



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Universidad del Bío-Bío
Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Artes y Letras
Pedagogía en Castellano y Comunicación

Nivel de competencias de Inteligencia Emocional que presentan los profesores y profesoras de enseñanza media egresados de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad del Bío-Bío en la Región de Ñuble, en el contexto de la pandemia Covid-19.

*Memoria para optar al título profesional de
Profesora en Castellano y Comunicación*

Autoras:

Nirza Alejandra Contreras Jara

Graciela Soraya Guerrero Torres

Macarena del Pilar Inostroza Maza

Herminia Rachel Palma Valdebenito

Profesor Guía: Hugo Ignacio Lira Ramos

Chillán, 2021

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, damos gracias a Dios por permitirnos concluir esta carrera mediante la presente memoria. A nuestras familias por ser nuestro pilar, algo fundamental en la formación de cada integrante de este grupo. Gracias a cada maestro que fue parte de este proceso en especial a nuestro recordado y querido profesor y escritor, Juan Gabriel Araya Grandón (Q.E.P.D). Finalmente queremos destacar el compromiso y dedicación de quien fuese nuestro profesor guía el académico Hugo Ignacio Lira Ramos.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. PROBLEMATIZACIÓN	9
2.1 Justificación de la problemática	10
2.2 Pregunta de investigación	15
2.3 Objetivos	15
2.4 Hipótesis	16
2.5 Variables	17
3. MARCO TEÓRICO	19
3.1 Las emociones	20
3.2 Historia y evolución de la inteligencia emocional	22
3.3 Teorías de John Mayer y Peter Salovey	26
3.4 Aportes de Daniel Goleman	30
3.5 Bases neurobiológicas de las emociones	32
3.6 Estudios de IE desarrollados en Chile	36
3.7 ¿Qué es la competencia emocional?	41
3.8 Las emociones en la educación en contexto de pandemia	43
4. MARCO METODOLÓGICO	44
4.1 Paradigma	45
4.2 Enfoque de investigación	46
4.3 Población	46
4.4 Muestra	46
4.5 Instrumento	47
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS	47
5.1. Atención emocional / docentes egresados de Pedagogía en Castellano y Comunicación UBB	49
5.2. Claridad emocional / docentes egresados de Pedagogía en Castellano y Comunicación UBB	51
5.3. Reparación emocional / docentes egresados de Pedagogía en Castellano Y Comunicación UBB	52
5.4. Comparación de atención emocional de Establecimientos Municipales y Particulares subvencionados.	54
5.5. Comparación de claridad emocional de Establecimientos Municipales y Particulares subvencionados	56
5.6. Comparación de reparación emocional de Establecimientos Municipales y Particulares subvencionados	58
6. CONCLUSIONES	60
6.1 Sugerencias	64
6.2 Proyecciones	66

7. BIBLIOGRAFÍA	67
8. ANEXOS	74
8.1 Gráficos de resultados según género.	75
8.2 Instrumento de evaluación	78

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las emociones y su aplicación en el área laboral se ha gestado cuando surgió el concepto de inteligencia emocional, desde entonces se han incrementado las investigaciones y los artículos publicados sobre esta. Comenzando con los trabajos de Salovey y Mayer en los 90, paulatinamente la sociedad toma conciencia de la importancia que posee el manejo de los sentimientos y afectos para la vida en sociedad (Palomera, Fernández- Berrocal y Brackett, 2008). El camino 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, quien 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 tome esta diversidad que encuentra en el aula y la utilice para propiciar oportunidades para el intercambio de ideas, opiniones e intereses.

Se comprende, además, que los afectos forman parte importante de las interacciones humanas porque el profesorado, cumple un papel clave en el desarrollo en el 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, en la misma medida, este necesita desarrollar habilidades sociales para el incentivo de las emociones y afectos en sus estudiantes (Extremera y Fernández – Berrocal, 2004). Producto de la generación de emoción 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 atraviesan 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, Brackett, 2006).

La pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos de la vida. En la esfera de la educación, esta emergencia ha provocado el cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del

virus y mitigar su impacto. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha planteado que, incluso antes de enfrentar la pandemia, la situación social en la región se estaba deteriorando, debido al aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social.

En el ámbito educativo, gran parte de las medidas que los países de la región han adoptado ante la crisis se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes. (CEPAL, N. 2020, p2)

En situaciones de emergencia, las escuelas son un lugar fundamental para el apoyo emocional, el monitoreo de riesgos, la continuidad de los aprendizajes y el apoyo social y material para las y los estudiantes y sus familias. Las respuestas deben responder a la diversidad de situaciones de cada familia y comunidad y a sus necesidades de apoyo. Mantener el bienestar psicológico, social y emocional es un desafío para todos los miembros de las comunidades educativas: estudiantes, familias, docentes y asistentes de la educación. Quienes trabajan en la educación, las familias y las comunidades necesitan desarrollar habilidades vitales de adaptación y resiliencia emocional. En ese marco, el aprendizaje socioemocional es una herramienta valiosa para mitigar los efectos nocivos de la crisis sociosanitaria y

una condición para el aprendizaje. Ello requiere acompañamiento, apoyo y recursos especialmente orientados a esta dimensión. (CEPAL, N. 2020, p14)

Pero qué tan preparados se encuentran los docentes para afrontar estas necesidades en tan particular escenario, tanto en el ámbito personal como en el ámbito educativo, teniendo en consideración que ellos son los principales encargados de entregar apoyo emocional a sus estudiantes.

2. PROBLEMATIZACIÓN

2.1 Justificación de la problemática

El contexto de la investigación se sitúa en una emergencia sanitaria, debido a la pandemia producida por el virus Covid- 19. Desde que la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020) declaró en marzo de 2020 a este virus como pandemia, se han tomado medidas en pro de evitar el contagio masivo, por ello se realizaron una serie de modificaciones a diversos ámbitos de la vida de las personas, algunas de dichas medidas son, reducir la movilidad y las aglomeraciones de personas, consecuencia de esto es que la educación sufrió un cambio drástico, ya que de manera presencial en el aula el riesgo de contagio es alto, por lo tanto la modalidad a distancia u online es lo que se ha adoptado el último año en Chile, aproximadamente desde marzo 2020 hasta abril 2021.

La crisis sanitaria trajo consigo muchas medidas a las cuales se debe adaptar toda la población: distanciamiento social, uso de mascarilla, lavado de manos frecuente y cuarentenas, lo que significa el encierro de algunas semanas o meses. Todo esto, pone a prueba la salud mental y emocional de todas las personas, en especial de los estudiantes y profesionales de la educación. Las habilidades de estos últimos han sido claves para lograr la educación a distancia de calidad.

El concepto de Inteligencia Emocional es relativamente nuevo, pese a que, desde la antigüedad, entre los filósofos existió la preocupación por estudiar la mente humana, aunque no desde una vertiente científica. Los antecedentes de la IE tienen que rastrearse en los textos 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 en 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, vinculándose a los procesos de aprendizaje educativo. Sin embargo, aun la inteligencia era considerada un aspecto global y lógico (Bello Sánchez y Rodríguez-- Dávila Rionda Pérez, 2010, p.36).

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, las formas 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- verbales y matemáticas. (Mestre, Guil, Brackett y Salovey, 2008 p.40)

En 1985, Robert J. Sternberg 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 que la persona vive, enfrentando a lo novedosa y la automatización de tareas (Bello siguiente, W. L. Payne Dávila, 2010). Al año 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.

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, 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, existen indicadores de desarrollo personal y social que incluyen aspectos del estudiante que trascienden los logros académicos, apuntando hacia una educación 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 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 la que las personas se relacionan con los demás (García, 2012).

A partir de los avances reconocidos de Goleman (1996), la educación no debería restringirse al plano academicista, dejando como objetivo la obtención de resultados favorables por medio del procesamiento de la información, limitándose al desarrollo cognitivo, siendo necesario complementarlo a las interacciones sociales,

abarcando todas las dimensiones de la existencia humana. Por la misma razón, García (2012) expresa:

“ [...] Los niveles de éxito y/o fracaso por parte de los y las estudiantes, en el aprendizaje de cualquier disciplina, podrían estar asociadas, entre otros aspectos a la concordancia/discrepancia entre los estilos de aprender/enseñar, que se dan entre los y las estudiantes y los y las docentes, así como en la comprensión de las emociones y los sentimientos de ambos y cómo éstos afectan directamente al proceso cognitivo; y no exclusivamente a las usuales debilidades que se apuntan en direcciones únicas, como lo son entre otras, estudiantes con bajos niveles de conocimiento, ausencia de conocimientos previos significativos, o bien profesores o profesoras incapaces de lograr una comunicación efectiva, por lo que se puede afirmar que, un educador emocionalmente inteligente y un clima favorable en el aula son factores esenciales para el aprendizaje”. (p.17)

Recientemente en el 2020 y parte del año 2021, se observa que la preocupación por la Inteligencia Emocional es tema en todo ámbito, y sobre todo en educación, tanto así para con los docentes y los estudiantes. Se ofrecen charlas motivacionales y conferencias como acompañamiento y ayuda, para concebir la regularidad y estabilidad frente a ciertas desventajas que puedan tener durante la pandemia Covid-19.

