



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS

ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

**INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS PROFESORES
DE ENSEÑANZA MEDIA DE ESTABLECIMIENTOS
EDUCACIONALES DE LA REGIÓN DE ÑUBLE**

por

DANIELA DEL PILAR BASCUÑÁN HERNÁNDEZ

EXEQUIEL ANDRÉS NAVARRO QUIJADA

Memoria para optar al Título Profesional de Profesor de
Enseñanza Media en Castellano y Comunicación

Profesora Guía: Dra. Nelly Gromiria Lagos San Martín

Chillán 2018

ÍNDICE

Introducción	5
1. Marco Teórico	8
1.1 Conceptualización	9
1.1.1 Historia y Evolución de la Inteligencia Emocional	9
1.1.2 Aportes de Howard Gardner	11
1.1.2.1 Inteligencia intrapersonal e interpersonal	13
1.1.2.2 Aplicación en la Educación Media	14
1.1.3 Teoría de John Mayer y Peter Salovey	15
1.1.3.1 Modelo de Habilidades	15
1.1.3.1.1 Percepción Emocional	15
1.1.3.1.2 Facilitación Emocional	16
1.1.3.1.3 Comprensión Emocional	16
1.1.3.1.4 Regulación Emocional	17
1.1.4 Aportes de Daniel Goleman	18
1.1.4.1 Modelo Mixto	18
1.1.4.1.1 Autoconocimiento	19
1.1.4.1.2 Automotivación	19
1.1.4.1.3 Control de impulsos	20
1.1.4.1.4 Habilidades sociales y Empatía	20
1.2 Estudios sobre la Inteligencia Emocional	22
1.2.1 A nivel internacional	22
1.2.1.1 Estados Unidos	22
1.2.1.2 España	24
1.2.1.2.1 Centrado en el Estudiante	24
1.2.1.2.2 Centrado en el Docente	26

1.2.1.2.2.1 Educar las Emociones	27
1.2.1.3 Latinoamérica	29
1.2.1.3.1 México	29
1.2.1.3.2 Colombia	31
1.2.1.3.3 Chile	32
1.3 Evaluación de la Inteligencia Emocional	35
1.3.1 Tipos de Medición	36
1.3.1.1 TMMS: Trait Meta-Mood Scale	36
1.3.1.2 TMMS-24	37
1.3.1.3 Bar-On	38
1.3.1.4 MEIS	38
1.3.1.5 MSCEIT	39
2.Problematización	41
2.1 Formulación del Problema	42
2.2. Objetivos	46
2.2.1 Objetivo General	46
2.2.2 Objetivos Específicos	46
3. Metodología	47
3.1 Diseño	48
3.2 Muestra	48
3.3 Instrumento	48
3.4 Procedimiento	51
3.5 Procedimiento de Análisis	51
4. Resultados	53
4.1 Percepción Emocional	54
4.1.1 Caras	55

4.1.2 Dibujos	57
4.2 Facilitación Emocional	58
4.2.1 Facilitación	59
4.2.2 Sensaciones	61
4.3 Comprensión Emocional	62
4.3.1 Cambios	63
4.3.2 Combinaciones	64
4.4 Manejo Emocional	65
4.4.1 Manejo Emocional (Tarea)	66
4.4.2 Relaciones Emocionales	68
4.5 Puntuación total	69
5. Conclusiones	70
6. ANEXOS	78
6.1 Consentimiento informado	79
6.2 Hoja de respuestas	80
6.3 Perfil de resultados	82
7. Referencias Bibliográficas	83

INTRODUCCIÓN

El estudio de las emociones y su aplicación en el área laboral es de corta data. Desde que surgió el concepto de Inteligencia Emocional han aumentado explosivamente las investigaciones realizadas y los artículos publicados sobre esta materia. Desde los trabajos de Salovey y Mayer a inicios de la década del 90, poco a poco la sociedad toma conciencia de la importancia que tiene el manejo de los sentimientos y afectos para la vida en sociedad (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). El tránsito hacia una vinculación de estos estudios con la educación y su implicación en la labor de aula era una cuestión lógica y necesaria.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el establecimiento educacional está mediado por el docente. Este interactúa día a día con un grupo heterogéneo de niños y adolescentes que lleva a cabo su formación. El actual paradigma educativo, centrado en el desarrollo integral del estudiante en relación con su entorno, le exige mayormente al educador que aproveche esta diversidad que encuentra en el aula y propicie oportunidades para el intercambio de ideas, opiniones e intereses.

Entendiendo además que los afectos forman parte importante de las interacciones humanas es que el profesorado cumple un rol clave en el desarrollo del área personal y social de sus estudiantes. De esta manera, se puede realizar una cobertura de situaciones propias del centro escolar como el fracaso, la indisciplina y la violencia, construyendo un ambiente positivo y armónico (Pacheco-Salazar, 2017).

La idea de que el docente solo debe manejar los conceptos y conocimientos propios de su disciplina está obsoleta ya que, de igual forma, este necesita desarrollar habilidades sociales para el incentivo de las emociones y afectos en sus estudiantes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a). Producto de la generación de emociones es que las personas realizan determinadas acciones que, muchas veces, no requieren un permiso del intelecto o razonamiento. Es por esto que atender a la dualidad académico-

emocional es una tarea compleja, sobre todo cuando la relación se establece durante la enseñanza media, una etapa de la vida en que los jóvenes pasan por diversos cambios de ánimo producto de una inestabilidad emocional propia de la edad, sumado a otros factores que pueden estar presentes vinculados a un nivel alto de vulnerabilidad debido a carencias económicas y afectivas.

A partir del análisis del área emocional del ser humano y su influencia en el bienestar personal y las relaciones con el entorno, se ha marcado el camino para el desarrollo de programas y proyectos vinculados a ello. Sin embargo, existe también una necesidad de fomentar las capacidades del profesorado en el área socioemocional, puesto que un análisis centrado solo en estudiantes no es suficiente para comprender a cabalidad la relevancia del intercambio que se suscita en el aula (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006).

El docente debe atender a los requerimientos emocionales propios y también a los de sus alumnos generando en estos las habilidades para su completa formación. El educador que posee estos recursos logra una preparación que le permite a sí mismo y a los estudiantes enfrentar situaciones de estrés que suelen ser frecuentes (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010). Sin embargo, durante el proceso de formación de los docentes no se hace hincapié en esta área por lo que muchos de estos no se encuentran necesariamente preparados para enfrentar esta situación. Por más que hayan completado sus estudios universitarios y tengan toda la preparación académica que les permita desenvolverse en un colegio, nada garantiza que se trate de profesionales realmente capacitados para la enseñanza (Cejudo, López-Delgado, Rubio y Latorre, 2015). Afrontar situaciones de violencia y maltrato, embarazos no deseados y consumo de drogas que conducen a problemas emocionales y se expresan en fracasos escolares reiterados es una tarea compleja. La ausencia de formación tanto para profesores como estudiantes en esta materia es evidente (Vivas, 2003).

El presente trabajo responde a la pregunta, ¿cuál es el nivel de inteligencia emocional presente en profesores de enseñanza media? Para ello, se utiliza el

MSCEIT, un test de Mayer, Salovey y Caruso, adaptado al español por Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal, con el fin de determinar el rango de inteligencia de los educadores en esta materia.

1. MARCO TEÓRICO

1. MARCO TEÓRICO:

1.1 Conceptualización.

1.1.1 Historia y evolución de la IE

Hablar de Inteligencia emocional es referirse a un concepto relativamente nuevo, pese a que desde los filósofos de la Antigüedad existía la preocupación por estudiar la mente humana, aunque no desde una vertiente científica. Los antecedentes de la IE tienen que rastrearse en las obras que se ocupan de la inteligencia y de la emoción, sus componentes básicos.

Durante siglos se pensó que la inteligencia era una capacidad única que se presentaba en mayor o menor medida en las personas (Trujillo y Rivas, 2005). Con la llegada del siglo XX, diversos estudios ampliaron la dimensión de la inteligencia. Los trabajos de Jean Piaget, por ejemplo, se orientaron a buscar una explicación a la conducta inteligente, vinculándola a los procesos de aprendizaje educativo. Sin embargo, aún la inteligencia era considerada un aspecto global y lógico (Bello-Dávila, Rionda-Sánchez y Rodríguez-Pérez, 2010). El avance de la Psicología humanista, con Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers, le otorgó un énfasis especial a la emoción. Posteriormente, los estudios continuaron con la psicoterapia racional-emotiva de Albert Ellis y otros autores, que adoptan un modelo que consideró la emoción de la persona “aquí y ahora” como centro de atención. Estas corrientes investigativas abordaron, por ejemplo, la forma en que las habilidades mentales se vinculan con el procesamiento de la información emocional, provocando que fuera quedando de lado la concepción de la inteligencia solo como el conjunto de capacidades cognitivas lógico-matemáticas y verbales (Mestre, Guil, Brackett y Salovey, 2008).

Han de transcurrir algunos años más para encontrar registros más avanzados. En 1985 Robert J. Stenberg publicó su propuesta denominada Teoría Triárquica de la Inteligencia, que toma en cuenta aspectos contextuales y le da importancia a la vida afectiva en la consecución de desempeños y el alcance de logros. Según este autor,

los procesos intelectuales se explican por el contexto sociocultural en que la persona vive, el enfrentamiento a lo novedoso y la automatización de tareas (Bello-Dávila et.al., 2010). Al año siguiente, W. L. Payne presentó un trabajo con el título de “A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire”, en el que volvió a poner sobre la mesa el problema entre emoción y razón. Propuso la integración de ambos conceptos de tal forma que en las escuelas se enseñen respuestas emocionales a los niños, ya que la ignorancia en esta materia tiene efectos muy perjudiciales para estos (Bisquerra, 2003).

Diversos programas y proyectos se han ido implementando gracias a estos estudios sobre el ámbito emocional. A nivel internacional existe el Programa SEL (Social Emotional Learning) formulado por la fundación CASEL (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning), que se enfoca en la adquisición de conocimientos y habilidades, por parte de niños y adultos, para el reconocimiento y manejo constructivo de las emociones y una adecuada toma de decisiones. En Chile tenemos los Indicadores de desarrollo personal y social que incluyen aspectos del estudiante que trascienden los logros académicos, apuntando hacia una formación integral. Destaca allí el indicador de Autoestima académica y motivación escolar que considera la valoración de los estudiantes en relación con su capacidad de aprender, pues si se motivan a estudiar, su interés y esfuerzo en las actividades escolares aumentará.

Como puede verse, son muchos los autores que han dedicado en el último tiempo sus estudios al análisis de las emociones, desde el área biológica y cognitiva, hasta su manifestación en sociedad y los efectos que tienen en la forma en que los seres se relacionan con los demás (García, 2012). Claves resultaron los trabajos realizados cerca de fines del siglo por Gardner, Mayer, Salovey y Goleman.

1.1.2 Aportes de Howard Gardner

Howard Gardner, psicólogo y profesor estadounidense, analizó las emociones desde una perspectiva nueva. Estableció una concepción que consideró la inteligencia no solo como raciocinio, ya que también presenta otras manifestaciones. En 1983 publicó sus postulados en el libro “Estructuras de la mente”. Señaló que desde las antiguas civilizaciones se ha vinculado la inteligencia a la razón y, con ello, al despliegue de la mente. Sin embargo, el concepto “inteligencia” no es un símil de “conocimiento” o “lógica”, ni debe circunscribirse exclusivamente a la disciplina de la educación o a los estudios del cerebro (Gardner, 1997).

Gardner recogió ideas de Project Zero, un programa de investigación creado en los años sesenta en la Universidad de Harvard, en donde compartió con Nelson Goodman, David Perkins y otros autores. Los estudios elaborados en el proyecto abordaron temáticas como la naturaleza de la inteligencia aplicada a la educación y a la enseñanza con el fin de establecer el ideal de una escuela, centrada en los intereses y necesidades de los estudiantes. Los planteamientos del autor parten de la hipótesis de que no todas las personas tienen las mismas capacidades y gustos, por lo que el aprendizaje también varía según el individuo (Mestre, Palmero y Guil, 2004).

Gardner (como se citó en Molero, Saíz y Esteban, 1998) señala que la concepción unitaria de la inteligencia no es suficiente para comprenderla y requiere sustitución, y que para la recopilación de datos en torno a esta se deben utilizar fuentes de información naturales, es decir, las habilidades que la persona desarrolla para su modo de vida. Apuntó a la inteligencia como una competencia genuina que debía permitirle al individuo resolver problemas o dificultades y además adquirir nuevos conocimientos (Mora y Martín, 2007). A partir de la revisión que realizó de estudios cognitivos, es que propuso la existencia de diversas facultades o competencias intelectuales humanas, las que varían dependiendo de la cultura y son útiles en el determinado contexto en el que se utilizan. Rechaza, entonces, la idea de la “inteligencia única” dependiente de instrumentos de evaluación vinculados a un sistema

conservador y limitado (Macías, 2002). Desmiente la afirmación sostenida durante años de que las evaluaciones de Coeficiente Intelectual (CI) miden la inteligencia en plenitud.

Gardner propone dejar de hablar de inteligencia y comenzar a considerar el concepto de "inteligencias múltiples". Utiliza el concepto de "múltiples" con el objetivo de resaltar el número desconocido de capacidades humanas, desde la inteligencia musical hasta la inteligencia aplicada en el conocimiento de uno mismo que no han sido tomadas en cuenta en el estudio tradicional de la inteligencia. Con el sustantivo de "inteligencias" Gardner resalta que estas capacidades son tan fundamentales, como las que tradicionalmente detecta el test de CI. (Molero, Saiz y Esteban, 1998, p.24)

De esta manera, resaltó el hecho de que los test de inteligencia creados hasta ese momento solo evaluaban una parte de esta. Además, señaló que no necesariamente tienen un sentido positivo, ya que se les puede dar cualquier uso, sea negativo o inofensivo. Por ello, propuso que estas no se relacionen necesariamente con programas de acción. Más bien, la inteligencia es un "potencial", debido a que se le puede utilizar en cualquier situación (Gardner, 1997).

Aunque reconoció siete, señaló que, ante las evidencias de investigaciones científicas recientes, la cantidad de inteligencias no podía acotarse a una lista determinada. La nómina contenía: verbal, lógico-matemática, espacial, cinestésica, musical, y dos que interesan mayormente en esta investigación: interpersonal (o social) e intrapersonal. Estas últimas, recogen lo propuesto por Edward Thorndike en los años 20 cuando se hablaba de una "inteligencia social" que le permitía al ser humano comprender a las otras personas y motivarlas. En el año 2001, Gardner sumó dos más: inteligencia existencial e inteligencia naturalista. La primera alude a la conciencia en un plano ecológico. La segunda, es aquella que la persona usa cuando reflexiona acerca del sentido de la vida y el más allá (Bisquerra, 2003).

1.1.2.1 Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal

En cuanto a la Inteligencia intrapersonal, esta es la capacidad de comprenderse a sí mismo a través del conocimiento de la propia vida emocional, el reconocimiento y designación de las emociones y el uso que se le da para guiar la conducta propia. Al ser interna, necesita manifestarse de forma visible por medio del lenguaje u otras formas de expresión (Gardner, 1998).

La Inteligencia interpersonal es la capacidad de comprender a los demás en cuanto a sus motivaciones y acciones, con el fin de relacionarse con ellas. La habilidad para no solo distinguir lo que los otros sienten sino que también contrastar sus estados de ánimo y temperamentos, incluso encontrando intenciones y deseos ocultos que estos tienen. Es una característica que debe estar presente en líderes religiosos y políticos, y en profesores (Gardner, 1998). Trejo y Ávalos (como se citó en Guzmán y Castro, 2005) desarrollan esas ideas de Gardner, reafirmando que esta inteligencia debe estar presente en los docentes, pues son estos los encargados de potenciar las capacidades que los miembros de un grupo poseen y, además, actúan como mediadores de conflictos en el aula.

Al plantear esta Teoría de las Inteligencias Múltiples, la idea de Gardner era ponerla en práctica específicamente en el área educacional para favorecer el desarrollo del estudiante (Mora y Martín, 2007).

Los docentes, independientemente de la especialidad, deben desarrollar estas dos inteligencias intra e interpersonal, porque en su papel de comunicador nato debe interrelacionarse en forma empática, con sus educandos poniéndose en el lugar de otro, escuchar, manejar bien la comunicación verbal y no verbal. Además el docente debe comenzar por poseer información clara sobre sí mismo, sus motivaciones, emociones e intereses, que lo posibiliten a tomar decisiones válidas y ajustadas, basadas en metas claras y definidas (Guzmán y Castro, 2005, p.188).

De ahí que el autor haya señalado la relevancia del apoyo del educador al estudiante, ya que si este no recibe a edad temprana una ayuda para descubrir y desarrollar sus intereses y capacidades propias está en situación “de riesgo” y lo más probable es que fracase en las tareas que emprenda.

1.1.2.2 Aplicación en la Educación Media

Relacionado con la práctica de las inteligencias múltiples en el área educacional, Gardner propuso el establecimiento de un sistema educativo integral que forme personas hábiles para la comprensión, contrario al actual, que concede especial relevancia solo a la inteligencia lógico-matemática y la lingüística. El objetivo era respetar las distintas formas y métodos de aprendizaje de los estudiantes, permitiéndoles demostrar lo que comprenden y desarrollar su creatividad, sin importar si existen o no herramientas tecnológicas que faciliten el proceso de enseñanza. Asignó la responsabilidad del logro de esto a los docentes, pero también a estudiantes y apoderados (Macías, 2002).

Gardner afirmó que en la adolescencia los estudiantes necesitan orientación para poder elegir la carrera que cursarán en la educación superior. Por tanto, independiente de la asignatura, lo que interesa es utilizar estrategias metodológicas innovadoras que generen un proceso de aprendizaje más activo y de calidad: actividades manuales, juego de roles, canto, dibujo, contar historias, entre otros; con el fin de que el estudiante tenga una participación activa en un ambiente de respeto y desarrolle el conocimiento de sus capacidades y descubra su vocación profesional (Guzmán y Castro, 2005).

