Dimensión socioemocional: implicancias para la formación por competencias en pedagogía

Alejandro Gallardo Jaque
Marcela Sepúlveda Riveros
Universidad de Playa Ancha

Resumen

Con el objetivo de analizar las implicancias que tiene la dimensión socioemocional del trabajo docente en la formación por competencias en Pedagogía, se desarrolla un estudio mixto, con la aplicación de un cuestionario de autopercepción de habilidades emocionales a 86 profesores de Enseñanza Básica y una entrevista grupal a 24 de esos docentes. La mayoría de los participantes evidencia niveles adecuados de Atención, Claridad y Reparación emocional. Surgen como categorías la Formación Inicial y el Desempeño docente, la primera de ellas asociada a subcategorías como relación con formación integral, incorporación en la formación inicial docente, entrega de herramientas para la resolución de conflictos, abordaje del tema de autoconcepto-autoestima, comunicación asertiva y que los egresados puedan compartir experiencias con estudiantes de la carrera, en tanto que la segunda se asocia a subcategorías como aplicación a estudiantes con necesidades educativas especiales, vinculación con padres y apoderados, promoción de la conciencia emocional, necesidad de apoyo y trabajo con herramientas concretas. Se concluye en la relevancia de la incorporación de esta temática en la formación, evidenciando carencias y problemas de desempeño que son importantes de subsanar.

Palabras clave: Competencias del docente; Competencias emocionales ; Formación de docentes

Socio-emotional dimension: implications for skills training in pedagogy

ABSTRACT

In order to analyze the implications of the socio-emotional dimension of teaching work in training by competencies in Pedagogy, a mixed study is developed, with the application of a self-perception questionnaire of emotional skills to 86 teachers of Basic Education and a group interview 24 of those teachers. Most of the participants show adequate levels of Attention, Clarity and Emotional Repair. Initial Training and Teacher Performance emerge as categories, the first of them associated with subcategories such as relationship with comprehensive training, incorporation in initial teacher training, delivery of tools for conflict resolution, approach to the issue of self-concept-self-esteem, assertive communication and that graduates can share experiences with students of the career, while the second is associated with subcategories such as application to students with special educational needs, links with parents and guardians, promotion of emotional awareness, need for support and work with concrete tools. It concludes on the relevance of the incorporation of this topic in training, showing deficiencies and performance problems that are important to correct.

Key words: Teacher competences ; Emotional competences ; Teacher training

Dimensão sócio-emocional: implicações para a formação por habilidades em pedagogia

Resumo

Com o objetivo de analisar as implicações que tem a dimensão sócio-emocional do trabalho docente na formação por habilidades em Pedagogia, desenvolve-se um estudo misto, com a aplicação de um questionário de autopercepção de habilidades emocionais a 86 professores de Ensino Básico e uma entrevista grupal com 24 desses professores. A maioria dos participantes evidencia níveis adequados de Atenção, Claridade e Reparação emocional. Surgem como categorias a Formação Inicial e o Desempenho docente, a primeira delas associada a subcategorias como relação com formação integral, incorporação na formação inicial docente, entrega de ferramentas para a resolução de conflitos, abordagem do tema de autoconceito/autoestima, comunicação assertiva e que os egressos possam compartilhar experiências com estudantes do curso de graduação, ao passo em que a segunda se associa a subcategorias como aplicação a estudantes com necessidades educativas especiais, vinculação com pais e procuradores, promoção da consciência emocional, necessidade de apoio e trabalho com ferramentas concretas. Conclui-se com a relevância da incorporação da temática na formação, evidenciando carências e problemas de desempenho que são importantes para reparar.

Palavras-chave: Habilidades do docente, habilidades emocionais, formação de docentes.

INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente constituye uno de los mayores retos por su importancia en los sistemas educativos, más aún cuando a nivel regional, como plantean Gaete, Gómez y Bascopé (2016), no se cuenta con la suficiente evidencia empírica sobre los procesos formativos, que respalden lo demostrado en estudios internacionales, en relación a que el conocimiento y la preparación de profesores es uno de los elementos importantes en la determinación de los resultados escolares (VAILLANT, 2005). Lo anterior se convierte en una tarea importante para la política pública en el sentido de fomentar este tipo de estudios, considerando que este inicio a la socialización profesional debe proveer de un bagaje sólido al futuro profesor o profesora, para desarrollar y asumir la tarea educativa en todas sus dimensiones, con la complejidad que presenta esta labor, pero actuando reflexivamente con la rigurosidad y flexibilidad que se requieran en el contexto y cultura donde se desarrolle. (IMBERNÓN, 2001)

En relación a esta tarea educativa, se ha afianzado la idea que la labor del docente no puede limitarse a transmitir conocimientos, dado que se convierte en un modelo, en un promotor de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos (CABELLO; RUIZ ARANDA; FERNANDEZ BERROCAL, 2010). A partir de esto, en el contexto educacional los profesores entienden lo importante y necesario que es el desarrollo de estas competencias, haciéndose conscientes de la necesidad de desarrollar estas habilidades y actitudes, cuando deben analizar los pensamientos, las emociones que les suscitan las diferentes situaciones y los comportamientos que evidencian (TORRIJOS & MARTIN, 2014). Esta creciente conciencia según Mortiboys (2016) conlleva varios retos, el primero se refiere a que el docente pueda verse a sí mismo como un ser emocional, que sea capaz de reconocer a los alumnos como seres emocionales, y que el estudiante tenga la visión del maestro como un ser emocional, más que un ser impasible. Estos aspectos se ven reforzados en los planteamientos de Márquez Cervantes y Gaeta González (2018), quienes señalan que es clave contar con un "educador emocional" para que el alumno logre desarrollar plenamente su dimensión afectiva, puesto que el docente debe ser un ejemplo a seguir, pensando en que los alumnos pasan gran parte de su infancia y adolescencia en las aulas, periodos en los que principalmente se produce su desarrollo emocional.

Es por esto que, considerando la relevancia del fortalecimiento de aspectos emocionales del sujeto para una mejor identificación y regulación de emociones relacionadas con el vínculo y relación social, sumado a que el desarrollo de estos elementos en el ámbito educativo, es la base del clima de aula y vínculo positivo entre pares, considerados como aspectos fundamentales para propiciar el proceso de enseñanza- aprendizaje (Milicic; Arón, 2011), surge la necesidad de desarrollar este estudio, que busca establecer relaciones entre la dimensión socioemocional del trabajo docente con la formación por competencias en Pedagogía.

MARCO TEORICO

Entre los innumerables desafíos que surgen en la tarea del desarrollo profesional en la actualidad, la educación emocional es uno de ellos, puesto que, como indican Extremera, Rey y Pena (2016), los docentes, aunque hayan recibido una formación técnica y académica en las aulas universitarias, inician su actividad sin apenas haber practicado ni aprendido competencias

socioemocionales, lo que demuestra una carencia en la formación inicial docente en relación a las dimensiones emocionales, haciendo necesaria la figura de un nuevo profesor, reforzando la premisa que los docentes deben formarse a nivel emocional y social (Fernández Berrocal; Cabello; Gutiérrez Cobo, 2017), una labor indispensable que conllevaría una gran ventaja para su desempeño profesional, tanto a nivel intrapersonal como interpersonal (CASSULLO; GARCIA LABANDAL, 2015).

A lo anterior hay que agregar que la realidad que enfrentan los profesores en los distintos establecimientos genera un desequilibrio en la formación emocional, sumado al hecho que los profesores no poseen una alta conciencia de su estado anímico, lo que puede incidir negativamente en sus acciones y reacciones, y en su relación con los(as) estudiantes (BARRIGA; CATRICHEO; VÁSQUEZ, 2010). Estos aspectos se ven acentuados al momento de tener que conducir un proceso educativo que involucre a estudiantes con necesidades educativas especiales, haciendo aparecer como desafíos el abordaje de emociones como la poca tolerancia, la frustración, así como el aprendizaje de los compañeros de curso en el contexto de la inclusión en la sala de clases, configurándose un trabajo delicado para crear un espacio de confianza entre profesor y alumno (ALARCÓN; RIVEROS, 2017).

