

Volumen 4 - Número 2 - Abril/Junio 2017

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0716-4706

Homenaje a

Adolfo Omar Cueto

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL

REVISTA INCLUSIONES

Portada: Felipe Maximiliano Estay Guerrero

221 B

WEB SCIENCES

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez

Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectora

Lic. Débora Gálvez Fuentes

Universidad de Los Lagos, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Universidad de Los Lagos, Chile

Relaciones Humanas

Héctor Garate Wamparo

Universidad de Los Lagos, Chile

Cuerpo Asistente

Traductora Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

221 B Web Sciences, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

221 B Web Sciences, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres

221 B Web Sciences, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero

221 B Web Sciences, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de San Pablo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Lic. Juan Donayre Córdova

Universidad Alas Peruanas, Perú

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

*Universidad Autónoma de la Ciudad de
México, México*

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Julieta Ogaz Sotomayor

Universidad de Los Andes, Chile

Mg. Liliana Patiño

Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía

Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia

Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dr. José Manuel González Freire
Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura
Instituto de Estudios Albacetenses "don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio Medeiros da Silva
Instituto Federal Sul-rio-grandense, Brasil

Dr. Antonio Carlos Pereira Menaut
Universidad Santiago de Compostela, España

Dra. Yolanda Ricardo
Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha
Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix
Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades Estatales América Latina y el Caribe

Dr. Luis Alberto Romero
CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Adalberto Santana Hernández
Universidad Nacional Autónoma de México, México
Director Revista Cuadernos Americanos, México

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso
Universidad de Salamanca, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez
Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo
Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa
Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla
Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba

Dra. Noemí Brenta
Universidad de Buenos Aires, Argentina

PhD. Juan R. Coca
Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel
Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik
Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec
INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti
Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant
Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro
Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez
*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Carmen González y González de Mesa
Universidad de Oviedo, España

Dra. Andrea Minte Münzenmayer
Universidad de Bio Bio, Chile

Mg. Luis Oporto Ordóñez
Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga
Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio
Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta
*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. Vivian Romeu
*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad de Varsovia, Polonia

Asesoría Ciencia Aplicada y Tecnológica:
221 B Web Sciences
Santiago – Chile

Revista Inclusiones
Representante Legal
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

Indización y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



THOMSON REUTERS



CATÁLOGO

Information Matrix for the Analysis of Journals





WZB

Berlin Social Science Center



uOttawa

Bibliothèque
Library



REX

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ministerio de
Ciencia, Tecnología
e Innovación Productiva



Secretaría de Articulación
Científica Tecnológica



Uniwersytet
Wrocławski



Stanford University
LIBRARIES



PRINCETON UNIVERSITY
LIBRARY

WESTERN
THEOLOGICAL SEMINARY

**PERCEPCIÓN, COMPRENSIÓN Y REGULACIÓN EMOCIONAL
EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA, CHILE**

**PERCEPTION, UNDERSTANDING AND EMOTIONAL REGULATION IN PEDAGOGY STUDENTS
OF THE UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA, CHILE**

Drdo. Alejandro Gallardo Jaque

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile
agallardo@upla.cl

Fecha de Recepción: 07 de febrero de 2017 – **Fecha de Aceptación:** 01 de marzo de 2017

Resumen

En el contexto de un proceso de innovación curricular, se plantea la necesidad de incorporar las competencias emocionales en el currículum de las carreras pedagógicas en la Universidad de Playa Ancha, Chile. En una primera etapa, este estudio con enfoque mixto, de tipo descriptivo, cuasi experimental, sin grupo control, pretende contrastar los resultados obtenidos por una muestra de estudiantes de 1° año de Pedagogía en Educación Básica, en un instrumento de inteligencia emocional percibida, en las dimensiones de atención, claridad y reparación, al inicio de su formación (marzo) y al final del primer semestre (julio) del año 2014, luego de la implementación de un programa de actividades de educación emocional para desarrollar la identificación, comprensión y regulación emocional, asociadas a estas dimensiones. Como resultado se visualiza un avance en los niveles presentados inicialmente en las tres dimensiones medidas. Además se señalan los aspectos más relevantes del proceso en opinión de estos estudiantes, en lo referido a logros, avances y aportes a su desarrollo, demostrando la relevancia de la incorporación de aspectos socioemocionales en la formación pedagógica, en el sentido de preparar adecuadamente a los futuros maestros, entregándoles las herramientas requeridas por su entorno laboral y promoviendo el desarrollo de sus competencias emocionales.

