

FORMACIÓN DE PROFESORES EN INTELIGENCIA EMOCIONAL ¿TIENE CHILE UNA DEUDA EN ESTE ÁMBITO?

TEACHERS TRAINING IN EMOTIONAL INTELLIGENCE. DOES CHILE HAVE A DEBT IN THIS AREA?

Valentina Hormazábal Muñoz¹

Magíster en educación Mención Currículo y Comunidad Educativa

Universidad de Chile

valentina.hormazabal.m@usach.cl

Santiago, Chile

79

Resumen: El retorno a clases presenciales poscuarentena debido al virus SARS-CoV-2, dejó expuesto que en Chile es necesario potenciar un paradigma educacional integral enfocado en la gestión de las emociones, tanto para estudiantes como para docentes, siendo estos últimos, claves para promover este tipo de inteligencia. En este sentido, el presente artículo tiene por objetivo general analizar cómo una universidad pública del país está resolviendo las necesidades de formación en inteligencia emocional de sus estudiantes de pedagogía en Castellano. La metodología corresponde a un enfoque cualitativo con el propósito evidenciar significados que los sujetos en estudio, en este caso, estudiantes y tituladas de la carrera, le otorgan a su formación en inteligencia emocional. Por medio de entrevistas semiestructuradas y revisión de documentos oficiales de la Universidad se recolectaron los datos necesarios, los cuales fueron analizados en cuatro categorías, diseñadas a partir del objetivo general con sus respectivas subcategorías, las cuales arrojaron como resultado que la formación en inteligencia emocional dentro de la formación docente es escasa e indirecta. La malla curricular posee una ausencia en esta área. Asimismo, las cátedras no generan vínculos pedagógicos necesarios para experiencias de práctica, enfocándose mayoritariamente en la formación disciplinar.

Palabras claves: Inteligencia emocional, formación docente, plan de estudios integrado, aprendizaje socioemocional.

Resumo: O retorno às aulas presenciais pós-quarentena devido ao vírus SARS-CoV-2, expôs que no Chile é necessário promover um paradigma educacional abrangente focado na gestão das emoções, tanto para alunos quanto para professores, este último sendo chave para promover este tipo de Inteligência. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo geral analisar como uma universidade pública do país está resolvendo as necessidades de formação em inteligência emocional de seus alunos de pedagogia em espanhol. A metodologia corresponde a uma abordagem qualitativa com o objetivo de evidenciar os significados que os sujeitos em estudo, neste caso, estudantes e egressos da carreira, conferem à sua formação em inteligência emocional. Por meio de entrevistas semiestructuradas e revisão de documentos

¹ Docente de Lengua y Literatura

Fecha recepción: 28 de junio de 2022

Fecha aceptación: 07 de septiembre de 2022

DOI: 10.5354/2735-7279.2022.67625



oficiais da Universidade, foram coletados os dados necessários, os quais foram analisados em quatro categorias elaboradas a partir do objetivo geral com suas respectivas subcategorias, que mostraram como resultado que a formação em inteligência emocional dentro da formação de professores é escasso e indireto. O currículo tem uma ausência nesta área. Da mesma forma, as cátedras não geram vínculos pedagógicos necessários às experiências práticas, focando principalmente na formação disciplinar.

Palavras-chave: Inteligência Emocional, formação docente, currículo integrado, aprendizagem socioemocional.

Abstract: The return to face-to-face classes, post-quarantine due to the SARS-CoV-2 virus, exposed that in Chile it is necessary to promote a comprehensive educational paradigm focused on the management of emotions, both for students and teachers. The latter being a key factor to promote this kind of intelligence.

The general objective of this article is to analyze how a public university in the country is solving the need of formation in emotional intelligence for their students of Spanish Pedagogy Degree. The methodology used was a qualitative approach with the purpose of unveiling the meaning and significance the study subjects- students and graduates- attribute to their emotional intelligence formation.

Through the use of semi-structured interviews and the revision of official University documents, the necessary data was collected in order to be analyzed from four categories and subcategories that were designed from the general objective. The results showed a scarce and indirect formation in emotional intelligence.

The curriculum lacks formation in this area and the courses do not enable the pedagogical bonds that are necessary for practical experiences and only focus on disciplinary and academic training.

Keywords: Emotional intelligence, teacher training, integrated curriculum, social emotional learning.