Dado lo anterior, como lo comprobaron Molero, Pantoja-Vallejo y Galiano-Carrión (2017), el profesorado está muy sensibilizado ante la necesidad de recibir una educación emocional adecuada; a partir de ello, desde una mirada de la gestión, sería importante que las administraciones educativas se preocupen de esta temática, llevando a cabo las medidas oportunas.

En relación a la medición de las habilidades emocionales en profesores, en una investigación realizada en Chile, se obtuvo como resultado que, si bien los docentes obtienen en general niveles adecuados en un test de Inteligencia Emocional (TMMS-24), no promueven de manera frecuente el aprendizaje socioemocional en sus prácticas pedagógicas (ZUÑIGA, 2019)

Dado lo anterior, se constituye como un desafío el abordar la importancia del desarrollo de las competencias emocionales de los docentes, puesto que entre las necesidades de capacitación percibidas tanto por profesores, por expertos, como por las investigaciones, están los vínculos entre los actores educativos, el clima escolar, la disciplina, el cómo ayudar a los

alumnos a desarrollar un proyecto de vida y los problemas crecientes en el área de la salud mental (Arón; Milicic, 2017), relevando este último aspecto al considerar que a los profesores que no han contado con posibilidades de capacitación en el área socioemocional, les sería más difícil desarrollarla en sus estudiantes y estarían más propensos al desgaste profesional con consecuencias para la salud mental de ambos (BERGER, ÁLAMOS; MILICIC, 2016). De allí que se requiera un trabajo desde un punto de vista que, más allá de la formación inicial, se abra a la posibilidad de un perfeccionamiento contínuo, con la entrega de herramientas concretas, enfocadas a saberes con énfasis en lo práctico y en lo propio de la profesión docente (Alarcón; Riveros, 2017), más aún tomando en cuenta lo planteado por Jones, Bouffard y Weissbourd (2013), quienes consideran que en la actualidad hay una gran complejidad en las clases y los docentes se encuentran en la necesidad de desarrollar su educación emocional para, de ese modo, tener habilidades que les permitan gestionar su aula de forma adecuada, logrando conformar un ambiente seguro, cálido, de confianza, equilibrado, con normas claras y en el que se favorezca la asertividad, la empatía, la autoestima, el respeto y otros temas.

Por otra parte, no se puede dejar de considerar otros factores a la hora de incorporar la dimensión emocional en el quehacer docente, como es el caso de visualizar a la escuela y la familia como actores fundamentales en dicha educación, dado que su accionar se fortalece y acrecienta si ambos buscan los mismos objetivos respecto al desarrollo socioemocional de los alumnos (Naval; Bernal; Fuentes, 2018), por ello es importante que los padres reflexionen sobre el modo de interacción personal con sus hijos, su estilo educativo, la manera en que manejan sus propias emociones y cómo suelen responder a las diversas reacciones emocionales de otras personas (Márquez Cervantes; Gaeta González, 2016), planteándose la necesidad que los docentes entreguen herramientas a los padres para también brindarles apoyo a ellos (ALARCÓN; RIVEROS, 2017)

METODOLOGÍA

El diseño de investigación escogido es de tipo mixto, descriptivo, no experimental, con una dimensión cuantitativa y otra cualitativa, para responder al principio de complementariedad por deficiencia, apuntando al Objetivo General de analizar las implicancias que tiene la dimensión socioemocional en la formación inicial docente, teniendo como objetivos específicos:

- Establecer el nivel de inteligencia emocional percibida en una muestra compuesta por profesores de Enseñanza Básica, según las dimensiones de atención, claridad y reparación, considerando el tipo de dependencia administrativa.
- Determinar la relevancia que le asignan los docentes a la dimensión socioemocional en el quehacer docente.

Desde el punto de vista cuantitativo, la muestra estuvo compuesta por 86 profesores de Enseñanza Básica, que se desempeñan en establecimientos municipalizados, particulares subvencionados y particulares pagados (públicos, concertados y privados) de la región de Valparaíso, Chile, a quienes se les aplicó el cuestionario TMMS-24, basado en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) (Fernández-Berrocal; Extremera; Ramos, 2004; versión original de Salovey et al., 1995), escala que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales, referido las destrezas con las que pueden ser conscientes de sus propias emociones, así como de su capacidad para regularlas.