1.1.3 Teorías de John Mayer y Peter Salovey

La Inteligencia emocional como concepto fue propuesta por Peter Salovey y John Mayer a principios de la década del 90, estableciendo aquellas habilidades que la integran (González, Peñalver y Bresó, 2011). Estos autores (como se citó en Dueñas, 2002) la definieron como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios”. Relacionaron el conocimiento y la regulación de las emociones con el crecimiento intelectual, lo que se tradujo en un aumento considerable de investigaciones y trabajos en este campo de estudio (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Entendieron la Inteligencia emocional como algo genuino que le permite al ser humano adaptarse de manera eficaz al entorno, adecuando sus emociones para la superación de problemas (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

1.1.3.1 Modelo de habilidades

En 1997, la propuesta teórica de Mayer y Salovey comenzó a considerar varias ramas o capacidades implicadas en la IE ya que, adaptar las emociones considera la habilidad para percibir las, comprenderlas, manejarlas y expresarlas con exactitud (Pacheco-Salazar, 2017). Estos factores entran en juego en diversos ámbitos, pero sobre todo en el contexto educativo. Salovey (como se citó en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) apuntó al hecho de que estas habilidades emocionales inciden notoriamente en el éxito de la relación docente-estudiante.

1.1.3.1.1 Percepción emocional

La Percepción Emocional se refiere a la capacidad de darse cuenta de las emociones propias y las de los demás, así como también poder captar los sentimientos que se generan hacia otros estímulos, como es el caso del arte y la música (Mayer, Salovey y Caruso, 2016). Guil y Mestre (como se citó en Mestre, et al., 2008), señalan

que esta variable posee además varias subhabilidades, como por ejemplo, la precisión en la expresión de emociones y la discriminación entre expresiones sinceras y aquellas que no lo son.

La percepción de las emociones comprende la captación de las señales verbales y también las no verbales. Un ejemplo de esto es cuando el profesor modifica el ritmo de la clase tras decodificar la información de los rostros de sus estudiantes y entender que están aburridos con la manera en que está explicando los contenidos. Otra situación, ya más compleja, se da cuando el docente pregunta a un estudiante por su estado de ánimo y nota una diferencia entre lo que este verbaliza (al decir que no le pasa nada) y lo que realmente está sintiendo (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

1.1.3.1.2 Facilitación emocional

La Facilitación de las emociones (o asimilación) remite al uso de los sentimientos para la comunicación y los procesos cognitivos, lo que tiene consecuencias en actos como, por ejemplo, la toma de decisiones. Mestre, Palmero y Guil (2004) sostienen que esta variable presenta varias subhabilidades, entre otras, la priorización del pensamiento basado en los sentimientos y el uso de los estados emocionales para posibilitar la solución de problemas y la creatividad.

Cuando el profesor potencia la creatividad e innovación de sus estudiantes a través de la música para estimularlos a desarrollarse en la lírica o las artes plásticas, o cuando reconoce sus propios cambios anímicos y decide corregir pruebas escritas de sus estudiantes en los momentos en que sabe que será imparcial en su evaluación, está poniendo en práctica este aspecto (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

1.1.3.1.3 Comprensión emocional

La Comprensión Emocional habla de la aprehensión de información de las emociones y cómo estas evolucionan en las relaciones interpersonales, valorando su

significado. No solo abarca el agrupamiento y categorización de sentimientos, sino que también implica saber las causas que provocaron un determinado estado anímico y los efectos secundarios que conllevan las acciones. Además, considera la habilidad de interpretar emociones más complejas (como el remordimiento) y reconocer tanto la aparición de sentimientos contradictorios (amor y odio hacia una misma persona) como la transición entre una emoción y otra (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

En el aula, un buen ejemplo de la comprensión emocional es cuando el docente está capacitado para reconocer si sus estudiantes tienen un problema externo a lo académico, conocer la forma en que estos aceptarán una crítica por su rendimiento escolar y saber el momento apropiado en el que se debe terminar con una situación que se produzca durante la clase (alguna broma por ejemplo) para que no se le escape de las manos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

1.1.3.1.4 Regulación emocional

El Manejo Emocional (o regulación) se refiere a la capacidad del individuo para abrirse a los sentimientos, tanto propios como del resto, y así promover la comprensión y el crecimiento personal (Mayer, Salovey y Caruso, 2016). Considera la habilidad para moderar las emociones, poniendo el énfasis en las positivas, en desmedro de las negativas, lo que no quiere decir que los estados emocionales desagradables deban evitarse por completo. Lo principal es saber “conducirlos” y expresarlos.

Los autores reconocieron este aspecto como el más importante de los cuatro, lo que adquiere sentido cuando se piensa en su aplicación en el contexto educativo. El profesor puede evitar sufrir por el estrés y la ansiedad, si encuentra apoyo en sus colegas o dedica tiempo a la realización de actividades para distraerse. Además, la regulación emocional le permite mediar con éxito en una disputa entre estudiantes en el aula y mantener una comunicación clara con los apoderados para, por ejemplo, pedirles que se preocupen más por la educación de sus hijos sin que se generen malos entendidos o disturbios (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

1.1.4 Aportes de Daniel Goleman

A mediados de los 90, el psicólogo estadounidense Daniel Goleman popularizó ampliamente el concepto Inteligencia emocional, desarrollándolo en relación a su uso en el sector administrativo y empresarial en lo que se refiere a la consecución de un desempeño óptimo (González, Peñalver y Bresó, 2011). Goleman (como se citó en Dueñas, 2002) señaló que la IE es una “meta-habilidad” que incide en el dominio de facultades, siendo el factor más importante de los que se vinculan al éxito en las relaciones interpersonales y en el desempeño laboral. Señaló la existencia de dos mentes: una pensante y otra que se encarga de sentir. La primera es racional, consciente, reflexiva y analítica. La segunda, en tanto, es impulsiva, poderosa y, en ocasiones, ilógica (Goleman, 2017).

1.1.4.1 Modelo Mixto

Los postulados de este autor vinieron en el momento en que el distanciamiento histórico entre razón y emoción quedaba en el pasado, por lo que su aporte se basó en modificar la visión clásica que consideraba lo cognitivo como equivalente a la razón, el cerebro y lo masculino, y lo emocional con el corazón, lo femenino y los instintos. En resumen, modificar el antiguo paradigma, en el que la razón estaba apartado de las emociones, para instalar uno nuevo en que ambos conviven armónicamente (Goleman, 2017). El autor determinó la existencia de un Cociente Emocional (CE) que no se contrapone al Cociente Intelectual (CI), sino que lo complementa (García-Fernández y Giménez-Mas (2010).

Goleman planteó que la IE concentra cinco aspectos clave: la conciencia de uno mismo, la automotivación, el control de los impulsos, la empatía y las habilidades sociales; los que le permiten al ser humano relacionarse con el entorno. Las tres primeras dimensiones se vinculan netamente con la propia persona, con el yo (Dueñas, 2002).

1.1.4.1.1 Autoconocimiento

Autoconciencia o autoconocimiento es la capacidad de nombrar la propia emoción y gestionar la existencia de una correlación entre esta, los pensamientos y las actitudes. Se le conoce como “habilidad de base” pues posibilita el uso de las otras. Además, es el fundamento del bienestar docente (Hué, 2012). El individuo realiza una introspección durante un tiempo considerado suficiente como para determinar el origen de sus emociones ante aquello que le rodea. De esta manera, puede impedir que se cometan actos que posteriormente le llevarán al arrepentimiento y la culpa. Además, aumenta su grado de satisfacción y con ello la consecución de metas impuestas (Bradberry y Greaves, 2017). Es, en palabras del propio Goleman, el componente clave de la Inteligencia emocional. Se sabe que al no poder reconocer sus propios sentimientos, el individuo queda sometido a estos. Con el tiempo y la práctica, algunas personas pueden advertir e identificar cuando la preocupación se hará presente, por lo que se les facilita la aplicación de medidas paliativas como realizar ejercicios de relajación (Goleman, 2017).

1.1.4.1.2 Automotivación

A partir de la automotivación, la persona tiene la sensación de haber logrado dominar su propio cuerpo y su entorno. Bazarra, Casanova y García Ugarte (como se citó en Hué, 2012) señalan que cuando el docente logra mantener viva la ilusión por el desarrollo de su labor es porque siente el anhelo de motivarse, sin importar que las circunstancias sean desfavorables.

Es sabido que la ansiedad y la depresión tienen efectos nocivos para el organismo, no solo a nivel físico. La persona pierde la “memoria activa”, o sea, no logra asimilar aquella información que es clave para realizar una tarea, desvía su atención y se desconcentra. Las habilidades mentales innatas del individuo quedan limitadas. Por el contrario, atletas olímpicos y connotados músicos destacan en su rubro

precisamente por el desarrollo de una motivación positiva que les permite mantener un desempeño alto y alcanzar sus metas (Goleman, 2017).

1.1.4.1.3 Control de los impulsos

En relación al control de los impulsos, este es fundamental para el establecimiento de las habilidades interpersonales (Fragoso-Luzuriaga, 2015). El autor lo explicó a través del caso que viven muchos jóvenes. Algunos son más propensos que otros a adquirir determinados hábitos, como por ejemplo emborracharse o drogarse constantemente. Mientras unos son capaces de “experimentar” sin llegar a la adicción, otros se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad (Goleman, 2017). Autocontrol es la capacidad que tiene el ser humano para regular y ejercer un dominio de las propias acciones, administrando el comportamiento propio, manejando el estrés, fijándose metas y motivándose para cumplirlas, lo que implica poner las necesidades de uno mismo en un plano secundario y adaptarse a las distintas personas y contextos (Bradberry y Greaves, 2017). En cuanto al educador, el no poder plasmar en la práctica el ideal de docencia que anhela desde que ingresó al sistema educativo es factor de desequilibrio interno (Hué, 2012).

1.1.4.1.4 Habilidades sociales y empatía

En cuanto al área de las habilidades emocionales y sociales, el autor enfatizó que estas competencias (a diferencia de las tres anteriores) se vinculan directamente en las relaciones con otras personas (Dueñas, 2002). Señaló que, según diversos estudios, las personas que desde temprana edad se ven sometidas a condiciones de pobreza extrema y maltrato y, aún así, logran sobreponerse a esto, desarrollan una actitud triunfadora ante la vida y experimentan una pronta recuperación ante el fracaso (Goleman, 2017).

Una habilidad clave es la empatía, o sea, comprender lo que el otro siente y respetarlo, entender su postura y saber escuchar. El concepto alude en su origen a la

participación afectiva y, por lo general, emotiva, que un individuo puede tener con el resto ya sea en el entorno familiar, un evento natural, una obra artística, colectividades humanas, entre otras instancias; y que luego evolucionó hacia la experimentación de las vivencias de otra persona, en especial su estado emocional, que puede o no gestarse por experiencias comunes o compartidas (Mora, 2002). La utilidad de la empatía es que permite estar atento a las señales del resto, por más sutiles que sean. Para referirse al origen de esto, ejemplificó con los bebés cuando estos captan el estado de ánimo de sus madres o tienden a imitar lo que realizan otros pequeños. A partir de los dos años, dejan la imitación para pasar a un nivel en que pueden diferenciar aflicciones emocionales, ya que son capaces de distinguir el dolor de los demás e incluso sentir el deseo de consolarlos. Por otra parte, también analizó casos de falta de empatía, como lo que experimenta el abusador sexual y los torturadores, y cómo se desligan emocionalmente de sus víctimas. Lo concreto, es que al empatizar, el individuo se muestra más sensible y agradable, por lo que es capaz de manejar las relaciones interpersonales, además de inspirar, motivar, persuadir y calmar a otras personas (Goleman, 2017). Por esto es que es una característica asociada mayormente a profesionales vinculados a la enseñanza.

Las ideas de este autor tienen amplia aplicación en este campo en lo que respecta a la consecución de logros académicos, pero también en situaciones complementarias a lo educativo, como por ejemplo encarrilar las emociones para la solución de conflictos, enfrentar la presión social, entre otros (Elías, Tobías y Friedlander, 1999).

1.2 Estudios sobre la Inteligencia Emocional

Un alto nivel de inteligencia emocional es clave para la consecución tanto de la armonía del sujeto con su interioridad como en la relación con el entorno social. Debido a esto, la evaluación de los niveles de IE en un grupo de individuos aporta información sobre cada uno de ellos, lo que es bien valorado en diferentes ámbitos, como el empresarial y el médico. Sin embargo, su aplicación en el sector educativo (colegios, institutos, universidades) es de corta data (Mayer, Salovey y Caruso, 2016). Gran parte de los estudios que analizan la situación que se vive en el contexto educacional hacen hincapié en lo que sucede con los estudiantes, de preferencia en el nivel primario y superior.

1.2.1 A nivel internacional

1.2.1.1 Estados Unidos

Como ya se ha visto, las ideas de Gardner, Mayer, Salovey y Goleman, entre otros autores, sentaron la base de la Inteligencia emocional como constructo y objeto de análisis. Esto ha tenido notoria influencia en los estudios y las investigaciones realizadas en los últimos años, así como también en las propuestas y proyectos que han surgido con el fin de explorar los alcances de la IE en el desarrollo personal y social.

Fundada por Travis Bardberry y Jean Greaves, TalenSmart es una consultora líder en el mundo en lo que respecta a la evaluación de la Inteligencia Emocional, por lo que grandes empresas en el mundo requieren sus servicios. Sostienen que ayuda a potenciar el desempeño laboral debido a su incidencia en variables como la excelencia personal y el liderazgo (Guardiola y Basurto, 2015).

En su libro “Inteligencia emocional 2.0. Estrategias para conocer y aumentar su coeficiente”, ambos escritores elaboraron una propuesta práctica para potenciar la IE,

estableciendo cuatro habilidades básicas: autoconocimiento, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones. Proponen una serie de estrategias para potenciar estas capacidades.

Para el conocimiento de uno mismo, por ejemplo, los autores afirman que se debe dejar de considerar los sentimientos como buenos o malos, ya que al etiquetarlos la persona pierde la dimensión de las emociones en su real magnitud. De igual manera, se debe vigilar el impacto de estas en el contexto más cercano (amigos, familiares) y así deducir cómo incidirían ante un público más amplio, es decir, reflexionar en torno a los alcances de las acciones humanas. Luego, se recomienda enfrentar las situaciones incómodas. Aunque el individuo sienta temor de descubrirse tal cual es siempre será mejor enfrentar la realidad. Al identificar las emociones que generan inquietud, lo recomendable es experimentarlas, en vez de repetir los patrones de conducta habituales mediante los cuales se niegan los verdaderos sentimientos. De igual manera es fundamental sentir también a nivel físico: cerrar los ojos, sentir los latidos cardíacos y el ritmo respiratorio, para así adquirir conciencia física antes que mental, con lo que la apertura a nuevas experiencias se incrementará. Con ello, es importante reconocer las consecuencias que tienen para el organismo (Bradberry y Greaves, 2017).

El ser humano debe mentalizarse en el alcance de su bienestar. Para ello, requiere indagar en qué y quién lo saca de sus casillas para así desarrollar un control sobre distintas situaciones y, sobretudo, controlar las reacciones. Anotar las alteraciones del ánimo que se sienten durante el día en un diario permitirá conocer lo que son sus tendencias y patrones de comportamiento. Igualmente, no dejarse llevar por lo momentáneo (como el odio, la frustración y la euforia) ayuda a tomar decisiones en calma y no impulsivas (comprar algo que luego no se puede pagar, por ejemplo). Además, revisar la imagen que se proyecta a través de la expresión facial, postura, el comportamiento, la forma de vestir y el peinado, facilita el autoconocimiento, pues son indicadores del estado de ánimo, así como también ver reflejado lo que se siente en libros, películas y música, ayuda a identificar emociones con mayor claridad (Bradberry y Greaves, 2017).

1.2.1.2 España

Las investigaciones realizadas en nuestro idioma cuentan con el impulso principalmente de Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal, quienes se desempeñan como profesores en diversas cátedras de la Universidad de Málaga y han desarrollado el tema de la Inteligencia emocional, basándose en los postulados de Mayer y Salovey, adaptando sus ideas al contexto hispanoamericano. Extremera, es coautor de los libros “Autocontrol emocional (2002)” y “Avances en el estudio de la inteligencia emocional (2009)”, mientras que su colega comparte la autoría de “Corazones Inteligentes (2002)”, “Autocontrol emocional (2002)”, “Desarrolla tu Inteligencia Emocional (2004)” y “Manual de Inteligencia Emocional (2007)”. Entre otras acciones, en 2005 adaptaron al español el MSCEIT como instrumento de evaluación de la IE.

Ya sea juntos o en colaboración con otros profesionales, los autores han profundizado sus investigaciones. Los diversos estudios que existen sobre este tema desde 1996, surgen bajo el alero del Laboratorio de Emociones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga. Este centro, desde su creación, ha seguido distintas líneas investigativas, como el desarrollo y validación de programas para el entrenamiento de la Inteligencia emocional que van dirigidos a los principales actores del área académica (estudiantes, docentes y apoderados), buscando la mejora en el ajuste psicológico y social de las personas. De igual forma, han desarrollado proyectos para validar instrumentos que evalúen la IE como habilidad, tanto en adolescentes como en adultos, y su evolución en el tiempo. A través de cursos, conferencias, seminarios y programas especiales de intervención, busca fomentar estas capacidades para su aplicación en la práctica en organizaciones y empresas de todo tipo.

1.2.1.2.1 Centradas en el Estudiante

Una de las primeras aristas investigativas fue analizar las consecuencias de la sintomatología depresiva sobre grupos diversos, por ejemplo, en estudiantes de

enseñanza media, en donde se comprobó la alta incidencia de las emociones sobre el rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Ramos, 1999). De igual manera, un estudio a 250 estudiantes de secundaria estableció que la depresión por desesperanza está más relacionada con la regulación de las emociones que la de tipo endógeno (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003). También, al analizar a jóvenes de países como E.E.U.U, España, entre otros, los resultados arrojaron que el nivel de Inteligencia emocional está directamente vinculado a los síntomas que experimenta el organismo ante tareas estresantes, es decir que, a mayor IE, factores como la ansiedad se presentan en menor medida y, a la vez, aumenta la satisfacción personal y la calidad de las relaciones interpersonales. Concluyeron que el proceso de enseñanza debe enfocarse tanto en el desarrollo de destrezas cognitivas y de conocimiento, como en el fomento de las habilidades sociales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Otras investigaciones apoyan la idea de que los estudiantes con elevados niveles de manejo de las emociones desarrollan mejores estrategias para la solución de problemas (Rey y Extremera, 2011). Mientras mayor sea la capacidad de los estudiantes para reconocer las emociones de los otros, las relaciones con sus pares y con los adultos son más estables y menos tensionantes, lo que lleva a la conclusión de que la percepción emocional es una habilidad que se puede entrenar y mejorar (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011).

