

**LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL
CURRÍCULUM DE LAS CARRERAS DE
PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE PLAYA
ANCHA**

Alejandro Gallardo Jaque

Per citar o enllaçar aquest document:
Para citar o enlazar este documento:
Use this url to cite or link to this publication:

<http://hdl.handle.net/10803/482092>



<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento

This work is licensed under a Creative Commons Attribution licence



TESIS DOCTORAL

LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL CURRÍCULUM
DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA

Alejandro Gallardo Jaque

2017



TESIS DOCTORAL

LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL CURRÍCULUM
DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA



Autor: Alejandro Gallardo Jaque

2017

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Dirigida por :

Dra. María Luisa Pérez Cabaní

Memoria presentada para optar al título de doctor por la Universidad de Girona

LISTADO DE PUBLICACIONES A LAS QUE HA DADO LUGAR LA TESIS

Gallardo, A. (2017). Percepción, comprensión y regulación emocional en estudiantes de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, Chile. *Inclusiones* Vol. 4 N° 2, 28-40.

Gallardo, A. y Mayorga, P. (2017). Practicando las emociones: experiencias de autoperfeccionamiento en el eje de las prácticas de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. *Inclusiones* Vol. 4 N°3, 133-143.

Gallardo, A. y Pérez-Cabaní, M.L. (2017). Competencias emocionales en la formación inicial docente. *Revista Ciencias de la Documentación* Vol. 3 N° 3, 25-42.

AGRADECIMIENTOS

Tengo mucho que agradecer, a Dios y a quienes de un modo u otro han tenido algún grado de participación en este trabajo.

De manera especial a la Dra. María Luisa Pérez Cabaní por el acompañamiento y especial dedicación a este proceso. Me permito la licencia de incluir aquí una figura, porque una imagen vale más que mil palabras.



ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	1	
INTRODUCCIÓN	4	
MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL		
CAPÍTULO 1. FORMACIÓN POR COMPETENCIAS	11	
1.1. Concepto de competencia y sus tipologías.....	12	
1.2. Diseño curricular por competencias	18	
1.3. Competencias genéricas y formación profesional	24	
1.4. Gestión de la docencia basada en competencias	30	
1.4.1. Modelo de gestión de la docencia basado en competencias	31	
1.4.1.1. Conceptualización básica del modelo	32	
1.4.1.2. Planificación por competencias	35	
1.4.1.3. Evaluación de las competencias	43	
CAPÍTULO 2. DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DURANTE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO		50
2.1. Competencias emocionales: conceptualización y modelos.	50	
2.2. Competencias emocionales en la formación docente.....	55	
2.3. Competencias emocionales en la práctica pedagógica.....	61	
2.4. Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales.....	65	
2.5. Diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional.....	68	
2.6. Programas de educación emocional en Educación Superior.....	79	
MARCO CONTEXTUAL		
CAPÍTULO 3. COMPETENCIAS EMOCIONALES Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN CHILE	86	
3.1. Estándares de formación y desempeño profesional docente en Chile.....	86	
3.2. Innovación curricular y competencias emocionales en la Universidad de Playa Ancha.....	91	

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	104
4.1. Objetivos.....	104
4.2. Participantes	105
4.3. Diseño de la investigación	106
4.4.- Procedimiento	108
4.4.1. Etapa Inicial. Estudio 1.....	108
4.4.1.1. Participantes.....	108
4.4.1.2. Diseño y procedimiento del estudio.....	109
4.4.1.3. Programa implementado.....	110
4.4.1.4. Instrumentos de recogida de información.....	111
4.4.1.5. Proceso e instrumentos para analizar la información.....	113
4.4.2. Etapa Media. Estudio 2.....	115
4.4.2.1. Participantes.....	115
4.4.2.2. Diseño y procedimiento del estudio.....	116
4.4.2.3. Programa implementado.....	116
4.4.2.4. Instrumentos de recogida de información.....	117
4.4.2.5. Proceso e instrumentos para analizar la información.....	118
Etapa Final	
4.4.3. Estudio 3.....	119
4.4.3.1. Participantes.....	120
4.4.3.2. Diseño y procedimiento del estudio.....	121
4.4.3.3. Programa implementado.....	121
4.4.3.4. Instrumento de recogida de información.....	122
4.4.2.5. Proceso e instrumentos para analizar la información.....	123
4.4.4. Estudio 4	123
4.4.4.1. Participantes.....	124
4.4.4.2. Diseño y procedimiento del estudio.....	124
4.4.4.3. Programa de educación emocional implementado.....	125
4.4.4.4. Instrumentos de recogida de información.....	128
4.4.4.5. Proceso e instrumentos para analizar la información.....	130

CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	132
5.1. Etapa Inicial. Estudio 1.....	132
5.1.1. Análisis de resultados.....	132
5.1.1.1. Aplicación del TMMS-24	132
5.1.1.2. Análisis de contenido del foro.....	136
5.1.1.3. Análisis de contenido de las bitácoras al finalizar el programa.....	138
5.2. Etapa Media. Estudio 2.....	141
5.2.1. Análisis de Resultados.....	141
5.2.1.1. Aplicación del TMMS-24 y percepciones por dimensión.....	141
5.2.1.2. Análisis de contenido de las bitácoras al finalizar el programa.....	145
Etapa Final	
5.3. Estudio 3.....	146
5.3.1. Análisis de resultados aplicación TMMS-24.....	146
5.4. Estudio 4.....	148
5.4.1.....Análisis de resultados.....	148
5.4.1.1. Aplicación del TMMS-24 y percepciones por dimensión.....	149
5.4.1.2. Aplicación del CDE-A y percepciones en las restantes dimensiones.....	168
5.4.1.3. Análisis de contenido de las bitácoras al finalizar el programa.....	171
 CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	 174
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 187
 ANEXOS.....	 206

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N°1. Pautas para el diseño del proyecto formativo.....	23
Figura N°2. Conceptualización básica del modelo de gestión de la docencia basado en competencias (CBT).....	33
Figura 3. Relación de las competencias con las actividades de aprendizaje y los contenidos en el modelo CBT.	33
Figura 4. Seguimiento del aprendizaje en base a los componentes de conocimientos, habilidades y actitudes en las competencias.	34
Figura 5. Evaluación de competencias en la Educación Superior.	44
Figura 6. Modelo pentagonal de competencias emocionales.	53
Figura 7. Modelo en cascada para el desarrollo de competencias emocionales	72
Figura 8. Dominios del marco para la buena enseñanza	85
Figura 9. Modelo de formación profesional con tipos de competencias y ejes.....	93
Figura 10. Áreas de conocimiento en el diseño curricular.....	96
Figura 11. Ejemplo de programas formativos en las respectivas áreas para la carrera de Pedagogía en Biología y Ciencias.....	97
Figura 12. Diseño de la investigación.....	107
Figura 13. Fases del procedimiento en el estudio	109
Figura 14. Rangos establecidos para el TMMS-24 según puntajes.....	111
Figura 15. Foro en el que se invita a participar a los estudiantes del grupo experimental.....	112
Figura 16. Fases del procedimiento en el estudio	116
Figura 17. Fases del procedimiento en el estudio	121
Figura 18. Fases del procedimiento en el estudio	125

INDICE DE TABLAS

Tabla N°1. Definiciones del concepto de competencia.....	13
Tabla N°2. Paralelismo entre los pilares de la educación, los saberes y sabores profesionales y las competencias de acción profesional.....	17
Tabla N°3. Modelos de competencias emocionales.....	51
Tabla N°4. Competencias y aspectos contemplados en el modelo.....	54
Tabla N°5. Competencias y subcompetencias de los talleres integrados de formación en la práctica, en los respectivos ejes y semestres de estudio.....	101
Tabla N°6. Participantes en la investigación.....	105
Tabla N° 7. Diseño del estudio.....	109
Tabla N° 8. Resumen de dimensiones y temáticas del taller.....	110
Tabla N° 9. Resumen de dimensiones, aspectos y temáticas del taller.....	117
Tabla N°10. Dimensiones, competencias y actividades de la TIFP 1	122
Tabla N°11. Competencias, objetivos y actividades considerados en la TIFP 1 (1° semestre).....	127
Tabla N°12. Competencias, objetivos y actividades considerados en la TIFP 2 (2° semestre).....	128
Tabla N°13. Puntajes promedio de los participantes, obtenidos según año y dimensiones del instrumento.....	132
Tabla N°14. Puntajes promedio obtenidos según año, dimensiones del instrumento y grupo de trabajo.....	133
Tabla N°15. Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, de las diferencias pretest y postest entre el grupo control y el grupo experimental para las dimensiones de atención, claridad y reparación.....	134
Tabla N°16. Prueba d de Cohen y porcentaje de cambio en el grupo experimental para las dimensiones de atención, claridad y reparación.....	134
Tabla N°17. Resultados dimensión atención TMMS-24 según año y grupo de trabajo.....	135

Tabla N°18. Resultados dimensión claridad TMMS-24 según año y grupo de trabajo.....	135
Tabla N°19. Resultados dimensión reparación TMMS-24 según año y grupo de trabajo.....	136
Tabla N°20. Resultados participantes en la dimensión atención.....	141
Tabla N°21. Resultados participantes en la dimensión claridad.....	143
Tabla N°22. Resultados participantes en la dimensión reparación.....	144
Tabla N°23. Resultados dimensión percepción/atención.....	147
Tabla N°24. Resultados dimensión comprensión/claridad.....	147
Tabla N°25. Resultados dimensión regulación/reparación.....	148
Tabla N°26. Resultados dimensión percepción/atención.....	149
Tabla N°27. Resultados dimensión comprensión/claridad.....	154
Tabla N°28. Resultados dimensión regulación/reparación.....	158
Tabla N°29. Resultados dimensiones CDE-A al inicio y cierre del programa.....	168

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo elaborar, implementar y evaluar una propuesta de incorporación de competencias emocionales en el currículum de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha. La investigación que se presenta ha sido estructurada básicamente con un enfoque mixto, con cuatro estudios que comprendieron un período de tres años de trabajo. El diseño es cuasi-experimental con medidas pre-test/post-test y grupo control en un primer estudio, evaluándose el proceso de aplicación del programa con los grupos experimentales. Además de la evaluación inicial y final, se ha efectuado una evaluación de proceso en los grupos experimentales.

Los resultados demuestran avances significativos en las dimensiones y habilidades trabajadas en el programa como parte de su formación pedagógica, en los cuales se pretendió entregar a los futuros docentes, a través del desarrollo de sus competencias emocionales, una preparación pertinente con los requerimientos de su entorno laboral. Los estudiantes destacan aspectos positivos en cuanto a aprendizajes, logros e importancia para su formación, permitiendo poner de relieve los aportes, así como los puntos a seguir trabajando, validando los contenidos y actividades trabajados, reconociendo en este trabajo el valor de la entrega de herramientas, el desarrollo de capacidades y el cambio de perspectiva en relación a su responsabilidad respecto a su bienestar personal, social y profesional.

RESUM

Aquest treball pretén desenvolupar, implementar i avaluar una proposta per a la incorporació de competències emocionals en el currículum de pedagogia de la Universitat de Playa Ancha. La investigació bàsicament s'estructura amb un enfocament mixt, amb quatre estudis que inclou un període de tres anys de treball. El disseny és quasi-experimental amb pre-test/post-test i control en un primer grup d'estudi, mesures per avaluar el procés d'implementació del programa amb els grups experimentals. A més de l'avaluació inicial i final, s'ha dut a terme una avaluació del procés en els grups experimentals.

Els resultats demostren el progrés en les dimensions i les capacitats treballades en el programa com a part de la seva formació com a futurs mestres, mitjançant el desenvolupament de competències emocionals, enteses com requisits de formació rellevants en l'entorn de treball. Els estudiants destaquen aspectes positius del programa en termes d'aprenentatge i èxits i posen de relleu la importància a la formació, així com els punts a seguir treballant. Han validat els continguts i les activitats, reconeixent el valor del lliurament d'eines, la capacitació i el canvi de perspectiva en relació a la pròpia responsabilitat pel benestar personal, social i professional .

SUMMARY

The aim of this work is to develop, implement, and evaluate a proposal for the inclusion of emotional competencies in the curriculum of the pedagogy careers at the University of Playa Ancha. The research has been structured basically with a mixed approach, with four studies that included a period of three years of work. The design is quasi-experimental with pre-test/post-test measures and control group in a first study, evaluating the process of implementation of the program with the experimental groups. In addition to the initial and final evaluation has been carried out an evaluation of process in the experimental groups.

The results show progress in the dimensions and skills worked in the program as part of their pedagogical training, in which it was intended to provide future teachers, through the development of their emotional competencies, a preparation relevant to the requirements of their work environment. Students expressed positive aspects in terms of programming, achievements and importance for their formation, allowing to highlight the contributions, as well as the points to continue working, validating the content and activities worked, recognizing in this work, the value of the delivery of tools, capacity development and the change of perspective in relation to their liability with regard to their personal, social and profesional well-being.

INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva de la Educación Superior, la Declaración de Bolonia en 1999 y la presentación de propuestas de diseño y desarrollo de programas educativos y currícula universitarios basados en competencias, en especial el proyecto Tuning, han llevado a centrar la atención en las competencias, entendiéndolas como acciones complejas y evaluables, que implican combinar diferentes tipos de conocimiento, configurándose como horizonte del aprendizaje. Esto hace necesario que, para asegurarlas como referentes, las competencias, como un saber hacer más allá del conocimiento, se relacionen con otros conceptos del proceso educativo. Una forma de visualizar esta relación sería un modelo que plantea las competencias coincidiendo con los objetivos en la planificación, como referente de las actividades de aprendizaje durante la acción y que en la evaluación, los resultados de aprendizaje muestren el nivel de competencia adquirido (Pérez-Cabaní, Juandó y Palma, 2014)

Derivado de lo anterior, se han establecido una serie de competencias genéricas, algunas de las cuales coinciden con las competencias asociadas a la inteligencia emocional, como señalan González y Wagenaar (2003). De este modo, en la actualidad, tanto en el ámbito académico como en el profesional, se constata una confluencia de estudios que relacionan las competencias emocionales con constructos como el de inteligencia emocional, entendiendo las competencias como un conjunto de habilidades involucradas en la obtención de logros y resolución de problemas en lo personal o profesional (Levy-Leboyer, 1997; Le Boterf, 2001), en tanto que la inteligencia se referiría a subcomponentes de estas habilidades, manifestadas en formas generales de pensamiento (Sternberg, Prieto y Castejón, 2000). Pese a esta relación, como se concluye en el proyecto Tuning, quedarían algunas inquietudes en relación a la identificación, clasificación e incorporación de las competencias propias del ámbito socioemocional a los currícula universitarios.

Anteriormente, la Unesco, en su informe Delors (1996), ya había planteado diferentes alternativas para la educación del siglo XXI, destacando el papel de las emociones y la necesidad de educar las demandas emocionales del ser humano junto a su dimensión cognitiva para lograr el desarrollo integral del alumno. Entonces, la formación inicial debería dotar a los docentes de un bagaje sólido en competencias emocionales, en primer lugar como aspecto esencial del desarrollo profesional y en

segundo lugar para potenciar posteriormente el desarrollo en el alumnado, lo que permitiría afrontar mejor la complejidad de la tarea educativa.

En este contexto, según Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010), la incorporación de las competencias emocionales en la formación del profesorado constituye un desafío para el sistema educativo que reside en saber extender esta formación a todos los docentes, de manera que no se aborde desde una formación anecdótica y puntual en algunos centros muy específicos, entendiendo las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007: 9).

Como señalan Mayer, Roberts y Barsade (2008), la inteligencia emocional ha sido un campo de estudio científico bastante fructífero en los últimos veinte años, apareciendo algunos trabajos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pena y Repetto, 2008; Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012), que constatan la necesidad del diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención centrados en las competencias emocionales, para fomentar el crecimiento personal y facilitar el acceso al mundo laboral; a lo anterior se suman resultados como los de Bermúdez, Teva y Sánchez (2003), quienes encontraron correlaciones positivas significativas entre la inteligencia emocional, el bienestar psicológico y la estabilidad emocional en jóvenes entre 18 y 33 años.

Parte de la evidencia acumulada se ha focalizado en conocer el papel de las competencias emocionales ligadas al concepto de inteligencia emocional como predictores significativos de la salud mental, social, y física de las personas (Martins, Ramalho y Morin, 2010). De acuerdo con esto, como señalan algunos trabajos (Salovey, 2006; Van Heck y Den Oudsten, 2008), los individuos con alta capacidad en estas habilidades emocionales deberían experimentar mayores niveles de bienestar psicológico y una visión permanente más positiva de la vida. Llevando esto al terreno educativo, se ha buscado relacionar la inteligencia emocional percibida y la satisfacción con la vida en profesores (Rey y Extremera, 2011), encontrándose que una adecuada percepción emocional del profesorado se relaciona positivamente con mayores niveles de satisfacción vital.

Algunas investigaciones sobre este tema han mostrado interesantes relaciones con respecto a medidas de bienestar como la depresión, la ansiedad, la salud física y

mental. Las personas con desajuste emocional, como indica Salovey (2006), presentan un perfil caracterizado por una alta atención a sus emociones, baja claridad emocional y la creencia de no poder modificar sus estados emocionales. Otros estudios han destacado la importancia de las dimensiones de inteligencia emocional percibida, atención y claridad emocional, como factores explicativos del síndrome de burnout, una vez controlados los niveles de optimismo, autoestima y autoeficacia profesional de los docentes (Extremera, Durán y Rey, 2010).

Por ello, los procesos educativos no deberían centrarse únicamente en la adquisición de competencias académicas, sino también en el enriquecimiento de las competencias afectivas de los estudiantes, que mejoren la dimensión socio-afectiva del aprendizaje (Bisquerra, 2005; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Cuando esto se logra implementar, por lo menos en el contexto universitario, existen estudios que no solo correlacionan las competencias emocionales con el rendimiento académico (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006), sino también con las relaciones sociales y el equilibrio personal, como variables que inciden de manera importante en el alumnado (Suverbiola-Ovejas, 2012).

En este sentido, un estudio desarrollado por Bernal y Cárdenas (2009) lleva a pensar en el rol del profesorado, pues revela que las interacciones entre los docentes y sus estudiantes se encuentran impregnadas por la afectividad, lo que se refleja en las huellas mnemónicas de los episodios escolares, donde se percibe un alto componente afectivo o emocional, por lo que la afectividad desarrollada por los profesores podría ser un posible anclaje para la vinculación afectiva de los alumnos hacia el aprendizaje, la motivación y el desarrollo individual, así como las experiencias emocionalmente negativas vividas en la relación profesor-alumno causarían una desmotivación y distanciamiento hacia el aprendizaje.

Por esto es que, como señalan Extremera y Fernández- Berrocal (2004), para que los alumnos desarrollen adecuadamente sus competencias emocionales necesitan de un educador emocional, puesto que, tenga claridad o no al respecto, el docente es un agente activo de desarrollo afectivo y debería utilizar conscientemente estas habilidades en su trabajo, dado que al poseer el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida, se convierte en un modelo adulto de inteligencia emocional insustituible, de allí que, además de la enseñanza de conocimientos teóricos,

le corresponde moldear y ajustar en el aula el perfil afectivo y emocional de sus alumnos.

Pese a lo anterior, los diseños curriculares en la formación inicial del profesorado, no recogen los aspectos emocionales, sino que los planes de estudio se encuentran centrados en lo cognitivo, con muy pocas experiencias dirigidas al desarrollo personal y social del futuro educador (Bisquerra, 2005; Esteve, 2006). Por esto es que cuando los profesores noveles se encuentran en el ámbito laboral, experimentan sentimientos de frustración y ansiedad, dado que se enfrentan a demandas que no aprendieron a resolver en la universidad, llevándolos a conflictos que dan origen inicialmente al malestar docente y después al desequilibrio emocional y a enfermedades (Viloria y Paredes, 2002).

En relación a esto, son muy pocas las instituciones formadoras de formadores que cuentan con programas específicos, con contenidos de educación emocional que promuevan en el profesorado las habilidades necesarias para cumplir con la demanda actual de la educación emocional de los alumnos, siendo insuficientes las investigaciones acerca del complejo mundo emocional de los profesores y sobre las habilidades emocionales necesarias para enfrentar los sucesos que día a día ocurren en el salón de clases (Cases, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En una investigación llevada a cabo en Alemania, España, Francia, Inglaterra y Portugal, indagando hasta qué punto la necesidad de formar docentes para que desarrollen competencias emocionales está recogida en las propuestas curriculares, López-Goñi y Goñi Zabala (2012), llegaron a la conclusión de que las competencias emocionales ocupan un lugar menor en el conjunto de competencias docentes, lo cual plantea la necesidad de analizar cómo deberían incluirse las competencias emocionales en los programas universitarios de formación del profesorado, para proporcionar a los docentes un bagaje sólido y una formación de calidad que les permita afrontar mejor la complejidad de la tarea educativa, de modo que también dispongan de algunas herramientas esenciales para un adecuado desarrollo profesional y puedan así potenciar posteriormente su desarrollo en el alumnado.

En conclusión, como resultado de las investigaciones realizadas en torno al tema, se considera una necesidad el incluir la formación en competencias emocionales de modo explícito dentro de los objetivos educativos en la enseñanza universitaria, tomando en cuenta, como plantean Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008),

que la integración de estas competencias en las instituciones educativas requiere de una adecuada formación de profesores, con énfasis en lo práctico, lo que lleva a contemplar los requerimientos para una adecuada formación inicial y permanente del profesorado para favorecer la efectividad de su quehacer. Se hace necesario entonces, que esta formación contemple la entrega de herramientas que permitan desarrollar procesos de análisis y discusión conjunta para comprender y gestionar mejor su realidad educativa, considerando circunstancias emocionales, afectivas y relacionales, de las que se debe ir tomando conciencia a lo largo del desempeño profesional (Pérez-Cabaní, Carretero y Juandó, 2001)

Por lo anteriormente señalado, el desarrollo de las competencias emocionales de los docentes se vuelve necesario no solo para su propio bienestar personal, sino también para poder ejercer con efectividad y calidad su actividad docente y para el desarrollo emocional y social de sus alumnos (Sutton y Wheatley, 2003). En base a esto, es indudable la necesidad de incluir las competencias emocionales en el currículo de formación inicial del profesorado, pero como ya se indicó, en la práctica estas ocupan un segundo plano dentro del conjunto de competencias docentes (Bisquerra, 2005; López-Goñi y Goñi Zabala, 2012), un déficit preocupante, ya que los profesores, como responsables directos del desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos, deben capacitarse adecuadamente para ello (Palomera et al., 2008). Las emociones y las habilidades relacionadas con su manejo afectan a los alumnos en sus procesos de aprendizaje, en su salud mental y física, así como en la calidad de sus relaciones sociales y en su rendimiento académico y a los profesores en su salud mental y física, en la calidad de sus relaciones sociales y en su rendimiento laboral (Brackett y Caruso, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En la actualidad, el papel del docente va más allá de la mera transmisión de conocimientos y se dirige a lograr que sus alumnos alcancen una formación integral, para lo cual se concibe de modo diferente el papel de la afectividad y de las emociones en la educación, dejando constancia de que lo cognitivo configura lo afectivo y lo afectivo condiciona lo cognitivo (Hernández, 2002). Para los educadores, estar adecuadamente formados en competencias emocionales es una condición necesaria si quieren proporcionar a sus alumnos una educación emocional que les permita desarrollar las habilidades emocionales necesarias para la vida. Así, la educación socioemocional aumenta y mejora el aprendizaje tanto en las competencias emocionales y sociales como en las del aprendizaje académico (Durlak y Weissberg, 2005).

Por el contrario, una inadecuada gestión emocional tiene graves repercusiones en la vida cotidiana, especialmente en la infancia y adolescencia. La falta de control sobre las propias emociones y los sentimientos, según Soriano y Osorio (2008), está asociada con problemas de salud y de comportamiento, que llevan al malestar físico y psicológico. Cuando se dan bajos niveles de competencia emocional en el contexto educativo, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) han identificado hasta cuatro tipos de problemas asociados: déficit de los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumno; disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales; descenso del rendimiento académico; y aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas, problemas que, como plantean otros autores (Iglesias, 2009; López-Goñi y Goñi Zabala, 2012; Palomera et al., 2008), hacen más evidente aún la necesidad de adquirir competencias emocionales a través de la educación.

En base a estos antecedentes y tomando en cuenta el interés por analizar los resultados que se obtienen al considerar las competencias emocionales en la formación profesional en la Educación Superior, es que se plantea este trabajo que pretende elaborar, implementar y evaluar una propuesta de incorporación de competencias emocionales en el currículum de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha.

El diseño de esta investigación es de tipo mixto, abarcando cuatro estudios, entre los años 2013 al 2015, considerando en algunas de ellas como participantes a los estudiantes que ingresan a primer año de las 17 carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha y en otras los participantes son los estudiantes que ingresan a primer año de la carrera de pedagogía en educación básica de esta casa de estudios, visualizando en su etapa final los resultados obtenidos en la aplicación de un programa de educación emocional durante los dos primeros semestres de su formación.

Se presenta entonces, este trabajo conformado por siete capítulos. En el primero de ellos se abordan las temáticas referidas a la formación por competencias, considerando el concepto y tipología de competencias, diseño curricular por competencias, competencias genéricas y formación profesional, gestión de la docencia basada en competencias, desglosando los elementos que componen el modelo “Competence Based Teaching” (CBT) implementado en la Universidad de Girona. El segundo capítulo contempla las temáticas de competencias emocionales en general y las competencias emocionales en la práctica pedagógica, educación emocional, programas que han abordado estos aspectos, con especial énfasis en resultados de estudios o

iniciativas en los niveles de Educación Superior en el mundo. En el tercer capítulo se presenta una contextualización de la incipiente acogida que están teniendo estos temas en la realidad chilena, desde las políticas y normativas de estado, así como en el marco de la innovación curricular iniciada en la Universidad de Playa Ancha, que las ha comenzado a incorporar en su formación. El cuarto capítulo aborda el diseño de la investigación, para lo cual se enuncian los objetivos del estudio y de cada una de las fases del proceso, el procedimiento utilizado, los participantes, el programa de educación emocional implementado y los instrumentos de recogida y análisis de datos. En el quinto apartado se presentan los resultados obtenidos en relación a la propuesta implementada en cada una de las etapas del estudio. El sexto capítulo presenta la discusión de estos hallazgos, para posteriormente dar lugar a las conclusiones obtenidas, así como las limitaciones, aportaciones y proyecciones a futuras líneas de investigación.

MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

CAPÍTULO 1

FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

En el mundo global en que nos encontramos, donde cada día está marcado por las tecnologías, la información, la diversidad social y cultural, entre otros factores, los ciudadanos deben aprender a gestionar sus vidas, comprendiendo el mundo en el que viven y aprendiendo a convivir con grandes dosis de complejidad, lo que configura a la formación como un requisito imprescindible para sobrevivir. Asumiendo lo anterior, se debería avanzar hacia un sistema formativo de calidad que garantice más inclusión, equidad y excelencia en los aprendizajes, en función de las posibilidades de cada persona, así como competencia al más alto nivel en el mundo del trabajo (Martínez, 2009; Rodicio e Iglesias, 2011).

En este sentido, tal como señala Delors (1996), la educación superior ha asumido este reto, contribuyendo a formar ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con el desarrollo global, basándose para ello en lo que se denomina aprendizaje a lo largo de la vida que, a su vez, se sustenta en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En este nuevo escenario cobra protagonismo la formación por competencias, no tanto por considerarlo algo novedoso, sino, como señala Díaz Barriga (2006), por el cambio metodológico que ello supone, entendiéndose que en ese cambio didáctico debe primar la formación práctica de los estudiantes, posibilitando el contacto con situaciones reales de aprendizaje que, sin duda, contribuirán al desarrollo de las competencias profesionales. En este marco, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción del participante, tomando como referente el marco organizativo en el que, como indica Tejada (2005), la situación de trabajo es situación de aprendizaje, pasando de una formación centrada en la enseñanza, con el profesor como centro del proceso enfocado en la transmisión de los contenidos y el estudiante asumiendo un rol receptivo, a una formación centrada en el aprendizaje, en la que el profesor es solo un mediador, pues el protagonista es el estudiante en un proceso de logro de aprendizajes que integren un saber, un saber hacer, un saber ser y un saber estar.

El modelo educativo por competencias, en estrecha relación con el paradigma socioconstructivista, persigue así una convergencia entre los campos social, afectivo, las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales, motoras, del individuo, lo que significa que el aprendizaje debe potenciar una integración de las disciplinas del conocimiento, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas (Argudin, 2005), por lo que el educando no solo debe saber manejar sus saberes (conocimientos), sino que también debe tener bajo su control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y sentimientos de los demás (Ortega, 2007).

1.1.- Concepto de competencia y sus tipologías

No resulta una tarea sencilla establecer una definición exacta del término competencia, existiendo un amplio consenso en relación a la dificultad de entender el concepto de manera unívoca o unilateral, dado que, como señalan algunos autores (Alonso, 2009; Escudero, 2008; Rodicio e Iglesias, 2011; Schneckerberg y Wildt, 2005; Suárez, Dasú y Sánchez, 2007), su carácter polisémico ha llevado a diversas interpretaciones, que han dificultado una conceptualización clara y precisa acerca de sus alcances e implicaciones. Algunas de las razones para esta falta de precisión se relacionan con la multidimensionalidad del término competencia, ya que en él interactúan diversos elementos, dependiendo de las disciplinas o contextos desde los que se aborde. Al respecto, Colás (2005) postula la presencia de componentes aptitudinales, comportamentales, contextuales y sociales que, sumados a los contenidos técnicos y culturales señalados por Mulcahy (2006), confirman esta idea de divergencia de aproximaciones y aplicaciones. Por su parte, Suárez et al. (2007), agregan otros elementos referidos, principalmente, a la dificultad de determinar la naturaleza psicológica de las competencias y definir cuáles son las condiciones idóneas de formación para su desarrollo, trayendo como consecuencia su aparición en los ámbitos más diversos, dentro de los cuales, como indica Bunk (1994), la formación y el perfeccionamiento profesional ocupan un lugar preferente, aunque no siempre se aplican de manera uniforme y con acierto.

Pese a la carencia de una teoría unificadora de las competencias, Iglesias (2009) destaca que, ya sea en el contexto emocional (psicológico) o profesional en el que se realicen interpretaciones del término, sus múltiples acepciones se encuentran vinculadas a la capacitación en conocimientos, actitudes y habilidades de una persona, como resultado de su preparación, recalándose también la experiencia personal como

elemento fundamental para su adquisición (Cabrerizo, Rubio y Castillo, 2010; García y Morillas, 2011).