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 ($p \leq .01$)(ESPINOZA; SANHUEZA; RAMÍREZ; SÁEZ, 2015). Estos resultados permiten aseverar que los ítems son homogéneos y que la escala mide de forma consistente la característica para la cual fue elaborada

Además, desde el punto de vista cualitativo, se realizó una entrevista grupal a 24 de los docentes que habían respondido a la escala, para recopilar información sobre los temas objeto de la investigación. Previo a la realización de la entrevista grupal se desarrolló una charla-taller centrada en las áreas de: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, competencias para la vida y el bienestar, que forman parte del modelo propuesto por el Ministerio de Educación de Chile para el trabajo docente en el contexto actual.

En relación al Plan de Análisis, desde el punto de vista cuantitativo, los resultados de TMMS-24 se presentaron en base a sus dimensiones, las cuales se exhibieron en términos de frecuencia y porcentajes de respuestas. Para el análisis cualitativo referido a organizar la información de la entrevista grupal y obtener fragmentos relevantes que contribuyan a la investigación, se siguió la metodología de la inducción analítica bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada, partiendo de una codificación abierta para dar origen a un sistema de categorías emergentes (STRAUSS; CORBÍN, 2002).

RESULTADOS

4.1 Resultados según nivel de inteligencia emocional percibida.

Se presentan los resultados obtenidos en relación al primer objetivo específico, referido a establecer el nivel de inteligencia emocional percibida en una muestra compuesta por profesores(as) de Enseñanza Básica, según las dimensiones de atención, claridad.

Tabla 1 ***Atención en la muestra total***

NIVEL	N	%
Debe mejorar su atención: presta poca atención	24	27,9
Adecuada atención	53	61,6
Debe mejorar su atención: presta demasiada atención	9	10,5
TOTAL	86	100

La mayoría de los profesores de Educación Básica manifiestan presentar una adecuada atención (61,6%) en cuanto a la identificación y reconocimiento de sus emociones. Un 27,9 % debe mejorar en este aspecto, debido a que prestan poca atención y un 10,5 % también debe mejorar, puesto que prestan demasiada atención .

Tabla 2 ***Claridad en la muestra total***

NIVEL	N	%
Debe mejorar su claridad	14	16,3
Adecuada claridad	58	67,4
Excelente claridad	14	16,3
TOTAL	86	100

Respecto a la dimensión claridad, un 67,4 % presenta adecuada claridad en relación a la comprensión de sus emociones . En porcentajes menores, un 16,3 % de los encuestados manifiestan una excelente claridad y un 16,3% debe mejorar su claridad.

Tabla 3 ***Reparación en la muestra total***

NIVEL	N	%
Debe mejorar su reparación	8	9,3
Adecuada reparación	61	70.9
Excelente reparación	17	19,8
TOTAL	86	100

En relación a la dimensión reparación, un 19,8% de los encuestados presenta una excelente reparación, reflejando un nivel destacado en cuanto a la regulación de sus emociones; un 70,9 % declara una adecuada reparación y sólo un 9,3 % debe mejorar su reparación.

4.2 Resultados Entrevista grupal

Dando respuesta al segundo objetivo específico del estudio, referido a determinar la relevancia que le asignan los docentes a la dimensión socioemocional en el quehacer docente, el análisis de contenido de las opiniones expresadas por los profesores participantes en la entrevista grupal, da lugar a dos categorías; una referida a la Formación Inicial y otra asociada al Desempeño docente.