En Chile, cada vez se suman más estudios sobre el desarrollo de la IE. Destacamos, 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 estudiante de cuarto medio en la ciudad de Valdivia (Valenzuela, 2005).

En cuanto al área docente; Barriga, Catricheo y Velásquez (2010) analizaron la IE de los profesores de Lenguaje y Comunicación, determinando que la realidad que enfrentan los distintos establecimientos genera un desequilibrio en la formación emocional. Además, los profesores no poseen una alta consciencia de su estado anímico, esto puede incidir negativamente en sus acciones y reacciones y en su relación con los estudiantes. La falta de empatía es un reflejo de aquello. Sin embargo, estos estudios no son recientes, por lo cual no reflejan la realidad actual de los profesores de Castellano, lo que no permite conocer el estado real de la IE en los docentes.

Al lograr medir las competencias de inteligencia emocional, esta investigación puede aportar valiosa información sobre la calidad de educación en herramientas emocionales a los docentes que instruye la Universidad del Bío- Bío, colaborando así en un posible perfeccionamiento o cambios que la universidad estime conveniente en un futuro, podrán consultar resultados de la investigación como parte de los antecedentes a tomar en cuenta.

2.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Es a partir de lo anteriormente señalado que surgen varias interrogantes, entre ellas la más interesante de responder e investigar, **¿Qué nivel de competencias de Inteligencia Emocional presentan los profesores y profesoras de enseñanza media, egresados de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad del Bío-Bío en la Región de Ñuble, en el contexto de pandemia Covid 19?**

2.3 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo General

Determinar el nivel de competencias de Inteligencia Emocional que presentan los profesores y profesoras de enseñanza media egresados de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad del Bío-Bío en la Región de Ñuble.

2.2.2 Objetivos Específicos

1. Describir el grado de atención emocional que presentan los profesores y profesoras de enseñanza media egresados de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad del Bío-Bío en la Región de Ñuble.

2. Establecer la claridad emocional que poseen los profesores de enseñanza media egresados de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad del Bío-Bío.

3. Identificar el nivel de reparación emocional de los profesores de enseñanza media egresados de la carrera de Pedagogía en Castellano y comunicación de la Universidad del Bío-Bío.

2.4 HIPÓTESIS

Los profesores y profesoras de enseñanza media egresados de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad del Bío-Bío en la Región de Ñuble, evidencian un bajo nivel de desarrollo de las competencias de Inteligencia Emocional.

2.5 DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DE LAS VARIABLES

Variable		Definición conceptual	Definición operacional
Inteligencia Emocional		La inteligencia emocional (IE) se refiere a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta.	Se medirá por medio del test TMMS-24, que es una escala rasgo de metaconocimiento emocional, esta se mide en una escala de Likert de cinco puntos.
Sub-variables	Atención emocional	La percepción de las propias emociones, es decir, la capacidad para sentir y expresar las emociones de forma adecuada.	Se medirá con 8 ítems de afirmaciones en donde se contesta con una escala del 1 al 5 (nada de acuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo, muy de acuerdo, totalmente de acuerdo)
	Claridad emocional	Comprensión de los propios estados emocionales.	

	Reparación emocional	Capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta.	
--	-----------------------------	---	--

3. MARCO TEÓRICO

3.1 LAS EMOCIONES

Las emociones, se pueden observar en las reacciones a través de nuestros gestos físicos, los que pueden ser voluntarios o involuntarios, a su vez, estos van acompañados de factores psicológicos y sociales. Podemos considerarlas como parte elemental de todo ser humano, debido a que permiten que podamos desarrollarnos, dentro de la sociedad. Es natural que, de cada persona, surja una emoción, en tanto los sentidos perciban un estímulo, y lo que se podría modificar, y/o enseñar son las reacciones o respuestas individuales de cada persona frente a una emoción.

Los sentidos, cuando perciben un estímulo, activan diferentes mecanismos, que pueden ser reconocidos como neurofisiológicos, actitudinales y cognitivos. Es así como, se puede ver las reacciones a través de gestos físicos los que van acompañados de factores psicológicos y sociales. Los últimos son aprendidos o absorbidos por el ambiente que rodea al individuo.

El Doctor Jaime Lavados (2012) indica como componentes de las emociones, una sensación interna desencadenada por el estímulo de los cambios corporales, que son necesarios para evitar el peligro o aprovechar una oportunidad, y sumado a lo anterior una conducta, predeterminada, modulada por el aprendizaje para enfrentar el problema que ha provocado la emoción.

La definición que hace Bisquerra (2003):

“Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimientos) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etcétera. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión).

Desde la mirada de Bisquerra (2003), “los individuos, están sumergidos en un universo de emociones, pero de esta gran gama emocional, indica que cuatro corresponden a las básicas, considerando la Alegría (carga positiva, de acuerdo a sucesos satisfactorios), la Rabia (respuesta a la frustración), la Tristeza (producida ante la pérdida, se considera una de las fundamentales) y el Miedo (alerta los peligros)”. (p28-29).

Bisquerra (2009) clasifica las emociones como:

- Emociones negativas: Miedo, ira, tristeza, asco, ansiedad.
- Emociones sociales: Vergüenza.
- Emociones positivas: Alegría, amor, felicidad.
- Emociones ambiguas: Sorpresa.

3.2 HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Desde la antigüedad existía una preocupación por estudiar la mente humana, aunque no desde una vertiente científica, es por eso que el concepto de Inteligencia Emocional (IE) es relativamente nuevo, sus antecedentes pueden rastrearse en las obras que se preocupan de la inteligencia y de la emoción, sus componentes básicos. Durante siglos se creyó que la inteligencia era una capacidad única que se presentaba en algunas personas en mayor o en menor medida (Trujillo y Rivas, 2005).

A la llegada del siglo XX, diversos estudios ampliaron la dimensión de la inteligencia. Jean Piaget se orientó a buscar una explicación a la conducta inteligente, vinculándola a los procesos de aprendizaje educativo, sin embargo, la inteligencia seguía considerándose un aspecto global y lógico (Bello-Dávila, Rionda. Sánchez y Rodríguez Pérez, 2010).

Posteriormente Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers, le otorgó un énfasis especial a la emoción, luego Albert Ellis y otros autores adoptaron un modelo que consideró la emoción de la persona “aquí y ahora” como el centro de atención. Estas corrientes investigativas abordaron la forma en la 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).

En 1985 Robert J. Stenberg publicó una propuesta denominada “*Teoría Triárquica de la Inteligencia*” la que toma en cuenta aspectos contextuales y la importancia a la vida afectiva en la consecución de desempeños y el alcance de logros. Según Stenberg, 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 publicó 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 dilema entre emoción y razón. Propuso la integración 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 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, 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 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 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 académicas aumentará.

Como se puede apreciar, son muchos los autores que han dedicado al 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, 2010). Claves resultaron los trabajos realizados por Mayer, Salovey y Goleman.

Mireya Vivas y compañía (2007) el texto “Educar las emociones”, establece los elementos constitutivos de la emoción, de la siguiente manera:

- a.** Una situación o estímulo que reúne ciertas características, o cierto potencial, para generar tal emoción.
- b.** Un sujeto capaz de percibir esa situación, procesarla correctamente y reaccionar ante ella.
- c.** El significado que el sujeto concede a dicha situación, lo que permite etiquetar una emoción, en función del dominio del lenguaje con términos como alegría, tristeza, enfado, entre otros.
- d.** La experiencia emocional que el sujeto siente ante esa situación.

e. La reacción corporal o fisiológica: respuestas involuntarias: cambios en el ritmo cardíaco o respiratorio, aumento de sudoración, cambios en la tensión muscular, sudoración, sequedad en la boca, presión sanguínea.

f. La expresión motora-observable: expresiones faciales de alegría, ira, miedo, entre otras; tono y volumen de voz, movimientos del cuerpo, sonrisa, llanto y otros.

3.3 TEORÍAS DE JOHN MAYER Y PETER SALOVEY

El concepto de inteligencia emocional fue propuesto por Peter Salovey y John Mayer a principios de la década del 90, estableciendo aquellas habilidades que la integran (González, Peñavler y Bresó, 2011). Estos autores la definieron como la capacidad de 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 propio.

Relacionaron el conocimiento y la regulación de emociones con el crecimiento intelectual, lo que se tradujo en un aumento considerable de investigaciones y trabajos en este campo de estudios. (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).

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 apuntó al hecho de que estas habilidades emocionales inciden notoriamente en el éxito de la relación docente estudiante.

La percepción emocional es la capacidad de darse cuenta de las emociones propias y de los demás, así como poder captar sentimientos que se generan hacia otros estímulos, como el arte y la música (Mayer, Salovey y Caruso, 2016). Guil y Mestre señalan que esta variable posee además 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 emociones abarca el captar señales verbales y no verbales, como cuando el profesor modifica el ritmo de la clase tras notar la información en los rostros de los estudiantes y darse cuenta que están aburridos con la manera en que está explicando la materia. Otro ejemplo de esto es cuando el docente le pregunta al alumno como está y nota que hay una diferencia entre lo que responde y lo que realmente está sintiendo.