La presencia de estos elementos comunes en la discusión actual han desembocado en intentos de definiciones del término competencia por parte de investigadores y estudiosos ligados al tema. Partiendo desde visiones amplias y genéricas hasta llegar a enfoques integradores que contemplan una gran diversidad de elementos, se pueden sintetizar estas definiciones en la siguiente Tabla.

Tabla N° 1.- Definiciones del concepto de competencia

Autor(es)	Definición
Mulder (2007)	Tiene dos significados esenciales: el de autoridad , ligado a nociones de responsabilidad y derecho a decidir, y el de capacidad , vinculado a los conocimientos, aptitudes y experiencias para ejercer.
Fernández (1997) Tejada (2005) Sarmiento, Cid, Pérez, (2011)	Implican un conjunto de capacidades, gracias a las cuales se logran las competencias a través de un proceso de aprendizaje, en una espiral retroalimentada que provoca, al mismo tiempo, un aumento cualitativo en la ejecución de las capacidades, lo que deriva en un aumento de la pericia y promueve al profesional a través de su evolución desde el estado de novel al de experto.
Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, (2008)	Puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos que la persona moviliza en un contexto determinado, que se apoya en la elección, movilización y organización de recursos y sobre las acciones pertinentes que permiten un tratamiento exitoso de esta situación, por lo que la competencia no puede definirse sin incluir la experiencia y la actividad de la persona.
Díaz Barriga y Rigo (2000)	Saber hacer de manera eficiente, demostrable mediante desempeños observables, aludiendo a una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas, por lo que la competencia no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que

	se ve acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales.
OCDE (2002), Informe DeSeCo	Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada, lo que supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz
Schneckerberg y Wildt (2005) Díaz Barriga (2006)	Capacidad de manejar los desafíos que se presentan en una situación específica de manera adecuada, se expresan y se demuestran en un acto de ejecución y siempre están relacionados con un contexto social específico. Supone la combinación de una información con el desarrollo de una habilidad puestos en acción en una situación real inédita que requiere del dominio de información específica.
Armengol, Castro y Jariot (2011) Perrenoud (2004) Wesselink, Dekker-Groen, Biemans y Mulder (2010) Zabalza (2003)	Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se complementan entre sí, atendiendo a los atributos personales de cada individuo y a las experiencias personales y profesionales, capacitándolo para actuar con cierto nivel de calidad y eficacia en un entorno determinado.
Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi, Wagenaar (Tuning América Latina, 2007)	Conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante.
Le Boterf (2000) Tobón, Pimienta y García (2010)	Conocimiento combinatorio, cuyo centro es el sujeto como constructor de la misma, combinando y movilizándolo un doble equipamiento de recursos: aquellos incorporados (conocimientos, saber hacer, cualidades personales, experiencia) y los provenientes de su entorno (redes profesionales, redes documentales, bancos de

	datos), reflejándose en actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua.
Heywood (1993), en Villa y Poblete (2007)	Dinámica combinación de atributos que proporciona una descripción de la acción, en la medida en que la persona busca realizarla como un tipo de actividad particular; un desempeño en situaciones específicas, incorporando la idea de juicio; la capacidad interpretativa y la consiguiente toma de decisiones; la integración y la relación en contextos específicos y tareas fundamentales que, como “acciones intencionales”, son una parte central de la práctica profesional; el rescate, como clave de un desempeño competente, la ética y los valores; considerando el contexto y la transferencia a diversas situaciones.
Pérez Gómez y Pérez Granados (2013)	Sistemas complejos, personales, de comprensión y de actuación, que a través de combinaciones personales de recursos (conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores), orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos en sus interacciones con el escenario en el que habitan, tanto en la vida personal, social como profesional.
Tejada (2005) García y Morillas (2011)	Conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido del saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional del individuo, integración que supone operaciones mentales complejas en las que el individuo moviliza sus características personales, formativas y vivenciales, a fin de desempeñarse eficazmente y ser consciente de cada una de sus acciones.

Fuente: Elaboración propia en base a diversos autores.

Aun cuando la definición de competencia se configura como un fenómeno de múltiples dimensiones e interpretaciones, sin embargo, es posible identificar ciertos aspectos comunes en las conceptualizaciones señaladas anteriormente, entre los que

destacan que corresponde a características permanentes de la persona, relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad, que se ponen de manifiesto al realizar la actividad en cuestión, se pueden generalizar a más de una actividad, implicando sólidos conocimientos que fundamentan la acción, adaptada a contextos, con un enfoque integrador, pues implica la interrelación de saberes teóricos conceptuales y procedimentales, así como aspectos actitudinales que permitan desempeñarse ante una situación problema o tarea, con la posibilidad de transferencia, ya que las situaciones problema varían, requiriéndose su ajuste a las características de la situación, además de un carácter dinámico, dado que el desarrollo de la competencia alcanza niveles o grados de suficiencia variables de acuerdo con sus circunstancias.

El concepto de competencia en el que se sitúa esta tesis se adscribe al enfoque integrador planteado por Tejada (2005) y García y Morillas (2011), en el sentido que se pretende alcanzar la coordinación e integración de conocimientos, habilidades o actitudes, para que el individuo movilice sus características personales, formativas y vivenciales, en un desempeño eficaz y consciente en el sentido del saber hacer y saber estar para su ejercicio profesional, así como también recoge los planteamientos de Pérez Gómez y Pérez Granados (2013), considerando de modo holístico, reflexivo y contextualizado, el pensar, decir y hacer en un sistema en el que la persona combina estos elementos para diseñar, planificar, desarrollar y evaluar los modos concretos de actuación, que le permitan afrontar situaciones desconocidas y novedosas en lo profesional, social o personal, en los contextos abiertos, desiguales, cambiantes e inciertos que caracterizan la realidad actual.

Para De Juanas y Fernández (2008), las competencias suelen estructurarse a partir de diversas clasificaciones, pero lo más común es establecer tipologías de acuerdo a su especificidad, existiendo competencias centradas exclusivamente en lo académico u otras vinculadas al desempeño de una profesión. En un sentido similar, Cano (2005) determina dos tipos de competencias: las básicas o transversales, que involucran competencias fundamentales para el desarrollo vital de los sujetos, tales como competencias intelectuales e interpersonales, y las específicas, que corresponden a competencias que derivan de un contexto o trabajo específico (profesional o académico).

Desde la perspectiva del aprendizaje, como indica Galvis (2007), las competencias son el resultado de la integración de diversos tipos de conocimientos y prácticas que conducen a actuaciones exitosas, detectándose una clara correspondencia

de los pilares de la educación de Delors con las competencias de acción establecidas por Bunk y los planteamientos de Echeverría y otros autores.

Tabla N° 2: Paralelismo entre los pilares de la educación, los saberes y sabores profesionales y las competencias de acción profesional.

Pilares de la educación Delors (1996)	Saber y sabor Profesional Echeverría (2003) y Martínez, Rubio, Garvía y Martínez (2003)	Competencias de acción profesional Bunk (1994)
Aprender a conocer: Combinar el conocimiento de la cultura general con la posibilidad de profundizar en niveles más específicos.	Saber: Dominio integrado de conocimientos teóricos y prácticos, incluyendo el conjunto de saberes específicos y la gestión de esos conocimientos.	Competencias técnicas: Dominio experto de las tareas y contenidos, así como los conocimientos y destrezas.
Aprender a hacer: Capacitación para hacer frente a diversas situaciones y experiencias vitales y profesionales.	Saber hacer: Habilidades, destrezas y hábitos fruto del aprendizaje y de la experiencia que garantizan la calidad productiva.	Competencias metodológicas: Reaccionar aplicando el procedimiento adecuado, encontrar soluciones y transferir experiencias.
Aprender a convivir (vivir juntos): Dirigido a la comprensión, interdependencia y resolución de conflictos.	Saber estar: Dominio de la cultura del trabajo, del ámbito social y la participación del entorno.	Competencias participativas: Capacidad de organizar, decidir, así como de aceptar responsabilidades.
Aprender a ser: Desarrollo de la autonomía, juicio, responsabilidad y desarrollo de sus posibilidades	Saber ser: Valores, comportamientos y actitudes, poseer una imagen realista de sí mismo y actuar conforme a esto.	Competencias personales: Colaborar con otras personas de forma comunicativa, constructiva, mostrar comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

Fuente: Hernández, F.; Martínez, P.; Da Fonseca, P. y Rubio, M., 2005, p. 59.

Los tipos de competencias técnica, metodológica, social y participativa mencionadas por Bunk (1994), hacen referencia a conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar funciones y afrontar los cambios en el contexto profesional, coincidiendo con lo planteado por Echeverría (2003) y otros autores, en el sentido que la competencia de acción profesional se configura a partir de una serie de conocimientos que corresponden al “saber” del individuo, pero que además precisa también de un “saber hacer”, como componente trascendental en el desempeño eficiente de la profesionalidad. Junto con ello, requiere de un “saber estar” y de “un saber ser”, ya que los vertiginosos cambios de la sociedad demandan, cada vez más, profesionales que sepan dar respuestas exitosas a los desafíos que conlleva el competitivo mundo laboral, alcanzándose así una absoluta correspondencia con Delors (1996), cuando en el informe presentado a la UNESCO junto a la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, establece un interesante vínculo entre competencia y aprendizaje, señalando

que la educación puede cumplir sus propósitos si se estructura en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Desde esta perspectiva, todo individuo posee competencias que suponen la combinación de recursos cognitivos (aprender a conocer), habilidades para realizar ciertas tareas (aprender a hacer) de manera individual y colaborativa (aprender a vivir juntos), y una actitud orientada a la ejecución de acciones competentes (aprender a ser).

1.2.- Diseño curricular por competencias

De acuerdo con los planteamientos anteriores, que inspiran los escenarios y las metodologías de la enseñanza universitaria, estos deben experimentar una profunda renovación. Recogiendo este postulado que ha ido ganando terreno a nivel internacional, apoyado por una diversidad de autores y documentos, vinculándolo a la realidad chilena, Solar (2009), plantea que frente a los posicionamientos didácticos clásicos centrados en el aula y en la actividad del profesor, hoy se propicia una enseñanza centrada en el aula y en la actividad autónoma del alumno, lo que conlleva que tanto la planificación como la realización de los procesos de enseñanza aprendizaje se lleven a cabo asumiendo este punto de vista. De ahí que el cambio de paradigma del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un enfoque socioconstructivista, se establezca como uno de los objetivos prioritarios a tener en cuenta en el diseño de los nuevos planes de estudio por competencias a nivel universitario en Chile, que es el contexto en el que se lleva a cabo este trabajo.

El diseño curricular por competencias presenta ventajas sobre cualquier diseño tradicional, ya que promueve el movimiento activo de los conocimientos; motivando al alumno a construir su proceso de aprendizaje en un contexto determinado; dando la posibilidad de profundizar en acciones complejas; potenciando la identificación e interacción de conceptos, métodos, habilidades, valores y hábitos necesarios para abordar los problemas en busca de su solución tanto de manera individual como colectiva, para finalmente posibilitar que el educando construya conocimientos contextualizando el qué, el cómo, el por qué y el para qué, aprender (García Retana, 2011).

La incorporación de las competencias en el currículo universitario implica, según Zabalza (2003), una serie de planteamientos, toma de decisiones y cambios que tienen como objetivo desarrollar y diseñar la formación universitaria como un proyecto formativo integrado, es decir, un plan de actuación pensado y diseñado en su totalidad;

que tiene la finalidad de obtener mejoras en la formación de las personas que participan en él, y que como proyecto es una unidad con manifiesta coherencia interna. Sumado a esto, en opinión de Coll (2007), su adopción representa un enriquecimiento, en la medida en que supone integrar y movilizar distintos tipos de aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes) para afrontar situaciones y problemas en contextos determinados. Favorece así, aprender autónomamente, autorregular y dirigir el propio aprendizaje y continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Este potencial formativo conferido a las competencias viene acompañado de un mayor protagonismo del estudiante en sus procesos de formación y de un cambio significativo en las propuestas formativas y en la propia cultura docente universitaria. Tareas como garantizar el trabajo intencional de todas las competencias recogidas en el perfil académico-profesional con actuaciones identificables, definir competencias incluidas en cada proyecto, haciéndolas comprensibles para todos los implicados; promover metodologías que favorezcan el aprendizaje activo y acerquen la realidad profesional y social a la formación y utilizar procedimientos de evaluación pertinentes y válidos, entre otras, son algunos de los elementos que deben constituir el plan de acción para llevar a cabo un currículo basado en competencias.

Dentro del diseño curricular por competencias, los programas de formación se deben organizar a partir de las competencias a desarrollar, estableciéndose sobre la base de metas terminales integrales y no solo sobre la base de la acumulación de conocimientos, que al no darles un uso efectivo se convierten en conocimientos inertes. Las competencias dependen del contexto, por lo que se describen sobre la base de los aprendizajes esperados de una manera concreta y no sobre la base de criterios generales y etéreos (Frade, 2009), donde se asume que el sujeto será capaz de integrar los conocimientos y las habilidades adquiridas de manera separada en un todo (Camarena, 2010).

A diferencia del diseño curricular tradicional, donde los conocimientos se apilan unos sobre otros (Núñez, 2003; Vrancken, 2006), en el caso de las competencias, el desempeño es el reflejo de cómo se han logrado articular los saberes, las actitudes y las aptitudes del individuo para que éste logre dar un salto cualitativo, donde el todo es algo totalmente diferente a la suma de las partes, puesto que la capacidad de respuesta del individuo está determinada a través del perfil de salida, no en el resultado de una suma parcial de “pequeños desempeños”. El carácter integrador, transferible y multifuncional de las competencias, como indican López, Benedito y León (2016), requiere diseños y

desarrollos curriculares más coordinados e interdisciplinarios, que posibiliten una educación más integral, la incorporación de metodologías activas y tareas con las que el alumnado aprenda a afrontar situaciones complejas y una nueva filosofía en torno a la evaluación, que la convierta en una práctica verdaderamente educativa. Como han señalado Marín, Guzmán, Márquez y Peña (2013: 49), "la evaluación de competencias proporciona la oportunidad de transformar la evaluación como control, en evaluación como mejora; y de concebirla como un momento más de aprender".

El modelo curricular no deja de lado las unidades constitutivas de aprendizaje, pero no las ve como entes aislados que se agregan en una suma cuantitativa, sino como parte de una acumulación cualitativa. Desde una perspectiva integradora, como señalan González, Herrera y Zurita (2009), posibilita una dinámica entre los conocimientos, las habilidades y el comportamiento efectivo. En este sentido, las unidades constitutivas del aprendizaje no son eslabones de una cadena, son cadenas por sí mismas que unidas producen una cadena de distintas características a cada una de sus antecesoras (García, 2011).

Una idea fundamental para llevar a cabo el diseño curricular es que deberá propiciar y fortalecer el vínculo entre las instituciones educativas y el ámbito laboral, dado que las necesidades que presenta hoy la sociedad para su desarrollo implica contar con profesionales que se ajusten a las características que posee el mundo del siglo XXI, que posean las competencias y habilidades que les permitan responder a los requerimientos del entorno laboral y profesional, que les permita una inserción pertinente y una contribución eficaz en el desarrollo de sus comunidades.

Como señalan Alvarado, Cárcamo, García y Mella (2009), la primera y más importante premisa sobre la cual se construye el diseño es entonces, la pertinencia, que debiera alcanzarse a través de la definición de perfiles de egreso y de mallas curriculares flexibles. Una segunda premisa sustentadora del diseño curricular corresponde a la centralidad en el aprendizaje del estudiante, foco actual de la educación en todos los niveles, coincidente con el enfoque socioconstructivista actualmente en curso, en la que "la relación entre el profesor y el estudiante y entre los estudiantes entre sí, son la base del cambio en el marco de una actividad conjunta y compartida, en la que la enseñanza y el aprendizaje son procesos inseparables" (Pérez Cabaní et al., 2014, p.5). Esta focalización, por una parte, se asocia a otros aspectos que permiten evaluar también la gestión de la calidad de la formación que se realiza a través del seguimiento y el subsecuente mejoramiento de los índices de eficiencia educativa (mejorar retención y

titulación, disminuir deserción); por otra, se asocia asimismo a la evaluación del aprendizaje del estudiante, la que le permite realizar una retroalimentación sobre su progreso, autoevaluación y reflexión sobre sus estrategias y métodos para aprender, logrados a través del desarrollo de su autonomía académica, como también a través de los instrumentos evaluativos, cuantitativos y cualitativos, instalados por el docente en su praxis. Definir, concretar, evaluar y hacer seguimiento del o los niveles de logro alcanzados por el estudiante en el desarrollo de sus competencias y habilidades, le da significatividad al proceso, tanto para el que enseña como para el que aprende. El conjunto de estos elementos configura las estrategias que la institución define para el logro de sus fines educativos.

Una característica que engloba las demás e integra asimismo las premisas sustentadoras, se refiere a la autorregulación. En el actual escenario de evaluación de instituciones y programas, como una forma de asegurar y dar cuenta pública de la calidad de los servicios educativos ofrecidos, las universidades se encuentran impelidas a generar diversos instrumentos de autorregulación de modo de ir acercando las comunidades académicas a la cultura de la evaluación. El proceso de diseño curricular es de presencia recurrente en las instituciones educativas, por lo tanto, resulta no solo conveniente, sino además necesario, apoyar su realización con un modelo de diseño lo suficientemente definido como para que no aparezcan ambigüedades y lo suficientemente amplio y abierto para permitir diferenciaciones. De este modo, la organización avanza en el aseguramiento de la calidad, cautelando tanto su consistencia interna como externa, pues considera, reflexiona e incorpora los referentes que la sustentan y conforman. En consecuencia, la institución podrá contribuir al aseguramiento de la calidad si obtiene la consistencia interna necesaria, es decir, si cumple con los propósitos y fines que la misma institución se ha fijado en términos de formación; y si le hace posible además alcanzar la consistencia externa, traducida en el cumplimiento de referentes o patrones nacionales o globales, asumidos por la institución (Alvarado et al., 2009).

Como procedimiento para la elaboración de una propuesta curricular, parece más coherente definir, en primera instancia los grandes ejes o pilares que dan sentido a la educación, formulados a modo de competencias transversales comunes a todas las áreas curriculares, para que a continuación todos los responsables de la elaboración de las propuestas curriculares las puedan integrar en sus respectivas áreas. Una vez que se han

integrado las competencias transversales en las áreas disciplinarias, se puede hacer la valoración de cuáles son las que se pueden considerar claves, básicas o imprescindibles.

Para la construcción de un currículo basado en competencias, Tobón (2006) propone seis fases:

1. Organización y planeación del currículo, así como los productos que se deben obtener y el tiempo necesario. Es necesario el dialogo entre toda la comunidad universitaria que se verá afectada por el nuevo currículo.
2. Capacitación del personal directivo y administrativo, docentes, investigadores y estudiantes en temas tales como competencias y diseño curricular.
3. Estudio del contexto: Consiste en realizar un estudio concreto y específico del contexto disciplinar, investigativo, social y profesional-laboral para determinar las actividades y problemas que deben estar en condiciones de realizar y resolver los egresados de la carrera, junto con los criterios de idoneidad y los saberes requeridos. El contexto disciplinar se refiere a la teoría o teorías básicas que conforman el campo disciplinar de la profesión y la fundamentación. El marco investigativo se refiere a las líneas de investigación pertinentes al trabajo profesional. El contexto organizacional-empresarial, a su vez, se define como los escenarios en los cuales laborarán los egresados. Y finalmente, el contexto social comprende la comunidad en la cual se dan los estudios. Antes de realizar el análisis del contexto se requiere llevar a cabo una deconstrucción del currículo anterior que se ha tenido. Esta deconstrucción apunta a una reflexión crítica, analítica y sistemática sobre el currículo que cada uno de los programas universitarios ha tenido, determinando la forma cómo ha respondido a los requerimientos de la sociedad y las empresas.
4. Estructura curricular: Se establece el perfil profesional de egreso con las competencias específicas y genéricas que se van a formar en los estudiantes a lo largo de su vida universitaria. Esto parte de las características de la profesión y de las actividades y problemas encontrados en el contexto. Luego de establecer el perfil, se elabora la malla curricular, que es en si el plan de estudios donde se indican los módulos que van a posibilitar formar las competencias descritas en el perfil profesional, con la respectiva asignación de créditos y de acuerdo con unos determinados niveles. Es esencial que la malla curricular sea flexible y busque que los módulos se relacionen entre sí.

5. Diseño de módulos: Los módulos son planes completos de formación de una o varias unidades de competencia, ya sea específica o genérica, con una determinada asignación de créditos y una planeación sistemática de actividades didácticas e indicadores de evaluación.

6. Gestión de calidad: Este paso busca que el currículo mantenga su calidad, evaluándolo constantemente, implementando planes de mejoramiento, autoevaluación, auditoría, entre otros.

En un enfoque similar, aunque en este caso refiriéndose a tareas, Solar (2009) señala que el diseño curricular de la titulación incluye:

- Seleccionar las competencias a desarrollar. La adquisición de éstas constituirán los objetivos formativos.
- Analizar cada competencia e identificar los componentes: conocimientos, habilidades y actitudes. Seleccionar los que deban ser trabajados en cada asignatura o módulo.
- Identificar las asignaturas y otras intervenciones compartidas por varios profesores o expresamente diseñadas para tal finalidad, que se van a utilizar para desarrollar dichos conocimientos, habilidades y actitudes. Para ello, se puede elaborar un mapa o cuadro de competencias.
- Formular objetivos de aprendizaje que permitan identificar la concreción de las competencias que se les propone desarrollar a los alumnos.
- Planificar el desarrollo de los objetivos referidos al aprendizaje de conocimientos, el desarrollo de actitudes y la adquisición de habilidades, eligiendo estrategias de aprendizaje y enseñanza, y diseñando el sistema de evaluación.

Estas tareas pueden pasar a conformar una especie de pautas a tomar en cuenta para el diseño del proyecto formativo, como se grafica a continuación:

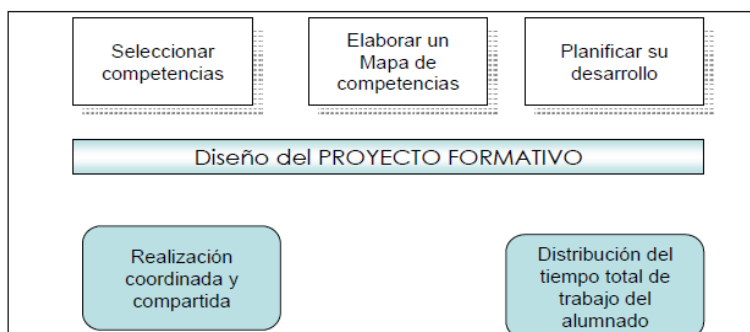


Fig. 1: Pautas para el diseño del proyecto formativo. Fuente: Solar, 2009.

A partir de la comprensión del concepto de competencias que se maneja, en relación a la concepción del diseño, la estructura curricular puede tomar distintas modalidades. Entre los modelos curriculares universitarios de mayor difusión basados en competencias, según Zuñiga, Poblete y Vega (2009), aparecen los siguientes:

- Modelos curriculares en los que se diferencian e integran las competencias genéricas o transversales con las específicas de las áreas disciplinares: DeSeCo/OCDE, Tuning, Bélgica, Dinamarca, Alemania, Irlanda. Grecia, Luxemburgo, Holanda, Austria, Portugal, Suecia, Reino Unido (Inglaterra, Gales, Escocia).
- Modelos curriculares mixtos, éstos mezclan como competencias clave las competencias transversales y las áreas disciplinares: Comisión Europea, Dinamarca, Austria, Portugal, España (LOE), Luxemburgo, Francia y Generalitat de Cataluña.
- Modelos curriculares en los que las competencias básicas no se diferencian de las áreas disciplinares (Italia, Finlandia).

1.3.- Competencias genéricas y formación profesional

En el contexto de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha llegado a considerar la necesidad de incorporar en los currícula formativos todo tipo de competencias, desde las técnicas, hasta las sociales, pasando por las metodológicas y participativas, de manera de preparar a los futuros profesionales en todo aquello que van a tener que desarrollar una vez incorporados en el mercado de trabajo (Rodicio e Iglesias, 2010). A esto se agrega la idea de que las universidades no solamente transfieren el conocimiento consolidado o desarrollado, sino también una variedad de competencias genéricas, lo que implica la elaboración de una mezcla novedosa de enfoques de enseñanza y aprendizaje para estimular cualidades tan valiosas como la capacidad de análisis y síntesis, la independencia de criterio, la curiosidad, el trabajo en equipo y la habilidad para comunicarse (González y Wagenaar, 2003).

Las competencias genéricas han sido conceptualizadas desde distintas perspectivas. Durante la década del 90 se habló de core competences, para representar a todas aquellas competencias que explicaban el éxito profesional. En tanto que las universidades anglosajonas desarrollaron el concepto key skills, referido a competencias clave para el desarrollo de la persona, el futuro profesional y el éxito en la vida. En cambio, el modelo Tuning se refiere a competencias genéricas como competencias transferibles, necesarias para el empleo y la vida como ciudadano responsable; siendo importantes para todos los alumnos independientemente de la disciplina que estén estudiando (Blanco, 2009). Como señala Corominas (2001), a diferencia de las técnicas,

estas competencias son más perdurables y potencian los aprendizajes continuados a lo largo de la vida.

Según lo planteado en el Proyecto Tuning, las competencias genéricas, abarcan una gran cantidad de competencias que se pueden concretar en:

- a) instrumentales, que se consideran medios o herramientas para obtener un determinado fin (por ejemplo, capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, conocimientos generales básicos, conocimientos básicos de la profesión, comunicación oral y escrita, habilidades de manejo de un computador, habilidades de gestión de la información, resolución de problemas, toma de decisiones);
- b) interpersonales, referidas a las diferentes capacidades de las personas para lograr una buena interacción con los demás (por ejemplo, capacidad crítica y autocrítica, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, trabajo en equipo interdisciplinario, capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas, reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad, habilidad para trabajar en un contexto internacional, compromiso ético). Según Villa y Poblete (2007), en este tipo de competencias también hay que considerar la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado, aceptando los sentimientos de los demás y posibilitando la colaboración en objetivos comunes. Se relacionan con la habilidad para actuar con generosidad y comprensión hacia los demás, para lo cual es requisito previo conocerse a uno mismo. Estas destrezas implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social.
- c) sistémicas, relacionadas con la comprensión de la totalidad de un conjunto o sistema (por ejemplo, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, habilidades de investigación, aprendizaje, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de culturas y costumbres de otros países, habilidad de trabajar de manera autónoma, diseño y gestión de proyectos, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad, motivación por la consecución de objetivos).

De este modo, las competencias genéricas comprenden un rango amplio de combinaciones del saber y del hacer, compuestas por conocimientos, habilidades y actitudes que posee un individuo, que revelan la eficacia de la persona y su capacidad para desempeñarse en tareas profesionales (Kallioinen, 2010). Por lo tanto, trascienden a la disciplina, puesto que son habilidades necesarias para ejercer eficientemente cualquier profesión (Baños y Pérez, 2005). La mayor parte de las veces no se

desarrollan en una asignatura en particular, sino que se deben ir adquiriendo a lo largo de las distintas asignaturas contempladas en un plan de estudios. Por su propia naturaleza, son responsabilidad de todo el cuerpo docente, ya que todos deben enseñarlas y exigir las.

Según Rychen y Salganik (2003), para definir las competencias genéricas se requieren cuatro elementos analíticos:

- a) son transversales en diferentes campos sociales, es decir, atraviesan varios sectores de la existencia humana, por lo que no sólo son relevantes en el ámbito académico y profesional, sino también a nivel personal y social;
- b) se refieren a un orden superior de complejidad mental, es decir, favorecen el desarrollo de niveles de pensamiento intelectual de orden superior, como son el pensamiento crítico y analítico, reflexión y autonomía mental;
- c) son multifuncionales, es decir, requieren en un campo extenso y diverso de demandas cotidianas, profesionales y de la vida social, necesitándose para lograr distintas metas y resolver múltiples problemas en variados contextos;
- d) son multidimensionales, pues consideran dimensiones perceptivas, normativas, cooperativas y conceptuales, entre otras.

En relación a la necesidad e importancia de las competencias genéricas en la formación profesional, es necesario considerar que los empleadores reconocen y requieren competencias relacionadas, entre otros aspectos, con el trabajo en equipo, la adaptación a los cambios, la creatividad, la autonomía, las cuales favorecen el aprendizaje continuo a lo largo de la vida, permitiendo además la interconexión de los perfiles formativos con las necesidades y requerimientos del mundo laboral y de la sociedad, por lo que la educación superior, tradicionalmente centrada más bien en la transmisión de contenidos disciplinares, manifiesta en la actualidad una creciente preocupación por extender la formación de sus estudiantes más allá de esa preparación científica y técnica. De este modo, como señala Hernández (2005), la formación profesional, queda configurada con la inclusión de estas competencias en el currículum, junto con las específicas de cada titulación.

Además de estas razones, el énfasis puesto sobre las competencias genéricas en la educación superior, radica en razones de tipo tecnológico y económico, dado que la creación continua de conocimiento es un valor fundamental en los nuevos entornos laborales y sin duda estas competencias pueden contribuir a su desarrollo. A lo anterior se suma la propia demanda de las instituciones educativas, para las cuales la

incorporación de competencias genéricas se ha convertido en un componente significativo de mejora en sus sistemas de enseñanza (Hager, Gonczi y Athanasou, 1994; Rodríguez Esteban, 2007)

Llevando este tema al ámbito pedagógico, Comellas (2000) afirma que dentro de los retos que debe afrontar la formación competencial del profesorado, las competencias no pueden establecerse sólo a nivel teórico. Por el contrario, “para poder aprender a ser competente profesionalmente se debe ser, en parte, competente personalmente, a la vez que se han de adquirir unas competencias en relación con la actuación educativa” (p. 92). Por esta razón, propone dos bloques de competencias relacionadas con la docencia: competencias inherentes a la persona y competencias específicamente profesionales.

Las competencias inherentes a la persona están constituidas por aquellas capacidades relacionadas con el saber hacer y el saber ser. Son competencias que se movilizan en las relaciones cotidianas, privadas o profesionales de los individuos y que configuran, de alguna manera, su forma de ser. Dentro de estas competencias se destacan las competencias comunicativas, de innegable valía para los docentes, quienes están en permanente comunicación con la comunidad educativa; las competencias emocionales, que favorecen el equilibrio personal de los educadores y se transforman en un modelo referencial para los estudiantes; las competencias relacionales, que abren canales de socialización para solucionar conflictos, actuar con empatía, etc. y las competencias cognitivas, que permiten acceder a niveles superiores de reflexión y metacognición, tanto en la dimensión personal como profesional.