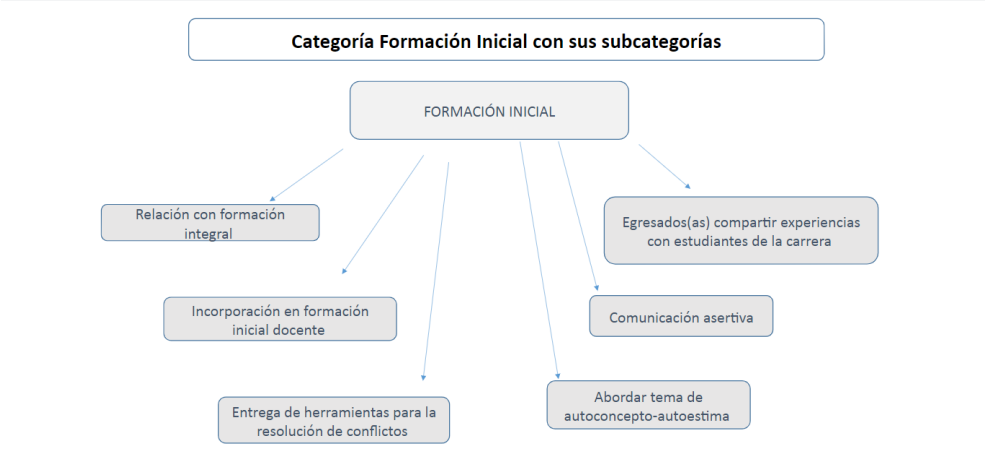


Figura 1 - *Categoría Formación Inicial con sus subcategorías*

Relación con formación integral, se refleja en expresiones como "no tuve esta oportunidad dentro de la malla de tener esta educación emocional, pero sí uno trabajando con seres humanos se da cuenta, que no es solamente conocimientos, que no es solamente habilidades o actitudes"…. algo integral" (P1)

Incorporación en formación inicial docente, lo cual se evidencia en que las asistentes a la entrevista grupal señalaron aspectos referidos a "nunca se profundizó tanto en relación a las emociones, creo que se debería hacer una asignatura propiamente tal, que en esa asignatura se lleve a cabo un paso a paso"(P3).

Entrega de herramientas para la resolución de conflictos, aparece como un requerimiento "trabajar la resolución de conflictos en la carrera, trabajar problemas que a nosotros nos pasan a los que estamos en aula"(P5).

Abordar tema de autoconcepto-autoestima, aparece como una sugerencia, si se considera que "yo trabajo mucho con los niños el tema del autoconcepto y de la autoestima (P6)

Comunicación asertiva, surge como un aspecto a abordar el que "otro tema importante es la comunicación asertiva, en cualquier plataforma que estemos, sea virtual, sea en el aula todos juntos"(P3).

Egresados(as) compartir experiencias con estudiantes de la carrera, las participantes proponen "que cada uno de nosotros pudiera compartir su experiencia, cómo egresó, cómo se enfrentó a ese primer momento en la sala de clases, cómo ha sido la evolución hasta el día de hoy (P9)

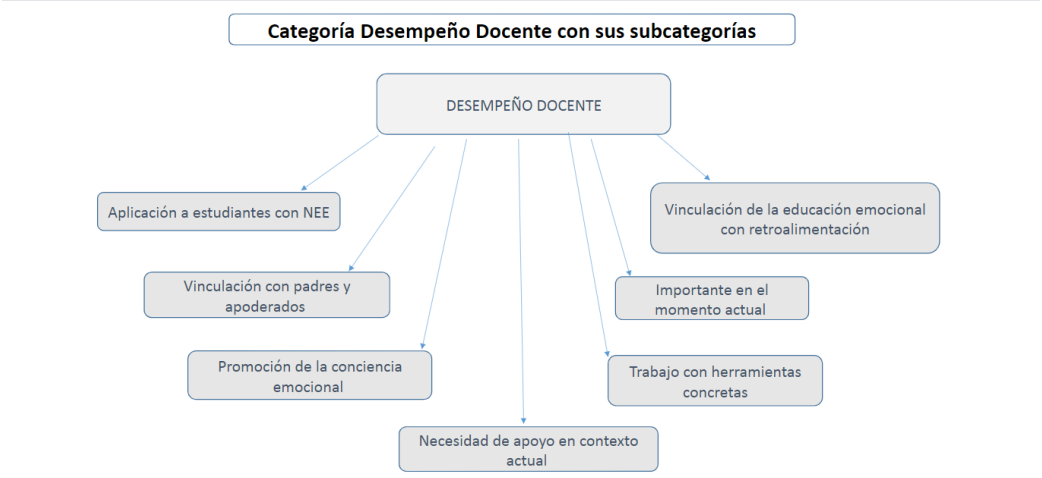


Figura 2 - *Categoría Desempeño Docente con sus subcategorías*

Aplicación a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), se presenta como una tarea a abordar, dado que "este año me tocó un gran desafío, tuvimos un alumno, donde tiene TEA… y este niño me complica bastante la parte emocional…con este niño me cuesta más que se conecte con sus emociones"(P1).