La asimilación de las emociones quiere decir el 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 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 se sabe que será imparcial en su

evaluación, está poniendo en práctica este aspecto. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

La comprensión emocional es otro de los términos propuestos por Salovey y Mayer; y se refiere a 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 rendimiento y reconocer tanto la aparición de sentimientos contradictorios, 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 aceptaran 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 para que no se le escape de las manos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

La regulación emocional 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 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 permite mediar con el éxito en una disputa entre estudiantes en el aula y mantener una comunicación clara con los apoderados, sin que se generen malos entendidos.(Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

3.4 APORTES DE DANIEL GOLEMAN

En la década del 90' el psicólogo estadounidense popularizó ampliamente el concepto de Inteligencia Emocional, desarrollando su uso en el sector administrativo y empresarial en lo que se refiere a la consecución de un desempeño óptimo (González, Peñavler y Bresó, 2011). Goleman 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, analítica. La segunda, en tanto, es impulsiva, poderosa y, en ocasiones, ilógica (Goleman, 2017).

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

Goleman planteó que la IE concentra cinco aspectos clave: la consciencia de uno mismo, la automotivación, el control de los impulsos, la empatía y las habilidades sociales; los que permiten al ser humano relacionarse con el entorno. Las tres

primeras dimensiones se vinculan netamente con la propia persona, es decir, con el yo (Dueñas, 2002)

Las ideas de este autor tienen amplia aplicación 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 Friendlander, 1999).

3.5 BASES NEUROBIOLÓGICAS DE LAS EMOCIONES

Las emociones por muy abstractas que puedan parecer a ojos de algunos, realmente tienen una base científica y neurobiológica, la cual se evidencia no solamente en el cerebro humano sino en todo el cuerpo. Existe un patrón de activación del sistema nervioso autónomo que es característico de cada una de las emociones básicas hoy por hoy reconocidas, encontrándose consistencia en la discriminación de emociones que se obtiene, a través de medidas fisiológicas autonómicas como presión sanguínea, conductancia de la piel y tono vagal (Christie & Friedman, 2004).

Por otra parte, como una forma de integrar la conceptualización psicológica de las emociones y su medición fisiológica, Rainville, Bechara, Naqvi y Damasio (2006) han caracterizado la actividad cardiorrespiratoria que distingue la experiencia de las emociones básicas. De acuerdo a su modelo, las cuatro emociones básicas (rabia, tristeza, alegría y miedo), se pueden identificar mediante la tipificación de los tipos de frecuencia cardíaca y el cambio en los patrones respiratorios observados durante la presentación de estímulos emocionales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Para ejemplificar más claramente que las emociones regulan nuestra actividad neuronal, y por consiguiente nuestro cuerpo en su totalidad, Daniel Goleman nos explica cómo cada emoción tiene en realidad una función práctica.

“El **enojo** aumenta el flujo sanguíneo a las manos, haciendo más fácil empuñar un arma o golpear a un enemigo; también aumenta el ritmo cardíaco y la tasa de hormonas que, como la adrenalina, generan la cantidad de energía necesaria para acometer acciones vigorosas. En el caso del **miedo**, la sangre se retira del rostro (lo que explica la palidez y la sensación de «quedarse frío») y fluye a la musculatura esquelética larga —como las piernas, por ejemplo— favoreciendo así la huida. Al mismo tiempo, el cuerpo parece paralizarse, aunque sólo sea un instante, para calibrar, tal vez, si el hecho de ocultarse pudiera ser una respuesta más adecuada. Las conexiones nerviosas de los centros emocionales del cerebro desencadenan también una respuesta hormonal que pone al cuerpo en estado de alerta general, sumiéndolo en la inquietud y predisponiéndolo para la acción, mientras la atención se fija en la amenaza inmediata con el fin de evaluar la respuesta más apropiada. Uno de los principales cambios biológicos producidos por la **felicidad** consiste en el aumento en la actividad de un centro cerebral que se encarga de inhibir los sentimientos negativos y de aquietar los estados que generan preocupación, al mismo tiempo que aumenta el caudal de energía disponible. En este caso no hay un cambio fisiológico especial salvo, quizás, una sensación de tranquilidad que hace que el cuerpo se recupere más rápidamente de la excitación biológica provocada por las emociones perturbadoras. **El amor**, los sentimientos de ternura y la satisfacción sexual activan el sistema nervioso parasimpático (el opuesto fisiológico de la respuesta de «lucha-o-huida» propia del miedo y de la ira). La principal función de la **tristeza** consiste en ayudarnos a asimilar una pérdida irreparable (como la muerte de un ser

querido o un gran desengaño). La tristeza provoca la disminución de la energía y del entusiasmo por las actividades vitales —especialmente las diversiones y los placeres— y, cuanto más se profundiza y se acerca a la depresión, más se enlentece el metabolismo corporal. Este encierro introspectivo nos brinda así la oportunidad de llorar una pérdida o una esperanza frustrada, sopesar sus consecuencias y planificar, cuando la energía retorna, un nuevo comienzo. Esta disminución de la energía debe haber mantenido tristes y apesadumbrados a los primitivos seres humanos en las proximidades de su hábitat, donde más seguros se encontraban (Goleman ,1996, P. 12).

Por otra parte, también nos indica acciones corporales provocadas por emociones repentinas como la sorpresa y que incluyen una función tal vez no tan obvia o útil de manera práctica pero que es funcional para que el cerebro empiece a trabajar en función de la gesticulación de la sorpresa.

“El arqueado de las cejas que aparece en los momentos de sorpresa aumenta el campo visual y permite que penetre más luz en la retina, lo cual nos proporciona más información sobre el acontecimiento inesperado, facilitando así el descubrimiento de lo que realmente ocurre y permitiendo elaborar, en consecuencia, el plan de acción más adecuado” (Goleman, 1996, P. 12).

De esta manera, se puede llegar a la conclusión de que emoción y razón en realidad no son tan lejanas una de la otra, ya que una emoción puede ayudar al cerebro a crear estrategias lógicas frente a una situación o que un razonamiento

lógico desencadena una emoción que haga reaccionar a nuestro cuerpo de la manera más adecuada, esto lo explica Goleman de esta manera:

“La dicotomía entre lo emocional y lo racional se asemeja a la distinción popular existente entre el «corazón» y la «cabeza». Saber que algo es cierto «en nuestro corazón» pertenece a un orden de convicción distinto —de algún modo, un tipo de certeza más profundo— que pensarlo con la mente racional. Existe una proporcionalidad constante entre el control emocional y el control racional sobre la mente ya que, cuanto más intenso es el sentimiento, más dominante llega a ser la mente emocional, y más ineficaz, en consecuencia, la mente racional... astrosas. La mayor parte del tiempo, estas dos mentes —la mente emocional y la mente racional— operan en estrecha colaboración, entrelazando sus distintas formas de conocimiento para guiamos adecuadamente a través del mundo. Habitualmente existe un equilibrio entre la mente emocional y la mente racional, un equilibrio en el que la emoción alimenta y da forma a las operaciones de la mente racional y la mente racional ajusta y a veces censura las entradas procedentes de las emociones. En todo caso, sin embargo, la mente emocional y la mente racional constituyen, como veremos, dos facultades relativamente independientes que reflejan el funcionamiento de circuitos cerebrales distintos, aunque interrelacionados. En muchísimas ocasiones, pues, estas dos mentes están exquisitamente coordinadas porque los sentimientos son esenciales para el pensamiento y lo mismo ocurre a la inversa” (Goleman 1996, P. 13).

3.6 ESTUDIOS DE IE DESARROLLADOS EN CHILE

En Chile, se han desarrollado algunos estudios sobre la IE, ejemplo de esto fue, 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 estudiante de cuarto medio en la ciudad de Valdivia (Valenzuela, 2005).

En cuanto al área docente; Barriga, Catricheo y Velásquez (2010) analizaron la IE de los profesores de lenguaje y comunicación, determinando que la realidad que enfrentan los distintos establecimientos genera un desequilibrio en la formación emocional. Además, los profesores no poseen una alta consciencia 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 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 para verbal de la comunicación, además el manejo del estilo de aula en determinados contextos es clave para la relación interpersonal.

Al docente, lo faculta para entender de mejor forma el comportamiento y las expresiones de sus estudiantes. Maturana (2001) señaló que el lenguaje no nace en el cerebro ni en un grupo de reglas establecidas, si no que se relaciona con la acción. A su vez, cada una de las acciones posibles de realizar y los movimientos corporales que la 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 expresarla abiertamente. De igual manera, si el individuo manifiesta que quiere lograr algo cuando 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.

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 se dedican a perpetuar el sistema de educación tradicional, pues es aquel en el 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: La clase es entretenida porque se nota que el profesor la preparó y explica bien los contenidos, cuando estos son percibidos “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 el entusiasmo por lo académico.