Por otra parte, las competencias específicamente profesionales son aquellas que le permiten al profesorado actuar de manera exitosa y eficaz en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se encuentran constituidas por las siguientes competencias específicas: las competencias relacionadas con la vida de la clase y la institución, relacionadas con habilidades de gestión organizacional, manejo de la dinámica y del clima a nivel institucional y de aula, etc., las competencias en relación con el alumnado y sus particularidades, referidas al tratamiento de la diversidad y las características específicas del alumnado y las competencias relacionadas con las disciplinas que se deben enseñar, las cuales apuntan al conocimiento teórico y práctico de la especialidad que enseña el maestro, quien debe procurar que sus estudiantes interioricen los saberes y los transfieran a nuevas situaciones a fin de lograr aprendizajes significativos.

La incorporación de las competencias genéricas en la formación de profesionales lleva a preguntarse cómo se enseñarán este tipo de competencias en la universidad. La

respuesta, como indican Villarroel y Bruna (2014), constituye todo un desafío, un punto de reflexión y trabajo para la mayor parte de las instituciones de educación superior. Por un lado, es importante pensar en cómo se implementa un currículum por competencias en términos formales, cómo avanza su implementación a medida que progresa la malla curricular, pero también cómo eso se aplica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la hora de enseñar y evaluar dichas competencias. Por otro lado, es inevitable pensar en la formación de un profesor universitario en estos tópicos y las condiciones laborales que permiten hacerse cargo de la formación de competencias genéricas, considerando que el trabajo con ellas requiere de una docencia más personalizada, procesos de evaluación y retroalimentación permanentes y la realización de actividades prácticas donde se puedan desplegar las competencias. Todo ello implica más tiempo de trabajo docente para pensar en una asignatura y las competencias a desarrollar en ellas, preparar clases y construir evaluaciones, como también mayor inversión económica de las casas de estudio para cumplir con estos requerimientos.

Respecto a la implementación de la enseñanza basada en competencias, Yaniz y Villardón (2012) plantean la existencia de tres modalidades de incorporación de las competencias genéricas al currículum, atendiendo a la ubicación de dichas competencias en el diseño curricular de los grados universitarios y a las estrategias utilizadas para su desarrollo. Estas son:

- a) paralela, donde existe un plan único de desarrollo de competencias genéricas para toda la institución universitaria y asignaturas destinadas al desarrollo de ellas. La definición de competencias es común para todos los grados o carreras, y se formula de manera independiente de los perfiles y de las competencias específicas de las distintas titulaciones;
- b) diferenciada, donde también la definición de competencias genéricas es común para todas las carreras, pero cada titulación diseña un plan de formación de competencias genéricas propio, seleccionando las más adecuadas para su perfil profesional;
- c) integrada, donde las competencias específicas y genéricas se definen de manera particular para cada carrera y se planifican para todo el recorrido académico, de tal forma que ambos aprendizajes se pueden trabajar con las mismas actividades o situaciones de la clase, haciendo hincapié en las competencias genéricas en las que se está incidiendo.

Es posible suponer que en el tema de competencias genéricas la modalidad que podría resultar más beneficiosa sería la integrada, tal como ocurre en los resultados

descritos por Sánchez-Elvira, López-González y Fernández-Sánchez, (2010), la mayoría de los docentes trabaja las competencias genéricas de forma integrada a través de actividades referidas a su disciplina. La modalidad integrada posee los mismos fundamentos que la intracurricular, en la que el profesor es quien debe implementar estas intervenciones, las cuales formarían parte de las actividades propias de la asignatura, lográndose aprendizajes mucho más significativos, ya que es más fácil para los estudiantes comprender el sentido e importancia de estas competencias que estarían contextualizadas y estarían al servicio de los fines de formación específica de la asignatura.

Una vez resuelto el problema de la modalidad de integración de las competencias genéricas en una malla curricular, el segundo tema a resolver es cómo deberían enseñarse estas competencias. La formación de competencias genéricas a nivel académico requiere la utilización de estrategias de enseñanza y aprendizaje que fomenten la globalidad, el aprendizaje interdisciplinario y aplicado. En relación a esto, las instituciones de educación superior se enfrentan a un importante escollo si se considera que la mejor manera de implementar las competencias genéricas en los programas curriculares se trata de los modelos integrados y que la formación requiere de estrategias de enseñanza y aprendizaje complejas, donde el profesor asume un rol protagónico.

En relación a cómo se escogen las competencias genéricas en las distintas universidades y carreras, Palmer, Montañó y Palou (2009) plantean que la identificación de ellas requieren de la opinión de cuatro conjuntos de actores sociales: la comunidad académica, los empleadores, los graduados y los colegios profesionales. Todos ellos han de decidir qué competencias han de acentuarse, identificando un listado común de competencias genéricas que pueda ser operativo a la hora de planificar su titulación. Esta metodología de trabajo para la selección de las competencias genéricas es la que se ha usado en distintas investigaciones (Hernández, Martín del Peso y Leguey, 2009; Sánchez-Elvira et al., 2010) para comparar la elección que realizan académicos, titulados y empleadores respecto al impacto que las competencias genéricas tienen en la vida profesional.

A modo de ejemplo, es posible nombrar la investigación del proyecto Tuning que fue aplicada a 5.000 egresados, 1.000 académicos y 1.000 empleadores, preguntándoseles cuáles deberían ser competencias centrales de un profesional. A partir de esta información se construyó un mapa con 32 competencias genéricas para la Unión

Europea y 27 competencias genéricas para Latinoamérica (González y Wagenaar, 2003; Medina, Amado y Brito, 2010). Por su parte, Villa y Villa (2007) revisaron 20 universidades europeas y las sintetizaron en 13 competencias genéricas. En esta línea, Hernández et al. (2009) realizaron 40 entrevistas en profundidad a empleadores españoles y aplicaron 872 cuestionarios a empleadores, identificándose 14 competencias requeridas en los estudiantes universitarios para su ingreso en el mercado laboral.

1.4.- Gestión de la docencia basada en competencias

El necesario cambio de paradigma sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la búsqueda de asegurar el aprendizaje de los estudiantes, trae como consecuencia un compromiso con una docencia de calidad acorde a los nuevos escenarios educativos, que se vea reflejada en la mejora de los procesos de gestión de la docencia llevados a cabo en los diferentes niveles educativos (Tobón, 2006).

Para desarrollar una gestión de la docencia que responda al enfoque por competencias, se requiere de orientaciones concretas que motiven en los profesores una revisión sobre su forma de enseñanza y que, al mismo tiempo, faciliten claves para hacer los cambios esperados. Si los profesores carecen de información y formación adecuada, difícilmente habrá procesos de renovación, cayendo en el riesgo de reformular los planes, que si bien adecuan su lenguaje a las orientaciones impulsadas por las distintas reformas, estas transformaciones ocurren sólo por ejercicio normativo y sin verdaderos cambios en las aulas, de allí nace la necesidad que, como señalan Tobón et al. (2010), los cambios en la gestión de la docencia se produzcan mediante procesos de formación y reflexión que tengan como consecuencia propuestas de formación generadas en las mismas instituciones educativas, vinculadas a las políticas educativas vigentes, pero también a su visión y retos del contexto.

De acuerdo con Zabalza (2004), para que se logre configurar una docencia de calidad se requiere de una buena planificación de la formación, realizada de manera diferente, siendo necesario cambiar profundamente algunas formas en las que tradicionalmente se ha desarrollado, que como se ha señalado, implica una docencia centrada en el estudiante, que lo capacite para el aprendizaje autónomo y que le brinde herramientas de estudio, en la que el profesor pase de ser transmisor de contenidos a ser gestor del proceso de aprendizaje de los estudiantes. De este modo, la formación se organiza en torno a competencias generales y específicas, buscando lograr aprendizajes con una perspectiva de continuidad y coordinación, una docencia en que el docente tenga claro que el proceso formativo continuará a lo largo de la vida, por lo que no se

circunscribe a los ámbitos escolares, y donde los materiales didácticos sean vistos como recursos para la generación de conocimiento y la facilitación del aprendizaje autónomo, reconociendo el papel que juegan las TIC.

1.4.1.- Modelo de gestión de la docencia basado en competencias

Las innovaciones propuestas en el contexto actual para la formación profesional exigen propuestas y modelos educativos que permitan construir nuevas formas de actuar, de gestionar la docencia, modelos que acompañados de procesos de formación adecuados y procedimientos claros faciliten el cambio de paradigma sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia un enfoque socioconstructivista. En el marco del proceso del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las universidades europeas han ido avanzando en un proceso de armonización y homologación de los estudios, desarrollando modelos educativos que contemplan no sólo un cambio de estructura en la formación, sino también, tal como muestran distintos estudios, un cambio de la cultura docente, de lo que significa enseñar y aprender, y de la función social de la institución universitaria (De Miguel, 2006; Monereo, 2009; Solé Parellada y Llinàs-Audet, 2011; Zabalza, 2013).

Si dentro de este marco global de cambios se focaliza el análisis en el desarrollo del currículo, surge de manera insistente la necesidad de definir perfiles de competencias para cada una de las titulaciones y evaluar los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes, entendidos éstos como los niveles de competencia desarrollados. Para ello se han planteado propuestas alternativas a los currículos estructurados sobre la base de las áreas de conocimiento, como el método denominado Competency based education and training (Burke, 2005), o la técnica Currículo Mapping especialmente en Estados Unidos y Australia (Robley, Whittle y Murdoch-Eaton, 2005; Sumsion y Goodfellow, 2004; entre otros).

Un elemento esencial para elegir una opción es concretar qué se entiende por competencia en la formación universitaria, compartiendo institucionalmente este significado. Tardif (2008) se pronuncia a favor de ello al considerar necesario destinar un tiempo para discutir y construir concepciones compartidas; lo que implica que el equipo de docentes concrete lo que entiende por competencia; independiente del acuerdo al que se llegue, lo fundamental es que como equipo se ponga el concepto sobre la mesa, se analice y se tengan bases sólidas sobre las cuales desarrollar una educación basada en competencias.

El concepto y la tipología de las competencias en el currículo han sido estudiados por diferentes autores, tal como recoge Zabalza (2003), en su análisis sobre el tema. Aunque, como se ha señalado anteriormente, se contemplan distintas definiciones y clasificaciones de competencias, éstas no se excluyen entre sí; su diferencia radica en el mayor o menor énfasis que otorgan a uno u otro aspecto. Si se toman como referencia las orientaciones de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2013), el concepto de competencia se puede definir como la capacidad de poner en acción conocimientos y habilidades que el estudiante tiene que adquirir y saber aplicar, de una u otra manera, en diferentes situaciones o ante las diferentes tareas que se le requieran, expresando lo que un estudiante debe saber, entender y ser capaz de hacer al finalizar sus estudios. En el contexto del proceso de innovación curricular llevado a cabo en la Universidad en que se desarrolla esta tesis, se visualiza la competencia como la capacidad de movilizar variados recursos cognitivos de manera de hacer frente a un tipo de situaciones (Perrenoud, 2004), entendiéndola como la atribución social asignada a quien pone en acción, en distintos contextos, los componentes cognoscitivos, actitudinales y procedimentales que conforman un saber profesional para actuar eficazmente en una situación determinada. En este marco se entiende también que la educación basada en competencias permite precisar, durante la planificación, los resultados que se esperan, por lo que constituye a su vez un criterio excelente para valorar los resultados del proceso.

Para efectos de este trabajo se ha tomado como referencia el modelo de gestión de la docencia basado en competencias “Competence Based Teaching” (CBT por sus siglas en inglés), diseñado por el grupo de investigación GRHCS046 de la Universidad de Girona (UdG) y aplicado en esta casa de estudios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Se ha optado por este modelo a raíz de sus planteamientos claros y prácticos para gestionar la docencia de manera integral, facilitando el desarrollo de procesos de planificación, docencia y evaluación por competencias, mediante la práctica reflexiva y el trabajo colectivo, concibiendo al docente más allá de ser un aplicador del currículo.

1.4.1.1.- Conceptualización básica del modelo

Desde este modelo las competencias van más allá del conocimiento, es decir, van hacia un “uso del conocimiento” y se convierten en el horizonte del aprendizaje; de esta manera, *antes* de hacer docencia las competencias son el objetivo, *durante* la

docencia son el referente de las actividades de aprendizaje y *después* de la docencia son el resultado de aprendizaje (Pérez Cabaní et al., 2014).



Figura 2: Conceptualización básica del modelo de gestión de la docencia basado en competencias (CBT). Fuente: Brusi, Zamorano, Casellas y Bach, 2011.

En este modelo, las competencias están relacionadas con los resultados de aprendizaje porque éstos indican el nivel de competencia adquirido por un estudiante al finalizar una actividad, programa o curso (Pérez Cabaní et al., 2014). El concepto manejado aquí presenta congruencia con las definiciones de Adam (2004), ANECA (2013), el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2006) y Fullana (2009), en donde los resultados de aprendizaje son definidos como declaraciones o formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, comprender y/o ser capaz de hacer al final de un período de aprendizaje.



Figura 3 : Relación de las competencias con las actividades de aprendizaje y los contenidos en el modelo CBT. Fuente: Brusi et al., 2011.

El diseño educativo debe señalar una correcta secuenciación de competencias, contenidos y actividades, adaptados en cada caso a la especificidad de la materia y al

nivel de los estudiantes. Es muy importante establecer conexiones entre cada una de las competencias y los correspondientes conocimientos, contemplando también una imbricación entre éstos y las distintas actividades. En el diseño por competencias es recomendable agrupar en distintos bloques aquellas competencias, contenidos y actividades que mantengan una relación de correspondencia. Además, por supuesto, deberán tenerse en cuenta los contenidos y actividades asociados a competencias transversales, como se visualiza en el trabajo desarrollado por Brusi et al. (2011)

La metodología que los docentes lleven a cabo para la formación y la evaluación de competencias implica a su vez una organización de los contenidos y unos sistemas de evaluación del alumnado acordes con este nuevo modelo educativo. Se presenta, por tanto, un reto a los docentes en la búsqueda de coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, debido a la necesidad de poder certificar la adquisición de competencias en el alumnado, es decir, se precisa de un seguimiento del aprendizaje de las mismas a lo largo de los estudios, proceso que tal como plantea Fullana (2009) requiere la consideración de los componentes de conocimientos, habilidades y actitudes en las competencias para el seguimiento del aprendizaje, lo que se visualiza en la siguiente figura.

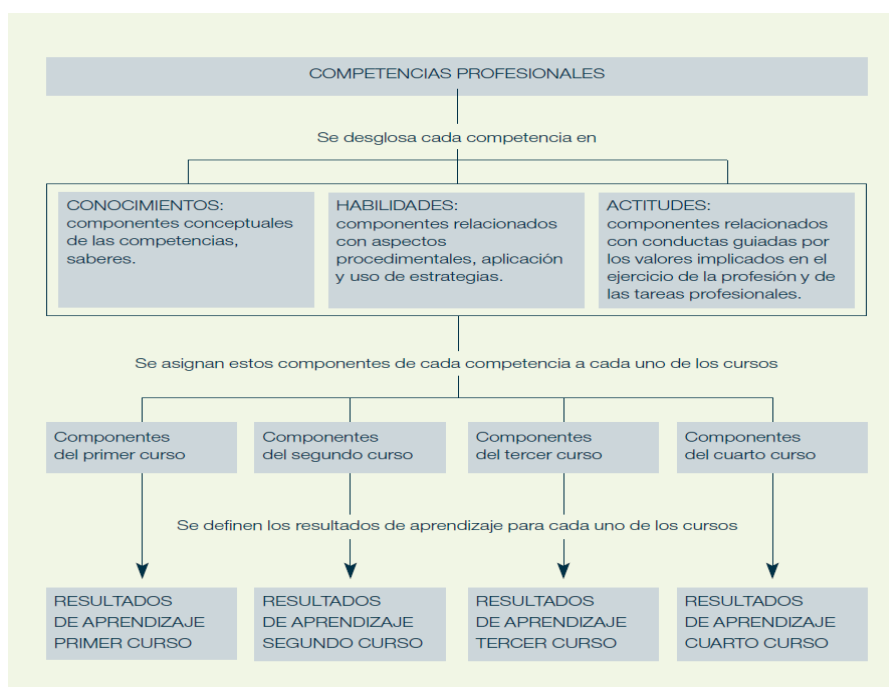


Figura 4 : Seguimiento del aprendizaje en base a los componentes de conocimientos, habilidades y actitudes en las competencias. Fuente: Fullana (2009)

Para enfocarse en una docencia integral, es preciso que las competencias estén presentes en los procesos de planificación, de desarrollo de la docencia y de evaluación, como procesos ligados unos con otros en busca de la mejora continua. De allí que si se plantea una formación basada en competencias profesionales, se debe tener presente en la formación no sólo los contenidos académicos, sino también los procedimentales y los actitudinales que están relacionados con el desarrollo de las competencias profesionales. Por lo tanto, nos encontramos ante un reto importante: en primer término, la formulación de las competencias profesionales; seguidamente, su traducción en contenidos de enseñanza (conocimientos, habilidades y actitudes); la planificación de la enseñanza de forma que se dirija específicamente a esta diversidad de contenidos y que, por lo tanto, prevea actividades no sólo de aprendizaje sino también de evaluación, tanto de los conocimientos como de las habilidades y las actitudes. Según Pallisera, Fullana, Planas y Del Valle (2010), cada uno de los tres procesos tiene el mismo nivel de importancia, por lo que su articulación en la misma dirección facilitará el replanteamiento de acciones en busca de un mejor desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Como se ha señalado, en la gestión de la docencia integral los procesos de planificación, docencia y evaluación son indisociables, sin embargo, para facilitar la fundamentación del modelo CBT, se hace necesario revisar cada uno de ellos de manera independiente, aunque en algunos momentos se establece la articulación entre ellos. A continuación se desarrolla el proceso de planificación.

1.4.1.2.- Planificación por competencias

Una formación basada en competencias y centrada en el aprendizaje, como la que se propone, enfatiza que el estudiante es el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el protagonista, por lo cual la planificación de la docencia se hace pensando en los aprendizajes de los estudiantes y debe orientarse hacia la organización de la actuación de los docentes, poniendo en práctica un plan bien pensado y articulado, dejando atrás las acciones imprevisibles y desconectadas entre sí (Zabalza, 2004), convirtiéndose en uno de los compromisos más importantes que en la docencia se deben asumir. Para esto se necesita que la planificación tenga como referencia el aprendizaje deseado y organice los elementos necesarios para adquirir las competencias que conforman un perfil previamente establecido.

La naturaleza compleja y ambiciosa del aprendizaje que se espera que logren los estudiantes, la extensión y complejidad de los contenidos que deben conocer y el

contexto amplio y rico en diversidad en el que se quiere lograr estos objetivos, justifican, como plantea Yániz (2006), la importancia de la planificación en este sistema, la cual aparece como una tarea de equipo, dado que el desarrollo de un proyecto formativo integrado y complejo, como es un plan de estudios universitario, que aspire a proporcionar una formación integral y la adquisición de un conjunto sólido de competencias que configuren un perfil de referencia, solo puede alcanzarse con la articulación y coordinación de todo el profesorado implicado. Gracias a la cooperación de distintas especialidades académicas se puede organizar un currículum abierto a las demandas de la sociedad actual, constituyendo un error estratégico y una irresponsabilidad la mantención de los planes de estudio hiperespecializados (Quintanilla, 1998).

Entonces, planificar la docencia, a partir de lo planteado por Zabalza (2004), significa considerar aspectos como determinaciones legales, contenidos básicos, un marco curricular (plan de estudios, curso, duración), la experiencia y estilo docente, las características de los estudiantes, los recursos disponibles, tratando de combinar el conocimiento con las condiciones en que se llevará a cabo la docencia. Esto acarrea dos consecuencias importantes en la planificación de la docencia. La primera, se refiere a la necesidad de situar la intervención como docentes individuales en un contexto amplio, en un marco de circunstancias y condiciones concretas, es decir, un plan de estudios, contemplando unas competencias a desarrollar, las características de los estudiantes, etc. La segunda, situar la asignatura, en la estructura más amplia del Plan de Estudios.

En esta línea, dentro del modelo CBT se consideran dos niveles de planificación, el primero institucional, derivado del intercambio, de la práctica reflexiva y del trabajo colaborativo entre los educadores; y el segundo, correspondiente al docente, que tiene como tarea “idear las actividades de aprendizaje que, trabajando los contenidos adecuados... se encaminen a desarrollar las competencias asignadas” (UdG, 2006a, p.9).

Bajo el modelo CBT la planificación por competencias requiere tres cuestiones básicas: establecimiento de competencias, identificación de contenidos de aprendizaje y diseño de actividades de aprendizaje, como se explicita a continuación.

De acuerdo al modelo, en el diseño de una planificación docente, en primer lugar, se requiere la identificación de las competencias que los estudiantes deben adquirir en cada titulación y asignatura, lo cual lleva a la posibilidad que institucionalmente se tenga la posibilidad de analizar y definir qué competencias

desarrollar, por qué unas y no otras, propiciando que cada académico, centrado en un contexto real, reflexione sobre lo que requiere un profesional para desempeñarse en una sociedad actual, coincidiendo con lo planteado por Zabala y Arnau (2007), en el sentido que este análisis permitiría el establecimiento de pautas para seleccionar y priorizar los contenidos de enseñanza en función de los fines propuestos y las características del alumnado, considerando los tiempos y las posibilidades reales de los estudiantes.

Dado que el análisis y la construcción de las competencias es un proceso complejo, el modelo propone algunas condiciones básicas con la finalidad de facilitar la tarea a los docentes. Como se visualiza en algunos trabajos desarrollados a la luz de este modelo (Brusi et al. 2011; Fullana, 2009), una de las condiciones es que, para la redacción se utilicen verbos de acción en infinitivo, que genere un resultado visualizable (distinguir, analizar, interpretar, etc.), lo que permite tener mayor claridad en la acción que los estudiantes serán capaces de hacer. Otra de las condiciones básicas, también señalada por Perrenoud (2004), es que haya una clara formulación, lo que significa que las competencias deben plantearse en términos observables y evaluables, siendo conveniente hacer una gradación de cada competencia en niveles mínimos para cada grado, posibilitando así gestionar la progresión de los aprendizajes en una perspectiva a largo plazo.

Coincidiendo con lo señalado por Tardif (2008), surge entonces la necesidad de definir el grado de desarrollo esperado para cada competencia, favoreciendo las mismas competencias en los años de formación, pero con un nivel específico por cada nivel, con lo cual los educadores tendrían metas compartidas a corto y largo plazo hacia una misma dirección, no tendrían que empezar de cero en cada inicio de curso, sino que tendrían un referente del cual partir y al cual llegar. Se asegura así que realmente haya una continuidad y progresión en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, al mismo tiempo que se tiene mayor claridad en la gestión de la docencia facilitándose, sobre todo, el diseño de las actividades de aprendizaje y la tarea evaluadora.

Otra condición es, que al establecer los niveles competenciales siempre se trate de ir hacia niveles más complejos, es decir de menos a más complejidad en los contenidos, de menos a más habilidad necesaria, de menos a más autonomía, de menos a más proacción, de menos a más creatividad, etc. (UdG, 2007a).

Cumplir con estas condiciones en el proceso de selección y establecimiento del nivel de las competencias a favorecer en cada grado, sería lo que finalmente permita alcanzar el nivel de competencias establecido en el currículum.

Lograr lo anterior implica una toma de decisiones a nivel colegiado e individual con responsabilidades compartidas, por un lado, hay un nivel de responsabilidad que recae mayoritariamente en los directivos de la institución, quienes deben garantizar la existencia de una coherencia en un tratamiento compensado y suficiente de todas las competencias en cada nivel. Mientras que, por el otro lado, hay un grado de responsabilidad que corresponde a cada educador, quien tiene la tarea de diseñar actividades de aprendizaje que, junto con los contenidos, se enfoquen en el desarrollo del nivel competencial para su módulo o asignatura (Pérez Cabaní et al., 2014).

Una vez determinadas las competencias profesionales, el primer paso es analizarlas con el fin de consensuar, entre el profesorado, cuáles son los componentes (contenidos, procedimientos, actitudes) que las integran. En esta fase, el equipo del profesorado debe analizar cada una de las competencias identificadas previamente, definir los conocimientos, habilidades, actitudes y valores relacionados, y establecer un consenso sobre qué representa o qué significa cada competencia. El desglose de cada competencia ayuda a establecer posteriormente la secuenciación de contenidos, así como los resultados de aprendizaje que orientarán la evaluación (Pallisera et al, 2010), en un trabajo complejo que implica la toma de decisiones consensuada entre el profesorado. A partir de aquí, el siguiente paso lo constituye la revisión de las competencias asignadas a cada uno de los cursos (y los otros espacios que se hayan podido considerar), con el fin de establecer sinergias entre los diferentes contenidos que configuran los módulos formativos. La planificación de una formación más integrada implica la necesidad de que haya una coordinación mayor entre el profesorado y una planificación del aprendizaje de las competencias a lo largo de la carrera. Una misma competencia se puede abordar de diferentes formas, con diversas metodologías y con diferentes niveles de complejidad en cada uno de los programas formativos, lo cual también exige una mayor coordinación de los módulos y de los cursos.

Con la finalidad de llevar a cabo una propuesta que sea realmente sostenible, recogiendo lo planteado por otros autores (Mérida Serrano, 2006; Tardif, 2008), se sugiere que cada docente abarque un número restringido de competencias. En el caso del nivel universitario se propone un mínimo de cinco y un máximo de ocho competencias para cada asignatura, tratando de evitar uno de los riesgos que ya se ha comentado, es decir, un gran listado de competencias huecas sin contenidos específicos, por el contrario, se debe pensar en competencias básicas para el nivel, entendiendo que éstas se continuarán desarrollando a lo largo de toda la vida y que, como indica Coll

(2009), los currículos sobrecargados son un obstáculo para el aprendizaje significativo y funcional.

Llevar a cabo un proceso de planificación bajo los planteamientos del modelo de enseñanza basado en competencias posibilitaría el análisis, creación y gradación de las competencias, con lo cual cada educador tendría mayor claridad en qué son las competencias, qué implica un trabajo por competencias, cómo llevarlo a cabo, entre otras cosas, y se podría facilitar la gestión de la docencia en competencias que ya se viene haciendo. En congruencia con el modelo, también se propiciaría que los colectivos trabajen juntos, construyan, intercambien propuestas, planifiquen juntos una diversidad de actividades de aprendizaje, etc., con lo que se espera que se avance hacia una cultura de trabajo colaborativo y no sólo se contribuya al desarrollo de competencias en los estudiantes, sino que también se fortalezcan las competencias docentes.

Al enfocarse en una planificación por competencias, los contenidos, que siempre han sido y siguen siendo un referente para la docencia, adquieren un sentido que va más allá de una memorización de datos o conceptos aislados, ya que es necesario concebir una apropiación y aplicación de unos saberes, para posibilitar que los estudiantes sean competentes en la utilización de diversos contenidos.

Anteriormente los currículos estaban organizados por contenidos, pero pareciera que al adoptarse el enfoque por competencias, en los planes y programas de estudios, las competencias sustituyeron a los contenidos dejándolos de lado y restándoles la importancia que tienen en sí mismos, pasando por alto que, como se ha señalado anteriormente, la adquisición de una competencia está asociada directamente con la apropiación y movilización articulada de distintos tipos de saberes (conocimientos, procedimientos, valores, etc.). Al respecto, Perrenoud (2008) afirma que el enfoque por competencias no rechaza los contenidos, sino que enfatiza su puesta en práctica dándoles una fuerza al vincularlos con prácticas sociales, situaciones complejas, problemas, etc. Por lo tanto, el aprendizaje basado en competencias no debe entenderse como un aprendizaje fragmentado, sino hay que entenderlo desde una perspectiva integradora, posibilitando una dinámica entre los conocimientos, las habilidades y el comportamiento efectivo. Como señalan González et al. (2009), para desarrollar las competencias se requieren los conocimientos, ya que no se pueden desarrollar en el vacío, tienen un componente cognoscitivo imprescindible, ofreciendo un sentido al aprendizaje y al logro que se pretende.

Una clara identificación de los contenidos es esencial en la implementación de un modelo de gestión de la docencia basado en competencias, ya que los contenidos son la base de las actividades de aprendizaje mediante las cuales los estudiantes desarrollarán sus competencias. En este sentido, el modelo expresa claramente que se deberán adquirir unas competencias, mediante la realización de unas actividades de aprendizaje en relación con unos contenidos, los cuales, tal como también señalan Villa y Poblete (2007), incluyen el saber (los conocimientos teórico propios de cada área científica o académica), el saber hacer (aplicación práctica y operativa del conocimiento a las situaciones determinadas), el saber convivir (actitudes y habilidades personales e interpersonales que facilitan la relación y el trabajo con los demás) y el saber ser (los valores como un elemento integrador del modo de percibirse y vivir en el mundo, compromiso personal de ser y estar en el mundo). Contemplando lo planteado por Zabala y Arnau (2007), se trata que en el proceso de planificación los docentes consideren el trabajo con contenidos pero no de manera aislada, sino en relación directa con las competencias, otorgando la importancia tanto a los contenidos conceptuales, es decir a hechos, ideas, conceptos, principios, etc. que son de carácter abstracto y exigen una comprensión; como a los procedimentales, que son un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas a la consecución de un objetivo; y a los actitudinales que engloban valores, actitudes y normas. La interrelación entre conceptos, habilidades y actitudes, tratados de manera integrada en las actividades facilitará la conexión de los contenidos con las competencias y garantiza un tratamiento suficiente de los mismos (UdG, 2007b).

Considerando el desafío que significa para los docentes que desde el inicio de la planificación se tengan claros los contenidos que se favorecerán, es aconsejable un trabajo colaborativo a nivel institucional en el que se identifiquen y analicen los contenidos básicos que se promoverán en cada nivel formativo y en cada campo formativo; la idea es hacer una selección de contenidos básicos, lo cual no significa que sean los únicos, pero sí los que a nivel institucional se consideren fundamentales, teniendo la apertura para que cada educador tenga la posibilidad de renovarlos periódicamente de acuerdo a las características y necesidades de su grupo, a los avances científicos, a las necesidades de la sociedad en general, etc. (UdG, 2007b).

El modelo considera conveniente que para la enunciación de contenidos se utilicen sustantivos, por ejemplo, la interpretación de, el análisis de, la investigación de, etc. (UdG, 2006a). Así pues, el docente al contar con un referente de los contenidos

básicos podría pasar a un nivel de planificación en el aula en el que de acuerdo a las características de su grupo haga una priorización sobre los contenidos, el grado de profundidad con que los abordará, el momento y finalmente la actividad de aprendizaje con la que los trabajará.

Para favorecer cada competencia se espera que se propongan distintos contenidos y actividades de aprendizaje y que pese a que una actividad de aprendizaje sea de utilidad para favorecer varias competencias y/o contenidos, sería conveniente que los docentes se centren únicamente en las vinculaciones directas, de lo contrario sólo se podrían generar confusiones. De esta manera, se esperaría que el estudiante al adquirir unos contenidos en relación con unas competencias, esté en posibilidades de continuar apropiándose de nuevos contenidos durante su transcurso por los distintos niveles educativos y a lo largo de su vida.