INTRODUCCIÓN

Dentro de los últimos años se ha evidenciado en los establecimientos educacionales de Chile fenómenos preocupantes, como el acoso y violencia escolar en el caso de los estudiantes, o del agotamiento excesivo por parte de docentes (como el síndrome de Burnout), acrecentándose con el retorno a clases presenciales post cuarentena (Marín, 2022). Si se extrapola esto a nivel de sociedad, se reflejan altos índices de problemas en la salud mental de la población como depresión, ansiedad, violencia, 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 al interior de las familias

y complicaciones para el manejo y regulación de las emociones por parte de sus integrantes. Esto indica que algo está ocurriendo en la sociedad con respecto a las competencias y habilidades socioemocionales.

La escuela podría ser uno de los lugares en donde las personas desarrollan este tipo de habilidades (Moreno, 2015), entendiendo 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 desarrollar un fuerte enfoque académico y cognitivo (Mujica-Johnson, 2020). Algunos de los factores que se incluyen en este paradigma son las pruebas estandarizadas, las que exigen a los establecimientos ciertos niveles de contenidos que deben abarcar, el rendimiento académico por medio de la obtención de una nota y el refuerzo horario a las asignaturas troncales como matemática y lenguaje, entre otros; esto propicia una educación donde se valora más el rendimiento académico estandarizado, que las habilidades socioemocionales que puede adquirir el estudiantado (Goleman, 1995).

A pesar de la importancia de la inteligencia emocional² en los contextos educativos, los y las 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). La literatura indica 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 el presente artículo, donde interesa analizar cómo una universidad pública está resolviendo las necesidades de formación en inteligencia emocional de sus estudiantes de Pedagogía en Castellano, tanto desde la percepción de estos sujetos como desde 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 profesoras tituladas 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 han sido amplios, se requiere conocer si la tónica de estas investigaciones se extrapola también a este programa de estudio.

² Entendiendo inteligencia emocional como la definida por Mayer y Salovey (1997) es 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.

Por lo anterior, el problema de investigación se planteó de la siguiente forma: ¿Cómo perciben su formación en inteligencia emocional, las y los estudiantes y tituladas de Pedagogía en Castellano?

En el marco teórico es posible encontrar un repaso con las principales investigaciones sobre inteligencia emocional en formación docente, partiendo desde el origen teórico de inteligencia emocional, pasando por las líneas de estudio en formación docente y cómo se han investigado en Chile, terminando con los principales hallazgos sobre inteligencia emocional en formación docente desde las distintas áreas de investigación.

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 campo que no han desarrollado de forma significativa en su paso por la Universidad.

82

MARCO TEÓRICO

Inteligencia emocional en formación docente

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 teóricas de la aparición del concepto de inteligencia emocional, desarrollando modelos teóricos y describiendo los componentes esenciales que debía poseer una persona emocionalmente inteligente, destacando Thorndike (1920) 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*. De esta forma, en los años noventa, se definió explícitamente la inteligencia emocional con los estudios 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 (1995) que definió inteligencia emocional justificando la importancia de las emociones en el desarrollo humano.

Todo lo anterior iniciaría un nuevo concepto de inteligencia: la inteligencia emocional, la cual 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 (Dolev y Leshem, 2017; Gutiérrez, Ibáñez, Aguilar y Vidal, 2016). 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 coeficiente intelectual, una inteligencia que permitiría alcanzar un desarrollo pleno e integral (Farnsworth, 2016; Kotaman, 2016).

En lo anterior radica la importancia de incorporar este tipo de enfoque de la inteligencia en la formación docente, en el cual se identifican al menos tres líneas distintas de investigación: 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 en formación docente encontramos una 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.

Los estudios sobre las experiencias prácticas dentro de la formación inicial son menos tratados 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 docente. Se indaga muy poco sobre lo que ocurre en las prácticas iniciales e intermedias, focalizándose en las prácticas profesionales o terminales (Vanegas y Fuentealba, 2019).

En este sentido, en los últimos años el concepto de inteligencia emocional como nueva forma de llevar a cabo una educación de calidad ha tomado fuerza; los estudios en esta área educativa se 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 autopercepción, 2) revisión de programas curriculares de carreras de pedagogía y 3) implementación de programas sobre inteligencia emocional en contextos educativos (Martyniak y Pellitteri, 2020).

Cabe señalar que la mayoría de estos estudios, indican 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) 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 del estudiantado (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; existen revisiones de diseños

curriculares en carreras de pedagogía y de la 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 formación en inteligencia emocional.

En lo que respecta 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 (2013), no se ha observado en las aulas nada centrado en la regulación emocional ni en habilidades para la vida o bienestar socioemocional para futuros docentes.