Vinculación con padres y apoderados, asumida como una responsabilidad en el sentido que "tenemos que educar a los papás, ellos son nuestro gran apoyo en este momento"(P2).

Promoción de la conciencia emocional, aparece como un requerimiento dado que "entras a una sala de clases y te encuentras con tus emociones, más las emociones de tus estudiantes, más las emociones de tus apoderados"(P7).

Necesidad de apoyo en contexto actual, surgido a partir de expresiones como **"**necesitábamos un apoyo, no nos habíamos encontrado con esta situación de trabajar más profundamente las emociones"(P2).

Trabajo con herramientas concretas, revelando formas de abordar estas temáticas, evidenciadas en "creo que el entregar estrategias contundentes es fundamental para los profesores que estamos en el aula"(P4).

Importante en el momento actual, planteando que "en la contingencia que estamos ahora, esta parte emocional es muy importante" (P2)

Vinculación de la educación emocional con retroalimentación, estableciendo esta relación fundada en que "sería muy interesante vincular la educación emocional con la retroalimentación, quizás en la retroalimentación que uno realiza constantemente" (P8)

Discusión y Conclusiones

El análisis estadístico de los resultados obtenidos en la inteligencia emocional autopercibida a través del TMMS-24, referida a analizar el porcentaje de docentes que se ubica en los diferentes niveles en las dimensiones del instrumento, refleja que tanto para la percepción (atención), como para comprensión (claridad) y regulación (reparación) emocional, una proporción mayoritaria de profesores se ubica en los niveles adecuado o excelente, evidenciando una perspectiva muy favorable en relación a la identificación y percepción de los propios sentimientos y emociones, comprendiendo, evaluando y regulando los estados

emocionales, concordando así con estudios anteriores, que apuntaban a detectar estas habilidades en profesores en Chile (ZUÑIGA, 2019).

Lo anterior permite visualizar un panorama optimista respecto a las condiciones personales y profesionales en las que se lleva a cabo el quehacer docente en la población estudiada, reafirmando lo señalado por Fernández Berrocal, Cabello y Gutiérrez Cobo (2017), en el sentido que los docentes deben recibir una formación a nivel emocional y social, gracias a lo cual contarían con ventajas a nivel intrapersonal como interpersonal para su desempeño profesional (CASSULLO ; GARCIA LABANDAL, 2015).

Considerando las categorías y subcategorías que emergieron del análisis de contenido de las percepciones expresadas en la entrevista grupal por parte de los profesores de Educación Básica, la primera de ellas, está referida a Formación Inicial, donde dos de las subcategorías relacionan lo socioemocional con la formación integral, a través de su incorporación en el currículum, lo que señala lo prioritario de considerar dentro de las competencias formativas, no solo los conocimientos, sino aspectos transversales, como serían los ligados a la atención, considerada en el instrumento, para una adecuada identificación emocional ; otra de las subcategorías está referida a la incorporación de la dimensión socioemocional en la entrega de herramientas referidas a autoestima (apuntando a la dimensión claridad, que resalta la necesidad de comprensión de las propias emociones), comunicación asertiva y resolución de conflictos (asociadas a la dimensión reparación, para una adecuada regulación emocional); además aparece una subcategoría, relevando que profesores en ejercicio compartan su experiencia con estudiantes de Pedagogía, para socializar sus vivencias en el transcurso de su desempeño profesional.

