes a escala cognitiva entre las personas. Para cumplir con este objetivo, consideró necesario construir pruebas que pudieran medir facultades psicológicas superiores, tales atención, comprensión, memoria e imaginación (Binet, 1983).

Binet (1983) concibió la inteligencia como un proceso psicológico superior medible, por lo cual, quien se acerque a resultados esperados para su edad y contexto cultural, debe ser asumido como inteligente. La prueba Binet-Simon permitió identificar la edad mental de cada individuo, la creación de este concepto permitió a Stern construir la fórmula más conocida del mundo psicológico: la del Cociente Intelectual (CI), el cual se encuentra al dividir la edad cronológica entre la edad mental, y multiplicando el resultado por 100 ($CI = EC / EM \times 100$) (Kantor, 1990; Gregory, 2001).

La introducción de la prueba Binet-Simon en la sociedad americana por Lewis Terman y su rápida aceptación, condujo a una enorme demanda de este tipo de instrumentos, lo que propició la creación de numerosas pruebas, las más exitosas fueron las de David Wechsler, quien publicó en 1939 la Escala de Inteligencia para Adultos de Wechsler (WAIS), dirigida a sujetos entre 16 y 74 años (Gregory, 2001).

Otra perspectiva en relación con las pruebas de inteligencia es la que corresponde al método matemático denominado Análisis Factorial, el cual tiene como objetivo reducir un gran número de variables a la menor cantidad de factores, utilizando el coeficiente de correlación (Pichot, 1960). No obstante, este concepto ha generado, opiniones que se suelen alinear en dos grupos de teóricos: quienes postulan la existencia de un factor general de la inteligencia y los que consideran múltiples factores.

Históricamente, Spearman fue la primera persona que estudió la inteligencia aplicando el método factorial. En 1927, propuso la teoría bifactorial para explicar por qué los resultados arrojados por las pruebas correlacionaban entre sí. Para ello, planteó la existencia de un factor general y varios específicos. Consideró el factor general o G, común a todos los test, y lo relacionó con habilidad, velocidad, intensidad y coeficiente intelectual; y el específico o S, exclusivo de cada prueba.

En clara confrontación con lo propuesto por Spearman, Thurstone negó la existencia del factor G, argumentando lo siguiente:

Dos hombres pueden compartir el mismo nivel general de habilidad mental y aún ser totalmente diferentes en cuanto a sus aptitudes y potencialidades y que por lo tanto, el simple índice de inteligencia es inadecuado para el propósito de describir las dotes mentales.

(Thurstone, 1990:338)

Luego Vernon postuló un modelo jerárquico, compuesto por dos factores, el verbal-educativo y el mecánico-espacial, los cuales, a su vez, subdividió así: el verbal educativo en inteligencia verbal, fluidez ideacional, fluidez verbal e inteligencia numérica; los correspondientes al mecánico-espacial son la inteligencia espacial, la memoria visual, la información mecánica y la habilidad manual. Distinguió tres tipos de inteligencia: A, B y C. La A es de carácter

genotípica e indica la capacidad del organismo para adaptarse al ambiente; la B se encuentra relacionada con la conducta de los organismos en función del ambiente y la cultura; la C, corresponde a las puntuaciones obtenidas en las pruebas de inteligencia.

A partir de las teorías propuestas por Spearman, Thurstone y Cattell, en 1993, Carroll (Sattler, 2003) propuso el modelo piramidal denominado Teoría de los Tres Estratos. El Estrato I se ubica en la parte inferior de la pirámide y consta de 65 capacidades que comprenden diversos dominios cognitivos; el Estrato II, el intermedio, está conformado por ocho factores (velocidad de procesamiento, inteligencia fluida, memoria y aprendizaje, percepción auditiva amplia, inteligencia cristalizada, capacidad de recuperación amplia, velocidad cognitiva amplia y percepción visual amplia); el Estrato III, ubicado en la parte superior, está compuesto por el factor general.

Sintetizando, a la teoría psicométrica de inteligencia se atribuyen los instrumentos de medición de la inteligencia de medidas objetivas de las facultades psicológicas superiores y desarrollo de pruebas de inteligencia con la aparición del cociente intelectual.

2.1.2 Teorías biológicas

Durante mucho tiempo, el humano se consideró un ser especial, dotado de una serie de condiciones que lo hacía único. Poco a poco, esta idea fue reformulándose, hasta que la teoría evolucionista darwiniana produjo una de las mayores revoluciones científicas en la historia. Esta teoría permitió romper con la creencia sobre la inteligencia como capacidad exclusivamente humana, llevando a considerar que este proceso, como todos los demás, modificaciones en el tiempo.

En términos biológicos, además, se han creado teorías como las que relacionan la inteligencia con el tamaño del cerebro y con la raza, que tienen una larga tradición y, sirvieron, entre otras cosas, para justificar la existencia de un orden social. Quienes postularon estos supuestos se fundamentaron en una pseudociencia, la craneometría, que presuponía la existencia de una correlación entre tamaño del encéfalo e inteligencia, supuesto que le permitía validar la supremacía de la raza blanca, porque su población, comparada con los negros y los indígenas, tenía mayor tamaño cerebral (Gould, 1984). Esta afirmación también justificaba la

supremacía intelectual masculina, ya que las mujeres tienen cerebros más pequeños (Arsuaga y Martínez, 2004).

Respecto a la herencia, Galton (1888) estudió los parentescos de un conjunto de hombres, considerados por él como eminentes. Entre estos se encontraban jueces, dirigentes políticos, premiers, militares prestigiosos, poetas, científicos, pintores, músicos, clérigos, eruditos, en fin, lo más alto de la clase alta inglesa.

A partir del análisis del material referido, Galton (1888) concluyó lo siguiente: 1) los hombres dotados con grandes habilidades, independientemente de su condición social, superan todos los obstáculos que se les presenten. 2) los países con menos obstáculos posibilitan la aparición de una mayor proporción de personas cultas, pero no de hombres eminentes. 3) los hombres alcanzan la eminencia por influencias naturales (están dotados por un don especial) y no por ventajas sociales. Para Galton la inteligencia es un proceso mental superior, cuantificable, variable de una persona a otra y transferible por la herencia.

En la actualidad, los estudios en este campo se han dirigido hacia la búsqueda del sustrato neuronal de la inteligencia, la cual podría estar localizada en el córtex prefrontal. Como ya se expresó, esta línea investigativa no es ajena a las controversias. Según Deary (2001), los estudios realizados hasta ahora no cumplen con una de las condiciones fundamentales para considerar una teoría válida: la replicabilidad.

En definitiva las teorías biológicas sobre inteligencia rompieron con el pensamiento de que ésta es una cualidad netamente humana. Postulando la correlación del tamaño del cerebro con la inteligencia transferible por herencia.

2.1.3 Teorías del desarrollo

Otro grupo de teorías estudia la inteligencia humana desde el desarrollo, tal como las de Jean Piaget y Lev Vigotsky. Sin duda, entre las teorías más mencionadas en la Psicología contemporánea, Piaget (1979:16) ocupa un lugar importante. Este autor consideraba la inteligencia como *“la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras cuya formación debe buscarse a través de la percepción, del hábito y de los mecanismos sensomotores elementales”*. En esa medida, la inteligencia es fundamentalmente adaptación, pero no cualquier tipo de adaptación, sino la de orden superior, que tiende al equilibrio total.

Piaget (1979) no consideró la inteligencia como innata. Propuso, en cambio, un desarrollo gradual desde el nacimiento hasta la adultez; proceso en el cual intervienen dos factores individuales: la interacción con el medio y la dotación genética. Dicho desarrollo consta de cuatro estadios: sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. En cada estadio, aparecen estructuras nuevas, que se van construyendo a partir de las anteriores y permiten su diferenciación.

Los supuestos piagetianos han sido sometidos a prueba por diversos investigadores, y estos han modificado algunos, como el relacionado con la aparición más temprana de algunas capacidades. Por ejemplo, la imitación, y el desarrollo posterior al estadio de las operaciones formales, en particular, lo relacionado con los pensamientos dialéctico, relativista y analógico (Corral, 1998).

Para Vigotsky (1979), casi todo lo que las personas deben hacer se encuentra implícito en el contexto en el cual viven, pertenece a su cultura. Por ejemplo, los niños aprenden el idioma materno y diferentes guiones sociales, como saludar y pedir algo, por estar culturalmente expuestos a ellos. Afirmó que las actividades conjuntas, realizadas entre niños y adultos, permiten a los primeros comprender y participar en forma más rápida en las actividades sociales y culturales. También estableció diferencias entre desarrollo real y potencial; el primero corresponde a lo que las personas están en capacidad de hacer solas, y el segundo, a lo que pueden llegar a hacer bajo la asesoría o dirección de otro.

En síntesis, las teorías del desarrollo destacan al psicólogo Piaget, el cual postuló que la inteligencia es fundamentalmente adaptación, no es innata, sino que se desarrolla con el pasar de los años con los factores de interacción con el medio y dotación genética.

2.1.4 Teorías de las inteligencias múltiples

Otras teorías son las denominadas de las inteligencias múltiples. Ellas enfatizan en la adquisición, almacenamiento y utilización activa de la información. Entre las más sobresalientes se encuentran: la Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, la Teoría de las inteligencias múltiples de Elaine De Beauport, y la Teoría triárquica postulada por Robert Sternberg.

Para Gardner (2001:45), inteligencia es *“un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura”*.

Inicialmente, Gardner (1997) propuso la existencia de siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, musical, cinestésico corporal, espacial, interpersonal e intrapersonal.

Y aun posteriormente, Gardner planteó la existencia de otras dos inteligencias: la sexual, relacionada con la forma de vivir el placer erótico sexual, y la digital, asociada con la habilidad para manejar las nuevas tecnologías.

Otra teoría que contempla las inteligencias múltiples es la de Beauport (2008). Ella fundamenta su teoría en las investigaciones sobre el cerebro triuno realizadas por Paul MacLean, en los trabajos sobre el cerebro escindido, desarrollados por Roger Sperry, y en la teoría de la relatividad. Según la teoría del cerebro triuno, este órgano se encuentra constituido por tres estructuras cerebrales: la neocorteza, el sistema límbico y el cerebro reptiliano.

La última de las teorías múltiples a analizar es la triárquica, propuesta por Robert Sternberg. Para Sternberg (1990), existen tres tipos de inteligencia: la componencial, la experiencial y la contextual. La inteligencia componencial se relaciona con la capacidad analítica, concretamente, se refiere a la forma como las personas procesan información, resuelven problemas, adquieren conocimientos nuevos y realizan tareas de forma eficaz. Esta inteligencia, según Sternberg, se encuentra dividida en tres componentes que son universales y se manifiestan al momento de pensar:

- a) Metacomponentes o procesos ejecutivos, como la determinación de la naturaleza de un problema y la selección de una estrategia para resolverlo;
- b) componentes resolutivos, o procesos no ejecutivos, utilizados en la ejecución real de una estrategia de resolución de problemas, y
- c) componentes de adquisición de conocimientos, o procesos utilizados en la adquisición de nueva información.

(Sternberg, 1986: 24).

La teoría de las inteligencias múltiples, puntualmente la de Gardner, fue el puntapié inicial a la inteligencia emocional, ya que este autor plantea la inteligencia intrapersonal e interpersonal, desarrollando los primeros peldaños de la I.E.

La construcción de teorías no ha terminado. En los últimos 25 años, se han dado a conocer las siguientes: en 1990 Ceci planteó la llamada teoría Bioecológica de la Inteligencia; en 1992, Anderson estructuró la que denominó Teoría de la Arquitectura Mínima (Anderson, 2001); en 1994, Das, Naglieri y Kyrbi dieron a conocer su modelo teórico, llamado PASS (Das, 1992); en 1995, Perkins (citado por Zubieta y Valencia, 2006) planteó sus tesis de la Inteligencia Verdadera; y en 2009, Dickens y Flynn presentaron su teoría Cerebro, Diferencias Individuales y Sociales conocida como CDIS.

2.2 Teorías sobre las emociones

Dentro de la presente investigación, resulta fundamental explicar y analizar las teorías de las emociones, para comprender los enfoques teóricos que podrían estar ligados a la inteligencia emocional.

2.2.1 Teoría evolucionista, el aporte neuropsicológico de Darwin

Darwin recolectó durante más de treinta años observaciones sistemáticas sobre como los animales y los hombres en diversas culturas expresaban diferentes tipos de emociones y a partir de allí publicó el libro "Expresión de las emociones en los animales y en el hombre", el cual arroja dos conclusiones: 1) que la expresión de ciertas emociones humanas son innatas y universales, 2) que nuestras emociones son producto de la evolución y por ende compartidas en cierta medida con otros animales.

Darwin investigó cada una de estas emociones, desajustando en sus elementos primarios, y buscó puntos en común entre especies para aquellas que podían encontrarse en animales diferentes. De esta forma, halló que las emociones más primarias, como el miedo, parecen más extendidas por su utilidad en ayudar a garantizar la supervivencia del ser humano, mientras que otras más sofisticadas se han desarrollado sólo en el ámbito de las criaturas más inteligentes, es decir aquellas que han evolucionado y avanzando más allá que las demás.

Darwin postula tres principios que desde su punto de vista dan cuenta de la mayoría de las expresiones y gestos voluntarios del hombre como también de los animales, tal como se

originan con el nombre de las emociones y sensaciones. El primer principio que expone hace referencia a la asociación de las costumbres útiles, aquí se contempla la idea de que la fuerza de la costumbre y la asociación son elementos indispensables en el nacimiento de los actos.

De igual manera, Darwin demuestra que algunos actos que al principio se cumplen de una manera razonada y consciente, después pasan a ser actos reflejos por la costumbre y la asociación, estos se encuentran fijos y se cumplen, después de un tiempo, sin ningún esfuerzo, siempre que se den causas semejantes a las que en principio provocaba el cumplimiento voluntario, además que estas acciones reflejas son transmitidas por la herencia genética.

El segundo principio que presenta es el de la antítesis, en el cual se ponen en juego los impulsos opuestos e ineficaces, por ejemplo, cuando se producen ciertos actos que nos son útiles, se produciría un "estado de espíritu directamente inverso" que nos impulsa a cumplir movimientos absolutamente contrarios.

Darwin señala que existe en el hombre cierta clase de predisposiciones innatas a mostrar ciertos tipos de emociones, es así como nuestro sistema muscular facial se contrae ante determinada sensación que nos produzca el deseo de llorar, este es un movimiento involuntario muscular que no puede ser modificado, controlado o alterado.

No obstante, el papel de la cultura es esencial para el desarrollo completo de las emociones (en este caso cualquier sensación que produzca llanto), según González (2006) el tema de las emociones no puede encontrar un tratamiento consecuente si es tratado de forma aislada, fuera de las dimensiones de sentido de la constitución subjetiva individual. Velásquez-Fernández afirma:

Las emociones también implican una gran cantidad de contenidos culturales específicos de grupos, etnias y comunidades que se expresan mediante creencias, costumbres y ritos destinadas a las situaciones más relevantes de la comunidad (los nacimientos, la muerte, la enfermedad etc.), estas emociones son proposiciones que la cultura le otorga al sujeto (...) son representaciones publicas enfocadas hacia unos propósitos y metas grupales.

(Velásquez-Fernández, 2008:23)

Por último, Darwin postula la idea de la universalidad de ciertas expresiones corporales de las emociones, como el hecho de que una emoción de abatimiento pueda ser expresada a través de los extremos de la boca, los cuales descienden debido a esta sensación o que una risa desenfrenada provoque la segregación de lágrimas de las glándulas lagrimales. No importa en que cultura se encuentre, estos rasgos están predispuestos innatamente por la evolución a lo largo de la filogénesis de la especie humana.

Cholíz y Fernández-Abascal (2001) por su parte plantean que Darwin asume la existencia de una serie de emociones básica, innatas, y de carácter universal, presentes en todos los seres humanos y con una marcada continuidad filogenética a través de las especies.

2.2.2 Teoría de la sensación un aporte de William James

Esta teoría sugiere que era erróneo el modo habitual en que las emociones eran concebidas. En ese momento se entendía la emoción como el resultado de una percepción, y la causa de la expresión física, es decir, de acuerdo con esta, la percepción de un objeto o evento despertaba un estado emocional, que a su vez, generaba una manifestación por medio de cambios corporales.

James contrargumenta esto y afirma: *“Mi tesis es que los cambios corporales siguen directamente la percepción del hecho, y que nuestra sensación (feeling) de esos mismos cambios mientras ocurren es la emoción”*. (James, 1884: 189-190).

Es decir, el sentido común dicta que, si enfrentamos un peligro, entonces tenemos miedo y huimos. La sugerencia de James apunta a invertir la secuencia anterior, sin dejar fuera a ninguna de las variables que intervenían. Según esta:

un estado mental no es inducido inmediatamente por el otro, las manifestaciones corporales deben interponerse. De modo que lo correcto sería decir que, ante la amenaza de peligro, los cambios corporales surgen de modo inmediato, y es la percepción de tales cambios fisiológicos y conductuales la razón por la que sentimos miedo (...) nos sentimos tristes porque lloramos, furiosos porque golpeamos, o asustados porque temblamos; no es que lloremos, golpeemos o temblemos porque estemos tristes, furiosos o asustados, como cabría esperar.

(James, 1884:190)

De esta concepción de las emociones como sensación, merecen ser destacadas dos ideas:

I) La centralidad de la sensación: el rol que la sensación recibe en este esquema es clave, al extremo de que la emoción es ni más ni menos que esa sensación, causada directamente por la respuesta fisiológica desencadenada luego de la percepción del objeto. Ahora bien, esta es una sensación de algo: de los cambios corporales. De modo que el núcleo de una emoción está compuesto de un conjunto exclusivo de cambios corporales, que son a su vez sentidos o de los que tenemos una sensación. Lo que resulta doblemente importante, en primer lugar, porque esa univocidad en la conjunción de cambios corporales será lo que explique la variedad de tipos emocionales a cada conjunto de cambios corporales, seguidos de la sensación, le corresponde un tipo emocional distintivo.

En segundo lugar sin los cambios corporales que siguen a la percepción, la última sería puramente cognitiva en forma, pálida, desprovista de la calidez emocional. En efecto, James mantiene que tales cambios corporales son siempre sentidos en el momento en que tienen lugar: *“las emociones disociadas de la sensación corporal son inconcebibles”* (James, 1890:745). Todo lo expuesto queda sintetizado en el siguiente párrafo: *“Si imaginamos una fuerte emoción, y luego tratamos de abstraer de nuestra conciencia todas las sensaciones de sus síntomas corporales característicos, hallaremos que no nos quedó nada, solo un estado frío y neutro de percepción intelectual”* (James, 1884:193). Es decir, sin los cambios corporales que siguen la percepción de un evento, si hay un encuentro peligroso, se podría juzgar que lo mejor es huir, pero en rigor, no se sentiría miedo.

II) La inmediatez de la emoción: las emociones, definidas como la sensación de los cambios corporales, no están constreñidas por ningún tipo de mediador o disparador de corte cognitivo. Esta equiparación entre emoción y sensación visceral ha motivado la exigencia de un subconjunto de cambios corporales marcadamente distinto para cada emoción distinguible.

2.2.3 Tradición cognitiva: la racionalidad de las emociones

Robert Solomon postula que las emociones son juicios normativos y frecuentemente morales. Tener una emoción es realizar un juicio normativo acerca de la situación presente, pero el objeto de una emoción no puede ser simplemente un hecho: el objeto emocional únicamente

puede ser caracterizado de modo completo como objeto de la ira. Esto quiere decir que un evento o la mera percepción de un evento no es suficiente para producir una emoción: ésta involucra necesariamente una evaluación personal de la significación del incidente.

La concepción de Lazarus puede sintetizarse bajo la idea de que cierto tipo de pensamiento o cognición es una precondition necesaria para toda emoción. En particular, Lazarus (1982) postula que son las valoraciones cognitivas las que vinculan y median entre los sujetos y el ambiente, provocando emociones particulares como resultado de las evaluaciones específicas que realiza el sujeto. La tesis general que guía su posición es que *“cognición y emoción están usualmente fusionadas en la naturaleza”* (Lazarus, 1982:1019).

2.3 Teorías sobre formación docente

Para continuar con el presente marco teórico, es menester indagar acerca de las teorías que se relación a la formación docente, en este apartado se explicaran teóricas vinculas a la incorporación de la información en los futuros docentes y teorías de aprendizaje que se pueden establecer en los salones de clases universitarios.

2.3.1 Teoría implícita en formación docente

Los estudios sobre las teorías implícitas en formación docente, se inserta en las líneas de investigación sobre el pensamiento del profesor que ha sido ampliamente investigadas por Clark y Peterson (1990) y García (1987). Estos estudios abarcan el contexto psicológico de creencias, representaciones y concepciones que permiten la explicitación de los marcos de referencia por medio de los cuales los futuros profesores advierten y procesan la información, analizan, dan sentido y orientan sus prácticas pedagógicas. Aparece como una alternativa a los enfoques proceso-producto, el cual intenta medir la correlación entre la eficacia docente y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Las teorías implícitas conforman para Pozo (2001; Pozo y Gómez Crespo, 1998; Pozo, 1997) un tercer nivel en el análisis de las representaciones mentales. Esos tres niveles son:

1) Nivel superficial o de respuestas: constituido por un acervo de predicciones, juicios, interpretaciones, acciones y verbalizaciones que el individuo efectúa acerca de las situaciones que enfrenta. Son respuestas elaboradas ad hoc frente a demandas contextuales específicas.

Responden a los rasgos representacionales de los modelos mentales. Es el nivel más accesible, consciente, explícito o inmediato y tiene un carácter situacional.

2) Teorías de dominio: conformadas por un grupo de representaciones diversas que los individuos activan en diferentes contextos que pertenecen a un dominio o ámbito de conocimiento. Proporcionan los rasgos invariantes de los modelos mentales situacionales, pero son menos conscientes, explícitas y más estables que éstos. Se infieren a partir de las acciones, verbalizaciones o predicciones del nivel anterior.

3) Teorías implícitas: son representaciones mentales fundadas por un grupo de restricciones en el procesamiento de la información que delimitan, a la manera de un sistema operativo, la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información. Tienen un carácter más general y estable que las teorías de dominio y las formatean de diferentes maneras.

Las limitaciones que implantan las teorías implícitas tienen que ver con principios subyacentes tanto a ellas como a las teorías científicas, que son, por lo tanto, los que se deben modificar para que se operen verdaderos cambios conceptuales. Estos principios son de tres órdenes: epistemológicos, ontológicos y conceptuales.

Los epistemológicos se refieren a supuestos implícitos sobre las relaciones entre el conocimiento y el mundo, sobre la naturaleza del conocimiento y sus procesos de adquisición y cambio; los ontológicos, remiten al tipo de entidades desde los que se interpreta el conocimiento y los conceptuales refieren a formas de estructuración y organización de los conceptos de la teoría.

Siguiendo a Pozo y Crespo (1998), en la transformación de las creencias de los docentes en conocimientos más cercanos a los científicos, se pueden identificar tres procesos fundamentales y complementarios: la reestructuración teórica, la explicitación progresiva y la integración jerárquica.

a) Reestructuración o construcción de nuevas estructuras representacionales que superen las simples estructuras asociativas de las teorías implícitas (Pozo, 2001). Los cambios conceptuales radican en nuevos supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales, en

un proceso de reestructuración teórica en términos de reconstruir nuevos contenidos y nuevas formas de organización cognitiva que se traducen también en las condiciones objetivas.

En este sentido, habrá cambio en los supuestos epistemológicos, cuando los futuros docentes abandonen una concepción de conocimiento entendido como reflejo fiel del objeto que representa, que dicotomiza la teoría de la práctica y cuya utilidad se desprende de una lógica instrumental. Este modo de entender podría ser superado por la concepción de conocimiento como una construcción elaborada en un contexto social y cultural, con relación a ciertas metas, constituyendo modelos tentativos y alternativos para interpretar el objeto en cuestión con el afán de modificar la realidad, movido por un interés emancipatorio. (Pozo, 2000a).

b) La explicitación progresiva de esas teorías implícitas: esta es entendida como una redescipción representacional que compromete, por una parte, diferentes niveles de explicitación y por otro, distintas formas de explicitar el conocimiento vinculado con los usos de los sistemas de representación y formas de discursos utilizados por la ciencia.

Con relación a lo primero, el paso de las representaciones implícitas a las explícitas necesita un nivel intermedio de representaciones simbólicas que hace que los rasgos estables o abstractos de las representaciones implícitas, se hagan explícitos o conscientes. Los principios que estructuran las teorías implícitas son más estables y rígidos, por lo tanto resistentes a los cambios, que los modelos mentales a través de los que se reconstruyen y se organizarían en una estructura esquemática (Rodrigo, 1997).

Las representaciones simbólicas, al permitir las relaciones explícitas, hacen más probable que adquieran significado en el marco de una teoría o en una estructura conceptual. La recuperación de estas representaciones explícitas permite la abstracción de las situaciones inmediatas en las que han sido producidas y se descontextualizan, accediendo su generalización o transferencia a nuevos contextos, relacionándose con nuevas representaciones explícitas.

El cambio representacional en el marco de la formación docente implica un proceso de explicitación progresiva de las teorías implícitas o no conscientes que subyacen a sus concepciones sobre diferentes dominios. Se hace así imprescindible, crear dispositivos instructivos que permitan a los docentes comunicar, en contextos de interacción social, sus

propias concepciones, sacando a luz sus supuestos implícitos y redescubriendo así sus propias representaciones, para poder transformarlas. Esta tarea de explicitación supone, en primer lugar, la toma de consciencia progresiva sobre su propio conocimiento de la realidad en la que trabaja (metaconocimiento).

Por último, otro aspecto importante en el cambio conceptual es el acceso a otras experiencias que posibiliten síntesis de conocimientos alternativos. El diálogo con otros, el acceso a variedad de experiencias y contextos de interacción, la articulación cognitiva entre diferentes sujetos ayuda al cambio representacional. Para esto es necesario la creación de contextos comunicativos, donde se contrapongan múltiples voces, se intercambien experiencias, se argumente sobre ellas. Si la comunicación no es mera traspasamiento de ideas de unos a otros o monólogos colectivos, ella permite reinterpretar la información, modificar los presupuestos de partida, intercambiar, negociar y cambiar pareceres, transformando las creencias en conocimientos.

c) Una integración jerárquica de las representaciones implícitas a medida que son redescubiertas en los nuevos sistemas de representación explícitas. Esta reestructuración permite la reconstrucción de teorías más elaboradas (redescripción representacional), más complejas y de mayor potencialidad explicativa. Pero incluso cuando los conocimientos explícitos pudieran explicar mejor y pudieran ser generalizables a diversos contextos, las teorías implícitas seguirían teniendo función cognitiva. Y en ocasiones podrían tener primacía en la mente ante situaciones cotidianas en las que la capacidad explicativa, resultaría menos funcional que las respuestas inmediatas y situadas -con escaso costo cognitivo- que proporciona la memoria implícita.

A través de este proceso, esto es la supresión del entorno real a la conceptualización, es posible que la mente cumpla una función adaptativa al permitir alejar el conocimiento de la inmediatez de las condiciones del mundo real para proyectarse, a través de la memoria del futuro, hacia mundos posibles, tal vez mejores. En esta condición estriba la idea superadora que define una innovación educativa y conocimientos en la formación docente, es justamente en el dominio de un lenguaje de posibilidad en donde un cambio educativo se presenta como garante de novedades superadoras.

2.3.2 Teorías del aprendizaje en formación docente

Dentro de la presente investigación, es relevante considerar los enfoques teóricos acerca del tipo de aprendizaje pueden desarrollar los futuros docentes, estos distintos enfoques se plasman en diversos programas de mallas curriculares, con el fin de conformar un tipo de docente ad hoc al perfil que busca el centro de formación superior.

Conductismo

El paradigma proceso-producto dirigió durante la década de 1970 la investigación sobre el profesor. Paralelamente, se estimaba que el problema de la enseñanza era un problema de desarrollar en los futuros profesores la habilidad para llevar a la práctica un conjunto de procedimientos y saberes que se consideraban eficaces (desde la perspectiva del rendimiento de los estudiantes).

Se adquiere una posición conductista del aprendizaje en algunos aspectos particulares del plan de formación, por ejemplo, al entregar técnicas para hablar en público. (Gómez, 2012) Los futuros profesores reciben estímulos relacionados con su actuación y se espera que esos estímulos generen nuevos tipos de actuaciones en el futuro. En este caso, esperamos que la repetición del ejercicio de hablar en público y los estímulos (críticas y elogios) los lleve a desarrollar las técnicas más eficaces para estos propósitos.

Constructivismo

Si se evidencia, la formación del futuro docente como el desarrollo progresivo de estructuras conceptuales que se transforman en complejidad, y la enseñanza como un proceso de “llevar a la práctica” estos campos teóricos de información, entonces se está asumiendo una posición que se identifica con el constructivismo simple, como el propuesto por Ausubel (2002).

Una postura de este tipo compromete el diseño de secuencias de material conceptual estructurado y metodologías fundamentalmente expositivas en el aula. Muchos planes de formación inicial de docentes desarrollados en la actualidad adhieren con esta postura. En estos casos, nos vemos abocados a desarrollar estas estructuras conceptuales de manera progresiva y a esperar que los futuros profesores y profesoras les encuentren, más tarde, un valor práctico (Gómez, 2012).

Constructivismo psicológico

Adjudicar una posición de constructivismo psicológico en la formación inicial de profesores implica conjeturar que la formación es un proceso individual en el que el futuro profesor modifica y desarrolla sus estructuras cognitivas con motivo de alteraciones generadas por su propia experiencia. El futuro docente desarrolla su conocimiento y lo adapta a esa experiencia en actividades que significan un reto, ponen en juego su conocimiento y generan conflicto.