Una vez que a nivel institucional se han definido tanto las competencias como los contenidos de aprendizaje básicos para cada nivel, es momento de pasar a la etapa de planificación en el que cada docente diseñe las actividades de aprendizaje para su grupo y haga una vinculación congruente entre las tres categorías (competencias, contenidos y actividades de aprendizaje), que le asegure una gestión de la docencia integral.

Las actividades de aprendizaje son todas aquellas acciones o tareas programadas que realizan los estudiantes para desarrollar los contenidos y adquirir las competencias. Por lo general, su planteamiento y organización depende del profesorado. No obstante, en niveles universitarios, los propios alumnos pueden participar en su formulación. Como señalan Brusi et al. (2011), en este modelo la elección de las actividades más adecuadas se hace en función de múltiples criterios: de los objetivos educativos, del problema planteado, del nivel de los alumnos, del grado de autonomía otorgado al estudiante, del estilo de aprendizaje, del método didáctico, del espacio en el que se realiza, del tiempo disponible, del momento en que se ejecuta, entre otros muchos aspectos.

En este marco, las actividades de aprendizaje son el puente que conecta las competencias con los contenidos de aprendizaje, para ello el docente tiene la responsabilidad de guiar y orientar la actividad de los estudiantes, planificando actividades en las que ellos construyan su conocimiento de forma activa, relacionando nuevos significados con los que ya han alcanzado y no sólo memoricen la nueva información, sino que se apropien de ella, alcanzando un aprendizaje significativo y

funcional, por lo tanto su planificación requiere de un proceso sistemático que podría seguir una propuesta en dos momentos (UdG, 2006b):

1) A medio plazo: antes de iniciar el curso el docente diseñaría actividades diagnósticas basándose en el nivel de las competencias y contenidos que teóricamente los estudiantes deberían tener, así como un plan general de actividades que permita conocer lo que se favorecerá a lo largo del proceso.

2) Planificación inmediata: se lleva a cabo una vez iniciado el curso, cuando ya se conocen las características de los estudiantes que integran el grupo y se tienen elementos suficientes que generan reorganización en las actividades de aprendizaje. Se toma como punto de partida una organización en la que se prioriza y decide qué competencias y aprendizajes esperados favorecerá en cada período, de acuerdo a las características y necesidades de su grupo.

En ambos casos, para el diseño de las actividades de aprendizaje mediante las cuales se favorezcan las competencias, un procedimiento que sirve de guía para orientar el trabajo es el siguiente: comenzar decidiendo cuál o cuáles competencias se pretenden favorecer, luego se seleccionan los contenidos que se trabajarán, optando por un tipo concreto de actividad, a continuación se concreta la actividad, haciendo una estimación del tiempo de dedicación y planteando si esta actividad es o no de evaluación (UdG, 2006b).

Cabe señalar que para la concreción de la actividad, el modelo sugiere usar sustantivos que indiquen acción (realización, diseño, interpretación, etc.) y un texto breve para cada actividad de aprendizaje; el nivel de concreción siempre dependerá del estilo de cada docente, pero se recomienda que exista un equilibrio entre una formulación genérica, que oriente al mismo docente como a cualquier otra persona que pretenda conocer lo que se hará con los estudiantes, y una concreción tan específica que dificulte posibles cambios durante el desarrollo de la actividad.

Considerando que “cada persona aprende de una forma singular, según sus aptitudes, sus habilidades, las estrategias que ha construido...” (UdG, 2006b, p.10); el docente tiene el compromiso de diversificar las actividades pensando en los distintos estilos de aprendizaje que tiene en su clase. El propio modelo plantea una serie de tipos de actividades de aprendizaje que son explicadas brevemente en un glosario de la guía de adaptación al EEES, como lo son: análisis/estudio de casos, aprendizaje basado en problemas (PBL), asistencia a actos externos, búsqueda de información, clase

expositiva, clase participativa, clase práctica, debate, exposición de trabajos, proyectos, talleres, prácticas en empresas, seminarios, simulaciones, etc.

Siendo que lo importante es planificar pensando en los aprendizajes, es necesario pensar en actividades en que se vaya traspasando el control del aprendizaje de manera progresiva, donde los estudiantes tengan una mayor participación activa, tal es el caso de los proyectos, aprendizaje basado en problemas, etc. donde se tengan mayores posibilidades de conectar con las verdaderas necesidades de la sociedad. En este proceso los educadores tienen la responsabilidad de planificar la docencia pensando también en el tiempo que dedicarán a cada actividad, guardando un equilibrio entre el tiempo que se otorga al trabajo con unas y otras competencias.

1.4.1.3.- Evaluación de las competencias.

Uno de los aspectos de mayor dificultad en la implementación de un modelo educativo que busque la formación en competencias es la evaluación de los aprendizajes, aspecto muy importante, más aún cuando se sigue un modelo de gestión en el que la planificación, docencia y evaluación son procesos que van ligados hacia la mejora continua. Ampliando lo planteado por este modelo, Wood, Baghurst, Waugh y Lancaster (2008), señalan que una evaluación centrada en el alumno es aquella en la cual el estudiante analiza de forma activa su propio proceso de aprendizaje, por medio de la autorreflexión y con criterios concretos sobre niveles de desarrollo, en un entorno de ayuda en el que la retroalimentación es inmediata, frecuente y formativa. Para Yaniz y Villardón, (2012) evaluar una competencia genérica implica hacer un juicio de valor sobre las prácticas que definen esta competencia, basándose en criterios de ejecución a partir de la evidencia. Para ello, es necesario conocer con claridad qué se va a evaluar y los distintos niveles de adquisición de la competencia en cuestión.

Si se habla de una gestión de la docencia basada en competencias, resulta coherente que la evaluación en este modelo se centre, como además postula Escamilla (2009), en la valoración de la adquisición de éstas competencias y de los contenidos, lo cual es una tarea compleja que requiere de un trabajo continuo, sistemático, flexible y participativo, que permita valorar la evolución de los aprendizajes y tomar decisiones de mejora de acuerdo a las necesidades y logros identificados en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Si las competencias son una realidad compleja que exigen la integración de sus componentes: conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc., las estrategias para

desarrollarlas han de tener en cuenta actividades que ejerciten y demuestren el nivel de dominio que el estudiante va logrando en cada uno de los apartados y de la competencia como integración holística de los mismos.

Como señalan algunos autores (Beckers, 2002; Roegiers, 2000), los saberes y habilidades adquiridos en actividades desarrolladas por el estudiante de manera autónoma, dan ocasión a que tenga capacidad para demostrar competencia, lo que es necesario, pero no suficiente. Es necesario crear y diseñar situaciones complejas y “auténticas” (lo más parecidas a la realidad), que de por sí mismas o cruzadas con otras, aporten las evidencias necesarias, seguidas mediante los indicadores previamente establecidos. Leclerq (2007) indica que pueden ser pruebas escritas (tests), aplicaciones (prácticas de laboratorio, de calle, en el aula), presentaciones, simulaciones, informes de proyectos, portafolios, resolución de problemas, etc.

Hay que determinar qué información, sobre qué elementos de competencia se obtienen en cada una de las pruebas y compaginar las que aporten información suficiente para evaluar o inferir el nivel de desarrollo de la competencia, para lo cual se puede utilizar un modelo como el siguiente:

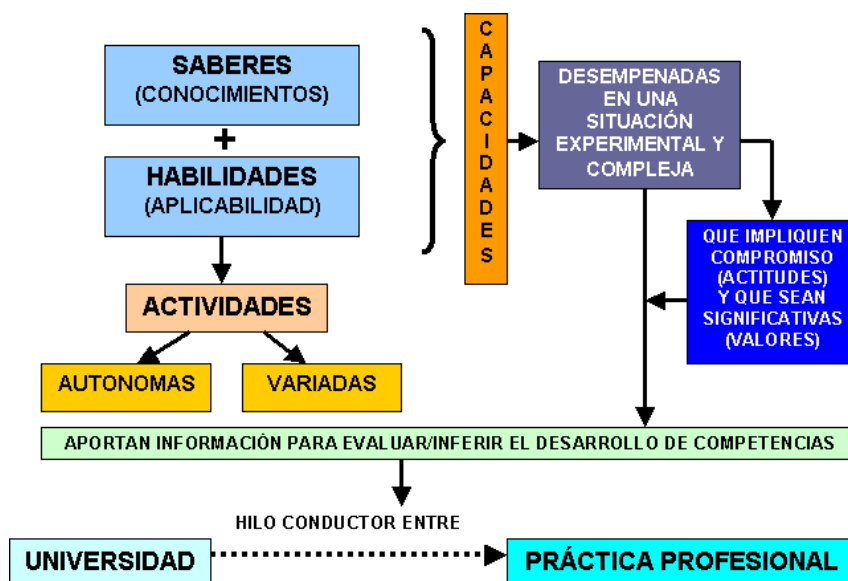


Fig 5: Evaluación de competencias en la Educación Superior.

Fuente: Poblete, M. <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/PONENCIA01.htm>

Al tener claro que el principal referente para la evaluación son las competencias y que lo importante es centrarse en los procesos, se está refiriendo a una evaluación continua, entendiéndose que ésta “consiste en recoger sistemáticamente información, por parte del profesor, con el fin de hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje del

estudiante, detectar los aspectos que le generan más dificultades y poder intervenir para ayudarlo” (UdG, 2009, p.4). Así, el docente al ir evaluando el progreso en los aprendizajes de los estudiantes, sin esperar a una evaluación final, estará en mayores posibilidades de diseñar estrategias para que ellos superen sus errores, mejoren y se sientan motivados para continuar con la construcción de sus aprendizajes; de igual forma, supondrá la incorporación de elementos docentes nuevos o la mejora a su práctica educativa según se requiera. En este contexto, lo importante no sería la asignación de una nota evaluativa al finalizar el curso, sino el proceso que se ha dado en la construcción y reconstrucción de los aprendizajes.

Así mismo, se apunta a una evaluación sostenible, es decir, una evaluación que no se vuelva una carga excesiva de trabajo para los docentes, sino que sea posible y que se pueda llevar a cabo con compromiso; mientras que para los estudiantes sea un elemento de aprendizaje. Así pues, se piensa en una evaluación posible, sostenible y eficiente (UdG, 2007a); que facilite a los docentes lo que pareciera ser una tarea compleja, y que involucre a los estudiantes en el seguimiento de sus procesos de aprendizaje.

En este sentido, el objetivo no es cambiar los modelos de evaluación, sino tener mayores referentes e instrumentos que permitan mejorar las prácticas de evaluación que ya se llevan a cabo. La mejora de las prácticas evaluativas requiere de una clara sistematización que se puede lograr si desde el principio del período de planificación, el docente tiene claro qué competencias favorecerá y cómo las evaluará, con lo cual la evaluación también se convierte en un proceso que debe ser planificado, ya sea que se haga de manera semanal, quincenal, mensual, etc. En este caso resulta lógico que el docente evalúe las competencias que trabaja durante determinado período, es decir, si durante un mes se enfoca en el trabajo de cinco competencias, será conveniente que evalúe formalmente esas competencias.

La definición clara de las competencias y el haber hecho una gradación en niveles facilita la tarea evaluadora, puesto que si se sabe lo que se pretende evaluar en cada módulo o asignatura y el nivel a alcanzar, se puede hacer más fácilmente una valoración del logro y del nivel de desempeño que tiene cada estudiante.

Así pues, la propuesta del modelo CBT para la evaluación de las competencias sugiere la declaración de algunas actividades de aprendizaje como actividades también de evaluación, que valoren al mismo tiempo las competencias y los contenidos, de tal forma que el docente diseñe actividades de aprendizaje, que al mismo tiempo podrían

ser de evaluación o planifique actividades específicamente para evaluar las competencias, en las que los estudiantes pongan en juego sus distintos tipos de saberes para resolver alguna situación o problema.

Llevar a la práctica esta evaluación de las competencias implica adoptar la siguiente estructura básica:

- a) Crear una situación-problema que permita reflejar la competencia específica.
- b) Declarar algunas actividades de aprendizaje como actividades de evaluación.
- c) Definir uno o varios criterios de evaluación para cada competencia que permitan poner de manifiesto el grado y modo en que los estudiantes realizan el aprendizaje de los distintos componentes de la competencia.
- d) Utilizar instrumentos de evaluación.

Empleando distintos instrumentos de evaluación es posible dar seguimiento a los procesos de aprendizaje de manera continua y sistemática, lo que requiere que el docente incorpore en la práctica educativa aquellos instrumentos de evaluación que le permitan recoger datos fiables sobre el grado de aprendizaje de los estudiantes; que considere el uso de una diversidad de instrumentos que pueden ir desde productos desarrollados por los estudiantes, hasta otras propuestas como la resolución de problemas. Desde esta perspectiva no se presenta uno u otro instrumento como mejor, sino la existencia de una variedad de posibilidades de las que se puede hacer uso según el objeto de evaluación que se tenga, por ejemplo el uso de un portafolio de evidencias, para recoger evidencias de trabajo. Otro aspecto fundamental es hacer uso de distintos tipos de evaluación según los agentes evaluadores, en este sentido, el docente no es el único que tiene la posibilidad de evaluar, ya que para algunas actividades se recomienda hacer uso de la coevaluación y que entre los mismos estudiantes valoren su trabajo, su desempeño, su participación, etc.; mientras que para otras sería más enriquecedora la autoevaluación para que el propio estudiante reflexione sobre su desempeño en la actividad.

En el contexto de la formación por competencias, no solamente las personas responsables de la formación intervienen en el proceso de evaluación, sino que la autoevaluación del estudiante es crucial, puesto que la capacidad de emitir un juicio sobre su propio progreso es parte integrante de la competencia, de todas las competencias. Por otra parte, la capacidad de reflexionar del alumno sobre lo que ha

conseguido y aquello que no ha logrado es la piedra angular de un gran número de enunciados de competencias. Sin lugar a dudas, la capacidad de juicio es ella misma una competencia a desarrollar en los estudiantes. Al respecto, como plantea Scallon (2004), instrumentos como el portafolio, entre otros, puede contribuir eficazmente a dicho desarrollo. Tal y como afirma Biggs (2005), la autoevaluación (self-assesment) y la coevaluación (peer-assesment), no solo agudizan el aprendizaje de contenidos, sino que dan ocasión a que los estudiantes aprendan procesos meta cognitivos de supervisión, que se pedirá que desarrollen en la vida profesional y académica.

La evaluación compartida, por su parte, hace referencia a los procesos de diálogo que mantiene el profesor con los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de aprendizaje-enseñanza que tienen lugar. Este tipo de diálogos pueden ser individuales o grupales. En general, como indican Watts y García Carbonell (2006), estos procesos de diálogo se realizan con posterioridad a los procesos de auto y coevaluación. Se trata de aproximarse en la mayor medida posible a la utilización de la evaluación para promover el aprendizaje críticamente reflexivo señalado por Bronkbank y MacGill (2002). Para estos autores, el concepto assesment significa sentarse al lado de, en el sentido de dar una ayuda o cooperar con, en vez del significado de inspección y control, que es la forma más habitual de entender y practicar la evaluación. Tal como afirma Villardón (2006), la autoevaluación se enmarca en una concepción democrática y formativa del proceso educativo en el que participan activamente todos los sujetos implicados y proporciona al estudiante estrategias de desarrollo personal y profesional que podrá utilizar tanto en el presente como en el futuro. Del mismo modo, le ayuda a desarrollar su capacidad crítica, favorece la autonomía, le compromete en el proceso educativo, y motiva para el aprendizaje, incrementando la responsabilidad de los estudiantes con relación a su propio aprendizaje y promueve la honestidad en juicios emitidos con relación a su desempeño.

Todo lo anterior revela la importancia de la valoración de las competencias mediante una evaluación auténtica, es decir, una evaluación de aprendizajes contextualizados, que implique la resolución de tareas complejas y reales, que sea planificada, que considere criterios de evaluación, que se acompañe de instrumentos, y como indican algunos autores (Ahumada, 2005; Álvarez, 2005; Díaz Barriga Arceo y Barroso, 2014), buscando cambios en la cultura de la evaluación, estableciendo una mayor comunicación profesor- estudiante, una retroalimentación mediante la cual el

docente haga una devolución a los estudiantes sobre los resultados obtenidos, brinde el tipo de ayuda necesaria para que reflexionen sobre sus propios aciertos y errores e identifiquen qué y cómo puede mejorar.

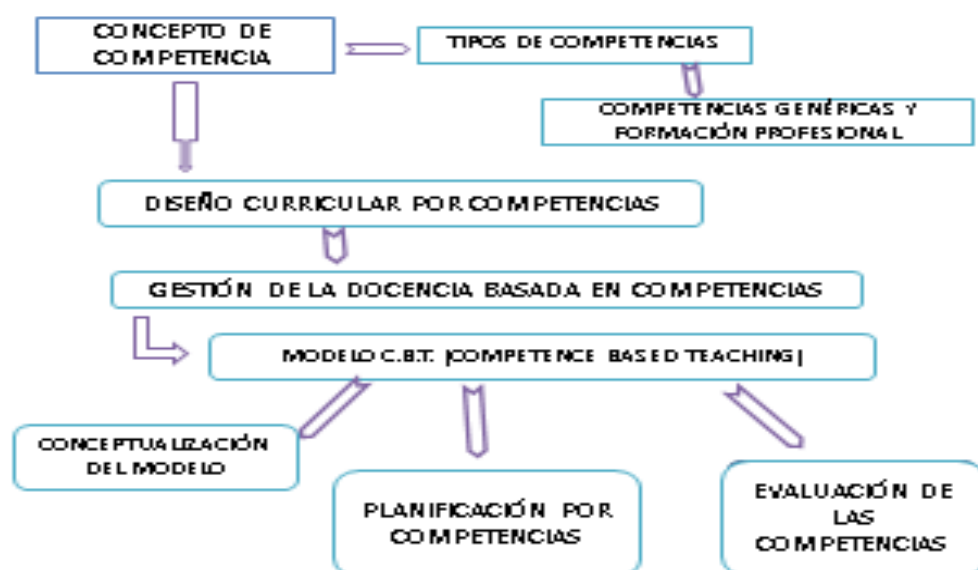
La evaluación auténtica, como señalan algunos autores (Monereo, Castelló, Durán y Gómez, 2009; Wiggins y McTighe, 2006), se hace cargo de la separación que puede existir entre lo que se aprende en la universidad y lo que se requiere saber y hacer en la vida real, tal como lo busca el modelo de competencias, replicando los desafíos y estándares de desempeño que típicamente enfrentan los profesionales en el mundo del trabajo.

La evaluación auténtica se refiere a una metodología de evaluación del aprendizaje conducida a través de tareas del mundo real que requieren que los estudiantes deban usar su conocimiento y habilidades dando cuenta de desempeños creativos y efectivos, en contextos significativos. En este tipo de evaluación, el contexto es realista, ya que se refiere a preguntas pertinentes y relevantes, la tarea involucra desempeño cognitivo a través de construcción de conocimiento y se miden habilidades cognitivas de orden superior que permiten el desarrollo de conocimiento profundo, incrementando la autonomía y el compromiso del alumno con su propio proceso de aprendizaje (Wiggins y McTighe, 2006). Asimismo, considera el desarrollo de habilidades y conocimientos valiosos también fuera de las aulas (Frey, Schmitt y Allen, 2012; Newman, Bryk y Nagaoka, 2001).

Dentro de esta metodología se plantean distintas técnicas e instrumentos de evaluación como: ensayos, exámenes orales, pruebas de resolución de ejercicios y problemas, análisis de caso, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo, portafolios, protocolos de observación, mapas conceptuales, diario/bitácora, observación, entrevistas, simulaciones, incidentes críticos. Pero, lo más importante es la implementación de sistemas de retroalimentación, formales y permanentes, sobre los resultados de los alumnos en estas evaluaciones. Esto se puede lograr a través del uso de rúbricas que permitan evidenciar y caracterizar niveles de desempeño del estudiante.

En la siguiente página se presenta un diagrama que sintetiza las ideas principales planteadas en este capítulo.

FORMACIÓN POR COMPETENCIAS



CAPÍTULO 2

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DURANTE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

La socialización, con sus aspectos emocionales, encuentra un espacio muy adecuado en el entorno escolar, como señalan Extremera y Fernández Berrocal (2004), no solo porque el alumno permanece en las aulas gran parte de su infancia y adolescencia, periodos en los que especialmente se produce el desarrollo emocional, sino por la cantidad de problemas que se presentan en el terreno educativo (fracaso escolar, violencia, dificultades en la convivencia, etc.), con lo que se demuestra una vez más que las necesidades planteadas en las instituciones educativas van más allá de promover el desarrollo cognitivo del alumnado, dirigiéndose a lograr que sus alumnos alcancen una formación integral, como una consecuencia más de la concepción actual del papel de la afectividad y de las emociones en la educación, que deja constancia de que lo cognitivo configura lo afectivo y lo afectivo condiciona lo cognitivo (Hernández, 2002). La labor del docente, entonces, no se limita a transmitir conocimientos, dado que se convierte en un modelo, en un promotor de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos (Cabello et al., 2010). De allí que los profesores entienden cada vez más lo importante y necesario que es desarrollar estas competencias, aunque inicialmente no sean conscientes de las mismas y se limiten a demandar materiales para desarrollar con su alumnado, pero posteriormente se van haciendo conscientes de la necesidad de adquirir estas competencias, cuando deben analizar los pensamientos, las emociones que les suscitan las diferentes situaciones y los comportamientos que desempeñan (Torrijos y Martín, 2014)

Desde esta perspectiva, la labor del profesional docente adquiere sentido en la relación con los otros y en la búsqueda por favorecer el bienestar y el desarrollo de los demás. Por lo tanto, se consolida una labor indivisible entre enseñanza y aprendizaje, donde la promoción de competencias interpersonales juega un papel primordial de cara a garantizar una educación integral y de calidad (Palomero, 2009).

2.1.- Competencias emocionales: conceptualización y modelos.

El progresivo interés en el estudio de la inteligencia emocional (IE) surgido en los años 90 ha contribuido también al redescubrimiento de las competencias

emocionales, aunque en el tema de su clasificación, desde la perspectiva de Repetto y Pérez-González (2007), es necesario señalar que ésta varía según los diversos autores y las diferentes aproximaciones teóricas.

Aproximándose a este tema, Punk (1994), se refiere a las competencias más propiamente “sociales”, mencionando como ejemplos la capacidad de adaptación social, la disposición a la cooperación, o el espíritu de equipo. En un sentido similar, según Caballo (1993), la competencia social (o habilidades sociales) implica el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, ya sea en el contexto familiar, escolar, laboral, u otros, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente, resuelve los problemas inmediatos que puedan surgir en la interacción, minimizando la probabilidad de aparición de futuros problemas.

Focalizándose en lo que podrían considerarse más propiamente modelos de competencias emocionales, considerando la variedad de autores y enfoques, se pueden señalar como los más reconocidos, los siguientes:

Tabla N° 3: Modelos de competencias emocionales

Autor(es) Año	Nº y tipo de elementos	Áreas, elementos o dimensiones
Mayer y Salovey (1997)	Cuatro ramas	a) Percepción, valoración y expresión de las emociones. b) Facilitación emocional del pensamiento. c) Comprensión de las emociones y conocimiento emocional. d) Regulación reflexiva de las emociones.
Saarni (1999)	Ocho tipos de competencias	a) Autoconciencia de las propias emociones. b) Capacidad para discriminar y comprender las emociones de los demás. c) Capacidad para usar el vocabulario emocional y la expresión. d) Capacidad para la implicación empática. e) Capacidad para diferenciar la experiencia subjetiva interna de la expresión emocional externa. f) Capacidad para enfrentarse adaptativamente con emociones negativas y circunstancias estresantes. g) Conciencia de la comunicación emocional en las relaciones. h) Capacidad para la autoeficacia emocional.

Boyatzis, Goleman y Rhee (2000)	Veinte competencias agrupadas en cuatro bloques	a) Autoconciencia emocional. b) Autogestión o autogobierno (autocontrol). c) Conciencia social (empatía). d) Gestión de las relaciones o habilidades sociales.
Petrides Furnham (2003)	Quince dimensiones socioemocionales	a) Adaptabilidad. b) Asertividad. c) Valoración emocional de uno mismo y de los demás. d) Expresión emocional. e) Gestión emocional de los demás. f) Regulación emocional. g) Baja impulsividad. h) Habilidades de relación. i) Autoestima. j) Automotivación. k) Competencia social. l) Gestión del estrés. m) Empatía. n) Felicidad. o) Optimismo.
Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) 2013	Cinco categorías	a) Autoconciencia. b) Autogestión. c) Conciencia Social. d) Competencias de relación. e) Toma de decisiones responsable.
Bisquerra y Pérez-Escoda (2007)	Cinco dimensiones	a) Conciencia emocional. b) Regulación emocional. c) Autonomía emocional. d) Competencia social. e) Competencias para la vida y el bienestar.

Fuente: Elaboración propia en base a diversos autores.

Todos los modelos anteriores presentan elementos en común, como el agrupamiento de las emociones en categorías similares, relacionadas entre sí, la vinculación de las emociones con la motivación, la relevancia de la percepción, comprensión y regulación para la relación con el ambiente, el hecho que la emoción es experimentada en contextos determinados, vinculada a procesos cognitivos, entre otros aspectos.

En base a lo anterior, el concepto de competencia emocional hace referencia a los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que se consideran necesarios

para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La formación en competencias emocionales tiene aplicaciones educativas inmediatas, porque pone el énfasis en la interacción que se produce entre la persona y su ambiente. De hecho, como indican Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), las competencias emocionales son un elemento esencial para el desarrollo integral de la persona, ya que le capacitan para la vida.

Dado lo anterior, las competencias emocionales de los docentes son necesarias para su propio bienestar personal, para poder ejercer con efectividad y calidad su actividad docente y para el desarrollo emocional y social de sus alumnos (Sutton y Wheatley, 2003).

En base a lo planteado, el modelo de Bisquerra y Pérez-Escoda, no solamente comprende las dimensiones antes consideradas en una propuesta coherente, sino que además, a través de un enfoque socioformativo, retoma como influencia teórica las recomendaciones de diversos organismos internacionales, como el Proyecto Tuning, el informe DeSeCo y el informe Delors en su estructuración (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Cada uno de los bloques que forman parte de este modelo, da lugar a una serie de aspectos que se detallan a continuación:

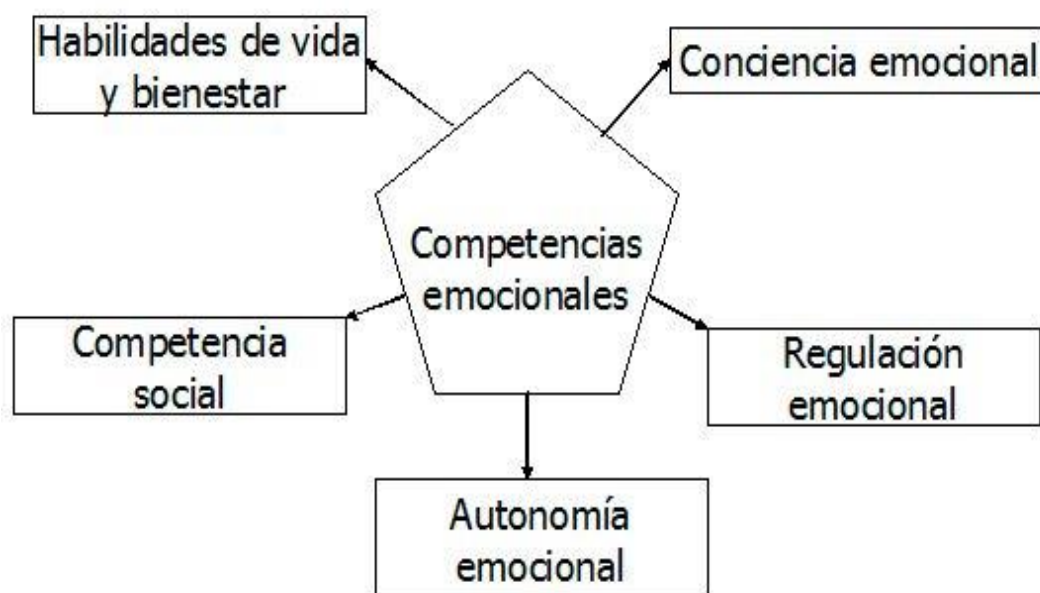


Fig. 6: Modelo pentagonal de competencias emocionales. Fuente: Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007.

Estas dimensiones pueden ser conceptualizadas con sus aspectos constitutivos en la siguiente Tabla:

Tabla N° 4: Competencias y aspectos contemplados en el modelo

	Conciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencia social	Competencias para la vida y el bienestar
C o n c e p t u a l i z a c i ó n	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional en contextos específicos.	Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, lo que implica aspectos como tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas.	Conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional	Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, requiriendo el dominio de habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad.	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables que permitan afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, organizando la propia vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar.
A s p e c t o s	<ul style="list-style-type: none"> - Toma de conciencia de las propias emociones. - Dar nombre a las emociones. - Comprensión de las emociones de los demás. - Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión emocional apropiada. - Regulación de emociones y sentimientos. - Habilidades de afrontamiento. - Competencia para autogenerar emociones positivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima. - Automotivación. - Autoeficacia emocional. - Responsabilidad. - Actitud positiva. - Análisis crítico de normas sociales. - Resiliencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar las habilidades sociales básicas. - Respeto por los demás. - Practicar la comunicación receptiva. - Practicar la comunicación expresiva. - Compartir emociones. - Comportamiento prosocial y cooperación. - Asertividad. - Prevención y solución de conflictos. - Capacidad para gestionar situaciones emocionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fijar objetivos adaptativos. - Toma de decisiones. - Buscar ayuda y recursos. - Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida. - Bienestar emocional. - Fluir.

Fuente: Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007.

Este modelo incorpora tanto rasgos cognitivos como dimensiones de la personalidad. Según lo señalado por sus autores, tiene la ventaja de ser más amplio en comparación con otros modelos, como el de Mayer, Salovey y Caruso (2008) y tiene la ventaja de estar estructurado más jerárquicamente si se compara con otros modelos de

inteligencia emocional, como el de Petrides, Frederickson y Furnham (2004), lo que facilita el desarrollo posterior de programas de intervención. A partir de estos antecedentes, es que se utiliza este modelo como referente para la elaboración de la propuesta implementada en esta tesis.

2.2.- Competencias emocionales en la formación docente

Aunque en diversos estudios realizados, las competencias emocionales en los alumnos de magisterio tendrían mayor desarrollo en comparación a la población universitaria en general, investigaciones desde diferentes modelos metodológicos han constatado las carencias en cuanto a inteligencia emocional en esta población (Bueno, Teruel y Valero, 2005).