Palabras Claves

Inteligencia emocional – Currículo – Educación emocional

Abstract

In the context of a process of curriculum innovation, there is a need to incorporate emotional competencies in the curriculum of teaching careers at the Universidad de Playa Ancha, Chile. In a first stage, this study with mixed approach of quasi experimental descriptive, without control group, aims to compare the results obtained for a sample of 35 students of 1st year of Basic Education Pedagogy, an instrument of perceived emotional intelligence in the dimensions of attention, clarity and repair, at the beginning of their training (March) and end of the first half (July) 2014, after the implementation of a program of activities for developing emotional identification, understanding and emotional regulation education, associated with these dimensions. As a result progress is displayed on the levels originally submitted in the three dimensions measured. Besides the most important aspects of the process they are indicated in the opinion of these students, with regard to achievements, progress and contribute to its development, demonstrating the importance of incorporating social-emotional aspects of teacher training in the sense of adequately preparing future teachers, giving them the tools required for their work environment and promoting the development of their emotional skills.

Keywords

Emotional intelligence – Curriculum – Emotional education

Introducción

El concepto inteligencia emocional (IE), surgido en los años noventa, adquirió gran popularidad, pasando ser el centro de múltiples investigaciones, describiendo aptitudes complementarias, pero distintas de la inteligencia académica. La expresión “inteligencia emocional” fue definida por Salovey y Mayer como la capacidad de percibir los sentimientos propios y los de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta.¹

En las últimas décadas, empieza a hacerse cada vez más presente la necesidad de incorporar las emociones en el currículum obligatorio. La UNESCO elaboró en 1996 un documento, *La educación encierra un tesoro*, coordinado por Jacques Delors, con recomendaciones para incorporar a nivel mundial aspectos de fomento de la inteligencia emocional en las escuelas, por su potencial para reducir los niveles de violencia escolar². De allí que se ha ido generando una corriente que insiste en la formación de ciudadanos más que en poner el énfasis en los contenidos académicos, por lo que el desarrollo de competencias emocionales se configura como factor esencial para la prevención de conductas de riesgo y para el desarrollo personal y social. Esto se reafirma al considerar trabajos que han encontrado correlaciones positivas significativas entre la IE, el bienestar psicológico y la estabilidad emocional en jóvenes de entre 18 y 33 años³.

Claramente, la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional, puesto que se requiere además la habilidad de manejar las propias emociones y las de los otros de manera eficaz⁴. Las emociones tendrían una gran relación con la motivación y la acción, mientras que la cognición estaría vinculada con el conocimiento y el análisis de la decisión de la acción. Es por ello que, cuando las emociones se integran a la razón, proporcionan mayor sabiduría que cuando sólo se utiliza el intelecto⁵. En este marco, las investigaciones realizadas en la materia expresan que la inteligencia emocional es responsable de, por lo menos, el 80% del éxito en la vida⁶. Dado lo anterior, la inteligencia y la emoción son dos aspectos cíclicamente relacionados, por lo que tener un alto Cociente Emocional (CE) es tan importante como tener un alto Cociente Intelectual (CI).

Es por ello que los procesos educativos no deben centrarse únicamente en las metas académicas, sino también en el enriquecimiento de las estrategias afectivas de los estudiantes que mejoren la dimensión socio-afectiva del aprendizaje⁷. En el contexto universitario, existen estudios que no solo correlacionan las competencias emocionales con

¹ Peter Salovey y John Mayer, Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (1990), 185-211

² Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro* (Madrid: Santillana–Ediciones UNESCO, 1996).

³ María Paz Bermúdez; Inmaculada Teva y Ana Sánchez, Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2 (1) (2003), 27-32.

⁴ Natalio Extremera; Pablo Fernández-Berrocal y Auxiliadora Durán, Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (2003), 260-265.

⁵ Martha Gaeta y Cristina López, Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), (2013), 13-25.

⁶ Begoña Ibarrola, *Aprendizaje emocionante* (Madrid: Ediciones SM, 2013).

⁷ Pablo Fernández-Berrocal y Natalio Extremera, Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, (2006), 7-18.

el rendimiento académico⁸, sino también con otras variables que inciden en el alumnado, como son las relaciones sociales y el equilibrio personal⁹. Así, se ha observado que las habilidades emocionales contribuyen a la adaptación social y al éxito académico, ya que el trabajo cognitivo implica emplear y regular las emociones, lo que favorece la concentración y el manejo de la impulsividad y del estrés¹⁰.