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 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, que deja de manifiesto que las competencias emocionales ocupan un lugar menor en el conjunto de competencias docentes (López et al., 2012), que el porcentaje de competencias emocionales explícitas es bajo en general y 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 en este ámbito (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, las competencias para la vida y el bienestar están relacionadas solo a la parte organizativa.

Se señala en los diferentes estudios sobre inteligencia emocional en formación docente (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), 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 se infiere que se mantiene una insuficiente atención curricular en este ámbito, y se comprobó que no existen ofertas extracurriculares que puedan suplir esta insuficiencia en los planes de estudios.

Por último, con respecto a los estudios de autopercepción de futuros profesores en inteligencia emocional se evidencia que ,autores como Molero y Luna (2016), señalan que la relación género e inteligencia emocional condicionan algunos aspectos de la personalidad y en evidencia empírica; en este mismo sentido, 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.

METODOLOGÍA

Considerando los avances de la literatura expuestos se desprendieron los siguientes objetivos específicos: 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.

Método

El paradigma de esta 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 en el paradigma fenomenológico, el cual permite situarse en el marco de referencia interno del sujeto o sujeta que lo vive y experimenta (Martínez, 2002).

La metodología utilizada es la cualitativa, pues emplea 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 este estudio de caso se haya generado desde una perspectiva holística.

Participantes

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 tituladas de la universidad pública en estudio, escogidos por 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 para las docentes corresponden a:

- Cinco años o más en ejercicio docente en el nivel de enseñanza media.
- Profesora jefe, ya que poseen un acercamiento a las familias y necesidades del estudiantado.
- Experiencia en clases remota, pues evidencian los desafíos de educar en pandemia.

Con respecto a los y las estudiantes los criterios responden a:

- Más de cuatro años cursando la carrera, pues permite tener vivencias de práctica temprana e intermedia.
- Ayudante de cátedra, puesto que logran un acercamiento con los docentes universitarios y sus metodologías.
- Pertenecer al centro de estudiantes, ya que de esta forma generan cercanía con las demandas estudiantiles de todos los miembros de la carrera.

Se buscó 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.

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

Código P.C: corresponde a profesoras de Castellano egresadas 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 1.

Categorización de la muestra docente

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

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.

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.	Sí.	Sí.
E.C 2	F	22	Cuatro años y un semestre.	Inicial e intermedia.	Sí.	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 las docentes y estudiantes.

Instrumentos y procedimientos

En función del tema de investigación, se establecen dos variables en estudio:

1) Inteligencia emocional: para efectos de esta investigación, es 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).

A partir de las dos variables en estudio anteriormente mencionadas, se genera una operacionalización de estas, quedando siete dimensiones en estudio y en cada dimensión se desglosan temas (tal como se puede ver en la tabla número 3), los cuales generaron las preguntas de la entrevista semiestructurada, que se realizó a los sujetos y sujetas en estudio de manera remota debido a la situación de confinamiento del país.

Tabla 3.

Operacionalización de variables en estudio

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.
		8. Comprensión 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 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.

VARIABLE	DIMENSIÓN	TEMAS
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.
	Preparación en competencias para cumplir de forma eficaz sus labores dentro de la comunidad educativa (saber hacer).	16. Saberes que proporciona la Universidad sobre regulación de las emociones propias y de otros.
		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 y de 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.

Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

El enfoque cualitativo permite mediante un procedimiento de codificación abierta, según los planteamientos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998), abordar el texto, con el fin de desentrañar conceptos, ideas y sentidos. Respecto a esto Strauss y Corbin (2002) son claros señalando que para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él.

La codificación abierta realizada en la presente investigación resulta de un examen minucioso de los datos e información entregada para identificar y conceptualizar los significados que contiene la información. Los datos fueron comparados, segmentados y examinados en términos de verificar proposiciones que fueron expuestas al inicio de este estudio. Se contrastó la información dada por los sujetos y sujetas con los documentos oficiales de la Universidad encontrados en la página web. Los datos empíricos producidos fueron conceptualizados y vinculados progresivamente, con el fin de cumplir con los objetivos.

91

RESULTADOS Y ANÁLISIS

De acuerdo con las respuestas dadas por cada entrevistado y entrevistada se logró sistematizar y finalmente, categorizar la información. Los temas emergentes que aparecen en el discurso de las docentes y estudiantes fueron organizados de forma tal, que su estructuración representa el sentido de lo comunicado por ellos y ellas.