Emerge entonces la necesidad de desarrollar algunas de las competencias propias del desempeño docente, como la capacidad de hablar en público, de ejercer el liderazgo en el aula y de trabajar con metodologías cooperativas y colaborativas, lo cual coloca como requisito no solamente el que se alcancen esas metas durante los años universitarios, sino que también la universidad supervise la adquisición de este tipo de competencias. De hecho, los autores previamente mencionados plantean que si no se interviene de forma explícita en la formación emocional de los alumnos, sus competencias en este sentido no mejoran a lo largo de la formación universitaria.

Continuando en esta línea, el estudio de Peñalva, López Goñi y Landa (2013), desarrollado en estudiantes de carreras pedagógicas, muestra que las competencias emocionales, ya sean personales o sociales, son diferentes de las competencias de liderazgo, y no se presentan igual en cada individuo, lo que genera diferentes perfiles de alumnos con habilidades y carencias concretas, en las que habría que intervenir específicamente, dado que a corto plazo las van a necesitar para afrontar su paso por la universidad y a medio plazo para su desempeño profesional. Gracias a esta intervención se les puede evitar a ellos y a sus futuros alumnos buena parte de los problemas que se encuentran en la actualidad en las aulas. Por tanto, parece conveniente no solo incorporar la educación emocional explícita y estructurada como proponen algunos autores (Bisquerra, 2005), sino, si es posible, realizarlo de forma individualizada en función de los niveles de competencia concretos de cada alumno.

En el sentido de las carencias, el estudio de Peñalva et al. (2013), encontró que prácticamente, uno de cada dos alumnos presenta un déficit en competencias emocionales que incluyen habilidades personales e interpersonales, lo que les lleva en

un 43,6% a tener miedo a hablar en público, en un 40% a no sentirse capaz de liderar un grupo y en un 60,9% a no intentar asumir el mando e imponer un ritmo de trabajo cuando trabaja en equipo.

Si se precisan un poco más estos resultados, desde el punto de vista de las competencias emocionales personales, se encontró que el grupo más numeroso de alumnos, correspondiente al 47,2% de la muestra, era altamente competente, con un perfil estable emocionalmente, que no tiene miedo a hablar en público, que se siente capaz de afrontar nuevas situaciones y que no se desanima ante las dificultades. Esto presenta a un tipo de alumno que cuenta claramente con las características deseables para la profesión. Sin embargo, un segundo grupo, compuesto por el 40,6% de los sujetos presenta menores habilidades personales, pero cuenta con una mayor estabilidad emocional y se ve capaz de trabajar en equipo, por lo que en el futuro serían profesores que dependerían de las condiciones laborales del entorno, dado que en la medida en que se encuentren con equipos docentes que los apoyen, podrán desempeñar satisfactoriamente su trabajo. Por el contrario, en la medida en que las condiciones de su entorno se deterioren, ya sea por el tipo de liderazgo, por las relaciones con sus compañeros o por otras variables relacionadas, estos alumnos podrían verse afectados negativamente, ya que carecen de habilidades para afrontar con éxito las situaciones estresantes sin un entorno que les proporcione un apoyo social adecuado, configurando un perfil coherente con la evidencia que señala la importancia de las variables contextuales en el burnout del profesorado. Finalmente, un último grupo de alumnos, que alcanza a un 12,3%, presentan escasas competencias personales, pudiendo ser quienes ni siquiera logren finalizar la carrera o que arrastren múltiples problemas laborales, puesto que presentan una baja capacidad de automotivación, considerando aspectos como infravalorar el propio trabajo cuando se trabaja en grupo, percibirse como incapaces ante nuevas situaciones y desanimarse ante las dificultades, características que estarían ligadas a la posibilidad de desarrollar el síndrome de burnout, como han señalado Pena y Extremera (2012).

Continuando con el análisis de las competencias emocionales sociales realizadas en el estudio de Peñalva et al. (2013), aparecen tres tipos diferenciados de alumnos. El grupo más numeroso, con un 50,9%, está conformado por alumnos muy empáticos, interesados en las relaciones sociales y que se sienten capacitados para trabajar en equipo, por lo que parecen bien orientados hacia la adquisición de competencias de liderazgo en grupo. El segundo tipo de alumnos, con un 28,3% de la muestra, se asocia

a líderes racionales enfocados al rendimiento y el trabajo; son alumnos resueltos, capaces de asumir el liderazgo de los equipos de trabajo, aunque requerirían desarrollar las habilidades presentes en el primer grupo, pues el tipo de liderazgo que muestran puede resultar muy frío para algunas personas. El tercer grupo, compuesto por uno de cada cinco alumnos de la muestra, presenta bajas habilidades tanto empáticas como sociales, proyectándose la necesidad que este último bloque de alumnos adquiera competencias emocionales, tanto personales como sociales, para que se sientan capaces de hablar en público, liderar un grupo o asignar tareas cuando la ocasión lo amerite, precisando el desarrollo de una estabilidad emocional que los ayude a mejorar el resto de habilidades. A partir de lo anterior, tanto en el segundo como en el tercer tipo de alumnos, se observa un perfil de habilidades que podría estar asociado a dificultades en el manejo de los conflictos interpersonales, en ambos casos por una carencia de asertividad desde perspectivas diferentes, en el segundo grupo debido a una tendencia al estilo agresivo, mientras que en el tercer grupo la tendencia es al estilo inhibido. En cualquiera de estos casos, la ausencia de habilidades asertivas podría implicar un déficit en la capacidad de resolución de conflictos requerida en el desempeño de las tareas docentes.

Por otra parte, dentro de los resultados evidenciados en el trabajo de López Goñi y Goñi Zabala (2012), las competencias relacionadas con las capacidades interpersonales se encuentran en mayor proporción que las relacionadas con el desarrollo profesional. Estas también están presentes aunque en proporción menor. A su vez, las competencias relacionadas con las capacidades intrapersonales son casi inexistentes. Esta es una conclusión relevante porque contrasta con el alto valor que algunos autores (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003; Muñoz de Morales, 2005), han dado al crecimiento y al equilibrio personal como bases de cualquier desarrollo profesional duradero en el tiempo que tenga unos niveles de bienestar profesional suficientes para evitar el burnout y la desmotivación de los docentes.

Estos datos, junto a otras evidencias, hacen patente la necesidad planteada anteriormente, de promover el desarrollo emocional del profesorado como paso previo y fundamental para favorecer el bienestar personal y social de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Palomera et al., (2008), “no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente” (p. 441).

Competencias como la conciencia emocional, la empatía o la regulación emocional son necesarias no solo para promover efectividad y calidad a la hora de emprender la tarea de docente, sino su propio bienestar, así como el desarrollo de estas competencias en el alumnado (Sutton y Weathley, 2003). Estudios como el de Rodríguez-Mateo, García y Rodríguez-Trueba (2017), muestran que un perfil socioafectivo docente con carencias en las competencias emocionales tiende a la negatividad, el enjuiciamiento y el sufrimiento, al percibir selectivamente lo negativo de la realidad, reaccionando ante las frustraciones desde la desconexión emocional, aislamiento y evitación, lo que lleva a la necesidad de una intervención durante la formación profesional, que reduzca el burnout a través del fortalecimiento de los aspectos socioemocionales en el desempeño docente.

Las investigaciones precedentes muestran que los docentes son cada vez más conscientes de la necesidad de incluir la educación emocional en las aulas y, sin embargo, no han recibido la formación necesaria para desarrollar esta tarea con éxito, desempeñando su labor con aquellos niveles de competencia emocional que han podido desarrollar de una forma casi intuitiva a lo largo de su proceso de socialización (Hué, 2007; Palomero, 2009).

A esto hay que agregar que la mayoría de las propuestas de desarrollo de competencias emocionales se centran en los alumnos de los distintos niveles educativos como únicos beneficiarios, limitando esta formación a la difusión de herramientas y materiales para trabajar en el aula (Bisquerra, 2005; López Cassà, 2007; Muñoz de Morales, 2005; Obiols, 2005), sin considerar que hay un paso previo y fundamental que consiste en desarrollar esas competencias en el profesorado, con objeto de favorecer su bienestar personal y social, como estrategia que les permitirá afrontar los eventos que con frecuencia pueden resultar estresantes en el terreno educativo y como garantía para trabajar la Inteligencia Emocional de sus alumnos (Cabello et al., 2010).

Cuando se consulta a los futuros docentes en relación a la importancia de las competencias emocionales en su formación (Cejudo, López-Delgado, Rubio y Latorre, 2015), éstos opinan que es muy importante en primer lugar la formación en competencias emocionales complementarias (autoestima, automotivación, habilidades sociales, adaptabilidad a los cambios, control de los impulsos, gestión del estrés), posteriormente competencias emocionales interpersonales (resolución de conflictos, empatía, habilidades de relación interpersonal, comprensión de las emociones de los demás, regulación de las emociones de los demás, asertividad, fomento de las

emociones positivas en los demás, tales como el optimismo o la felicidad) y en tercer lugar, las competencias emocionales intrapersonales (regulación de las emociones propias, identificación y reconocimiento de las emociones propias, conocimiento de la influencia de las emociones propias en la toma de decisiones, comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias, comprensión de las relaciones existentes entre las emociones propias y las situaciones que las provocan, reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras en uno mismo).

En este estudio, todas las competencias analizadas se consideran con una importancia entre alta y muy alta, aunque en orden de importancia figuran en primer lugar las relacionadas con el fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás, a la que siguen, en orden, la automotivación, las habilidades sociales, la adaptabilidad a los cambios, el control de los impulsos y, finalmente, la gestión del estrés. También se consideran muy importantes la formación en la resolución de conflictos, el fomento de las emociones positivas en los demás, tales como el optimismo o la felicidad, la empatía, las habilidades de relación interpersonal, comprensión de las emociones de los demás, la regulación de las emociones de los demás, la asertividad, la regulación de las emociones propias, a la que siguen, la identificación y reconocimiento de las emociones propias, el conocimiento de la influencia de las emociones propias en la toma de decisiones, la comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias, la comprensión de las relaciones existentes entre las emociones propias y las situaciones que las provocan, y por último, el reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras en uno mismo. Por tanto, como una de las conclusiones de este trabajo se plantea la necesidad que los programas formativos de los futuros maestros tengan en cuenta la inclusión, fundamentalmente, de las competencias emocionales interpersonales, considerando la importancia que tienen las relaciones interpersonales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en concordancia con los planteamientos de Fernández Domínguez et al.(2009). Finalmente, en cuanto a las necesidades formativas, a los alumnos participantes les gustaría contar con una mejor preparación en educación emocional, opinando que no existe formación en estos aspectos en ninguna de las áreas, a excepción de las facetas de resolución de conflictos, las habilidades sociales, la empatía, y por último, las habilidades de relación interpersonal.

Los resultados anteriores reafirman las conclusiones establecidas por Salami (2010), en el sentido que en el contexto universitario los esfuerzos deben centrarse en la

enseñanza de las competencias emocionales como una estrategia para desarrollar comportamientos y actitudes académicas de los estudiantes en instituciones de enseñanza terciaria. Cuando los estudiantes son educados para ser emocionalmente y socialmente inteligentes, su rendimiento puede ser mejorado.

A nivel latinoamericano, en un estudio desarrollado en Argentina con futuros maestros (Casullo y García, 2015), las competencias emocionales más valoradas fueron la motivación y la empatía, la percepción, comprensión, expresión, manejo y regulación de las emociones. Los resultados obtenidos indican que los participantes con altos niveles de estas competencias muestran mayores respuestas de afrontamiento, de aproximación y de resolución de problemas. A la luz de los resultados, el desarrollo de las competencias emocionales parece representar una tarea necesaria y los contextos educativos se tornan los lugares privilegiados para promover estas habilidades que contribuirán de forma positiva al bienestar personal y social de los sujetos.

Reafirmando lo planteado anteriormente, Hernández-Amorós y Urrea-Solano (2017) desarrollaron un estudio cualitativo con estudiantes del primer año de formación del profesorado en la Universidad de Alicante, España, destinado a analizar las actitudes de los estudiantes hacia la educación emocional y la formación que reciben en este ámbito, centrándose en sus opiniones acerca de la pertinencia de la educación emocional en su formación inicial, así como su disposición a trabajar con las emociones en el futuro. Los resultados muestran que los futuros maestros tienen actitudes favorables para tratar con las emociones en el aula, reconociendo la importancia de la formación de los docentes para el desarrollo de la competencia emocional de los alumnos. Además, argumentaron que aunque sus profesores universitarios les proporcionaron diversas estrategias en el ámbito de las emociones, consideraron que esta formación fue escasa y demasiado teórica. Se destaca especialmente la necesidad de contar con actividades que promuevan el desarrollo de emociones a través de la expresión y el uso de situaciones reales o hipotéticas que les hacen experimentar emociones diferentes, o apreciar cómo otras personas abordan diversas circunstancias emocionales, utilizando metodologías constructivistas, comprometiéndose en un aprendizaje situado y dialógico, concluyendo que es indispensable contar con educación emocional desde las primeras etapas del sistema educativo, y especialmente en los programas de formación de maestros, dado que la calidad de la formación inicial de los profesores tiene un impacto significativo sobre la forma en que posteriormente realizan su función como educadores.

2.3.- Competencias emocionales en la práctica pedagógica

Existe un cierto consenso en definir la práctica como una de las asignaturas más relevantes en los estudios de los futuros profesionales de la educación, ya que a lo largo de ella, como señalan algunos trabajos (Carson, 2004; Navío, 2004), el estudiante se enfrenta a situaciones complejas que no sólo requieren poner en funcionamiento los conocimientos y habilidades adquiridas en otras asignaturas de la titulación, sino que también tiene que poner en juego competencias que no se han adquirido en estas mismas asignaturas.

Zabalza (2003) la entiende como “el periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un período de formación [...] que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajo reales” (p.45), por lo que se constituye como el marco idóneo donde convergen los mundos formativo y laboral.

Respecto a la formación pedagógica, Pérez García (2008), concibe la reflexión como una parte inherente del proceso de aprender a enseñar durante el prácticum, por lo que el estudiante, a lo largo de este tramo formativo, debe reflexionar continuamente sobre todo lo que hace en clase y todo lo que ocurre en el aula. Serán los datos obtenidos a través de su propia observación los que le harán reflexionar y tomar las decisiones oportunas para mejorar su actividad docente. De este modo, el futuro maestro llegará a conectar, de forma cognitiva y reflexiva, la teoría aprendida en la facultad con los conocimientos prácticos derivados de su estancia en los centros. Sin duda, la reflexión en y sobre la acción tiene su mejor contexto en el prácticum, tarea que puede parecer simple, pero que presenta dificultades para llevarse adecuadamente a la práctica. Sin embargo, la tarea de encontrar ese punto de unión entre la teoría y la práctica, a través de este proceso reflexivo, posibilitará a los futuros maestros ir construyendo su propio conocimiento práctico, personal, estratégico, de acción, acerca de la enseñanza (Altava y Gallardo, 2003; De Vicente, 2003)

Según Zabalza (2013), el prácticum se configura como una alternancia de los estudios académicos con la formación en los centros de trabajo, lo cual quiere decir que los estudiantes pasan cierto tiempo en organizaciones o entidades donde realizan actividades vinculadas a su titulación. A partir de las orientaciones y funciones que cumple el Prácticum, el autor distingue cuatro modelos:

- 1) Prácticum orientado a la aplicación real de lo aprendido en centros de formación. Este modelo de prácticum, situado generalmente hacia el final de la carrera, tiene como propósito completar la formación teórica recibida en la Universidad a través de la aplicación de los saberes en situaciones reales.
- 2) Prácticum orientado a facilitar el empleo. Este tipo de práctica externa facilita el contacto entre empresarios y aprendices a fin de que estos últimos tengan la posibilidad de quedarse como trabajadores o profesionales.
- 3) Prácticum orientado a completar la formación general recibida en el centro de formación con una formación especializada en el centro de trabajo. El objetivo de este modelo es otorgar una formación práctica, técnica y contextualizada que difícilmente podría adquirirse en centros de formación. Ejemplos de este tipo de prácticum se encuentran en el MIR (médicos), FIR (farmacéuticos y químicos), etc.
- 4) Prácticum destinado a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo. En este tipo de formación práctica se pretende que los estudiantes amplíen sus conocimientos teóricos y prácticos en centros reales de trabajo. Pueden desarrollarse en distintos momentos de la carrera (durante o al final de la misma), en módulos intensivos o diseminados y en uno o varios centros de trabajo.

Actualmente las titulaciones de maestros se desarrollan desde este último modelo, como es la realidad que se presenta en la Universidad en la que se desarrolla este estudio; por lo que el prácticum se constituye como un poderoso espacio para que los futuros docentes se enfrenten a situaciones reales de su profesión, con lo cual no sólo podrán adquirir todos los conocimientos y habilidades necesarios para ejercer, de manera competente, su labor, sino que también definirán su identidad profesional.

En este sentido, el prácticum, al ser el único espacio de contacto con la realidad profesional, adquiere un significativo valor dentro de la formación inicial de maestros y se transforma en el eje central de la misma, pues otorga sentido a la presencia de los conocimientos teóricos que se enseñan en la universidad (Rubia y Torres, 2001). Por este motivo, según Yunus, Hashim, Ishak y Mahamod (2010), la práctica docente puede ser considerada como la parte más trascendental de la formación de un futuro docente.

Los actuales programas de formación inicial docente conviven constantemente con el reto de lograr que los estudiantes de magisterio establezcan relaciones de sentido entre los contextos reales de enseñanza y los conocimientos conceptuales que han

aprendido. El prácticum, por el momento, parece ser el único espacio que asegura el cumplimiento de esta necesaria condición. Producto de ello, ha ido adquiriendo, cada vez más, un lugar preponderante dentro del desarrollo personal y profesional de los futuros maestros. Sin embargo, no se desconoce la necesidad de que todos los componentes de los planes de estudios formadores de docentes estén orientados a promover experiencias significativas. Ciertamente, no se puede delegar todo el peso de una formación integral a las prácticas desarrolladas en las escuelas.

Como señalan Liesa y Vived (2010), los futuros docentes requieren de competencias que trasciendan la transmisión de conocimientos, con el fin de ajustar su perfil a la realidad que configura la sociedad actual, por lo que, como agregan Zahonero y Martín (2012), los aspectos afectivos, traducidos en implicación personal, emocional y moral, han de constituir uno de los ejes conductores que desemboque en una realización integral de la tarea docente.

Sin embargo, cualquiera que sea el puesto y funciones que desempeñe un docente en el complejo engranaje de su quehacer, las competencias emocionales y de gestión de grupos humanos son una herramienta esencial para el desempeño de su labor (Armengol et al., 2011). Un profesional de la educación que no cuente con estas competencias está condenado al fracaso. Esto supone que las competencias transversales deben ser un elemento esencial en los nuevos planes de estudio, y deben tener sus espacios específicos en las diferentes materias.

Jennings y Greenberg (2009) ponen de manifiesto la estrecha relación entre las competencias sociales y emocionales de los profesores y la efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, así como el desarrollo de la conducta prosocial de los alumnos en clase.

Esto reitera dos de los aspectos señalados anteriormente. En primer lugar, que la puesta en práctica de un programa de educación emocional requiere una formación previa del profesorado y en segundo término que, pese a ello, el desarrollo de competencias emocionales de un modo intencional y sistemático está, en general, bastante ausente en los programas de formación de maestros, tanto desde un punto de vista de la formación inicial, como en la formación continua del mismo.

El docente, lo quiera o no, es un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo, puesto que es un modelo adulto a seguir por sus alumnos en tanto es la figura que posee el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida, convirtiéndose en un

modelo de inteligencia emocional insustituible, por lo que, además de la enseñanza de conocimientos teóricos, le corresponde moldear y ajustar en el aula el perfil afectivo y emocional de sus alumnos. (Extremera y Fernández- Berrocal, 2004). A partir de esto es que resulta legítimo cuestionarse cuántos de los profesionales en formación aprenden a conocer, regular y gestionar su propia emocionalidad y cuántos son capaces de comprender los estados de ánimo de los demás y de enfocar sus actuaciones en función de estrategias asertivas de relación, por lo que, en opinión de Vallés (2003), el logro de estas habilidades emocionales constituye uno de los grandes desafíos de la educación de nuestros tiempos.

De acuerdo con lo anterior, la solidez emocional de los docentes debería ser un tema importante en el ámbito de la formación profesional, considerando que para ninguna persona es sencillo actuar en su ámbito laboral como un modelo para otros. Por lo tanto, se hace necesario para los centros formadores de profesorado, explorar el mundo de las emociones, espacio del que Cassasus (2009) abstrae el concepto de inteligencia interpersonal, la cual considera necesaria para poder llegar a ser un buen profesor. Entre las razones dadas, destaca que se fundamenta en el desarrollo de la conciencia emocional o inteligencia interpersonal, que facilita el trabajo eficaz con otras personas. Agrega que el desarrollo de competencias emocionales implica no sólo la incorporación de destrezas determinadas, sino que abre un proceso de transformación en el cual la persona incorpora la conciencia y la comprensión emocional.

Las características que, según este autor, presentaría una persona con competencia emocional son: la compasión, la ecuanimidad, el optimismo, la empatía y la perseverancia, es decir, cualidades especialmente relevantes en personas que trabajan con otros, como es el caso de los profesores y profesoras. En este sentido, son competencias emocionales relevantes la capacidad de estar abierto al mundo emocional, la capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar, nombrar y dar sentido a una o varias emociones, la capacidad de ligar emoción y pensamiento, la capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional, la capacidad de regular la emoción, la capacidad de modular la emoción, y la capacidad de acoger, contener y sostener al otro.

En base a todo lo anterior, se puede concluir que concretar estas competencias en la formación pedagógica, como es el propósito de esta tesis, implicaría conjugar el conocimiento de teorías sobre las emociones, la inteligencia emocional en el aprendizaje y la cognición, los principios de la educación emocional, entre otros.

Asimismo, ser competente para aplicar estrategias que faciliten a los estudiantes identificar, comprender y regular las emociones de si mismos y de otros, y por supuesto, valorar el papel de las emociones en el desempeño y en la vida de las personas.

2.4.- Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales

En la literatura psicopedagógica, el término educación emocional aparece por primera vez en el año 1966, con la revista *Journal of Emocional Education*, la cual fue editada sólo hasta 1973 por el Institute of Applied Psychology de Nueva York. En esos años, la educación emocional se concibe principalmente como la aplicación educativa de los principios de la terapia racional-emotiva, la cual, a grandes rasgos, da pautas para controlar los pensamientos irracionales o automáticos que muchas veces tenemos y que entorpecen nuestro bienestar emocional y nos llevan a tomar malas decisiones. Sin embargo, la educación emocional, tal y como se entiende hoy en día, está primordialmente basada en el concepto de inteligencia emocional, por un lado, y en el concepto de competencias emocionales, por otro (Pérez-González y Pena, 2011)

Según Bisquerra (2003), la educación emocional es una innovación educativa que parte de las necesidades sociales y tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales que mejoren el bienestar personal y social, indicando que “Es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo integral de la persona” (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007, p.8), lo que facilita desenvolverse mejor en las circunstancias de la vida tales como los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, o la adaptación al contexto. En ese sentido, los conceptos básicos englobados dentro de la denominada educación emocional son: las emociones, la inteligencia emocional y la competencia emocional.

Basado en lo anterior, Pérez-González (2008) define la educación emocional como: “el proceso educativo planificado y desarrollado a través de programas, con carácter de prevención primaria inespecífica, dirigido tanto a desarrollar la inteligencia emocional como las competencias socioemocionales a corto, medio y largo plazo, y a potenciar el desarrollo integral de la persona, con la finalidad última de aumentar el bienestar personal y social” (p. 527).

Las investigaciones realizadas en torno a la promoción de competencias relacionadas con la inteligencia emocional ponen de manifiesto los beneficios de estas

en el sistema educativo (CASEL, 2013; Clouder, 2013; Pérez Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013).

Evidencias en relación a los resultados obtenidos en torno al trabajo en estas temáticas se encuentran en el estudio de Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011), que integró la evaluación de más de 200 programas orientados a favorecer el aprendizaje socioemocional en estudiantes en el ámbito escolar, reafirmando la creciente evidencia sobre el impacto de este tipo de intervenciones tanto para indicadores socioafectivos, como también para indicadores académicos. A través de este trabajo meta-analítico, se logró demostrar que los participantes en dichos programas aumentaron sus competencias emocionales, sus actitudes y conductas prosociales, subiendo en 11 puntos porcentuales su rendimiento académico. Los resultados alcanzados por estos programas se fundamentan en diversos modelos teóricos y estudios previos que han mostrado la relevancia de la dimensión emocional para el bienestar y desarrollo positivo.

Una revisión más exhaustiva de estos programas muestra que solo en los últimos años se ha comenzado a conceptualizar el desarrollo afectivo y social de una manera más integradora, incluyendo simultáneamente las diferentes áreas que en programas anteriores se habían abordado en forma separada y de manera específica, lo cual es consistente con los desarrollos teóricos y conceptuales enmarcados en la perspectiva del aprendizaje socioemocional.

En concordancia con el modelo en que se basa la iniciativa desarrollada en esta tesis, hay que señalar un grupo de programas que buscan potenciar la educación emocional desarrollados por el GROU (Pérez-Escoda et al., 2012). Este grupo de investigación de la Universidad de Barcelona presenta diversos estudios tras aplicaciones de programas basados en el modelo de competencia emocional desarrollado por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). En el último y más exhaustivo de sus estudios en el área, se evalúa la aplicación de este tipo de programas en alumnado joven pre-adolescente y adolescente de hasta 12 años (n=423). El objetivo de mejorar el bienestar personal y social mediante el desarrollo de la competencia emocional se ve cumplido al encontrar efectos en ciertos componentes de la Inteligencia Socio Emocional medidos con la prueba EQi-Youth Version de Bar-On y Parker (2000) adaptada por Ugarriza y Pajares (2004).

En concreto, el análisis de la varianza con medidas repetidas en las mediciones pretest-postest, reporta resultados significativos de mejora en los grupos experimentales

por encima de los grupos control para la muestra en las dimensiones de habilidad interpersonal, adaptabilidad y cociente emocional total, lo que sumado a su diseño de evaluación pretest-postest cuasiexperimental con grupo control aporta un mayor respaldo a sus hallazgos.

Esto hace evidente la necesidad de poner de relieve la importancia de la formación emocional de los estudiantes, pero al mismo tiempo coloca en el centro de la discusión las distintas nociones y aproximaciones existentes a dicha dimensión, dado que, como señalan Berger, Alcalay, Torretti y Milicic (2011), el foco puesto en el bienestar socioemocional implica una mirada no sólo a las competencias sino a otros aspectos como la valoración de sí mismo, el establecimiento de vínculos nutritivos con otros, y una percepción positiva del ambiente.

Desde una perspectiva evolutiva, lo anterior es consistente con la teoría del apego, enfatizando, desde la perspectiva de Murray y Greenberg (2000), que profesores cálidos, contenedores y apoyadores proveen a los estudiantes con un sentido de conexión con el entorno escolar y de seguridad para explorar nuevas ideas y asumir riesgos, ambos aspectos fundamentales para el aprendizaje. Más aún, estudios muestran como vínculos positivos con figuras significativas a lo largo de la vida permiten reparar patrones de relaciones disfuncionales generados en etapas previas, lo cual enfatiza aún más la relevancia de las relaciones afectivas durante la etapa escolar (Bergin y Bergin, 2009). Desde esta perspectiva puede hablarse de apego escolar, destacando el rol de relaciones de cuidado y protección con adultos significativos en el contexto escolar que favorezcan el bienestar de los estudiantes (Berger, Milicic, Alcalay, Torretti, 2014; Potocnjak, Berger y Tomicic, 2011).

A esto se agrega que, la constante actividad y las múltiples demandas que surgen por parte de alumnos, familiares, compañeros, de la institución o de la sociedad en general, pueden suponer para el profesorado un importante desgaste emocional que puede generar estrés, malestar, frustración, desmotivación, etc. Ante estas dificultades, como indican algunos estudios (Guerrero, 2003; Extremera et al., 2010), se corre el riesgo de que se generen sentimientos de incapacidad, que vayan deteriorando gradualmente la imagen personal y las relaciones interpersonales, debido entre otras razones a las dificultades para recuperar el equilibrio emocional en aquellas situaciones y acontecimientos que les resultan desbordantes.

Así, el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado adquiere sentido como estrategia de prevención primaria inespecífica, al favorecer una mejor

adaptación al contexto educativo, minimizando riesgos y generando con mayores posibilidades de éxito estrategias de afrontamiento a circunstancias de la vida; pretende la adquisición de competencias aplicables a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. A través de esta prevención primaria inespecífica se busca minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas y para ello es que se propone el desarrollo de competencias emocionales. (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2012).

En lo referido a la docencia universitaria y en específico a la formación de maestros, que es el ámbito en que se ubica este trabajo, se ha reconocido la importancia de las emociones en la vida del profesor, ya que es un factor que influye en el rendimiento académico, la efectividad organizacional, el desempeño laboral, el liderazgo y finalmente el trabajo colaborativo (Figuerola, 2012). En cualquier nivel educativo, la capacidad de manejar los propios sentimientos y emociones es una cualidad tan importante tanto para el docente como para los alumnos. Si esto se extrapola a las funciones del docente, el resultado sería un profesor que al ser capaz de conocer y entender sus emociones, es también capaz de hacerlo con sus estudiantes. (Prieto, 2015). Como plantea Peinado (2005), el trabajo en torno a las competencias emocionales en la formación docente busca que el profesor sea un individuo autorrealizado y ético que contribuya al equilibrio social y ambiental, que promueva en sus alumnos actitudes y valores congruentes con su vida que repercutan de forma positiva en la sociedad.

2.5.- Diseño, aplicación y evaluación de Programas de educación emocional

En el caso de querer describir cuales son las mejores condiciones a la hora de diseñar programas de educación emocional, Bisquerra (2003) indica que para educar en habilidades emocionales se requieren una serie de condiciones interrelacionadas, tales como diseñar programas fundamentados en un marco teórico, llevarlos a la práctica mediante un profesorado debidamente preparado y evaluar los resultados y los programas en sí con técnicas lo más fiables posibles. De tal modo, los diferentes programas de potenciación del desarrollo de las competencias emocionales que, en forma de intervención educativa, pretenden instruir a los alumnos al respecto y

potenciar el desarrollo de sus competencias, deben cumplir con una serie de requisitos en cuanto a su diseño, aplicación y evaluación. Estos requisitos se pueden organizar en tanto a tres momentos que aparecen en todo programa de desarrollo de competencias emocionales: el diseño, la aplicación y la evaluación.