En tanto, indicadores de emociones desfavorables son: no entender los contenidos ni saber la respuesta a preguntas formuladas en clases; 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 estudiantes 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, 2017).

Dentro de la iniciativa destaca el programa SEL Teacher, dirigido a profesores y colaboradores de la educación en Chile, inspirado en iniciativas internacionales como “Care of 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 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, danza, juegos psicofísicos, artes culinarias, artes dramáticas, huertos, entre otros; con el fin de trabajar el control del estrés, la perseverancia y resiliencia, el trabajo en equipo, la empatía, asertividad y liderazgo educativo (SEL CHILE, 2018).

Hoy, diversas universidades e instituciones a nivel nacional e internacional ofrecen magíster, diplomados, postgrados, cursos, talleres y programas de estudios para la capacitación en IE, enfatizando aspectos como el liderazgo organizacional y el desarrollo profesional y personal en el ámbito público y privado.

3.7 ¿QUÉ ES LA COMPETENCIA EMOCIONAL?

La clave para determinar el origen del término con un sustento teórico propio puede encontrarse en los escritos de Mayer y Salovey, quienes afirman que Saarni en 1999 es reconocida por ser la primera en acuñar el constructo con una base sólida, separándolo definitivamente del de inteligencia emocional.

Saarni (2000) presenta el siguiente listado de habilidades de la competencia emocional.

1. Conciencia del propio estado emocional.
2. Habilidad para discernir las habilidades de los demás, en base a claves situacionales y expresivas que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.
3. Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura. A niveles de mayor madurez, la habilidad de captar manifestaciones culturales (“cultural scripts”) que relacionan la emoción con roles sociales.
4. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.
5. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.

6. Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol que regulen la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
7. Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
8. Capacidad de autoeficacia emocional.

Bisquerra (2007) junto a su equipo elaboran un modelo de competencias emocionales:

1. Conciencia emocional: Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
2. Regulación emocional: Para utilizar las emociones de forma adecuada, tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerar emociones positivas. Se conforma de cuatro micro competencias: expresión emocional apropiada, regulación de emociones y conflicto, desarrollo de habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.
3. Autonomía emocional: Incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal.

4. Competencia social: Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Dominar las habilidades sociales básicas, comunicación afectiva, respeto, actitudes pro sociales, asertividad, etcétera.
5. Competencias para la vida y el bienestar: Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social.

Salovey y Sluyter en 1997 identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Estas dimensiones se solapan con el concepto de inteligencia emocional, tal como lo define Goleman (1995), dividido en cinco dominios - autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales- que a su vez incluían la existencia de veinticinco competencias.

3.8 LAS EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE PANDEMIA

La pandemia COVID-19, ha hecho que la sociedad tenga que lidiar con sentimientos de aislamiento, los que terminan en frustración, o durante lo largo del día es el aburrimiento el que se adueña de la rutina, sin olvidar mencionar la ansiedad y estrés; y todo esto trae consigo una sensación de desesperanza, depresión y descontento.

Toda esta situación, reafirma la necesidad de preparar a los estudiantes en el manejo de sus emociones. Quedarse en casa y llevar sus estudios -en el mejor de los casos- por medios electrónicos, ha tenido ya consecuencias emocionales en ellos. Lidiar con el sentimiento de aislamiento, frustración, aburrimiento, ansiedad o estrés, trae consigo una respuesta de desesperanza, depresión o hasta enojo.

Ahora, es su familia la que tiene que cumplir con sus obligaciones laborales, las tareas del hogar, a la vez apoyar y supervisar las actividades escolares de sus hijos, lo que no necesariamente saben hacer de manera adecuada, provocándose angustia y estrés.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 PARADIGMA

La metodología utilizada dentro de esta investigación se sitúa en un paradigma cuantitativo, ya que este estudio tiene como propósito analizar tres aspectos de la IE, esto es a partir del análisis de resultados que arrojan representaciones numéricas o estadísticas verificables que se toman en cuenta a través de los datos del test TMMS-24, cumpliendo así con todas las características que conlleva establecer una distancia entre el sujeto y el objeto de estudio para así garantizar la objetividad, ya que el sujeto no puede ser parte involucrada del fenómeno y no puede interactuar. Como indica Sampieri “se usa recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento. guiarse por el contexto, la situación, los recursos de que dispone, sus objetivos y el problema de estudio”

El procedimiento que se utilizará dentro de esta indagación es deductivo ya que de la hipótesis pasamos a la operación de variables, luego recolectar los datos, procesarlos, y finalmente interpretar a la luz de las teorías utilizadas. De esta forma, en el procedimiento que se utilizará, se incluyen investigaciones sobre la IE, con variadas teorías y opiniones de autores que han indagado en el tema, describiendo los trabajos realizadas por ellos en sus libros, tesis, artículos de revistas científicas, y otros tipos de textos asociados al tema, compilando diferentes teorías para contrastar y lograr encontrar las que mejor responden a nuestras inquietantes.

4.2 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El enfoque de investigación corresponde a los estudios de corte descriptivos que permiten detallar situaciones y eventos, es decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno y busca especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. (Sampieri, 1998). Este proyecto de investigación se considera de carácter descriptivo porque pretende detallar cómo se manifiesta la IE en los docentes según las variables mencionadas anteriormente.

4.3 POBLACIÓN

Los sujetos de estudio serán en los profesores y profesoras de enseñanza media egresados de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad del Bío-Bío en la Región de Ñuble (cohorte 2015-2020).

4.4 MUESTRA

La muestra la constituyen 128 profesores y profesoras de enseñanza media egresados de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad del Bío-Bío en la Región de Ñuble. Sin distinción de género y sin rango etario, los cuales se encuentran ejerciendo la profesión en distintos centros educacionales de la región.

4.5 INSTRUMENTO

Se trabajará con la escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) adaptada por Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Con esta escala se pretende medir la inteligencia emocional intrapersonal percibida (atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional). La tipificación, es en percentiles según el sexo y la edad.

La escala más pertinente será de tipo Likert, el docente será el encargado de valorar su grado de acuerdo o desacuerdo ante un conjunto de declaraciones, formas de enunciado. Que reflejen sus opiniones y/o actitudes, ante la problemática del nivel de IE, que poseen los profesionales egresados de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación entre los años 2015 al 2020.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La presente investigación tiene el propósito de determinar el nivel de competencias de Inteligencia Emocional que presentan los profesores y profesoras de enseñanza media egresados de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad del Bío-Bío en la región de Ñuble. Para ello se presenta el análisis de los resultados obtenidos, comenzando con la codificación de datos.

Nivel de desarrollo de las variables en estudio:

0: Indica un nivel bajo, con un rango de puntaje entre 0 y 39 según la escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones.

1: Indica un nivel adecuado, con un rango de puntaje entre 40 y 60 según la escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones

2: Indica un nivel excesivo o excelente, con un rango de puntaje entre 61 y 100 según la escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones

Subvariables:

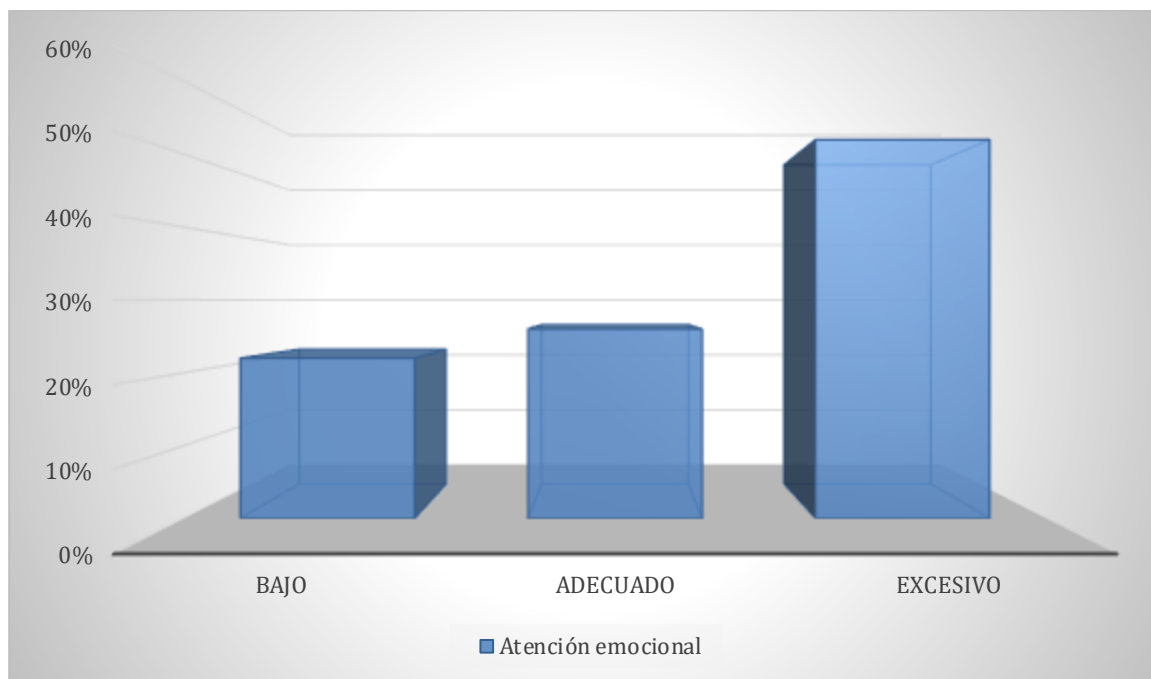
Atención emocional: La percepción de las propias emociones, es decir, la capacidad para sentir y expresar las emociones de forma adecuada.