La segunda categoría tiene relación con el Desempeño docente, destacando como subcategorías la importancia de esta temática en el momento actual y la necesidad de apoyo, lo que concuerda con lo señalado por Jones, Bouffard y Weissbourd (2013), en el sentido que en la actualidad los docentes enfrentan situaciones complejas para las cuales necesitan desarrollar su educación emocional y así contar con habilidades que les permitan gestionar su quehacer docente de forma adecuada, logrando conformar ambientes seguros y cálidos ; otra subcategoría se asocia con la retroalimentación, ligada al refuerzo permanente y positivo

realizado ante el desempeño de los estudiantes ; además surge como subcategoría la promoción de la conciencia emocional, resaltando la importancia del autoconocimiento de los docentes para el reconocimiento de las propias emociones y las de sus estudiantes, confirmando lo señalado en ese sentido por Buitrón y Navarrete (2008); la siguiente subcategoría destaca la necesidad de un trabajo con herramientas concretas, que permitan abordar los desafíos con saberes prácticos, propios de la profesión docente ; otra subcategoría alude a la aplicación de estos aspectos en estudiantes con problemáticas, como algo clave para abordar situaciones emocionales relacionadas con la frustración, manejo de la tolerancia y aprendizajes en contextos de aulas inclusivas ; además surge como otra subcategoría la vinculación con padres y apoderados, para la entrega de herramientas que apoyen su labor en el contexto familiar, reafirmando lo planteado por Márquez Cervantes y Gaeta González (2016). Estas tres últimas subcategorías corroboran los resultados entregados por Alarcón y Riveros (2017) en un estudio desarrollado en la realidad chilena, donde aparece la relevancia del trabajo práctico y concreto con herramientas referidas tanto a estudiantes con necesidades educativas especiales, como con las familias.

Como conclusión, se logra el objetivo propuesto que consistía en analizar las implicancias que tiene la dimensión socioemocional en la formación inicial docente. Los resultados permiten reconocer el buen nivel de habilidades socioemocionales que manifiesta la población estudiada, visualizando la relevancia de la incorporación de esta temática en la formación, dado que desde las categorías se manifiesta esta necesidad y además que pese a este buen nivel, de todos modos se evidencian carencias y problemas de desempeño que son importantes de subsanar.

Finalmente, con respecto a los aportes de este trabajo, se puede señalar su relevancia social, dado que permite levantar información importante para promover cambios eficaces en las prácticas educativas, organización y los procesos de aprendizaje por competencias al interior de las carreras de Pedagogía en Educación Básica en instituciones de educación superior. Tiene también un valor teórico, ya que contribuye a la ampliación del conocimiento sobre un tema novedoso y poco estudiado, como es la fundamentación para implementar la dimensión emocional como parte de las competencias requeridas en la formación docente, dada su

relación con el desempeño laboral de sus egresados. Además, tiene utilidad metodológica, puesto que la información presentada permite replicar la experiencia en otras instituciones que requieran revisar y optimizar la eficacia de sus procesos formativos.

Luego de la culminación de este trabajo, desde el punto de vista investigativo queda como desafío consolidar esta iniciativa, mediante la búsqueda de respuestas a cuestionamientos tales como ¿de qué manera establecemos una vinculación permanente entre la formación inicial y las experiencias surgidas del desempeño docente?, ¿cuáles son las estrategias más adecuadas para incorporar las competencias emocionales dentro de la formación profesional docente? y ¿de qué forma se pueden evidenciar las competencias emocionales promovidas durante su formación en el desempeño laboral de los profesores?

Bibliografía

ARON, A. M. ; MILICIC, N. Clima social escolar y desarrollo personal. Santiago, Chile: Ediciones UC, 2017.

BARRIGA, A. ; CATRICHEO, E. ; VASQUEZ, F. Influencia de las habilidades socioemocionales en el quehacer de los docentes de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación en Establecimientos Municipalizados de la Provincia de Ñuble (tesis de pregrado). Universidad del Bío-Bío, Chillán, 2010.

BERGER, C. ; ALAMOS, P. ; MILICIC, N. El rol de los docentes en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes: la perspectiva del apego escolar. In : MANZI, J.; GARCIA,M.R. Abriendo las puertas en el aula: transformación de las prácticas docentes. **Colección Estudios en Educación.** Santiago, Chile : Ediciones UC, 2016.

CABELLO, R.; RUIZ-ARANDA, D. ; FERNANDEZ-BERROCAL, P. "Docentes emocionalmente inteligentes." **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado** 32, 13(1), 2010.