Cuando se aborda la tarea de analizar el diseño de los programas de educación emocional, CASEL (2011), recomienda que estos funcionen en forma de armazón global de educación para desarrollar una personalidad completa y socialmente positiva, sobre la que después trabajar en programas específicos con problemas concretos. Así, se busca que los programas funcionen como una línea vertebradora común, simple y fácilmente identificable para que los sujetos que trabajan con ellos aprendan a aplicar los conocimientos adquiridos en cada habilidad a su vida real fuera del centro educativo, buscando así una transferencia máxima. Estos programas vertebradores de las acciones educativas dirigidas al desarrollo moral, personal y social interpersonal de los alumnos y alumnas, deben por tanto diseñarse con el mayor de los cuidados. Por ello, el primer paso que se suele indicar, y en el que la mayoría de los programas hasta hoy existentes presenta deficiencias, es en la importancia de sustentarse en un modelo teórico claro y bien definido.

Pérez-González y Pena (2011) plantean diez criterios fundamentales que convendría considerar a la hora de diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional en un centro educativo:

1. Basar el programa en un marco conceptual sólido y en la investigación previa, haciendo explícito cuál es el modelo de inteligencia emocional o de competencias emocionales que se adopta.
2. Especificar los objetivos del programa en términos evaluables, haciéndolos también comprensibles para los alumnos, de modo que puedan comprometerse en la consecución de los mismos.
3. Realizar esfuerzos coordinados que impliquen a toda la comunidad educativa (familias, profesores, alumnos) en el desarrollo de algún aspecto del programa, teniendo como meta el desarrollo de una comunidad de aprendizaje.
4. Asegurar el apoyo del centro (dirección y claustro del centro, familias, y resto del personal) previamente a la aplicación del programa.
5. Impulsar una implantación sistemática a lo largo de varios años, con una programación coordinada, integrada y unificada con el resto de actividades y programas del centro.

6. Emplear técnicas de enseñanza-aprendizaje activas y participativas, que, además, promuevan el aprendizaje cooperativo y sean variadas, para así atender a los diversos estilos de aprendizaje de los/as alumnos/as.
7. Ofrecer oportunidades para practicar todas las facetas de la inteligencia emocional y favorecer su generalización a múltiples situaciones, problemas y contextos cotidianos.
8. Incluir planes de formación y de asesoramiento de los agentes educativos (profesorado, tutores, orientadores, padres y madres).
9. Incluir un plan de evaluación del programa antes, durante, y después de su aplicación.
10. Usar diseños experimentales o cuasi-experimentales rigurosos e instrumentos fiables/válidos.

Como indican algunos autores (Bisquerra, 2003; Zeidner, Roberts y Matthews, 2008; Zins y Elias, 2006), los programas que apuntan a lo emocional deben fundamentarse y tener claro en todo momento la base teórica y modelo sobre el que se construyen, así como las competencias y habilidades y/o rasgos que promueve. No es lo mismo diseñar actividades para desarrollar unas u otras competencias, ni hacerlo en base a la creencia de que estas son habilidades entrenables fácilmente o rasgos de personalidad que pulir. Tampoco es lo mismo diseñar actividades dirigidas a trabajar unas competencias emocionales u otras, como tampoco lo es diseñar programas que buscan trabajar las competencias emocionales puras, de base, o las consecuencias conductuales de estas en ámbitos concretos y específicos. Es decir, resulta muy relevante analizar cuál es el objetivo concreto de potenciación de las competencias emocionales que se busca.

Algunos programas abordan las competencias emocionales de manera parcial, trabajando la asertividad y la resolución de problemas, otros, la empatía, etc. Muchos de estos programas, además, buscan trabajar lo emocional en conjugación con otros elementos específicos, como la prosocialidad, la disminución del uso de drogas o la mejora del rendimiento académico. En este sentido, se pueden considerar como programas mixtos.

Sin embargo hay otros programas que buscan trabajar las competencias emocionales puras, de base, para ir aplicando más adelante estos conocimientos a situaciones y problemas concretos. Estos programas buscan formar a los sujetos en competencias emocionales, practicarlas en diversos contextos, y que luego sean los propios sujetos los que transfieran y apliquen estos aprendizajes a sus situaciones

personales idiosincrásicas. Por esta razón se pueden considerar como programas de competencias emocionales puros.

Al respecto, Lopes y Salovey (2001) explican que a la hora de diseñar programas que abordan lo emocional se puede optar por una de las siguientes opciones:

- Ajustarse a las necesidades de los sujetos a los que se aplica el programa en concreto, a sus problemas actuales y campos de mejora mayoritarios, como por ejemplo a la reducción de conductas violentas o el desarrollo de habilidades sociales y de relación pacíficas; o
- Centrarse en habilidades con probabilidades de generalización a diferentes dominios.

La primera de las opciones lleva a diseñar programas mixtos, mientras que la segunda dirige hacia programas emocionales más puros y basados en habilidades emocionales generales. Unos y otros difieren en tanto a objetivos, y por tanto también en las características de las actividades y sesiones concretas diseñadas.

Aunque existe una gran cantidad de programas en este ámbito, cuyo diseño de sesiones e implementación de las mismas se hace con la calidad suficiente para llegar a buenos resultados, un gran número de ellos carecen de una secuenciación de actividades clara y organizada, lo que se considera como algo básico y primordial para el éxito de este tipo de programa.

CASEL (2011) realizó una revisión de los ochenta mejores programas de educación emocional habitualmente utilizados en Estados Unidos, de entre los cuales, finalmente, sólo veinte cumplieron los tres criterios siguientes, denominados “criterios de excelencia” según esta institución:

- a) Instrucción emocional sobresaliente: el programa cubre adecuadamente todo el contenido de la educación emocional.
- b) Evidencia de efectividad: al menos un estudio de validación riguroso y bien diseñado ha demostrado que el programa es efectivo.
- c) Desarrollo profesional sobresaliente: el programa cuenta con un plan de desarrollo profesional de los educadores, así como con un servicio permanente de asesoramiento y apoyo a los mismos que va más allá de un taller de formación inicial para implementar el programa. La investigación ha constatado que los docentes presentan necesidades de formación y de asesoramiento que no son suficientemente atendidas.

Se ha indicado como uno de los elementos definatorios de programas de potenciación eficaces es que el diseño de actividades se debe caracterizar por la secuenciación en base a los objetivos del desarrollo de unas competencias como paso

previo al desarrollo de otras, y a actividades que tienen claro los objetivos concretos que buscan alcanzar (CASEL, 2011). En apoyo de esta secuenciación, el modelo en cascada de Joseph y Newman (2010), revela que el trabajo en la percepción de las emociones debe preceder a la comprensión emocional, lo que a su vez precede a la regulación emocional. De igual manera estas actividades obtienen mejores resultados si buscan la actividad de los sujetos que trabajan con ellas, de modo que estos se convierten en actores principales de su propio desarrollo, y no en meros cumplidores de tareas, como en muchas ocasiones se ha potenciado. Las actividades que así lo hacen buscan la manipulación activa, el movimiento y la actuación autodeterminada de los sujetos a los que van dirigidos, basándose así en modelos educativos más constructivistas.

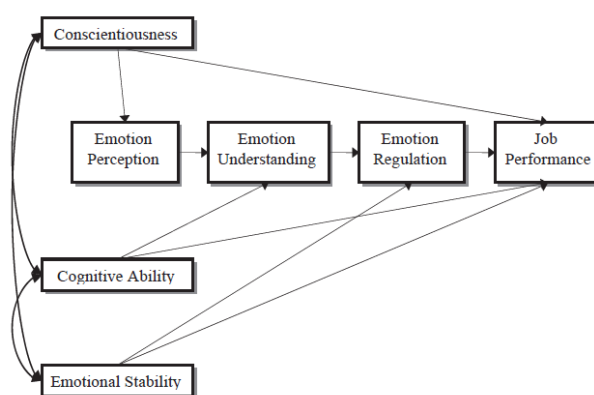


Fig. 7 : Modelo en cascada para el desarrollo de competencias emocionales.
Fuente: Joseph y Newman (2010)

Todas estas directrices se enmarcan dentro del conocido acrónimo, propuesto por Durlak y colaboradores, SAFE (*sequenced, active, focused and explicit*), que busca potenciar el diseño de programas de intervención en lo socioemocional, que se constituyan con actividades secuenciadas, activas, centradas en objetivos concretos y explícitas. En concreto, Durlak et al. (2011) indican que los programas SAFE cumplen con las siguientes indicaciones:

- Secuenciado (*Sequenced*): el programa aplica un conjunto planificado de actividades para desarrollar habilidades de forma secuencial, de forma que unas habilidades se construyan como base de las siguientes.
- Activo (*Active*): el programa utiliza formas activas de aprendizaje, como los juegos de rol o ensayos conductuales con retroalimentación. Los alumnos son los principales actores de las actividades, que han de ser eminentemente prácticas.
- Focalizados (*Focused*): el programa está organizado en torno a actividades que presentan unos objetivos concretos a desarrollar, objetivos a los que se dedica el

suficiente tiempo para su desarrollo. De igual modo, el programa en su conjunto dedica tiempo suficiente para el desarrollo de las competencias emocionales objetivo.

- *Explicitos (Explicit)*: el programa está dirigido hacia el desarrollo de habilidades sociales y emocionales específicos, de modo que se potencia estas competencias en base a un modelo teórico claro.

Los programas que cumplen con SAFE son los que, en cada ocasión, reportan mejores resultados. Así, mientras los programas SAFE reportan mejoras en el nivel de inteligencia socioemocional de $g = 0,69$ de media, aquellos que no cumplen con el criterio SAFE alcanzan resultados significativamente peores en el desarrollo de estas competencias específicas de $g = 0,01$ de media. Además, encuentran que aquellos programas que parecen no haber sufrido ningún tipo de problema mayor en su implementación son aquellos que obtienen unos resultados significativamente mejores en forma de resultados relacionados con los efectos sobre las competencias emocionales ($g = 0,86$ y $p < 0,05$), frente a aquellos que sí presentan tales problemas ($g = 0,35$ y $p > 0,05$), destacando la importancia de diseñar la implementación de la manera más robusta y detallada posible para así prevenir problemas futuros (Durlak et al., 2011).

Por último, una de las principales características que hacen que estos programas sean exitosos en cuanto al diseño, se relaciona con la aplicación final de estos por parte de profesorado y/o expertos formados en el área. Se ha indicado en diversas ocasiones que no solo la formación en competencias emocionales, sino el propio nivel del mismo demostrado por los profesores de los sujetos objeto de la aplicación de un programa, es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de estas competencias en los alumnos (Extremera y Fernandez-Berrocal, 2004). Los profesores influirían en los alumnos porque se convierten en un modelo de aprendizaje vicario a través del cual aprenden a razonar, expresar y regularse emocionalmente. En consecuencia se dan muchos casos en los que el objetivo de estos programas es precisamente formar al profesorado o a padres y madres de alumnado de la institución. En este sentido, Orejudo y Teruel (2009) indican que el modelado a través del cual los padres y madres transfieren a sus hijos tales competencias emocionales se trata más de un modelado indirecto que directo. Así, los hijos desarrollarían estas competencias en base a las maneras de enfrentarse de sus progenitores ante eventos vitales que les afecten, siendo estos eventos las situaciones que permiten modelar tal desarrollo emocional. De igual modo, si las propias competencias de los adultos cercanos a los jóvenes con los que trabajan pueden influir en las competencias emocionales que estos desarrollen, se

adquiera esta por aprendizaje vicario, por modelado indirecto o por cualquier otro medio, los adultos que trabajan con tales jóvenes deberán ser un factor a tener en cuenta.

En cuanto a lo metodológico, Fernández Domínguez, Palomero y Teruel (2009) proponen que la educación emocional esté incluida en el currículo de la formación inicial de los maestros desde una doble vertiente: formación teórica y formación personal acerca de su propio modo de vivir y experimentar a nivel emocional y relacional.

Como se ha mencionado anteriormente, la cognitiva no es la única dimensión de la personalidad humana y por lo tanto el aprendizaje meramente cognitivo no es suficiente para cambiar valores y conductas, para alcanzar aprendizajes reales y de calidad es fundamental tener en cuenta la dimensión afectiva y la acción. Por ello, es fundamental en la educación emocional partir de la experiencia personal, proponiendo actividades que impliquen vivencias afectivas, llevadas a cabo en un contexto grupal. Lo vivido, lo sentido y lo sucedido en la experiencia se comenta y reflexiona en grupo. Es lo que se denomina método socio-afectivo, muy empleado en contextos de educación en valores, educación para la paz y educación para la convivencia (Jarés, 1999; Fernández Herrería y López López, 2007). Este método implica a la persona de forma global: a nivel emocional, cognitivo, actitudinal y de acción, provocando una reflexión sobre la experiencia vivida y sobre las emociones que ésta ha generado, lo que finalmente conduce a cambios en las actitudes y las conductas. En consecuencia, el método socioafectivo permite abordar la educación desde una perspectiva integral, que va más allá de lo meramente cognitivo para conectar con el mundo de las emociones y de la vida.

Por ello, se propone una metodología vivenciada en la que, a partir de diversas instancias de análisis y reflexión se invita al futuro maestro a sentir, vivir, reconstruir y descubrir la riqueza de su mundo emocional y el modo en que se relaciona consigo mismo y los demás. Técnicas como el role-playing, los juegos, las dinámicas de grupo o el trabajo corporal, el cuaderno de bitácora, mencionados por Palomero y Fernández Domínguez (2007), sumadas al análisis de vivencias y sentimientos, el trabajo cooperativo, la resolución de conflictos, los dilemas morales, las actividades en la naturaleza, la relajación, etc., sugeridas por Fernández Herrería y López López (2007), propician encuentros profundos con uno mismo y con los demás, a nivel corporal, sensorial y emocional, siendo claves para una educación socioafectiva.

Se trata de tener una perspectiva global para que el aprendizaje deje de dirigirse a una sola parte del ser humano y sea experiencial, integral y, por consiguiente, satisfactorio, autorrealizante y motivador. Por otra parte, el aprendizaje vivenciado se convierte en modelo y referente para los aprendices de maestro, incrementando la posibilidad de que en el futuro lleven a cabo prácticas educativas innovadoras que atiendan a la formación integral de sus alumnos.

En cuanto al clima del aula, cuando se trabajan aspectos emocionales, es importante que sea de respeto, escucha y aceptación de todo y de todos, pues sólo así será posible lograr la confianza suficiente para trabajar a nivel personal (Fernández Domínguez et al., 2009). Además, es fundamental que los miembros del grupo se comprometan con normas básicas como guardar confidencialidad de todo lo expresado en las sesiones, hablar desde la propia experiencia, utilizando mensajes yo: yo siento, yo opino, yo pienso; y tener libertad para hablar y participar solamente en aquello que se desea.

Este trabajo personal desarrollado por el maestro debe ir encaminado a conseguir unas competencias personales, sociales y afectivas que le permitan ser modelo de equilibrio y punto de referencia para sus alumnos, dado que solamente un maestro consciente de sí mismo y equilibrado podrá ayudarles a crecer como personas. Es difícil ayudar a construir una buena autoestima si el maestro no la tiene, o enseñar la importancia del respeto y la escucha si el educador no las vive.

De este modo, la formación emocional vivenciada sitúa al maestro en mejores condiciones para ayudar a niños y adolescentes a conocerse y a sacar lo mejor de ellos mismos, a crecer en autoconciencia, a distinguir lo que sienten y lo que piensan, a crecer en madurez emocional, a escuchar su cuerpo, a descifrar sus mensajes y su relación con las emociones; y a relacionarse, creciendo en respeto, empatía y escucha, y en aceptación de las diferencias como forma de riqueza.

Desde una perspectiva similar, llevando este tema al trabajo con profesores que se están desempeñando en el sistema escolar, Bisquerra, Pérez y García (2015) señalan la existencia de 10 aspectos a tener en cuenta en un programa de desarrollo emocional llevado a cabo con docentes:

1. Conciencia emocional, referida al conocimiento de las propias emociones y de las del alumnado. Se refleja en la capacidad para percibir el clima emocional del aula y su propio impacto dentro del mismo, lo que tiene una gran influencia en el desarrollo de las clases y la conexión y motivación del alumnado por esa asignatura.

2. Contagiar entusiasmo e interés, dado que las emociones son contagiosas. El entusiasmo y el interés tienen efectos positivos en nuestra salud, en las relaciones interpersonales y en nuestro pensamiento o cognición. Transmitir este tipo de emociones positivas a los alumnos les ayudará a incrementar sus recursos intelectuales y su rendimiento y aumentará la motivación intrínseca y la perseverancia por el estudio de esa asignatura.
3. Comprender las emociones, para explicar qué nos sucede y por qué, de ese modo se pueden prever posibles reacciones emocionales nuestras y de los demás.
4. Escucha empática, considerando que la empatía implica entender el punto de vista del otro, con sus características y circunstancias, conectando con la emoción que está sintiendo la otra persona en una determinada situación. Es una escucha auténtica, completa, sin juicio, mostrando interés, apoyo y comprensión.
5. Regulación emocional, que en el caso de la gestión adecuada de las emociones en un aula se refiere a saber esperar, crear un espacio entre la emoción y la acción, controlar la impulsividad y demorar gratificaciones. Es controlar sus estados de ánimo en la clase, pero también adquirir la habilidad para controlar las emociones de sus alumnos.
6. Expresión adecuada de las emociones, lo que genera un clima de confianza y potencia que sus alumnos también lo hagan.
7. Educar desde la compasión, la confianza y la esperanza; el hecho de valorar más las potencialidades de los alumnos y confiar en ellos ayuda a fomentar su motivación e implicación, lo cual tiene un impacto en sus resultados académicos. La emoción, el pensamiento, la actitud y el comportamiento desde el que un profesor se relaciona con un alumno son determinantes en su relación interpersonal, y su capacidad de influencia sobre él. Puede ser relevante para los alumnos el mostrarles la opción de cambiar, dar un pequeño margen de confianza y esperanza, buscar alguna cualidad positiva y valorarla.
8. Autoestima, haciendo referencia a lo que uno piensa y siente sobre sí mismo. El respeto, el amor, la confianza y la seguridad ayudarán al docente en su tarea diaria que requiere de mucha energía física y mental, y también le ayudará a transmitírselo a su alumnado.
9. Tolerancia a la frustración; la frustración, como indica Bisquerra (2009), es la vivencia emocional ante una situación en la que una expectativa (deseo, proyecto, ilusión) no se cumple, por algún obstáculo que se interpone, impidiendo que se consiga. Tener la capacidad para afrontar una situación frustrante, permite continuar con la

acción a pesar de la adversidad, es aprender a valorar los problemas y vencerlos, aceptando los errores y aprendiendo de ellos. Los profesores que tienen alta capacidad para tolerar la frustración viven con menos estrés, gozan de un mayor equilibrio emocional, mantienen la calma ante situaciones conflictivas y toman las mejores decisiones o soluciones ante ese problema.

10. Gozar de bienestar: se trata de sentirse bien con la vida que uno tiene y procurar transmitirlo a las personas que le rodean. Tiene que ver con cómo interpretamos la vida que tenemos, más que las circunstancias o factores externos de cada uno. Por tanto, es más una valoración subjetiva, una condición vital personal, que cada uno debe cuidar y cultivar. En la base del bienestar subjetivo están las emociones positivas. Coincidiendo con Cabello et al. (2010), incrementar las emociones positivas beneficia al profesor y genera un clima de aula que favorece el aprendizaje.

Un buen entrenamiento en estos diez aspectos, conseguiría profesores con un mayor bienestar y capaces de generar ambientes saludables que potencien el desarrollo integral del alumno y pongan en práctica todo su potencial, dado que cuando el profesorado ha logrado desarrollar sus competencias emocionales se encuentra en mejores condiciones para relacionarse positivamente y mejor con el alumnado, con el resto del profesorado y con las familias (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Lo anterior cobra aún más relevancia si se considera que la mayoría de los programas de instrucción donde el objeto de trabajo son los propios alumnos, están dirigidos, o al menos aplicados en el aula, por sus profesores y tutores. Además, en ocasiones se descubre que la aplicación por parte de profesores o tutores ya conocidos por los sujetos objeto del programa parecen ser tan eficaces para impartir los programas como los profesionales externos. Tanto es así que Durlak y colaboradores (2011) descubren en su meta-análisis de 213 programas, que la aplicación por parte de profesores del centro obtienen una media de mejora en las variables medidas de 0,63 mientras que aquellos que hacen uso de personal externo al centro educativo mejoran en menor cantidad, un 0,29. Además, hasta en un 53% de los programas analizados por estos autores la implementación recae en profesores del centro educativo, mientras que tan solo en un 21% en personal externo y un 26% en ambos. En cualquier caso, parece clave la formación del profesorado o del personal que aplique el programa. Finalmente, con independencia del diseño y la aplicación específica de las actividades concretas de los programas de educación socioemocional en el aula, e incluso con independencia de

los resultados que alcanza, hay un elemento clave para poder concluir que un programa es realmente útil y destacable: su evaluación.

La evaluación de programas es un aspecto clave para pasar de la intervención a la investigación, lo que obliga a construir instrumentos y proponer estrategias de evaluación en educación emocional.

Como indica Pérez-González (2008), uno de los principales problemas del campo de la educación emocional es que en los programas aplicados no se evalúan los resultados de mejora con instrumentos de medida con la suficiente fiabilidad. Así, muchos de los ellos no se evalúan, y si se hace, en muchas ocasiones la evaluación es en exceso cualitativa y carece de muchas de las características que otorgan fiabilidad a una evaluación: el uso de pruebas validas, técnicas lo más objetivas posibles, evaluadores externos, grupos control, medidas pre y post intervención, etc. Pero independientemente de la evaluación de los resultados relacionados con los efectos sobre las capacidades emocionales introducidas por los programas y de las características especiales de esta evaluación, hay otro aspecto importante a tener en cuenta: la evaluación del programa en sí.

En este sentido, se ha de procurar aplicar una complementariedad metodológica entre técnicas cuantitativas y cualitativas a la hora de evaluar programas (Bisquerra, 2003; Corcovan y Tormey, 2012). Se trata de evaluar no solo los resultados obtenidos por los programas sino el propio programa en sí, su diseño, objetivos y métodos, entre otros. Con este objetivo se ha propuesto utilizar el modelo CIPP (*context, input, process y product*) caracterizado por buscar una evaluación comprehensiva y global desde el análisis del contexto en el que se aplica el programa (*context*), la calidad del programa en sí (*input*), las características de la implementación real evaluadas de manera continua (*process*) y el producto o mejoras introducidas (*product*). Este modelo ha sido propuesto por CASEL(2013) para evaluar los programas emocionales. Existen también aplicaciones de este modelo evaluativo en forma de escalas específicas operativizadas para evaluar programas de desarrollo de competencias emocionales. Estas escalas toman el marco teórico del CIPP y lo concretan en ítems concretos para evaluar este tipo de programas. Una de las escalas más actuales y utilizadas de este tipo sería la Escala de estimación de indicadores para evaluar programas de educación socioEmocional, EEIPESE, basado en el modelo de evaluación de programas educativos de Perez Juste.

La EEIPESE se basa en el modelo de evaluación de programas educativos propuesto por el propio autor de la misma, que considera que todo programa educativo ha de evaluarse en tres momentos (Perez Juste, 2006):

- Un primer momento, en el que se evalúa el programa en sí mismo, incluyendo su adecuación a los destinatarios y al contexto (evaluación inicial).
- Un segundo momento, coincidente con el período de la aplicación o el desarrollo del programa (evaluación procesual o continua).
- Un tercer momento, en el que se evalúan los resultados o logros del programa, incluyendo la valoración acerca de los mismos (evaluación final o sumativa).

Basado en este modelo, Pérez-González (2008) elaboró una adecuación de la escala, que está compuesta por 29 indicadores de estimación en la que a cada ítem le acompaña una escala de estimación tipo Likert que varía de 0 (nulo cumplimiento del indicador) hasta 4 (grado de cumplimiento muy alto), además de acompañarse por un espacio de observaciones donde pueden añadirse comentarios (valoraciones cualitativas) por parte del evaluador. Para el momento de evaluación inicial considera indicadores referidos a adecuación a los destinatarios, adecuación al contexto, contenido, calidad técnica, evaluabilidad y viabilidad. En la evaluación procesual se contempla la puesta en marcha del programa y el marco o contexto de su aplicación. Para la evaluación final se toman en cuenta aspectos referidos a los instrumentos de medida y los resultados.

Esta escala de evaluación de programas, si bien claramente subjetiva, aporta un método exhaustivo y comprehensivo con el cual es posible evaluar los programas de educación emocional de la mejor manera posible.

2.6.- Programas de educación emocional en Educación Superior

Como se ha señalado anteriormente, un profesional competente tiene la capacidad de conocer y regular sus propios procesos de conocimiento, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer uso estratégico de los mismos, ajustándolos a las circunstancias específicas del problema o situación a la que se enfrenta. Esto hace ver la necesidad de fomentar las competencias emocionales en la formación profesional, en especial la de los docentes, lo cual requiere promover un cambio significativo en su formación, por lo que la implementación de iniciativas que incorporen la educación emocional deben tomar en cuenta criterios como los que se señalan a continuación.

Nuñez Cubero (2008) señala que la formación en competencias, más allá de situarse sólo en la ejercitación del saber y saber-hacer y capacitar para la acción en contextos complejos, exige al mismo tiempo la movilización de recursos y estrategias emocionales, las que al ser trabajadas, incluyen la activación y ejercitación de disposiciones afectivo-emocionales, actitudes, valores y estrategias emocionales de activación, afrontamiento y autorregulación lo suficientemente generales o sistémicas como para que puedan ser aplicadas a diversos contextos profesionales e incluso también, aplicables al propio contexto vital de los estudiantes. Se habla por lo tanto, de integrar el aprendizaje conceptual con el experiencial.

Fernández Domínguez et al. (2009), situados en un modelo más centrado en el aprendizaje que en la enseñanza, y en un aprendizaje integrador y constructivista, plantean que la universidad necesita profesores reflexivos y críticos, formados también en el ámbito psicopedagógico, que eduquen en el respeto y en los valores democráticos, que sepan trabajar en equipo y que tengan bien desarrolladas sus capacidades relacionales y afectivas. Por ello, es necesario que el profesor universitario desarrolle las competencias socioafectivas y en lo que se refiere a los maestros se propone que la educación socioafectiva esté incluida en el currículo de su formación inicial desde una doble vertiente: formación teórica y formación personal acerca de su propio modo de vivir y experimentar a nivel emocional y relacional. Se trata de tener una perspectiva global para que el aprendizaje deje de dirigirse a una sola parte del ser humano y sea experiencial, integral y, por consiguiente, satisfactorio, autorrealizante y motivador. Por otra parte, el aprendizaje vivenciado se convierte en modelo y referente para los aprendices de maestro, incrementando la posibilidad de que en el futuro lleven a cabo prácticas educativas innovadoras que atiendan a la formación integral de sus alumnos.

Desde una perspectiva similar, Palomares (2014) en el marco del nuevo paradigma formativo socioconstructivista centrado en los estudiantes, reafirma que se trabajen las cuatro dimensiones de la educabilidad de una persona: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Considerando lo anterior, se trata de fomentar las competencias emocionales de los docentes para que puedan afrontar y valorar sus propias emociones a nivel personal y profesional con inteligencia emocional y, además, aprender a escuchar, percibir e interpretar las expresiones emocionales del alumnado, pues los sentimientos deben ir de la mano de la razón si se quiere tejer una moral sólida como personas y construir una sociedad sin discriminaciones. Es decir, se intenta promover un cambio significativo en la formación

de los docentes, en el que uno de los elementos esenciales es el trabajo colaborativo, aportando conclusiones muy importantes sobre la eficacia de las actividades desarrolladas para promover las competencias emocionales y sociales del alumnado. En este sentido, se coincide con las investigaciones realizadas por Pérez y Vila (2013), al subrayar la importancia del trabajo en grupo para movilizar las capacidades de otras personas.

En relación a la aplicación de programas de educación emocional en Educación Superior, se han desarrollado una serie de iniciativas, como las que se señalan a continuación.

Núñez Cubero (2008) presenta una experiencia de formación en competencias emocionales para jóvenes universitarios, denominado “Pedagogía Emocional”, desarrollado en la Universidad de Sevilla, en la que se utiliza la vía evocativa, experiencial y comunicativa para el cultivo de estas competencias, lo que incluye una pedagogía de la sensibilidad, una metodología centrada en las emociones y una filosofía educativa humanista, muy próxima a los planteamientos de la psicología humanista que incorpora, al mismo tiempo, los hallazgos realizados por la psicología positiva. A través de este trabajo se buscaba alcanzar los objetivos de conocer y aplicar diversas técnicas y estrategias dramáticas y creativas para el cultivo de las emociones, desarrollar estrategias y habilidades interpersonales para la conducción de grupos, desarrollar capacidades creativas aplicadas al análisis y resolución de conflictos interpersonales, ejercitar otras competencias relacionales y sociales relevantes para la práctica profesional en contextos educativos, promover el interés y la sensibilidad de los aspectos vivenciales, emocionales y comunicativos en los procesos de formación y, en general, en los contextos interpersonales. El proceso metodológico se estableció en tres fases, en la primera se desarrollaron experiencias grupales que activaran procesos de reflexión sobre los esquemas y prácticas emocionales personales, la segunda apuntó al autoanálisis y análisis grupal de las vivencias y sus efectos sobre uno mismo y sobre el grupo y la tercera se centró en la clarificación y profundización desde el punto de vista teórico mediante actividades fuera del aula dirigidas por los formadores con lecturas y documentos de trabajo. Esta última fase estaba muy centrada en ofrecer un conocimiento teórico transferible a diversas situaciones y contextos interpersonales. Los resultados mostraron una valoración de los estudiantes sobre la incidencia del curso en su formación académica y profesional, destacando especialmente la utilidad y la aplicabilidad de los contenidos y actividades desarrolladas. También se destaca la

valoración de los estudiantes sobre la incidencia del curso para su desarrollo personal, centrándose en las dimensiones relacionadas con las competencias emocionales de autoconocimiento, autorregulación emocional y expresión de emociones.

Nelis, Kotsou, Quoidbach, Hansenne, Weytens, Dupuis y Mikolajczak (2011) diseñaron un programa de intervención para mejorar la inteligencia emocional, en alumnos universitarios, basado en el modelo teórico de Mayer et al., (1997) y estructurado según las cuatro ramas de este modelo. La intervención consta de cuatro sesiones con una duración de dos horas y media cada una y que se distribuyen a lo largo de un mes. Seis meses después del entrenamiento se seguían manteniendo estas mejoras. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en los participantes en el programa en comparación con los sujetos asignados al grupo control en las puntuaciones de inteligencia emocional capacidad e inteligencia emocional rasgo, concretamente en conciencia e identificación emocional y sus capacidades de autorregulación. En este mismo grupo de investigación, Kotsou, Nelis, Grégoire y Mikolajczak (2011) diseñaron un programa de entrenamiento de la inteligencia emocional, también fundamentado en el modelo de Mayer et al. (1997) con alumnos universitarios. Los alumnos asignados al grupo de intervención puntuaron significativamente más alto en inteligencia emocional rasgo. Además obtuvieron mayores puntuaciones en satisfacción con la vida, menor autopercepción de los niveles de estrés y mejores niveles de cortisol medidos por pruebas de saliva.