Además, los avances exhibidos en la formación docente establecen en los perfiles profesionales nuevas competencias, entre las cuales destacan las socio-emocionales¹¹, referidas a la capacidad de los profesionales de la docencia para manejar las situaciones en las que están implicadas las relaciones interpersonales y la regulación de las emociones, que tienen que ver tanto con el manejo que hace el docente de su mundo interior, como con la regulación de estas situaciones profesionales, en las que están presentes las emociones relacionadas con el proceso de aprendizaje, el clima afectivo del aula, los intercambios con los alumnos, padres, compañeros de trabajo y con las autoridades educativas, entre otras. Concretar estas competencias implicaría, sumado a otros puntos, conjugar el conocimiento teórico sobre las emociones, la inteligencia emocional en el aprendizaje y la cognición, los principios de la educación emocional. Del mismo modo, contempla poseer habilidades para aplicar estrategias que le faciliten identificar, comprender y regular las emociones de sí mismo y de otros, y por supuesto, valorar el papel de las emociones en el desempeño y en la vida de las personas.

Sin embargo, los aspectos antes señalados son obviados en los diseños curriculares en la formación inicial del profesorado, observándose desajustes que se suman a planes de estudios rígidos, centrados en lo cognitivo y con muy pocas experiencias dirigidas al desarrollo personal y social del futuro educador. Cuando se encuentran en el ámbito laboral, los profesores noveles experimentan sentimientos de frustración y ansiedad, dado que se enfrentan a demandas que no aprendieron a resolver en la universidad, acarreando conflictos que dan origen al malestar docente y por consiguiente, al desequilibrio emocional y a enfermedades¹². En relación a esto, son muy pocas las instituciones formadoras de formadores que cuentan con programas específicos, con contenidos de educación emocional que promuevan en el profesorado las habilidades necesarias para cumplir con la demanda actual de la educación emocional de los alumnos¹³, siendo insuficientes las investigaciones acerca del complejo mundo emocional de los profesores y sobre las habilidades emocionales necesarias para enfrentar los sucesos que día a día ocurren en el salón de clases.

Se hace evidente entonces la importancia que el sistema universitario se adapte a los nuevos tiempos, lo que implica la necesidad de ampliar la información científica y técnica

⁸ Martha Páez y José Castaño, Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, Vol 32 N° 2 (2015), 268-285.

⁹ Iratxe Suberviola-Ovejas, Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, febrero 2012, Año XIV N° Especial. 1154-1167

¹⁰ Rocío Fragozo-Luzuriaga, Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México, UNAM-IISUE/Universia, Vol. VI, Núm. 16, (2015), 110-125

¹¹ Carlos Hué, Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. *RIDU Revista d'Innovació Docent Universitària* 5 (2013) 42-61

¹² José Esteve. *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento* (Barcelona: Paidós Editorial, 2006).

¹³ Irene López-Goñi y Jesús Goñi, La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, (2012), 205-206.

de los estudiantes en torno a las competencias emocionales¹⁴, a fin de prepararlos para la vida, implicando, a su vez, la búsqueda del desarrollo humano, desde un enfoque preventivo¹⁵. De esta forma, es de suma utilidad que los docentes diagnostiquen las competencias emocionales de los estudiantes, de manera que puedan delinear las actividades de forma más apropiada para obtener un máximo aprovechamiento, ya que si queremos formar individuos plenos y preparados, es ineludible educar en el mundo afectivo y emocional. De esta manera, es importante generar programas que busquen el desarrollo de las competencias emocionales en todas sus dimensiones, en particular en aquellas que aparezcan inicialmente más bajas, pensando en los estudiantes que inician una carrera universitaria, a fin de orientar y facilitar la toma de decisiones y desempeño académico, así como contribuir a su mayor bienestar personal y social. De allí que se considere una necesidad el incluir la formación en competencias emocionales de modo explícito dentro de los objetivos educativos en la enseñanza universitaria, tomando en cuenta que la integración de estas competencias en los establecimientos educacionales requiere de una adecuada formación de profesores, con énfasis en lo práctico, lo que lleva a contemplar los requerimientos para una adecuada formación inicial y permanente del profesorado para favorecer la efectividad de su quehacer¹⁶.

Método

En el contexto de un proceso de Innovación Curricular llevado a cabo en la Universidad de Playa Ancha, Chile, se ha requerido la formulación del nuevo currículo de las carreras pedagógicas. Considerando el perfil profesional de egreso, la integralidad de saberes centrada en el aprendizaje del estudiante y la organización en ejes formativos, se ha contemplado la incorporación de competencias emocionales en la formación inicial docente.