Claridad emocional: Comprensión de los propios estados emocionales.

Reparación emocional: Capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta.

A continuación, se presentan siete gráficos con los resultados obtenidos y su posterior análisis.

5.1. ATENCIÓN EMOCIONAL / DOCENTES EGRESADOS DE PEDAGOGÍA EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN UBB

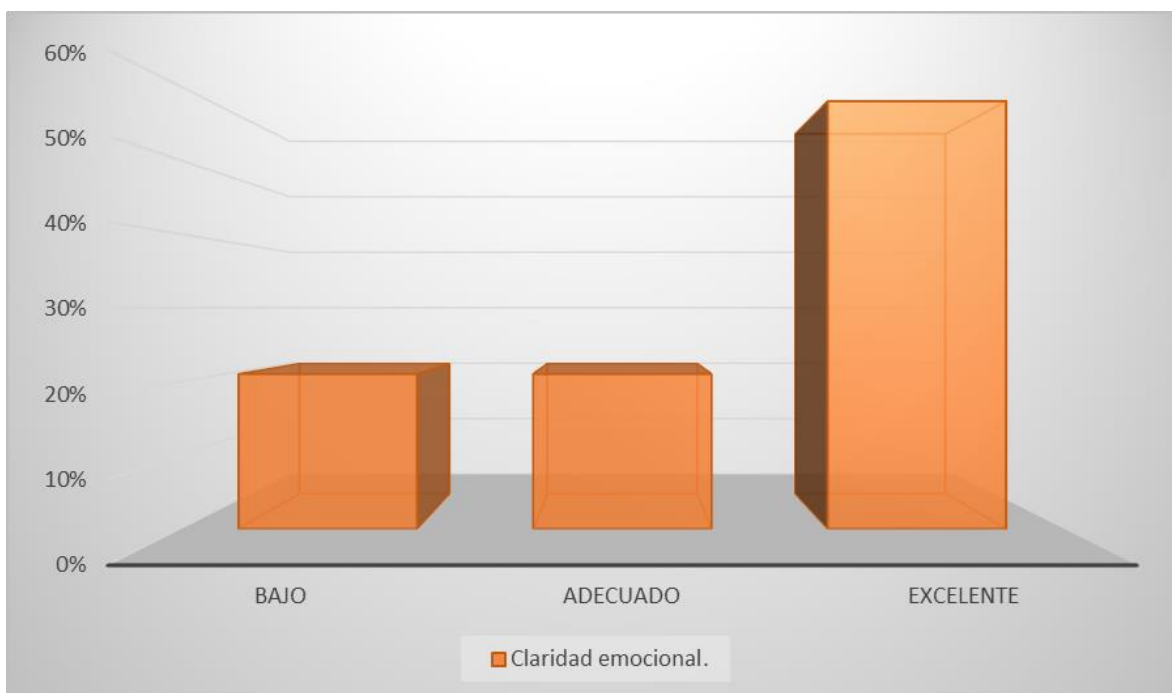


En el gráfico 1 se observan los resultados de todos y todas los/as participantes. En este se aprecia que el mayor porcentaje de las personas 52% posee un nivel de atención emocional *excesivo* y, un 26 % de los encuestados, se encuentran en un rango *adecuado*. Finalmente, un 22% de la muestra presenta un nivel *deficiente*.

Estos resultados resultan preocupantes, puesto que el mayor porcentaje de la muestra se encuentra en un nivel *excesivo* de atención emocional. Ello podría significar que están constantemente en un estado de alerta, lo que puede desencadenar episodios de ansiedad constantes, resultando negativo. Como nos indica Extremera y Fernández-Berrocal (2006) “Se ha encontrado relación entre una

alta puntuación en atención a los sentimientos y altas puntuaciones en sintomatología ansiosa y depresiva, así como bajas puntuaciones en el rol emocional y mayores limitaciones en las actividades cotidianas, debido a problemas de tipo emocional, funcionamiento social y salud mental”. Asimismo, se encuentra un 22% con un indicador de atención emocional *bajo*, esto al igual que la mayoría de la muestra, podría desembocar en un resultado negativo, puesto que al no prestar atención a las emociones estas se acumulan y pueden crear una reacción negativa.

5.2. CLARIDAD EMOCIONAL/ DOCENTES EGRESADOS DE PEDAGOGÍA EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN UBB



El gráfico 2 presenta los resultados de los integrantes de la muestra en la dimensión claridad emocional, evidenciando un 58% de los participantes del estudio un nivel *excelente*. No obstante, un 21% se encuentra en un nivel *adecuado* y un 21% con un indicador *bajo o deficiente* de esta variable.

Por un lado, podemos observar que el 58% presenta una excelente claridad emocional, lo que resulta bastante favorable ya que esta se relaciona con la salud física y con los niveles de energía, evitando así las limitaciones para realizar las actividades cotidianas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006.) Por otro lado, el 42% restante, evidencia una claridad *baja y adecuada*, por consiguiente, se deduce que aquellos podrían ser más propensos a tener algún tipo de problema de salud física y bajos niveles de energía en general.

5.3. REPARACIÓN EMOCIONAL/ DOCENTES EGRESADOS DE PEDAGOGÍA EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN UBB

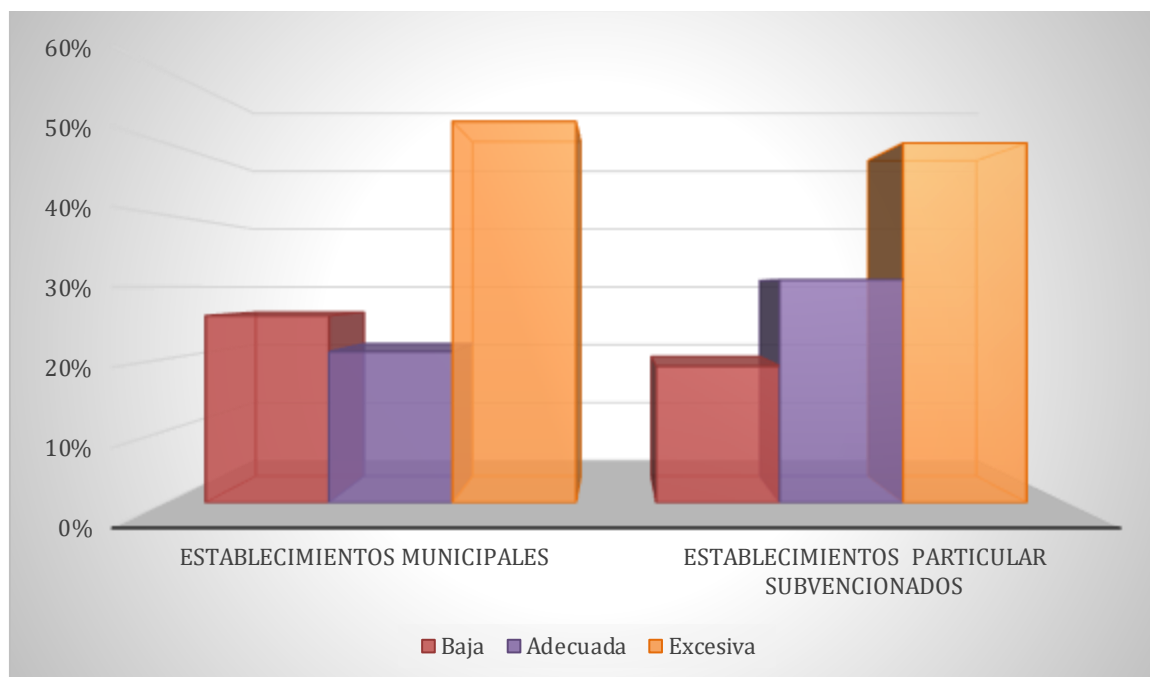


El gráfico número 3 es el que representa niveles variados en cuanto a los resultados generales, sin embargo, en cuanto al indicador *excelente* las respuestas obtenidas corresponden a un 58%, esto conlleva un nivel similar que en la variable de claridad emocional. Mientras que un 26% de los sujetos cuentan con un nivel *adecuado* de reparación emocional, dejando de este modo un 16% con un nivel *bajo* de esta variable.

La mayor cantidad de participantes se encuentran con un nivel de reparación emocional *excelente*, es decir, gozarían de una mayor salud física y adecuados niveles de energía a diferencia de los encuestados que se encuentran con bajos niveles de reparación. Según los autores, “Los tres subfactores de la escala

correlacionan en dirección esperada con variables criterio como depresión, rumiación y satisfacción vital” (Fernández-Berrocal, et al., 2004, p.150). Por lo que se deduce que la satisfacción vital, con respecto a la vida en general, de la mayoría de los encuestados es la adecuada.