Constructivismo social

Es importante para el aprendizaje de los futuros docentes la interacción social con el profesor formador y los compañeros como pares que favorecen la construcción del conocimiento y de las herramientas que mantienen la mediación entre la mente y la experiencia. Es por esto que se considera un factor clave dentro de la formación inicial docente (Gómez, 2012).

Teorías sociales del aprendizaje

Las teorías sociales del aprendizaje hacen hincapié en la relevancia del contexto como determinante del significado de los conceptos que se consideran como herramientas que permiten participar en las prácticas. Al admitir una postura compatible con esta visión, el formador se debe preocupar por la conformación y desarrollo de una comunidad de práctica con sus estudiantes -los futuros docentes-.

Los futuros profesores y profesoras construyen significado dentro de las prácticas, al establecer relaciones entre sí, desarrollar su identidad como futuro docente y buscar ser miembros de esa comunidad, entre otros. En este sentido, el formador obtendrá sus propósitos con respecto al aprendizaje de los futuros profesores en la medida en la que las formas de compromiso mutuo evolucionen, se comprenda y afinen. En este caso, el aprendizaje es un fenómeno fundamentalmente social y el fenómeno individual se mira desde la perspectiva del desarrollo de identidades, como sucesión de formas de participación en las prácticas de las comunidades.

2.4 Opción teórica

Para la presente investigación la opción teórica escogida con respecto a inteligencia es la Teoría de las Inteligencias Múltiples, específicamente la de Gardner, pues introduce las inteligencias intrapersonal e interpersonal, sentando las bases para la inteligencia emocional, de igual forma, no considera la inteligencia como única o cognitiva, al contrario, propone siete tipos de inteligencia que el ser humano es capaz de desarrollar.

Con respecto a la teoría de las emociones, la más apropiada para la presente investigación es la teoría evolucionista, específicamente la de Darwin, pues postula que las emociones más básicas, como el miedo, parecen más extendidas por su utilidad en ayudar a garantizar la supervivencia del individuo, mientras que otras emociones más sofisticadas, se han desarrollado solo en criaturas más inteligentes, o sea, aquellas que han ido evolucionando.

En cuanto a la formación docente, la teoría implícita es la utilizada, pues incorpora el contexto psicológico de creencias, representaciones y concepciones que permite marcos de referencia por medio de los cuales los futuros docentes analizan y procesan la información dando sentido y orientando sus prácticas pedagógicas, lo cual es idóneo a uno de los objetivos específicos que se logró en esta investigación, comprendiendo el significado que estudiantes y titulados de pedagogía en Castellano le otorgan a su formación en inteligencia emocional, entendiendo, también, cómo serán sus futuras prácticas pedagógicas con este tipo de inteligencia.

De igual manera, se optó por las teorías sociales del aprendizaje, ya que en el contexto de docencia universitaria, es el formador quien debería preocuparse por la conformación y desarrollo de una comunidad práctica con sus estudiantes (futuros docentes). Construyendo los docentes significado dentro de sus prácticas pedagógicas, estableciéndose un fenómeno fundamentalmente social.

2.5 Marco conceptual

En el presente apartado se definen conceptos relevantes para la investigación, considerando las dimensiones estudiadas, se realiza una revisión conceptual de emoción, inteligencia emocional y formación docente.

2.5.1 Emoción

El concepto de emoción ha sido descrito e investigado en variadas ocasiones, otorgando diferentes estudios que hablan sobre el tema. En un primer momento, es adecuado revisar que la palabra emoción históricamente proviene del latín *movere* que significa movimiento o impulso, aquello que te mueve hacia, por lo tanto es una tendencia a actuar en función de un estímulo, que puede ser una percepción de algo externo, un pensamiento o ambos.

La definición postulada por Bisquerra señala *“estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento interno o externo”* (Bisquerra, 2000:65).

Para Levenson las emociones son *“reacciones psicofisiológicas que representan modos de adaptación a ciertos estímulos del individuo cuando percibe un objeto, persona, lugar, suceso, o recuerdo importante”* (Romero, 2015:28).

Por otro lado, González (2010) acota que psicológicamente las emociones alteran la atención, hacen subir de rango ciertas conductas guía de respuestas del individuo y activan redes asociativas relevantes en la memoria, de allí que, fisiológicamente las emociones organizan, rápidamente las respuestas de distintos sistemas biológicos, incluidas las expresiones faciales, los músculos, la voz, la actividad del Sistema Nervioso Autónomo (SNA) y la del sistema endocrino, a fin de establecer un medio interno óptimo para el comportamiento más efectivo y conductualmente, de modo tal que las emociones sirven para establecer la posición del individuo con respecto a su entorno y así mismo, impulsándole hacia ciertas personas, objetos, acciones, ideas y del mismo modo también le alejan de otros.

En Chile, con respecto al tema de las emociones, cabe hacer referencia al científico Humberto Maturana, Premio Nacional de Ciencias (1990), quien postula que las emociones son mucho más que sólo un aspecto a considerar en la explicación de las acciones humanas sostiene que las emociones son disposiciones corporales dinámicas que están en la base de las acciones y que toda acción humana se funda en una emoción, refiriéndose a esto agrega lo siguiente:

Lo que se connota cuando se habla de emociones es que se está haciendo referencia a distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan. (...) no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. (...) no es la razón lo que lleva a la acción sino la emoción.

(Maturana 1990: 20-21)

Las diferentes acciones tienen que ver con las emociones que permiten su realización; así, dependiendo de la emoción en que se experimente se efectuará el tipo de acción, en determinados momentos de la vida cotidiana del individuo. De igual modo, las emociones biológicamente son disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones (Maturana, 1990). Este autor señala que lo humano se funda en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional, además distingue sentimiento de emoción, esta última sería propiedad de todo el reino animal.

Por otra parte, Fernández-Berrocal y Ramos (2005), consideran que el concepto de emoción se utiliza en psicología de al menos tres maneras diferentes:

1. Síndrome emocional: es lo que se experimenta durante una emoción: ira, tristeza, etc.
2. Estado emocional: forma breve en la que aparece una disposición a responder de una manera representativa que se corresponde al síndrome de ira, tristeza, etc.
3. Reacción emocional: conjunto de respuestas manifestadas por un individuo en un estado emocional (expresiones faciales, cambios fisiológicos, conductas directamente observables o subjetivas).

Para Goleman (1996), autor que popularizó la I.E define las emociones como impulsos que llevan al individuo a actuar, son programas de reacción automática con los que el ser humano

ha sido dotado, de allí que este autor afirma que *“en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción”* (Casassus, 2007:63).

Las emociones son un modo de relación entre lo interno y lo externo, de la internalización y externalización unidos por una disposición a actuar. Habla de emociones significa se referirse a estados, experiencias o vivencias muy diferentes como la rabia, la alegría, la envidia, los celos, la admiración, la nostalgia, entre otras.

La inteligencia emocional implica que el sujeto desarrolle capacidades y habilidades que le permitan reconocer sus propias emociones y las de otros, manejarlas con consideración y respeto, hacer un uso adecuado de éstas con regulación, con el objetivo de resolver problemas y regular la conducta. La felicidad y éxito de una persona está en relación directa con la integración de dos inteligencias: racional y emocional.

2.5.2 Inteligencia emocional

En un primer momento la inteligencia se consideró como algo biológico, hereditario que pertenecía al aspecto cognitivo del individuo, además podía medirse como un atributo unitario en el cerebro de los sujetos. Con el paso del tiempo, variadas fueron las investigaciones que comenzaron a cambiar esta visión, Gardner (1983) propone en su trabajo direccionar el concepto de inteligencia, proponiendo uno que abarque las diversas manifestaciones de esta.

Es así como acuña el concepto de inteligencias múltiples, con el afán de resaltar un número desconocido de capacidades humanas, que hasta el momento no habían sido tomadas en cuenta en el estudio tradicional de la inteligencia, incorporando así desde la inteligencia musical hasta la inteligencia aplicada a uno mismo. Afirma Gardner:

El concepto de su globalidad debe ponerse en duda, de hecho, debe sustituirse. Creo que deberíamos abandonar tanto los tests como las correlaciones entre los tests y en lugar de eso, deberíamos observar fuentes de información más naturales, acerca de cómo la gente en todo el mundo desarrolla capacidades que son importantes para su modo de vida.

(Gardner, 1983:52).

Es en este postulado sobre inteligencias múltiples, donde aparece el concepto de inteligencia interpersonal definida como la capacidad para entender a las otras personas, lo que les motiva, cómo trabajar con otros de forma cooperativa, etc. También figura la inteligencia intrapersonal, definida por Gardner como la capacidad correlativa, pero orientada hacia dentro.

De todas estas inteligencias, son la inteligencia interpersonal y la intrapersonal las que interesan particularmente, ya que son las relacionadas con inteligencia emocional. De cierta forma, la inteligencia emocional está formada por estas dos inteligencias: la inteligencia interpersonal tiende a coincidir con lo que otros autores han denominado inteligencia social (Zirkel, 2000, Topping, Bremmer y Holmes, 2000; Topping, Holmes y Bremmer, 2000; Cherniss, 2000, etc.). Mientras que la inteligencia intrapersonal tiende a coincidir con la inteligencia personal (Sternberg, 2000; Hedlund y Sternberg, 2000).

Previo a esto, en el año 1920 aparece en la literatura el término de inteligencia social acuñado por Thorndike, definida (Leal, 2011) como un conjunto de habilidades que permiten la integración de pensamientos, sentimientos y comportamientos para lograr relaciones sociales satisfactorias y resultados valorados como positivos en un contexto social y cultural. Esto incluye establecer y mantener relaciones sociales positivas, evitar amistades perjudiciales, contribuir de forma colaborativa y constructiva al grupo, adoptar comportamientos de prevención y potenciadores de la salud, evitar comportamientos de riesgo para sí mismo y para los demás.

Habilidades sociales e inteligencia emocional están muy interrelacionadas. En general, se considera que las habilidades sociales son un aspecto de la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990, 1997; Goleman, 1995). Pero algunos prefieren mantener la distinción y utilizan expresiones como competencia emocional y social, competencias socioemocionales o inteligencia social y emocional.

De esta forma, en la década de los noventa las investigaciones han evidenciado que la teoría cognitiva no lo explica todo y se comienza a profundizar en el campo emocional, destacando y enfatizando en la relevancia de las emociones en el desarrollo y la adaptación social.

Todo lo anterior daría inicio a un nuevo concepto de inteligencia: la inteligencia emocional. La propuesta más consolidada es la de Mayer y Salovey (1997) ya que aportan un nuevo marco conceptual para investigar la capacidad de adaptación social y emocional de las personas, estableciendo que:

La inteligencia Emocional hace referencia a los procesos involucrados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. Se refiere a la capacidad del individuo para razonar sobre las emociones y procesar información emocional para aumentar el razonamiento, forma parte de un emergente grupo de habilidades mentales, junto a la inteligencia social, la inteligencia práctica y la inteligencia personal.

Mayer y Salovey (1997:34)

Este modelo implica cuatro grandes componentes: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión y regulación emocional. Así, se comienza a hablar de un nuevo tipo de inteligencia, aquella que debe ser complementada con el cociente intelectual, una inteligencia que permitiría alcanzar un desarrollo pleno e integral.

Goleman (1995) sigue esta misma línea de investigación, defendiendo la importancia de las emociones en el desarrollo y adaptación personal y social, partiendo de la premisa fundamental que la inteligencia emocional, predice mejor el éxito en la vida y en el plano académico que el cociente intelectual tradicional. Define inteligencia emocional como la capacidad de reconocer, aceptar y canalizar las emociones, para así dirigir la conducta a objetivos deseados, lograrlos y compartirlos con los demás, postulando como claves: conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones.

Algunos autores se convencen más por un concepto restrictivo de inteligencia emocional. En esta última postura se incluyen los que consideran que los conceptos científicos son específicos y restrictivos y que, en la medida que dejan de serlo, pasan a ser divulgaciones acientíficas. Mayer, Salovey y Caruso (2000) comparten esta última postura. Hay claras divergencias entre el concepto que se tiene de inteligencia emocional según los autores, es

por esto que el concepto a utilizar de inteligencia emocional en el presente trabajo es la definida por Mayer y Salovey (1997).

2.5.2.1 Modelos de inteligencia emocional

La categorización conceptual más admitida en inteligencia emocional distingue entre modelos mixtos y modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

El modelo mixto considera una visión extensa de la inteligencia emocional, describiéndola como un conjunto de rasgos estables de personalidad, aspectos motivacionales, diversas habilidades cognitivas y competencias socioemocionales. (Bar-on, 2000; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Goleman, 1995).

Mayer y Salovey adoptan el modelo de habilidad, el cual es una visión más acotada pues considera la inteligencia emocional como una inteligencia enfocada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento del individuo. Para ellos, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. Esta visión funcionalista de las emociones recuerda las definiciones clásicas de inteligencia que remarcan la habilidad de adaptación a un ambiente en continuo cambio (Sternberg y Kaufman, 1998).

Partiendo de esta definición, la inteligencia emocional se considera una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997).

De igual forma, se considera un sistema inteligente y como tal debe formar parte de otras inteligencias tradicionales y bien establecidas, especialmente con la inteligencia verbal, por su vínculo con la expresión y comprensión de los sentimientos (Mayer, Caruso y Salovey 1999). Al contrario de los modelos mixtos, los autores defienden la IE entendida como la habilidad para procesar información relevante de las emociones es independiente de los rasgos estables de personalidad (Grewal y Salovey, 2005).

2.3.1.1 El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey considera que la inteligencia emocional se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

(Mayer y Salovey, 1997).

Salovey resalta que en el contexto escolar los estudiantes se enfrentan diariamente a situaciones en las que tienen que recurrir al uso de las habilidades emocionales para adaptarse de forma adecuada a la escuela. A continuación se describe en qué consisten estas cuatro habilidades:

Percepción emocional: es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. Por último, esta habilidad implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás.

Facilitación o asimilación emocional: es la habilidad para tener en cuenta los sentimientos al razonar o solucionar problemas. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo los estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. También ayudan a priorizar los procesos cognitivos básicos, focalizando la atención en lo que es realmente importante. En función de los estados emocionales, los puntos de vista de los problemas cambian, incluso mejorando el pensamiento creativo. Es decir, esta habilidad plantea que las emociones actúan de forma positiva sobre el razonamiento y forma de procesar la información.

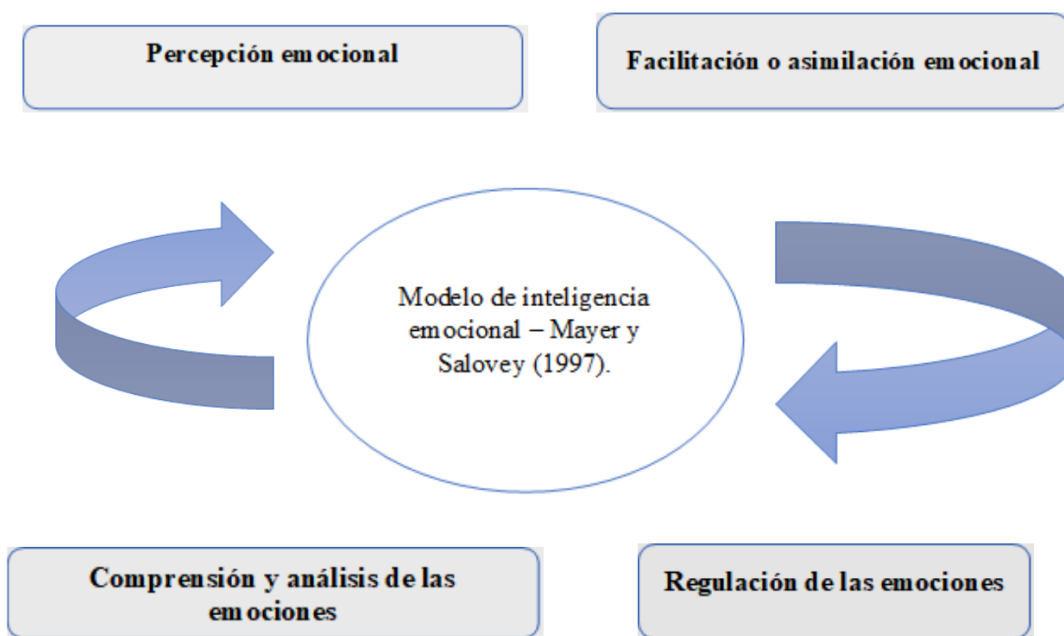
Comprensión emocional: es la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de las acciones. Igualmente, la comprensión emocional supone conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales dando lugar a las conocidas emociones secundarias. Por otro lado, incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas, por ejemplo, las generadas durante una situación interpersonal. Contiene la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios.

La regulación emocional: es la habilidad más compleja de la inteligencia emocional. Esta dimensión incluye la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Abarca pues el manejo del mundo intrapersonal y también el interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás. Esta habilidad alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual.

Gráfica 1

Modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey.

La presente gráfica representa el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey, se vinculan las habilidades que según estos autores son necesarias desarrollar en este ámbito: regulación de las emociones, comprensión y análisis de las emociones, facilitación o asimilación emocional y percepción emocional.



Fuente: Adaptado de Mayer y Salovey (1997).

2.5.2.2 Educación emocional

El concepto o definición de educación emocional va ligado al de inteligencia emocional. Para que una persona sea emocionalmente inteligente y resolutiva, es preciso que haya recibido una educación emocional, de modo tal, que el desarrollo de las competencias emocionales es el objetivo de la educación emocional, entendida según Bisquerra como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, y con objeto de capacitarle para afrontar mejor los retos que se le plantean en la vida cotidiana.

(Bisquerra, 2003:1)

Para ello, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana teniendo como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

De modo tal, que la educación emocional consiste en identificar las emociones, tanto las propias como las ajenas, y en ayudar para que estas se gestionen y se elaboren de forma adecuada para el bienestar emocional. Para ello, la educación emocional, tal y como señala Bisquerra (2013) persigue el desarrollo de las habilidades emocionales, entendiendo éstas como una suma de conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Sin duda el desarrollo de estas competencias en el estudiante se convierte en una herramienta valiosa para un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje, no solo a nivel de aula, sino para la vida del individuo en formación, es decir el estudiante, por cuanto responde a la finalidad de la educación, que no es más que el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo, en el cual se distinguen como mínimo dos grandes aspectos, a saber: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional, siendo claro que el primero ha recibido un énfasis especial dentro del sistema educativo en desmedro del segundo, que ha quedado casi olvidado por la practica educativa, trayendo esto como consecuencia, según Goleman (1995), un analfabetismo emocional con elevados costos sociales tales como crímenes, violencia, arrestos, uso de armas de fuego, suicidios, inseguridad ciudadana, depresión, ansiedad, estrés, desordenes de la alimentación, abuso de drogas y alcohol.

Todo esto podría prevenirse por medio del desarrollo de competencias emocionales, es decir, de la alfabetización emocional, a través del sistema educativo, ya que el desarrollo de esta inteligencia se ha convertido en respuesta útil a un déficit en la formación básica del estudiante.

En este orden de ideas, es pertinente acotar que, posiblemente el modelo teórico-práctico más popular, basado en la aplicación de las competencias emocionales dentro del campo educativo, es el llevado a cabo por la asociación CASEL (The Collaborative for the Advancement of Social Emotional Learning). Esta asociación, formada por educadores y científicos, nació a principios de los años 90 en Estados Unidos y, tiene como objetivo promocionar el aprendizaje socioemocional a lo largo de toda la vida, para que todas las personas desarrollen y posean por una parte, capacidades de autorreflexión que ayuden a identificar y regular las propias emociones de forma apropiada.

2.5.2.2.1 Objetivos y contenidos de la educación emocional

Siguiendo el modelo pentagonal de competencias emocionales del GROPE y la definición de educación emocional de Bisquerra (2000, 2009), un objetivo principal de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. Por lo tanto, el listado de objetivos se puede derivar a partir de las competencias emocionales contextualizadas y centradas en los destinatarios del programa, en sus necesidades, características y potencialidades.

En general, los contenidos giran en torno el marco conceptual de las emociones y de las competencias emocionales. Por tanto, los contenidos hacen referencia a temas como el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, trastornos emocionales, etc.), tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas); conocer las características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.) de las emociones principales. Los contenidos deberán adaptarse a los destinatarios teniendo en cuenta sus conocimientos previos, nivel educativo, edad, etc.

Es importante tener en cuenta ciertos criterios a la hora de seleccionar los contenidos (Bisquerra, 2010: 17-19):

1. Deben adecuarse al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa.
2. Deben ser aplicables a todo el grupo.
3. Los contenidos y actividades deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás.

4. Deben enfocarse al desarrollo de competencias emocionales.

2.5.3 Formación docente

El concepto de formación docente ha sido y es objeto de diversas conceptualizaciones y referencias teóricas, debido a los constantes cambios sociales a los cuales debe adaptarse el profesor o profesora. La definición que se tenga de formación docente dependerá del modelo de formación que se encuentre en su base.

Según Frederick (2009) la formación docente hace referencia a las políticas y procesos planeados para preparar a futuros profesores dentro del ámbito del conocimiento, actitudes, comportamientos y habilidades. Cada uno es necesario para lograr cumplir sus labores de forma eficaz en el salón de clases y la comunidad escolar. Además, Espinosa (2012) señala que es una acción destinada a establecer las bases o a incrementar las aptitudes y los conocimientos del docente con el propósito de prepararlo para desempeñar eficientemente una unidad de trabajo específico.

Marcelo (1989) la define como un campo de investigación científico teórico-práctico que estudia el proceso mediante el cual los profesores se integran en experiencias de aprendizaje que les permiten una mejora de sus conocimientos, destrezas y disposiciones, permitiéndoles, así, desarrollar intervenciones educativas profesionales.

De Lella (1999), por otra parte, define formación docente como un proceso de permanente adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente; a su vez, puede dividirse en inicial y continua. Rodríguez (1994) advierte una doble función formativa para el profesor: por una parte, la que corresponde a los conocimientos de enseñanza, y por otra, a las habilidades de desarrollar la pedagogía, que además de considerar las formas de enseñanza, incluyen gestión educativa, planificación y evaluación del currículum, planificación y evaluación institucional.

Rodríguez (2016) menciona con relación a la formación pedagógica y bajo las condiciones óptimas para que el docente pueda lograr la formación de los jóvenes estudiantes no solo como profesionistas sino como seres humanos con valores y principios. Normalmente una

óptima formación docente debe de incluir algunas áreas generales de competencia, congruentes con la idea de que el profesor apoya al estudiante a construir el conocimiento, crecer como persona y ubicarse como actor crítico de su entorno.

Barraza (2004) plantea que la formación profesional docente debe ser vista desde el enfoque de competencias. La formación profesional docente por competencias se presenta bajo una dualidad, por una parte se habla de elaboración de programas de formación que tienen a la competencia como elemento central, mientras que por otra se habla de un proceso instruccional que sirve para mejorar la enseñanza y el aprendizaje teniendo como elemento central la habilidad de aprender a aprender.

La formación, así entendida, conduciría a establecer que el papel del formador es ayudar, a través de mediaciones, a que el sujeto en formación se desarrolle trabajando sobre sí mismo. Para el logro de tal cometido se requieren situaciones que cubran tres condiciones: tiempo, lugar y relación con la realidad.

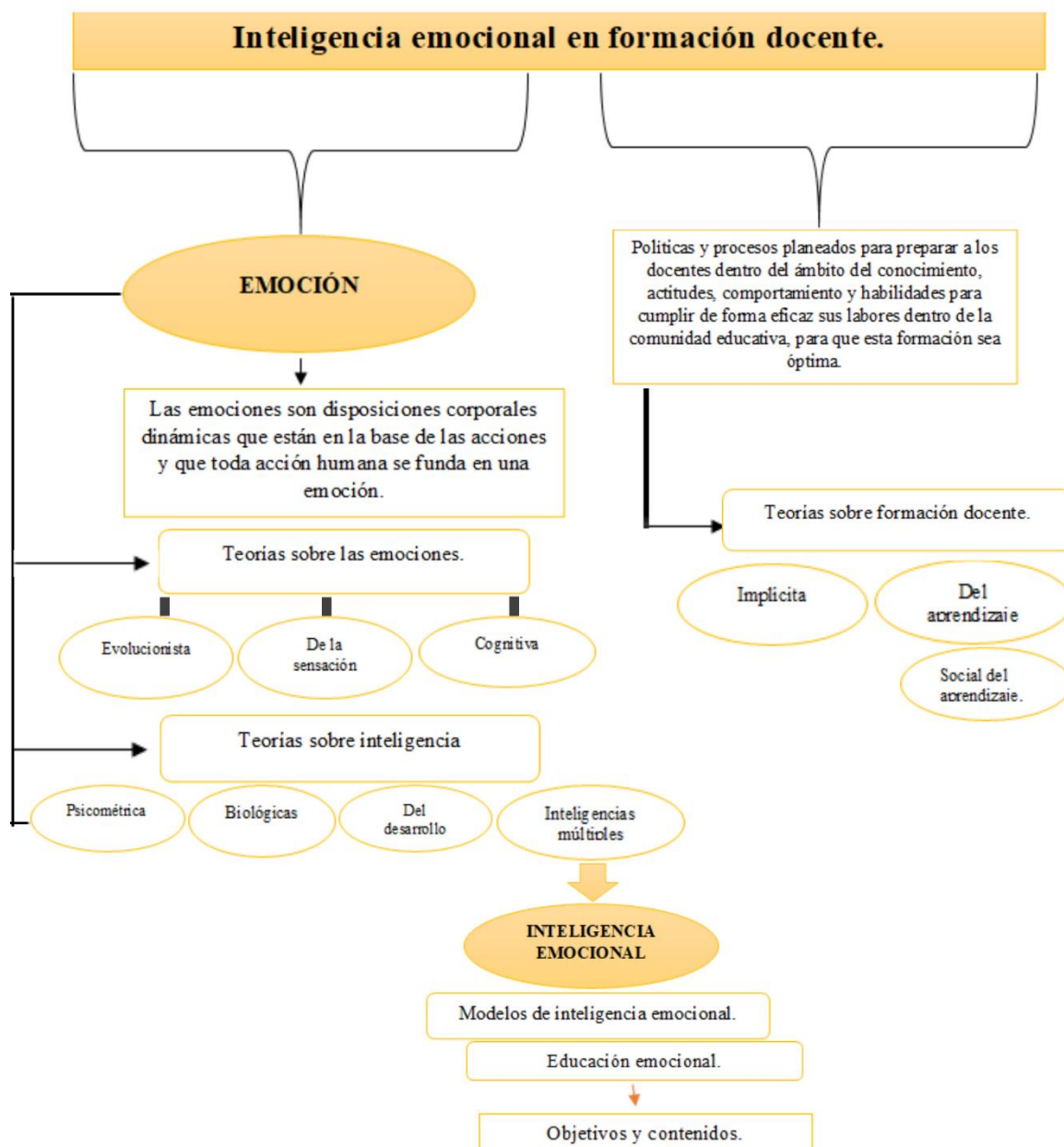
Pavié (2011) indica que un profesional competente, e incluimos aquí al docente, debe ser capaz de transferir y adaptar, en el marco de su desempeño laboral, uno o varios esquemas de actividad a diversas situaciones o problemas que se le presentan, ya que la competencia no es tanto una característica del trabajo en sí, sino de quienes lo ejecutan bien. Por esto, las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional, y además de todo lo anterior, contienen un fuerte componente reflexivo y ético relacionado con la ejecución profesional a la que se vincula. De hecho, como señala Monclús (2000), las competencias adquieren sentido en relación con la innovación permanente en la práctica profesional.

Tal como se logró evidenciar, son variados los conceptos relacionados a formación docente, para el presente trabajo, se entenderá la formación docente como (Frederick, 2009) políticas y procesos planeados para preparar a los docentes dentro del ámbito del conocimiento, actitudes, comportamiento y habilidades para cumplir de forma eficaz sus labores dentro de la comunidad educativa, para que esta formación sea óptima (Rodríguez, 2016) debe incluir áreas generales de competencia enfocado a la idea de educación integral hacia el alumnado.

Gráfico 2

2.6 Articulación marco teórico y conceptual

La presente gráfica genera una relación entre el marco teórico y el marco conceptual, generando redes y vínculo entre las teorías de las emociones, inteligencia y formación docente con los conceptos de emoción, formación docente e inteligencia emocional con el objetivo de propiciar una mejor comprensión de este capítulo.



Elaboración propia.