Para aportar a este proceso se plantea un estudio con enfoque mixto, de tipo descriptivo, cuasi experimental, sin grupo control, que busca alcanzar los siguientes objetivos:

- 1.- Establecer el nivel de inteligencia emocional percibida en una muestra compuesta por estudiantes de 1° año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, en el año 2014, según las dimensiones de atención, claridad y reparación.
- 2.- Elaborar e implementar estrategias para desarrollar la percepción, comprensión y regulación emocional en estudiantes de 1° año de Pedagogía en Educación Básica.
- 3.- Contrastar los resultados obtenidos por los estudiantes de 1° año de Pedagogía en Educación Básica en las dimensiones de atención, claridad y reparación, al inicio de su formación (marzo) y al final del primer semestre (julio).

¹⁴ Francisco Tejedor y Ana García-Valcárcel, Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario. *Revista de Educación*, 342, (2007), 443-473.

¹⁵ Rafael Bisquerra, La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), (2005), 95-114.

¹⁶ Raquel Palomera; Pablo Fernández-Berrocal y Marc Brackett, La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, Vol 6(2), (2008), 437-454

4.- Determinar, en opinión de los estudiantes de 1° año de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, los aspectos relevantes de la implementación de una propuesta de trabajo en las dimensiones de atención (percepción), claridad (comprensión) y reparación (regulación) de las emociones.

A fin de cumplir con estos objetivos, se utiliza un instrumento de autoinforme de la inteligencia emocional percibida, la versión castellana y reducida del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)¹⁷, que es una escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales que proporciona tres factores o dimensiones: atención, claridad y reparación de las propias emociones. La Atención, asociada a Percepción, es un factor que comunica hasta qué punto se tiende a observar y pensar sobre los propios sentimientos y emociones o humor; la Claridad, asociada a Comprensión, evalúa la comprensión e identificación de los estados emocionales y por último la Reparación, asociada a Regulación, se refiere a las creencias individuales sobre la habilidad de regular estos sentimientos. El instrumento ha mostrado adecuados indicadores de fiabilidad y validez, en sucesivas aplicaciones, con coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach superiores a .80, y correlaciones significativas entre todas las dimensiones del instrumento ($p \leq .01$)¹⁸.

Este instrumento se aplica a una muestra de 35 estudiantes (31 de sexo femenino y 4 de sexo masculino) de 1° año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, en dos momentos: en **marzo**, al inicio de las actividades de su formación y en **julio**, al cierre de su primer semestre de estudios.

Durante este primer semestre de estudios, desde un enfoque centrado en la educación emocional y en el contexto del Taller Integrado de Formación en la Práctica I (TIFP1), se desarrollaron actividades que apuntaban a trabajar aspectos de percepción, comprensión y regulación de sus emociones (Tabla N° 1)

DIMENSIÓN	ASPECTOS O TEMÁTICAS DE TRABAJO
Percepción emocional	Reconocimiento de las propias emociones. Reconocimiento de las emociones de los demás
Comprensión emocional	Pensamiento, emoción y conducta. Conciencia de las propias emociones y de los demás
Regulación emocional	Manejo de la ira y frustración Relajación y afirmaciones positivas

Tabla N° 1

Tabla Resumen de dimensiones, aspectos y temáticas del Taller

¹⁷ Pablo Fernández-Berrocal; Natalio Extremera y Natalia Ramos, Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, (2004), 751-755

¹⁸ Alberto González; Jonathan Peñalver y Edgar Bresó, La evaluación de la inteligencia emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad? *Forum de Recerca* N° 16, Universidad Jaume I.(2011), 699-712

En julio, junto con la segunda aplicación del TMMS-24, se consultó a los estudiantes su opinión en relación al trabajo realizado en cada una de las dimensiones, así como también respecto al proceso desarrollado en TIFP1, realizándose un análisis de contenido a los datos obtenidos. Para el análisis se siguió la metodología de la inducción analítica bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada, un método de análisis cualitativo de las observaciones registradas por escrito¹⁹.

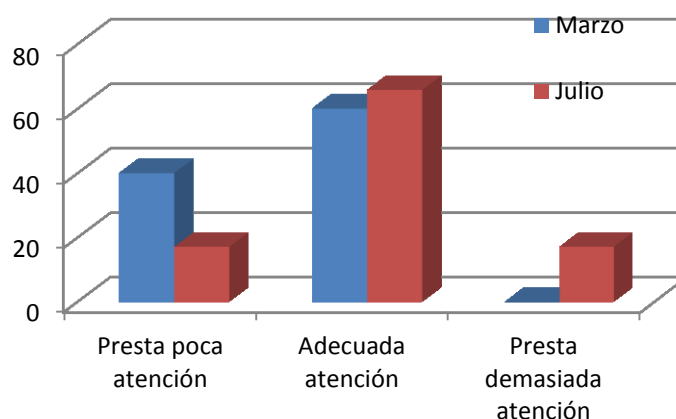
Resultados

Se presentan los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones del instrumento aplicado, lo que se complementa con el análisis realizado a las opiniones de los estudiantes para la respectiva dimensión. Finalmente se categorizan las respuestas dadas en relación a sus comentarios respecto al proceso vivido en el Taller Integrado de Formación en la Práctica I.