Corcoran y Tormey (2012) desarrollaron una experiencia en el contexto de la formación de futuros maestros en Irlanda, para analizar el grado en que los estudiantes que habían realizado un programa breve de habilidades de inteligencia emocional son capaces de trasladar estos conocimientos y habilidades a su práctica, en comparación con aquellos que no reciben esa formación. La serie de talleres que se ofrecieron, consistente en una clase de dos horas cada dos semanas durante 12 semanas (seis clases en total), formaban parte del programa de formación docente (no como un taller adicional que se ofrece fuera del horario normal), integrándose en los tutoriales realizados en el módulo, por lo que algunos estudiantes tomaron el módulo con tutoriales “tradicionales” (grupo control), mientras que otros tuvieron tutoriales que integran la inteligencia emocional o competencias emocionales (grupo experimental). Todos los estudiantes fueron evaluados de la misma manera (en otras palabras, las habilidades de inteligencia emocional no eran parte de la evaluación del módulo). En relación a los resultados, los estudiantes que habían participado en el programa

experimental mostraron un mayor sentido de conciencia de estas habilidades que aquellos que no lo habían hecho, mostrando también una conciencia de gestión emocional y la utilización de estrategias de regulación emocional en su práctica. Los estudiantes del grupo control tienden a poner de relieve lo que consideran deficiencias en sus conocimientos y habilidades, en lugar de destacar lo que sentían que habían aprendido sobre habilidades emocionales durante su programa de formación; solamente un número reducido de ellos aludió a una conciencia de diversas aptitudes relativas a sí mismos y a los demás en su práctica, informando de dificultades en la regulación de sus emociones en la práctica docente. Los datos de este estudio muestran que, pese a lo breve del programa, los futuros maestros le asignan un valor importante en el aprender a enseñar, con lo que se reconoce la necesidad de prepararlos mejor para hacer frente a los retos asociados con la profesión, poniendo de relieve las lagunas existentes en los programas de formación docente para abordar la temática de las emociones de los maestros. Se concluye señalando que esta investigación muestra que las competencias emocionales pueden ser fácilmente desarrolladas en la formación de profesorado para proporcionar un marco que de sentido a procesar las experiencias emocionales de ser un estudiante de maestro.

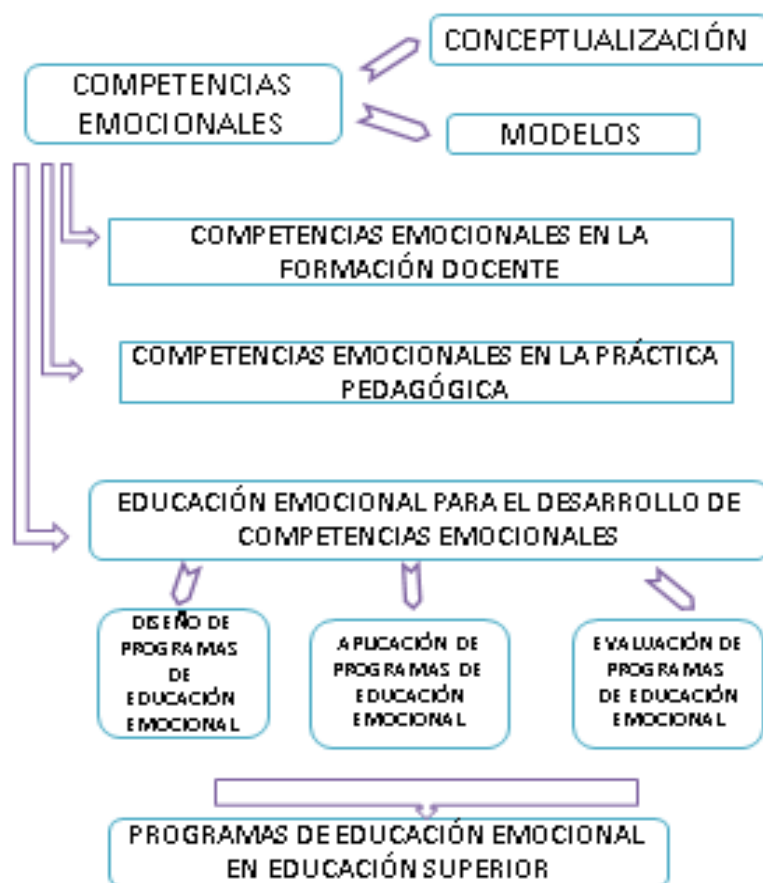
Casado, López y Lapuerta (2013) presentan los resultados obtenidos en el proyecto “Desarrollo de competencias emocionales en alumnos de la Universidad Politécnica de Madrid”, llevado a cabo a lo largo del curso 2011- 2012, que tuvo como objetivo principal el apoyar a los alumnos en la adquisición de competencias emocionales y relacionales cada vez más solicitadas y valoradas en el mundo de la empresa, sin menoscabo de los beneficios más inmediatos derivados en el propio ámbito universitario, como mayor eficiencia y conciencia en su proceso de aprendizaje intelectual, aumento de la proactividad y responsabilidad, mejor regulación del estrés y la frustración, relaciones enriquecedoras con otros estudiantes y profesores, etc. Al comenzar cada semestre, se celebraron de forma simultánea dos seminarios en los que se abordaron vivencialmente competencias emocionales y su aplicación en la vida personal, académica y profesional. Cada curso tuvo una duración de 32 horas distribuidas en dos fines de semana consecutivos. El programa del curso abordó competencias intrapersonales (autoconocimiento, autorregulación de las emociones, automotivación) e interpersonales (empatía, habilidades sociales). Los resultados muestran una alta valoración en relación a la metodología utilizada (fundamentalmente vivencial) y el cumplimiento de las expectativas que los estudiantes habían depositado

en el curso. Entre las competencias o habilidades personales que mejoraron con el proceso se encuentran: autoconocimiento, disciplina, motivación, autoestima, asertividad, seguridad y confianza en sí mismo, consecución y fijación de objetivos, capacidad de organización del tiempo, capacidad de asumir compromisos, y comunicación. Se concluye que para adaptar y explotar adecuadamente estas disciplinas en entornos universitarios se necesita contar con profesionales cualificados que estén especializados en el desarrollo de competencias transversales en la universidad.

Palomares (2014) presenta una experiencia de innovación realizada, durante el curso 2012-2013, en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), en el grado de maestro. Las actividades realizadas posibilitaron reflexionar críticamente sobre noticias publicadas en los medios de comunicación, trabajando diversas modalidades de aprendizaje, fomentando las competencias intrapersonales y las interpersonales, con actividades individuales, de equipo y gran grupo. Los resultados manifiestan una mejora significativa de las competencias emocionales de los participantes, resaltando que es la primera vez que reflexionan y trabajan específicamente sobre dichas competencias. Se ha comprobado que han perfeccionado los objetivos de la asignatura y aprendido a pensar con el corazón sin perder la razón, pues ambos deben ir unidos en la formación de personas dignas, potenciando su madurez y compromiso social. Se evidencia la necesidad de formar a los futuros docentes para que aprendan a descubrir y valorar sus emociones, y logren escuchar, apreciar, interpretar y fomentar las competencias emocionales del alumnado, favoreciendo una mejora de las relaciones y del clima en el contexto educativo, con lo cual se propicia un cambio relevante e innovador en la formación del profesorado.

A continuación se presenta un diagrama que sintetiza las ideas principales planteadas en este capítulo.

**DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DURANTE
LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN DEL
PROFESORADO.**



MARCO CONTEXTUAL

CAPÍTULO 3

COMPETENCIAS EMOCIONALES Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN CHILE

Este capítulo se organiza en dos apartados. En el primero de ellos se dan a conocer la normativa y estándares para la formación y desempeño profesional docente en Chile, analizando de qué manera se consideran en ellos las competencias emocionales; en la segunda parte se presentan los aspectos más importantes del proceso de innovación curricular llevado a cabo en la Universidad de Playa Ancha y el modo cómo se propone incorporar las competencias emocionales en el currículum de sus carreras pedagógicas.

3.1.- Estándares de formación y desempeño profesional docente en Chile

El Ministerio de Educación de Chile ha discutido y formalizado en diversos documentos los parámetros formativos de índole disciplinar y pedagógica. Así fue como en el marco del Programa de fortalecimiento de la formación inicial docente, iniciativa impulsada en el año 2000, se fijaron estándares en relación a lo que debe saber y lo que debe poder hacer un profesor o profesora que recién se inicia para desempeñarse adecuadamente (Ávalos, 2002). Éstos fueron organizados en cuatro dimensiones: a) preparación de la enseñanza, b) creación de un ambiente propicio para la enseñanza, c) interacción docente y d) acciones profesionales que ocurren en la comunidad educativa.

Estos estándares serían más tarde el referente para la elaboración del Marco para la buena enseñanza (Ministerio de Educación, 2008), el que también presentaba cuatro dimensiones para el desempeño docente: a) Preparación de la enseñanza, b) Creación de un ambiente propicio para la enseñanza, c) Enseñanza para todos los estudiantes y, d) Responsabilidades profesionales.

Este marco busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las asumidas en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito que un profesor tenga con sus alumnos (Ministerio de Educación, 2003). Son tres las preguntas con las que se formuló el Marco para la buena enseñanza: ¿Qué es necesario saber?, ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo?

Estas preguntas buscan como respuesta los aspectos esenciales que debe cumplir un profesor en su ejercicio, ya sea en el aula y fuera de ella. El Marco para la buena enseñanza es utilizado como instrumento evaluador para los docentes, es por medio de esta evaluación con el que se miden las competencias pedagógicas que deben tener los profesionales de la educación, estableciendo cuatro niveles de desempeño: destacado, competente, básico e insatisfactorio.

Este instrumento (Marco para la buena enseñanza), se divide en cuatro dominios que debe alcanzar el docente, el cual está conformado de acuerdo al proceso de enseñanza-aprendizaje



Fig. 8 : Dominios del Marco para la buena enseñanza. Fuente: Ministerio de Educación, 2008.

- Dominio A “Preparación de la enseñanza”: En este dominio se conjuga la disciplina que enseña el docente y el cómo organiza el proceso de aprendizaje que tendrán sus estudiantes, para esto el profesor debe tener conocimiento del currículo nacional y los contenidos que se aprenderán, tomando en consideración el contexto en que se encuentra.
- Dominio B “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”: Es el ambiente que se logra para que ocurra el aprendizaje, este ambiente y clima lo debe generar el docente para que ocurra el proceso de enseñanza- aprendizaje. Para que este dominio se logre a cabalidad se debe saber que la calidad de los aprendizajes de los estudiantes depende en gran medida de los elementos sociales, afectivos y materiales del

aprendizaje. Ya que el docente debe tomar en cuenta las características, los intereses y preocupaciones particulares y su potencial humano e intelectual.

- Dominio C “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”: Se logra cuando el docente genera oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, además debe organizar sus actividades en donde más se aproveche el tiempo para lograr que los estudiantes participen. También se hace importante el monitoreo de forma permanente de los aprendizajes, con la idea de retroalimentar lo que se está haciendo y ajustar las actividades si es necesario.

- Dominio D “Responsabilidades profesionales”: Este dominio está asociado a las responsabilidades del profesor, ya sea en lograr el aprendizaje de sus estudiantes, ya que para ello debe reflexionar sobre lo que se está haciendo para poder cambiarlo, también implica el compromiso que tiene el docente con los objetivos del establecimiento donde trabaja y las políticas nacionales, además busca la relación que genera con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo.

En el dominio B “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, se evidencian más claramente algunas exigencias relacionadas con la temática de las competencias emocionales, ya que el docente debe establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto, ya sea el profesor con sus estudiantes, mostrándoles además cómo hacerlo entre compañeros. Él debe generar en sus estudiantes altas expectativas, motivarlos en el querer aprender, para ello debe establecer normas de convivencia, y así tener un ambiente apropiado para el aprendizaje.

Esto no excluye que en los demás dominios del Marco para la buena enseñanza exista la necesidad de poseer competencias emocionales, ya que por ejemplo en el primer dominio, está la competencia de conocer a sus alumnos, en el tercer dominio el autoreflexionar sobre su profesión docente, en el cuarto tener desarrollado las relaciones sociales entre sus pares.

A partir del Marco para la buena enseñanza, el Ministerio de Educación de Chile (2012), elaboró los Estándares orientadores para carreras de pedagogía en enseñanza básica y media, con el propósito de que éstos constituyan un referente para los futuros docentes al mostrar una visión amplia de las características y condiciones que se esperan de un profesor o profesora de educación básica y media. En la presentación del documento se destaca la utilidad instrumental de los estándares, puesto que permitirían identificar, con bastante especificidad, conocimientos mínimos e imprescindibles del

ámbito disciplinar y de la enseñanza, así como competencias genéricas, disposiciones y actitudes profesionales necesarias para lograr un desempeño eficaz. Otras ventajas mencionadas son su potencial utilidad para el seguimiento de logros, así como para efectuar diagnósticos de necesidades de reforzamiento y de formación continua.

Específicamente, se entiende por estándares pedagógicos "...los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza, que debe poseer un egresado de pedagogía, independientemente de la disciplina que enseñe."(Ministerio de Educación, 2012: 31), es decir, se incorporan en ellos los procesos y procedimientos necesarios para conocer a los estudiantes; conocimientos curriculares; elementos fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como son: planificación, enseñanza, evaluación y reflexión; así como también la generación de ambientes de aprendizaje y la comunicación efectiva con los miembros de la comunidad educativa.

Si bien en estos estándares no se habla de competencias emocionales ni se hace referencia explícita a ellas, en lo que se refiere a las competencias básicas y genéricas, el estándar N° 2, el cual señala que el docente estará preparado para promover la educación en valores, contribuyendo al desarrollo personal y social de los estudiantes, es el que está asociado a la mayor cantidad de indicadores que se relacionan de algún modo con competencias emocionales:

- Demuestra habilidades sociales, principios y conductas acordes con el trabajo docente y particularmente con adolescentes y jóvenes.
- Sabe cómo diseñar, implementar y evaluar estrategias de enseñanza aprendizaje para promover el desarrollo personal y social de los alumnos, a través de distintas actividades educativas y una adecuada selección de recursos, no asociados exclusivamente a una disciplina del currículum en particular.
- Está preparado para desarrollar en sus estudiantes el valor del respeto hacia sí mismos. Para ello, promueve en sus alumnas y alumnos el conocimiento de sus fortalezas y debilidades, el desarrollo de un autoconcepto positivo, la toma de conciencia de sus emociones, de su propio valor y auto eficacia.
- Está preparado para desarrollar en sus estudiantes el respeto a los demás, sobre la base de la igualdad de derechos de todas las personas, valorando su diversidad. Para ello, conoce estrategias para desarrollar la empatía en sus alumnos, para establecer relaciones

interpersonales armoniosas mediante comunicación efectiva y para desarrollar habilidades para el manejo de conflictos.

- Selecciona estrategias para desarrollar valores, actitudes y hábitos en los estudiantes para hacer de ellos personas íntegras, con sólidos principios éticos y conductas de vida sana y segura, con miras a un crecimiento equilibrado, saludable y responsable.
- Conoce la importancia social, afectiva y valórica de la familia para el desarrollo integral de sus alumnos.
- Conoce estrategias o solicita ayuda a otros docentes o especialistas para promover el cuidado personal de sus estudiantes en materias de salud, sexualidad, consumo de tabaco, alcohol y drogas, conductas violentas, temerarias, autodestructivas o de exclusión (matonaje, acoso).
- Conoce estrategias para desarrollar en sus estudiantes la habilidad de toma de decisiones que se traduzcan en acciones responsables. Para ello, promueve el razonamiento crítico para tomar decisiones de manera informada, ponderando aspectos personales, sociales y éticos. (Ministerio de Educación, 2012)

Los postulados de los estándares antes citados dan luces respecto a la complejidad del trabajo docente y de las diversas competencias que debe poner en acción un profesor o profesora en su ámbito laboral, entre ellas las del ámbito emocional. Sin embargo, tal como se ha señalado para otros contextos, en la realidad chilena, como indica Adaros (2013), un buen desempeño en los ámbitos a los que aluden los estándares citados se funda en competencias básicas y/o genéricas de las cuales no se hace cargo la formación inicial. Es decir, un buen desempeño en estos dominios requeriría de saberes que exceden los conocimientos teóricos y prácticos convencionales de la tarea docente, relacionándose con aspectos propios del mundo de las emociones, los cuales, por lo general, aunque pueden detectarse de algún modo en la normativa, no forman parte del currículum formativo, ni del currículum de vida del común de las personas, aspectos que pretende abordar esta tesis y desde la cual nace el interés por desarrollar este trabajo, para operacionalizar en la formación pedagógica las disposiciones y actitudes que se mencionan en la presentación de los nuevos estándares, aludiendo directamente a emociones y valores, o sea a dimensiones humanas generalmente no atendidas por la educación formal y que, en consecuencia, no es posible garantizar que se manifiesten espontáneamente.

De acuerdo con lo expuesto por Adaros (2013), la actual formación inicial docente en Chile, no garantizaría que el profesorado sea competente emocionalmente al momento de egresar y que, en consecuencia, sea capaz de realizar las tareas vinculadas con los indicadores de los estándares citados anteriormente, en términos de contribuir al desarrollo personal y ético de sus estudiantes.

Amanda Céspedes plantea claramente la deficiencia del sistema educacional chileno, en cuanto a las competencias emocionales, ya que quedan en deuda las instituciones que se encargan de la formación inicial docente, señalando: “En nuestro país, la formación de pregrado del maestro continua poniendo énfasis en la educación cognitiva del alumno, orientada al logro del conocimiento, dejando la educación emocional a iniciativa del profesor. Por tanto, cada maestro forma a sus alumnos en lo afectivo como lo formarían a él... ¿Y cuántos maestros en Chile fueron adecuadamente educados emocionalmente en casa?”(Céspedes, 2008, p. 142)

Otra investigación desarrollada en la realidad chilena (Barahona, 2013), tiene como conclusión principal el constatar que la formación en competencias emocionales, que las universidades estudiadas entregan a sus alumnos de pedagogía en educación básica, no estaría dándose en la forma requerida para que, posteriormente ellos, puedan promover el desarrollo personal y social de sus estudiantes, como lo exigen los Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica y el Marco para la buena enseñanza. Dentro del análisis curricular, los jefes de carrera consultados en este estudio señalan que en el lugar y el momento donde más se generan y se trabajan las competencias personales y sociales es en las prácticas pedagógicas, porque es el punto donde convergen todas las habilidades y capacidades que utiliza un docente, con lo cual se reafirma la conveniencia de la propuesta desarrollada en esta tesis, que sitúa su espacio de trabajo en el eje de prácticas de la formación pedagógica.

3.2.- Innovación curricular y competencias emocionales en la Universidad de Playa Ancha

El proceso de innovación curricular (IC) en las universidades, surge como la estrategia de actualización funcional y sistémica del curriculum de formación profesional de los estudiantes, reorientando y vitalizando la función docente desde el paradigma del aprendizaje y la mediación como eje central de la interrelación docente estudiante.

La innovación curricular en desarrollo en la casa de estudios donde se sitúa este trabajo, recoge lineamientos desde las políticas públicas para el desarrollo y actualización a un contexto complejo, la tradición formadora propia de la universidad en la perspectiva de optimizar y cuantificar sus procesos. Además de los desafíos de formación propios de las disciplinas que cultiva. Se trata de un esfuerzo de todos los actores que conforman la universidad y el norte de esta tarea es la excelencia, la calidad de las propuestas académicas y la equidad formativa de los estudiantes.

En este sentido la Universidad de Playa Ancha ha iniciado desde algunos años una serie de iniciativas tendientes a la optimización de su propuesta formativa, que ha sido facilitada por Proyectos (MECESUP 0701, 0802,1001), iniciativas académicas (DE 4133/2012, DE 3288/2013) y en los últimos años un conjunto de convenios de desempeños (CD 1203, 1305, 1403), que permiten innovar, alinear, implementar y armonizar curricularmente sus acciones académicas, itinerario de innovación curricular (2013, 2015) trabajado entre carreras, facultades, sedes e instancias formativas (PEI UPLA 2011-2015, FDI 1398) . Lo anterior con el propósito de que cobren realidad una serie de principios que permitan la formación bajo las improntas del aprendizaje centrado en el estudiante, la calidad y equidad de los procesos de profesionalización conforme a la pertinencia social (perfiles de egreso) y demandas desde las políticas universitarias destinadas a impactar en los desafíos de desarrollo y democratización del país. En este contexto cobran relevancia una serie de acciones comprometidas como lo son la evaluación formativa (inicial, intermedia y de síntesis profesional), la formación por ejes (nuclear, disciplinar y sello institucional), la formación por ciclos (Bachillerato, Licenciatura y Titulación), la articulación pre y post grado, las prácticas permanentes, integradas e investigativas (CD 2013), adscripción al sistema de créditos transferibles (SCT-Chile 2006, 2014, 2015), la perspectiva generada por el marco nacional de cualificaciones (MNC), entre otros.

El antecedente central del proceso de innovación curricular en la universidad se encuentra en el Proyecto MECESUP 0802 asignado, que se estructura en torno a cinco ejes. El primero es el eje personal, que como su nombre lo indica, está orientado al desarrollo de la persona del estudiante. Está vinculado al tránsito de los estudiantes desde la inclusividad a la exclusividad, por ende, al saber ser, saber estar y convivir en comunidad. El segundo es el eje vocacional, asociado a las proyecciones y valoraciones que tienen los estudiantes de la disciplina a la que se integra. Se vincula a la autovaloración del saber ser. El tercero es el eje disciplinar, relacionado con los

conocimientos de la disciplina y técnicas propios de un ámbito profesional, por tanto, vinculados a un perfil profesional en concreto. El cuarto eje es el relacional, vinculado con la integración de los saberes disciplinares y el quehacer profesional, buscando una articulación de la teoría y la práctica, sin separar, artificialmente, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en un contexto de cultura globalizadora (Upla, 2015). A partir de este punto es que en el contexto del desarrollo de esta tesis, se establece un paralelo con los planteamientos del modelo de gestión de la docencia Competence Based Teaching (CBT), en el sentido de tener siempre presente en la formación no sólo los contenidos académicos, sino también los procedimentales y los actitudinales que están relacionados con el desarrollo de las competencias profesionales (Pallisera et al. 2010). El quinto y último eje es el de integración profesional, relacionado con la integración de saberes en relación al quehacer en contextos profesionales específicos, a través de la inmersión de los estudiantes en los procesos de práctica profesional, articulada y contextualizada en distintos espacios relacionados con el mundo laboral, a lo largo de todo el proceso de formación profesional, instancias en donde se demuestra el logro de aprendizajes y competencias profesionales.

El proyecto MECESUP 0802, declara que la estructura formativa se implementará de acuerdo a los propósitos de la innovación curricular asumida, esto es de acuerdo a las tendencias internacionales respecto de la formación universitaria, vinculación pre-post grado, implementación del sistema de créditos transferibles y movilidad estudiantil. Se busca consonancia con el desarrollo de la educación superior mundial, vinculándola fuertemente al contexto y de manera particular a las profesiones reales en tanto desafíos presentes y futuros. Como pilar importante se considera la perspectiva del estudiante en cuanto aprende y como persona social, es decir ciudadano.

Otro de los propósitos del MECESUP 0802 es recoger las improntas de reducir el tiempo de formación, evitando la sobreposición de contenidos formativos que permitan gestionar competencias pertinentes de los campos profesionales y se estime el principio de formación continua exigidos a la formación en Educación Superior.

Desde la perspectiva epistemológica, el proyecto MECESUP 0802 señala tensiones y tendencias a estimar como son los desafíos e impacto en la cultura institucional cuando se quiere modificar el currículo, la complejidad de movilizar a los docentes en un enfoque de trabajo que tiene centralidad en el que aprende, los requerimientos que nacen de la perspectiva del paradigma del que aprende, la integralidad de trabajar con saberes, inclusión social y diversidad de estudiantes,

aumento de la cobertura y su calidad y por último la actualización y transitoriedad del conocimiento asociado a la formación.

La metodología de trabajo tiene como eje una fuerte interacción dialógica y de generación de elementos conceptuales, teóricos y referenciados desde las exigencias funcionales reales de la profesión; la perspectiva de trabajo responde al análisis funcional, teniendo como referencia un enfoque que considera varias dimensiones para la construcción de diseños curriculares por competencias.

El concepto de competencia que orienta el proceso se visualiza como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones (Perrenoud, 2004), concibiéndola de manera esquemática como la atribución social asignada a quien pone en acción, en distintos contextos, los componentes cognoscitivos, actitudinales y procedimentales que conforman un saber profesional para actuar eficazmente en una situación determinada.

Esta definición incluye cuatro elementos:

- a) Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque las movilizan.
- b) Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
- c) El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz), una acción relativamente adaptada a la situación.
- d) Las competencias profesionales se crean en el proceso de formación.

Para efectos del proyecto se entiende por perfil de egreso la declaración institucional acerca de los rasgos que caracterizan a sus egresados, expresados en términos de competencias demostrables en diferentes dominios de la acción profesional. Se entiende además como una realidad dinámica y móvil, que está en permanente revisión y ajuste en relación al entorno y sus variaciones. Un perfil bien construido indica las claves para determinar la consistencia y validez del currículo, selección y secuenciación de contenidos, métodos de enseñanza, y herramientas de evaluación recomendables.

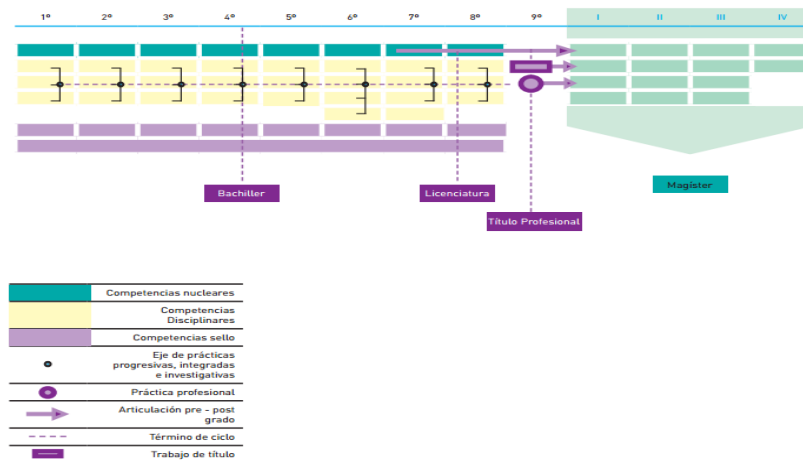


Fig. 9: Modelo de formación profesional con tipos de competencias y ejes.
Fuente: Upla, 2015.

Según el decreto exento 3288 del 2013, el proceso de diseño curricular requiere establecer para cada carrera pedagógica sus respectivas áreas de conocimiento. Es posible distinguir distintas áreas:

- Área de formación nuclear (competencias nucleares): son elementos de formación personal y conocimientos de las bases sociales de la profesión y común a todas las carreras de educación de la universidad.
- Áreas de conocimiento disciplinar-profesional (competencias disciplinares): comprenden contenidos relevantes para el desempeño disciplinario y permite a los estudiantes apropiarse de los conocimientos y habilidades necesarias para adquirir nuevos conocimientos.
- Área de integración de competencias del sello institucional: se entienden como la adecuada articulación de los conocimientos profesionales y generales con las competencias propias de la institución en tanto sello que refleja lo particular, historia, tradición formativa y principios que se adscriben.
- Actividades curriculares: comprendidas como unidades de tiempo y lugar en que se desarrollan el trabajo académico del estudiante, la tutoría, la docencia universitaria para el desarrollo de actitudes y disposiciones personales, competencias y dominios conceptuales, que conducen al proceso de titulación. Se debe hacer distinciones relativas a su carácter (mínimo, electivo, de formación general), tipología (taller, docencia, seminarios, laboratorio, prácticas, etc.), créditos asignados al trabajo académico del estudiante.

MATRIZ DE DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS (Migración, argumento desde la formación)								
BACHILLERATO				LICENCIATURA				TÍTULO
1 SEMESTRE	2 SEMESTRE	3 SEMESTRE	4 SEMESTRE	5 SEMESTRE	6 SEMESTRE	7 SEMESTRE	8 SEMESTRE	9 SEMESTRE
FORMACIÓN NUCLEAR								TRABAJO DE SÍNTESIS PROFESIONAL 12 CRÉDITOS
FORMACIÓN DISCIPLINAR								
EJE DE PRÁCTICA INTEGRADAS								PRÁCTICA PROFESIONAL AUTÓNOMA 10 CRÉDITOS
2 CRÉDITOS	2 CRÉDITOS	4 CRÉDITOS	4 CRÉDITOS	4 CRÉDITOS	6 CRÉDITOS	6 CRÉDITOS	6 CRÉDITOS	
FORMACIÓN SELLO								

Fig. 10: Áreas de conocimiento en el diseño curricular. Fuente: Upla, 2015.

Una de las orientaciones fundamentales para la implementación del modelo propuesto es la instalación del sistema de créditos transferibles SCT – Chile, que responde a una política pública impulsada desde el MINEDUC, emulando lo que ocurre a la fecha en la Unión Europea.

Cada actividad curricular requiere un trabajo de parte del estudiante para lograr los aprendizajes propuestos, para poder establecer la variable tiempo de trabajo del estudiante es necesario pesar o asignar alguna unidad de medida que permita calcular dicho trabajo. Contando ya con las competencias definidas, el perfil profesional de egreso redactado, las competencias con nombre asignado, es necesario pesar o calcular cuántos créditos SCT requiere cada actividad curricular y eso se mide tomando como premisa fundamental el trabajo que realiza el estudiante a la hora de enfrentarse a la actividad curricular.

En ese sentido, puede haber actividades curriculares que tengan un mayor número de créditos en relación con otras, esto no significa que una actividad curricular sea más importante que la otra, puesto que, para cumplir con los requerimientos para el egreso profesional es necesario dar cuenta de cada una de las competencias definidas en el plan de estudio.

De este modo, el plan de estudios es el listado de actividades curriculares o programas formativos semestrales, expresados con el número de créditos asignados al trabajo académico del estudiante, y que es preciso cursar en una determinada carrera para acceder a un título profesional.