2.7 Variables en estudio

La primera variable del estudio es inteligencia emocional, la cual para la presente investigación será definida como: *“procesos involucrados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta”*. (Mayer y Salovey, 1997:75)

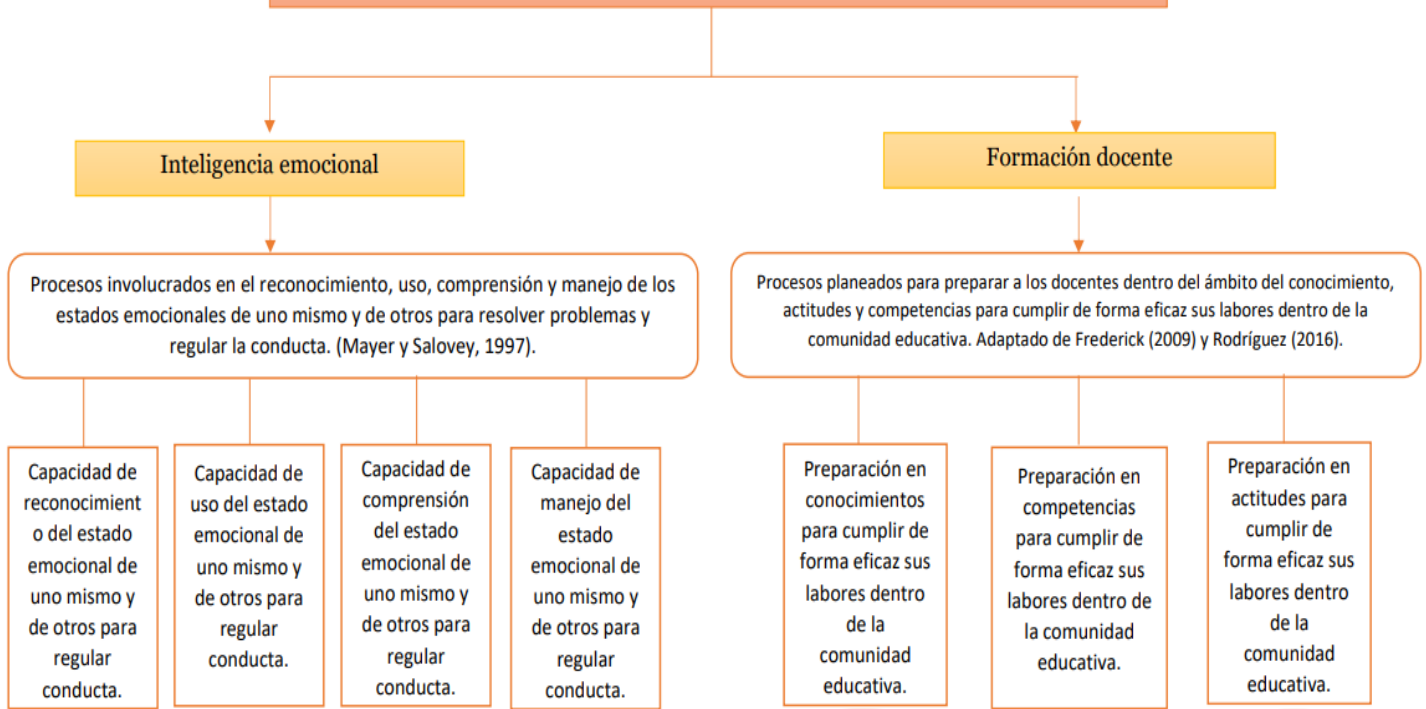
La segunda variable corresponde a formación docente, la cual se define como *“procesos planeados para preparar a los docentes dentro del ámbito del conocimiento, actitudes y competencias para cumplir de forma eficaz sus labores dentro de la comunidad educativa”* Definición adaptada de Frederick (2009) y Rodríguez (2016).

2.8 Dimensiones de las variables en estudio

Las variables anteriormente mencionadas, llevan a las siguientes dimensiones de estudio:

- Capacidad de reconocimiento del estado emocional de uno mismo y de otros para regular conducta.
- Capacidad de uso del estado emocional de uno mismo y de otros para regular conducta.
- Capacidad de comprensión del estado emocional de uno mismo y de otros para regular conducta.
- Capacidad de manejo del estado emocional de uno mismo y de otros para regular conducta.
- Preparación en conocimientos para cumplir de forma eficaz sus labores dentro de la comunidad educativa (saberes).
- Preparación en competencias para cumplir de forma eficaz sus labores dentro de la comunidad educativa (saber hacer).
- Preparación en actitudes para cumplir de forma eficaz sus labores dentro de la comunidad educativa (ser).

Inteligencia emocional en formación inicial docente



Elaboración propia.

Capítulo 3: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma de la investigación

El paradigma de investigación comprende no solo los procedimientos y técnicas para recolectar información, o el procedimiento para analizar los hallazgos. Implica, de igual forma, una serie de principios filosóficos sobre el mundo y la manera en que se conoce; al investigar un aspecto social, estos principios determinan la manera de acercarse a lo que se quiere conocer. Por lo que la presente investigación se enmarcó dentro del paradigma fenomenológico, el cual permite situarse en el marco de referencia interno del sujeto o sujeta que lo vive y experimenta (Martínez, 2002).

Este paradigma es el indicado a llevar a cabo en este estudio, pues concibe a los actores y actrices como agentes activos en la construcción de realidades que se presentan. Busca la comprensión del fenómeno, en este caso la inteligencia emocional en formación docente, estudiando situaciones concretas y profundizando en los hechos, lo que permitirá cumplir con los presentes objetivos.

La fenomenología tiene sus raíces en las escuelas filosóficas de Husserl y Heidegger que posicionan las vivencias de lo cotidiano de las personas, buscando la esencia del propio ser y cómo plantean las experiencias vividas, otorgando significado a las percepciones de las personas sobre un determinado fenómeno, lo cual resultó atingente para la presente investigación.

3.2 Tipo de investigación

Una investigación se puede llevar a cabo desde muchas perspectivas, con diferentes objetivos o teniendo en cuenta diferentes tipos de datos, procedimientos o métodos para obtenerlos. Sin ir más lejos se establece la clasificación según el nivel de profundización del objeto de estudiado (Pagano, 2000) encontrando la investigación exploratoria, la cual se centra en analizar e investigar aspectos concretos de la realidad que aún no han sido analizados en profundidad. Se trata de una exploración o primer acercamiento que da pie a que investigaciones posteriores puedan dirigir su análisis a la temática tratada.

Por otro lado, se encuentra la investigación explicativa (Hernández *et al.*, 2010) que tiene por objetivo determinar causas y consecuencias de un fenómeno en concreto, buscando no solo el qué, sino el porqué de las cosas, y cómo han llegado al estado en cuestión, utilizando el método observacional, correlacional o experimental creando modelos explicativos en el que puedan observarse secuencias causa-efecto.

Tomando en consideración los objetivos de la investigación, esta es de tipo descriptiva, ya que tiene por objetivo establecer una descripción lo más completa posible de un fenómeno, situación o elemento concreto, sin buscar ni causas o consecuencias de este (Pagano, 2000). Buscando especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis, generando una recolección de datos sobre este y su contexto.

3.3 Estrategia metodológica

A continuación se presenta la estrategia metodológica que se siguió en la investigación, para poder lograr los objetivos del estudio.

3.3.1 Metodología cualitativa

Como se señaló anteriormente, la investigación se centró en vivencias y experiencias de los actores y actrices con respecto a su formación en inteligencia emocional durante la etapa universitaria, desde un paradigma fenomenológico, por esto la metodología más pertinente a utilizar es la cualitativa, pues, se buscó conocer la subjetividad construida por las sujetas y sujetos en interacción dentro de un lugar y tiempo determinado, por esto, la metodología cualitativa provee de las herramientas necesarias que contribuyeron en este intento por acercarse en profundidad a los discursos que emanan desde los actores y actrices en un contexto de educación formal.

Así, la investigación cualitativa utiliza como datos las representaciones y los discursos obtenidos en condiciones rigurosamente diseñadas para llegar, mediante el análisis y la interpretación de las unidades de sentido identificadas en ellos, al origen y significación de las analogías utilizadas para elaborarlas, lo que produjo que el estudio de los actores y las actrices se haya generado desde una perspectiva holística, que es lo necesario en esta investigación.

Cabe señalar, que la metodología cualitativa no busca generalizar resultados y desplegarlos a otras realidades; por esto las investigaciones son principalmente abocadas a lo micro, es lo local lo que importa y lo que permite analizar los fenómenos sociales en su complejidad, interiorizándose en las subjetividades de las sujetas y sujetos durante la interacción dentro del mundo social. Se encaró el mundo empírico de los actores y actrices, por ende, en esta investigación se generó un análisis descriptivo comprensivo, poniendo énfasis en sus palabras, habladas o escritas *“la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales”* (Flick, 2004:27).

3.4.2 Estudio de casos

El estudio de casos es un tipo de estudio ampliamente utilizado en la metodología cualitativa, pues, permite acomodarse al análisis social en distintas áreas y disciplinas. El estudio de casos contribuye a aumentar la comprensión en el terreno de lo particular, otorgando herramientas que permiten estudiar un problema profundizando en un caso particular: *“la particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”* (Stake, 1994:11).

Por otra parte, McKernan (1999) define el estudio de casos como una recogida de información formal que se obtiene durante el trabajo de campo, este no pretende generalizar, sino generar inferencia teórica, puesto que la información que se recoge bajo este enfoque sólo es aplicable en el tipo de institución y nivel escogido para esta investigación, no es transferible a otros contextos, pese a que estos puedan ser similares. Para la presente investigación, el caso que se escogió corresponde a un conjunto de actores y actrices que realizan o realizaron su formación docente en la universidad pública en estudio, para analizar cómo esta casa de estudios está resolviendo las necesidades de formación en inteligencia emocional de sus estudiantes.

Para efectos de esta investigación, este estudio de casos permitió aproximarse a los actores y actrices de manera que se logró realizar la comprensión e interpretación de estos con éxito. Stake (1994) identifica tres modalidades de estudios, acá se procedió a trabajar con el estudio de casos intrínseco, pues es de carácter único y necesita conocer dinámicas del fenómeno profundamente, abordando una situación concreta desde una única mirada, en este caso,

estudiantes y titulados de la carrera pedagogía en Castellano de la universidad pública en estudio.

Este caso es relevante en el ámbito educativo, pues se presenta en un contexto de pandemia y otros factores estresantes, donde sería adecuado comenzar a incorporar en las mallas curriculares de Educación Superior, sobre todo en las carreras de pedagogía, la inteligencia emocional. Por esto resulta importante este estudio en una universidad pública, que se encuentra dentro de las tres universidades en Chile con más prestigio en formación docente y, específicamente en carreras como Castellano que es considerada, por el sistema educativo, como una de las más importantes dentro del currículum escolar.

3.3 Universo de estudio y diseño muestral

Para el alcance de los objetivos planteados en esta investigación, se escogieron como sujetos y sujetas de investigación a estudiantes de quinto año de pedagogía en Castellano y titulados con un mínimo de cinco años de experiencia laboral egresados de la universidad pública en estudio.

Estos actores y actrices fueron seleccionados de acuerdo con la metodología cualitativa y por tanto a criterios acordes que permiten saturar el espacio simbólico o espacio discursivo, obteniendo así la mayor cantidad de información significativa para esta investigación.

Los criterios elegidos, buscaron recopilar el universo simbólico que estudiantes y docentes tienen sobre su formación en inteligencia emocional y que fueron expresados de manera directa en una entrevista semi estructurada. El objetivo es comprender el fenómeno más que buscar la representatividad de la muestra. *“El diseño hay que localizar y saturar el espacio simbólico, el espacio discursivo sobre el tema a investigar”* (Delgado y Gutiérrez, 1994:82).

La Universidad pública escogida, se encuentra en una de las tres con más prestigio del país en formación docente, por ende resulta atractivo analizar cómo la casa de estudios se hace cargo del componente ligado a la inteligencia emocional de sus estudiantes. Además la carrera de Castellano es una de las más valoradas dentro del currículum educativo, pues se encuentra ligada a pruebas estandarizadas a nivel nacional para los establecimientos como

SIMCE o PTU, por tanto resulta interesante develar si se preparan a los docentes con foco en la disciplina y conocimiento del área de Lenguaje y Comunicación o hay un equilibrio con el objetivo de proporcionar una educación integral a sus estudiantes.

La saturación por parte de los estudiantes de pedagogía en Castellano se obtuvo tomando en consideración paridad de género, que estén cursando quinto año de la carrera con el fin que tengan experiencias en prácticas profesionales y tenga cursada la mayoría de su malla curricular, participe activo (ayudante) de alguna cátedra y que haya o esté participando en el centro de estudiantes de su carrera, ya que estos estudiantes suelen tener una perspectiva crítica de sus experiencias universitarias.

Con respecto a los docentes de Castellano titulados de la universidad en estudio, se saturó el espacio simbólico con los siguientes criterios: cinco o más años de experiencia en el aula factor relevante que permite conocer una pluralidad de experiencias pedagógicas significativas, que actualmente se encuentre ejerciendo por medio de teletrabajo, para conocer su experiencia en el último contexto vivido en el país y tener tres o más años como profesor jefe, pues este rol demanda otro tipo de habilidades que son necesarias desarrollar en la universidad.

MUESTRA

A continuación, se muestran los sujetos y sujetas de investigación y sus criterios de selección:

Código P.C: corresponde a profesores de Castellano egresados de la universidad pública en estudio.

Código E.C: corresponde a estudiantes de quinto año de pedagogía en Castellano de la universidad pública en estudio.

Tabla 3: Categorización de la muestra docente

CATEGORIZACIÓN DE LA MUESTRA DOCENTES							
Código	Sexo	Edad	Asignatura	Años ejerciendo	Niveles	Años como docente jefe.	Teletrabajo.
P.C 1	F	28	Lenguaje y Comunicación	6	Enseñanza media	4	Sí
P.C 2	F	30	Lenguaje y Comunicación	5	Enseñanza media	2	Sí
P.C 3	F	30	Lenguaje y Comunicación	5	Enseñanza media	0	Sí

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4: Categorización de la muestra estudiantes

CATEGORIZACIÓN DE LA MUESTRA ESTUDIANTES						
Código	Sexo	Edad	Años cursados	Prácticas	Ayudante de cátedra	Miembro centro de estudiantes.
E.C 1	M	25	Cuatro años y un semestre.	Inicial e intermedia.	No.	No.
E.C 2	F	22	Cuatro años y un semestre.	Inicial e intermedia.	No.	Sí.
E.C 3	M	22	Cuatro años y un semestre.	Inicial e intermedia.	Sí.	Sí.

Fuente: Elaboración propia

Estos criterios responden a una selección de carácter estructural, tal como lo plantean Delgado y Gutiérrez “*La muestra estructural se centra en los huecos, silencios o límites en el espacio y en las fronteras o límites de tiempo*”. (Delgado y Gutiérrez, 1994: 52) En este sentido, es importante destacar que la selección de la muestra fue de modo gradual, en base al análisis obtenido en cada entrevista; la diversidad de ideas y temáticas planteadas por los docentes y estudiantes. Finalmente, debemos señalar que la muestra consistió en una selección intencionada y no azarosa de los sujetos de investigación.

3.5 Instrumentos de recolección de datos

La técnica seleccionada para recabar la información de este estudio es la entrevista semiestructurada y revisión de documentos. Estas fuentes para obtener información fueron útiles dada la naturaleza de este estudio y para lo que se desea obtener, considerando también la accesibilidad a la información en este contexto de pandemia.

1) Entrevista semiestructurada:

Definida por Delgado y Gutiérrez como

Una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental -no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo- del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación.

(Delgado y Gutiérrez, 1999:228)

A través de esta conversación se buscó recoger un conjunto de saberes privados, actitudes, sentimientos y pensamientos más profundos, de los docentes y estudiantes de pedagogía en Castellano sobre la formación docente en inteligencia emocional, comprender los significados atribuidos, conocer sus experiencias, problemáticas, desafíos, etc. que puedan aportar en la investigación.

Lo que se buscó es que los actores y actrices participantes de este estudio expresaran, a través de la entrevista semiestructurada, su manera de pensar y sentir, incluyendo todos los aspectos

asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación que los propios sujetos bajo estudio aportan y actualizan durante la interacción de entrevista. Como señala Pérez Gómez, a través de las entrevistas se pretende

Indagar en las diferentes representaciones, en el pensamiento y en las actitudes, superando las verbalizaciones inmediatas y habituales, buscando los puntos críticos, las teorías implícitas, los planteamientos latentes, los procesos contradictorios en las propias creencias y esquemas mentales, así como las relaciones entre pensamiento y los modos de sentir, el pensamiento y los modos de actuar.

(Pérez Gómez, 2004: 72 - 73)

2) Revisión de documentos:

Los documentos se tratan de cualquier tipo de material que haya sido elaborado por otras personas y que haga referencia al caso estudiado o a cualquier situación que se produzca dentro de ella. Específicamente, para la presente investigación se acudirá a documentos que apunten a contrastar modelos de formación en inteligencia emocional para profesores, en el ámbito teórico y empírico, con el modelo utilizado por la universidad en estudio en esta área, como perfil de egreso, perfil profesional, matriz por competencia, matriz de tributación de las actividades curriculares a las competencias que conforman el perfil de egreso y programas de asignaturas.

Estos documentos serán parte de la triangulación para dar coherencia, confiabilidad y solidez a la investigación. Su objetivo es contrastar lo que se ha encontrado en otras fuentes de información, particularmente en las entrevistas en profundidad.

3.6 Fuentes de información

En esta sección se detallarán las fuentes de información a las cuales se acudieron para lograr recabar la información necesaria.

3.6.1 Fuentes de informaciones personales

Este tipo de fuente proporciona información sobre personas o grupos, en este caso sobre estudiantes y titulados de pedagogía en Castellano de la universidad pública en estudio, lo

más común es la transmisión oral y directa de la información, aunque después se fije en documentos. En esta investigación se accedió a este tipo de información por medio de una entrevista semiestructurada a las actrices y actores involucrados.

Fuentes de información de acuerdo con el nivel informativo

Se denominan fuentes de información a diversos tipos de documentos que contengan datos y contenido útil para la investigación a desarrollarse, siendo clasificadas en primarias y secundarias.

3.6.2 Fuentes de información primarias

Bounocore (1980) define a las fuentes primarias de información como las que contienen información original no abreviada ni traducida: tesis, libros, nomografías, artículos de revista, manuscritos. Se les llama también fuentes de información de primera mano. En esta investigación la información primaria corresponde a revisión de documentos, los cuales tratan de cualquier tipo de material que haya sido elaborado por otras personas y que haga referencia al caso estudiado o a cualquier situación que se produzca dentro de él.

Específicamente, para la presente investigación se acudió a documentos como malla curricular, programas de asignaturas, matriz de competencias de la malla curricular y matriz de tributación de la carrera en estudio, con el objetivo de contrastar modelos de formación en inteligencia emocional para profesores, en el ámbito teórico y empírico, con el modelo utilizado por la universidad en estudio en esta área. Estos documentos fueron parte de la triangulación para dar coherencia, confiabilidad y solidez a la investigación.

3.7 Validez y confiabilidad

La validez y confiabilidad del estudio, debe ser concordante con la metodología escogida para el mismo, en este caso corresponde a la metodología cualitativa, esto significa que no se pretende buscar la neutralidad, pues se sabe que de una u otra forma la investigadora interviene en el proceso, tanto en la recogida de datos, como en el análisis de estos. En esta investigación se trabajará dentro de un mundo subjetivo en que las sujetas y sujetos interactúan entre sí y con lo que les rodea.

Es por esto, que se concedió validez y confiabilidad a la investigación, utilizando la validez interna mediante la triangulación que está dada tanto por la teoría como por la técnica utilizada, en tanto se conjugan desde la diversidad teórica para dar sustento al análisis de los datos producidos, lo cual se relaciona con el muestreo teórico anteriormente mencionado, que permite evaluar en qué grado los resultados se acercan a la teoría, maximizando las oportunidades de comparar lo señalado por los actores y actrices dentro de la recolección de datos con el mapeo teórico, comprobando las informaciones recibidas (de informantes o documentos) con varias fuentes. De igual manera, se contrastaron las declaraciones (información verbal) con documentos escritos, evaluando la consistencia de la información, evitando que provenga desde una única fuente.

Con respecto a la validez externa en la investigación, se procederá a una revisión constante del proceso investigativo y se incorporará en el proceso de análisis una continua actividad de retroalimentación y reevaluación de la Dr. Verónica Gallegos, experta en el tema a tratar en esta investigación.

3.8 Clasificación y operacionalización de las variables en estudio

A partir del tema de investigación, se establecen dos variables en estudio:

1) Inteligencia emocional: para efectos de esta investigación, será definida como procesos involucrados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. (Mayer y Salovey, 1997).

2) Formación docente: procesos planeados para preparar a los docentes dentro del ámbito del conocimiento, actitudes y competencias para cumplir de forma eficaz sus labores dentro de la comunidad educativa. Adaptado de Frederick (2009) y Rodríguez (2016).

De acuerdo con los conceptos anteriores, se generan dimensiones que desencadenan temas acordes a lo que se debe investigar, generando las bases para el instrumento de recolección de datos, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 5: Variables, dimensión y temas del estudio

A continuación se presenta una tabla, en la cual se señala cómo las variables de la investigación dan origen las dimensiones de investigación y cómo estas su vez producen los temas de la presente investigación.

VARIABLE	DIMENSIÓN	TEMAS
Inteligencia emocional.	Capacidad de reconocimiento del estado emocional de uno mismo y de otros para regular conducta.	1. Saberes que proporciona la Universidad sobre el reconocimiento de las emociones propias y de otros.
		2. Reconocimiento de emociones propias y de otros por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.
		3. Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con reconocimiento de emociones propias y de otros.
	Capacidad de uso del estado emocional de uno mismo y de otros para regular conducta.	4. Saberes que proporciona la Universidad sobre el uso de las emociones propias y de otros.
		5. Uso adecuado de emociones propias por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.
		6. Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con uso adecuado de emociones propias y guiando a otros.
	Capacidad de comprensión del estado emocional de uno mismo y de otros para regular conducta.	7. Saberes que proporciona la Universidad sobre la comprensión de las emociones propias y de otros.

		9. Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con comprensión de emociones propias y de otros.
	Capacidad de manejo del estado emocional de uno mismo y de otros para regular conducta.	10. Saberes que proporciona la Universidad sobre regulación de las emociones propias y de otros.
		11. Regulación de emociones propias y de otros por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.
		12. Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con regulación de emociones propias y de otros.
Formación docente.	Preparación en conocimientos para cumplir de forma eficaz sus labores dentro de la comunidad educativa (saberes).	13. Saberes que proporciona la Universidad sobre el reconocimiento de las emociones propias y de otros.
		14. Saberes que proporciona la Universidad sobre el uso de las emociones propias y de otros.
		15. Saberes que proporciona la Universidad sobre la comprensión de las emociones propias y de otros.
		16. Saberes que proporciona la Universidad sobre regulación de las emociones propias y de otros.
	Preparación en competencias para cumplir de forma eficaz sus labores dentro de la comunidad educativa (saber hacer).	17. Reconocimiento de emociones propias y de otros por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.
		18. Uso adecuado de emociones propias por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.
		19. Comprensión de emociones propias y de otros por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.

		20. Regulación de emociones propias y de otros por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.
	Preparación en actitudes para cumplir de forma eficaz sus labores dentro de la comunidad educativa (ser).	21. Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con reconocimiento de emociones propias de y otros.
		22. Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con uso adecuado de emociones propias y guiando a otros.
		23. Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con comprensión de emociones propias y de otros.
		24. Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con regulación de emociones propias y de otros.

Elaboración propia.

3.9 Construcción de los instrumentos de recolección de datos

Para llevar a cabo la construcción de los instrumentos de recolección de datos, se generaron dimensiones y temas de estudio, las cuales fueron especificadas en el apartado anterior. A partir de esto, se elaboró una entrevista semiestructura para estudiantes de quinto año de pedagogía en Castellano de la universidad en estudio y otra entrevista semiestructurada para docentes de Castellano titulados de la universidad pública en estudio.

Cada una de las entrevistas contiene cinco preguntas abiertas, con el fin de obtener información necesaria y saturar el espacio simbólico de la muestra. Todos los temas de las dimensiones quedaron cubiertos con las preguntas dadas, tal como se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 6: Entrevista para estudiantes y docentes de Pedagogía en Castellano

La presente tabla vincula los temas de investigación y cómo estos originaron las preguntas tratadas en la entrevista semiestructura a los sujetos y sujetas estudiadas.

Tema	Pregunta	Objetivo que persigue la pregunta.
<p>-Saberes y conocimientos que proporciona la Universidad sobre el reconocimiento de las emociones propias y de otros.</p> <p>- Saberes y conocimientos que proporciona la Universidad sobre el uso de las emociones propias y de otros.</p>	<p>Considerando la definición de inteligencia emocional. Explique cómo fue este tipo de formación en su universidad, considerando saberes, estrategias y competencias entregadas por su casa de estudio ¿Esta formación fue directa o indirecta? ¿Por qué?</p>	<p>Expresar ideas sobre el proceso.</p>
<p>- Saberes y conocimientos que proporciona la Universidad sobre la comprensión de las emociones propias y de otros.</p> <p>- Saberes y conocimientos que proporciona la Universidad sobre regulación de las emociones propias y de otros.</p>	<p>¿Cómo las asignaturas incluidas en su malla curricular le ayudaron a realizar sus prácticas pedagógicas con inteligencia emocional?</p>	<p>Recopilar experiencias.</p>
<p>- Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con reconocimiento de emociones propias de y otros.</p> <p>-Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con uso adecuado de emociones propias y guiando a otros.</p>	<p>Siguiendo sus experiencias en prácticas pedagógicas, ¿Qué importancia le atribuye usted a la inteligencia emocional dentro de la formación inicial docente? ¿Por qué?</p>	<p>Muestra tendencias de la acción del sujeto/a hacia un proceso o situación.</p>

<p>-Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con comprensión de emociones propias de y otros.</p> <p>- Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con regulación de emociones propias de y otros.</p>	<p>Desde su experiencia profesional pedagógica ¿ha vivido situaciones en que las competencias de inteligencia emocional han sido relevantes para estas instancias? ¿Por qué? Justifique desde sus vivencias.</p> <p>Siguiendo los aspectos de la inteligencia emocional</p> <p>-Percepción y expresión emocional: reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal. - Facilitación emocional: capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.</p> <p>-Comprensión emocional: integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.</p> <p>-Regulación emocional: dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz.</p> <p>¿Cuáles son las dificultades que usted percibe al momento de poner en práctica alguno de estos en situaciones de práctica pedagógica?</p>	<p>Ejemplifica con vivencias empíricas el proceso.</p>
---	--	--

Elaboración propia.

3.9.1 Validación de los instrumentos de recolección de datos

Con la finalidad de validar la aplicación de la entrevista como un instrumento de recogida de datos fiable y en correspondencia con la investigación actual sobre los significados que atribuyen los estudiantes de quinto año y docentes de pedagogía en Castellano de la universidad pública en estudio a su formación en inteligencia emocional, se validó la entrevista con los siguientes jueces expertos: currículum, metodología de la investigación, profesor egresado y actual docente de la universidad en estudio y estudiante de pedagogía en Castellano.

Capítulo 4: ANÁLISIS DE RESULTADOS

La investigación se enmarcó en la metodología cualitativa, por ende los datos empíricos producidos son conceptualizados y vinculados progresivamente, con el fin de cumplir con los objetivos de la investigación, de acuerdo con las respuestas dadas por cada entrevistado y entrevistada logrando sistematizar y finalmente, categorizar la información. Los temas emergentes que aparecen en el discurso de los docentes y estudiantes fueron organizados de forma tal, que su estructuración representa el sentido de lo comunicado por ellos y ellas.

Las categorías construidas, permitieron representar las principales áreas que agrupan la información obtenida a través de las entrevistas realizadas. Estos resultados pueden ser visualizados de forma sintética en el gráfico 7, el cual fue construido en base a la percepción que tienen los docentes sobre el rol y dimensión socioafectiva en su formación inicial, componiendo cuatro categorías, junto con los elementos que las constituyen.

Es importante destacar que los elementos presentados son aquellos que configuran cada categoría, de ahí su importancia en el análisis de los datos y la construcción realizada en esta investigación. Además, la información entregada por las fuentes de informaciones personales fue contrastada con los documentos de las fuentes primarias proporcionados por la universidad en estudio vía página web.

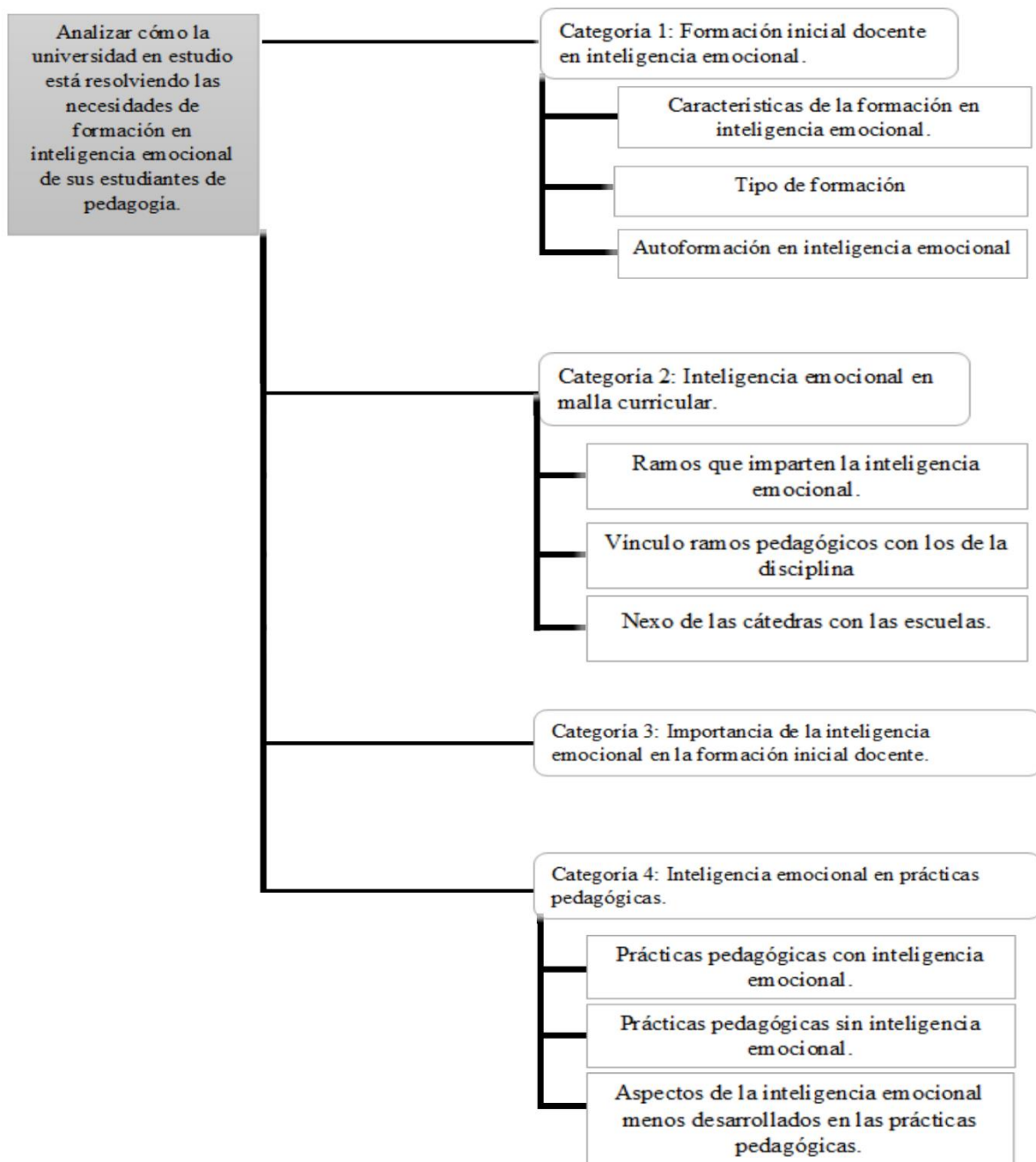
Para obtener la información se realizó una entrevista a tres docentes de Castellano, egresadas de la universidad pública en estudio y tres estudiantes de quinto año de pedagogía en Castellano. Todas estas entrevistas fueron efectuadas vía Zoom, grabadas y posteriormente transcritas para el análisis de los datos ³

³ En el apartado de los Anexos se encuentra el formato de entrevista realizada a los actores y actrices, para mayor información sobre las entrevistas efectuadas comunicarse a valentina.hormazabal.m@usach.cl

Gráfico 7

4.1. Categorías y subcategorías

El presente gráfica se vincula el objetivo general de la investigación con las categorías y subcategorías halladas. Este estudio de casos cuenta con 4 categorías, cada una de ellas analizadas a partir de la percepción de los actores y actrices de la investigación incorporando, también, revisión de documentos oficiales de la carrera.