a.- Dimensión Atención

ATENCIÓN	Marzo	%	Julio	%
Poca Atención	14	40,0	6	17,1
Adecuada Atención	21	60,0	23	65,8
Demasiada Atención	0	0	6	17,1
TOTAL	35	100	35	100

Tabla N° 2
Resultados dimensión Atención en la muestra



¹⁹ Anselm Strauss y Juliet Corbin, Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y fundamentos para desarrollar la Teoría Fundamentada (Medellín: Universidad de Antioquia, 2002).

En el transcurso del primer semestre de formación, (Tabla N° 2), se aprecia una clara disminución en la proporción de estudiantes que prestan poca atención a sus emociones y un leve aumento en quienes poseen un adecuado nivel al respecto. Llama la atención que al finalizar el semestre aparece un porcentaje de estudiantes que presta demasiada atención a sus emociones, lo que estaba ausente al inicio del año lectivo.

Considerando las opiniones de los estudiantes, emergen las siguientes categorías como las más relevantes:

- Importancia de conocer las propias emociones: reflejado en

“considero que es muy importante prestarle atención a los sentimientos, creo que antes me sentía así si le daba importancia a lo que sentía pero ahora se el por qué le doy la importancia que le doy a mis sentimientos y emociones”(s6), “ahora tiene mucha importancia lo que siento”(s8), “he podido comprender que mis sentimientos, emociones y pensamientos son muy importantes para poder desarrollarme como persona”(s10), “considero importante es que ahora logro relacionarme más con mis sentimientos, y que puedo prestarles más atención”(s15), “ahora trato de poner todo de mi parte para así darle importancia y saber qué es lo que siento y por qué”(s24).

- Percepción de logros: se visualiza en

“el logro más importante que he logrado es prestarme atención sobre todos mis sentimientos y tenerme como un “respeto” hacia mí misma respecto a cómo me siento”(s1), “he podido controlar mejor mis emociones, y también a saber distinguir qué es lo que siento en un determinado momento”(s4), “logré conocer de mejor manera mis sentimientos y emociones, y así poder manejarlas de mejor manera”(s5), “el hecho de poder amarme y valorarme tal cual soy, respetando cada uno de mis sentimientos, emociones y pensamientos”(s10), “en cuanto a logros personales he podido superar cada vez más que si algo no funcionó bien podrá mejorar la próxima vez”(s11), “siento que logré analizar y dar la importancia que se merecen mis sentimientos”(s25), “los grandes logros que he podido observar son que hoy en día le he podido prestar mucha más atención a como me siento, y saber qué es lo que siento realmente”(s33).

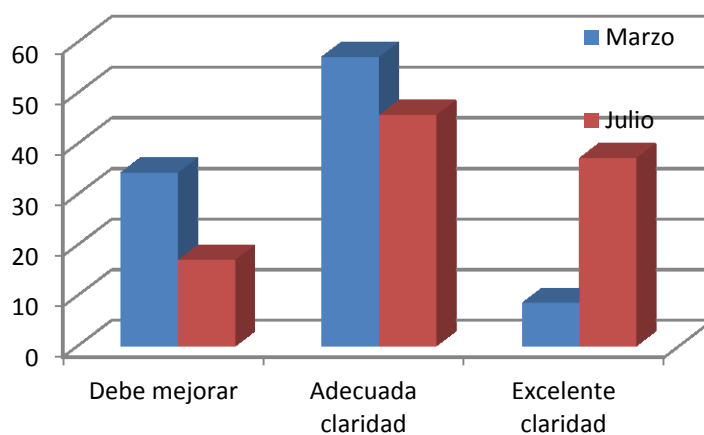
- Aprendizajes: que se expresan como

“aprendí a valorar mis sentimientos, a saber compatibilizarlo con mis pensamientos y así lograr una armonía entre ambos”(s3), “he aprendido a preocuparme más de cómo me siento y también he aprendido a manejar un poco mis emociones”(s7), “me ha servido para diferenciar entre una emoción y un sentimiento”(s27), “he aprendido más a pensar en mi misma que en los demás”(s28).