Con fines prácticos se lleva a cabo el Proyecto INTEMO, un plan de educación emocional desarrollado por el Laboratorio de Emociones, con base en el Modelo de Mayer y Salovey, patrocinado por el gobierno español para el Plan Nacional sobre Drogas. Se enfoca en adolescentes de diferentes Institutos de Educación Secundaria entre 12 y 18 años en Málaga, con el fin de que estos desarrollen su creatividad para así integrarse a la sociedad. El programa se divide en doce sesiones y se trabaja en cuatro fases, que corresponden a las ramas del modelo de IE. Las actividades se realizan tanto en el aula como en la casa, con el objetivo de integrar también a los apoderados (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013). Las tareas se enfocan al desarrollo de las habilidades emocionales y el análisis de la influencia de estas en conductas como el consumo de sustancias adictivas y en variables diversas: la

autoestima, el manejo de la presión ejercida por el grupo de pares y la resolución de conflictos para favorecer la adaptación al entorno escolar. Esto se trabaja a partir de la interacción diaria entre los estudiantes en el aula mediante la realización de actividades propuestas como: la socialización de experiencias personales y el juego de roles para determinar las emociones del otro (Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Salguero, 2008).

Abordar la competencia social y emocional a partir de la incorporación del contenido emocional en las asignaturas, significa un aprendizaje en esta materia tanto para el estudiante como para el docente. No se desconoce el aporte de INTEMO y otras iniciativas, pero la mayoría de los centros educativos que las implementan son privados, debido a los costos económicos que conlleva. Cualquier asignatura en donde se plantee la necesidad de monitorear un problema y elaborar una estrategia para su resolución, implica una vinculación con las emociones. Lo que se recomienda es trabajarlas de forma transversal en el currículo educativo pues su aporte en el análisis y entendimiento de obras literarias, hechos históricos y principios religiosos y éticos aumentaría el interés del alumnado y su motivación (Mestre, et.al., 2017).

1.2.1.2.2 Centradas en el Docente

Sin negar la importancia que tiene el análisis del estudiante en la comprensión del sistema educativo y los procesos de aprendizaje, profesionales de diversas universidades de España han colaborado en la expansión de la Inteligencia emocional hacia el otro gran actor del proceso de enseñanza. La necesidad de extender los alcances de la IE hacia el trabajo docente se fundamenta en la implicación directa que la interioridad de la persona tiene en la mejora o el deterioro de la calidad de la enseñanza que entrega.

1.2.1.2.2.1 Educar las emociones

Rafael Bisquerra planteó que la mejor forma de responder a las demandas sociales de la enseñanza tradicional es educando las emociones. Definió el concepto “educación emocional” como:

(...) proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2003, p.27).

Este autor planteó que durante la totalidad de la formación académica el currículum debe integrar la educación acerca de los estados emocionales por su importancia en el desarrollo integral de la persona. Además, el individuo aprende a ser menos vulnerable ante situaciones de estrés, depresión, entre otras, gracias a la adquisición de competencias en el área emocional (Bisquerra, 2003).

Aunque el conocimiento teórico es importante para el educador, no lo es todo. Para que el proceso de aprendizaje sea satisfactorio es necesario que cada estudiante en el aula mantenga la atención en clase y ahí es donde las capacidades emocionales del docente entran en juego para lograr entender los intereses de su curso. Extremera, Rey y Pena (2016) señalan:

En una realidad educativa con más alumnos en clase, muchos de ellos con problemas serios de adaptación, conductas disruptivas o con riesgo de salud mental, se espera que el docente muestre un considerable apoyo emocional y sensibilidad interpersonal a todos ellos. Cuando un profesor les enseña a comportarse de forma sensible y considerada, crea un clima de clase cálido y positivo, sirve de modelo emocional ejemplar a sus alumnos, gestiona bien las conductas disruptivas de aquellos más problemáticos, motiva hacia la

curiosidad, el esfuerzo y la creatividad, generando mayor compromiso e implicación de los alumnos hacia ese profesor (p.69).

Una tarea recomendada por los autores es la de incentivar a los alumnos a que señalen las características que según ellos debe tener un profesor ideal en distintas áreas (profesional, pedagógica, didáctica, intelectual, técnica y socioemocional) y luego socializarlas con el fin de establecer si esas condiciones que ellos reconocen son indispensables en un maestro y cuánto les motivan para estudiar y aprender. De esta forma, el educador puede establecer estrategias educacionales más efectivas en el aula. Otra opción es realizar reuniones en que los profesores se enfrenten a situaciones simuladas en que deban actuar frente a un hecho problemático con sus estudiantes y determinen la emoción que les surge, la actitud que normalmente adoptan y por qué, su eficacia, exploren otras alternativas y establezcan cuál es la que se ajusta mejor a su forma de ser (Extremera, Rey y Pena, 2016).

Una arista investigativa vinculada a los docentes tiene que ver con la Inteligencia emocional percibida (IEP), o sea, aquello que los estudiantes captan del carácter emocional de sus docentes y el comportamiento dentro y fuera del aula de estos como modelo de conducta, pues esto también determina la percepción que los propios educadores tienen de sí mismos. Al respecto, un estudio a 145 estudiantes de primaria y a sus maestros tutores señaló que los alumnos tienden a ver a los profesores como neutrales en lo que se refiere a las emociones. Aunque valoran la acción de estos en lo referido a la resolución de conflictos, consideran que no reciben de ellos una preparación para reconocer sus estados emocionales. Eso sí, notan que actitudes como levantar la voz o castigar (manifestaciones tradicionales del enfado) se presentan con mayor asiduidad que las asociadas al buen humor (Callejas y Delgado, 2011).

1.2.1.3 Latinoamérica

1.2.1.3.1 México

Tras varias investigaciones, a fines de la década del 90, Olvera, Domínguez y Cruz (como se citó en Olvera y Domínguez, 2007) llamaron inteligencia emocional a aquella capacidad del individuo para ejecutar y depurar habilidades como: la observación, evaluación, regulación y expresión de las emociones; y el mantenimiento de la motivación y la perseverancia. Los mencionados autores, profundizando sus estudios, determinaron que la IE se compone de diversas áreas: lenguaje emocional, control de impulsos, revelación emocional, adaptación emocional, empatía y esperanza.

Parte de la propuesta de inteligencia emocional considera los actos que pueden realizarse para enfrentar los desafíos y conflictos que se presentan, por ejemplo, utilizar un lenguaje interno (pensamiento) para evaluar las acciones o responder a una situación amenazante sintiendo temor. Las estrategias de afrontamiento se clasifican en adaptativas (rezar, escuchar música, realizar ejercicio físico, leer por placer, conversar de los problemas con otras personas, buscar soluciones, posponer una actividad para retomarla más tarde, entre otras) y desadaptativas (fumar, comer en exceso, embriagarse, no escuchar, desarrollar pensamientos negativos, comerse las uñas, aislarse y sobrecargarse de trabajo) (Olvera y Domínguez, 2007).

Llevando las ideas al área educacional, Burrola-Herrera, Burrola-Márquez y Viramontes-Anaya (2016) en su investigación señalan la utilidad de la IE para el fomento de valores que permitan la construcción de una mejor sociedad. En la resolución de conflictos en el grupo-curso son importantes los vínculos emocionales que pueda generar el profesor con los estudiantes, gestionando un ambiente que les permita desenvolverse de manera abierta, aunque nada de esto es posible si no existe un apoyo en el entorno familiar.

Samayoa (2012) afirma que las emociones deben educarse en los distintos niveles de enseñanza. En el caso del profesor también es necesario que alcance un desarrollo en materia emocional y para ello es fundamental que el centro de estudio al que pertenece pueda otorgarle facilidades para capacitarse. En tanto, Hernández-Barraza (2017) sostiene que cualquier programa o curso de capacitación profesional solo tendrá éxito si va de la mano con un desarrollo personal. Es lo que le permite al docente mantener un equilibrio entre lo que siente y sus múltiples funciones.

Si un profesor se siente realizado, feliz y le encuentra sentido y significado a lo que hace, logrará un equilibrio entre sus competencias emocionales y la profesionalización exigida, será consciente de quién es él y quiénes son los alumnos a su cargo, favorecerá climas y relaciones sanas y constructivas, y por consecuencia, los propósitos educativos se verán materializados potencializando los pasos hacia la meta de una educación de calidad para todos (p.85).

El asunto de la inteligencia emocional adquiere la atención masiva solo en los últimos años, a diferencia de los planes y programas de estudio y las estrategias didácticas, que continuamente están renovándose para responder a las demandas de la educación actual.

El estudio citado expone que un alto porcentaje de los docentes que conformaron la muestra de estudio desconocen cuáles son las competencias emocionales y (aún más preocupante) solo la mitad piensa que adquiriéndolas mejorará su praxis. Contradictorio, siendo que la mayoría admite tener falencias en aspectos como la comunicación asertiva con el grupo curso, la utilización de estrategias de motivación, el manejo de dinámicas grupales y falta de empatía. Existe un problema, pero no hay una mayor conciencia de la manera en que debe solucionarse (Hernández-Barraza, 2017).

1.2.1.3.2 Colombia

Vásquez (2012) define la inteligencia emocional como el “proceso psicológico humano que permite la autorregulación reflexiva de las emociones, juega un papel trascendental en las personas para la aceptación y reconocimiento de la singularidad propia, primero, y de la de los demás, después” (p.40-41). Por su incidencia en las interacciones humanas, se establece la obligación que tienen los actores educativos de posibilitar el desarrollo de la IE para mejorar las relaciones interpersonales, evitando el autoritarismo y centrándose en la solución pacífica de conflictos, el respeto y la valoración de los derechos. Fernández-Martínez y Montero-García (2016) afirman que el educador debe desarrollarse en esta área, debido a su rol activo en la generación del clima del aula y como modelo de conducta que es para el estudiante, sobre todo a temprana edad.

Bermúdez, Teva Álvarez y Sánchez (2003) establecen que la IE favorece la estabilidad emocional del individuo, lo que se traduce en una mayor autoestima y tolerancia a la frustración, alto control emocional y de impulsos, valoración de la crítica externa y planificación de las acciones, con lo que es más rápido sobreponerse a situaciones adversas.

En cuanto al desequilibrio emocional, Flórez, González e Isaza (2015) afirman que el origen de los problemas de salud más comunes que experimentan los docentes puede estar en la “desesperanza aprendida”, es decir, un estado psicológico en que la persona siente indefensión ante un hecho y piensa que no vale la pena hacer el intento por cambiarlo ya que es inútil, por lo que asume un rol pasivo. Un análisis de estos autores a profesores de primaria determinó la negatividad con la que estos enfrentan el desafío de la inclusión. Variables como la falta de tiempo, de formación y recursos inciden en que el educador se sienta incapaz de desarrollar sus clases con normalidad cuando se posiciona frente a un curso con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) y termine dedicándole poco esfuerzo a sus actividades.

1.2.1.3.3 Chile

En Chile, son pocos los estudios que han desarrollado la IE. Algunos de estos fueron, por ejemplo, el que midió el desarrollo de cinco habilidades emocionales en estudiantes de enseñanza media en la ciudad de Chillán, considerando variables como el género y especialidad (Godoy y Soto, 1999) o el destinado a evaluar la IE de estudiantes de cuarto año medio en la ciudad de Valdivia (Valenzuela, 2005).

En cuanto al área docente, Barriga, Catricheo y Velásquez (2010) analizaron la inteligencia emocional de los profesores de Lenguaje y Comunicación, determinando que la realidad que enfrentan en los distintos establecimientos genera un desequilibrio en la formación emocional. Además, 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 estudiantes. La falta de empatía es un reflejo de aquello.

Es conveniente destacar el beneficio que supone la IE para los profesores de Lenguaje en la generación de un clima de aula a través de la oralidad, la escritura y la lectura, en pro de la construcción del conocimiento. El dominio de los niveles verbal y paraverbal de la comunicación, además del manejo del estilo de habla en determinados contextos es clave para la relación interpersonal. Al docente, por ejemplo, le faculta para entender de mejor forma el comportamiento y las expresiones (orales o no) de sus estudiantes. Maturana (2001) señaló que el lenguaje no nace en el cerebro ni en una grupo de reglas establecidas, sino que se relaciona con la acción. A su vez, cada una de las acciones posibles de realizar y los movimientos corporales que las constituyen se producen únicamente gracias a la emoción, no a la razón. Incluso, si una persona dice ser racional, su afirmación esconde un anhelo o aspiración de alcanzar la emocionalidad y poder expresarla abiertamente. De igual manera, si el individuo manifiesta que quiere lograr algo cuando en realidad no es así, las acciones que debieran conducir a la consecución del objetivo no tendrán éxito. Sin emoción no hay acción.

Analizar el rol que cumplen las emociones en el proceso de enseñanza desde el punto de vista del estudiante y la forma en cómo éste percibe al educador, tiene un gran valor dada las consecuencias que tiene para el niño o joven no solo en su formación académica. Ibáñez (2002) afirma:

La percepción que tienen los estudiantes de sus relaciones interpersonales con los profesores sería lo que mayor impacto tiene en ellos, y no el contenido o materia de estudio. Esto es evidente cuando se realizan actividades con estudiantes de pedagogía en torno a los procesos educativos vividos por ellos: al preguntarles sobre cómo ellos aprendieron a lo largo de su educación básica y media, casi nunca mencionan el aprendizaje de contenidos particulares, la utilización de medios para aprender o métodos pedagógicos determinados; lo que está siempre presente son las vivencias respecto a sus interacciones con los distintos profesores y profesoras y su percepción sobre las características personales de ellos. (p.33)

La misma autora señala la continuidad que las experiencias vividas como estudiantes tienen en la praxis de los actuales docentes. Por más que existan reformas en la materia, muchos docentes solo se dedican a perpetuar el sistema de educación tradicional pues es aquel en que se formaron. En una investigación que realizó junto a otros profesionales a mil estudiantes de pedagogía de dieciséis carreras, utilizó como instrumento una encuesta. Los jóvenes reconocieron varios indicadores de emociones favorables: cuando la clase es entretenida porque se nota que el profesor la preparó y explica bien los contenidos, cuando estos son percibidos como “cercaños” por su aplicación en la práctica y su aprendizaje les reporta buenas calificaciones. Les gusta que el docente sea entusiasta, genere confianza, permita la participación del curso, entregue refuerzos positivos en las actividades y comparta sus experiencias de vida. Todo esto produce en ellos el interés y entusiasmo por lo académico. En tanto, indicadores de emociones desfavorables son: no entender los contenidos ni saber la respuesta a preguntas formuladas en clase; que el docente no evalúe con criterios definidos ni permita dar una opinión, entre otras. Destaca el rechazo a actitudes y

conductas del educador como la arbitrariedad, el autoritarismo, la prepotencia y las faltas de respeto, entre otras, lo que desemboca en el desarrollo de impotencia e inseguridad (Ibáñez, 2002). Si la relación entre los actores educativos en el aula afecta a los jóvenes universitarios, con mayor razón lo hará en adolescentes de enseñanza media sin criterio formado y en plena formación personal.

En 2011 la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación determinó los indicadores de evaluación socioemocional para los establecimientos, lo que sigue la senda marcada desde mediados de los 90 con el surgimiento de la Fundación CASEL y con el aval de la UNESCO a los principios de aprendizaje social y emocional el año 2002. Los indicadores establecidos son: Autoestima académica y motivación, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, asistencia escolar, equidad de género, retención escolar y tasa de titulación técnica profesional. En base a esto surgió SEL Chile, servicio de WebClass que lleva a cabo programas de aprendizaje para adultos y niños, con el objetivo de que adopten conocimientos que les permitan el desarrollo de cinco competencias básicas: autoconciencia, autogestión, conciencia del otro, habilidades sociales y toma responsable de decisiones. Este aprendizaje, para ser efectivo, debe propiciarse en variados contextos: escuela, aula, hogar y comunidad. De esta manera, Chile se sumó a otras naciones que implementan la iniciativa SEL, la que está comprobado que aumenta el éxito académico y mejora la toma de decisiones y la relación docente-estudiante (Mestre et al., 2017).

Dentro de la iniciativa destaca el Programa SEL Teacher, dirigido a profesores y colaboradores de la educación de Chile, inspirado en iniciativas internacionales como “Care for Teachers” y “Development for Teachers”. El objetivo es incidir positivamente en la expresión de afectos y emociones por parte de los educadores para así favorecer su relación con el estudiante, entendiendo que son referentes para estos en cuanto a, por ejemplo, el manejo de la frustración. De esta manera, se promueve el uso de la creatividad y la confianza en el aula, pues la organización y el manejo del grupo-curso ayuda a generar confianza en los niños y jóvenes. Se basa en el aprendizaje

experiencial al aire libre, en actividades de contacto animal y cultura local, música y danza, juegos psicofísicos, artes culinarias, artes dramáticas, huertos y flora; con el fin de trabajar el control del estrés, la perseverancia y resiliencia, el trabajo en equipo, la empatía y asertividad, y el liderazgo educativo (SEL CHILE, 2018).

Un programa de capacitación para docentes, directivos e inspectores se realizó entre 2017 y 2012 con el objetivo de desarrollar sus competencias socioemocionales. Participaron 288 profesionales que desempeñan sus funciones en 5 establecimientos pertenecientes a la Fundación Belén Educa que atiende a estudiantes considerados vulnerables. Los contenidos tratados fueron entre otros: el paradigma de la inteligencia emocional en los niños, aprendizaje socio-emocional en el contexto escolar, factores que favorecen la construcción de una identidad y autoestima positiva, clima escolar, convivencia social, cómo potenciar a los padres en el desarrollo socioemocional, la importancia de vínculos, bienestar docente, resiliencia, apoyo en las crisis y evaluación de autoestima, con la idea de luego evaluar los resultados con sus estudiantes (Marchant, Milicic y Álamos, 2015).

Hoy, distintas Universidades e Instituciones a nivel nacional e internacional ofrecen magíster, diplomados, postgrados, cursos, talleres y programas de estudio para la capacitación en inteligencia emocional, enfatizando aspectos como el liderazgo organizacional y el desarrollo profesional y personal en el ámbito público y privado.

1.3 Evaluación de la IE

Desde los primeros estudios sobre la Inteligencia emocional se han tratado de dilucidar varios aspectos que generan múltiples cuestionamientos y posturas diversas. Uno de ellos es su naturaleza (si el individuo nace con ella o la adquiere dependiendo del contexto social y educacional en que se desarrolle). Pero, no menos importante es determinar si es posible medir la IE y qué tan válidos son los test que se aplican para este fin (Bello-Dávila et al., 2010).

La elaboración de instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional tiene por objeto el que las personas conozcan el nivel que poseen en cuanto a sus habilidades emocionales. De esta manera, se sabe si es necesario reforzar algunos aspectos para alcanzar un óptimo desarrollo personal, social y profesional (González, Peñalver y Bresó, 2011).