4.2 Categoría 1: Formación inicial docente en inteligencia emocional

Esta primera categoría hace referencia a la percepción que tienen las docentes tituladas de la universidad pública en estudio y de los estudiantes de quinto año de pedagogía en Castellano sobre su formación en inteligencia emocional.

4.2.1 Características de la formación en inteligencia emocional

Las profesoras entrevistadas, indicaron que la formación en inteligencia emocional dentro de pregrado es escasa, ya que al cursar sus prácticas profesionales y luego ejercer, se percataron que no poseían habilidades y herramientas socioemocionales para manejar ciertas situaciones en el aula o si las tenían era netamente por experiencias propias que ellas habían vivenciado, y no por los saberes, competencias o actitudes que pudo entregar la universidad.

Además, no recuerdan alguna asignatura que impartiera directamente el área de inteligencia emocional, sino más bien era tratado a voluntad de los docentes formadores en sus cátedras, otorgando consejos o casos hipotéticos a enfrentar:

“fue muy poco lo de inteligencia emocional que se vio dentro de la universidad, de hecho yo creo que salimos de la universidad sin poseer habilidades” (P.C 1).

“yo creo que este tipo de formación es bien escasa” “Tampoco alguna asignatura que trate directamente el tema” “No teníamos inteligencia emocional para enfrentar ciertas cosas desde la formalidad, muchas cosas eran intuición” (P.C 2).

“de manera explícita no recuerdo haber tenido instancia de revisión de estos conceptos o que estuvieran en la malla” “pero la que yo tuve (malla curricular) no respondía a este tipo de instancias” “no tengo recuerdos de haber visto inteligencia emocional” (P.C 3).

Los estudiantes también coinciden con las docentes en que la formación ha sido escasa y que depende de la voluntad de los docentes formadores, es decir, los comentarios o consejos que ellos puedan otorgar en sus cátedras y no de una formación transversal en todas las asignaturas. Los estudiantes no concuerdan en algún ramo que les haya propiciado saberes, competencias o estrategias en inteligencia emocional, por el contrario, señalan ramos de investigación, género y psicología como los que pueden acercarse a tratar algunos contenidos de la I.E. Indican además que no es una formación teórica ni vivencial.

“Sí, es escasa” “(...) pero los otros, me acuerdo un poco más de los profesores y profesoras que intentaban explicarte que la inteligencia emocional siempre estaba ligada con la investigación y eso fue lo que nos repitieron” “tuvimos un ramo de psicología (...) y ahí pudimos ver la inteligencia emocional, pero desde una perspectiva de la psicología no tanto de la educación” (E.C 1).

“en lo personal siento que la universidad en sí, no te prepara emocionalmente” “pero decirte que tenemos un ramo que pueda enfocarse en esto, mmm (...) en mi sección se vio la ocasión de observar niños” (E.C 2).

“desde nuestro rol como estudiantes, creo que no se ha trabajado, es decir, el como nosotros superar un obstáculo siendo estudiantes o individuos en realidad, no ha habido un desarrollo focalizado” “este semestre tuvimos un ramo que se centró bastante en género, fue muy importante porque nos planteó varias herramientas” “regulación emocional, si se trabajó porque tanto las propias como las ajenas planteó como poder guiarlas a que se cumplan ciertos objetivos” (E.C 3).

Los estudiantes no poseen conocimientos claros sobre inteligencia emocional, por lo que no se evidencia aprendizaje significativo en esta área, ellos se percatan de esto al momento de ingresar a sus prácticas pedagógicas.

“absolutamente indirecta y muy tarde ya en la práctica” “Había un profesor que decía: no, hay que manejarlo de esta forma, pero digamos que en las clases mismas desde primer a cuarto año, no recuerdo instancia donde conversáramos sobre cómo manejar ciertas situaciones (P.C 2).

4.2.2 Formación de tipo indirecta

Al momento de llevar a cabo la entrevista tanto docentes egresados como estudiantes de la universidad en estudio concuerdan que la formación en inteligencia emocional ha sido indirecta, indicando que no hay una asignatura específica que trate el área de forma significativa, sino que la formación recaía en consejos que podían otorgar los docentes en las actividades curriculares, colocándolos en casos hipotéticos para resolver o siguiendo el perfil del docente en sus clases.

“Eran más que nada comentarios que se daban en clases, no era algo como autores o alguna teoría respecto a la inteligencia emocional” (E.C 1).

“Ha sido una formación indirecta, porque hay profesores que sí se han enfocado, sobre todo en las prácticas (...) pero nunca ha sido una formación estricta o rigurosa con respecto este ámbito” “en teoría no nos dan esas facilidades, pero sí entre profesores nos aconsejan cómo lo han hecho ellos (...) pero porque a ellos les nace”. (E.C 2).

“respecto a la enseñanza en inteligencia emocional, ya sea de forma teórica o trabajando en la propia creo que ha sido más que nada una formación indirecta (...) nunca me han presentado teóricamente la inteligencia emocional (...) solo profesores que han intentado trabajar en ella poniéndonos en casos hipotéticos con estudiantes” (E.C 3).

De modo que la inteligencia emocional ha sido tratada de forma informal, indirecta, no teórica e intuitiva por los docentes formadores. Además, de forma tardía, ya que la mayoría de los entrevistados señalan que es un área que se trabaja en los momentos de prácticas.

“absolutamente indirecta y muy tarde ya en la práctica” “Había un profesor que decía: no, hay que manejarlo de esta forma, pero digamos que en las clases mismas desde primer a cuarto año, no recuerdo instancia donde conversáramos sobre cómo manejar ciertas situaciones (P.C 2).

4.2.3 Autoformación en inteligencia emocional

Con lo que respecta a la autoformación en esta área, las docentes señalan que al egresar de la universidad se percataron que hay herramientas que no poseen y que fueron adquiriendo con experiencias previas, en conversaciones con otros colegas o con herramientas que puede otorgar el propio establecimiento educacional donde trabajan.

“Nunca he tratado de investigar sobre ciertos temas asociados a inteligencia emocional, pero en el Liceo me han orientado con algunas observaciones en este ámbito” (P.C 1).

“Cuando estuve en enseñanza media, estuve en retiros espirituales (...) entonces ahí aprendí harto de inteligencia emocional y eso me ha servido como herramienta (...) ahí desarrollé mucho esa intuición que hay que tener” (P.C 2).

“(...) entonces quedaba más como a criterio de la autoformación porque la práctica misma te lleva a buscar cómo te sientes en la sala de clases” (P.C 3).

Con relación a los estudiantes, señalan que no han generado una autoformación sobre inteligencia emocional, pero que sí han generado espacios de dialogo y reflexión sobre el tema con sus pares, porque lo consideran relevante como futuros docentes.

“así seriamente yo siento que es algo que tengo al debe” “empecé a investigar un poco con mis compañeros, empezamos a hablar un poco de lo que es la escuela y qué pasa con los estudiantes en este contexto, por ejemplo si te llega un WhatsApp a las una de la mañana de uno de tus estudiantes pidiéndote ayuda” (E.C 2).

“No la he tenido, me ha interesado el tema y he reflexionado en ello, pero nunca he investigado más allá” (E.C 3).

4.2.4 PROPOSICIÓN 1: La universidad en estudio no está resolviendo las necesidades de formación en inteligencia emocional de sus estudiantes de pedagogía en Castellano, desde la percepción de los titulados y estudiantes del programa de la universidad pública en estudio.

Según la información recaba por las fuentes de información personales a docentes y estudiantes de la universidad en estudio, la formación en inteligencia emocional es escasa e indirecta, puesto que no cuentan con una asignatura curricular específica que resuelva éstas

necesidades, sino que queda a voluntad de los docentes formadores en sus cátedras incorporar saberes, estrategias o competencias en este ámbito.

Revisando los documentos proporcionados por la universidad, para analizar el modelo de formación docente que poseen, dentro de los objetivos del departamento de lingüística al cual pertenece la carrera de pedagogía en Castellano, se establece promover el desarrollo integral de todos sus miembros, entre ellos: estudiantes, académicos y funcionarios.

Dentro de los objetivos de áreas transversales:

la concepción integral del profesional está presente e inspira el plan de estudios, se apoya en un diseño que permite al alumno integrarse en forma progresiva, desde el primer semestre, a las distintas áreas de formación. Así podrá desempeñarse eficientemente en diferentes modalidades y niveles de educación.

De manera que los discursos emitidos por los docentes egresados y estudiantes de la universidad en estudio no concuerdan con los objetivos de áreas transversales de la carrera, puesto que los actores y actrices indican falencias en el desarrollo integral y específicamente de la inteligencia emocional.

“yo creo que este tipo de formación es bien escasa” “Tampoco alguna asignatura que trate directamente el tema” “No teníamos inteligencia emocional para enfrentar ciertas cosas desde la formalidad, muchas cosas eran intuición” (P.C 2)

Dentro de las competencias del perfil de egreso de la carrera, se encuentra:

1. Diseñar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje en espacios de educación secundaria, considerando: marco curricular; planes y programas de estudio; contexto; función y propósito del proceso formativo, estrategias didácticas; para desarrollar en los estudiantes habilidades de producción y comprensión oral y escrita, en las áreas de lengua, literatura y comunicación multimodal.
2. Reflexionar con un sentido crítico sobre el proceso educativo y el desempeño profesional en la unidad educativa, desde una visión latinoamericanista y comprometida con el quehacer ciudadano, para mejorar la práctica pedagógica del docente, los aprendizajes de los estudiantes y sus opciones como agente de cambio social como parte de su ejercicio ciudadano.

3. Guiar procesos personales y grupales de los estudiantes en los planos pedagógico, psicológico, vocacional y ciudadano, propiciando un desarrollo integral valórico, afectivo y sexual armónicos, sobre la base de redes de apoyo escolares y comunitarias, mediando entre la institución, los padres y los estudiantes.
4. Diseñar e implementar proyectos de investigación, en el ámbito de la educación, integrando las disciplinas de lenguaje, literatura, comunicación, pedagogía, didáctica, currículum y evaluación; desde una perspectiva teórica y aplicada al aprendizaje del castellano.
5. Coordinar y desarrollar equipos pedagógicos y políticas institucionales, a nivel de área o ciclo de formación, considerando la estructura organizacional, el marco legal, las características de los actores de la comunidad escolar, para fomentar los aspectos académicos y formativos, asociados al desarrollo de los estudiantes, en colaboración con otros como una característica propia de su labor.

Por ende, dentro de las cinco competencias del perfil de egreso, una está ligada a inteligencia emocional y corresponde al número tres:

Guiar procesos personales y grupales de los estudiantes en los planos pedagógico, psicológico, vocacional y ciudadano, propiciando un desarrollo integral valórico, afectivo y sexual armónicos, sobre la base de redes de apoyo escolares y comunitarias, mediando entre la institución, los padres y los estudiantes.

Se realizó una búsqueda de esta competencia en los programas de las asignaturas que cumplen con el área de conocimiento: habilidades y saberes pedagógicos, como resultado solo se hallaron seis ramos que se enfocan en esta competencia, los cuales son:

1) sistema educativo y gestión educacional: su programa no apunta a bibliografía de inteligencia emocional.

- 2) psicología del niño y del adolescente: el programa no posee bibliografía respecto a modelos de inteligencia emocional.
- 3) módulo de práctica e investigación temprana: abarca algunos aspectos de inteligencia emocional en la bibliografía complementaria del programa.
- 4) orientación y formación integral de los adolescentes: sin bibliografía sobre modelos de inteligencia emocional.
- 5) módulo de práctica e investigación intermedia: entre sus resultados de aprendizajes específicos, está desarrollar estrategias de intervención en situaciones de conflicto en el proceso formativo, integrando la colaboración de apoderados. Sin bibliografía acerca de inteligencia emocional.
- 6) módulo de práctica e investigación final: Sin bibliografía sobre modelos de inteligencia emocional.

Profundizando en el plan de estudio y programas de las cátedras, se puede comprobar que 17% de las asignaturas de la malla curricular se orientan a cumplir con la competencia ligada a educación integral, sin embargo ninguna de estas cátedras presenta en sus programas bibliografía obligatoria o complementaria sobre inteligencia emocional, ya sea modelos, competencia, saberes, teóricos, etc.

El modelo de formación inicial docente de pedagogía en castellano se compone de tres ciclos formativos:

- 1° ciclo formación inicial, el cual abarca los semestres 1, 2, 3 y 4 de la malla curricular.
- 2° ciclo desarrollo académico que comprende los semestres 5, 6, 7 y 8 de la malla curricular.
- 3° ciclo desempeño profesional que incluye los semestres 9 y 10 de la malla curricular.

Las asignaturas con área de conocimiento en habilidades y saberes pedagógicos se centran mayormente en los semestres 7, 8, 9 y 10, por lo tanto se evidencia lo señalado por los actores y actrices, quienes manifestaron que en los últimos semestres se tratan algunos temas de educación integral en el marco de las prácticas inicial, intermedia y final.

En definitiva, se mantiene la primera proposición de esta investigación, pues la formación en inteligencia emocional de la universidad en estudio es escasa, indirecta, se da en momentos de prácticas, no posee una asignatura declarada, no se da de forma transversal en todas las cátedras y deja sin resolver las necesidades de inteligencia emocional en sus estudiantes de pedagogía en Castellano.

4.3 Categoría 2: Inteligencia emocional en malla curricular

La presente categoría analiza cómo la inteligencia emocional tiene representación dentro de la malla curricular de pedagogía en Castellano de la universidad pública en estudio.

4.3.1 Asignaturas que imparten inteligencia emocional

Se evidencia que las docentes entrevistadas no concuerdan en ninguna actividad curricular que haya tratado la inteligencia emocional, por el contrario, cada una señala una asignatura a la cual le atribuyen atributos de inteligencia emocional.

“Creo que el único ramo pedagógico asociado a educación que me podría haber ayudado era el de metodología de la educación” (P.C 1).

“Sobre todo en la jefatura con séptimo, ahí vine a apreciar mucho el tema de en qué estado emocional estaban ellos, proceso evolutivo del cerebro y todo eso que vimos en teorías del desarrollo I y II, me sirvió para entender las emociones tanto de ellos como las mías y en la práctica guiada y profesional teníamos grupos de trabajo con la profesora tutora y eso funcionaba súper bien” (P.C 2).

“No sé cómo responder, por ejemplo pienso en didáctica que fue casi al final del paso por la U y creo que nos sirvió para conectarnos más con lo que íbamos a hacer con el rol docente” (P.C 3).

Cabe señalar que las asignaturas indicadas por las profesoras no se enfocaban directamente en inteligencia emocional, sino que ellas señalan estas cátedras porque fueron las más cercanas a las experiencias que iban a vivir en el aula. De igual manera, las tres docentes cursaron la malla curricular antigua de la carrera y no señalaron que la inteligencia emocional estuviera presente de forma transversal en la malla curricular cursada.

En cambio los estudiantes de quinto año, los cuales se encuentran cursando una malla intermedia, si concuerdan al nombrar el ramo de orientación y de psicología del niño y del adolescente.

“No recuerdo de primer a tercer año hayamos visto esto, recién en cuarto que tuvimos el ramo de orientación” (E.C 1).

“en segundo año tuvimos un ramo que se llamaba psicología del niño y del adolescente (...) ahí me di cuenta que sí era posible observar algunas definiciones que nos dio este ramo. Ahí también estamos con el ramo de práctica inicial donde la profesora también nos entregaba algún sustento teórico para poder observar efectivamente las clases y estos sustentos teóricos también había harto de cómo observar al adolescente en su desarrollo” (E.C 2).

“pero así emocional podría ser ahora recién creo recién nos pusieron un ramo de orientación este semestre y yo siento que ahí estamos viendo un poco de lo que es orientación de cómo ven los estudiantes y ahí podría decirse que sí está un poco enfocado” (E.C 3).

Hay que mencionar, además que los estudiantes tampoco señalaron que la inteligencia emocional sea algo transversal presente en la malla curricular, sino que asocian esta área a ramos que son más cercanos con la práctica pedagógica.

Por parte de las actrices y actores se tiende a ligar inteligencia emocional con situaciones que sean cercanas al aula, por lo que destacan actividades curriculares donde se realizaban juegos de roles o cuando los formadores otorgaban consejos sobre cómo manejar situaciones puntuales en la sala de clases, siendo necesidad para ellos y ellas saber cómo manejar situaciones de conflicto.

“había como un momento de actuaciones que nos tocaba en duplas hacer clases, entonces era con cierto contexto, diciéndote cómo iba a ser el curso y con qué contenidos” (P.C 3).

“las asignaturas no me han ayudado mucho en las prácticas pedagógicas que se tengan que relacionar con inteligencia emocional, encuentro que los docentes me han ayudado más por esto mismo que te había dicho, por los comentarios que van agregando los profesores y profesoras (...) han sido mucho más útiles en cuanto a las prácticas pedagógicas” (E.C 1).

Al vincular la inteligencia emocional a prácticas pedagógicas, señalan que las asignaturas que se acercan a esta temática, se presentan tardíos en la malla curricular, ya que están vinculados a las prácticas, las cuales no comienzan desde primer año, sino desde tercer año - en caso de la malla actual- ahí se dan instancias de reuniones donde se pueden llevar a cabo conversaciones entre estudiantes y docentes para guiar el proceso en la sala de clases.

“las prácticas venían muy tarde, muy tardías y creo que eso también afectaba esa conexión o el saber manejarte, el poder llegar con preguntas a la misma clase (...) lo ideal para mí hubiese sido resolverlo con mis profesores” (P.C 3).

“en los primeros años no lo vimos para nada, estábamos ahí en el aire si lo hubiéramos hecho en un principio hubiera sido mejor y no nos pegamos tan fuerte con la experiencia real” (E.C 3).

“en la práctica guiada y profesional teníamos grupos de trabajo con la profesora tutora y eso funcionaba súper bien” (P.C 2).

Se evidencia en lo señalado por las y los entrevistados que la inteligencia emocional pasa por un proceso que debe ser vivencial, por ende debe estar ligado a las prácticas que puedan realizar los estudiantes de pedagogía.

4.3.2 Vínculo actividades curriculares pedagógicas con las de la disciplina

La malla curricular es dividida por las y los entrevistados en dos partes, la primera en actividades curriculares abocadas a la disciplina, es decir, literatura, lingüística, producción de textos, etc. y la segunda en asignaturas de educación. Indican que la malla curricular tiene una inclinación por la formación disciplinar, dejando al debe la formación pedagógica.

“Siempre comentamos dentro de la universidad que la formación estaba muy abocada a literatura, lingüística y que los ramos pedagógicos o ramos que podían servir para desempeñarte dentro del aula (...) estaban súper carentes” (P.C 1).

“de manera muy general pienso en los ramos de educación y que siempre fue el departamento más “flojito” (...) sí con mucho énfasis en el contenido duro en la literatura y lingüística” (P.C 3).

“tenemos más trayectoria con los ramos de literatura pero con los ramos de educación estamos un poco al debe, yo creo y claro yo tuve cambio de malla curricular y agregaron más ramos de educación pero fueron más ramos de didáctica pero emocional podría ser recién en el ramo de orientación” “son ramos que están aislados porque está muy separado uno de otro o no se juntan con las prácticas” (E.C 3).

Se refleja en las palabras de las y los entrevistados un mayor enfoque en las asignaturas de la disciplina en desmedro de las actividades curriculares de educación, considerando además que el área estudiada en esta investigación se tiende a vincular más a este último tipo de asignaturas.

4.3.3 Nexos de actividades curriculares con la escuela

En cuanto al vínculo que generan las cátedras con la escuela es escaso, las y los entrevistados señalan que los formadores en sus clases se alejan del aula, causando que el vínculo (aterrizaje) de la cátedra universitaria con el colegio no sea una práctica común, enfocándose cada asignatura en lo que debe enseñar. Además, se deja este aspecto en comentarios o consejos que pueden otorgar las y los profesores y no como una práctica transversal de todas las actividades curriculares.

“fue este último ramo que te dije, metodología que me ayudó a estructurarme, que me ayudó a saber cómo se realiza una clase en sí, lo más cercano al aula, los demás están súper alejados” (P.C 1).

“Tuve un solo profesor que hacía vínculo con la escuela y ese era (...) él era el único docente que mientras estuve en la universidad hacía vínculo de la asignatura con cómo pasarlo en el colegio o daba ejemplos de situaciones de colegio a partir de su asignatura, los demás enseñaban la línea que les correspondía” (P.C 2).

“después me atrasé por ejemplo en una española y él en ese último año hizo una conexión y fue como: mira que interesante como hay otro profesor que se está interesando en conectar que lo que estamos viendo en española lo desarrollaríamos dentro de la sala de clases” (P.C 3).

Se recuerda que la percepción de los y las entrevistadas, es que la inteligencia emocional es, en gran parte, algo vivencial, por esto es fundamental que haya un aterrizaje de los contenidos revisados en las cátedras a la realidad de aula, para así desarrollar habilidades relacionadas con la inteligencia emocional.

“en todas las asignaturas que he tenido recuerdo muy pocas que han sido de esta manera, por ejemplo que dijeran la época barroca la vamos a ver de la siguiente forma y ustedes la pueden pasar de la manera que les voy a explicar en el colegio, han sido muy pocas asignaturas que han hecho esto, porque los profesores se han enfocado más en enseñar los contenidos que aterrizarlos” (E.C 1).

“no, yo siento que no, quizás algunos profesores han dado atisbos de este concepto, pero siento que no. Los ramos de literatura y lingüística están enfocados en sus áreas y no salen de ahí, son muy pocos profesores que de verdad vinculan estos ramos con la práctica pedagógica” (E.C 2).

“me toca la casualidad de que habían profesores que seguían trabajando en las escuelas y ellos decían mira esto lo tienes que ver así en la escuela y hacía la bajada y esto está muy bien como lo estás haciendo, pero estás dejando de lado la cantidad de niños” (E.C 3).

Se evidencia, nuevamente, que los contenidos ligados a esta área quedan en manos de comentarios o consejos que pueden dar los docentes formadores en distintas instancias.

4.3.4 PROPOSICIÓN 2: La malla curricular de la carrera de pedagogía en Castellano de la universidad pública en estudio genera vínculo con la escuela, realizando un nexo entre la formación pedagógica y disciplinar, desde la percepción de los titulados y estudiantes del programa.

Según lo señalado por los actores y actrices entrevistadas, esta proposición se debería modificar, pues indican que las cátedras impartidas no generan vínculo con lo que se debe tratar en la sala de clases, lo cual puede significar dificultades en la futura labor docente, tal como lo plantearon las profesoras en ejercicio.

El vínculo realizado con el aula es escaso, no es transversal a toda la malla curricular y queda en manos de comentarios o consejos que pueden expresar los docentes formadores.

“Tuve un solo profesor que hacía vínculo con la escuela y ese era (...) él era el único docente que mientras estuve en la universidad que hacía vínculo de la asignatura con cómo pasarlo en el colegio o dada ejemplos de situaciones de colegio a partir de su asignatura, los demás enseñaban la línea que les correspondía” (P.C 2).

“me toca la casualidad de que habían profesores que seguían trabajando en las escuelas y ellos decían mira esto lo tienes que ver así en la escuela y hacía la bajada y esto está muy bien como lo estás haciendo, pero estás dejando de lado la cantidad de niños” (E.C 3).

“en todas las asignaturas que he tenido recuerdo muy pocas que han sido de esta manera, por ejemplo que dijeran la época barroca la vamos a ver de la siguiente forma y ustedes la pueden pasar de la manera que les voy a explicar en el colegio, han sido muy pocas asignaturas que han hecho esto, porque los profesores se han enfocado más en enseñar los contenidos que aterrizarlos” (E.C 1).

Lo anteriormente señalado por las y los entrevistados, se contrapone a la información curricular de la carrera, pues se evidencian tres ramos que apuntarían a esto, los cuales son:

- Quinto semestre: Metodología para la enseñanza de la lengua castellana: gramática y habilidades comunicativas.

Dentro de su contribución al perfil de egreso, esta cátedra aporta a desarrollar la competencia de “Problematizar las metodologías, los contenidos y los instrumentos en el ámbito comunicativo para lograr el aprendizaje, dependiendo de los distintos contextos educativos”. Asimismo se espera como aprendizaje general “Elaborar estrategias de enseñanza y de aprendizaje de la escritura a partir de los fundamentos propios de la Didáctica de la lengua escrita en el contexto de un marco mayor dado por la Didáctica de la lengua y la literatura y considerando los distintos enfoques teóricos, disciplinares y curriculares.

Entre los aprendizajes específicos se encuentra “Reflexionar sobre las principales orientaciones curriculares del subsector Lenguaje y Comunicación a partir de las concepciones contemporáneas de la didáctica de la Lengua y la Literatura con especial énfasis en el eje de escritura y sus articulaciones curriculares” y “Diseñar e implementar estrategias didácticas orientadas al desarrollo de la competencia escrita de acuerdo a criterios técnicos, a partir de elementos curriculares, considerando los fundamentos didácticos propios de la disciplina y elaborando recursos e instrumentos apropiados para dicho fin”.

(Programa de asignatura carrera de pedagogía en Castellano – Metodología para la enseñanza de la lengua castellana: gramática y habilidades comunicativas).

- Séptimo semestre: Metodología para la enseñanza de la comunicación.

Dentro de su contribución al perfil de egreso, esta cátedra aporta a diseñar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje en espacios de educación secundaria, considerando marco curricular; planes y programas de estudio, contexto, función y propósito del proceso formativo, estrategias didácticas para desarrollar en los estudiantes habilidades de producción y comprensión oral y escrita, en las áreas de lengua, literatura y comunicación multimodal.

Además se espera como aprendizaje general “Diseñar secuencias didácticas con foco en el desarrollo de habilidades de expresión oral y escucha activa de diversos géneros discursivos por parte de los estudiantes de educación media”. Entre las metodologías de enseñanza y aprendizaje se encuentra “Describan diferentes géneros discursivos orales y estrategias para su abordaje a nivel de aula”. (Programa de asignatura carrera de pedagogía en Castellano – Metodología para la enseñanza de la comunicación).

- Noveno semestre: Metodología para la educación literaria.

Dentro de su contribución al perfil de egreso, esta cátedra aporta a diseñar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje en espacios de educación secundaria, considerando marco curricular; planes y programas de estudio, contexto, función y propósito del proceso formativo, estrategias didácticas para desarrollar en los estudiantes habilidades de producción y comprensión oral y escrita, en las áreas de lengua, literatura y comunicación multimodal.

De igual forma, como resultado de aprendizaje general se encuentra “generar estrategias y materiales para la enseñanza y el aprendizaje de la apreciación, comprensión y producción de textos literarios en contextos educativos con el fin de favorecer en los estudiantes el hábito lector y el desarrollo del goce estético” y dentro de los resultados de aprendizajes específicos “aplicar estrategias de fomento lector y de producción de textos con intención literaria pertinentes para el trabajo con jóvenes escolares”.

(Programa de asignatura carrera de pedagogía en Castellano – Metodología para la educación literaria).

Tomando en consideración lo emitido por los y las entrevistadas más lo señalado en los programas de carrera, se evidencia una contrariedad, pues las y los sujetos entrevistados, señalan una escasa bajada o aterrizaje de los contenidos a la realidad del aula, mientras que en los programas revisados apuntan a preparar a los futuros docentes para su labor dentro del aula, vinculando estas cátedras con la escuela. Es por esto, que no hay concordancia entre lo emitido por las y los entrevistados⁴ con lo señalado en los programas de cada asignatura.

Con lo que respecta al vínculo entre la formación disciplinar con la pedagógica, los y las entrevistadas señalan que es escaso, pues no hay un nexo entre los contenidos que se revisan en las asignaturas de saberes literarios, lingüísticos, comunicativo con los pedagógicos. Esto genera una disgregación en la malla curricular, no estableciendo vínculos entre las distintas áreas del conocimiento. De igual manera, las y los sujetos indicaron que la malla curricular estaba más abocada a los ramos de la disciplina, dejando al debe las actividades curriculares de formación pedagógica.

“Siempre comentamos dentro de la universidad que la formación estaba muy abocada a literatura, lingüística y que los ramos pedagógicos o ramos que podían servir para desempeñarte dentro del aula (...) estaban súper carentes” (P.C 1).