5.4. COMPARACIÓN DE ATENCIÓN EMOCIONAL DE ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES Y PARTICULARES SUBVENCIONADOS.



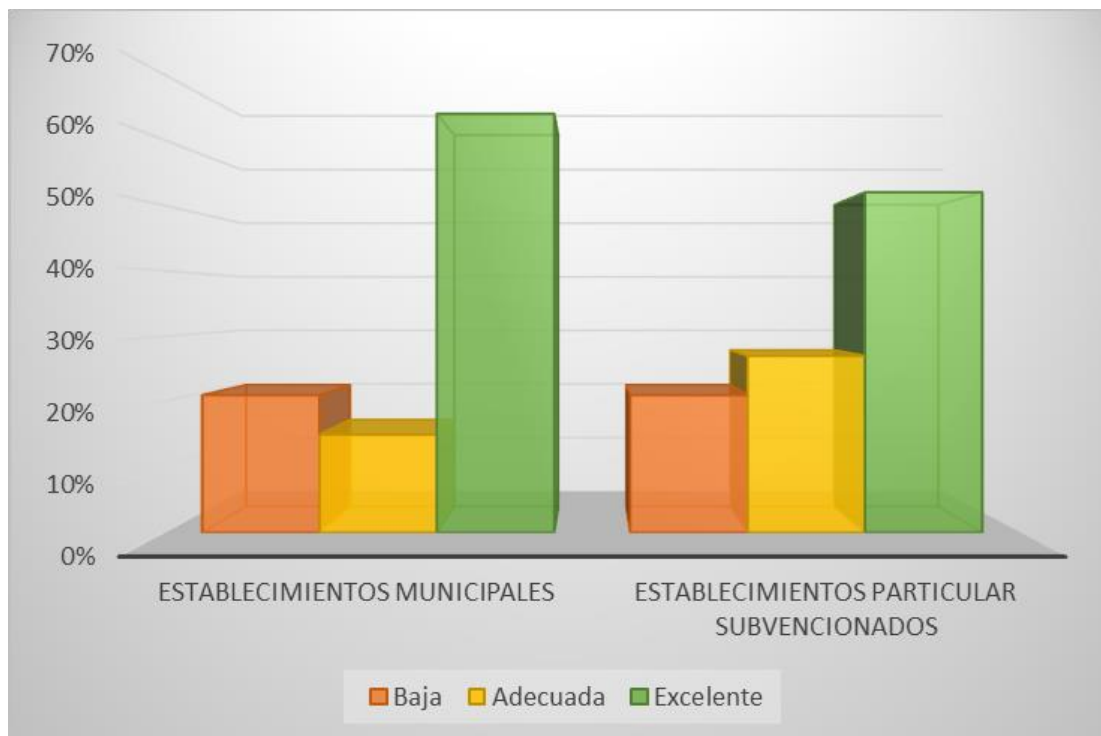
En este gráfico se aprecia los resultados obtenidos en dos tipos de Establecimientos Educativos, en los que se encuentran ejerciendo los docentes encuestados. De este modo es posible comparar los puntajes por cada indicador para esta variable.

En el indicador *excesivo* las respuestas son similares, puesto que los Establecimientos Educativos Municipales cuentan con un 53%, mientras que los Establecimientos Particulares Subvencionados con un 50%. En cuanto al indicador *adecuado* de la variable, las Instituciones Particulares Subvencionadas cuentan con un 33% de sus encuestados y los Establecimientos Municipales solo alcanzan un 21%,

finalmente el indicador *bajo* de atención emocional en Establecimientos Municipales es de un 26% y en los Particulares Subvencionados es de un 19%.

Es así como la brecha más evidente se observa en el nivel *adecuado* entre los tipos de Establecimientos Educativos, según la autopercepción de los encuestados. De este modo, los Establecimientos Particulares Subvencionados se encuentran con resultados propicios a los Municipales.

5.5. COMPARACIÓN DE CLARIDAD EMOCIONAL DE ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES Y PARTICULARES SUBVENCIONADOS

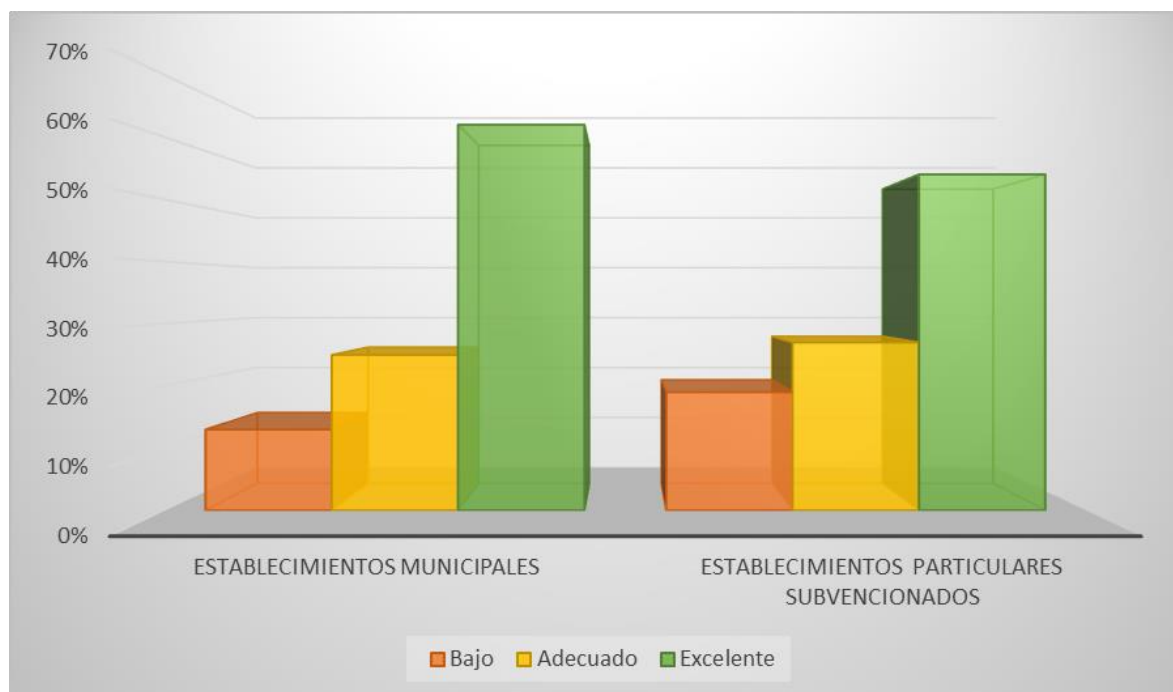


En el gráfico, se muestran los resultados obtenidos en dos tipos de Establecimientos Educaciones: Municipal y Particular Subvencionado, dándose la instancia para comparar las respuestas de la variable “claridad emocional”.

Para el indicador *excelente*, se aprecia un 64% por parte de los Establecimientos Municipales, frente al 52% que representan los Establecimientos Particulares Subvencionados. En cuanto al nivel *adecuado*, los Establecimientos Municipales arrojan un 15% de los docentes encuestados, en comparación del 27% perteneciente a los Establecimientos Particulares Subvencionados. Finalmente, el gráfico con el indicador *bajo* señala un 21%.

En esta variable se observa un bajo nivel *adecuado* en los Establecimientos Educativos Municipales en comparación a los Establecimientos Particulares Subvencionados, esto da cuenta de resultados desfavorables para el primer grupo.

5.6. COMPARACIÓN DE REPARACIÓN EMOCIONAL DE ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES Y PARTICULARES SUBVENCIONADOS



Los resultados obtenidos en dos tipos de Establecimientos Educativos: Municipal y Particular Subvencionado, dándose la instancia para comparar los resultados de la variable “reparación emocional”.

Para el indicador *excelente*, se aprecia un 62% por parte de los Establecimientos Municipales, frente al 54% que presenta el otro grupo. En cuanto al nivel *adecuado*, los Establecimientos Municipales arrojan un 26% de los docentes encuestados, en comparación al 27% perteneciente a los Establecimientos Particulares Subvencionados. Finalmente, en el indicativo *bajo*, en los Establecimientos Municipales se observa un 13% frente al 19% de los Establecimientos Particulares Subvencionados.

Los resultados obtenidos en esta variable, a diferencia de los anteriores, presentan en el indicador *adecuado* respuestas similares entre ambos tipos de Establecimientos. Además, en el nivel *bajo* los Establecimientos Municipales presentan logros disminuidos frente a los Establecimientos Particulares Subvencionados. Es por esto, que los Establecimientos Municipales se encuentran mejor preparados, según su autopercepción.

6. CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como propósito establecer el nivel de Inteligencia Emocional (IE) de docentes de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación egresados de la Universidad del Bío-Bío. La investigación se realizó en el contexto de la pandemia Covid-19, aplicándose para ello el test TMMS-24, con el que se evidenciaron los niveles de *atención emocional, claridad emocional, y reparación emocional*. De la discusión de sus resultados y las diferentes perspectivas de análisis, se logró responder la interrogante que ha guiado la indagación sobre las dimensiones estudiadas de la Inteligencia Emocional. A partir de ello ha sido posible llegar a las siguientes conclusiones:

El primer objetivo del presente estudio se propuso “*Describir el grado de atención emocional que presentan los profesores y profesoras de Enseñanza Media, egresados de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad del Bío-Bío, en la Región de Ñuble, en el contexto de pandemia Covid-19*”, logrando establecerse, que la atención emocional de los participantes está por sobre lo normal, un 52% es decir, hay una excesiva atención a las emociones, lo que es desfavorable para los sujetos encuestados, debido a las consecuencias que ello implica. Mientras que solo un 22% posee los niveles de atención *adecuados*, esto indicaría que esta dimensión de las emociones en la mayoría de los profesores podría llegar a ser un problema, ya que las personas con excesiva atención tienden a ser ansiosos y rumear en sus pensamientos. Y en casos más extremos podría llegar a ser un impedimento para llevar a cabo algunas actividades propias de la labor docente.

El segundo objetivo se planteaba “*Establecer la claridad emocional que poseen los profesores de Enseñanza Media egresados de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad del Bío-Bío en el contexto de la pandemia Covid-19*”. Al respecto, se pudo observar que la mayoría de los participantes tiene un nivel de claridad emocional *excelente*; seguido de un nivel *adecuado*, lo que indicaría que en los niveles de salud física y energía estarán saludables, esto significa que, en situaciones de intolerancia, el docente sabrá cómo y qué hacer en caso de generarse algún tipo de conflicto en el aula u otro contexto dentro del ámbito profesional.

Con respecto al tercer objetivo, que se proponía “*Identificar el nivel de reparación emocional de los profesores de Enseñanza Media egresados de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad del Bío- Bío en el contexto de la pandemia Covid-19*”, se pudo concluir que, la mayoría de los participantes cuentan con un nivel de reparación emocional *excelente*, seguido por un nivel *adecuado* muy por debajo de este primer resultado, lo que se puede considerar como un muy buen desarrollo en cuanto al manejo y conocimiento de sus propias emociones.

Sobre la base de lo anterior, se puede afirmar que la hipótesis que orientó el estudio “*Los profesores y profesoras de enseñanza media egresados de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad del Bío-Bío en la Región de Ñuble evidencian un bajo nivel de desarrollo de las competencias de Inteligencia emocional, principalmente en su capacidad para percibir las emociones*”, es *rechazada*, puesto que los niveles en las tres subvariables estudiadas (*atención*,

claridad y reparación emocional) corresponden a lo que se esperaría de un docente en contexto de pandemia Covid-19, para afrontar situaciones complejas al momento de educar a niños, niñas y adolescentes.

Los antecedentes dan cuenta de la importancia de la inteligencia emocional en la percepción de educación que llevan a cabo estos docentes y en su grado de bienestar personal y laboral. De este modo, se señala la posibilidad de potenciar la calidad de vida laboral y personal a través del fomento de sus habilidades emocionales, favoreciendo el desarrollo de habilidades prácticas y de manejo del estrés, un mayor bienestar percibido, obteniendo como resultado, profesores felices y estables emocionalmente.

6.1 SUGERENCIAS

De acuerdo al estudio realizado y el análisis de los resultados, con respecto al desarrollo concreto de las competencias socioemocionales en los profesores de Pedagogía en Castellano y Comunicación, de la Universidad del Bío-Bío, mediante diferentes canales, animamos a aplicar programas o talleres complementarios a los ramos de formación docente, se sugiere considerar la potenciación de los siguientes aspectos:

La malla curricular de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación, de igual manera necesita de la implementación de un recurso, que permita que los profesores en formación de la Universidad del Bío-Bío, desarrollen sus habilidades socioemocionales, en conjunto con la capacidad de comunicación asertiva, fomentando el desarrollo de profesionales integrales al momento de egresar de la Enseñanza Superior.

1. Se considera necesario implementar un programa que ayude a los docentes para el proceso de enseñanza y modelamiento de competencias socioemocionales, lo que se verá reflejado en sus actitudes y acciones (toma de decisiones) como profesores de enseñanza media de sus respectivos establecimientos educacionales.
2. Para ello se ha implementado el siguiente orden para desarrollar las habilidades de manera ascendente por medio de 6 sesiones esperando obtener los mejores resultados, estas sesiones pueden ser desarrolladas desde el primer nivel de educación, adaptándolas según las edades de los y las estudiantes.

Sesión 1: Aceptación de sí mismo.

Sesión 2: Desarrollo personal.

Sesión 3: Control interno y del medio.

Sesión 4: Relaciones positivas con los otros.

Sesión 5: Autonomía y capacidad de independencia.

Sesión 6: Propósito en la vida.

3. La importancia de los hallazgos de este estudio radica en que, los resultados servirían de sugerencia, para implementar en la malla curricular de las carreras de pedagogías de la Universidad del Bío-Bío, programas, talleres o ramos que ayuden a enfatizar más las habilidades y competencias personales, emocionales y sociales que se identificaron en este estudio, a saber: claridad, reparación, y resolución de problemas, ya que éstas inciden en mayor medida en la resiliencia.

6.2 PROYECCIONES

A partir del trabajo expuesto y considerando el objeto de estudio se propone:

- Realizar una investigación sobre la Inteligencia Emocional en docentes en desarrollo de Lengua y Literatura de la Universidad del Bío-Bío.
- Aplicar instrumentos para identificar los niveles de competencia emocional en prácticas profesionales a estudiantes.
- Realizar una investigación sobre el manejo de las emociones comparativa con enfoque de género en docentes de la región de Ñuble.
- Comparar los niveles de competencias socioemocionales entre docentes en formación de universidades de la región de Ñuble.

7. BIBLIOGRAFÍA

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. 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

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de investigación educativa, 21 (1), 7-43.

Bisquerra Alzina, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. En A. Latorre Beltrán, La investigación acción (370-394). Madrid: La Muralla.

Bisquerra, Rafael y Pérez Nuria. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI. Barcelona. España. Recuperado en 12 de abril de 2021, de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>

Cabello, R. Ruiz- Aranda, D y Fernández- Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 13 (1), 41-49.

CEPAL. UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.

recuperado de: <http://hdl.handle.net/11362/45904>

Christie, I. C., & Friedman, B. H. (2004). Autonomic specificity of discrete emotion and dimensions of affective space: A multivariate approach. *International journal of psychophysiology*, 51(2), 143-153.

Dueñas, M. (2002). Importancia de la Inteligencia Emocional: Un nuevo reto para la Orientación educativa. *Educación XX1*, 5, 77-96

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

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/759Extremera.pdf>

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.

Extremera, N, Fernández-Berrocal, P. 2006. Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y maestros*. 34-39. Artículo

- Fernández-Berrocal, P, 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, 63-93
- García-Fernández, M.& Giménez-Más, S. (2010). La Inteligencia Emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. Espiral. Cuadernos del profesorado, 3 (6), 43- 52.
- González, A. Peñalver, J, y Bresó, E. (2011). La evaluación de la Inteligencia Emocional ¿Autoinformes o pruebas de habilidad? Forum de Reserca, (16), 699-712.
- García, José. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista Educación. Recuperado en 20 de abril de 2021, de <http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=44023984007>
- Godoy, Y. y Soto, P. (1999). Nivel de desarrollo de las cinco habilidades de Inteligencia Emocional en el INSUCO Chillán. Universidad del Bío-Bío, Chillán.
- Goleman, D (2017). La Inteligencia Emocional. (98a ed.) Barcelona, España: Kairós
- Goleman, D (1996), *La inteligencia emocional*, Javier Vergara Editor. Estados Unidos
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. Estudios Pedagógicos, (28), 31-45.
- Lavados Montes, Jaime, (2012), *El cerebro y la educación*, Santiago de Chile, Taurus.

Maturana, H. (2001). Lenguaje, emociones y ética en el quehacer político. Emociones y lenguaje en educación y política, 18-32.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion review*, 8(4), 290-300.

Mestre, J.M, Guil, R., Brackett, M y Salovey, P. (2008). La 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_DESDE_EL_MODELO_DE_HABILIDADES_DE_MAYER_Y_SALOVEY/links/0c96052ef9b5b3f2c4000000/INTELIGENCIA-EMOCIONAL-DEFINICIÓN-EVALUACION-Y-APLICACIONES-DESDE-EL-MODELO-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. Pacheco-Salazar, B. 2017. Educación emocional en la formación docente: Clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42. 104-110.

- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: Clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42, 104-110.
- 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*, 687-703
- Palomera, R, Fernández-Berrocal, P, 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. 437-454
- Rainville, P., Bechara, A., Naqvi, N., & Damasio, A. R. (2006). Basic emotions are associated with distinct patterns of cardiorespiratory activity. *International journal of psychophysiology*, 61(1), 5-18.
- Saarni, C. (2010). The plasticity of emotional development. *Emotion Review*, 2(3), 300-303.
- Salovey, P. E., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books.
- Sampieri, R. Collado, C. Lucio, P. 2003. *Metodología de la investigación*. Capítulo 1. Recuperado de 26 en mayo 2021 de <http://metodos-comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/219/2014/04/Hernandez-Sampieri-Cap-1.pdf>

SEL CHILE (2018). Programa SEL Teacher. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1U_JSMq-KIbKPQJv-Oc6hiOZNE6YVsOIY/view

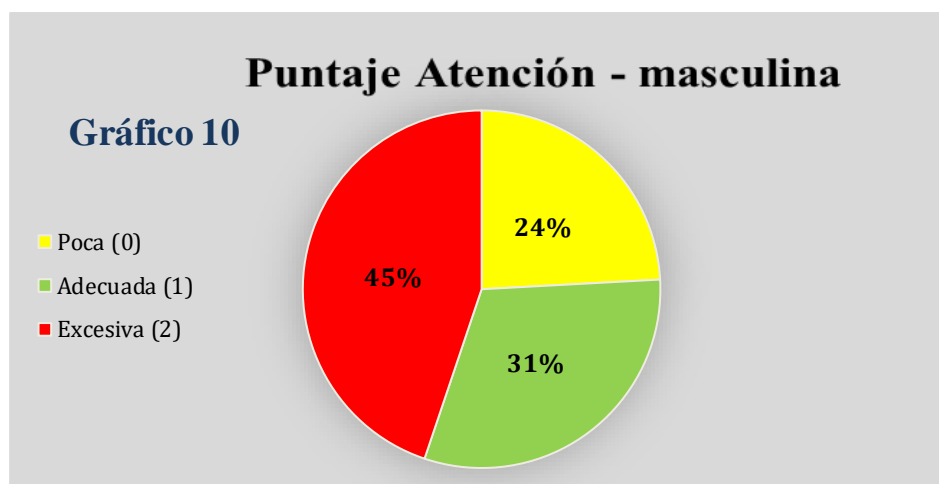
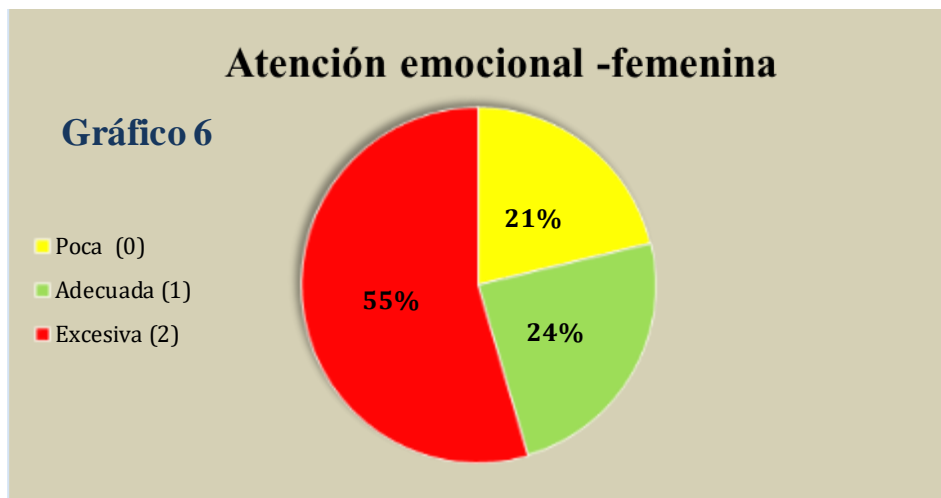
Trujillo, M. y Rivas L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de Inteligencia Emocional. INNOVAR, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, 9-24.

Valenzuela González, J. R. (2005). El profesor como evaluador.

Vivas, Mireya, et all. (2007). Educar las emociones. Editorial Producciones Editoriales C. A. Mérida. Venezuela.

8. ANEXOS

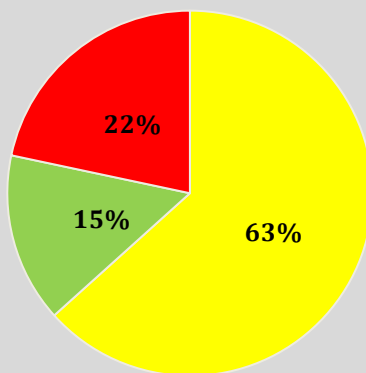
8.1 GRÁFICOS DE RESULTADOS SEGÚN GÉNERO.



Claridad emocional -femenina

Gráfico 7

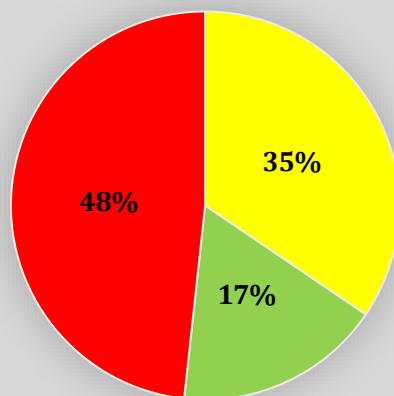
- Baja (0)
- Adecuada (1)
- Excelente (2)



Puntaje Claridad - masculina

Gráfico 11

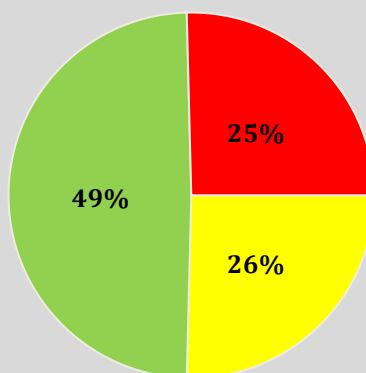
- Baja(0)
- Adecuada (1)
- Excelente (2)



Reparación emocional - femenina

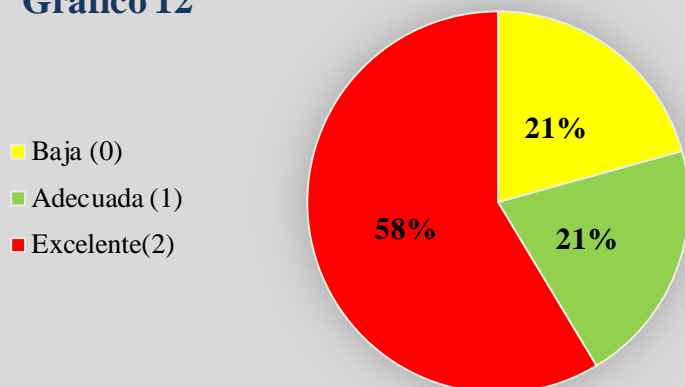
Gráfico 8

- Baja (0)
- Adeacuada (1)
- Excelente (2)



Reparación emocional - masculina

Gráfico 12



8.2 INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN, MANEJO Y RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES

Estimado/a titulado/a de la carrera de Pedagogía en castellano y comunicación de la universidad del bio- bio, junto con saludar, le solicitamos el favor de responder el siguiente cuestionario que forma parte de nuestra tesis de titulación. Al respecto, le informamos que la información recopilada es confidencial, por ello no se le solicita su nombre. De antemano le agradecemos su colaboración.

***Obligatorio**

Correo *

No se puede rellenar previamente el correo

¿A qué género perteneces? *

- Femenino
- Masculino

Tipo de establecimiento educacional en el que te encuentras ejerciendo

- Municipal
- Particular
- Particular-Subvencionado

El establecimiento educacional se encuentra en una zona:

Urbana

Rural

Atención a las emociones

Este ítem está orientado a medir la percepción que usted tiene de sus propias emociones. Responda en una escala de 1 a 5 que tan de acuerdo está usted con respecto a la afirmación que se le presenta.

1. Presto mucha atención a los sentimientos.

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

7. A menudo pienso en mis sentimientos.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

8. Presto mucha atención a cómo me siento.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

Claridad emocional

Este ítem está orientado a medir la comprensión que usted tiene de sus propias emociones. Responda en una escala de 1 a 5 que tan de acuerdo está usted con respecto a la afirmación que se le presenta.

9. Tengo claros mis sentimientos.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

11. Casi siempre sé cómo me siento.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

14. Siempre puedo decir cómo me siento.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

Reparación emocional

Este ítem está orientado a medir la regulación que usted tiene de sus propias emociones. Responda en una escala de 1 a 5 que tan de acuerdo está usted con respecto a la afirmación que se le presenta.

18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

22. Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

24. Cuando estoy enfadado intento que se me pase.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

Experiencia laboral en el contexto de la pandemia del COVID -19

1. ¿Cuáles han sido los principales cambios laborales y personales que ha percibido desde el comienzo de la pandemia hasta el momento actual? *

Tu respuesta

2. ¿Ha experimentado cambios en su salud emocional y mental durante la pandemia? Si su respuesta es afirmativa ¿Cuáles? *

Tu respuesta

3. ¿Qué acciones pedagógicas realiza para afrontar los desafíos del proceso de enseñanza- aprendizaje en el contexto de la pandemia, desde la perspectiva socioemocional? ¿Por qué? *

Tu respuesta