1.3.1 Tipos de medición

Para la medición de la IE son varios los instrumentos que se han diseñado, en el entendido de que es una labor compleja si se tienen en cuenta aspectos como por ejemplo, la personalidad de los sujetos que conforman la muestra. De esta manera, en la Psicología han primado los instrumentos de autoinforme, que consisten en cuestionarios con enunciados verbales breves. El objetivo es revelar la creencia de las personas acerca del manejo emocional que tienen (Belmonte, 2013). Una ventaja que presentan es el menor tiempo que exigen para su completación, el que no suele ser mayor a quince minutos. Por otra parte, también manifiestan desventajas en relación a una posible distorsión de las respuestas producto de la subjetividad de la evaluación (González, et.al., 2011).

Las mediciones de habilidad, en tanto, contienen un mayor número de tareas y la complejidad para obtener la puntuación final es también más alta. Presentan una desventaja: la extensa cantidad de ítems y preguntas, lo que puede determinar el surgimiento de un sesgo por el cansancio del sujeto al responder. Pero, por otro lado, los resultados se basan en la capacidad de ejecución de la persona y no en su creencia sobre aquella capacidad.

1.3.1.1 TMMS: Trait Meta-Mood Scale

En 1995, Salovey y Mayer (con el apoyo de Goldman, Turvey y Palfai) plantearon un modelo para evaluar la IE basado en las capacidades que le permiten al

hombre procesar la información emocional, valorando su capacidad para regularla, darle un uso adaptativo y expresarla. Los sujetos del estudio que aplicó por vez primera este instrumento fueron estudiantes de educación superior.

El TMMS es un informe de la autopercepción de IE donde las respuestas van desde 1: “fuertemente en desacuerdo”, hasta 5: “fuertemente de acuerdo”. Presenta 48 ítems en su versión extensa, con tres subescalas: Atención a los sentimientos (21 ítems), claridad en los sentimientos (15 ítems) y regulación emocional (12 ítems). La primera refiere al grado en que las personas creen atender sus sentimientos y emociones. La segunda trata de cómo los sujetos creen percibirlos. Finalmente, la tercera (también conocida como reparación de las emociones) es la creencia de la capacidad propia de interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos (Durán, 2013).

1.3.1.2 TMMS-24:

En el año 2004, se crea un Instrumento basado en el Trait-Meta Mood Scale (TMMS) de Salovey y Mayer. Representa una adaptación llevada a cabo por los españoles Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos. Evalúa la percepción que la persona tiene de su inteligencia emocional intrapersonal. Presenta 24 ítems y se puede aplicar de forma individual o colectiva, con una duración de 5 a 10 minutos, lo que representa una ventaja respecto de su antecesor, puesto que a la rapidez de resolución añade la facilidad de corrección y de interpretación.

Tres son las dimensiones que considera el TMMS-24. La primera es la Percepción emocional, o sea, la capacidad de sentir y expresar sentimientos adecuándose al contexto (Ítem 1-8). La segunda es la comprensión (o claridad) de los sentimientos, que se produce cuando la persona está en pleno conocimiento de estos (Ítem 9-16). Finalmente, la tercera es la regulación de las emociones (Ítem 17-24) (González, et.al., 2011).

1.3.1.3 Bar-On:

El psicólogo israelí Reuven Bar-On (como se citó en Fragoso-Luzuriaga, 2015) definió la inteligencia socioemocional como el conjunto de competencias y habilidades que determinan el entendimiento efectivo entre los individuos y la manera en que estos expresan sus emociones y enfrentan las exigencias de la vida cotidiana. En 1997, presentó un modelo para la valoración de las competencias de esa área que se vinculan a los éxitos académicos y sociales. El objetivo es explicar por qué algunas personas obtienen logros en sus vidas que son muy superiores a los de otras (Belmonte, 2013).

Bar-On reconoce cinco dimensiones básicas que posee la inteligencia socioemocional, las que se subdividen en 15 componentes. La primera dimensión es la inteligencia interpersonal, conformada por diversas competencias: la empatía, relaciones interpersonales y responsabilidades sociales. La segunda es la inteligencia intrapersonal, es decir, la conciencia de las propias emociones así como de su autoexpresión, y cuyas habilidades son: autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autoactualización e independencia (Fragoso-Luzuriaga, 2015). La tercera es la adaptación (solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidades sociales). La cuarta es la gestión del estrés (tolerancia al estrés y control de impulsos). La quinta y última es el estado de ánimo general (felicidad y optimismo) (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004). Con este esquema, el autor cubre una gran variedad de habilidades, pues toma en cuenta que la inteligencia general se compone tanto de cognición como de emociones (Ugarriza y Pajares, 2005).

1.3.1.4 MEIS:

Las mediciones de habilidad han ganado terreno en el último tiempo. En 1999, Mayer, Salovey y Caruso diseñaron el instrumento llamado “Multifactor Emotional Intelligence Scale” (MEIS), basado en el modelo propuesto por los dos primeros autores (Extremera et.al., 2004). Se compone de 402 ítems que la persona tarda

aproximadamente una hora en completar. El objetivo es evaluar la IE en sujetos mayores de 17 años (González et.al., 2011).

La Escala MEIS consta de 12 tareas divididas en dos áreas (empírica y estratégica) que evalúan cuatro habilidades de inteligencia emocional: Percepción emocional (caras, sonidos, imágenes e historias), asimilación emocional (sinestesia y sentimientos sesgados), comprensión emocional (combinación de emociones, progresiones, transiciones y relatividad) y manejo emocional (en uno mismo, en los demás).

1.3.1.5 MSCEIT

El "Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test" fue creado para corregir las falencias de la medición anterior. Cuenta con dos versiones: el MSCEIT v.1.1 y el MSCEIT v.2.0, que es más breve. Este último es adaptado al español en 2012 por Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal. El test se divide en cuatro áreas: Percepción Emocional, Asimilación Emocional, Comprensión Emocional y Manejo de las emociones (Extremera et.al., 2004).

Investigadores como Mestre, Guil y Gil-Olarte (como se citó en Pena y Repetto, 2008) afirman que el MSCEIT es el instrumento más adecuado para medir las habilidades cognitivas de la IE, aunque carece de un criterio objetivo para establecer una respuesta emocional acertada. De todas maneras, prima su eficacia como prueba de habilidad y complemento de las medidas de autoinforme para variables como el CI y el rendimiento académico.

En el año 2016, y con motivo del aniversario veinticinco desde que definieron el constructo inteligencia emocional, Mayer, Salovey y David Caruso determinaron que la IE posee varios principios. Primero, es una capacidad mental (se mide de mejor forma así que como una escala o autoinforme) y la resolución inteligente de problemas no necesariamente se vincula a un comportamiento inteligente. Además, el test que la

evalúa debe cubrir en su contenido el área del problema a resolver y reflejar la habilidad mental de la persona para solucionar problemas de contenido emocional. Por último, es una inteligencia amplia, y está centrada en el procesamiento de información vinculada a aquello que tiene especial significado para los individuos: la aceptación social, la identidad y el bienestar emocional (Mestre, Pérez, González, Núñez & Guil, 2017).

2. Problematización

2. PROBLEMATIZACIÓN

2.1- Formulación del problema:

Llegado a este punto, resulta prácticamente una obviedad el plantearnos la interrogante: ¿Qué nivel de IE encontramos en profesores de Enseñanza Media? Históricamente, el sistema educacional y laboral ha privilegiado a quien se destaca por el aprendizaje y manejo de los conocimientos teóricos básicos para desenvolverse en el trabajo. Algo que, aunque no es primordial en esta investigación, también es necesario que las personas lo desarrollen.

Cada vez son más las empresas que aplican test enfocados en el área emocional para determinar la capacidad que tiene la persona de reaccionar a situaciones imprevistas o que tienen que ver mayormente con el desarrollo de aspectos como el liderazgo, la motivación y el establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias que conduzcan al cumplimiento de los objetivos trazados. Los aspectos emocionales son claves para el destino que las personas se forjan y se pueden manejar a partir de habilidades, tal como la lectura y las matemáticas (Goleman, 2017).

Al ver el escenario educativo actual, saltan a la vista distintos factores que convergen en el éxito del proceso de enseñanza. El colegio o liceo es el lugar en que los jóvenes pasan cerca de diez horas al día. El aula, en tanto, se configura como un espacio en el que conviven distintas realidades. Los participantes pueden agruparse claramente según su rol: profesor por un lado, estudiantes por el otro. Se vinculan permanentemente, no solo en el lapso de tiempo que dura una clase, sino que conviven una gran cantidad de horas a la semana. En este sentido, el docente aparece como la principal y más cercana figura para el joven. Es quien guía su aprendizaje y desarrollo, y quien además asume por momentos otros roles (incluso como figura paterna/materna) dependiendo de la cercanía que haya establecido. Una persona en la que el adolescente puede confiar algunos anhelos, temores y secretos, sobre todo si no existe un entorno familiar que le dé un soporte afectivo. Si el docente es

emocionalmente inteligente, podrá formarlo y educarlo para que conozca sus propias emociones y desarrolle un autocontrol de estas para expresar adecuadamente sus sentimientos (Buitrón y Navarrete, 2008). Por medio de la conversación pedagógica personalizada o de la charla con el grupo curso, el educador genera un ambiente que posibilita el aprendizaje y la puesta en práctica de la expresión de la propia interioridad, considerando aquellos valores como la empatía y el respeto por el otro, que les permiten conocerse a sí mismos y son indispensables en la resolución de conflictos, una buena comunicación y, en general, para una sana vida en sociedad.

El profesor es quien generalmente debe incentivar al estudiante para captar su atención y generar en éste una disposición a interactuar. Es quien asume un papel más activo en el intercambio de ideas, siendo el adolescente quien, de forma pasiva, es más susceptible a ello. Lo que sigue es un proceso de aprendizaje no centrado exclusivamente en lo académico, sino que más bien integral. Esto se condice con el paradigma actual en educación, el que se orienta al desarrollo integral, considerando los ámbitos afectivo, emocional y social de la persona. Therer (como se citó en García, 2012) señala que al conocer la forma en que los estudiantes aprenden, entendiendo que el proceso no depende exclusivamente de sus capacidades cognitivas sino también de su disposición emocional, es que el esfuerzo de la enseñanza tiene resultados positivos, puesto que el docente es un creador y organizador de espacios de aprendizaje.

El profesor, en su labor como agente educativo, está sometido a diversas presiones en el ejercicio de la profesión, que derivan en episodios de estrés y agobio laboral. Esto, debido a las extenuantes jornadas de trabajo, las que además del aula, contemplan el excesivo trabajo administrativo, consejos y reuniones de departamento, entre otros. Como consecuencia de esta situación, se genera un deterioro en sus relaciones laborales y la comunicación, absentismo, propensión a accidentes laborales, deserción temprana, bajo rendimiento, entre otros efectos, los que surgen en buena medida por su naturaleza compleja, puesto que se trata de demandas que no están contempladas en la formación básica del educador (Zavala, 2008).

Pese a que el manejo emocional pareciera una tarea sencilla si se analiza la influencia que tienen los estímulos del entorno en el ser humano, esto se vuelve complejo cuando la persona no acostumbra a ejercitar la autoreflexión. Alonso (como se citó en Pacheco-Salazar, 2017) propone el concepto “Pedagogía de la interioridad” cuando se habla de la necesidad de educar sobre las emociones. Señala que al realizar una introspección el sujeto puede descubrir su ser más íntimo, reconocerse, crecer como persona y relacionarse con el ambiente que lo rodea, desarrollando diversos valores: confianza, autonomía y respeto. En relación con esto es que Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (como se citó en Vivas, 2003) indican que un educador competente es quien, antes de enseñar a sus estudiantes a trabajar con las emociones, ya está capacitado para reconocer sus debilidades y fortalezas, demostrar confianza en sí mismo y atender a las variaciones en su estado de ánimo, lo que ha logrado gracias a que es plenamente consciente de sus procesos internos.

Es indispensable que el docente aprenda a reconocer efectivamente emociones (propias y del entorno) y logre desarrollar un control de estas para así no sufrir consecuencias negativas como enfermedades que afectan su cuerpo y mente, para de esta forma saber cómo reaccionar ante eventos negativos (desde la monotonía hasta las exigentes responsabilidades, pasando por la poca valoración por parte de las autoridades del establecimiento y el escaso sueldo) sin que se generen cambios en el plano emocional como tristeza, ira, ansiedad y desesperación. Incluso, el conflicto se profundiza cuando aquello que afecta las emociones se normaliza en ambientes donde no hay información sobre esta materia ni expertos preocupados por analizarla y desarrollar programas de esparcimiento y ayuda para los profesionales de la educación (Zavala, 2008), aun cuando la enseñanza y el manejo de competencias emocionales es algo que los centros educativos debieran asumir como desafío si el objetivo es lograr un desarrollo integral de las personas (Cejudo et.al., 2015).

Por otra parte, tomar los cambios de estado de ánimo propios como algo que no requiere de mayor ocupación es incluso irresponsable desde lo que significa el

desentenderse de los efectos que estos puedan generar en el resto de la gente y el peligro que esto conlleva. Es innegable que la forma de afrontar estos trastornos depende de la personalidad de cada profesor, pero ciertamente el pensar que el motivo de estos radica en el plano corporal y no en el emocional significa ignorar el verdadero problema. Igualmente, se entiende que haya algunos que por su personalidad prefieren no establecer mayores vínculos con quienes conforman su entorno laboral, pero también deben estar conscientes de que eso genera inhibición y rigidez. Lo ideal en este caso es perfeccionar las habilidades sociales con el fin de autorrealizarse a través del ejercicio de la profesión, aunque no todos están preparados para ello (Martínez-Otero, 2003).

Por todo lo mencionado conviene preguntarse ¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional presente en los profesores de Enseñanza Media? Es necesario evaluar si el docente debe priorizar su desarrollo emocional, lo que le permitirá la adquisición de herramientas metodológicas y capacitación en esta materia. No existe una mejor manera para educar a los estudiantes en temas afectivos y morales (Buitrón y Navarrete, 2008). El profesor tiene que ser capaz de identificar y regular sus emociones, para así lograr una relación fluida no solo con los jóvenes, también con apoderados, paradocentes, autoridades y, por supuesto, en su vida personal.

2.2.- OBJETIVOS:

2.2.1 GENERAL:

- Analizar la inteligencia emocional en los profesores de enseñanza media.

2.2.2 ESPECÍFICOS:

- Evaluar el nivel de Inteligencia emocional en docentes de enseñanza media
- Determinar el perfil de inteligencia emocional presente en docentes de enseñanza media.

3. METODOLOGÍA

3.- METODOLOGÍA:

3.1 Diseño

La presente investigación es de tipo cuantitativa, puesto que presenta un análisis y comprobación de datos basados en resultados numéricos obtenidos tras la aplicación del instrumento, en este caso, el test MSCEIT, y transversal, pues el objetivo principal es analizar un aspecto: la Inteligencia emocional en un grupo de docentes de Enseñanza Media. Se realiza una medición de esta variable por lo que también es una investigación de tipo descriptiva.

3.2 Muestra

La muestra la constituyen 25 profesores de educación media, concretamente desde 7° año básico hasta 4° año medio, considerando que se está aún a la espera de la aplicación de la postergada reforma que establece los seis años de enseñanza secundaria en nuestro sistema educativo. Estos docentes se encuentran ejerciendo la labor docente en distintos establecimientos de la región de Ñuble, sin distinción de género, edad y años de experiencia. La edad promedio de los participantes es de 37 años, siendo el rango etario entre 62 y 25 años. Las localidades utilizadas fueron de Chillán y Bulnes.

3.3 Instrumento

El MSCEIT es un test de Inteligencia Emocional elaborado por John D. Mayer, Peter Salovey y David R. Caruso, adaptado al español por Natalio Extremera y Pablo Fernández - Berrocal. Esta versión tiene una fiabilidad total de 0,95 con una fiabilidad por áreas de 0,93 para el área experiencial y de 0,90 para el área estratégica. La recogida de datos se realiza a partir de la aplicación individual del instrumento, la que toma un tiempo estimado entre 30 y 45 minutos.

El test se divide en cuatro áreas:

En Percepción Emocional, el sujeto identifica las emociones en fotografías de rostros y en imágenes de paisajes y diseños abstractos, y establece en qué grado se expresan (Mestre et al., 2008).

En Facilitación Emocional, la persona describe sentimientos utilizando vocabulario no emocional (sensaciones y colores) e indica cuáles son aquellos que favorecen o entorpecen con la realización de tareas cognitivas y conductuales (Mayer, Salovey y Caruso, 2016).

En Comprensión Emocional, la persona responde preguntas sobre la forma en que las emociones cambian a través del tiempo. Se mide a través de dos tareas vinculadas a la habilidad de una persona para analizar emociones combinadas o complejas, y comprender sus variaciones. Por ejemplo, la pregunta: “Tristeza y satisfacción son a veces parte del sentimiento de ____.” Y el participante debe escoger una de las 5 opciones propuestas: Nostalgia, Ansiedad, Expectación, Depresión o Desprecio (Mestre et al., 2008).

Finalmente, en el Manejo Emocional el sujeto debe escoger la forma más adaptativa de regular sentimientos propios y los que aparecen al relacionarse con otras personas (Extremera et.al., 2004), evaluando posibles acciones a ejecutar para regular la emoción.

La siguiente tabla muestra cada una de las áreas de la inteligencia emocional y las áreas que las componen:

ÁREA	TAREA
Percepción emocional	Caras
	Dibujos
Facilitación emocional	Facilitación
	Sensaciones
Comprensión emocional	Cambios
	Combinaciones
Manejo emocional	Manejo emocional
	Regulación de las emociones

Luego de revisados los test, las puntuaciones se agrupan en distintos rangos, los que señalan el nivel de aptitud del docente en inteligencia emocional:

RANGO	SIGNIFICADO
Necesita mejorar (51-70)	Es posible que usted tenga algunas dificultades en esta área. Seguramente le resultaría útil mejorar sus habilidades y conocimientos.
Aspecto a desarrollar (71-90)	Dado que no se trata de un punto fuerte, usted puede considerar la posibilidad de mejorar en esta área si es un aspecto importante en su vida cotidiana.
Competente (91-110)	Usted posee habilidades suficientes para desenvolverse en esta área con cierto éxito.
Muy competente	Usted tiene esta área bastante desarrollada y constituye un

(111-130)	punto fuerte.
Experto (131-150)	Usted tiene esta área muy desarrollada. Su puntuación sugiere que tiene una elevada aptitud y potencial en ella.

Cabe señalar que las puntuaciones de ÁREA se agrupan en esos cinco rangos, mientras que las de TAREAS solo se agrupan en tres: Aspecto a desarrollar (50-90 pts.), Competente (91-110 pts.) y Muy Competente (111-150 pts.).