“hemos tenido los ramos de docencia profesores que nos hacen aplicar ciertos conceptos o planificar, entonces ellos se han trabajado transversalmente. En cambio los ramos, los demás no, no apuntan a lo pedagógico” (E.C 2).

“de manera muy general pienso en los ramos de educación y que siempre fue el departamento más “flojito” (...) sí con mucho énfasis en el contenido duro en la literatura y lingüística” (P.C 3).

Al revisar el plan de estudios de la carrera, se evidencia que durante el ciclo de formación inicial la malla curricular contiene cuatro ramos de habilidades y saberes pedagógicos de un total de 27 de asignaturas. Durante el ciclo de desarrollo académico, la malla curricular posee 9 ramos de habilidades y saberes pedagógicos de un total de 27. Además, durante el ciclo de desempeño profesional la malla curricular cuenta con 3 asignaturas de habilidades y saberes pedagógicos de un total de 11. Por lo anterior, se demuestra que la malla curricular enfoca

⁴ Específicamente por los estudiantes de quinto año, quienes ya habían cursado estas cátedras metodológicas.

sus ciclos de formación inicial, desarrollo académico y desempeño profesional en los saberes de la disciplina, la mayoría de los créditos otorgados en la carrera corresponden a las asignaturas de literatura y lingüística. Sin establecer un vínculo entre las cátedras de ambas áreas de formación.

En síntesis, se modifica la proposición, pues las y los entrevistados perciben que no se genera un vínculo entre las cátedras y el aula, aunque formalmente el programa contenga tres asignaturas donde se aborda la temática, es posible que los contenidos de los cursos asociados sean muy generales y en definitiva no constituyen una herramienta efectiva del vínculo que esperan los futuros docentes con el aula. Quedando la proposición de la siguiente forma: la malla curricular de la carrera de pedagogía en Castellano de la universidad pública en estudio no genera vínculo con la escuela, puesto que no realiza un nexo entre la formación pedagógica y disciplinar, desde la percepción de los titulados y estudiantes del programa.

4.4 Categoría 3: Importancia de la inteligencia emocional en la formación docente.

Todos los entrevistados y entrevistadas concuerda que la inteligencia emocional tiene una importancia fundamental en la formación inicial docente.

“Dentro de la formación inicial es súper relevante” (P.C 1).

“yo creo que es super importante” (P.C 2).

“una importancia central, creo que por ahí pasan muchas cosas, desde la conexión con los estudiantes, cómo me desenvuelvo yo, el logro de las metas que me pongo yo al ingresar a una clase también pasa por ahí qué tan preparada estoy y qué tan desarrollada tengo la inteligencia emocional” (P.C 3).

“creo que para mí es muy importante la inteligencia emocional en la formación inicial docente” (E.C 1).

“ahora que me lo has descrito y que he tomado conciencia de la situación yo creo que es sumamente importante que uno siempre lo va aplicando implícitamente pero nunca realmente, bueno por lo menos yo, pero no le he tomado el peso hasta ahora” (E.C 3).

Esta importancia se refleja en distintos ámbitos, primeramente en el rol docente puesto que permite, según los actores y actrices, manejar situaciones complejas que se dan en el aula,

evitar fenómenos como el burnout o la deserción temprana, permitiendo una conexión humana con los estudiantes y una mejor calidad de las clases.

“yo creo que es fundamental que se pueda abordar y manejar, no solamente del profesor con sus estudiantes, sino que del profesor consigo mismo” (P.C 1).

“Burnout esta super vigente en nosotros y eso tiene que ver con la tolerancia a la frustración que nos inculcan desde un inicio, todos sabemos que entrar en esto es hacernos ‘pebre’ trabajando” (P.C 2).

“como profesional creo que es fundamental en el ejercicio, creo que tiene una importancia tanto como la formación de la disciplina, creo que va muy conectada y creo que esa fue la falencia de mi formación si tengo que mirarla, que estaba muy separado lo que era formación académica de la conexión humana y emocional con esos estudiantes con esas personas porque es todo un sistema dentro del colegio” (P.C 3).

“me va a ayudar a cuando ya esté ejerciendo a no abandonar la carrera, a no abandonar el ejercicio docente, nos han presentado varias veces que a los cinco años los profesores ya egresados dejan la docencia, ya sea por estrés o porque se dieron cuenta de que el campo laboral no era como ellos querían, siento que el desarrollo docente de esta inteligencia emocional me ayudaría a mantenerme en el ejercicio docente” (E.C 2).

Además, se otorga relevancia por el trabajo con los estudiantes, en donde las y los entrevistados señalan que la inteligencia emocional evitaría traspasar inseguridades o estrés a los estudiantes, evitar fenómenos como el acoso escolar, mejorar el clima del aula y contribuir a un mejor aprendizaje. Sin embargo, a pesar de la importancia que se atribuye a la I.E, los estudiantes declaran no sentirse preparados para desarrollar estas competencias en sus estudiantes.

“lo veo muy complicado yo ahora misma estoy muy nerviosa porque si tuviera que hacer algún ramo donde yo fuera profesora jefe, yo creo que lo que más tendría que enfocarme es en eso y no me siento preparada del todo para poder ver alguna situación o poder identificar o traspasar esas herramientas por así decirlo a los estudiantes, ser una guía o estar ahí para ellos porque para remate yo he tenido muy malas experiencias con profesores jefe (...) por ende no tengo un modelo a seguir” (E.C 3).

“dentro del ejercicio docente como tal y mi trabajo con los estudiantes me ayudaría a solucionar problemas dentro de la sala de clases, a poder guiar a algunos y algunas estudiantes a desarrollar su propia inteligencia emocional que creo que también es super importante para prevenir el abandono de los estudios o el uso de drogas todo eso se da al otorgar inteligencia emocional porque ven los riesgos de dejar el colegio o de la violencia intrafamiliar” (E.C 2).

“si se tiene en consideración la inteligencia emocional puede lograrse mucho mejor todo en general, puede lograrse un mejor clima de aula, tener mejor resolución de problemas o conflictos que haya y se puede mejorar la enseñanza de cualquier cosa” (E.C 1).

“Insisto, si tú no sabes manejar las emociones, difícil que podamos mostrar cómo hacerlo y claro, los estudiantes están estresados, están igual que nosotros” (P.C 2).

4.4.1 PROPOSICIÓN 3: Los estudiantes de pedagogía en Castellano consultados perciben que la inteligencia emocional es importante en la formación inicial docente.

La presente proposición se mantiene, puesto que todas y todos los entrevistados le atribuyen una importancia fundamental a la inteligencia emocional en la formación docente, primeramente porque proporciona herramientas para poder manejar situaciones complejas dentro de la sala de clases, evitando fenómenos que han ido en alza en los últimos años como el burnout o bullying, permite una conexión con los estudiantes, evitándoles el estrés, propicia una mejor clima de convivencia lo que se traduciría en una mejora de la calidad de las clases.

La carrera de pedagogía en Castellano se encuentra en la facultad de Humanidades, la cual tiene como misión un quehacer orientado a aportar a los estudiantes de la facultad una formación integral y axiológica, orientado a la formación de profesionales capaces de enfrentar los desafíos que imponen los tiempos actuales. Al revisar los documentos oficiales de la carrera, no se menciona de manera explícita la importancia de la inteligencia emocional, pero sí es un área que se vincula con la formación integral, por medio de habilidades socioemocionales que es lo que presenta la misión de la facultad de humanidades. De igual forma, el departamento de Lingüística y Literatura de esta facultad tiene como objetivo transversal promover conocimientos educativos e integrales:

“Promueve conocimientos en los ámbitos de los estudios literarios, lingüísticos y educativos (...) Por último la carrera se preocupa de la formación docentes en los ámbitos del currículo, gestión y evaluación escolar, sobre los modelos teóricos de aprendizaje, estrategias didáctico-metodológicas y sobre los aportes que desde el campo de la filosofía, la psicología y el contexto sociológico latinoamericano permiten una reflexión transdisciplinaria de la problemática de la educación (...) se forma éticamente en el respeto por la diversidad cultural y social, y también en las competencias implicadas en las situaciones comunicativas en las que interviene y las que promueve”.

Dentro de los objetivos de la carrera, se encuentra

“3. Guiar procesos personales y grupales de los estudiantes en los planos pedagógicos, psicológico, vocacional y ciudadano, propiciando un desarrollo integral valórico, afectivo y sexual armónicos, sobre la base de redes de apoyo escolares y comunitarias, mediando entre la institución, los padres y los estudiantes”.

De manera que, la Universidad dentro de sus objetivos considera, al igual que los actores u actrices una importancia esencial a formación integral en la formación de un docente.⁵

4.5 Categoría 4: Inteligencia emocional en prácticas pedagógicas

La presente categoría analiza cómo los estudiantes y profesores titulados de la universidad pública en estudio han logrado manejar diferentes experiencias pedagógicas con inteligencia emocional o en su defecto si le han faltado herramientas para estas instancias.

4.5.1 Prácticas pedagógicas con inteligencia emocional

Las y los entrevistados han podido llevar a cabo sus prácticas pedagógicas con inteligencia emocional, sin poseer herramientas concretas en el área, sino más bien por experiencias personales y laborales vividas, en el caso de las docentes. Siendo éstas prácticas más resultado de la intuición que de aprendizajes significativos durante la formación inicial. En el caso de los y las estudiantes de quinto año, sí han podido poner en prácticas consejos o comentarios que han realizados los docentes formadores en clases, pudiendo así resolver algunas situaciones de conflicto.

“en un momento mi abuela falleció y pude comprender ciertas situaciones de los estudiantes, como cuando los familiares estaban enfermos, la angustia que sentía y creo que eso mejora bastante el clima que hay dentro del aula” (P.C 1)

“pudimos sacar adelante, gracias a un acompañamiento exhaustivo a una estudiante que había perdido a su hermana en un accidente de taxi, fue un acompañamiento intenso, el conversar con ella y empatizar con su pérdida y logramos sacarla adelante y eso me pone contenta” (P.C 2).

“mmm no sé si tuve estrategias claras, pero sí intenté ir soltándome y conectando con ese estudiante, entender qué le pasaba, averiguar más por fuera qué le pasaba. Fue en una ocasión que me fui a trabajar a Argentina (...) ahí también aprendí a dialogar más lo que me pasaba, a compartir lo que me pasaba con colegas de allá, de acá y entender que si iban a haber días buenos y malos (...) ahí entendí que mi trabajo no me puede echar a perder el día” (P.C 3).

“entonces el profesor dijo que fue la manera en la que interactué con él, entonces esa experiencia fue súper bonita y me impactó bastante, porque nunca esperé toparme con algo así tan pronto, entonces gracias a la profesora que me señaló cómo debía formular las preguntas a los estudiantes e ir acercándose poco a poco para que así el estudiante me dijera qué le estaba pasando” (E.C 1).

“quizá por eso de alguna forma me sale que no teníamos las herramientas así como explícitas de alguna forma igual que nuestra experiencia lo que nos habían comentado algunos profesores en instancias donde podemos conversar con ellos y sus vivencias también las podemos aplicar aquí y eso fue gratificante” (E.C 3).

⁵ No se habla directamente de una formación en inteligencia emocional, pero sí aspectos de ella que contribuyen a una educación integral.

Cabe señalar que los y las entrevistadas no poseen conocimientos, saberes, herramientas o competencias concretas sobre inteligencia emocional, desconociendo el concepto, su definición, modelos, etc. Por ende, vinculan prácticas pedagógicas con inteligencia emocional, cuando han podido solucionar alguna situación de conflicto, que son las prácticas que indicaron en las entrevistas.

4.5.2 Prácticas pedagógicas sin inteligencia emocional

A pesar de lo señalado anteriormente, tanto las docentes como las y los estudiantes indican que les faltan herramientas concretas de inteligencia emocional, siendo más las prácticas pedagógicas que no han podido efectuar con inteligencia emocional, llegando a momentos en los que no han logrado llevar a cabo prácticas pedagógicas con inteligencia emocional.

“la mayoría de mis años me ha faltado inteligencia emocional, me ha faltado mucho, como te decía, este el único año donde yo me he sentido un poco más estable, yo emocionalmente y yo en relación con los estudiantes” (P.C 1).

“una situación donde no tuve herramientas de inteligencia emocional fue en un altercado que tuve con un apoderado porque yo estaba colocando “rebelde” a su hija (...) finalmente yo estaba peleando contra el colegio, contra el apoderado, pero no logré “rebelar” a esta niña, sacarla de este sistema” “Lamento mucho no haber puesto lo puntos sobre las ies, yo creo que me faltó un paralé al apoderado o al colegio para que respaldaran lo que ellos mismos me habían encargado hacer y finalmente quedé mal yo y me sacaron de la jefatura (...) sigo lamentando no haber podido ayudar a esa niña a conseguir su independencia emocional” (P.C 2).

“Sí, las experiencias todas y todas. Las chiquillas (refiriéndose a sus compañeras) sobre todo contaban cosas que eran muy chocantes y ellas mismas decían que tenían ganas de llorar porque no tenían las herramientas necesarias para enfrentar las situaciones que les ocurrían y todo eso era muy ligado a la inteligencia emocional porque era un sentir del curso, lo teníamos en general” (E.C 1).

“en esa instancia hubo un comentario inapropiado de un estudiante hacía mi compañera, ella quedó en blanco porque no pudo afrontar la situación como correspondía y cuando me contó yo tampoco supe cómo afrontarla, mi única solución en ese instante era dirigirme al grupo entero y decir que estaba mal lo que el joven había hecho (...) ninguno de los dos pudo afrontar esta situación”

“Yo creo que han sido más veces donde me han faltado herramientas, porque en el caso de estos dos ejemplos que son en colegio distintos, probablemente haya habido otras circunstancias en donde yo pude haber aplicado inteligencia emocional, pero no las identifique, entonces siento que han sido más donde me han faltado herramientas que donde puede más resolver” (E.C 2).

“nosotros nos vimos en pañales con respecto a la salida abrupta del estudiante de la sala y nos dejó en evidencia que a pesar de que habíamos tenido prácticas antes igual habían sido bastante controladas porque había estado un docente con nosotros o alguien que nos iba a dar apoyo y en ese momento no teníamos a nadie, no supimos cómo reaccionar” (E.C 3).

Se refleja en las palabras de los y las entrevistadas que han sido más las ocasiones que no han logrado resolver con inteligencia emocional situaciones vividas en los establecimientos educacionales. Se encuentran sin herramientas para poder efectuar sus prácticas pedagógicas con inteligencia emocional y en el caso de los estudiantes, son cuestionamientos que han surgido a nivel de curso.

También se evidencia que las docentes vinculan la falta de inteligencia emocional con el perfil de docente que desean proyectar a sus estudiantes, vinculando la falta de inteligencia emocional con una figura estricta dentro de la sala de clases.

“mi visión de profesora era no, yo tengo que ser con todos igual y no puedo sentarte en el lugar que tú quieres (...) es como súper extraño equilibrar esas dos cosas y ahí me arrepiento de lo que hice porque el niño lo necesitaba” (P.C 1).

“me resulta más fácil pensar situación que he manejado sin inteligencia emocional” “me pasó en una ocasión que yo sentía que los estudiantes no conectaban conmigo, porque yo me mostraba muy ruda, muy pesada y lejana con ellos y era como “esto hay que hacerlo y la guía hay que hacerla porque sí porque yo vine para eso y tengo que reforzar los contenidos (...) quizá debí hacer un ejercicio una lectura de texto y dedicarme a conversar más con ellos y a conectar desde este otro lado porque yo también me sentía muy mal era como “la rechazada” (P.C 3).

4.5.3 Aspecto de la inteligencia emocional menos desarrollado en prácticas pedagógicas

Al consultar a las docentes y estudiantes de pedagogía en Castellano sobre los aspectos de la inteligencia emocional, se evidenció que no tienen conocimientos sobre los modelos de inteligencia emocional y que solo al momento de leer la pregunta, en la cual estaban contenidos los aspectos de la inteligencia emocional, lograron identificar el aspecto que más les costaba poner en práctica. Uno de los aspectos más nombrado fue el de regulación emocional, indicando que no poseen herramientas para incorporarlo en sus prácticas pedagógicas.

“Me cuesta la regulación emocional” “no en la universidad no me entregaron herramientas de regulación emocional o si las entregaron no fueron significativas (P.C 1).

“la regulación emocional, dirigir y manejar las emociones tanto de forma positiva como negativas, porque me frustraba un montón, obviamente eso me hizo sobre reaccionar en esa situación, enojarme con personas o enojarme con situaciones, responder mal en algunas ocasiones al apoderado” (P.C 2).

“mmm, yo creo que el primero: reconocer de forma consciente nuestras emociones y cómo tomaba esa emoción y cómo la trabajaba, me quedé mucho rato padeciendo y sentía que no conectaba y que podía haber hecho otras cosas identificaba incomodidad pero no era capaz de poner

una etiqueta verbal esa fue la que más me costó y con la que trabajo todos los días y siento que he mejorado” (P.C3).

“la facilitación emocional, la capacidad de generar sentimientos que faciliten el pensamiento me ha costado bastante, ese sobre todo ha sido un aspecto que todavía no podría decir que tengo interiorizado y la percepción y expresión emocional, ha sido difícil reconocer las emociones” (E.C1)

“creo que siempre es difícil percibirse y percibir o ayudar a percibirse a los estudiantes y expresarse también son muy pocas las veces que ellos se sienten totalmente cómodos porque siempre está la idea de que mi compañero se burlará, entonces creo que es muy difícil de trabajarlo, entonces también uno como docente tiene este temor o miedo de que los estudiantes se puedan burlar” (E.C2).

“Hay dos que me han costado más que ha sido facilitación y regulación emocionales, la regulación emocional es la que más me ha costado porque he tenido solamente prácticas protegidas y al momento que me toque salir realmente de la burbuja...” (E.C3).

4.5.4. PROPOSICIÓN 4: Los egresados de pedagogía en Castellano consultados perciben que no realizan sus prácticas pedagógicas con inteligencia emocional porque no lo han desarrollado dentro de su formación docente.

Esta proposición se mantiene dentro de este estudio, puesto que las y los entrevistados indicaron que la mayoría de sus prácticas pedagógicas las llevan a cabo sin inteligencia emocional, puesto que dentro de su formación inicial no han desarrollado esta área.

Durante las entrevistas se evidenció desconocimiento del concepto de inteligencia emocional, no había conocimiento de teoría, autores o modelos de inteligencia emocional. Por ende, las prácticas pedagógicas que indican haberlas realizado con I.E son conflictos puntuales que han podido resolver, ningún entrevistado o entrevistada indica estrategias concretas que desarrolló en sus prácticas pedagógicas, tampoco indicaron que incorporen la inteligencia emocional de forma transversal en sus prácticas pedagógicas, sino que mencionaron algunas situaciones de conflicto que lograron solucionar, ya sea, en el caso de las docentes, por la intuición y los años de experiencia en el aula o en el caso de los estudiantes, por consejos o comentarios que escucharon de sus profesores formadores.

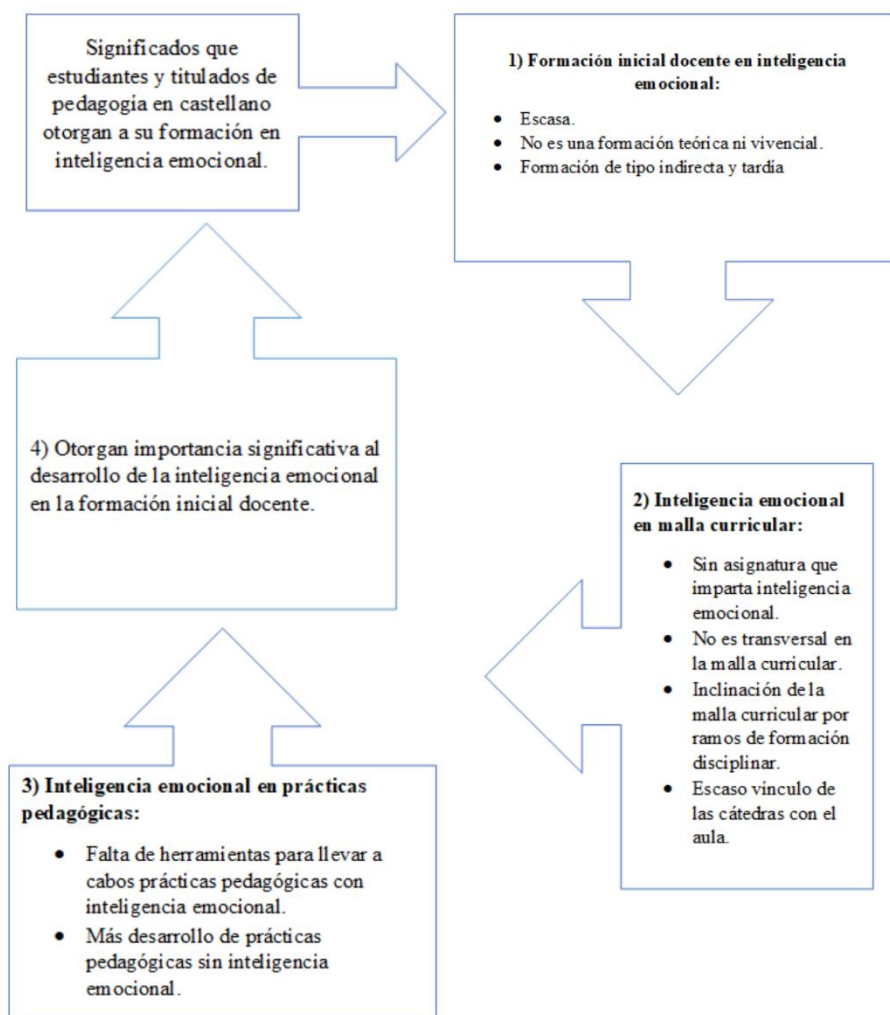
A lo anterior, se suma que en los planes y programas de estudios revisados de la universidad pública en estudio, no se visualizan unidades temáticas destinadas a la inteligencia emocional o su mención en alguno de los objetivos transversales de la carrera, se pretende generar una

formación integral, no obstante no hay saberes, competencias o actitudes que se desarrollen en las cátedras de manera formal, para desarrollar la inteligencia emocional y que así los estudiantes de pedagogía puedan incorporarlo en sus prácticas pedagógicas.

Gráfico 8:

4.6 Estructura general de análisis y resultados de la información obtenida

El presente gráfico vincula el objetivo específico “comprender los significados que estudiantes y titulados de pedagogía en Castellano otorgan a su formación en inteligencia emocional” con las categorías generadas a partir de las entrevistas realizadas a estos actores y actrices. Se sintetizan los resultados obtenidos a partir de la percepción de los sujetos y sujetas en cada una de las categorías generadas.



Elaboración propia.

Tabla 9:

4.7 Estructura general cumplimiento de proposiciones.

En la siguiente tabla se sintetiza el cumplimiento de las proposiciones de la investigación a partir de las fuentes de información, ya sea primarias (documentos oficiales de la universidad pública en estudio) o personal (entrevista a actores y actrices estudiados).

Proposición	Cumplimiento	
	Fuente primaria	Fuente de información personal.
1) La universidad en estudio no está resolviendo las necesidades de inteligencia emocional de sus estudiantes de pedagogía.	✓	✓
2) La malla curricular si genera vínculo con la escuela, realizando un nexo entre la formación pedagógica y disciplinar.	X	✓
3) La inteligencia emocional es importante en la formación inicial docente.	✓	✓
4) Los estudiantes no realizan sus prácticas pedagógicas con inteligencia emocional porque no lo han desarrollado en su formación docente.	✓	✓

Capítulo 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo se presentarán las conclusiones a las que se llegaron en el presente estudio, por medio de los hallazgos encontrados y el análisis de información realizada, comenzando con un discusión bibliográfica de los resultados con autores y estudios en el área, para luego pasar a las implicancias teóricas, prácticas y de políticas pública que presentó el estudio, finalizando con las limitaciones y futuras investigaciones que se pueden generar en esta área.

5.1 Discusión bibliográfica

En concordancia con la primera pregunta de investigación ¿Cómo perciben la formación en inteligencia emocional, los estudiantes y titulados de pedagogía en Castellano? se realizó una entrevista a tres docentes de Lenguaje titulados de la universidad en estudio y a tres estudiantes de quinto año de pedagogía en Castellano con el objetivo de comprender los significados que estos actores y actrices otorgan a su formación en inteligencia emocional.

A partir del objetivo anteriormente mencionado, se instauraron proposiciones de forma tal que se pudiese generar la comprensión de dichos significados. En primer lugar se mantuvo la proposición número uno, señalando que la universidad en estudio no está resolviendo las necesidades en inteligencia emocional de sus estudiantes de pedagogía, específicamente en Castellano, se deduce esto a partir de lo emitido por los sujetos y sujetas al indicar que esta formación es escasa, indirecta, no cuenta con una asignatura en la cual se imparta esta temática, no poseen conocimientos, competencias o estrategias ligadas a inteligencia emocional, quedando esta área en manos de comentarios o consejos que pueden entregar en algunas ocasiones los formadores.

Lo anterior concuerda con otros tipos de estudios que se han realizado en este ámbito donde se concluye que hay un déficit en el contenido socioemocional en la formación de profesores, ocupando estas competencias un lugar menor dentro de los diseños curriculares (Barcelar y Martín, 2019; Castillo, 2015; López y Goñi, 2012; Vivas y Chacón, 2010).

Castillo (2015) manifiesta la existencia de vacíos en la formación del área socioemocional, pues ninguna unidad curricular contempla en forma explícita aspectos teóricos que permitan la preparación en el área socioemocional y en estrategias pedagógicas para guiar el desarrollo

de competencias socioemocionales en los estudiantes, tal como lo que se logró evidenciar en el presente estudio.

Por otra parte, como diferentes autores han señalado repetidamente, esta formación en aspectos socioemocionales no sólo es escasa y precaria, sino que cuando se produce es excesivamente teórica y poco vivencial y práctica (Fernández, Palomero y Teruel, 2009; Palomero, 2009). Asimismo señalan que el desarrollo de competencias emocionales de forma intencional y sistemática está, en general, bastante ausente en los programas de formación de profesores.

Esta hallazgo también concuerda con la revisión de documentos oficiales en propuestas formativas de docentes realizadas en Alemania, España, Francia, Inglaterra y Portugal, el cual deja de manifiesto que las competencias emocionales ocupan un lugar menor en el conjunto de competencias docentes (López *et al.*, 2012) el porcentaje de competencias emocionales explícitas es bajo en general, afirmando que las competencias relacionadas con las capacidades intrapersonales son casi inexistentes.

Siguiendo esta línea, Barcelar y Martín (2019) indican que las asignaturas ligadas a psicología se centran en tendencias teóricas en el campo del aprendizaje y el análisis del comportamiento, revisando netamente conceptos, lo que indica que el estudiante de pedagogía no recibe una formación adecuada para atender a las necesidades de su labor educativa.

En segundo lugar, la segunda proposición se modificó, puesto que los entrevistados y entrevistadas perciben que las cátedras impartidas no generan un vínculo con lo que se debe tratar en la sala de clases, sin establecer un vínculo entre la formación pedagógica con la disciplinar, siendo este último tipo de formación el más presente dentro de la malla curricular en todos los ciclos de formación. Lo anterior se puede deber tal como señalan Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández Berrocal (2010) a que las escuelas del siglo XX, el éxito del profesor ha estado vinculado esencialmente a los logros académicos de sus estudiantes, esto es, al rendimiento escolar, estableciendo un enfoque académico cognitivo en desmedro del emocional.

Fernández-Berrocal y Extremera (2012) indican que hasta hace relativamente poco tiempo cuando se revisaba la bibliografía sobre cómo deben educar los profesores, se enfatizaba el aprendizaje y la enseñanza de modelos de conductas correctas y pautas de acción deseables en una relación. Es decir, la tendencia arraigada era la de manejar y, hasta cierto punto controlar, el comportamiento de nuestros alumnos sin atender a las emociones subyacentes a tales conductas, dejando los planes de formación para docentes con eje central en la formación disciplinar, desatendiendo el aspecto socioemocional de los futuros profesores.

Cabe señalar, que la explicación de comportamiento inteligente a partir de planteamientos cognitivos no es suficiente para elaborar pautas de intervención educativa para el desarrollo integral de los aprendices. Se hace necesaria una concepción, según Coll

Más amplia y plural de la inteligencia que supere la centración, común a ambas perspectivas (refiriéndose a la diferencial psicométrica y la de procesamiento de la información), en lo que podemos llamar "inteligencia académica escolar" y explore en profundidad la diversidad de capacidades que pueden estar implicadas en el comportamiento inteligente.

(Coll, 2001:129)

En cuanto a la tercera proposición, esta se mantuvo, pues las y los entrevistados perciben que la inteligencia emocional debería cumplir un papel relevante dentro de la formación inicial docente, ya que proporciona herramientas para poder manejar situaciones complejas dentro de la sala de clases, porque evitaría fenómenos que han ido en alza en los últimos años como el burnout o bullying, permite una conexión con los estudiantes, evitándoles el estrés, propicia una mejor clima de convivencia lo que se traduciría en una mejora de la calidad de las clases.

Lo anteriormente mencionado, concuerda con Martyniak y Pellitteri (2020), Pacheco (2016), Pegalajar y López, (2015) quienes reconocen la importancia de considerar la educación no solo como un instrumento para el aprendizaje de contenidos, sino también como un espacio que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes.

La labor del docente no se limita a transmitir conocimientos, sino que se convierte en un modelo, en un promotor de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

Algunos estudios donde se han efectuado experiencias realizando cursos de formación continua en competencias de inteligencia emocional (tanto en formación inicial como permanente) evidencian la necesidad de promover el desarrollo emocional del profesorado como paso previo y fundamental para favorecer el bienestar personal y social de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Palomero, Fernández-Berrocal y Brackett entendemos que: *“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”*. (Palomero, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008:441)

Cabello (2010) Considera que hay un paso previo y fundamental que consiste en desarrollar esas competencias en el profesorado con objeto de favorecer su bienestar personal y social, como estrategia que les permitirá afrontar los eventos que con frecuencia pueden resultar estresantes en el terreno educativo y como garantía para trabajar la inteligencia emocional de sus estudiantes.