b.- Claridad

CLARIDAD	Marzo	%	Julio	%
Debe mejorar	12	34,3	6	17,1
Adecuada Claridad	20	57,1	16	45,7
Excelente claridad	3	8,6	13	37,2
TOTAL	35	100	35	100

Tabla N° 3
Resultados dimensión Claridad en la muestra



En relación a la dimensión Claridad, relacionada con la comprensión de las emociones, se observa en la Tabla N° 3, que luego del trabajo desarrollado en el primer semestre, hay una disminución en el porcentaje de estudiantes que presentan tanto una deficiente como una adecuada claridad, así como un notorio aumento en la proporción de sujetos que muestra una excelente claridad emocional.

Luego de haber trabajado esta dimensión, según lo expresado por los estudiantes, aparecen como relevantes las siguientes categorías:

- **Percepción de cambio:** revelada a través de

“ahora he logrado avanzar mucho con respecto a mis emociones”(s1), “con el avance del tiempo he podido hacer ese trabajo mucho más fácil”(S4), “he cambiado o quizás he madurado mucho más respecto a mis sentimientos y emociones”(s7), “el cambio que he notado, está dado en que se me es un poco más fácil expresar sentimientos y emociones”(s8), “el poder expresar lo que siento, hace notar el gran cambio que he tenido al finalizar este taller”(s10).

- Percepción de logros: reflejado en

“logre conocer mis emociones de mejor manera y en base a eso pude manejarlos de mejor manera”(s5), “los logros, son el hecho de poder hoy en día reconocer mis sentimientos y lo importantes que son”(s10), “me ha ayudado a abrir un poco más mi mente y comprenderme a mí misma”(s11), “el mayor logro que he presentado a lo largo del taller o clase es que he podido dar nombre lo que siento, y poder decirlo es también otra cosa fundamental”(s17), “ahora me es más fácil poder darme cuenta de las emociones o sentimientos que tengo y al igual los que otras personas sienten por mí”(s22).

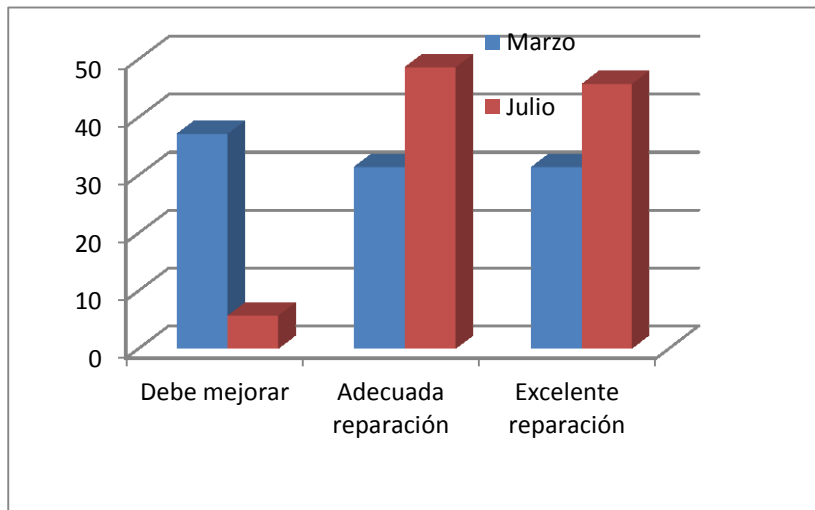
- Dificultades: expresadas en

“sigo sintiéndome confundida al entender mis sentimientos”(s12), “de un modo u otro aun me cuesta darme cuenta de cuales son y de cómo afrontarlos”(s24), “aún me cuesta expresar lo que siento por que la gente no lo toma con la verdadera intención que intento trasmitir”(s27), “fue una gran dificultad el hecho d expresar lo que siento”(s32).

c.- Reparación

REPARACIÓN	Marzo	%	Julio	%
Debe mejorar	13	37,2	2	5,7
Adecuada reparación	11	31,4	17	48,6
Excelente reparación	11	31,4	16	45,7
TOTAL	35	100	35	100

Tabla N° 4
Resultados dimensión Reparación en la muestra



Con respecto a la dimensión Reparación, relacionada con la regulación emocional, se observa en la Tabla N° 4 que al finalizar el semestre hay una drástica disminución en el porcentaje de estudiantes que aparece con déficits en este aspecto, así como un aumento en la proporción de sujetos que ahora aparece tanto con una adecuada como con una excelente regulación de las emociones.