3.4 Procedimiento

Los participantes fueron determinados mediante la búsqueda de docentes que estuvieran realizando clases actualmente en la Región. En primera instancia se optó por contactar a profesores cercanos y conocidos, para luego expandir la exploración hacia educadores de diversos establecimientos educacionales cercanos a la ciudad.

Previo a la aplicación del test, y cuando los participantes ya estaban enterados de la participación que tendrían, los docentes leyeron y firmaron un consentimiento informado, documento que explica el contexto en que se sitúa la investigación y señala aspectos formales y éticos de la indagación, por ejemplo, que sus datos personales no serían dados a conocer al público.

3.5 Procedimiento de análisis

El análisis de datos es de tipo descriptivo y se apoya en la plataforma TEACorrige (Disponible en: <http://www.teacorrige.com>). Esta plataforma permite la corrección de pruebas e instrumentos de investigación de forma online.

El primer paso para añadir los datos de un examinado es identificarlo con un código alfanumérico para proteger su identidad (lo que también aplica para el investigador). Luego de registrar la edad y el sexo de la persona, se selecciona el área

geográfica en donde se aplica el instrumento, en este caso la opción es “Latinoamérica” y el país “Chile”. Posteriormente, se escoge entre cuatro enunciados aquel que representa la finalidad de la evaluación: proceso de selección, desarrollo personal, clínica y otro, siendo esta última la que se ajusta a esta investigación. El último paso antes del vaciado de respuestas es la elección del baremo, en este caso “Latinoamérica, baremo general, varones y mujeres”, lo que indica los datos con los que se contrastarán estos resultados, a fin de obtener el nivel de inteligencia emocional de la persona. Tras el registro de respuestas, la página arroja un perfil que grafica los resultados.

4. RESULTADOS

4. Resultados

El test tuvo una duración entre 30 a 60 minutos. Se divide en cuatro áreas, las que a su vez se subdividen en dos tareas cada una.

A continuación, se dan a conocer los resultados obtenidos según cada área de la Inteligencia emocional, con sus respectivas tareas.

4.1 Percepción emocional

En esta área, se evalúa la aptitud de la persona para identificar, de forma correcta lo que sienten los demás. Los resultados obtenidos indican que la puntuación más alta es de 131, mientras que la más baja es de 75. En promedio los docentes que participaron en esta medición obtuvieron 101,08 puntos (dentro de un rango competente).

Los resultados se expresan en el siguiente gráfico:

Gráfico 1: Percepción emocional

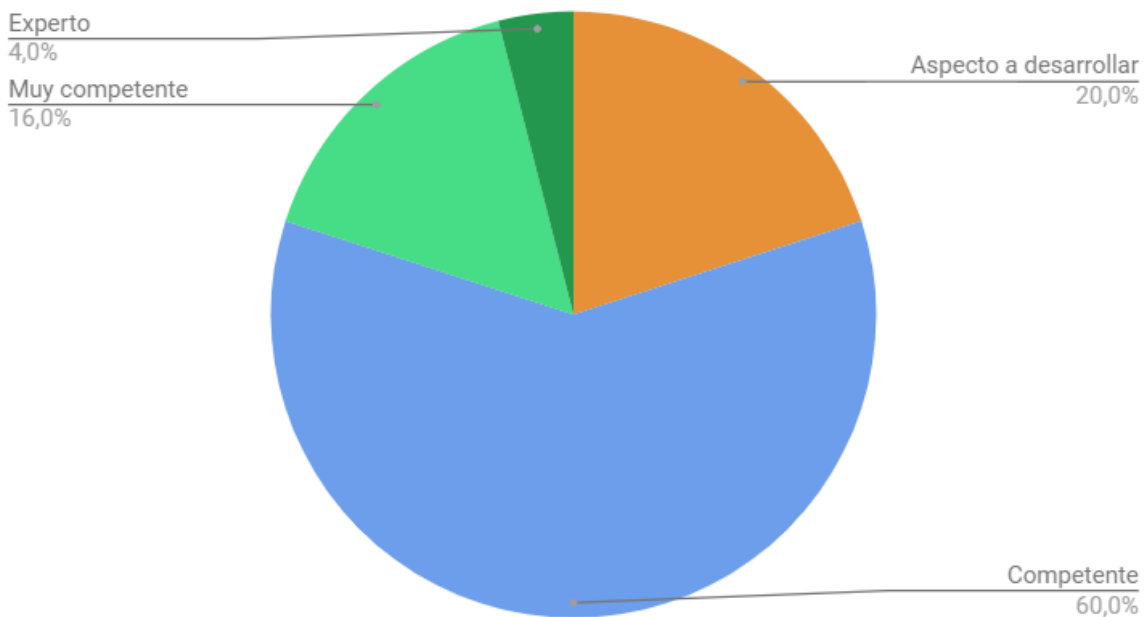


FIGURA 1: Percepción emocional

En la figura podemos observar que la mayoría de las personas, se encuentran dentro del nivel competente: un 60%, que corresponde a 15 personas, lo que nos indica que poseen capacidades suficientes para desarrollarse en esta área de forma satisfactoria. En tanto, 4 personas, es decir, el 16% alcanzan un rango muy competente y 1 persona se sitúa en un nivel experto, mientras que no hubo docentes que se ubicaran en el rango Necesita mejorar. En la mayoría de los participantes existe una conciencia de las emociones y los sentimientos propios, lo que se refleja en un mayor conocimiento de lo que sienten los demás en su entorno. De todas maneras llama la atención que un 20% de la muestra (5 personas) requiera desarrollar este aspecto, pues se trata solo de la puerta de entrada a la inteligencia emocional.

Para un profesor es importante, estar por lo menos dentro del rango competente, ya que se trata de una capacidad fundamental para el establecimiento de relaciones interpersonales, ya sean laborales o de otro tipo.

4.1.1 Caras:

En esta tarea, perteneciente al área de la percepción emocional, el participante tuvo que observar 4 fotografías de rostros de diversas personas (hombres y mujeres). En cada una debió indicar qué tan probable le parecía la presencia de una emoción en ese rostro. Los resultados obtenidos indican que la puntuación más alta es de 123, mientras que la más baja es de 65. En promedio, los docentes que participaron en esta medición obtuvieron 100,4 puntos (Dentro de un rango competente).

Los resultados se expresan en el siguiente gráfico:

Gráfico 1.1: Caras

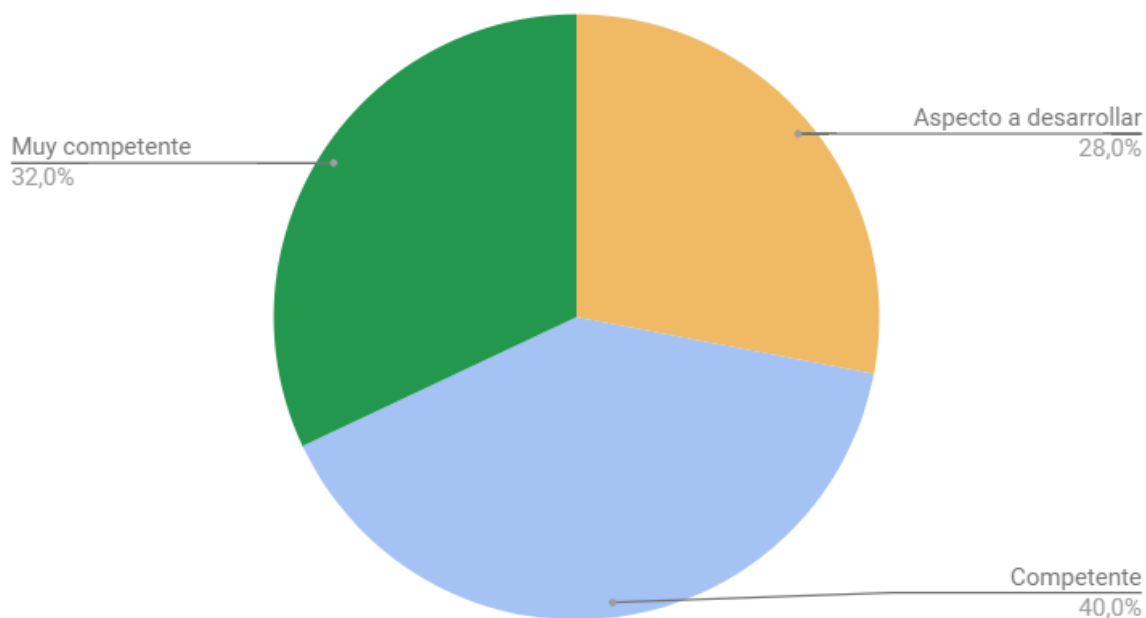


FIGURA 2: Caras

En la figura 2 podemos observar que los resultados obtenidos se muestran bastante parejos en los tres niveles. Se destaca el nivel competente que representa una buena cantidad de los docentes (40%, es decir 10 personas). En tanto, 8 personas (32%) alcanzan el nivel muy competente. Sin embargo, no hay que ignorar la preocupación que se debe mostrar ante el porcentaje considerable de personas cuyos resultados muestran que necesitan desarrollar este aspecto (7 personas, equivalente al 28%), ya que es algo básico saber identificar lo que sienten otras personas a partir de sus expresiones faciales. Esto adquiere mayor relevancia sobre todo para los docentes, quienes trabajan con niños y adolescentes que, en su mayoría, no suelen verbalizar lo que sienten, porque no son capaces o no quieren hacerlo. Cabe mencionar que los profesores que obtuvieron los resultados más bajos se desempeñan en establecimientos con estudiantes en riesgo social o NEE que precisamente requieren un docente con mayor manejo y conocimiento sobre la interpretación de las emociones.

4.1.2 Dibujos:

En esta tarea, igualmente perteneciente al área de percepción emocional, el participante tuvo que observar 6 fotografías sobre paisajes y diseños visuales. En cada uno debió señalar la emoción que se expresa a través de la imagen. Los resultados obtenidos indican que la puntuación más alta es de 135, mientras que la más baja es de 69. En promedio, los docentes que participaron en esta medición obtuvieron 101,08 puntos (situándose en un rango competente).

Los resultados se expresan en el siguiente gráfico:

Gráfico 1.2: Dibujos

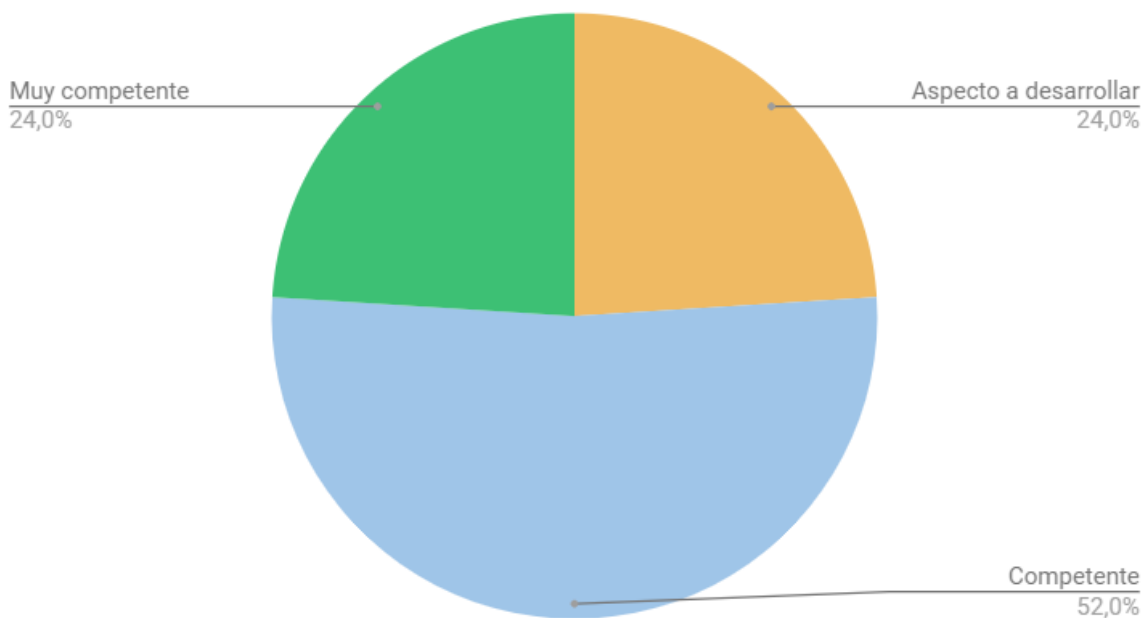


FIGURA 3: Dibujos

En la figura 3 se puede observar que un poco más de la mitad de los docentes se encuentra en el nivel competente (13 personas, es decir el 52%), lo cual es destacable considerando la utilidad que tiene el saber identificar emociones que se transmiten a través de los objetos. Además, llama la atención el hecho de que la cantidad de personas que necesitan desarrollar esta materia y los que están por sobre

la media es igual (6 personas, equivalentes al 24%) por lo que los resultados no deben calificarse tan positivamente.

Esta tarea se relaciona con la habilidad de captar emociones en las artes. Un profesor debe tener desarrollada esta aptitud para interpretar de manera correcta lo que sus estudiantes expresan en sus escritos, dibujos, canciones, creaciones, etc.

4.2 Facilitación emocional

En esta rama, se evalúa la aptitud de la persona para darle un uso cognitivo a los sentimientos y emociones, es decir utilizarlos para la resolución de conflictos y tomar decisiones ante los problemas. Esto se presentó a partir de preguntas de selección que solicitaban elegir el grado de utilidad de diversas emociones (enojo, alegría, sorpresa, entre otras) en situaciones como preparar una fiesta de cumpleaños o averiguar las causas de una pelea entre niños. Los resultados obtenidos indican que la puntuación más alta es de 135, mientras que la más baja es de 65. En promedio los docentes que participaron en esta medición obtuvieron 104,92 puntos (en un rango competente).

Los resultados se expresan en el siguiente gráfico:

Gráfico 2: Facilitación emocional

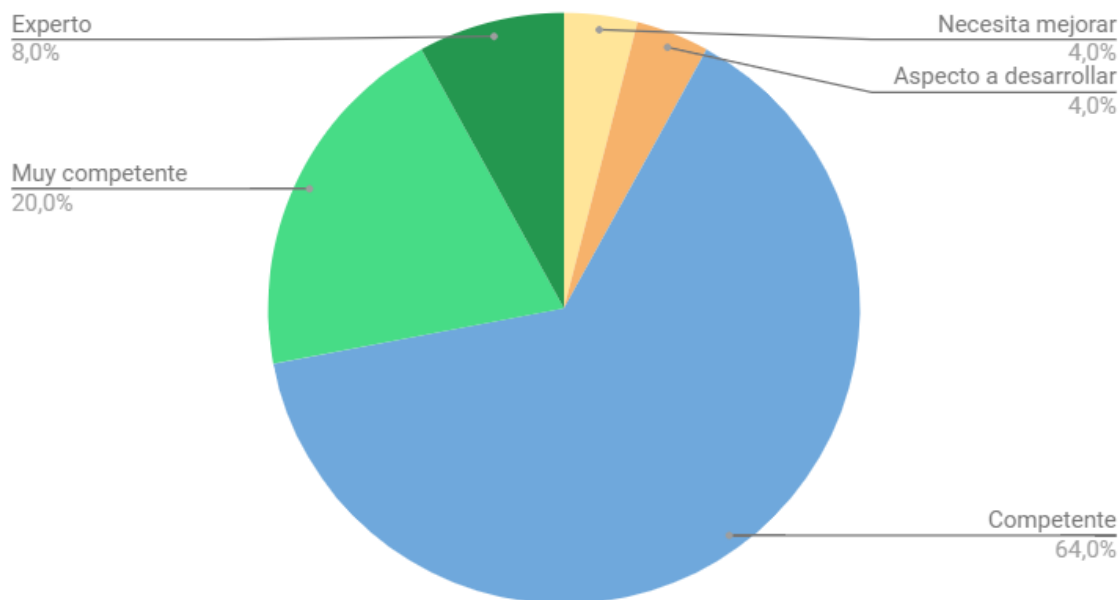


FIGURA 4: Facilitación emocional

En la figura 4 podemos observar que más del 60% (16 personas) posee un nivel mínimo de competencia en esta área. Es destacable el hecho de que el 20% (5 personas) se encuentra en rango muy competente y que además exista un 8% (2 docentes) que está en un nivel experto.

Un docente con un alto grado de facilitación emocional, como gran parte de los participantes de esta investigación, es capaz de concentrarse en llevar a cabo acciones eficaces en su praxis que estén acordes a los diversos estados de ánimo que se pueden presentar en el aula. De esta manera puede realizar clases con un estilo flexible, que permite la expresión de diversos puntos de vista y el desarrollo creativo de sus estudiantes.

4.2.1 Facilitación

En esta tarea se mide la capacidad de la persona para determinar la manera en que los estados de ánimo influyen en el pensamiento y la toma de decisiones. Los

resultados obtenidos indican que la puntuación más alta es de 123, mientras que la más baja es de 65. En promedio los docentes que participaron en esta medición obtuvieron 101,8 puntos (ubicándose dentro de un rango competente).

Los resultados se expresan en el siguiente gráfico:

Gráfico 2.1: Facilitación

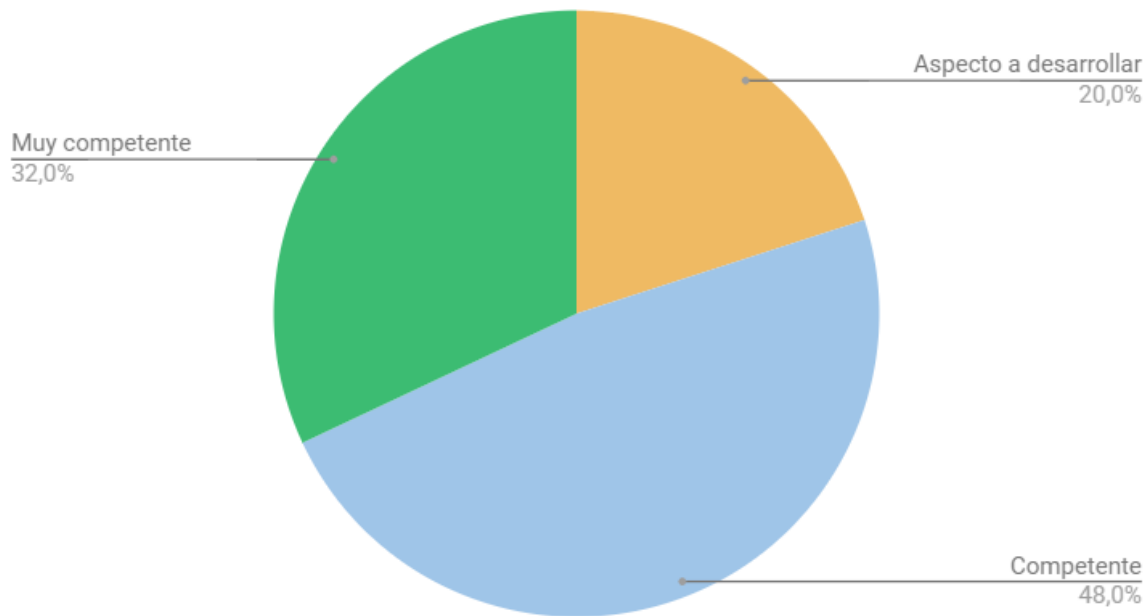


FIGURA 5: Facilitación

En la figura 5 se observa que un 48% (12 personas) alcanza un nivel competente en este ámbito. Se destaca que el 32% (8 profesores) logra situarse dentro del rango muy competente, lo que es positivo ya que son personas capaces de reconocer distintos estados de ánimos y entender la asociación de estos con el razonamiento. Un docente con esta facultad entiende que aspectos como el estado anímico, se reflejan en la expresión facial y corporal, y tiene repercusiones en el estudiante.