Los profesores son conscientes de la necesidad de desarrollar estas competencias, considerándolas un complemento formativo útil e interesante no sólo para el desarrollo y mejora de su actividad docente, sino como estrategia que favorecerá la promoción del bienestar personal y social (Palomera, Gil Olarte y Brackett, 2006; Hué, 2007; Palomero, 2009; Bisquerra, 2013).

La capacidad para identificar, comprender y regular las emociones es fundamental entre el profesorado, ya que estas habilidades van a influir en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral (Katulak y Fale, 2007; Brackett y Caruso, 2007; Mayer, Roberts y B, 2008). Este hecho ha propiciado que los docentes demanden una formación adecuada en competencias emocionales, la que muchas veces no se propicia.

Las emociones positivas de los docentes pueden mejorar su bienestar, así como el ajuste de sus alumnos (Birch y Ladd, 1996) y el incremento de estas emociones positivas puede

facilitar la creación de un clima de clase que favorezca el aprendizaje (Sutton y Whealy, 2003). Además, la creación de un clima de seguridad en clase así como la generación de emociones positivas contribuyen al bienestar y a la felicidad del alumnado (Seligman, 2005). De este modo, que los profesores aprendan a mantener los estados emocionales positivos y a reducir el impacto de los negativos puede verse reflejado en un mayor bienestar docente y en el mejor ajuste de sus alumnos (Fernández-Berrocal y Ruiz–Aranda, 2008b).

Las investigaciones precedentes muestran que los docentes son cada vez más conscientes de la necesidad de incluir la educación emocional en las aulas y, sin embargo, no han recibido la formación necesaria para desarrollar esta tarea con éxito, desempeñando su labor con aquellos niveles de competencia emocional que han podido desarrollar de una forma casi intuitiva a lo largo de su proceso de socialización (Hué, 2007; Palomero, 2009).

La última proposición se mantiene, dado que las docentes y los estudiantes entrevistados señalaron que la mayoría de sus prácticas pedagógicas no las llevan a cabo con inteligencia emocional, puesto que no han desarrollado habilidades socioemocionales dentro de su formación docente, lo que origina complicaciones al momento de llevar a cabo las instancias de práctica pedagógica, sobre todo en instancias de prácticas profesionales o los primeros años de trabajo.

En los planes de estudio de la carrera no hay unidades temáticas que incorporen la inteligencia emocional, no se evidencia un modelo de inteligencia emocional para los estudiantes de pedagogía, los entrevistados y entrevistadas no tienen conocimientos consolidados sobre el área.

Además, se halló una simplicidad en el significado otorgado a la formación en inteligencia emocional o menor elaboración, esto implica que la persona representa un fenómeno con enunciados que tienen una estructura argumentativa, que no logra una red compleja de relaciones entre antecedentes y consecuentes, lo que lingüísticamente se observa como "una explicación sencilla". Esto resulta problemático cuando el fenómeno a explicar, desde el saber científico técnico, requiere del dominio de modelos teóricos que relacionan múltiples variables para comprenderlo y abordarlo. Precisamente la inteligencia emocional parece ser un fenómeno complejo y difícil de delimitar (García, 2012).

Vivas, Mireya; Chacón (2010) en su estudio arrojan resultados similares a la presente investigación, manifiestan que los profesores recién egresados experimentan sentimientos de frustración y ansiedad porque se enfrentan a demandas que no aprendieron a resolver en la universidad, lo cual les origina conflictos que afectan su propio equilibrio emocional, y por ende, su bienestar personal, resultados similares a los reportados por Esteve (2006).

Los estudiantes practicantes están conscientes de la necesidad de formación en aspectos socioemocionales (Vivas, Mireya; Chacón, 2010) y de su importancia en su actuación como futuros profesionales de la docencia, al mismo tiempo reconocen que los contenidos incluidos en algunas asignaturas son insuficientes para desarrollar estas competencias, por tanto, es fundamental impulsar desde el ámbito universitario el desarrollo de las competencias socioemocionales de los futuros docentes.

De allí que a partir de los testimonios de los informantes, se mantendría una insuficiente atención curricular al aprender a ser y al aprender a convivir, al concentrar el mayor contenido de las asignaturas en el aprender a conocer (Vivas, Mireya; Chacón, 2010). Por otro lado, se comprobó que no existen otras ofertas extracurriculares que pudiesen suplir esta insuficiencia del plan de estudio. En ese sentido, no hay un suficiente desarrollo de los cuatro pilares básicos de la educación, como lo propone el informe Delors (1996).

Es así, como se logra el primer objetivo específico, puesto que se comprenden los significados que estudiantes y titulados de Pedagogía en Castellano de la universidad en estudio otorgan a su formación en inteligencia emocional. Corroborando que los hallazgos presentados en esta investigación coinciden con otros estudios de la misma índole tanto nacionales como internacionales. La ausencia de inteligencia emocional en la formación docente es un fenómeno que podría estar ausente de forma global.

Con respecto al segundo objetivo específico: Contrastar modelos de formación en inteligencia emocional en el ámbito teórico y empírico, con el modelo de la universidad en esta área. Se puede señalar que la Universidad en Estudio no responde a un modelo claro y distinguible, sino que aborda de forma tangencial la I.E en algunas asignaturas. Si se sigue

el modelo de Mayer y Salovey visualizado en el anexo (ver anexo 1) este no se encuentra presente en los planes de estudio de la carrera de pedagogía en Castellano de forma explícita, dejando la formación en esta área en consejos o comentarios que pueden transmitir los profesores formadores en sus respectivas cátedras.

Si se sigue el modelo en inteligencia emocional de Daniel Goleman (1995) visualizado en el anexo (ver anexo 2), este modelo tampoco se lleva a cabo dentro de la carrera de pedagogía en Castellano de la universidad en estudio, esto se puede evidenciar en la revisión de documentos oficiales proporcionados por la página web de la universidad, donde se revisaron la malla curricular, programas de estudio de las cátedras tanto de formación pedagógica como disciplinar, plan de estudio de la carrera en estudio y lineamientos estratégicos de la facultad de Humanidades, no se evidencian modelos de inteligencia emocional explícitos y claros, a lo anterior se suma los discursos emitidos por las entrevistadas y entrevistados, los cuales señalaron poseer una formación escasa, indirecta en inteligencia emocional.

En síntesis, por medio de los objetivos específicos: “comprender los significados que los estudiantes y titulados de pedagogía en Castellano de la universidad en estudio, otorgan a su formación en inteligencia emocional” y “Contrastar modelos de formación en inteligencia emocional para profesores, en el ámbito teórico y empírico, con el modelo de la universidad en estudio en esta área” se logró el objetivo general: Analizar cómo la universidad en estudio está resolviendo las necesidades de formación en inteligencia emocional, de sus estudiantes de pedagogía, con los hallazgos ya expuestos anteriormente.

5.2. Implicancias

A continuación se exponen las diversas implicancias que tiene esta investigación, ya sea en el ámbito teórico, práctico -incorporando un diseño de herramientas generales para la promoción de la formación en inteligencia emocional- y a nivel de políticas públicas.

5.2.1 Implicancias teóricas

Dentro de las implicancias teóricas, se hace hincapié a la relevancia de incorporar la inteligencia emocional en formación inicial, acompañados de prácticas pedagógicas tempranas y aquí se realiza un nexo con las teorías implícitas en formación docente, ya que

postula que para un cambio conceptual, en este caso en el ámbito educativo, es necesario el acceso a las experiencias, cumpliendo un rol fundamental el contacto temprano con la sala de clases, esto permitirá un dialogo con el entorno, contexto educativo de interacción y se articularan saberes cognitivo que permitirán el cambio representacional con inteligencia emocional tan importante en la educación chilena.

A través de este proceso, esto es la supresión del entorno real a la conceptualización, es posible que la mente cumpla una función adaptativa al permitir alejar el conocimiento de la inmediatez de las condiciones del mundo real para proyectarse, a través de la memoria del futuro, hacia mundos posibles, tal vez mejores. En esta condición estriba la idea superadora que define una innovación educativa y conocimientos en la formación docente, es justamente en el dominio de un lenguaje de posibilidad en donde un cambio educativo se presenta como garante de novedades superadoras.

(Pozo, 1997: 155-176).

La formación docente en inteligencia emocional se vincula con las teorías sociales del aprendizaje, pues estas hacen énfasis a la relevancia del contexto como determinante del significado de los conceptos que se consideran como herramientas que permiten participar en las prácticas. Los futuros docentes construyen significados dentro de las prácticas, inmersos en la comunidad educativa, de ahí la importancia que la implementación de la inteligencia emocional sea experimental-vivencial de la mano de prácticas pedagógicas, de esta forma se podrá generar el cambio de paradigma educativo desde los futuros profesores y profesoras.

5.2.2 Implicancias prácticas.

Como se logró evidenciar a lo largo de la investigación, es relevante que la educación emocional sea considerada un fundamento básico en la formación inicial y el desarrollo profesional docente.

El desarrollo de las competencias emocionales es clave para el logro del bienestar, por este motivo es necesario que la educación de las emociones se contemple en los currículos educativos de los programas de formación para profesores (Bisquerra, Pérez-González y

García-Navarro, 2015). En este sentido toman cabida e importancia estudios que evidencien la importancia de realizar propuestas de intervención para el desarrollo de la inteligencia emocional, por lo que se presentará una propuesta de diseño de herramientas generales para la promoción de la formación en inteligencia emocional de los docentes para la universidad pública en estudio, que además responde a la pregunta de investigación ¿cómo podrían las universidad en estudio resolver las necesidades de formación en inteligencia emocional de sus estudiantes de pedagogía en Castellano?

5.2.2.1 Diseño de herramientas generales para la promoción de la formación en inteligencia emocional.

- **Fundamentos de la propuesta.**

a) Cambio de paradigma en educación: el paradigma educativo actual está viviendo una crisis, por lo que se hace urgente cambiarlo por un paradigma integral que considere la educación emocional de los estudiantes y de la comunidad educativa en general. La finalidad de la educación debería aplicar lo establecido por la UNESCO en el “Informe Delors” en el cual propone a los países fundamentar sus esfuerzos educativos en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir. Igualmente recomienda que *“cada uno de los pilares debería de recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global”* (Delors, 1996:25).

b) Mejores ciudadanos y ciudadanas: la crisis educativa repercute en el tipo de sociedad que estamos viviendo, por lo que la ciudadanía demanda sujetos y sujetas que sin renunciar a la defensa de sus derechos, intervenga en el desarrollo de una sociedad más cohesionada, solidaria y justa.

c) Mejora de procesos educativos: fenómenos como el acoso escolar, altos índices de deserción escolar, dificultades de aprendizaje, violencia escolar, son instancias que generan un mal clima de convivencia en la comunidad. Que deben ser entendidos desde los sistemas educativos, logrando esto, se generaría una mejora de los procesos educativos en un mejor clima de convivencia.

d) Incorporar la inteligencia emocional

muchos pensadores a lo largo de la historia han insistido en la importancia de la educación afectiva. De tal manera que pedagogos como Pestalozzi, Montessori, Freire, han insistido en la importancia de integrar lo cognitivo y afectivo en el proceso educativo.

(Maturana, 2003).

“Se resalta la modificabilidad de la inteligencia emocional en el sentido de que a diferencia de lo que ocurre con el cociente intelectual, la inteligencia emocional puede mejorar a lo largo de la vida” (Goleman, 1996:96).

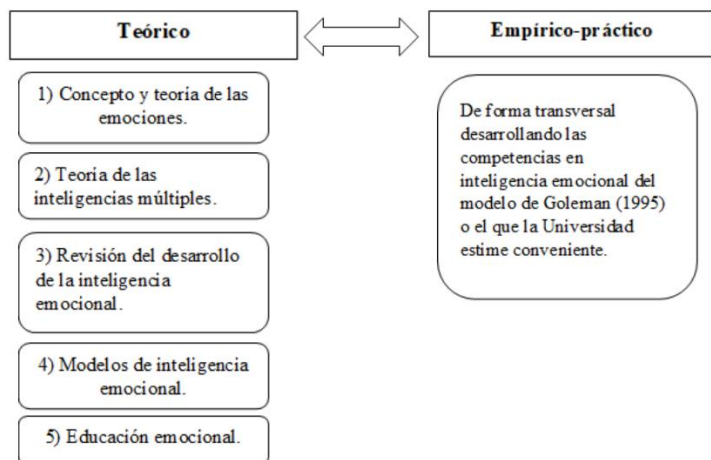
Bisquerra señala de la educación emocional

Es el proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

(Bisquerra, 2012:92)

• **Ejes pedagógicos:**

En la presente propuesta se dispone de dos ejes pedagógicos tal como se puede evidenciar en el gráfico 10.



Elaboración propia.

- **Educación emocional como ramo pedagógico dentro de la malla curricular.**

Como asignatura se destinaría a la formación de la personalidad desde el conocimiento, valoración y control de las emociones y de los sentimientos tanto propios como ajenos. Con esta materia los futuros docentes aprenderían sobre el concepto de emoción, fenómenos afectivos, tipos de emociones y sus características y a controlar sus emociones. Todos estos contenidos se encontrarían dentro de la asignatura “Educación emocional”. Según Bisquerra, (2005), la asignatura Educación Emocional, sería aquel proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo los dos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral.

- **Enfoque curricular – basado en competencias.**

El enfoque curricular está determinado por la formación basada en competencias. Entendiendo que competencia es una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades (González y Wagennar, 2006), los cuales deben ser descritos por quienes generan un programa formativo, y deben ser demostrados por los estudiantes de ese programa, al egreso de este. Por su parte, Tuning ha definido competencia como un *“conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias de los contextos sociales”*. (Tuning, 2007:320)

- **Objetivos generales:**

- 1) Potenciar el bienestar personal y el equilibrio emocional de los futuros docentes.
- 2) Favorecer relaciones interpersonales saludables en los contextos escolares.

- **Competencias para desarrollar:**

Para el desarrollo de estos objetivos se trabajan 5 competencias, siguiendo el modelo de Goleman (1995): conciencia emocional, regulación emocional, motivación, empatía y habilidades sociales.

En función del primer objetivo las competencias a desarrollar serían las siguientes:

-Conciencia emocional: es la capacidad de percibir, identificar y reconocer las propias emociones, así como las emociones de los demás, incluyendo también la habilidad para captar el clima emocional en un contexto determinado, tomar conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprender las emociones de los demás. Constituye, por lo tanto, la competencia básica para poder desarrollar las siguientes (Bisquerra, 2003).

-Regulación emocional: Goleman (1995) denominaba self-managent a la capacidad para saber manejar las emociones de forma apropiada, no dejándonos atrapar por ellas, previniendo estados emocionales negativos y autogenerando emociones positivas. Comprende tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

- Autonomía emocional: se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

En función del segundo objetivo las competencias que se trabajan son:

-Competencias para la vida y el bienestar: Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

-Habilidades sociales: es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. Comprende dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, Practicar la comunicación expresiva y compartir emociones.

- **Actividades y metodología**

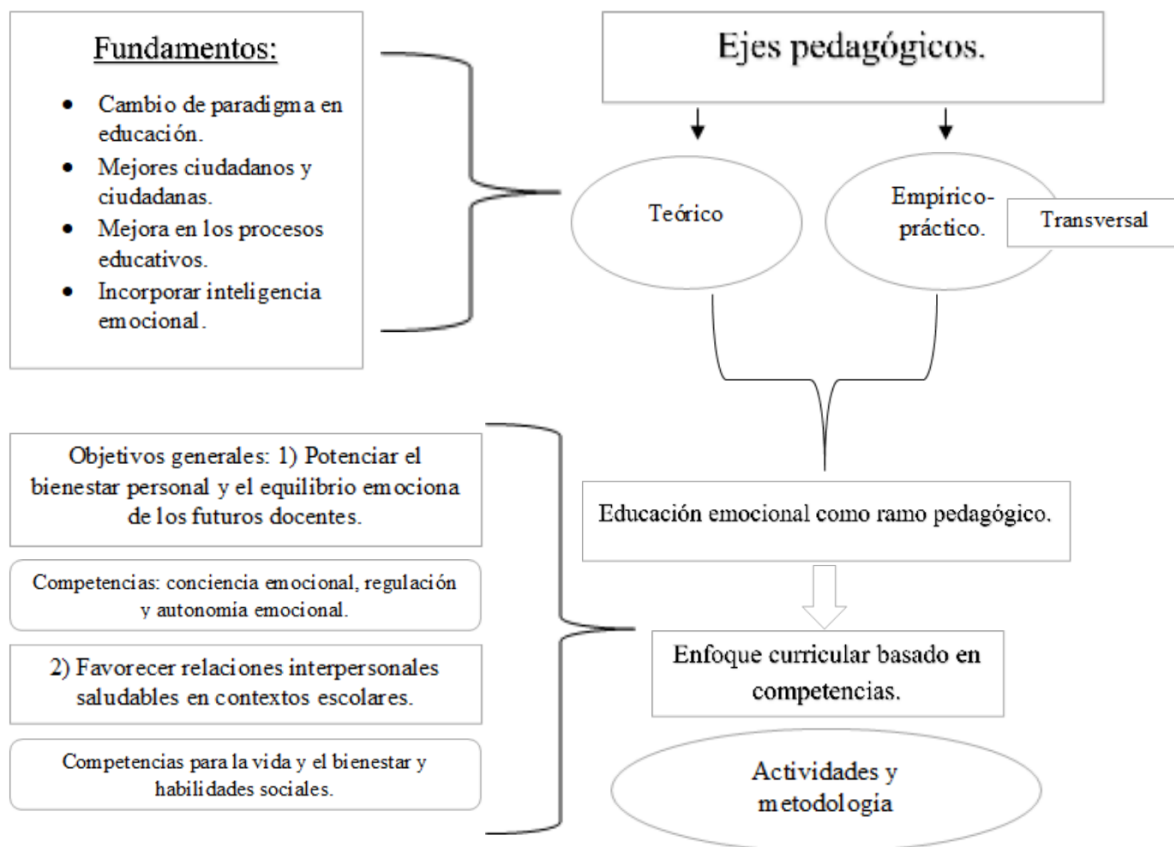
Para el desarrollo de las competencias que acabamos de mencionar, se sugiere una metodología eminentemente práctica, experiencial y participativa. Trabajando desde la propia experiencia del futuro docente, a través de las distintas actividades, se pretende que se hagan conscientes de cómo las emociones influyen a la hora de adoptar determinadas conductas que no siempre son efectivas.

A partir del reconocimiento de esos comportamientos, se busca promover el cambio de acciones, pensamientos, actitudes y emociones que aporten mayores beneficios y mejor equilibrio emocional. El tamaño de los grupos debe favorecer la participación activa y el desarrollo de actividades que permiten una atención de carácter individualizado. Se dispone de una batería de actividades para trabajar las distintas competencias que podríamos clasificarlas en: juego de roles e interpretaciones, juegos cooperativos, debates y puesta en común, análisis de casos o experiencias reales, rememoración, análisis y reconstrucción de experiencias vividas, entre otros.

Gráfico 11

Propuesta de herramientas generales para la promoción en inteligencia emocional de futuros docentes

En la presente gráfica se sintetiza el diseño de propuestas generales para la promoción en inteligencia emocional de futuros docentes.



Elaboración propia.

5.2.3 Implicancias para las políticas públicas

Desde los marcos internacionales, se encuentra La Educación para el siglo XXI, en el cual la UNESCO entrega una propuesta de pilares básicos para la educación.

- Aprender a conocer: tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados, que al dominio de los instrumentos mismos del saber, es decir, a comprender el mundo que nos rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, a desarrollar las capacidades profesionales y a comunicarse con los demás. Aprender a conocer supone aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento.
- Aprender a hacer: indisociable del aprender a conocer, está relacionado con la cuestión de la formación profesional y el cambio de paradigma de migrar de la noción de calificación a la de competencias. Hay que tener en cuenta que en los países industrializados donde se acentúa el carácter cognitivo de las tareas en lugar del trabajo físico, es decir, donde el trabajo se desmaterializa, donde los trabajos muchas veces son servicios no relacionados con actividades industriales ni agrícolas. Está relacionado con conocimientos y competencias específicas de formación técnica, de comportamiento social, de aptitud para trabajar en equipo, de capacidad de iniciativa y de asunción de riesgos.
- Aprender a ser: va de la mano de la idea de que todos los seres humanos deben estar en condiciones, y en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico, para ser capaces de elaborar un juicio propio, y así poder determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. La Comisión hace plenamente suyo el postulado de aprender a ser, emanado del informe *Apprendre à être* de 1972 de la UNESCO, que manifestaba en su preámbulo el temor a una deshumanización del mundo vinculada a la evolución tecnológica.
- Aprender a vivir: el aprender a vivir juntos, a convivir, es una de las principales tareas de la educación contemporánea, con una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana, el “descubrimiento del otro”, y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas, tareas que deben ejercitarse desde la primera infancia. Disciplinas como la geografía humana, idiomas y literaturas extranjeros, historia de las religiones o de los

usos y costumbres pueden servir de útil referencia para futuros comportamientos y tender a objetivos comunes.

Se propone que este marco internacional sea la base para las políticas públicas en Chile, considerando los pilares fundamentales de la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir. A través de este estudio, se considera de suma relevancia implementar políticas públicas enfocadas en una intervención y programas directos en la formación de profesores, que sea transversal para todas las instituciones que imparten las carreras de pedagogía, puesto que Chile tiene una deuda en el ámbito de la inteligencia emocional en la formación de sus docentes, no es suficiente con que cada escuela, departamentos o carreras produzcan sus planes en base de los que cada uno de sus expertos creen, es menester que sean políticas transversales para poder cubrir las necesidades de formación docente.

En países como Noruega los centros escolares disponen de programas de educación emocional y social eficaces, los cuales son capaces de fomentar su propia capacidad para actuar como igualadores sociales respecto a problemas de conducta, dificultades de aprendizaje y diferencias entre entornos culturales.

En un informe de ámbito nacional aprobado por el gobierno noruego para su uso en centros escolares dónde se describen los programas de aprendizaje emocional y social, se destacan hasta nueve programas basados en buenas prácticas y con resultados eficaces documentados.

Los programas de formación se basan en una concepción que engloba aspectos cognitivos, comunicativos y emocionales en el desarrollo de las personas. Estas intervenciones que adoptan un enfoque amplio en materia de competencia social muestran efectos positivos tanto en alumnos con alto riesgo de presentar problemas de conducta, como en los que no lo tienen.

Desde esta perspectiva, queda claro un parámetro que es fundamental para definir la educación en el aspecto socioemocional que deberían desarrollar la formación docente. Es de suma relevancia generar políticas públicas como país para garantizar el desarrollo de estas competencias en los futuros docentes, esto contribuirá a una mejora en la educación y en la sociedad chilena, siguiendo el ejemplo anteriormente mencionado de Noruega.

5.3 Limitaciones

Dentro de esta investigación se presentaron limitaciones, las cuales son necesarias exponer para posibles futuras investigaciones en este ámbito. Una de estas limitaciones es la metodología de casos utilizada, la cual no permite generalizar los resultados obtenidos a la población, ya que son aplicables solo al caso en estudio, sin poseer una inferencia estadística.

Otra limitación presentada durante el proceso de investigación está relacionada a la facilitación de documentos oficiales de la carrera, puesto que estos no fueron entregados por la dirección de la carrera estudiada, quedando sin acceso a la matriz por competencias y a la matriz de las actividades curriculares, el resto de los documentos se fueron obtenidos por medio de la página web de la universidad en estudio.

5.4 Futuras investigaciones

Teniendo en consideración lo expuesto en el apartado anterior, se propone que futuras investigaciones puedan resolver la limitación de generalización de los resultados, si se toma esta investigación como una fase inicial de estudio y efectuando una que busque resultados generales a través de métodos estadísticos propios de un enfoque positivista, que no corresponde a la posición epistemológica de la presente investigación.

De igual forma, se proyectan investigaciones relacionadas a la temática de formación docente, produciendo las variables de formación en inteligencia emocional para las carreras de pedagogía, continuando así el aporte a la formación docente desde el aspecto socioemocional.

Otra proyección de investigación sería considerar esta investigación exploratoria y ampliar la muestra, considerando más carreras de pedagogía o aumentar el número de las universidades en estudio, con el fin de encontrar hallazgos más representativos.

Para finalizar, es importante continuar con la investigación en la línea de formación en inteligencia emocional para futuros docentes, pues urge comenzar a educar desde las emociones, generando un modelo educativo integral y para esto es necesario que las carreras

de pedagogía sean pioneras en este tipo de formación, brindando a los futuros docentes, no solo formación disciplinar, sino también integral, otorgando herramientas con las que puedan impactar en la educación de sus futuros estudiantes, desarrollando así sujetos y sujetas inteligentes emocionalmente.

BIBLIOGRAFÍA

- ACES (2011), *La educación que queremos*. Chile: Santiago
- Álvarez, M. (Coord.), Bisquerra, R., Filella, G., Fita, E., Martínez, F. y Pérez-Escoda, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Anderson, M. (2001). *Desarrollo de la inteligencia*. México D.F.: Oxford.
- Arsuaga, J. & Martínez, I. (2004). *La especie elegida*. Madrid: Booket.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Averill, J. R. & Nunley, E. P. (1992). *Voyages of the Heart: Living an emotionally creative life*. New York: Free Press.
- Barcelar, L. de S., & Martín, M. Á. C. (2019). Formación inicial docente y competencias emocionales: análisis del contenido disciplinar en universidades brasileñas. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945186508>.
- Barraza Macías, A. (2004). La identidad de las instituciones de educación superior en el horizonte de la postmodernidad, disponible en URL: www.ilustrados.com
- Beauport, E. y otros (2008). *Las Tres Caras de la Mente*, Editorial galac.
- Binet, A. (1983). La inteligencia: su medida y educación. *Infancia y Aprendizaje*, 22, 115-120.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional: el desarrollo de competencias emocionales en la ESO. Investigación para el concurso de catedrático de universidad*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona (inédito).
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1996). Modelos de intervención en orientación, en Bisquerra, R. y Álvarez, M.(coords.) (331-351). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. A. (2005). *Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>*.
- Bozu, Z., & Muñoz, F. I. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado*, 20(3), 467–492.

- Cabello, Rosario; Ruiz-Aranda, Desirée & Fernández-Berrocal, Pablo (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. REIFOP, 13 (1).
- Casassus, J. (2007), La educación del ser emocional. Santiago, Chile: Edit. Cuarto Propio, 2ª Edición.
- Castillo Gallardo, C. (2015). La inteligencia emocional en la formación profesional del docente de la Universidad de Los Andes Táchira. *Acción Pedagógica*, 24(1), 74–81.
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241–258. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- Chóliz, M. & Fernández-Abascal, E. (2001). Expresión facial de la emoción. *Revista Psicothema*, 15 (003), 503-504
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad En La Educación*, 35, 131. <https://doi.org/10.31619/caledu.n35.98>
- Clark, C. y Peterson P.(1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrok, La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos (pp. 443-539). Barcelona: Paidós-MEC.
- Cochran-Smith, M. y Fries, K. (2005) Researching Teacher Education in Changing Times: Politics and Paradigms. En AERA (Ed.), *Studying Teacher Education: the Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 69-109). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corral, A. (1998). De la lógica del adolescente a la lógica del adulto. Madrid: Trotta.
- Darwin, C. (1872). La expresión de las emociones en el hombre y los animales. Argentina: Sociedad de Ediciones Mundiales. Derito, N., Martínez, G. & Monchablon, A. (2009).
- Das, J. (1992). Sobre la definición de inteligencia. En R. Sternberg y D. Detterman (Comp.). ¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición (pp. 72-75). Madrid: Pirámide.
- De Lella, C. Modelos y tendencias de la formación docente. In: Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, 1., 1999, Lima. Anais... Lima: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1999. Disponible en: . Acceso: 13 dic. 2012.
- Deary, I. (2001). Una brevísima introducción a la inteligencia. México D.F.: Océano.

- Dolev, N., & Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *International Journal of Emotional Education*, 8(1), 75–94.
- Erices, M (2007) Volver a mirar para reencantarse con la educación: una experiencia de educación emocional en la provincia de ñuble. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/143/descargas/doc/EDUC.%20EMOCIONAL%20PROE%20NUBLE%20final.doc>
- Espinosa-Ríos, E. A. (2016). La formación docente en los procesos de mediación didáctica. *Praxis*, 12(1), 90-102. <https://doi.org/10.21676/23897856.1850>
- Extremera Pacheco, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re342/re342_12.pdf
- Fernández Berrocal, P y Ramos, N. (2005). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós, Edición: 2ª. España.
- Fernández, P. & Laboratorio de Emociones de la UMA (2009). Darwin y el misterio de las emociones. *Uciencia*, 1, 32 – 34. González, F. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotsky. *Revista Educación y Sociedad*, 21 (71), 132 – 148.
- Galton, F. (1988). A theory of hereditary. *J.Anthrop.Inst* 329-348.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.
- García, M., & Sánchez Calleja, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20(20), 127. <https://doi.org/10.18172/con.2991>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós
- Goleman, D. (2002). *La Inteligencia Emocional*. México: Vergara
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Gómez, P. (2012). *Teorías de aprendizaje y formación inicial de profesores*. Universidad de Granada. Granada. España.
- González, A. (2010). *Emociones desde una perspectiva psicobiológica*. Monografía de licenciatura no publicada, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, México.