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 sitio web, analizando así los resultados por proposiciones.

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 cuenta con una asignatura curricular específica que resuelva estas 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 (Departamento de Lingüística, 2020).

Los discursos emitidos por las docentes egresadas y estudiantes de la universidad en estudio no concuerdan con lo planteado por los objetivos de áreas transversales de la carrera; indican falencias en el desarrollo integral y específicamente de la inteligencia emocional.

“yo creo que este tipo de formación es bien escasa” “Tampoco hay 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:

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 (Perfil de egreso Pedagogía en Castellano, 2020).

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 de ellas 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, competencias, saberes, enfoques 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 semestres, por lo tanto, se evidencia lo señalado por los actores y actrices, quienes señalan 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 otorga en momentos de práctica profesional, no está declarado como asignatura, no se genera de forma transversal en todas las cátedras, y se deja sin resolver las necesidades de inteligencia emocional en estudiantes de Pedagogía en Castellano.

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. 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 emitir los docentes formadores, tal como lo plantearon las profesoras en ejercicio.

“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).

“me toca la casualidad de que había 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 contraponen a la información curricular de la carrera, pues se evidencian tres ramos que se orientarían a esto:

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

La asignatura Metodología para la enseñanza de la lengua castellana, dentro de su contribución al perfil de egreso, apunta 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 2020).

b) 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 2020).

c) Noveno semestre: Metodología para la educación literaria.

Su contribución al perfil de egreso es 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. (Programa de asignatura carrera de pedagogía en Castellano – Metodología para la educación literaria 2020).

Tomando en consideración lo emitido por las y los entrevistados, más lo señalado en los programas de carrera, se evidencia una contrariedad; 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 entrevistados con lo señalado en los programas de cada asignatura.

En lo que respecta al vínculo entre la formación disciplinar con lo pedagógico, 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 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 esta 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 al debe (...) sí con mucho énfasis en el contenido duro en la literatura y lingüística” (P.C 3).

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 genera un escaso 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.

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, segundo, porque permite una conexión con los y las estudiantes, evitándoles el estrés y tercero, propicia un 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” (Departamento de Lingüística y Literatura, 2020)

De manera que, la Universidad dentro de sus objetivos considera, al igual que los actores y actrices una importancia esencial al desarrollo integral en la formación de docentes.

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, los sujetos y sujetas en estudio no tenían claridad de la teoría, autores o modelos de inteligencia emocional. Por ende, las prácticas pedagógicas que indican haber realizado con este tipo de inteligencia son puntuales. 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 el desarrollo de la inteligencia emocional, y que así, los estudiantes de pedagogía puedan incorporarlo en sus prácticas pedagógicas.

CONCLUSIONES

A partir de la pregunta ¿cómo perciben la formación en inteligencia emocional, los estudiantes y tituladas de pedagogía en Castellano? 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 de 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 área, no poseen conocimientos, competencias o estrategias ligadas a la 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 internacionales que se han realizado en este ámbito, donde se concluye que hay un déficit en el contenido socioemocional de la formación de profesores, ocupando éstas competencias un lugar menor dentro de los diseños curriculares (Barcelar y Martín, 2019; Castillo, 2015; Bi 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 el estudiantado, tal como lo que se logró evidenciar en el presente estudio.

Este hallazgo también concuerda con la revisión de documentos oficiales en propuestas formativas de docentes realizadas en Alemania, España, Francia, Inglaterra y Portugal, que 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 los ramos ligados a psicología se centran en tendencias teóricas en el campo del aprendizaje y el análisis del comportamiento, revisando netamente conceptos; esto indica que el estudiante de pedagogía no recibe una formación adecuada para atender las necesidades de su labor educativa en este ámbito, concordando esto con lo emitido por los sujetos y sujetas del estudio.

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, no estableciendo un nexo entre la formación pedagógica con la disciplinar; siendo este último tipo de formación, la 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 en 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 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 acciones deseables. Es decir, la tendencia arraigada era la de manejar y, hasta cierto punto controlar, el comportamiento de los y las estudiantes 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 y profesoras.

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, pues proporciona herramientas para poder manejar situaciones complejas dentro de la sala de clases, evitaría fenómenos que han ido en alza en los últimos años, como el burnout o bullying; además, permite una conexión con los estudiantes, evitándoles el estrés y propicia un 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).

En algunos estudios, donde se han realizado experiencias de cursos de formación continua en competencias de inteligencia emocional (tanto en formación inicial como permanente), se evidencia 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 Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008:441) 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”.