4.2.2 Sensaciones:

En esta tarea se pide comparar sentimientos con otras sensaciones corporales, por ejemplo el frío, lo dulce, lo cálido, lo salado, entre otros. Los resultados obtenidos indican que la puntuación más alta es de 135, mientras que la más baja es de 65. En promedio los docentes que participaron en esta medición obtuvieron 107,72 puntos (perteneciendo a un rango competente).

Los resultados se expresan en el siguiente gráfico:

Gráfico 2.2: Sensaciones

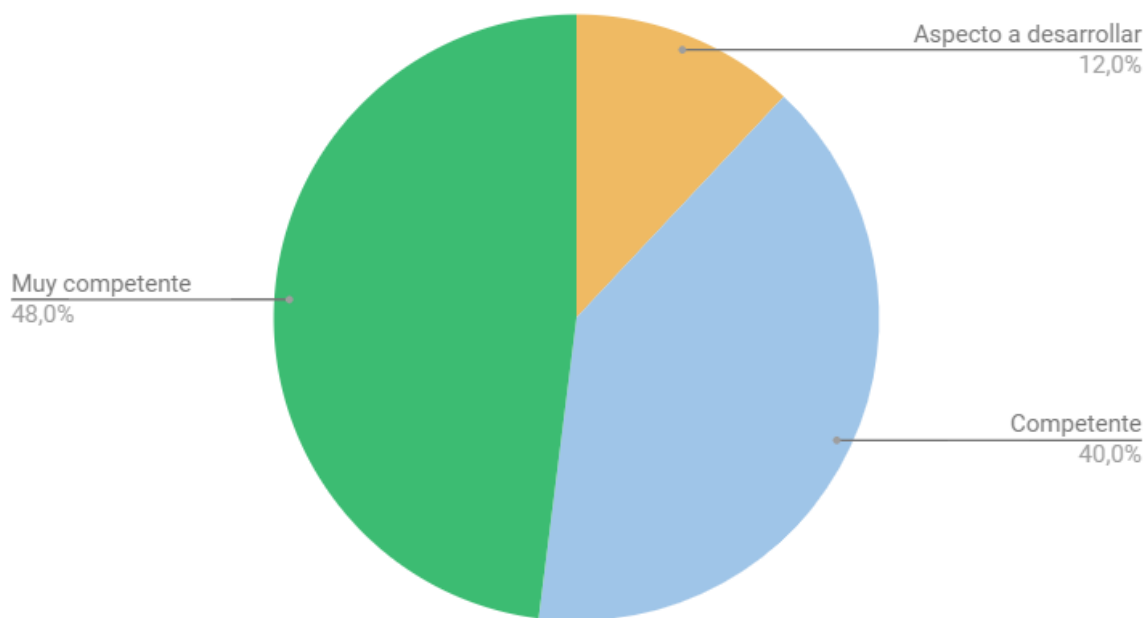


FIGURA 6: Sensaciones

En la figura 6 se observa que, excepcionalmente, la mayoría de los docentes (48%, equivalente a 12 personas) posee un nivel muy competente en esta materia. Esto, sumado al 40% (10 profesores) que se encuentra en un rango competente, reflejan que en general los educadores tienen la facultad de reconocer el sentir de los demás (entre ellos sus alumnos) y entender la razón de su comportamiento.

4.3 Comprensión emocional

En esta rama se evalúa, la capacidad de la persona para entender la relación entre una situación y una emoción. Los resultados obtenidos indican que la puntuación más alta es de 125, mientras que la más baja es de 72. En promedio los docentes que participaron en esta medición obtuvieron 102,88 puntos (dentro de un rango competente).

Los resultados se expresan en el siguiente gráfico:

Gráfico 3: Comprensión emocional

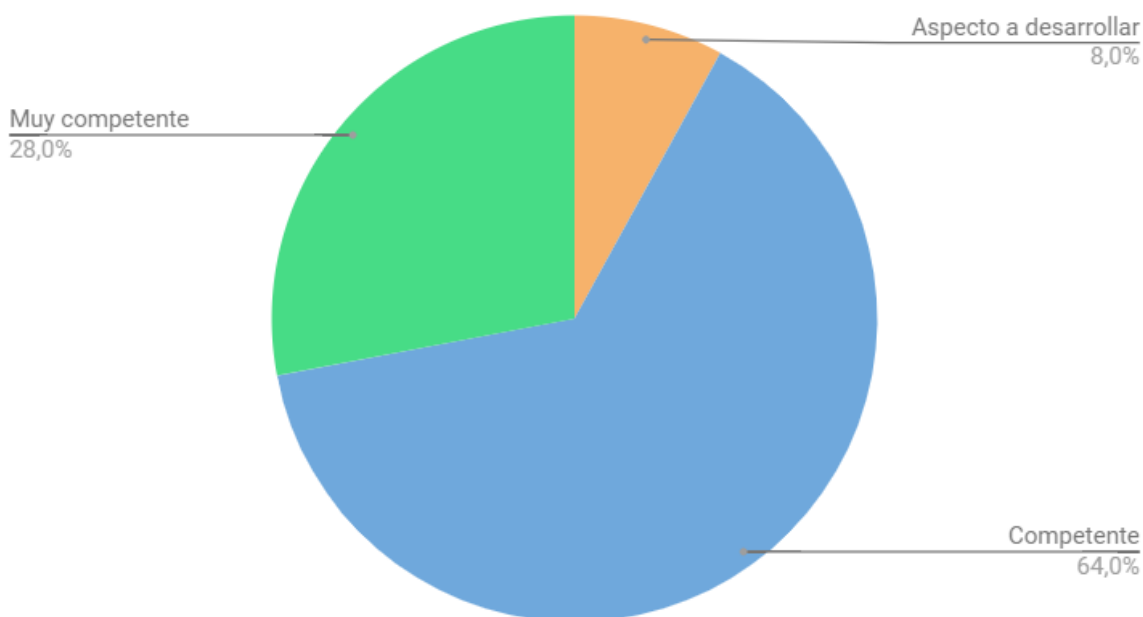


FIGURA 7: Comprensión emocional

En la figura 7 se puede apreciar que un 92% de los docentes posee un nivel recomendable y aún más alto (16 en un rango competente y 7 en el muy competente). Por otra parte, sólo un 8% (2 personas) debe desarrollar su comprensión emocional. No se registró que participantes obtuvieran el nivel necesita mejorar o el de experto.

4.3.1 Cambios:

En esta tarea se evalúa la habilidad de la persona para comprender las modificaciones que puede presentar una misma emoción a lo largo del tiempo. Los resultados obtenidos indican que la puntuación más alta es de 135, mientras que la más baja es de 78. En promedio, los docentes que participaron en esta medición obtuvieron 102,92 puntos (ubicándose en un rango competente).

Los resultados se expresan en el siguiente gráfico:

Gráfico 3.1: Cambios

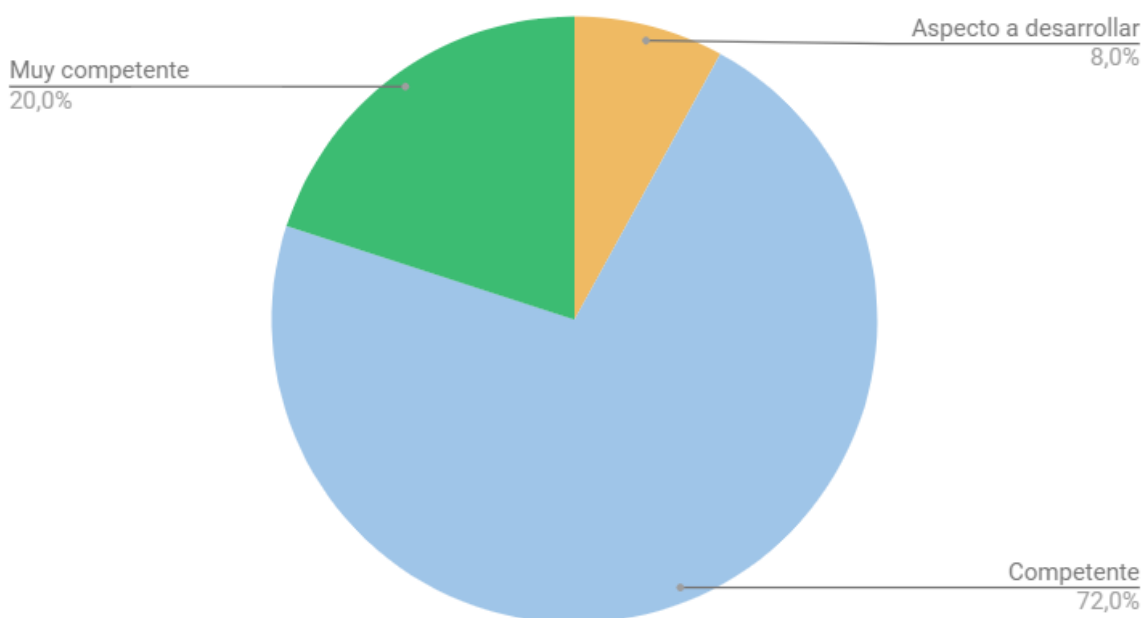


FIGURA 8: Cambios

En la figura 8 se aprecia que una gran mayoría de los docentes (72%, es decir 18 personas) presenta un nivel competente en el entendimiento de los cambios emocionales, mientras que 20% (5 personas) se situó en el nivel muy competente. Para el profesor es importante tener esta capacidad ya que, interactúa a diario con niños y adolescentes en etapa de crecimiento, con cambios hormonales y físicos que

repercuten en su estado emocional y anímico. Obviamente, esto le sirve en primera instancia para reconocer sus propios cambios.

4.3.2 Combinaciones:

En esta tarea se mide el conocimiento de la persona acerca de emociones complejas, que en ocasiones se manifiestan. Los resultados obtenidos indican que la puntuación más alta es de 121, mientras que la más baja es de 69. En promedio los docentes que participaron en esta medición obtuvieron 101,8 puntos (situándose en un rango competente).

Los resultados se expresan en el siguiente gráfico:

Gráfico 3.2: Combinaciones

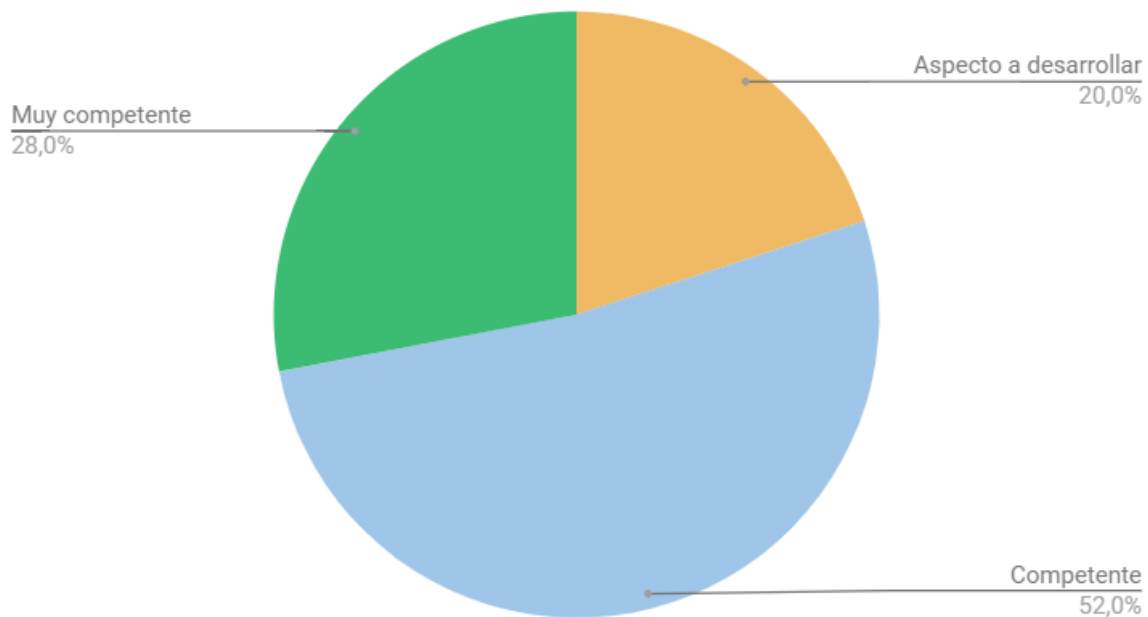


FIGURA 9: Combinaciones

La figura 9 muestra que el 80% de los profesores posee un nivel entre competente (13 personas) y muy competente (7 docentes) en este ítem. Sin embargo, es preocupante ver que el porcentaje de educadores que requiere desarrollar el conocimiento de las emociones complejas llega al 20% (5 educadores). En estos casos

lo que existe es una dificultad para entender emociones y sentimientos mezclados (enojo, tristeza y ansiedad). Los docentes en esta situación deben preocuparse por mejorar la forma en que captan e interpretan más de una emoción.

4.4 Manejo emocional:

En esta área, se evalúa la aptitud de la persona para sentir una emoción y combinarla con un pensamiento y, de esta manera, realizar acciones eficaces. Revela qué tan capacitada está el individuo para razonar antes de tomar una decisión. Los resultados obtenidos indican que la puntuación más alta es de 128, mientras que la más baja es de 65. En promedio los docentes que participaron en esta medición obtuvieron 104,12 puntos (ubicándose dentro de un rango competente).

Los resultados se expresan en el siguiente gráfico:

Gráfico 4: Manejo emocional

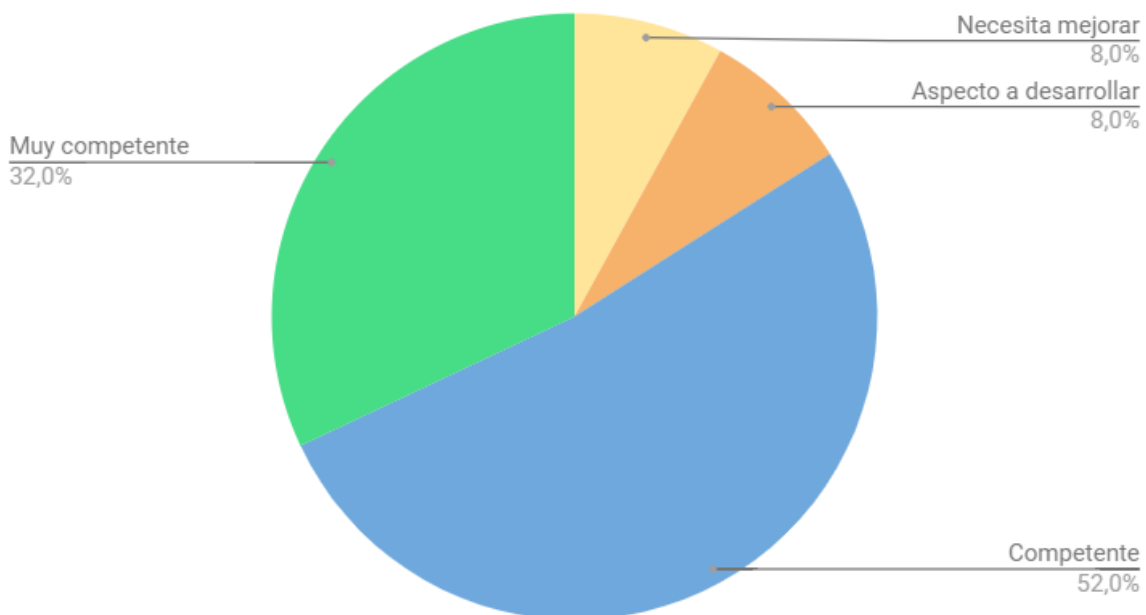


FIGURA 10: Manejo emocional

La figura 10 muestra que un 52% de los docentes que conformaron la muestra (13 personas) posee un nivel competente de manejo de las emociones. Además, merece ser destacado que el 32% (8 personas) se encuentra en el rango muy competente; lo que habla de profesores que están capacitados para captar la información que cada emoción y sentimiento contiene y usarla a su favor. Por ejemplo, controlando el enfado para que no se transforme en ira. Por otra parte, es preocupante el que 4 docentes (16%) no posean un nivel mínimo y necesiten desarrollar esta área: 2 de ellos necesitan mejorar, debido a sus bajos resultados, mientras que los otros dos deben desarrollar aún más este aspecto, pues les falta para alcanzar el nivel mínimo de aprobación.

4.4.1 Manejo emocional (TAREA):

En esta tarea, se evalúa la habilidad de los profesores para escoger estrategias que sean realmente eficaces para la resolución de problemas. Los resultados obtenidos indican que la puntuación más alta es de 125, mientras que la más baja es de 65. En promedio los docentes que participaron en esta medición obtuvieron 100,48 puntos (Dentro de un rango competente).