- González, J. y Wagennar, R. (2006). "Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final – Proyecto Piloto Fase 2, la Contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia", Bilbao, España. En: Tuning (2007). "Informe Final Proyecto Tuning para América Latina 2004 – 2007", editado por la Universidad de Deusto, Bilbao
- Gould, S. (1984). *La falsa medida del hombre*. Madrid: Orbis.
- Gregory, R. (2001). *Evaluación psicológica. Historia, principios y aplicaciones*. México D. F.: Manual Moderno.
- GROP. (1998). Educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/27-144/43). Barcelona: Praxis.
- GROP (1999). Actividades de educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra. *Manual de orientación y tutoría* (pp. 330/27-330/59). Barcelona, España: Praxis.
- GROP. (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M.P. (2010) *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.). México: McGraw Hill Educación.
- James, W. (1884), What is an emotion? , *Mind* 9:188-205.
- James, W. (1890), *Principles of PSYCHOLOGY*. Chicago, EEUU. Enciclopedia británica.
- Kantor, J. (1990). *El nacimiento de la Psicología científica*. Madrid: Síntesis
- Lazarus, RS (1991) *Emotion and adaptation*, Nueva York, EEUU. Oxford University Press.
- Leal, J. (2011). *Autonomía del sujeto investigador y metodología de investigación*. Valencia. Venezuela: Editorial Azul Intenso.
- Lenoir, I. y Vanhulle, S. (2005) *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement: vers de nouvelles perspectives*. Sherbrooke (Canada): Editions du CRP, Université de Sherbrooke
- López García, M. (2014). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 98–112.
- López-Goñi, I., & Goñi Zabala, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo Emotional Skills in Teacher's Initial Training Curricula. A Comparative Study. *Revista de Educación*, 357, 467–489. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-357-069>
- López-Goñi, I., & Goñi Zabala, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un 128ompar 128omparative Emotional Skills in Teacher's Initial Training Curricula. A Comparative Study. *Revista de Educación*, 357, 467–489. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-357-069>.

- Marcelo García, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones GREAC.
- Marcelo, C. *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC, 1987. *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 1989.
- Martyniak, M., & Pellitteri, J. (2020). The effects of short-term emotional intelligence training on preschool teachers in poland. *Psihologijske Teme*, 29, 85–94. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.5>
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen. Santiago de Chile.
- Mayer, J. D. Y Salovey, P. (1990). Emotional intelligence, 210-220.
- Mayer, J. D. Y Salovey, P. (1997). The intelligence of emotional Intelligence, 17,433-442.
- Monclús, A. (Coord.). (2000). *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares.
- Moreno-Zaragoza, A. (2015). Enfoques En La Formación Docente Teacher Training Approaches. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 11, 511–518. <http://www.redalyc.org/pdf/461/46142596037.pdf>
- Pacheco, B. (2016). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107–113.
- Pagano, R. R. (2000). *Estadística para las ciencias del comportamiento*. Madrid: International Thompson.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12 (2), 145-153.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67–80. <https://doi.org/1575-0965>
- Pegalajar Palomino, M., & López Hernández, L. (2015). Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de Educación Infantil. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 13(3), 95–106.
- Pegalajar Palomino, M., López Hernández, L., Pacheco, B., Martyniak, M., Pellitteri, J., Alzina, R. B., Gayo, S., y Ventocilla, J. W., Navarro, E. G., Castillo Gallardo, C., Vivas, M., Chacón, M. A., y Chacón, E., Dolev, N., Leshem, S., Sánchez, L., López-Goñi, I., Goñi Zabala, J. M., Cazalla Luna, N., Ortega Alvarez, F., Molero López-Barajas, D., Barcelar, L. de S., ... García Ruiz, J. (2016). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros / Training teachers in

- emotional education: a vision of future school teachers. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 29(1), 45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Piaget, J. (1979). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique
- Pichot, P. (1960). *Los test mentales*. Buenos Aires: Paidós.
- Pozo, J. I. (1997). El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Eds.) *La construcción del aprendizaje escolar*. (pp. 155-176). Barcelona: Paidós.
- Pozo, J. I. (2000^a). Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. En *Revista Ensayos y experiencias* N° 33, 4 -13.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. y Gómez Crespo M.A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Praxis & Saber*, 10(24), 217–242. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8931>
- Psicosis de base somática. *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 15 (4), 223 – 267. Eibl-
- Quezada, A., & Canessa, E. (2008). La complejidad de los procesos educativos en el aula de clases. *Educar, Curitiva*, (32), 103- 119. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a09.pdf>
- Rodrigo, M.J. (1997). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En: M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp.95-122). Madrid: Visor.
- Rodríguez, A. Problemas, desafíos y mitos en la formación docente. *Perfiles Educativos*, Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, n. 63, p. 3-7, enero-mar. 1994.
- Roger, D., & Najarian, B. (1989). The construction and validation of a new scale for measuring emotion control. *Personality and Individual Differences*, /O, 845-853.
- Romero, M. (2015) “Inteligencia emocional del docente y su relación con el clima social escolar de la Uee rural Ntra. Señora de Loreto y Uee madre Teresa de Calcuta”. Maestría en ciencias, mención orientación de la conducta, Centro de investigaciones psiquiátricas, psicológicas y sexológicas de Venezuela.
- Sánchez, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional. *Praxis & Saber*, 10(24), 217–242. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8931>

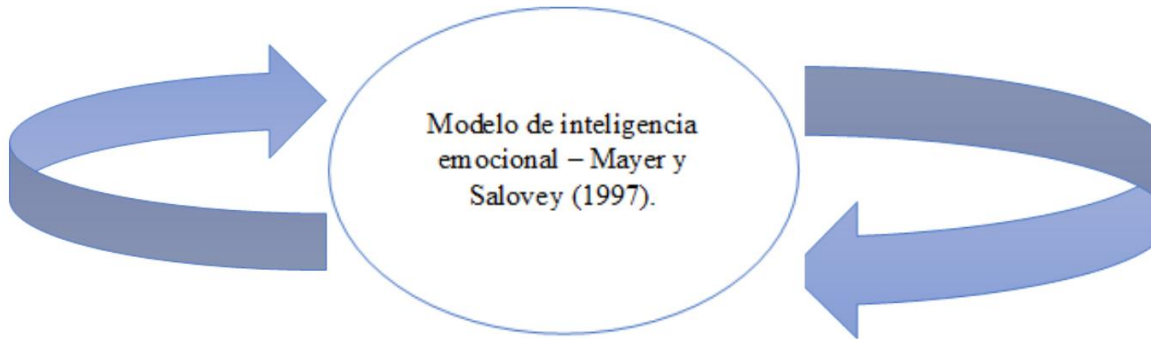
- Sánchez, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional.
- Sattler, J. (2003). Evaluación infantil. México: Manual Moderno.
- Solomon, RC (2003b) Thoughts and Feelings: What Is a “Cognitive Theory” of the Emotions, and Does It Neglect Affectivity?. En A. HATZIMOYSIS (ed.), *Philosophy and the Emotions*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1986). Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información. Barcelona: Labor Universitaria.
- Sternberg, R. (1990). Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Thurstone, L. (1990). Análisis factorial A.A. En W. Sahakian (Comp.). *Historia de la Psicología* (pp. 338-347). México D.F.: Trillas.
- Tuning (2007). “Informe Final Proyecto Tuning para América Latina 2004 – 2007”, editado por la Universidad de Deusto, Bilbao.
- Vanegas Ortega, C. M., & Fuentealba Jara, A. R. (2019). IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE, REFLEXIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Velásquez-Fernández, A. (2008). Reflexiones acerca de las emociones y su relación con la cultura. *Indago*, 1 (2), 23 – 25.
- Vivas, M., Chacón, M. A., y Chacón, E. (2010). Competencias autopercebidas por los futuros docentes. *Educere*, 14, 137–146.
- Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.
- Zubieta, E. & Valencia, J. F. (2006). Representaciones sociales e identidad social: Origen y desarrollo de la inteligencia y el rol docente. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 11(13) 145-169.

ANEXOS

Anexo 1: Modelo de inteligencia e Mayer y Salovey.

- **Percepción emocional:** Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. Por último, esta habilidad implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás

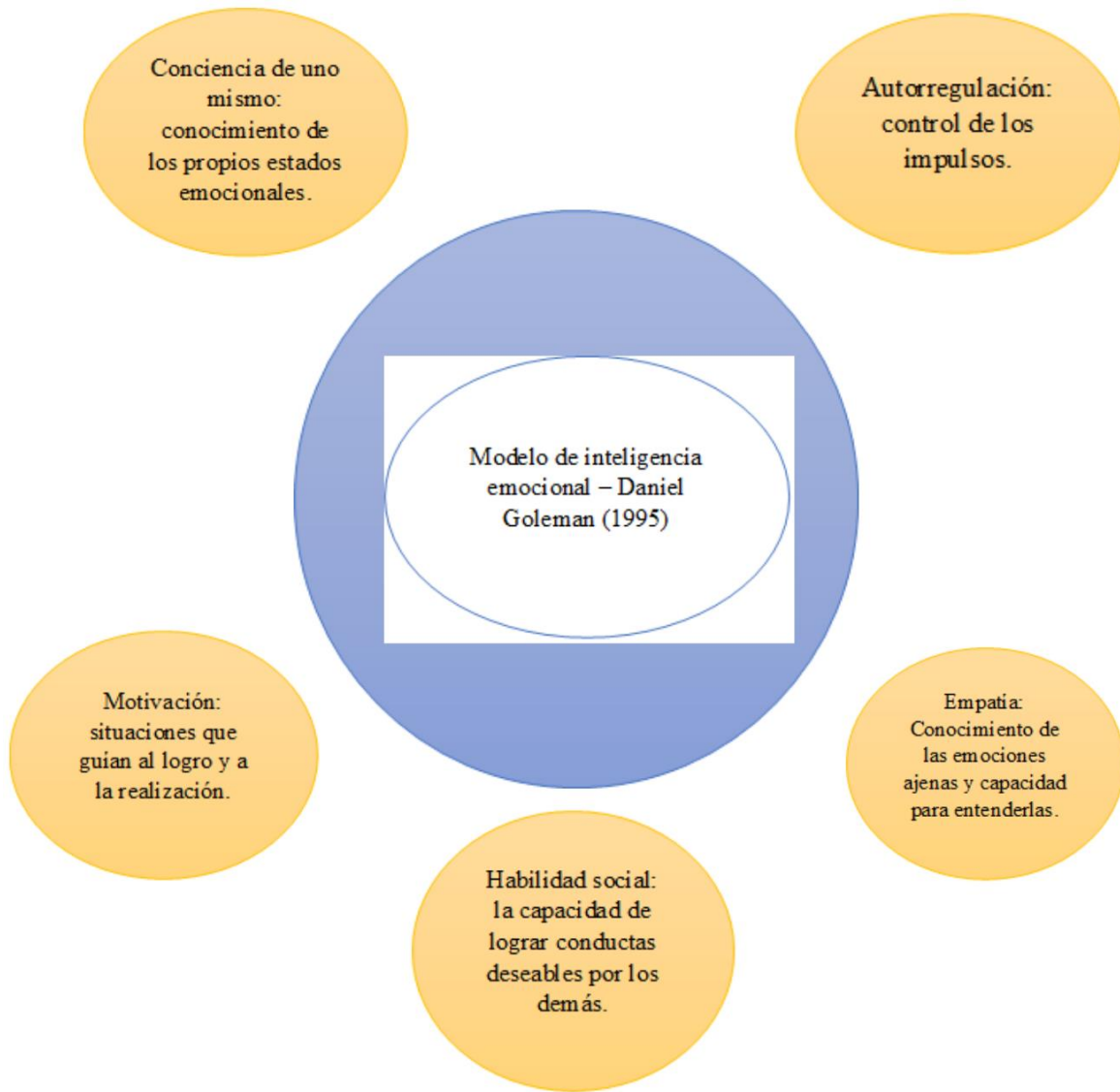
- **Facilitación o asimilación emocional:** Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. También ayudan a priorizar nuestros procesos cognitivos básicos, focalizando nuestra atención en lo que es realmente importante. En función de los estados emocionales, los puntos de vista de los problemas cambian, incluso mejorando nuestro pensamiento creativo.



Comprensión y análisis de las emociones: implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones. Igualmente, la comprensión emocional supone conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales dando lugar a las conocidas emociones secundarias.

- **Regulación de las emociones:** es la habilidad más compleja de la IE. Esta dimensión incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas.

Anexo 2: Modelo de inteligencia emocional Daniel Goleman.



Anexo 3: Instrumentos.

FORMATO VALIDACIÓN ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE PEGAGOGÍA EN CASTELLANO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN ESTUDIO.

Sr/a.

Xxx

Presente

En su calidad de experto en xxxxx, le agradecería la revisión y evaluación de la siguiente guía temática para aplicación de una entrevista a estudiantes de quinto año de pedagogía en Castellano de la pública en estudio.

Se solicita completar la tabla “Valoración del Juez”, utilizando los criterios “Muy Adecuado”, “Adecuado” y “Corregir”. Para este último criterio se requiere indicar comentarios.

El presente instrumento de recogida de la información se asocia al desarrollo de la investigación denominada **“Formación de profesores en inteligencia emocional, ¿Tiene Chile una deuda en este ámbito?: Un estudio de caso en una universidad pública”** (con posibilidad de cambio) enmarcada en el proceso de Tesis para optar al grado académico de Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile de cuyo programa soy estudiante.

Su objetivo es analizar cómo la universidad en estudio está resolviendo las necesidades de formación en inteligencia emocional, de sus estudiantes de pedagogía.

La presente investigación considera la aplicación de una entrevista con el fin de comprender los significados que los estudiantes de pedagogía en castellano de la universidad en estudio otorgan a su formación en inteligencia emocional.

En este contexto, se requiere validar una guía temática para una entrevista a estudiantes de quinto año de pedagogía en Castellano de la Universidad de xxx, mediante juicio de expertos, para lo cual pedimos su cooperación.

Esta guía está elaborada en base a los constructos en estudio de inteligencia emocional y formación docente, junto a las dimensiones y temas que los componen.

La finalidad de la aplicación de esta entrevista se centra en construir un instrumento de recogida de datos fiable y en correspondencia con la investigación actual sobre los significados que atribuyen los estudiantes de quinto año de pedagogía en castellano de la universidad xxxx a su formación en inteligencia emocional.

Desde ya muchas gracias por su disposición y colaboración.

Valentina Hormazábal Muñoz

Programa Magíster en Educación Mención Currículum y Comunidad Educativa.

OBJETIVO Y CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y FORMACIÓN DOCENTE UTILIZADOS EN ESTA INVESTIGACIÓN

El objetivo de esta investigación es: analizar cómo la universidad en estudio está resolviendo las necesidades de formación en inteligencia emocional, de sus estudiantes de pedagogía.

Para efectos de esta investigación, la **inteligencia emocional** se definirá como procesos involucrados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. (Mayer y Salovey, 1997).

Por lo tanto, corresponde a la capacidad desde cuatro aspectos: reconocimiento, uso, comprensión y manejo del estado emocional de uno mismo y de otros con el objetivo de regular la conducta.

Del mismo modo, el concepto de **formación docente** se establece a partir de Frederick (2009) y Rodríguez (2016) como un proceso planeado para preparar a los docentes dentro del ámbito del conocimiento, actitudes y competencias para cumplir de forma eficaz sus labores dentro de la comunidad educativa.

Por lo cual, los pilares o características fundamentales de la formación docente son: preparación en conocimientos (saberes), competencias (saber hacer) actitudes (ser) con el objetivo de cumplir de forma eficaz sus labores dentro de la comunidad educativa.

Según lo anterior, este concepto es de carácter instrumental y por lo tanto flexible.

VARIABLE	DIMENSIÓN	TEMAS
Inteligencia emocional	Capacidad de reconocimiento del estado emocional de uno mismo y de otros para regular conducta.	1. Saberes que proporciona la Universidad sobre el reconocimiento de las emociones propias y de otros.
		2. Reconocimiento de emociones propias y de otros por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.
		3. Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con reconocimiento de emociones propias de y otros.
	Capacidad de uso del estado emocional de uno mismo y de otros para regular conducta.	4. Saberes que proporciona la Universidad sobre el uso de las emociones propias y de otros.

		5. Uso adecuado de emociones propias por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.
		6. Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con uso adecuado de emociones propias y guiando a otros.
	Capacidad de comprensión del estado emocional de uno mismo y de otros para regular conducta.	7. Saberes que proporciona la Universidad sobre la comprensión de las emociones propias y de otros.
		8. Compresión de emociones propias y de otros por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.
		9. Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con comprensión de emociones propias de y otros.
	Capacidad de manejo del estado emocional de uno mismo y de otros para regular conducta.	10. Saberes que proporciona la Universidad sobre regulación de las emociones propias y de otros.
		11. Regulación de emociones propias y de otros por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.
		12. Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con regulación de emociones propias de y otros.
Formación docente.	Preparación en conocimientos para cumplir de forma eficaz sus labores dentro de la comunidad educativa (saberes).	13. Saberes que proporciona la Universidad sobre el reconocimiento de las emociones propias y de otros.
		14. Saberes que proporciona la Universidad sobre el uso de las emociones propias y de otros.
		15. Saberes que proporciona la Universidad sobre la comprensión de las emociones propias y de otros.

		16. Saberes que proporciona la Universidad sobre regulación de las emociones propias y de otros.
	Preparación en competencias para cumplir de forma eficaz sus labores dentro de la comunidad educativa (saber hacer).	17. Reconocimiento de emociones propias y de otros por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.
	Preparación en actitudes para cumplir de forma eficaz sus labores dentro de la comunidad educativa (ser).	18. Uso adecuado de emociones propias por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.
		19. Compresión de emociones propias y de otros por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.
		20. Regulación de emociones propias y de otros por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.
		21. Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con reconocimiento de emociones propias de y otros.
		22. Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con uso adecuado de emociones propias y guiando a otros.
		23. Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con comprensión de emociones propias de y otros.
		24. Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con regulación de emociones propias de y otros.

TEMAS	MUY ADECUADA	ADECUADA	INADECUADA
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			

VALORACIÓN DE LOS TEMAS POR PARTE DEL JUEZ

Observaciones:

Presentación del instrumento a los estudiantes que responderán la entrevista.

Estimado(a) estudiante:

Me presento, mi nombre es Valentina Hormazábal Muñoz soy profesora de Castellano de la Universidad de Santiago de Chile y estudiante de segundo año del Magíster en Educación Mención Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile. En estos momentos me encuentro realizando una investigación en el marco de mi tesis, la cual trata sobre inteligencia emocional en formación docente.

El objetivo de esta entrevista es comprender los significados que los estudiantes de pedagogía en castellano de la universidad en estudio otorgan a su formación en inteligencia emocional. Es por esto, que necesitamos de su colaboración, para efectuar esta entrevista que no durará más de una hora.

Los resultados obtenidos serán utilizados con fines académicos por lo que serán confidenciales y sus respuestas serán utilizadas para efectos de análisis.

Muchas gracias por su atenta disposición.

VALORACIÓN DE LA PRESENTACIÓN POR PARTE DEL JUEZ

MUY ADECUADA	ADECUADA	CORREGIR

Observaciones:

RELACIÓN ENTRE TEMAS Y PREGUNTAS

Tipo de pregunta.	Pregunta.	Tema.	Objetivo que persigue la pregunta.	Información proporcionada.
General	La formación en inteligencia emocional se refiere a los saberes entregados por la Universidad en materia de reconocimiento, uso, comprensión, regulación y manejo de emociones propias y del resto, considerando esta definición, ¿diría usted que durante su formación ha recibido estos saberes? ¿Esta formación ha sido directa o indirecta por parte de su casa de estudios?	<ul style="list-style-type: none"> -Saberes que proporciona la Universidad sobre el reconocimiento de las emociones propias y de otros. - Saberes que proporciona la Universidad sobre el uso de las emociones propias y de otros. - Saberes que proporciona la Universidad sobre la comprensión de las emociones propias y de otros. - Saberes que proporciona la Universidad sobre regulación de las emociones propias y de otros. 	Opinar	Expresar ideas sobre el proceso.
General	Considerando que la inteligencia emocional son los procesos	- Manejo en situaciones de prácticas	Identificar actitudes Opinar	Muestra tendencias de la acción del

	<p>involucrados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta, usted ¿ha utilizado este concepto en sus instancias de prácticas profesionales según los saberes entregados por la Universidad? ¿Considera importante este aspecto dentro de la formación inicial docente?</p>	<p>pedagógicas con reconocimiento de emociones propias de y otros.</p> <p>-Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con uso adecuado de emociones propias y guiando a otros.</p> <p>-Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con comprensión de emociones propias de y otros.</p> <p>- Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con regulación de emociones propias de y otros.</p>		<p>sujeto/a hacia un proceso o situación.</p>
Estructural	<p>¿Podría describir situaciones concretas en instancias de práctica profesional donde ha llevado a cabo por medio del conocimiento brindado por la Universidad reconocimiento, uso, comprensión y regulación de tus propias emociones y las de otros? ¿Podría añadir situaciones donde ha sentido que</p>	<p>-Reconocimiento de emociones propias y de otros por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.</p> <p>-Uso adecuado de emociones propias por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.</p> <p>-Comprensión de emociones propias</p>	<p>Identificar acciones.</p>	<p>Describe su participación en el proceso de formación.</p>

	han faltado estos conocimientos?	<p>y de otros por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.</p> <p>-Regulación de emociones propias y de otros por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.</p>		
Estructural	¿Cree que los ramos de su malla curricular le han ayudado a realizar sus instancias prácticas pedagógicas con inteligencia emocional?	<p>-Reconocimiento de emociones propias y de otros por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.</p> <p>-Uso adecuado de emociones propias por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.</p> <p>-Compresión de emociones propias y de otros por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.</p> <p>-Regulación de emociones propias y de otros por medio del conocimiento</p>	Informar.	Otorga información sobre su proceso de formación.

		otorgado por la Universidad.		
Ejemplificar	Tomando en cuenta el reconocimiento, uso, comprensión y regulación emocional propio o de otros, ¿podría otorgar un ejemplo dónde le haya costado poner en práctica alguno de estos cuatro aspectos de la inteligencia emocional en contexto de práctica profesional?	<p>- Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con reconocimiento de emociones propias de y otros.</p> <p>-Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con uso adecuado de emociones propias y guiando a otros.</p> <p>-Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con comprensión de emociones propias de y otros.</p> <p>- Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con regulación de emociones propias de y otros.</p>	Ejemplificar	Ejemplifica con vivencias empíricas el proceso.

ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO DE PEDAGOGÍA EN CASTELLANO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN ESTUDIO SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN FORMACIÓN DOCENTE.

1) La formación en inteligencia emocional se refiere a los saberes entregados por la Universidad en materia de reconocimiento, uso, comprensión, regulación y manejo de emociones propias y del resto, considerando esta definición, ¿diría usted que durante su

formación ha recibido estos saberes? ¿Esta formación ha sido directa o indirecta por parte de su casa de estudios?

2) Considerando que la inteligencia emocional son los procesos involucrados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta, usted ¿ha utilizado este concepto en sus instancias de prácticas profesionales según los saberes entregados por la Universidad? ¿considera importante este aspecto dentro de la formación inicial docente?

3) ¿Podría describir situaciones concretas en instancias de práctica profesional donde ha llevado a cabo por medio del conocimiento brindado por la Universidad reconocimiento, uso, comprensión y regulación de tus propias emociones y las de otros? ¿Podría añadir situaciones donde ha sentido que han faltado estos conocimientos?

4) ¿Cree que los ramos de su malla curricular le han ayudado a realizar sus instancias prácticas pedagógicas con inteligencia emocional?

5) Tomando en cuenta el reconocimiento, uso, comprensión y regulación emocional propio o de otros, ¿podría otorgar un ejemplo dónde le haya costado poner en práctica alguno de estos cuatros aspectos de la inteligencia emocional en contexto de práctica profesional?

FORMATO DE VALIDACIÓN DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN CASTELLANO SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN FORMACIÓN DOCENTE POR JUECES EXPERTOS.

EVALUACIÓN ESPECÍFICA

Pregunta	CRITERIOS DE EVALUACIÓN										OBSERVACIONES INDICAR SI CONSIDERA ELIMINAR O MODIFICAR UNA PREGUNTA.	
	CLARIDAD DE REDACCIÓN		COHERENCIA INTERNA		INDUCCIÓN A LA RESPUESTA (SESGO)		LENGUAJE ADECUADO		MEDICIÓN DE ACUERDO A OBJETIVOS			
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
1) La formación en inteligencia emocional se refiere a los saberes entregados por la Universidad en materia de reconocimiento, uso, comprensión, regulación y manejo de emociones propias y del resto, considerando esta definición, ¿diría usted que durante su formación ha recibido estos												

saber? ¿Esta formación ha sido directa o indirecta por parte de su casa de estudios?													
2) Considerando que la inteligencia emocional son los procesos involucrados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta, usted ¿ha utilizado este concepto en sus instancias de prácticas profesionales según los saberes entregados por la Universidad? ¿considera importante este aspecto dentro de la formación inicial docente?													
3) ¿Podría describir situaciones concretas en instancias de práctica profesional donde ha llevado a cabo por medio del conocimiento brindado por la Universidad reconocimiento, uso, comprensión y regulación de tus propias emociones y las de otros? ¿Podría añadir situaciones donde ha sentido que han faltado estos conocimientos?													
4) ¿Cree que los ramos de su malla curricular le han ayudado a realizar sus instancias prácticas pedagógicas con													

inteligencia emocional?											
5) Tomando en cuenta el reconocimiento, uso, comprensión y regulación emocional propio o de otros, ¿podría otorgar un ejemplo dónde le haya costado poner en práctica alguno de estos cuatro aspectos de la inteligencia emocional en contexto de práctica profesional?											

EVALUACIÓN GENERAL

	ASPECTOS GENERALES	SI	NO	OBSERVACIONES
1	LAS INSTRUCCIONES PARA RESPONDER EL CUESTIONARIO SON CLARAS Y PRECISAS.			
2	EL OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN SE PUEDE LOGRAR A TRAVÉS DE LOS ÍTEMS DEL INSTRUMENTO.			
3	LA DISTRIBUCIÓN DE LOS ÍTEMS TIENE UNA FORMA LÓGICA Y SECUENCIAL.			
4	EL NÚMERO DE ÍTEMS DEL INSTRUMENTO ES SUFICIENTE PARA RECOGER LA INFORMACIÓN. (SI SU RESPUESTA ES NEGATIVA, SEÑALE LOS ÍTEMS A AÑADIR).			

VALIDEZ			
APLICABLE		NO APLICABLE	
APLICABLE ATENDIENDO A LAS SIGUIENTES OBSERVACIONES:			

(1) Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. Revista Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias económicas y sociales. Universidad Carabobo. Valencia, Venezuela. Vol 19. N° 33.

VALIDADO POR:	RUN:	FECHA:
FIRMA:	TELÉFONO:	E-MAIL:

Anexo 4: consentimientos informados



Consentimiento informado para participar en entrevista para docentes de pedagogía en castellano
titulados de la Universidad XXXXX

Descripción de la investigación: _____ ha sido invitada para participar en un estudio de investigación sobre inteligencia emocional en formación docente para docentes de Castellano titulados de la Universidad XXXX para el día _____. Esta investigación es parte del trabajo de postgrado en el marco del programa de Magíster en Educación Mención Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile, para lo cual se efectuará una entrevista semiestructurada que será registrada por grabación vía Zoom, la cual solo será utilizada para su transcripción y posterior análisis.

Riesgos y beneficios: No existen riesgos para la entrevistada. Los principales beneficios se vinculan al aporte que puede generar a la formación docente en el ámbito de inteligencia emocional.

Pagos: La participación en esta entrevista no será remunerada.

Almacenamiento de los datos para la confidencialidad del proyecto: Esta investigación preservará la confidencialidad de la entrevistada, usando los datos con fines profesionales, codificando la información y manteniéndola en archivos seguros.

Cómo se usarán los resultados: La información que se entregue en esta entrevista, es confidencial resguardando el anonimato del informante. Sin embargo, los resultados del estudio serán usados en la publicación y defensa de trabajo de tesis de postgrado, publicaciones y comunicaciones científicas con propósitos educativos.

Firma del consentimiento informado: Investigadora principal Valentina Aída Hormazábal Muñoz.

Título de la investigación: Formación de profesores en inteligencia emocional, ¿Tiene Chile una deuda en este ámbito?: Un estudio de caso en una universidad pública (sujeto a modificación).

En caso de dudas relacionados con la investigación o participación en la entrevista puede contactarse con la investigadora al mail: valentina.hormazabal.m@usach.cl

Yo _____ Rut: _____ consiento la grabación de esta entrevista en la cual participo, teniendo en consideración todo lo mencionado anteriormente.

Santiago de Chile

25/09/2020

Anexo 5: MATRIZ ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Categoría 1: Formación inicial docente en inteligencia emocional.

Pregunta: Considerando la definición de inteligencia emocional. Explique cómo fue este tipo de formación en su universidad, considerando saberes, estrategias y competencias entregadas por su casa de estudio ¿Esta formación fue directa o indirecta? ¿Por qué?