Considerando lo expresado por los estudiantes luego de haber trabajado en torno a esta dimensión, aparecen como relevantes las siguientes categorías:

- Visión optimista: lo que se refleja en

“soy una persona optimista desde siempre, sin embargo, no había tomado conciencia de ello hasta hace poco”(s8), “he llegado a la conclusión de la importancia que tiene el ser optimista en la vida cotidiana”(s9), “he podido lograr cada vez más tener un mirada positiva de las cosas”(s11), “suelo ser más optimista que antes”(S13), “en tener visiones más optimistas, y no caer de inmediato”(s15), “tener una actitud optimista, ya que te permite ver todas las posibilidades de solución ante una dificultad”(s17).

- Percepción de cambio: revelado a través de

“considero que hoy por hoy, mis sentimientos no influyen tanto en mi actitud”(s5), “he avanzado un poco los cambios”(s7), “cambia la manera de pensar y de cómo comportarme ante diversas situaciones, se presenta un mejor manejo de la situación”(s31), “uno de los grandes cambios ha sido que he podido equilibrar mis emociones y de cierta manera controlarlas”(s32), “ahora controlo de mejor manera las actitudes que tomo frente a diversos problemas”(s34).

- Percepción de logros: visualizado en

“he logrado dejar en si un poco mis pensamientos malos o complicados de lado y ser feliz”(s1), “saber controlar mis sentimientos para que los negativos no me afecten”(s3), “creo que me doy más animo cuando me siento triste o rara”(s12), “sinceramente siento que he evolucionado para bien, ya que soy más capaz de reconocer mis sentimientos, logro controlar mis enfados y me preocupo más de mí”(s15), “un gran logro para mi es el haber avanzado y darme cuenta de ello”(s16), “creo que he logrado superar mis malos estados de ánimo”(s21), “el control de mis emociones el tratar de superarme si en algún momento me siento mal”(s30).

Visión general del proceso

Tomando en cuenta la visión general que tienen los estudiantes respecto al proceso desarrollado en el Taller, aparecen como más relevantes las siguientes categorías:

- Logros o avances: que se refleja en

“comparando los meses, he crecido muchísimo como persona y eso me alegra muchísimo”(s1), “se refleja un avance quizás no muy drástico pero existe, en cuanto a la atención y reconocimiento de mis emociones y sentimientos”(s10), “saber que he cambiado en algunos aspectos para bien”(s12).

- Aporte a la formación: expresado como

“teniendo claro todos estos factores que pueden favorecer o afectar nuestra labor como docente”(s2), “darnos cuenta cuanto nos ha beneficiado este módulo para nuestro desarrollo personal y como futuros profesores”(s3), “apunta directamente a la parte sentimental, que mayoritariamente es un poco más reservada en las personas y para ser un educador pleno, se deben tener en un buen nivel”(s11), “esta asignatura refleja todo lo que se necesita para ser un buen profesor, ser empático, tolerante y tener ese contacto directo con las demás personas”(s24), “la mayoría de las situaciones aprendidas en el taller sirven también en la vida cotidiana de cada individuo que estudia pedagogía”(s28).

Discusión

Tomando en cuenta los datos obtenidos de la aplicación del instrumento de autoinforme de la inteligencia emocional percibida (TMMS-24), previo y posterior al trabajo realizado durante el primer semestre de formación profesional de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, más las opiniones recogidas en la muestra al finalizar el proceso, cabe destacar los puntos señalados a continuación.

En relación a la dimensión de Atención, asociada a la percepción emocional, se observa una mejora en relación a las condiciones iniciales, ya que pese a aparecer al final del semestre una pequeña proporción de sujetos que prestan demasiada atención a sus emociones, hay una clara disminución en quienes presentaban déficits al respecto, aumentando la proporción de quienes presentan un adecuado nivel. Aparecen en opinión de los estudiantes, aspectos destacados en las actividades desarrolladas para promover la percepción emocional, referidos a la importancia de conocer las propias emociones, además de la percepción de logros y aprendizajes.

Respecto a la dimensión de Claridad, asociada a la comprensión emocional, se denota claramente el efecto positivo del trabajo desarrollado en el semestre, al disminuir la proporción de estudiantes que inicialmente presentaban deficiente o adecuado nivel en este aspecto, para pasar a incrementar la proporción de quienes ahora exhiben una excelente claridad. En opinión de los estudiantes, si bien algunos aún declaran algunas dificultades (señalando un aspecto necesario de profundizar), aparece la percepción de cambio y de logros en relación a la comprensión de sus emociones.