Los resultados se expresan en el siguiente gráfico:

Gráfico 4.1: Manejo emocional (tarea)

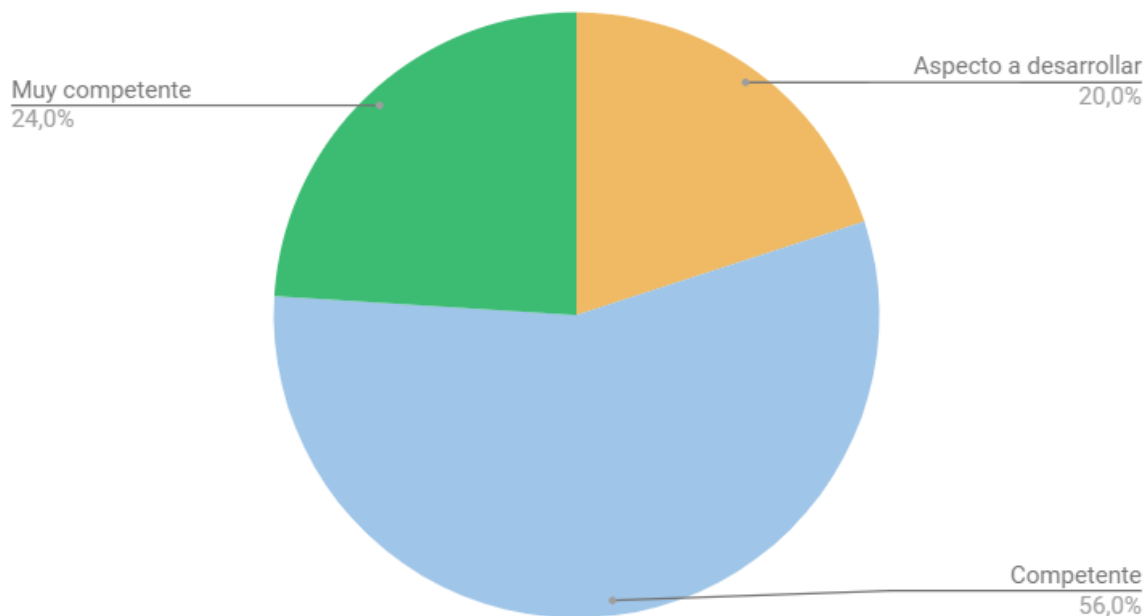


FIGURA 11: Manejo emocional (tarea)

La figura 11 muestra que el 56% de los docentes (14 personas) posee un nivel competente en esta materia. Esto sumado al 24% que se sitúa dentro del rango muy competente (6 docentes), revela que el 80% de la muestra corresponde a educadores capacitados para regular sus emociones, desarrollando estrategias emocionales que permitan solucionar conflictos, ya que pudieron determinar entre cuatro acciones que tan eficaz era cada una de estas para resolver las situaciones cotidianas que se plantearon, como por ejemplo mantener un estado de ánimo positivo durante el día o manejar el enojo ante situaciones del diario vivir (conducir). En contraste, el 20% restante (5 personas) debe desarrollar esta habilidad, comenzando por experimentar una apertura hacia las emociones propias y ajenas (aunque estas sean desagradables).

4.4.2 Relaciones emocionales:

En esta tarea, se evalúa la capacidad de los profesores para vincularse con su entorno en distintas situaciones de interacción social. Los resultados obtenidos indican que la puntuación más alta es de 135, mientras que la más baja es de 65. En promedio los docentes que participaron en esta medición obtuvieron 109,4 puntos (situándose dentro de un rango competente).

Los resultados se expresan en el siguiente gráfico:

Gráfico 4.2: Relaciones emocionales

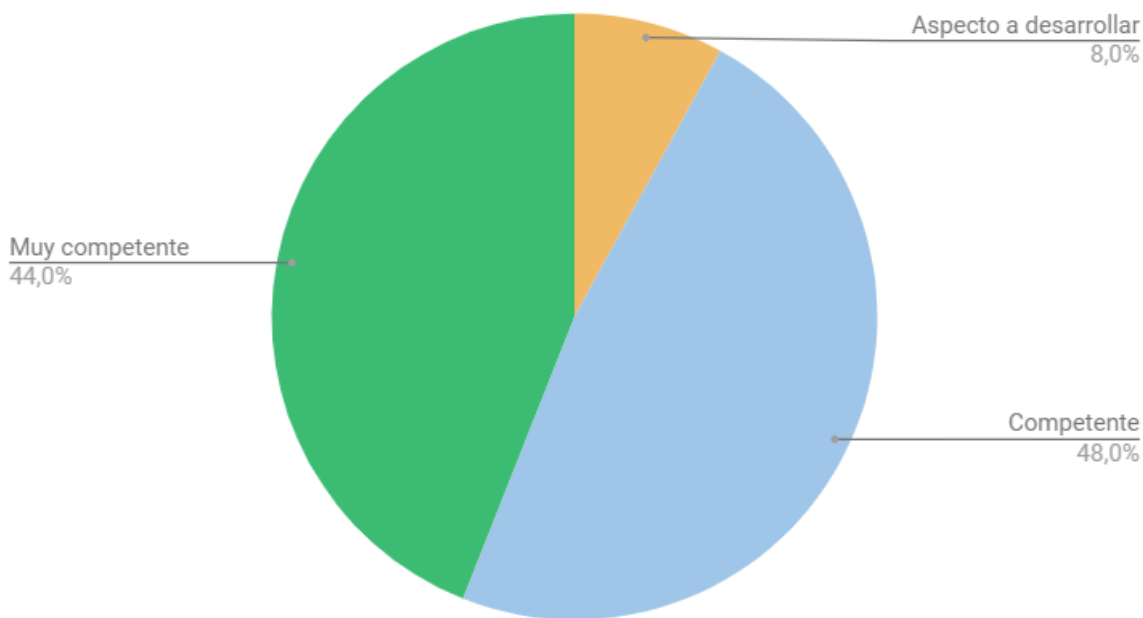


FIGURA 12: Relaciones emocionales

La figura 12 indica que el 92% de la muestra se sitúa en rango competente (12 personas) o muy competente (11 docentes), lo que indica que sus formas de relacionarse con los demás son muy eficaces y le ayudan a conseguir los resultados que espera tanto a nivel social como profesional.

4.5 Puntuación total

Finalmente, y considerando los resultados obtenidos en cada área y tarea, se dan a conocer las puntuaciones totales que arrojó el test. Los resultados obtenidos indican que la puntuación más alta es de 125, mientras que la más baja es de 65. En promedio los docentes que participaron en esta medición obtuvieron 104,16 puntos.

Los resultados se expresan en el siguiente gráfico:

Puntuación total:

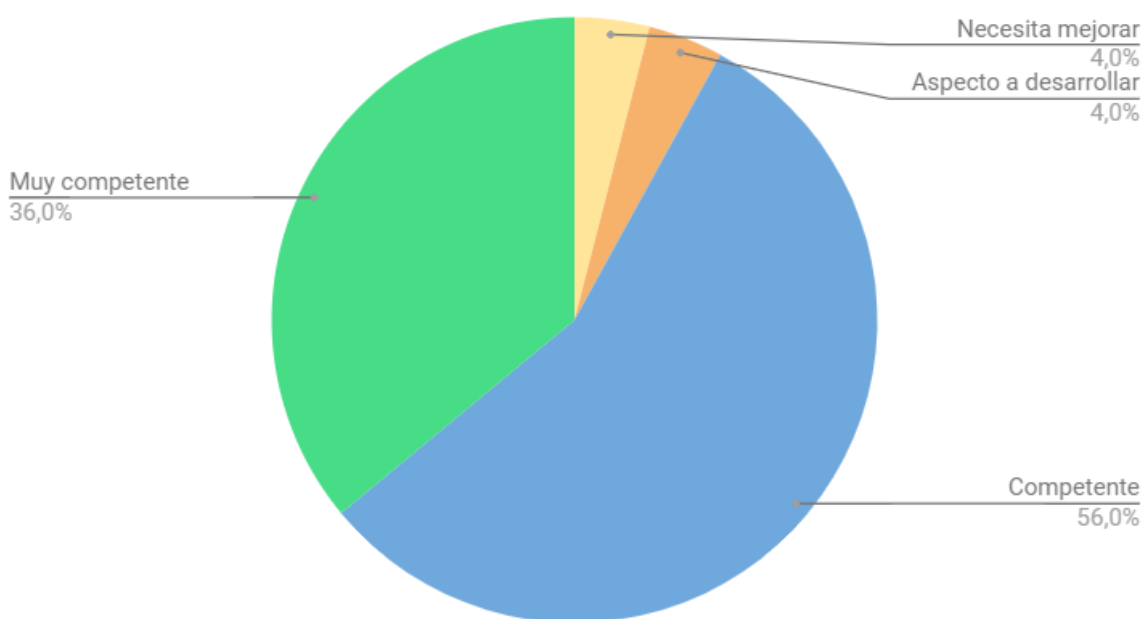


FIGURA 13: Puntuación total

La figura 13 indica que el 56% de los profesores que constituyeron la muestra (12 personas) se encuentra en un nivel competente en lo que respecta a la inteligencia emocional. Además es destacable el hecho de que un 36% (9 profesores) se sitúe dentro del rango muy competente, ya que se trata de personas que han desarrollado habilidades emocionales y se encuentran capacitados para manifestarlo en su práctica docente. En tanto, un 8% aún necesita trabajar en esta área para superar sus falencias.

5. CONCLUSIONES

5. Conclusiones

La inteligencia emocional, ya definida como concepto, empezó sus estudios en los años 90's, y no solo está vinculada al área emotiva, sino a todo lo que compone al ser humano desde sus expresiones, pensamientos y despliegue corporal. Al tratarse de un término relativamente nuevo, sigue siendo desconocido para parte de la sociedad como una inteligencia importante, restándole así su valor. Pero cabe destacar que gracias a ella podemos desenvolvemos y afrontar diversas situaciones del diario vivir, resolver conflictos y tener control de nuestro propio cuerpo y de las reacciones que este tiene a determinadas situaciones.

La inteligencia emocional fue estudiada por diferentes autores quienes hicieron distintos aportes al estudio de ella, diferenciándola de lo lógico y el raciocinio, hasta vincularla con el éxito académico y profesional en distintas áreas. Sin embargo, el estudio en el contexto educativo en primera instancia fue pensado y realizado en base al estudiante, no al profesor.

En el proceso de enseñanza aprendizaje que se da en los establecimientos educacionales se genera la interacción entre sus participantes, principalmente profesor y estudiantes. El aula es el lugar en el que conviven la mayor parte del día, estableciendo una comunicación en pos de la consecución de los objetivos académicos. Las demandas de la educación actual exigen que el docente sea un actor participativo del proceso, asumiendo el rol de guía y motivador del mismo. Sin embargo, esto no siempre es posible, puesto que muchos no cuentan con una instrucción previa que les faculte para trabajar el área emocional, lo que le permita tener una mejor calidad de vida y gestionar relaciones satisfactorias con sus alumnos.

Como ya se ha señalado, las consecuencias que tiene no desarrollar una inteligencia emocional van desde lo personal (enfermedades) a lo profesional (bajo rendimiento en la praxis docente). Es un tema que requiere de atención y

preocupación, ya que variadas alteraciones en el proceso educativo se originan en problemas emocionales del profesor.

La investigación se realizó tomando una muestra conformada por docentes de enseñanza media de la Región de Ñuble. Tras la pesquisa, los datos de cada participante arrojaron un perfil de resultados que grafica su nivel de inteligencia emocional según cada área y tarea establecida. Posteriormente, los resultados fueron entregados a cada educador para su conocimiento y reflexión sobre esta materia.

Los perfiles de la muestra representativa dieron cuenta de que los profesores se encuentran mayoritariamente dentro de un rango competente en lo que respecta a la Inteligencia emocional. Así mismo la puntuación obtenida en cada una de las áreas es relativamente similar, siendo la facilitación emocional la que en promedio está mejor desarrollada. De esta manera se comprueba que la mayoría de los docentes saben utilizar los sentimientos para resolver problemáticas cotidianas y están preparados para tomar decisiones eficaces a nivel personal y profesional. En el aula están capacitados para trabajar la parte creativa propia y la de los estudiantes. Además, el área de manejo emocional también está bien desarrollada, lo que indica que en general los profesores conocen formas de regular sus emociones y sentimientos para que estos no afecten de forma negativa su accionar, es decir, pueden evitar en cierta forma las consecuencias negativas del estrés en su cuerpo y mente, por ejemplo. De igual forma, pueden establecer relaciones interpersonales satisfactorias.

Por otra parte, en los aspectos a mejorar esta el área de la comprensión emocional. Si bien es cierto los resultados sitúan a los docentes en un nivel competente este es levemente más bajo que los dos anteriores, por lo que es necesario trabajar en el entendimiento del estado anímico propio y del entorno, ya que con esto se puede saber de qué forma dar un uso adecuado a las emociones simples y complejas en diversas situaciones.

Por último cabe mencionar que el área que en promedio obtuvo un puntaje menor fue la de percepción emocional. Esto merece atención ya que apunta a la capacidad de captar aquellas emociones que no necesariamente se expresan de forma oral, ello queda demostrado en que aunque la mayoría se encuentra en un nivel competente, existe una gran similitud en el número de personas que están muy capacitados en esta área y quienes necesitan desarrollarla. Esto es preocupante, tomando en cuenta de que si los profesores no son capaces de “leer” el estado anímico de sus estudiantes no podrán orientar la clase ante las eventualidades que surjan entre estos, las cuales no están dentro de la planificación habitual.

Los resultados llevan a reflexionar en torno a la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional dentro de la formación universitaria, que puede ser muy sólida en lo académico, pero deficiente en lo que respecta al desarrollo de las competencias socioemocionales. Configurar una preparación docente que permita entregarle a los educadores los conocimientos de su disciplina y también enseñarles conductas para el trato con sus estudiantes es otra propuesta para mejorar los índices de rendimiento y satisfacción personal. Está en relación con el nuevo rol docente, instaurado a partir del actual paradigma educacional, que aborda los cambios sociales especialmente en lo que refiere a las relaciones interpersonales. En este sentido, Arís (2009) recomienda trabajar con un instrumento llamado Portafolio educativo como una forma de aprendizaje vivencial, en donde estudiantes de Pedagogía recopilan en una carpeta lo estudiado a lo largo de un tiempo (apuntes, entrevistas, trabajos de asignaturas, entre otras), lo que va acompañado de una reflexión en que muestran sus percepciones acerca del aprendizaje. Esto permite no solo ordenar sus tiempos y métodos de estudio, sino que también le posibilita un conocimiento de sus propias emociones a partir de la valoración de sus habilidades, ideas y objetivos.

En la misma línea, Muñoz de Morales (2005) propuso el P.E.C.E.R.A (Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento) a través del cual los educadores pueden desarrollar competencias para trabajar en la prevención de la ansiedad y del estrés. Un aspecto que refuerza es precisamente el conocimiento del

propio estado emocional y corporal, de la naturaleza de los pensamientos y cómo estos influyen en sus relaciones sociales. Otros estudios advierten la necesidad de que exista una educación integral para el futuro profesor, con el fin de que logre desarrollar y mantener en la praxis una dinámica participativa y equitativa, orientando su accionar hacia la reflexión, la crítica y la cooperación permanente. Incluso se ha incentivado la conveniencia de crear una universidad que eduque para la vida y considere lo importante que son los sentimientos en la construcción del conocimiento, entendiendo que las competencias socioemocionales son claves en la didáctica (Teruel, Palomero, Fernández, Fernández, Garrido, Nuño y Orejudo, 2009).

De todas maneras, no solo se ha puesto de relieve la necesidad de reformular la preparación universitaria, también lo útil que significa para el ejercicio de la docencia una formación en inteligencia emocional que sea permanente y constante a través de los años en que se ejerce la profesión (García-Martínez, Fernández-Ozcorta, Rodríguez-Peláez y Tornero, 2013), lo que favorece el desarrollo personal y laboral, pues el docente reconoce sus reales competencias y genera nuevas técnicas didácticas con los estudiantes y de relación con la comunidad educativa (Perandones & Castejón, 2007).

Hué (2012) señala que el sistema educativo y sus agentes necesitan renovarse constantemente con el objetivo de responder a las exigencias de una sociedad cada vez más cambiante. Para el profesor reformular su quehacer pedagógico ante las innovaciones educativas implementadas le demanda un esfuerzo que puede trastocar su participación en el proceso de enseñanza, sobre todo considerando que suele existir un malestar del educador tradicional ante esta situación.

Al observar los resultados, no olvidamos que una de las variables relevantes en torno a la inteligencia emocional está relacionada con el análisis de las consecuencias físicas y psicológicas que trae la falta de regulación emocional, lo que lleva a entender el porqué los estudios sobre la IE abordaron en primer lugar la problemática de los estudiantes, a quienes por edad se les considera más vulnerables en sus sentimientos

y afectos. Gracias a estos trabajos se determinó que la atención también debe ponerse en la labor docente, puesto que muchas alteraciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen su origen en desequilibrios emocionales del educador. Es el caso del síndrome de “estar quemado” (Burnout), que es una complicación de salud que ha llamado la atención de los investigadores por su naturaleza. Es una respuesta al estrés provocado por el trabajo, algo a lo que el profesor está muy expuesto. Schaufeli y Enzmann (como se citó en Extremera, Durán y Rey, 2010) afirman:

En general, “quemarse por el trabajo” supone un estado mental negativo, persistente y vinculado al trabajo. Se caracteriza por agotamiento emocional, distrés, sentimientos de reducida competencia, escasa motivación, actitudes disfuncionales en el trabajo, y puede aparecer en personas que no sufren otras alteraciones psicopatológicas. (p.48)

Distintas publicaciones han señalado que el factor emocional está más relacionado con este síndrome que otras variables como la edad, el sexo o los años de docencia, aspectos a los que históricamente se les otorgó mayor atención. Un análisis a 183 profesores de enseñanza media de distintas edades, concluyó que tanto la personalidad del educador como sus emociones pueden determinar el surgimiento del estrés, un descenso en la productividad y absentismo laboral (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003).

En síntesis, pese a encontrar buenos resultados en algunas tareas aplicadas en el test, finalmente no se encontraron educadores con un rango de experto en inteligencia emocional. Aún así, en general, los resultados están dentro de los rangos normales o esperables. Falta mucho por desarrollar en esta materia a nivel de formación académica de los futuros profesores y de perfeccionamiento permanente durante los años de ejercicio docente, para lograr que los educadores sepan trabajar sus competencias emocionales.

Algunas limitaciones que presentó esta investigación, están relacionadas con el número de participantes que constituyeron la muestra, el que es relativamente pequeño y limitado si se piensa en la publicación de estos resultados en una revista científica. Esto sugiere la necesidad de ampliar la cantidad de personas utilizadas como muestra en un futuro. Además, no se presentó la posibilidad de comprobar la fiabilidad del instrumento aplicado, ya que no se utilizó otro test con el cual se pudiera establecer un contraste.