Subcategoría	P.C 1	P.C 2	P.C 3	E.C 1	E.C 2	E.C 3
Tipo de formación	“Fue una formación indirecta”	“absolutamente indirecta y muy tarde ya en la práctica” “Había un profesor que decía: no, hay que manejarlo de esta forma, pero digamos que en las clases mismas desde primer a cuarto año, no recuerdo instancia donde conversáramos sobre cómo manejar ciertas situaciones.”	“Para mí, fue más indirecta pensando en nosotros, en lo que investigamos por nuestra cuenta, pero no que la institución tuviera la idea de querer tratar el tema” “de manera implícita, si yo creo que desde el perfil del profesor (...) el profesor que tienes en frente también te sirve a ti como modelo”.	“Yo creo que este tipo de formación ha sido más indirecta (...) porque hay profesores que no toman en consideración estos estados emocionales”. “Eran más que nada comentarios que se daban en clases, no era algo como autores o alguna teoría respecto a la inteligencia emocional”.	“Ha sido una formación indirecta, porque hay profesores que sí se han enfocado, sobre todo en las prácticas (...) pero nunca ha sido una formación estricta o rigurosa con respecto este ámbito”. “en teoría no nos dan esas facilidades, pero sí entre profesores nos aconsejan cómo lo han hecho ellos (...) pero porque a ellos les nace”.	“respecto a la enseñanza en inteligencia emocional, ya sea de forma teórica o trabajando en la propia creo que ha sido más que nada una formación indirecta (...) nunca me han presentado teóricamente la inteligencia emocional (...) profesores que han intentado trabajar en ella poniéndonos en casos hipotéticos con estudiantes”.
Características de este tipo de formación.	“fue muy poco lo de inteligencia”	“yo creo que este tipo de formación es bien escasa”	“de manera explícita no recuerdo haber	“Sí, es escasa”. “(...) pero los otros, me	“en lo personal siento que la universidad en sí, no	“desde nuestro rol como estudiantes, creo que no se ha

	<p>emocional que se vio dentro de la universidad, de hecho yo creo que salimos de la universidad sin poseer habilidades”.</p>	<p>“Tampoco alguna asignatura que trate directamente el tema”</p> <p>“No teníamos inteligencia emocional para enfrentar ciertas cosas desde la formalidad, muchas cosas eran intuición”.</p>	<p>tenido instancia de revisión de estos conceptos o que estuvieran en la malla”.</p> <p>“pero la que yo tuve (malla curricular) no respondía a este tipo de instancias”.</p> <p>“no tengo recuerdos de haber visto inteligencia emocional”.</p>	<p>acuerdo un poco más de los profesores y profesoras que intentaban explicarte que la inteligencia emocional siempre estaba ligada con la investigación y eso fue lo que nos repitieron”</p> <p>“tuvimos un ramo de psicología (...) y ahí pudimos ver la inteligencia emocional, pero desde una perspectiva de la psicología no tanto de la educación”.</p>	<p>te prepara emocionalmente”.</p> <p>“pero decirte que tenemos un ramo que pueda enfocarse en esto, mmm (...) en mi sección se vio la ocasión de observar niños”.</p>	<p>trabajado, es decir, el como nosotros superar un obstáculo siendo estudiantes o individuos en realidad, no ha habido un desarrollo focalizado”</p> <p>“ este semestre tuvimos un ramo que se centró bastante en género, fue muy importante porque nos planteó varias herramientas”</p> <p>“regulación emocional, si se trabajó porque tanto las propias como las ajenas planteó como poder guiarlas a que se cumplan ciertos objetivos”.</p>
--	---	--	--	---	--	---

<p>Autoformación</p>	<p>“Nunca he tratado de investigar sobre ciertos temas asociados a inteligencia emocional, pero en el Liceo me han orientado con algunas observaciones en este ámbito”</p>	<p>“Cuando estuve en enseñanza media, estuve en retiros espirituales (...) entonces ahí aprendí mucho de inteligencia emocional y eso me ha servido como herramienta (...) ahí desarrollé mucho esa intuición que hay que tener”.</p>	<p>“(…) entonces quedaba más como a criterio de la autoformación porque la práctica misma te lleva a buscar cómo te sientes en la sala de clases”.</p>	<p>“Sí, totalmente”</p>	<p>“así seriamente yo siento que es algo que tengo al debe”</p> <p>“empecé a investigar un poco con mis compañeros, empezamos a hablar un poco de lo que es la escuela y qué pasa con los estudiantes en este contexto, por ejemplo si te llega un WhatsApp a las unade la mañana de uno de tus estudiantes pidiéndote ayuda”.</p>	<p>“No la he tenido, me ha interesado el tema y he reflexionado en ello, pero nunca he investigado más allá”.</p>
-----------------------------	--	---	--	-------------------------	--	---

Análisis:

- 1) Con respecto a la formación, estudiantes y profesoras coinciden que es una formación indirecta, tratando temas de inteligencia emocional en comentarios de cátedras, perfil de los profesores formadores y en casos hipotéticos que establecían algunos docentes. No es una formación teórica.
- 2) Dentro de las características de esta formación, las profesoras la catalogan de escasa, con falencias, sin una cátedra directa que tratara estos temas, sin aprendizaje significativo en esta área. Los estudiantes, también señalan que es escasa, ligan la inteligencia emocional a ramos de investigación, género y psicología (no hay un ramo que los tres estudiantes nombren de forma unánime) señalan que no se ha trabajado con ellos como estudiantes.
- 3) Con respecto a la autoformación en esta área, las profesoras indican que al salir de la universidad se dan cuenta que deben manejar estas herramientas, que se adquieren de modo intuitivo con experiencias previas, conversaciones con colegas o con herramientas otorgadas en el lugar de trabajo. Los estudiantes indican que no han investigado sobre inteligencia emocional, pero sí han generado espacios de reflexión sobre el tema con sus pares.

Categoría 2: Inteligencia emocional en malla curricular.

¿Cómo las asignaturas incluidas en su malla curricular le ayudaron a realizar sus prácticas pedagógicas con inteligencia emocional?

Subcategoría	P.C 1	P.C 2	P.C 3	E.C 1	E.C 2	E.C 3
Ramos que tratan la inteligencia emocional.	“Creo que el único ramo pedagógico asociado a educación que	“Sobre todo en la jefatura con séptimo, ahí vine a apreciar mucho el tema de en qué	“No sé cómo responder, por ejemplo pienso en didáctica que fue casi al final	“las asignaturas no me han ayudado mucho en las prácticas pedagógicas que	“en segundo año tuvimos un ramo que se llamaba psicología del niño y del adolescente	“la malla curricular nos ha ayudado más en el área investigativa que

	<p>me podría haber ayudado era el de metodología de la educación”.</p> <p>“pero en realidad los otros ramos creo que no abordaban el tema”.</p>	<p>estado emocional estaban ellos, proceso evolutivo del cerebro y todo eso que vimos en teorías del desarrollo I y II, me sirvió para entender las emociones tanto de ellos como las mías y en la práctica guiada y profesional teníamos grupos de trabajo con la profesora tutora y eso funcionaba súper bien”.</p>	<p>del paso por la u y creo que nos sirvió para conectarnos más con lo que íbamos a hacer con el rol docente”.</p> <p>“había como un momento de actuaciones que nos tocaba en duplas hacer clases, entonces era con cierto contexto, diciéndote cómo iba a ser el curso y con qué contenidos”.</p>	<p>se tengan que relacionar con inteligencia emocional, encuentro que los docentes me han ayudado más por esto mismo que te había dicho, por los comentarios que van agregando los profesores y profesoras (...) han sido mucho más útiles en cuanto a las prácticas pedagógicas”.</p> <p>“No recuerdo de primer a tercer año hayamos visto esto, recién en cuarto que tuvimos el ramo de orientación”.</p>	<p>(...) ahí me di cuenta que sí era posible observar algunas definiciones que nos dio este ramo. Ahí también estamos con el ramo de práctica inicial donde la profesora también nos entregaba algún sustento teórico para poder observar efectivamente las clases y estos sustentos teóricos también había harto de cómo observar al adolescente en su desarrollo”.</p>	<p>para el área de ser profesor”</p> <p>“estoy tratando de ver porque psicología podría haber sido un ramo que pudo haber ahondado en la inteligencia emocional, pero no ahondó tanto”.</p> <p>“pero así emocional podría ser ahora recién creo recién nos pusieron un ramo de orientación este semestre y yo siento que ahí estamos viendo un poco de lo que es orientación de cómo ven los estudiantes y ahí podría decirse que sí está un poco enfocado.</p>
--	---	---	--	---	--	---

<p>Vínculo ramos pedagógicos con los de la disciplina.</p>	<p>“Siempre comentamos dentro de la universidad que la formación estaba muy abocada a literatura, lingüística y que los ramos pedagógicos o ramos que podían servir para desempeñarte dentro del aula (...) estaban súper carentes”.</p>	<p>“En general los ramos de educación fueron decentes, en general, había uno...currículum fue bastante bueno, pero insisto, se abocaban a lo que correspondía”</p> <p>“Cuando ya estábamos en tercer o cuarto año siempre me cuestioné que tuviéramos el ambiente ideal para ejemplificar las clases y pucha el ambiente ideal se ve re escaso en los colegios, aparece muy poco”</p>	<p>“de manera muy general pienso en los ramos de educación y que siempre fue el departamento más “flojito” (...) sí con mucho énfasis en el contenido duro en la literatura y lingüística”.</p>	<p>“se vinculan muy poco, los ramos de lingüística sobre todo no se evidencia ninguna vinculación”.</p>	<p>“hemos tenido los ramos de docencia profesores que nos hacen aplicar ciertos conceptos o planificar, entonces ellos se han trabajado transversalmente. En cambio los ramos, los demás no, no apuntan a lo pedagógico”.</p>	<p>“tenemos más trayectoria con los ramos de literatura pero con los ramos de educación estamos un poco al debe, yo creo y claro yo tuve cambio de malla curricular y agregaron más ramos de educación pero fueron más ramos de didáctica pero emocional podría ser recién en el ramo de orientación”.</p> <p>“ son ramos que están aislados porque esta muy separado uno de otro o no se juntan con las prácticas que nos pasó”.</p>

<p>Nexo cátedras con la escuela.</p>	<p>“fue este último ramo que te dije, metodología que me ayudó a estructurarme, que me ayudó a saber cómo se realiza una clase en sí, lo más cercano al aula, los demás están súper alejados”</p>	<p>“Tuve un solo profesor que hacía vínculo con la escuela y ese era (...) él era el único docente que mientras estuve en la universidad que hacía vínculo de la asignatura con cómo pasarlo en el colegio o dada ejemplos de situaciones de colegio a partir de su asignatura, los demás enseñaban la línea que les correspondía”.</p>	<p>“después me atrasé por ejemplo en una española y él en ese último año hizo una conexión y fue como: mira que interesante como hay otro profesor que se está interesando en conectar que lo que estamos viendo en española lo desarrollaríamos dentro de la sala de clases”.</p>	<p>“en todas las asignaturas que he tenido recuerdo muy pocas que han sido de esta manera, por ejemplo que dijeran la época barroca la vamos a ver de la siguiente forma y ustedes la pueden pasar de la manera que les voy a explicar en el colegio, han sido muy pocas asignaturas que han hecho esto, porque los profesores se han enfocado más en enseñar los contenidos que aterrizarlos”.</p>	<p>“no, yo siento que no, quizás algunos profesores han dado atisbos de este concepto, pero siento que no. Los ramos de literatura y lingüística están enfocados en sus áreas y no salen de ahí, son muy pocos profesores que de verdad vinculas estos ramos con la práctica pedagógica”.</p>	<p>“me toca la casualidad de que habían profesores que seguían trabajando en las escuelas y ellos decían mira esto lo tienes que ver así en la escuela y hacía la bajada y esto está muy bien como lo estás haciendo, pero estás dejando de lado la cantidad de niños”.</p>
<p>Prácticas profesionales.</p>			<p>“las prácticas venían muy tarde, muy</p>		<p>“mmm yo creo que han sido más teóricas que</p>	<p>“como tal cuando llegue al minuto de las prácticas siento</p>

			tardías y creo que eso también afectaba esa conexión o el saber manejarte, el poder llegar con preguntas a la misma clase (...) lo ideal para mí hubiese sido resolverlo con mis profesores”.		vivenciales porque hemos tenido varios problemas con nuestras prácticas, entonces a excepción de este caso que mencioné de algunos casos hipotéticos que nos han presentado las y los docentes la verdad se han centrado más que nada en lo teórico.	que en las prácticas ahí recién como que puede ver un poquito algo de lo que te enseñaron pero y hemos tenido muchas falencias también tiene que ver con los paros”.
Cambios de malla				“estoy con la malla nueva, pero la volvieron a cambiar el 2018 y es una	“la malla intermedia fue una actualización, cuando yo recién ingresé a castellano	“la malla curricular nos ha ayudado más en el área investigativa que

				<p>malla nueva. Es una malla totalmente distinta a la que tiene mi generación, pero aún así se supone que debería ser la misma.</p>	<p>era una malla nueva, la idea de esta malla era quitar latín y priorizar producción de textos (...) cuando yo estaba en tercer año se modificó esta última malla y se añade latín nuevamente y acortaron los ramos de producción de textos”.</p>	<p>para el área de ser profesor”</p>
--	--	--	--	---	--	--------------------------------------

Análisis:

1) Con respecto a los ramos que tratan la inteligencia emocional, se evidencia que las profesoras entrevistadas (las cuales cursaron una malla antigua) no concuerdan en ningún ramo que hayan tratado inteligencia emocional, nombrando metodología, teorías del desarrollo y didáctica. En los estudiantes de quinto año, los cuales están cursando una nueva malla, hay concordancia al nombrar los ramos de orientación y de psicología del niño y adolescente. No indican que la inteligencia emocional sea un área transversal que se toque en todas las cátedras, solo se nombran algunos ramos en específicos, tampoco se señala que sean ramos abocados a la inteligencia emocional, solo cátedras en donde se efectuaban rol play o donde los formadores realizaban comentarios sobre cómo manejar algunas situaciones. Además, señalan que los ramos que tratan la inteligencia emocional, se presentan tardíos en la malla curricular, ya que está vinculado a las prácticas, las cuales no comienzan desde primer año, es en las reuniones de práctica donde se pueden llevar a cabo conversaciones entre estudiantes y docentes para guiar el proceso en la sala de clases.

2) Con respecto al vínculo que poseen los ramos de la disciplina con los ramos de educación, no existe nexo, siendo la literatura y lingüística los ramos en los que más se enfoca la malla, según la percepción de los entrevistados.

3) En cuanto al vínculo que se realiza en las cátedras con la escuela es escaso, las y los entrevistados señalan que las cátedras están alejadas del aula, que generar este vínculo no es una práctica común dentro de las cátedras, enfocándose cada asignatura en lo que debe enseñar, dejando este aspecto en comentarios o consejos que pueden dar los docentes y no como una práctica de todas las cátedras efectuadas.

4) Las prácticas, ya sean iniciales, intermedias y finales se consideran claves para saber abordar situaciones con inteligencia emocional y desde ahí se genera una crítica por parte de las y los entrevistados a catalogar las prácticas como tardías y con falencias para efectuarlas.

5) Se han generado cambios en la malla curricular.

Categoría 3: Importancia de la inteligencia emocional en la formación inicial docente.

Siguiendo sus experiencias en prácticas pedagógicas, ¿Qué importancia le atribuye usted a la inteligencia emocional dentro de la formación inicial docente? ¿Por qué?

Subcategoría	P.C 1	P.C 2	P.C 3	E.C 1	E.C 2	E.C 3
Relevancia como estudiante de pedagogía.	“Dentro de la formación inicial es súper relevante”.	“yo creo que es super importante”	“una importancia central, creo que por ahí pasan muchas cosas, desde la conexión con los estudiantes, cómo me desenvuelvo yo, el logro de las metas que me pongo yo al ingresar a una clase también pasa por ahí qué tan preparada estoy y qué tan desarrollada tengo la inteligencia emocional”.	“creo que para mí es muy importante la inteligencia emocional en la formación inicial docente”.		“ahora que me lo has descrito y que he tomado conciencia de la situación yo creo que es sumamente importante que uno siempre lo va aplicando implícitamente pero nunca realmente, bueno por lo menos yo, pero no le he tomado el peso hasta ahora”.

<p>Importancia en trabajo docente.</p>	<p>“yo creo que es fundamental que se pueda abordar y manejar, no solamente del profesor con sus estudiantes, sino que del profesor consigo mismo”.</p>	<p>“como en los colegios tampoco hay inteligencia emocional para manejar este tipo de situaciones complejas”</p> <p>“Burnout esta super vigente en nosotros y eso tiene que ver con la tolerancia a la frustración que nos inculcan desde un inicio, todos sabemos que entrar en esto es hacernos “pebre” trabajando”.</p>	<p>“como profesional creo que es fundamental en el ejercicio, creo que tiene una importancia tanto como la formación de la disciplina, creo que va muy conectada y creo que esa fue la falencia de mi formación si tengo que mirarla, que estaba muy separado lo que era formación académica de la conexión humana y emocional con esos estudiantes con esas personas porque es todo un</p>		<p>“me va a ayudar a cuando ya esté ejerciendo a no abandonar la carrera, a no abandonar el ejercicio docente, nos han presentado varias veces que a los cinco años los profesores ya egresados dejan la docencia, ya sea por estrés o porque se dieron cuenta de que el campo laboral no era como ellos querían, siento que el desarrollo docente de esta inteligencia emocional me ayudaría a mantenerme en el ejercicio docente”.</p>	<p>“sí definitivamente porque es influyente en cómo uno hace las clases, en cómo está dispuesto con los estudiantes para partir la clase”.</p>
---	---	--	---	--	--	--

			sistema dentro del colegio”.			
Relevancia en trabajo con estudiantes.	“Creo que es súper fundamental el tema de la inteligencia emocional en este proceso, sobre todo con los docentes, también porque muchas veces nosotros como docentes al no reconocer nuestras emociones, como que trasladamos esa inseguridad, esa inquietud a los mismos estudiantes”.	“Insisto, si tú no sabes manejar las emociones, difícil que podamos hacerlo y claro, los estudiantes están estresados, están igual que nosotros”.	“una importancia central, creo que por ahí pasan muchas cosas, desde la conexión con los estudiantes, cómo me desenvuelvo yo, el logro de las metas que me pongo yo al ingresar a una clase también pasa por ahí qué tan preparada estoy y qué tan desarrollada tengo la inteligencia emocional”.	“si se tiene en consideración la inteligencia emocional puede lograrse mucho mejor todo en general, puede lograrse un mejor clima de aula, tener mejor resolución de problemas o conflictos que haya y se puede mejorar la enseñanza de cualquier cosa”.	“dentro del ejercicio docente como tal y mi trabajo con los estudiantes me ayudaría a solucionar problemas dentro de la sala de clases, a poder guiar a algunos y algunas estudiantes a desarrollar su propia inteligencia emocional que creo que también es super importante para prevenir el abandono de los estudios o el uso de drogas todo eso se dan cuanta inteligencia emocional porque ven los riesgos de dejar el colegio o de	“lo veo muy complicado yo ahora misma estoy muy nerviosa porque si tuviera que hacer algún ramo donde yo fuera profesora jefe, yo creo que lo que más tendría que enfocarme es en eso y no me siento preparada del todo para poder ver alguna situación o poder identificar o traspasar esas herramientas por así decirlo a los estudiantes, ser una guía o estar ahí para ellos porque para remate yo he tenido muy malas experiencias con profesores jefe (...) por ende no tengo

					la violencia intrafamiliar”.	un modelo a seguir”.
--	--	--	--	--	------------------------------	----------------------

Análisis:

- 1) Todos los entrevistados y entrevistadas concuerdan que la inteligencia emocional tiene una gran importancia en la formación inicial docente.
- 2) Esta importancia se refleja en distintos ámbitos, primeramente en el rol docente es importante puesto que te permite, según los actores y actrices, manejar situaciones completas que se dan en el aula, evitar fenómenos como el burnout o la deserción temprana, permite una conexión humana con los estudiantes y una mejor calidad de las clases.
- 3) En segundo lugar se otorga relevancia por el trabajo que se da con los estudiantes, como no trasladar inseguridades a los y las alumnas, evita traspasar el estrés, el bullying, mejorar clima de aula y el aprendizaje. Sin embargo, a pesar de la importancia que se atribuye, los estudiantes declaran no sentirse preparados para desarrollar estas competencias en sus estudiantes.

Categoría 4: Inteligencia emocional en prácticas pedagógicas.

Desde su experiencia profesional pedagógica ¿ha vivido situaciones en que las competencias de inteligencia emocional han sido relevantes para estas instancias? ¿Por qué? Justifique desde sus vivencias.

Siguiendo los aspectos de la inteligencia emocional ¿Cuáles son las dificultades que usted percibe al momento de poner en práctica alguno de estos en situaciones de práctica pedagógica?

Subcategoría	P.C 1	P.C 2	P.C 3	E.C 1	E.C 2	E.C 3
Prácticas pedagógicas con inteligencia emocional	“en un momento mi abuela falleció y pude comprender ciertas situaciones de los estudiantes, como cuando los familiares estaban enfermos, la angustia que sentía y creo que eso mejora bastante el clima que hay dentro del aula”.	“pudimos sacar adelante, gracias a un acompañamiento exhaustivo a una estudiante que había perdido a su hermana en un accidente de taxi, fue un acompañamiento intenso, el conversar con ella y empatizar con su pérdida y logramos sacarla adelante y eso me pone contenta”.	“mmm no sé si tuve estrategias claras, pero sí intenté ir soltándome y conectando con ese estudiante, entender qué le pasaba, averiguar más por fuera qué le pasaba. Fue en una ocasión que me fui a trabajar a Argentina (...) ahí también aprendí a dialogar más lo que me pasaba, a compartir lo	“entonces el profesor dijo que fue la manera en la que interactué con él, entonces esa experiencia fue súper bonita y me impactó bastante, porque nunca esperé toparme con algo así tan pronto, entonces gracias a la profesora que me señaló cómo debía formular las preguntas a los estudiantes e ir acercándose		“quizá por eso de alguna forma me sale que no teníamos las herramientas así como explícitas de alguna forma igual que nuestra experiencia lo que nos habían comentado algunos profesores en instancias donde podemos conversar con ellos y sus vivencias también las podemos aplicar aquí y eso fue gratificante.

			que me pasaba con colegas de allá, de acá y entender que si iban a haber días buenos y malos (...) ahí entendí que mi trabajo no me puede echar a perder el día”.	poco a poco para que así el estudiante me dijera qué le estaba pasando”.		
Prácticas pedagógicas sin inteligencia emocional	“la mayoría de mis años me ha faltado inteligencia emocional, me ha faltado mucho, como te decía, este el único año donde yo me he sentido un poco más estable, yo emocionalmente y yo en relación con los estudiantes”.	“una situación donde no tuve herramientas de inteligencia emocional fue en un altercado que tuve con un apoderado porque yo estaba colocando “rebelde” a su hija (...) finalmente yo estaba peleando contra el colegio, contra el apoderado, pero no logré “rebelar” a esta niña, sacarla de	“me resulta más fácil pensar situación que he manejado sin inteligencia emocional” “me pasó en una ocasión que yo sentía que los estudiantes no conectaban conmigo, porque yo me mostraba muy ruda, muy pesada y lejana con ellos y era como “esto hay	“Sí, las experiencias todos y todas. Las chiquillas (refiriéndose a sus compañeras) sobre todo contaban cosas que eran muy chocantes y ellas mismas decían que tenían ganas de llorar porque no tenían las herramientas necesarias para enfrentar las situaciones que	“en esa instancia hubo un comentario inapropiado de un estudiante hacía mi compañera, ella quedó en blanco porque no pudo afrontar la situación como correspondía y cuando me contó yo tampoco supe cómo afrontarla, mi única solución en ese instante era dirigirme al grupo entero y decir que estaba mal lo que el joven había hecho	“nosotros nos vimos en pañales con respecto a la salida abrupta del estudiante de la sala y nos dejó en evidencia que a pesar de que habíamos tenido prácticas antes igual habían sido bastante controladas porque había estado un docente con nosotros o alguien que nos iba a dar apoyo y en ese

	<p>“mi visión de profesora era no, yo tengo que ser con todos igual y no puedo sentarte en el lugar que tú quieres (...) es como súper extraño equilibrar esas dos cosas y ahí me arrepiento de lo que hice porque el niño lo necesitaba”.</p>	<p>este sistema” “Lamento mucho no haber puesto lo puntos sobre las ies, yo creo que me faltó un paralé al apoderado o al colegio para que respaldaran lo que ellos mismos me habían encargado hacer y finalmente quedé mal yo y me sacaron de la jefatura (...) sigo lamentando no haber podido ayudar a esa niña a conseguir su independencia emocional”.</p> <p>“me faltaron herramientas para entregarle a ella que le permitieran expresar lo que sentía, validarla y</p>	<p>que hacerlo y la guía hay que hacerla por que sí porque yo vine para eso y tengo que reforzar los contenidos (...) quizá debí hacer un ejercicio una lectura de texto y dedicarme a conversar más con ellos y a conectar desde este otro lado porque yo también me sentía muy mal era como “la rechazada”.</p> <p>“Claro, eso, fue muy de mí, mmm solo movilizada por lo que a mí me pasaba o por lo que yo sentía y que me sirvió</p>	<p>les ocurrían y todo eso era muy ligado a la inteligencia emocional porque era un sentir del curso, lo teníamos en general”.</p>	<p>(...) ninguno de los dos pudo afrontar esta situación” “Yo creo que han sido más veces donde me han faltado herramientas, porque en el caso de estos dos ejemplos que son en colegio distintos, probablemente haya habido otras circunstancias en donde yo pude haber aplicado inteligencia emocional, pero no las identifique, entonces siento que han sido más donde me han faltado herramientas que donde puede más resolver”.</p>	<p>momento no teníamos a nadie, no supimos cómo reaccionar”.</p>
--	--	---	---	--	---	--

		empoderarla en esta situación”	mucho hablarlo con los otros colegas que ya han tenido un ejercicio docente más lineal y continuo”.			
Aspecto de la inteligencia emocional menos desarrollado en prácticas pedagógicas.	“Me cuesta la regulación emocional” “no en la universidad no me entregaron herramientas de regulación emocional o si las entregaron no fueron significativas.	“la regulación emocional, dirigir y manejar las emociones tanto de forma positiva como negativas, porque me frustraba un montón, obviamente eso me hizo sobre reaccionar en esa situación, enojarme con personas o enojarme con situaciones, responder mal en algunas ocasiones al apoderado”.	“mmm, yo creo que el primero: reconocer de forma consciente nuestras emociones y cómo tomaba esa emoción y cómo la trabajaba, me quedé mucho rato padeciendo y sentía que no conectaba y que podía haber hecho otras cosas identificaba incomodidad pero no era	“la facilitación emocional, la capacidad de generar sentimientos que faciliten el pensamiento me ha costado bastante, ese sobre todo ha sido un aspecto que todavía no podría decir que tengo interiorizado y la percepción y expresión emocional, ha sido difícil	“creo que siempre es difícil percibirse y percibir o ayudar a percibirse a los estudiantes y expresarse también son muy pocas las veces que ellos se sienten totalmente cómodos porque siempre está la idea de que mi compañero se burlará, entonces creo que es muy difícil de trabajarlo, entonces también uno como docente tiene este temor o miedo de que los	“Hay dos que me han costado más que ha sido facilitación y regulación emocionales, la regulación emocional es la que más me ha costado porque he tenido solamente prácticas protegidas y al momento que me toque salir realmente de la burbuja...”

			capaz de poner una etiqueta verbal esa fue la que más me costó y con la que trabajo todos los días y siento que he mejorado”.	reconocer las emociones”.	estudiantes se puedan burlar”.	
--	--	--	---	---------------------------	--------------------------------	--

Análisis:

1) Las y los entrevistados han podido llevar a cabo sus prácticas pedagógicas con inteligencia emocional, sin poseer herramientas concretas en el área, sino más bien por experiencias personales y laborales vividas en el caso de las docentes. Siendo estas prácticas más resultado de la intuición que de aprendizajes significativos durante la formación inicial. En el caso de los y las estudiantes de quinto año, sí han podido poner en prácticas consejos o comentarios que han realizados los docentes formadores en clases, pudiendo así resolver algunas situaciones de conflicto. No obstante, declaran estar en conscientes, tanto docentes como estudiantes, que les faltan herramientas concretas de inteligencia emocional, ya que se han encontrado con más situaciones que no han podido resolver, momentos en lo que no han sabido cómo llevar a cabo prácticas pedagógicas con inteligencia emocional.

2) Entre los aspectos de la inteligencia emocional, se evidenció que no tenían conocimientos sobre el modelo de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey y solo al momento de leer la pregunta lograron identificar el aspecto que más les costaba poner en práctica, siendo uno de los aspectos más nombrados el de regulación emocional, no teniendo herramientas para colocarlo en sus prácticas pedagógicas.

Inteligencia emocional en formación inicial docente

Inteligencia emocional

Procesos involucrados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. (Mayer y Salovey, 1997).

Capacidad de reconocimiento del estado emocional de uno mismo y de otros para regular conducta.

Capacidad de uso del estado emocional de uno mismo y de otros para regular conducta.

Capacidad de comprensión del estado emocional de uno mismo y de otros para regular conducta.

Capacidad de manejo del estado emocional de uno mismo y de otros para regular conducta.

Reconocer emociones

Uso emociones

Comprensión emociones

Manejo emociones

Saberes que proporciona la Universidad sobre el reconocimiento de las emociones propias y de otros.

Saberes que proporciona la Universidad sobre el uso de las emociones propias y de otros.

Formación docente

Procesos planeados para preparar a los docentes dentro del ámbito del conocimiento, actitudes y competencias para cumplir de forma eficaz sus labores dentro de la comunidad educativa. Adaptado de Frederick (2009) y Rodríguez (2016).

Preparación en conocimientos para cumplir de forma eficaz sus labores dentro de la comunidad educativa.

Preparación en competencias para cumplir de forma eficaz sus labores dentro de la comunidad educativa.

Preparación en actitudes para cumplir de forma eficaz sus labores dentro de la comunidad educativa.

Conocimiento (Saberes)

Competencias (saber hacer)

Actitud (ser)

+

Saberes que proporciona la Universidad sobre la comprensión de las emociones propias y de otros.

Saberes que proporciona la Universidad sobre regulación de las emociones propias

Reconocimiento de emociones propias y de otros por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.

Uso adecuado de emociones propias por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.

Comprensión de emociones propias y de otros por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.

Regulación de emociones propias y de otros por medio del conocimiento otorgado por la Universidad.

Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con reconocimiento de emociones propias de y otros.

Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con uso adecuado de emociones propias y guiando a otros.

Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con comprensión de emociones propias de y otros.

Manejo en situaciones de prácticas pedagógicas con regulación de emociones propias de y otros.