En la dimensión de Reparación, asociada a la regulación emocional, es donde se visualiza más claramente la mejora en cuanto a la situación al finalizar el semestre, ya que disminuye drásticamente el porcentaje de estudiantes que deben mejorar en este aspecto y aumenta claramente la proporción de quienes ahora exhiben una adecuada o excelente reparación. Al considerar la opinión de estos estudiantes, surge la consolidación de una visión optimista y la percepción de cambio y de logros, con lo cual aparecería como el mayor avance el referido a la regulación emocional.

No se puede dejar pasar por alto que además de los aspectos anteriores, en una visión general del proceso desarrollado en el Taller, los estudiantes hacen notar logros o avances, además de asignar relevancia a lo trabajado al considerarlo un aporte a su formación.

Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran la relevancia de la incorporación de aspectos socioemocionales en la formación pedagógica, reafirmando lo señalado por Tejedor y García-Valcárcel²⁰, en el sentido de preparar adecuadamente a los futuros maestros, entregándoles las herramientas requeridas por su entorno laboral y promoviendo el desarrollo de sus competencias emocionales.

En relación a los objetivos planteados para este trabajo, se puede decir que se cumplieron cabalmente al poder contrastar los niveles de percepción, comprensión y regulación emocional de estudiantes de pedagogía, luego de un semestre en el que se trabajaron estos aspectos, mostrando la efectividad de un programa que permitió visualizar mejoras en estas dimensiones. Además se pudo obtener información de estos sujetos en relación a cómo percibieron el desarrollo del Taller, denotando aspectos positivos en cuanto a aprendizajes, logros e importancia para su formación, permitiendo relevar los aportes, así como los puntos a seguir trabajando.

Luego de esta primera iniciativa en el marco de un proceso de innovación curricular a nivel universitario, queda la tarea de explicitar y hacer permanente el incorporar las competencias emocionales dentro de los objetivos educativos y profundizar en aquellas que aparecen sin consolidar, en especial considerando una adecuada formación docente, apuntando a un desempeño efectivo de acuerdo a los requerimientos de su contexto laboral.

Bibliografía

Bermúdez, María Paz; Teva, Inmaculada y Sánchez, Ana. Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2 (1), (2003) 27-32.

Bisquerra, Rafael. La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), (2005), 95-114.

Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana–Ediciones UNESCO. 1996.

Esteve, José. *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós Editorial. 2006.

Extremera, Natalio; Fernández-Berrocal, Pablo y Durán, Auxiliadora. Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, (2003), 260-265.

Fernández-Berrocal, Pablo; Extremera, Natalio y Ramos, Natalia. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, (2004), 751-755.

Fernández-Berrocal, Pablo y Extremera, Natalio. Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, (2006), 7-18.

²⁰ Francisco Tejedor y Ana García-Valcárcel, *Causas del bajo rendimiento del estudiante...*

Percepción, comprensión y regulación emocional en estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, Chile pág. 40

Fragoso-Luzuriaga, Rocío. Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, UNAM-IISUE/Universia, Vol. VI, núm. 16, (2015), 110-125.

Gaeta, Martha y Lopez, Cristina (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16(2), (2013), 13-25.

González, Alberto; Peñalver, Jonathan y Bresó, Edgar. La evaluación de la inteligencia emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad? Forum de Recerca N° 16, Universidad Jaume I. (2011), 699-712.

Hué, Carlos. Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. RIDU Revista d'Innovació Docent Universitària 5 (2013), 42-61.

Ibarrola, Begoña. Aprendizaje emocionante. Madrid: Ediciones SM. 2013.

Páez, Martha y Castaño, José. Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Psicología desde el Caribe, Vol 32, N°2, (2015), 268-285.

López-Goñi, Irene y Goñi, Jesús. La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. Revista de Educación, 357, (2012), 205-206.

Palomera, Raquel; Fernández–Berrocal, Pablo y Brackett, Marc. La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 15, Vol 6(2), (2008), 437–454.

Salovey, Peter y Mayer, John. Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, (1990) 185-211.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y fundamentos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia. 2002.

Suverbiola-Ovejas, Iratxe. Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. Revista de comunicación vivat academia. Año XIV, n°. Especial, (2012), 1-17.

Tejedor, Francisco y Garcia-Valcárcel, Ana. Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario. Revista de Educación, 342, (2007), 443-473.

Para Citar este Artículo:

Gallardo Jaque, Alejandro. Percepción, comprensión y regulación emocional en estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, Chile. Rev. Incl. Vol. 4. Num. 2, Abril-Junio (2017), ISSN 0719-4706, pp. 28-40.

221 B
WEB SCIENCES

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.