En cuanto a desarrollar a largo plazo investigaciones en torno a la inteligencia emocional se estima que sería conveniente ampliar la muestra de este estudio a futuro con el fin de obtener resultados más extensos y diversificados, incorporando otras variables como: más regiones, docentes que impartan clases en el nivel de enseñanza básica, diferencias según el género y acotar la edad de la muestra. Por otra parte, también se puede ahondar en líneas investigativas como por ejemplo de la insatisfacción laboral y sus consecuencias para el educador, ya que las complicaciones que enfrentan los nuevos docentes cuando recién se incorporan al mundo del trabajo (estrés, insatisfacción) suelen destrozar sus expectativas iniciales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b).

Muchas veces es necesario suprimir las emociones o, por el contrario, favorecer su desarrollo (dependiendo de lo que se trate), en pos de la relación con el estudiante y la adquisición del conocimiento por parte de este. La negatividad, producto de la no consecución de los objetivos, la inseguridad laboral y la falta de realización personal y profesional puede llevar a una pérdida de la vocación y una despreocupación por el desempeño en el aula. En esa situación se ha determinado que las emociones más frecuentes son: la ansiedad, ya sea por la falta de preparación del docente o la indisciplina en el aula; la frustración, provocada por la incompatibilidad entre los deseos personales y los objetivos de los otros actores educativos; la culpa, al atribuir el fracaso de los estudiantes a errores propios; y el enfado, al sentirse poco valorado por la sociedad o estimar que se le está faltando el respeto (Extremera, Rey y Pena, 2016). Estas y otras variables son necesarias para entender la relación entre el docente y las

emociones y requieren profundizarse para ampliar los conocimientos y favorecer el desarrollo de acciones en torno a esta materia.

Por todo esto es que se recomienda el desarrollo de competencias tanto a nivel afectivo como profesional, sin separar una de la otra. Hué (2012) señaló la necesidad de que el profesor manifieste creatividad, proactividad y la capacidad para promover el trabajo en equipo, la confianza y la toma de decisiones; y al mismo tiempo involucrar al estudiante en la construcción de su aprendizaje y utilizar metodologías de participación activa, puesto que un profesor líder puede influir positivamente no solo en los niños y jóvenes, también en sus colegas.

El desafío para todos (docentes y quienes lo serán en el futuro) es interesarnos por los aspectos emocionales, conocer cómo el estado anímico influye en nuestro entorno y en nosotros mismos y adquirir la capacidad para ir mejorando día a día en el desempeño personal, social y profesional.

6. ANEXOS

6. Anexos

6.1 Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El documento presentado cumple la finalidad de informarle a ud. Acerca de los objetivos, alcances y actividades que se realizarán en la investigación titulada "Inteligencia emocional en los profesores de Enseñanza Media a partir del MSCEIT", presentando la condición de decidir libremente su participación en calidad de informante, requiriendo su previo consentimiento.

Esta investigación será llevada a cabo para comprender cuál es el desarrollo de sus capacidades emocionales y la influencia que esta tiene en su labor docente.

Es importante mencionar que el informante no correrá peligro físico, psicológico y/o social. Toda la información será confidencial y en caso de publicación, será anónimo.

Esta información será utilizada e investigada por estudiantes de Pedagogía en Castellano y Comunicación con fines investigativos con el previo consentimiento del/la informante para la Actividad de Titulación, bajo la supervisión y responsabilidad de la académica Dra. Nelly Lagos San Martín, docente de la Universidad del Bío-Bío.

La participación será voluntaria, sin contemplar algún tipo de pago u otro beneficio. Esta investigación consta de un test llamado MSCEIT, propuesto por los autores John D. Mayer, Peter Salovey y David R. Caruso, por lo que se espera que los participantes aporten con información verídica.

Declaro que mi participación es voluntaria, esclarecida y no está influida por la relación que mantengo con el investigador. Por lo tanto, yo

voluntariamente doy mi consentimiento para participar en esta investigación.


Firma participante
Chillán... 14 Nov..., de 2018

6.2 Hoja de respuesta

MSCEIT

Apellidos y nombre: [Redacted]

Centro: [Redacted]

Sexo V (M) Edad 30 Fecha 14 / 11 / 2018

CONTESTE SIEMPRE EN ESTA HOJA DE RESPUESTAS RODEANDO CON UN CÍRCULO LA OPCIÓN ELEGIDA.

Sección A

1. 

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Miedo	1	2	3	4	5
3. Sorpresa	1	2	3	4	5
4. Asco	1	2	3	4	5
5. Entusiasmo	1	2	3	4	5
2. 

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Entusiasmo	1	2	3	4	5
3. 

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Entusiasmo	1	2	3	4	5
4. 

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Enojo	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

Sección C

1. a b c d e
2. a b c d e
3. a b c d e
4. a b c d e
5. a b c d e
6. a b c d e
7. a b c d e
8. a b c d e
9. a b c d e
10. a b c d e
11. a b c d e
12. a b c d e
13. a b c d e
14. a b c d e
15. a b c d e
16. a b c d e
17. a b c d e
18. a b c d e
19. a b c d e
20. a b c d e

Sección B

1.

1. Fastidio	1	2	3	4	5
2. Aburrimiento	1	2	3	4	5
3. Alegría	1	2	3	4	5
2.

1. Enojo	1	2	3	4	5
2. Entusiasmo	1	2	3	4	5
3. Frustración	1	2	3	4	5
3.

1. Tensión	1	2	3	4	5
2. Pena	1	2	3	4	5
3. Ánimo neutral	1	2	3	4	5
4.

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Sorpresa	1	2	3	4	5
3. Tristeza	1	2	3	4	5
5.

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Ánimo neutral	1	2	3	4	5
3. Enojo y desafío	1	2	3	4	5

Sección D

1.

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e
2.

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e
3.

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e
4.

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e
5.

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e

Sección E

1  1. Felicidad 1 2 3 4 5
2. Tristeza 1 2 3 4 5
3. Miedo 1 2 3 4 5
4. Enojo 1 2 3 4 5
5. Asco 1 2 3 4 5

2  1. Tristeza 1 2 3 4 5
2. Enojo 1 2 3 4 5
3. Sorpresa 1 2 3 4 5
4. Asco 1 2 3 4 5
5. Entusiasmo 1 2 3 4 5

3  1. Felicidad 1 2 3 4 5
2. Miedo 1 2 3 4 5
3. Enojo 1 2 3 4 5
4. Sorpresa 1 2 3 4 5
5. Asco 1 2 3 4 5

4  1. Tristeza 1 2 3 4 5
2. Miedo 1 2 3 4 5
3. Enojo 1 2 3 4 5
4. Sorpresa 1 2 3 4 5
5. Asco 1 2 3 4 5

5  1. Felicidad 1 2 3 4 5
2. Tristeza 1 2 3 4 5
3. Miedo 1 2 3 4 5
4. Enojo 1 2 3 4 5
5. Asco 1 2 3 4 5

6  1. Felicidad 1 2 3 4 5
2. Tristeza 1 2 3 4 5
3. Enojo 1 2 3 4 5
4. Sorpresa 1 2 3 4 5
5. Asco 1 2 3 4 5

Sección F

1 1. Frio 1 2 3 4 5
2. Azul 1 2 3 4 5
3. Dulce 1 2 3 4 5

2 1. Calido 1 2 3 4 5
2. Púrpura 1 2 3 4 5
3. Salado 1 2 3 4 5

3 1. Desafiado 1 2 3 4 5
2. Aislado 1 2 3 4 5
3. Sorprendido 1 2 3 4 5

4 1. Entusiasmado 1 2 3 4 5
2. Celoso 1 2 3 4 5
3. Asustado 1 2 3 4 5

5 1. Triste 1 2 3 4 5
2. Contento 1 2 3 4 5
3. Calmado 1 2 3 4 5

Sección G

1. a b c d e
2. a b c d e
3. a b c d e
4. a b c d e
5. a b c d e
6. a b c d e
7. a b c d e
8. a b c d e
9. a b c d e
10. a b c d e
11. a b c d e
12. a b c d e

Sección H

1 Respuesta 1. a b c d e
Respuesta 2. a b c d e
Respuesta 3. a b c d e

2 Respuesta 1. a b c d e
Respuesta 2. a b c d e
Respuesta 3. a b c d e

3 Respuesta 1. a b c d e
Respuesta 2. a b c d e
Respuesta 3. a b c d e



Copyright © 2009 by TEA Ediciones, S.A.U. Adaptado y publicado con permiso de Multi-Health Systems Inc. Printed in Spain. Impreso en España.

6.3 Perfil de resultados

PERFIL

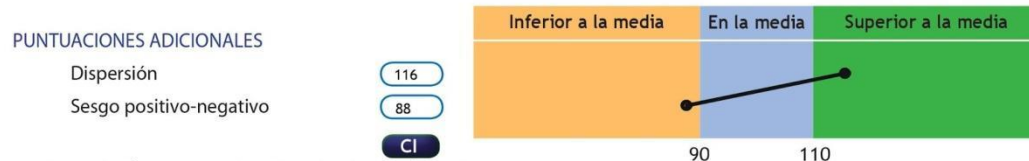
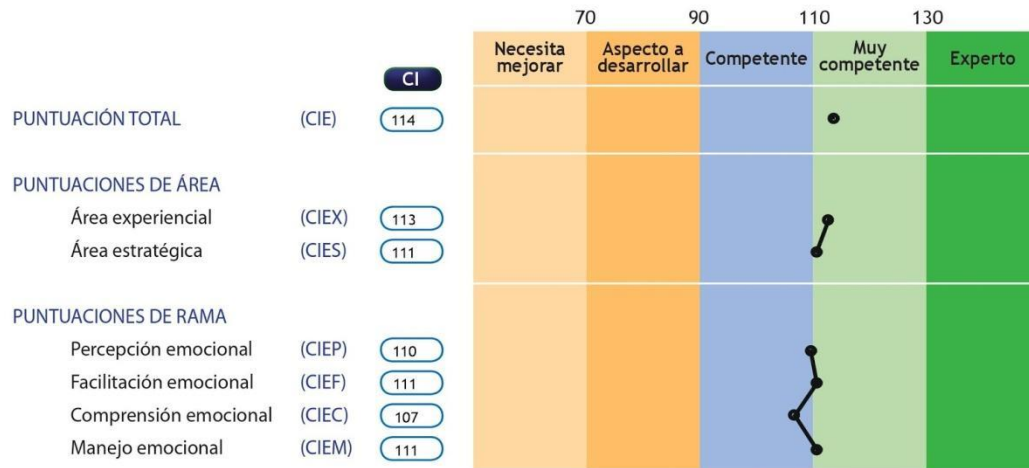


Nombre: 12IB34

Edad: 30 años **Sexo:** Mujer **Fecha de aplicación:** 14/11/2018

Baremo: Latinoamérica, baremo general, varones y mujeres

Responsable de la aplicación:



Nota: CI, escala típica con media=100 y desviación típica=15.

Observaciones: Los resultados se encuentran dentro de los valores normales, por tanto la persona es capacitada y competente en el área de inteligencia emocional.



A la vanguardia de la evaluación psicológica
www.teaediciones.com

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7.- Referencias Bibliográficas:

- Arís, N. (2009). La gestión inicial en la formación docente de los maestros. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 517-520). Santander, España: Fundación Marcelino Botín.
- Barraza-Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en psicología*, (37), 79-92.
- Barriga, A., Catricheo, E. y Vásquez, F. (2010). *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. Recuperado de http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1342/1/Barriga_Gutierrez_Alexis.pdf
- Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H. y Rodríguez-Pérez, M.E (2010). La inteligencia emocional y su educación. *Varona*, (51), 36-43.
- Belmonte, V. (2013) *Inteligencia emocional y Creatividad: Factores predictores del rendimiento académico* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/120450/TVMBL.pdf>
- Bermúdez, M. P., Teva Álvarez, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

- Bradberry, T. y Greaves, J. (2017). *Inteligencia emocional 2.0: Estrategias para conocer y aumentar su coeficiente*. Barcelona, España: Conecta.
- Burrola - Herrera, J., Burrola - Márquez, L. M. y Viramontes - Anaya, E. (2016). Inteligencia Emocional e integración grupal en el aula: Dos consideraciones en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 165-176.
- Buitrón, S. y Navarrete, P. (2008) El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, (1), 1-8.
- Cabello, R., Ruiz - Aranda, D. y Fernández - Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Callejas, A.I. y López, M.L (2011). Inteligencia Emocional percibida. Profesor/alumnos. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo* (pp. 361-367). Santander, España: Fundación Marcelino Botín.
- Cejudo, J., López-Delgado, M.L., Rubio, M.J. y Latorre, J.M (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: Un nuevo reto para la Orientación educativa. *Educación XX1*, 5, 77-96.
- Durán, P. (2013). *Adaptación y validación del cuestionario de inteligencia emocional "Trait Meta-Mood Scale 48" (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), en estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación y*

Humanidades y de la Facultad de Ciencias de la Salud y Alimentos de la Universidad del Bío Bío de la ciudad de Chillán (tesis de pregrado). Universidad del Bío-Bío, Chillán. Recuperado de http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/267/3/Dur%C3%A1n%20Cofr%C3%A9_Pedro.pdf

Elías, M.J.; Tobías, S.E. y Friedlander, B.S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona, España: Plaza Janés.

Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Recursos personales, Síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16(1), 47-60.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/759Extremera.PDF>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-19.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y maestros*, (352), 34-39.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, (1), 260-265.

Extremera, N., Fernández Berrocal, P., Mestre, J. M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.

- Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y maestros*, (368), 65-72. doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, (1), 251-254.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y estrés*, 5(2-3), 247-260.
- Fernández-Martínez, A. M. y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66.
- Florez, V., González, R. e Isaza, G. (2015). Desesperanza aprendida: categoría emergente de los docentes frente a la inclusión educativa. *Plumilla educativa*, (16), 202-220.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125.

- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.
- García-Martínez, J., Fernández-Ozcorta, E., Rodríguez-Peláez, D. y Tornero, I. (2013). Necesidades formativas en competencias socioemocional en el cuerpo docente. *E-motion*, (1), 128-143.
- García-Fernández, M. & Giménez-Mas, S. (2010). La Inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- Gardner, H. (1997). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H (1998). *Inteligencias múltiples. la teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Godoy, I. y Soto, P. (1999). *Nivel de desarrollo de las cinco habilidades de la inteligencia emocional en el Instituto Superior de Comercio de Chillán* (tesis de pregrado). Universidad del Bío-Bío, Chillán.
- Goleman, D (2017). *La inteligencia emocional. (98a ed.)*. Barcelona, España: Kairós.
- González, A., Peñalver, J. y Bresó E. (2011). La evaluación de la inteligencia emocional ¿autoinformes o pruebas de habilidad?. *Fórum de recerca*, (16), 699-712.
- Guzmán, B. y Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de Investigación*, (58), 177-202.
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, (12), 47-68.

- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (28), 31-45.
- Macías, M. A. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, (10), 27-38.
- Marchant, T., Milicic N. y Álamos P. (2015). Competencias Socioemocionales: Capacitación de Directivos y Docentes y su Impacto en la Autoestima de Alumnos de 3º a 7º Básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 203-218.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Recuperado de <http://matriztica.cl/wp-content/uploads/Emociones-y-Lenguaje-en-Educacion-y-Politica.pdf>
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2016). *MSCEIT. Test de Inteligencia Emocional Mayer - Salovey - Caruso (N. Extremera, P. Fernández - Berrocal, adaptadores) (2a ed.)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Mestre, J.M, Guil, R., Brackett, M y Salovey, P. (2008). Inteligencia emocional: Definición, evaluación y aplicaciones desde el Modelo de habilidades de Mayer y Salovey. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jose_Mestre2/publication/259998138_INTELIGENCIA_EMOCIONAL_DEFINICION_EVALUACION_Y_APLICACIONES_DE_SDE_EL_MODELO_DE_HABILIDADES_DE_MAYER_Y_SALOVEY/links/0c96052ef9b5b3f2c4000000/INTELIGENCIA-EMOCIONAL-DEFINICION-EVALUACION-Y-APLICACIONES-DESDE-EL-MODELO-DE-HABILIDADES-DE-MAYER-Y-SALOVEY.pdf
- Mestre, J. M., Palmero, F. y Guil, R. (2004). Inteligencia Emocional una explicación desde los procesos psicológicos básicos. En J. M. Mestre y F. Palmero

(Coords.), *Procesos Psicológicos Básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Pedagogía y Psicología* (pp. 249-280). Madrid: McGraw-Hill.

Mestre, J.M, Pérez, N., González, G., Núñez, J.M y Guil, R. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación obligatoria. *Contextos educativos*, (20), 57-75.
doi.org/10.18172/con.3023

Molero, C., Saiz, E. y Esteban, C (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.

Mora, J.A (2002). Algunos antecedentes históricos de la inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 23(3-4), 515-528.

Mora, J.A y Martín, M.L (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92.

Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 115-136.

Olvera, Y. y Domínguez, B. (2007). Inteligencia emocional en el ámbito académico.
Recuperado de
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.psicol.unam.mx/profesionales/psic clinica/iem/descargas/InteligenciaEmocional.pdf>

Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: Clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 104-110.

- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (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.
- Palomera, R., Gil-Olarte P. y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, (341), 687-703.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 401-420.
- Perandones, G. y Castejón, C. (2007). Implicaciones para la formación del profesorado derivadas del estudio de la Inteligencia Emocional y la autoeficacia docente. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12220/1/Comunicacion%20Barcelona.pdf>
- Rey, L. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de Psicología*, (104), 87-101.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Salguero, J.M. (2008). Educando la inteligencia emocional en el aula: Proyecto Intemo. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 240-251.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.

Samoaya, M. de L. (2012). Inteligencia emocional en profesores de secundaria.

European Scientific Journal, 8(22). 190-209.

SEL CHILE (2018). Programa SEL Teacher. Recuperado de

https://drive.google.com/file/d/1U_JSMq-KIbKPQJv-Oc6hiOZNE6YVsOIY/view

Teruel, M.P., Palomero, J.E., Fernández, M.R., Fernández, M.T., Garrido, M.A.,

Nuño, J. y Orejudo, S. (2009). Competencias emocionales del profesor universitario. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 463-467). Santander, España: Fundación Marcelino Botín.

Trujillo, M. y Rivas L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional.

INNOVAR, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, 15(25), 9-24.

Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través

del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (8), 11-58.

Valenzuela, P. (2005). *La inteligencia emocional en estudiantes de cuarto año medio*

de Valdivia (tesis de pregrado). Universidad Austral de Chile, Valdivia.

Recuperado de <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2005/ffv161i/doc/ffv161i.pdf>

Vásquez, F.J. (2012). Buentrato. Su relación con la inteligencia emocional y la

convivencia escolar. *Educación y Humanismo*, 14(23), 37-46.

Vivas, M. (2003) La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista*

Universitaria de Investigación, 4(2), 0.

Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*. 17(32), 67-86.