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 permita afrontar los eventos que con frecuencia pueden resultar estresantes en el terreno educativo, y como garantía para trabajar la inteligencia emocional de sus estudiantes.

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.

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; esto 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 esta área.

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 que les origina conflictos que afectan su propio equilibrio emocional, y por ende, su bienestar personal; resultados similares a los reportados por Esteve (2011).

Con respecto a las limitaciones, vale señalar que la presente investigación es un estudio de tipo exploratorio, es por esto que se propone para futuras investigaciones, realizar un estudio con metodología cuantitativa para sacar resultados más amplios con inferencias teóricas, así la muestra sería más representativa de la población. Asimismo se pueden generar investigaciones relacionadas a la temática de formación docente, produciendo variables en inteligencia emocional para futuros profesores. También se puede aplicar un estudio similar, pero enfocado en más carreras o en más universidades con el fin de poseer hallazgos más representativos. Lo importante es continuar con las investigaciones en este línea, puesto que falta mucho por avanzar en inteligencia emocional en la formación docente.

Es importante continuar con las investigación en la línea de formación en inteligencia emocional para futuros docentes; urge comenzar a educar desde las emociones, generando un modelo educativo integral. 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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>.
- Bisquerra Alzina, R. (2013). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R.A. (2005). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>.
- Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N., & Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. *Educating people to be emotionally intelligent*, 123-137.

- Cabello, Rosario; Ruiz-Aranda, Desirée & Fernández-Berrocal, Pablo (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. REIFOP, 13 (1).
- 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>.
- 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>
- Gutiérrez, J., & Delgado, J. (1994). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Metodología de las ciencias del comportamiento. Madrid: Proyecto Editorial Síntesis Psicología.
- Delors, J. y Otros. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Dolev, N. y Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. Teacher development, 21(1), 21-39. Doi: 10.1080/13664530.2016.1207093.
- Esteve, E. (2011). Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes. Una revisión desde la aproximación educativa.
- Extremera Pacheco, N., Durán, A., & Rey, L. (2012). 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
- Farnsworth, M. (2016). Self-Study in emotion work: organizing chaos by negotiating private - public grief. Studying teacher education, 12(2), 222-239. Doi: 10.1080/17425964.2016.1192032
- Frederick, S., Novemsky, N., Wang, J., Dhar, R., & Nowlis, S. (2009). Opportunity cost neglect. Journal of Consumer Research, 36(4), 553-561.
- García, J., Sánchez, R., (2017). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista Educación, 36(1), 1-24.
- Gutiérrez, M., Ibáñez, R., Aguilar, R. Y Vidal, A. (2016). Assessment of emotional intelligence in a sample of prospective secondary education teachers. Journal of Education for Teaching, 42(2), 123-134. Doi: 10.1080/02607476.2016.1143144
- Gardner, H. (1983). La inteligencia reformulada. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (2002). La Inteligencia Emocional. México: Vergara
- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.

- Kotaman, H. (2016). Turkish prospective early childhood teachers' emotional intelligence level and its relationship to their parents' parenting styles. *Teacher Development*, 20(1), 106-122. Doi: 10.1080/13664530.2015.1101391
- Marín, V. (2022). Efecto pandemia y conflictos en la sociedad: El factor violencia que complejiza la convivencia escolar. Santiago de Chile. Recuperado de: Emol.com <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2022/03/30/1056364/violencia-escolar-retorno-clases-pandemia.html>
- Martínez, F. (Coord.), Bisquerra, R., Filella, G., Fita, E., Martínez, F. y Pérez-Escoda, N. (2002). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Martyniak, M., & Pellitteri, J. (2020). The effects of short-term emotional intelligence training on preschool teachers in Poland. *Psihologijske teme*, 29(1), 85-94.
- Mayer, J. D. Y Salovey, P. (1997). The intelligence of emotional Intelligence, 17,433-442.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual review of Psychology*, 59(1), 507-536. Rodrigod.
- 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>
- Mujica-Johnson, F. (2020). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. Chile, Temuco. Recuperado de: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582020000100472%20%20%20mujica.
- 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>
- 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. 2016.
- Pacheco, B. (2016). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107-113.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 437-454.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12 (2), 145-153.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Vanegas Ortega, C. M., & Fuentealba Jara, A. R. (2019). IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE, REFLEXIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>.

Vivas, M., Chacón, M. A., y Chacón, E. (2010). Competencias autopercebidas por los futuros docentes. *Educere*, 14, 137-146.