CASSULLO, G. L.; GARCIA LABANDAL, L. Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 18 (1), 213-228, 2015. Disponible en https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041. Acceso en : 24 may. 2020.

ESPINOZA, M. ; SANHUEZA, O. ; RAMIREZ, N. ; SAEZ, K. Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. **Rev. Latino-Am. Enfermagem;**23(1):139-147, 2015.

EXTREMERA, N. ; REY, L. ; PENA, M. Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. **Revista Padres y Maestros**, 368, 65-72, 2016. Disponible en https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011. Acceso en: 12 en. 2020.

FERNANDEZ-BERROCAL, P. ; EXTREMERA, N. ; RAMOS, N. "Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale." **Psychological Reports**, 94, p. 751-755, 2004. Disponible en https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755. Acceso en: 14 marz. 2020.

FERNANDEZ BERROCAL, P.; CABELLO, R.; GUTIERREZ COBO, M.J. Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.** 88, 15-26, 2017.

GAETE, A.; GOMEZ, V.; BASCOPE, M. ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile?. **Centro de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile**, 2016. Disponible en https://hdl.handle.net/20.500.12365/2127. Acceso en: 16 abr. 2020.

IMBERNON, F. La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. In : MARCELO, C ; ESTEBARANZ, A ; IMBERNON, F, et al. (Eds**.). La función docente** (27-167). Madrid: Síntesis Educación, 2001.

JONES, S.; BOUFFARD, S.; WEISSBOURD, R. Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning. **Phi Delta Kappan**, Vol 94, Issue 8, 2013. Disponible en https://doi.org/10.1177/003172171309400815. Acceso en: 23 marz. 2020.

MARQUEZ CERVANTES, M. C. ; GAETA GONZALEZ, M. L. La educación emocional y el trabajo de los padres de familia. In: PEREZ-FUENTES, M; GAZQUEZ LINARES, J; MOLERO JURADO, Á. M. ; MARTINEZ, Mª ; BARRAGAN, S. (coords.). **Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar**, II. España : ASUNIVEP, 2016.

MARQUEZ CERVANTES, M. C.; GAETA GONZALEZ, M. L. Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el apoyo de docentes, padres y madres de familia: Un estudio comparativo en estudiantes de 4º a 6º año de educación primaria en España. **Revista Electrónica Educare**, 22(1), 1-25, 2018. Disponible en http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.9. Acceso en: 19 feb. 2020.

MOLERO, D.; PANTOJA-VALLEJO, A.; GALIANO-CARRION, M. Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. **Contextos educativos**, 20, 43-56, 2017. Disponible en http://doi.org/10.18172/con.2993. Acceso en: 23 feb. 2020.

MORTIBOYS, A. **Cómo enseñar con inteligencia emocional**. México : Grupo Editorial Patria, 2016.

MILICIC, N. ; ARON, A. Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. **Psykhe**, 9(2), 117-123, 2011.

NAVAL, C. ; BERNAL, A. ; FUENTES, J. L. (2018). Educación del carácter y de las virtudes. **Diccionario Interdisciplinar Austral**, 2018. Disponible en http://dia.austral.edu.ar/Educación_del_carácter_y_de_las_virtudes. Acceso en: 21 may. 2020.

STRAUSS, A. ; CORBIN, J. **Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y fundamentos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Medellín**, Colombia: Universidad de Antioquia, 2002.

TORRIJOS, P. ; MARTIN, J. Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. **Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, vol. 15, núm. 1, 90-105, 2014.

VAILLANT, D. **Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional**, Barcelona : Octaedro, 2005.

ZUÑIGA, T. Influencia de la Inteligencia Emocional presente en los profesores de educación general básica, de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida, en la promoción de aprendizaje socioemocional en sus prácticas pedagógicas. **Tesis (Magíster en Educación mención Dificultades del Aprendizaje)**. Pontificia Universidad Católica de Chile, 2019.

Autores

Alejandro Gallardo Jaque
Universidad de Playa Ancha, Chile
E-mail: agallardo@upla.cl
Universidad de Playa Ancha, Chile

Marcela Sepúlveda Riveros
Universidad de Playa Ancha, Chile
E-mail: marcela.sepulveda@upla.cl