PEDAGOGÍA EN BIOLOGÍA Y CIENCIAS								
1 SEMESTRE	2 SEMESTRE	3 SEMESTRE	4 SEMESTRE	5 SEMESTRE	6 SEMESTRE	7 SEMESTRE	8 SEMESTRE	9 SEMESTRE
Desarrollo psicológico del estudiante y Contexto educativo	Fundamentación del saber pedagógico	Orientación educacional para el desarrollo de la persona	Políticas y gestión en sistemas educativos para el logro de aprendizajes	Currículum educacional	Evaluación educacional de aprendizajes	Enfoques pedagógicos sobre los saberes disciplinarios	Investigación educacional	
4	4	4	4	4	4	4	6	
	Aprendizajes societales de la educación				Estrategias creativas de enseñanza y aprendizaje			
	4				4			
Matemáticas	Física Mecánica	Bioquímica	Microbiología	Sexualidad y vida sana	Bioestadística	Ecología y biodiversidad	Medio ambiente y recursos naturales	
6	4	6	4	4	4	6	4	
Química	Química orgánica	Física aplicada	Zoología de los invertebrados	Zoología de los vertebrados	Fisiología vegetal	Evolución	Teoría y práctica de la enseñanza de la biología	
6	6	4	6	6	6	6	4	
Taller de preparación para la práctica inicial	Pasantía inicial	Taller de preparación para la práctica intermedia	Práctica intermedia integradora	Taller de preparación para la práctica avanzada	Taller de estrategias de microintervención	Taller de práctica avanzada mediada	Taller de preparación para la práctica final	Taller de práctica final e informe escrito y exposición de la investigación
6	6	6	6	4	4	4	4	10
Biología celular	Genética	Reproducción y desarrollo	Biología de las plantas vasculares	Biología de las plantas no vasculares	Fisiología de sistemas	Biogeografía	Neurociencias y aprendizaje	Trabajo de síntesis profesional
6	6	6	6	4	4	4	4	12
	Histología animal y vegetal		Anatomía	Neurofisiología		Primeros auxilios	Investigación y desarrollo en ciencias naturales	
	6		6	4		4	6	
Habilidades comunicativas para el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza I	Habilidades comunicativas para el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza II	Empleo de TICs para la vida académica	Empleo de TICs para la vida profesional	Comprensión Oral y escrita de un segundo idioma I	Comprensión Oral y escrita de un segundo idioma II	Expresión escrita y hablada de un segundo idioma I	Expresión escrita y hablada de un segundo idioma II	
2	2	2	2	2	2	2	2	
Créditos de actividades académicas lectivas y otras								
8								
26	34	26	32	28	30	32	32	30

Fig. 11: Ejemplo de programas formativos en las respectivas áreas para la carrera de Pedagogía en Biología y Ciencias. En color anaranjado se visualiza el eje de prácticas con sus Talleres. Fuente: Upla, 2015.

En esta dinámica, la evaluación de competencias es un proceso que busca el mejoramiento continuo sobre la base de la identificación de logros en la actuación de los estudiantes respecto a la resolución de problemas de contexto (personal, familiar, social, laboral-profesional, recreativo y ambiental-ecológico), teniendo en cuenta unos resultados de aprendizaje y evidencias de una determinada competencia, brindando una retroalimentación oportuna a los estudiantes para que logren el mayor grado de dominio en su desempeño.

Los resultados de aprendizaje, por su parte, son criterios o desempeños concretos que se esperan en la formación de las competencias del perfil de egreso. Se establecen por asignatura o módulo y orientan el proceso formativo evaluativo. Esto significa que primero se establecen las competencias como actuaciones integrales, y luego se identifican tales resultados de aprendizaje.

Los resultados de aprendizaje se evalúan por medio de evidencias, que son pruebas concretas, tangibles que los estudiantes deben presentar para demostrar la formación de las competencias esperadas en el proceso educativo de acuerdo a los resultados de aprendizaje establecidos para tal efecto. Son los productos que dan cuenta

del aprendizaje de los estudiantes y tal como propone el modelo de gestión de la docencia CBT, estarían indicando el nivel de competencia adquirido por un estudiante al finalizar una actividad, programa o curso (Fullana, 2009; Pérez Cabaní et al., 2014).

De este modo, en el contexto del desarrollo de esta tesis, se recoge la propuesta del modelo CBT para la evaluación de las competencias, declarando algunas actividades de aprendizaje como actividades también de evaluación que, al mismo tiempo, valoren las competencias y los contenidos, de tal forma que, el docente diseñe actividades de aprendizaje, que al mismo tiempo podrían ser de evaluación o planifique actividades específicamente para evaluar las competencias, en las que los estudiantes pongan en juego sus distintos tipos de saberes para resolver alguna situación o problema.

El proceso de evaluación de competencias contempla una argumentación que tiene como objetivo determinar cómo es la actuación de cada estudiante y establecer sus logros y aspectos a mejorar, junto con las estrategias para llevar a cabo dicha mejora.

Para los efectos de esta tesis, el foco de atención se encuentra en las competencias asumidas en las prácticas, específicamente en las dos primeras asignaturas del eje de prácticas.

En el contexto de la formación inicial de profesores, se entiende por prácticas en educación superior, a la contextualización a través del análisis y de las interacciones que se producen en los distintos niveles del sistema. La práctica puede estimarse como el aprendizaje situado desde el sistema educacional, entendido éste como el espacio amplio que permite al estudiante que aprende conceptualizar ideas, principios y modelos de procedimientos y acción que hacen posible el desarrollo del sistema educativo en sus tres dimensiones: nivel macro, nivel intermedio y nivel micro procesos. Esto es la estructura y organización del sistema (sistema educacional nacional), la estructura de carácter provincial y comunal (sistema meso) y el nivel de micro procesos referidos a las dinámicas de la escuela y el quehacer cotidiano del aula

La estructura de la innovación curricular aprobada por Consejo académico del 4 de julio de 2013 define tres principios generales orientadores del eje de prácticas:

Permanentes: se entiende a la presencia de prácticas a través de toda la carrera de formación pedagógica, a su incrementalidad en términos de tiempo y a la articulación de distintos procesos a través del trayecto formativo.

Integradas: este concepto permite el diálogo formativo de las actividades curriculares disciplinares que de manera mancomunada activan la comprensión de distintos procesos, tareas y propósitos que en última instancia posibilitaran la llamada praxis, es

decir, la relación teoría (formación en la universidad) y práctica (aprendizaje contextualizado), generadora de una reconstrucción del conocimiento desarrollado o de conocimiento nuevo.

Operativamente los docentes que guían el desarrollo de las actividades curriculares, se ponen de acuerdo acerca de qué acciones o planes que puedan cohesionar conceptos, teorías, información, datos, variables y factores que permitirán una mejor y actualizada comprensión del sistema (a modo de ejemplo: del nivel provincial, del nivel comunal o sectores educacionales). La expresión operativa requiere tributación de créditos, asociado a la conducción de uno o más de los profesores de las actividades curriculares disciplinares, de la misma forma la expresión operativa compromete un sistema de monitoreo del proceso, evaluación y cierre de la actividad curricular.

Investigativas: la praxis deviene en comprensión y generación de un conocimiento nuevo, si este conocimiento es generado desde la perspectiva de procesos investigativos (observar, entrevistar, encuestar...), sistemáticos y con rigor metodológico estamos frente a un conocimiento más profundo, pertinente, significativo, reflexivo y de autoformación en los saberes indagativos y críticos del estudiante, lo que permitirá un impacto en el contexto donde realiza sus prácticas.

El plan de prácticas de integración de competencias profesionales se constituye como un espacio fundamental de formación en el que convergen integradamente los distintos saberes, capacidades y desempeños profesionales específicos y que se pretenden tensionar en contextos prácticos de acción profesional desde el inicio de la formación.

Al respecto, una de las nuevas asignaturas que contribuye a esta formación práctica en el contexto del nuevo currículum en la Universidad de Playa Ancha, y que es el espacio curricular en el que se realiza esta investigación, es la que corresponde al Taller integrado de formación en la práctica (TIFP), perteneciente al eje de prácticas en todas las carreras pedagógicas, la cual contribuye a afianzar la formación del futuro profesional de la educación a nivel psicopedagógico y epistemológico, así como a contextualizar los contenidos teóricos ofrecidos en las aulas universitarias.

Los TIFPs reúnen en la práctica las competencias desarrolladas en cada uno de los semestres disciplinares, saberes que se ponen en juego al momento de estar en contacto con el sistema educativo (lo disciplinar-pedagógico, acompañado de las competencias socio afectivas e indagativas), las cuales permiten que sea el propio

estudiante quien deba hacer la integración, a través de la puesta en escena de las competencias desarrolladas en cada una de los programas de formación disciplinares y de pedagogía.

En ese sentido se recogen los planteamientos de autores como Zabalza (2003), quien pone énfasis en la necesidad de no entender el eje de las prácticas, practicum, como un componente más de la carrera, sino un componente transversal de la formación que ha de verse afectado por todas las materias del plan de estudios. Concentra de este modo, desde la organización del currículo, la responsabilidad de integrar verticalmente (en un mismo semestre) y articular horizontalmente (a lo largo de la carrera) todas las asignaturas del plan de estudio

Se hace necesario, para este escenario, que el formador de formadores reúna determinadas características que faciliten el proceso de formación en los tres ejes que se ha decidido en esta innovación curricular (didáctico-pedagógico, socio-emocional e investigativo).

En la página siguiente se presenta una tabla que sintetiza las competencias y subcompetencias de estos talleres, en los tres ejes, durante los semestres que abarque la formación del futuro docente.

Tabla N° 5: Competencias y subcompetencias de los Talleres integrados de formación en la práctica, en los respectivos ejes y semestres de estudio.

COMPETENCIAS Y SUBCOMPETENCIAS TIFF									
SEMESTRE	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Competencia/ Subcompetencias	Evidencia una práctica reflexiva, crítica e investigativa, que le permite saber aplicar, de manera integrada, los conocimientos disciplinarios y pedagógicos en todo escenario sociocultural donde desarrolle, autónoma y responsablemente, la interacción formativa que contribuya a cultivar el bien común.								
Socioemocional	Analiza sus propias emociones y las de los demás.	Aplica estrategias de autorregulación emocional y comunicación efectiva.	Demuestra un estilo asertivo y una escucha activa en sus relaciones interpersonales.	Autoevalúa su desempeño en los diferentes espacios pedagógicos.	Demuestra capacidades para el manejo de la ira, frustración y desmotivación en situaciones pedagógicas, en especial las relacionadas con conflictos.	Demuestra seguridad en sus propias capacidades en el ejercicio del quehacer docente (autoeficacia)	Valora la relevancia de los factores protectores internos en el desempeño docente. (resiliencia)	Demuestra capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos pedagógicos.	Demuestra capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos pedagógicos
Pedagógica Didáctica	Valora el rol docente como opción de formación profesional, iniciando su paso de estudiante a profesional en formación.	Valora el rol docente como opción de formación profesional, iniciando su paso de estudiante a profesional en formación.	Reconoce la diversidad del sistema educativo, tanto en sus niveles y modalidades como en las funciones profesionales asociadas.	Reconoce la diversidad del sistema educativo, tanto en sus niveles y modalidades como en las funciones profesionales asociadas.	Analiza crítica y fundamentadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje observados.	Analiza crítica y fundamentadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje observados y/o implementados.	Evalúa crítica y fundamentadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje implementados	Evalúa crítica y fundamentadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje implementados	Evidencia una práctica profesional reflexiva, analizando críticamente su actuar desde fundamentos pedagógicos – didácticos.
Investigativa	Interpreta artículos científicos de educación que le motivan	Demuestra que sabe hacerse preguntas y reflexiona sobre el rol de profesor y la educación.	Desarrolla la capacidad de observación como herramienta de certidumbre investigativa.	Relaciona sus observaciones en la escuela con la teoría	Analiza los fenómenos a partir de la representación que hace de la realidad.	Implementa colaborativamente una micro investigación acción	Evalúa las distintas alternativas teóricas y prácticas que se desprenden de un problema en la escuela	Focaliza un problema de estudio en la escuela y formula su referencias teóricas	Interviene el problema seleccionado y elabora informe escrito y oral de los resultados obtenidos

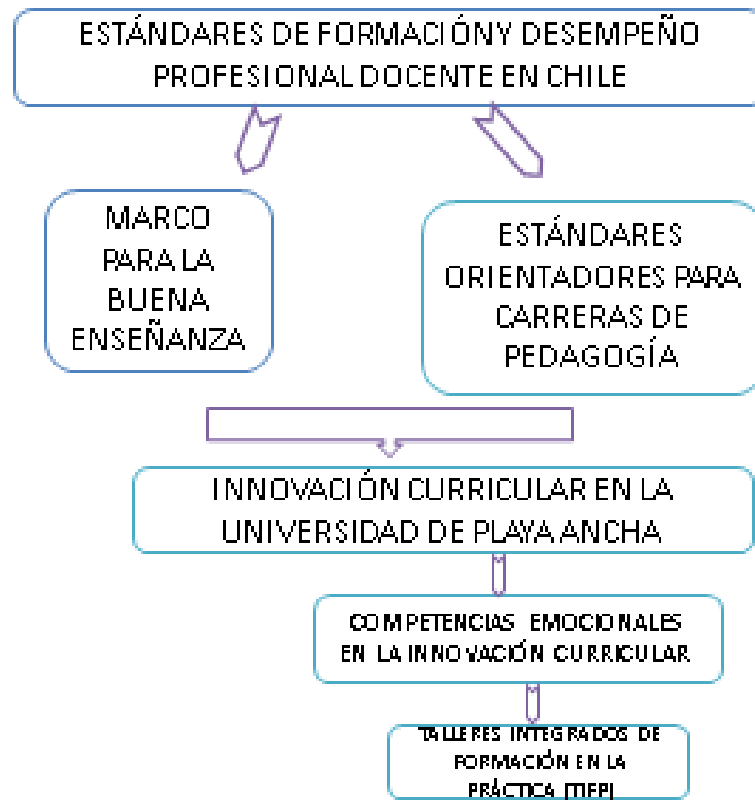
Para la estructuración del currículum situado en este eje de prácticas, se desarrolló un proceso participativo en el que intervinieron todos los profesores que asumían la docencia en los talleres ubicados en las carreras de pedagogía. Durante el proceso de elaboración de los programas formativos, se destacó, desde la perspectiva de los participantes, el que la tarea pedagógica había estado centrada principalmente en lo cognitivo, dejando de lado lo emocional; a partir de lo anterior se visualizan carencias en los estudiantes (ligadas a falta de herramientas y abandono de responsabilidades) y dificultades en la implementación (vinculadas principalmente a una preparación insuficiente en el abordaje de lo socioemocional y el temor por asumir esta tarea). Así, emerge con gran importancia la preparación de los docentes, apuntando a la formación y capacitación (que demanda la entrega de herramientas en este sentido, tanto a los futuros profesores como a aquellos que ya están ejerciendo su rol profesional), en el contexto de la realidad de los establecimientos, donde se denotan carencias en su currículum al incurrir en el malestar docente, la agresividad con estudiantes y la falta de autorregulación emocional. Desde una perspectiva positiva se hace notar la relevancia del trabajo realizado en la elaboración de la propuesta (al dar un paso más, que llena un vacío existente) y la satisfacción por los beneficios alcanzados y la riqueza de la experiencia (Gallardo y Mayorga, 2017).

A partir de lo anterior, el estudio que se presenta se focaliza en desarrollar un programa ubicado en la línea socioemocional de esta iniciativa y que por lo tanto busca promover el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado en el Taller integrado de formación en la práctica (TIFP), en las 17 carreras pedagógicas de la Universidad de Playa Ancha, durante el primer año de estudios.

En lo relativo a los dos primeros semestres en este eje de las prácticas, los TIFP 1 y 2 tienen como propósito promover una profundización en el autoconocimiento del estudiante de pedagogía, en cuanto a sus características personales y competencias emocionales, a través de un proceso reflexivo que contribuye a la construcción de su identidad profesional, iniciando su paso de estudiante a profesional en formación.

A continuación se presenta un diagrama que sintetiza las ideas principales planteadas en este capítulo.

COMPETENCIAS EMOCIONALES Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN CHILE



MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo se integra de tres apartados: en el primero se presenta el objetivo general y los objetivos específicos que guían esta investigación. En el segundo el escenario y los participantes. En el tercero, se describe el procedimiento general seguido en los cuatro estudios que conforman el proceso investigativo; a continuación, para cada uno de estos estudios se exponen los participantes, el procedimiento con los objetivos específicos para la etapa correspondiente, las características generales del programa implementado, el proceso e instrumentos utilizados para recoger la información y finalmente se explica el proceso e instrumentos utilizados para el análisis de los datos.

4.1.- Objetivos

En continuidad con el marco teórico expuesto y con la situación identificada en la propuesta de incorporación de las competencias emocionales en el currículum de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, se diseña esta investigación con la finalidad de atender un propósito general del que se derivan unos objetivos específicos. El objetivo general del trabajo se formula de la siguiente manera:

Objetivo General

Elaborar, implementar y evaluar un programa de educación emocional que incorpora las competencias emocionales en el currículum de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha.

De este objetivo general se desprenden tres objetivos específicos.

Objetivos Específicos

1.- Elaborar e implementar un programa, de acuerdo al modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), para desarrollar la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales y habilidades para la vida y el bienestar en estudiantes de pedagogía, en el marco de los Talleres integrados de formación en la práctica 1 y 2 (TIFP1 – TIFP 2)

2.- Analizar las diferencias que se observan en los estudiantes que han recibido formación en competencias emocionales de acuerdo al modelo utilizado y los que no han trabajado esas competencias.

3.- Analizar las percepciones de los estudiantes de pedagogía en relación a los resultados obtenidos en el programa desarrollado.

4.2.- Participantes

Los participantes corresponden a estudiantes que ingresan a primer año en las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha entre los años 2013 y 2015, que respondieron a los instrumentos propuestos.

Tabla N° 6: Participantes en la investigación

Fases	Carreras	N°
Estudio 1 (año 2013-2014)	Todas las pedagogías	168
Estudio 2 (año 2014)	Pedagogía en Educación Básica	35
Estudio 3 (año 2015)	Todas las pedagogías (excepto Educación Básica)	286
Estudio 4 (año 2015)	Pedagogía en Educación Básica	32
TOTAL		521

Fuente: Elaboración propia

La investigación, al ser un trabajo de implementación progresiva, cuenta con un número diferente de participantes en cada estudio. El trabajo del primer año corresponde a un diagnóstico en todas las carreras de pedagogía, previo a la implementación de un proceso de innovación curricular. En el segundo estudio, coincidente con el inicio de esta innovación, se realiza una aplicación piloto de la propuesta, solamente con los estudiantes de una carrera (Pedagogía en Educación Básica). En el tercer estudio se amplía esta iniciativa a todas las pedagogías y en el cuarto y último estudio se da cuenta en mayor profundidad de los resultados obtenidos en la carrera de Pedagogía en Educación Básica, tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa.

4.3.- Diseño de la investigación.

El diseño de este estudio es cuasi-experimental con medidas pre-test/post-test y grupo control en una primera etapa, correspondiente al primer estudio, evaluándose el proceso progresivo de aplicación del programa con los grupos experimentales. Además de la evaluación inicial y final (cuantitativa), se ha efectuado una evaluación de proceso (cualitativa) en los grupos experimentales. Solamente en la primera etapa fue posible contar con un grupo control en el que no se desarrollara un programa de educación emocional. En las dos etapas siguientes, que corresponden a los restantes tres estudios, como parte de la implementación del proceso de innovación curricular, todos los estudiantes que ingresan a carreras de pedagogía experimentan un programa que contempla las competencias emocionales en los módulos del eje de prácticas, por lo que no es posible establecer un grupo control que carezca de esa formación.

La investigación que se presenta, como se señaló anteriormente, ha sido estructurada básicamente en tres etapas, a través de cuatro estudios que comprendieron un período de tres años de trabajo. El procedimiento seguido está representado en la Figura N° 12, quedando cada etapa delimitada como sigue:

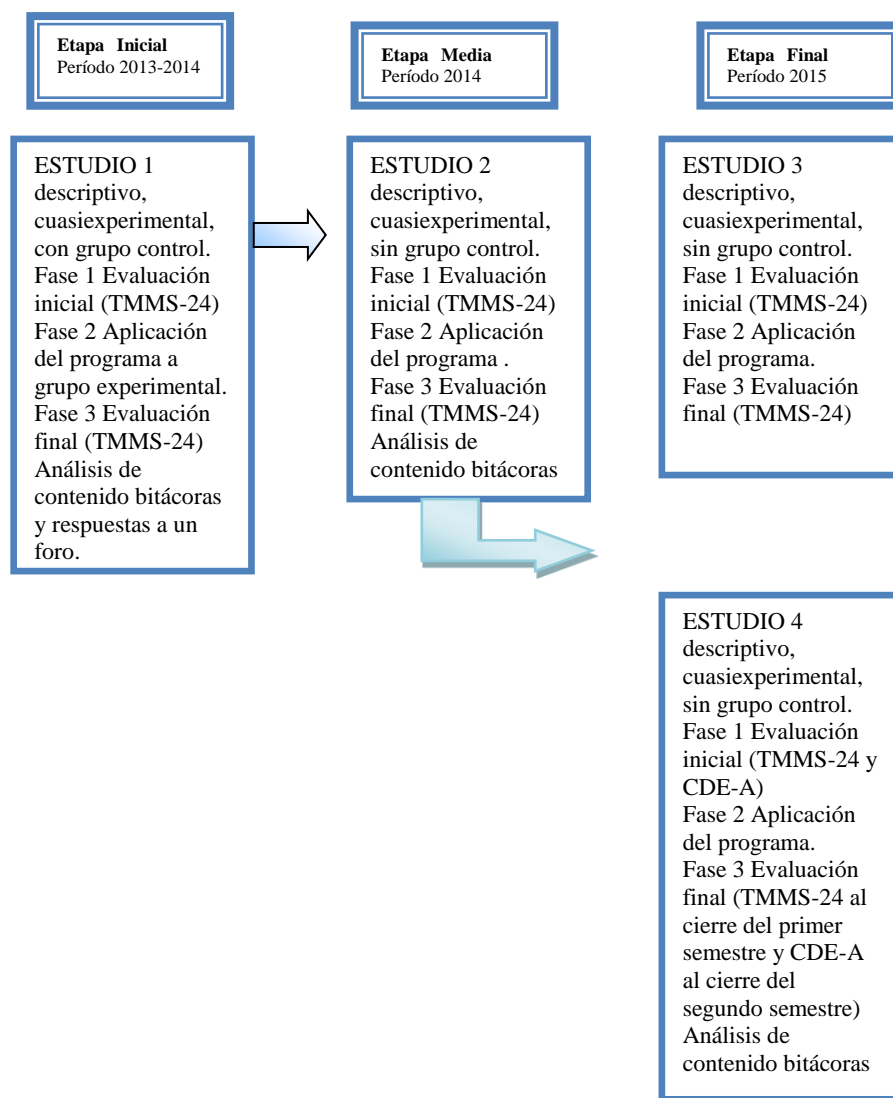


Fig. N° 12: Diseño de la investigación.

En el desarrollo del trabajo de tres años que aborda esta tesis, el diseño se apoya en una evaluación fiable y cuasi-experimental, haciendo uso de un grupo control en la primera fase y sin grupo control en las dos fases siguientes. Se recogen datos tanto cuantitativos como cualitativos, considerando que estos últimos, como indican Corcoran y Tormey (2012), pueden ayudar a dar sentido a lo que realmente se mide por los métodos psicométricos, apoyando lo señalado por algunos autores (Sutton y Wheatley, 2003; Zembylas y Schutz, 2009), quienes trabajando sobre el tema de las emociones, han argumentado a favor de las investigaciones mixtas, en el sentido que los métodos cualitativos ofrecen múltiples perspectivas que permiten comprender de mejor manera lo que se pretende medir.

4.4.- Procedimiento

4.4.1.- Etapa Inicial, Estudio 1:

En este primer estudio, desarrollado entre los años 2013 y 2014, aún no se implementaba el proceso de innovación curricular en la Universidad de Playa Ancha, por lo que no estaba considerada oficialmente la incorporación de las competencias emocionales en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía. En ese sentido, este primer trabajo se constituye en el inicio de un proceso gradual de incorporación de competencias emocionales en el currículum, que con la finalidad de contribuir al cumplimiento de los objetivos de la investigación se presenta con los siguientes objetivos para esta etapa:

- 1.- Establecer el nivel de inteligencia emocional percibida en una muestra compuesta por estudiantes de 1° y 2° año de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, según las dimensiones de atención, claridad y reparación.
- 2.- Implementar un taller con un programa elaborado en base a las dimensiones mencionadas.
- 3.- Determinar los logros y dificultades detectadas por los estudiantes en la implementación del programa.

4.4.1.1.- Participantes

Corresponden a 168 estudiantes que ingresan en el año 2013 a 1° año, a quienes se aplica un autoinforme de inteligencia emocional percibida, los cuales pertenecen a carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha (Educación Básica, Historia y Geografía, Educación Musical, Biología, Física, Química, Inglés y Castellano), que todavía no se incorporaban al proceso de innovación curricular.

En una segunda fase, se conforma un grupo experimental con 74 estudiantes de algunas de estas carreras de Pedagogía (Historia y Geografía, Biología, Inglés y Castellano), en las que se implementó un programa de educación emocional como parte del Taller de desarrollo personal incorporado en su currículum.

En la tercera fase del estudio, durante el curso 2014, se vuelve a aplicar el autoinforme de inteligencia emocional percibida a los estudiantes que continúan cursando sus carreras, que corresponden a 135 sujetos, de los 168 con los que se inició

el estudio, considerando a quienes componen tanto el grupo experimental como el control.

4.4.1.2- Diseño y Procedimiento del estudio

Se contempla un estudio cuasi experimental de tipo descriptivo con comparación de grupos (control y experimental), que permita obtener información relevante de acuerdo a los objetivos planteados.

En el diseño de este estudio, como se señaló anteriormente, se contemplan tres fases para el desarrollo del trabajo tanto con el grupo control como con el experimental, como se señala a continuación.

Tabla N° 7: Diseño del estudio.

GRUPO	Fase 1: PRETEST	Fase Aplicación 2: PROGRAMA	Fase 3: POSTEST
Experimental	X	X	X
Control	X	0	X

Fuente: Elaboración propia

En relación al procedimiento, se estructura como sigue:

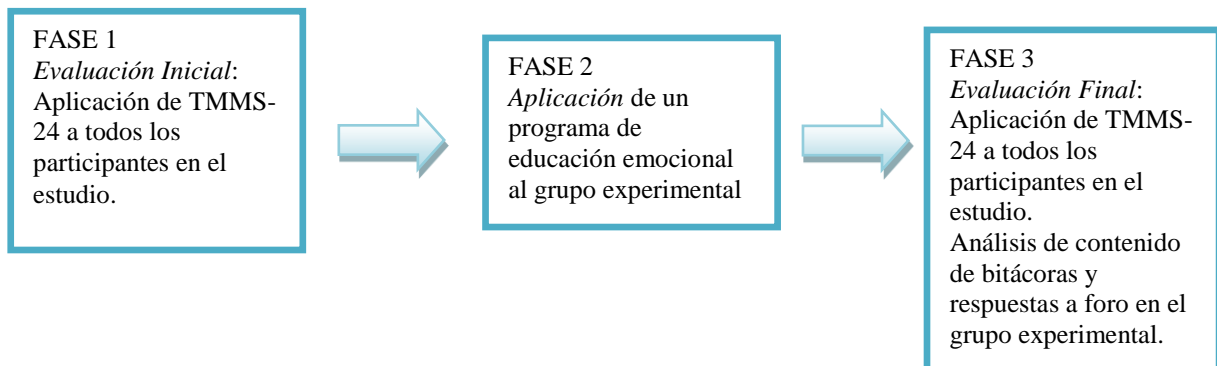


Fig. N° 13 Fases del procedimiento en el estudio

En relación a los participantes, en una primera fase del estudio, al inicio del período lectivo 2013, se realiza un diagnóstico en los grupos control y experimental, a través de un autoinforme de inteligencia emocional percibida. En una segunda fase se implementa un programa de desarrollo de competencias emocionales solamente en el grupo experimental. En una tercera fase se vuelve a considerar un autoinforme de inteligencia emocional percibida en ambos grupos. Este instrumento se aplicó en los dos

momentos (2013 y 2014), de manera auto administrada, en un contexto grupal. Para su aplicación se acordó previamente la fecha y hora tanto con el grupo experimental como con el grupo control en el aula de origen de cada grupo, en algunos casos en formato impreso y en otros invitando a utilizar una aplicación on-line.

4.4.1.3.- Programa implementado

Como parte de las actividades propias del Taller de desarrollo personal inserto en el currículo de estas carreras, en el grupo experimental se implementó en el año 2013, un programa en el que se incorporaba explícita y sistemáticamente las competencias emocionales, las cuales eran abordadas muy tangencialmente (en general pidiendo una reflexión respecto a qué sentían los estudiantes en relación a las actividades experimentadas) y sin considerar algún modelo previamente establecido y validado; este trabajo se centró en la implementación de nuevas actividades (que no estaban en la planificación original) que abordaran la percepción, comprensión y regulación de las emociones (Tabla N° 8), asimilable a las dimensiones de atención, claridad y reparación consideradas en el autoinforme de inteligencia emocional percibida previamente aplicado.

Tabla N° 8: Resumen de dimensiones y temáticas del Taller.

DIMENSIÓN	TEMÁTICAS DE TRABAJO
Percepción emocional (Atención)	Alfabetización emocional (Vocabulario emocional). Reconocimiento de las emociones.
Comprensión emocional (Claridad)	Pensamiento, emoción y conducta. Conciencia de las propias emociones y de los demás
Regulación emocional Reparación	Expresión verbal y no verbal de las emociones. Manejo de la ira y frustración Relajación y afirmaciones positivas

Fuente: Elaboración propia

4.4.1.4.- Instrumentos de recogida de la información.

1.- **Autoinforme de inteligencia emocional percibida**, en la versión castellana y reducida del Trait Meta-Mood Scale (**TMMS-24**; Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004; versión original de Salovey et al., 1995). Es aplicado en este estudio a alumnos de pedagogía que componen la muestra en dos momentos: al ingreso a sus carreras en el año 2013 y luego al inicio del período lectivo del año 2014. Es una escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales que evalúa las diferencias individuales en las destrezas con las que los individuos perciben prestar atención a sus propias emociones, discriminar entre ellas y su capacidad percibida para regularlas. La escala final está compuesta por 24 ítems, 8 ítems por factor, subdividida en tres subescalas o dimensiones: atención (correspondiente a percepción emocional); claridad (correspondiente a comprensión emocional) y reparación (correspondiente a regulación emocional).

La atención a los sentimientos es el grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos (i.e., “Pienso en mi estado de ánimo constantemente”); claridad emocional se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones (i.e., “Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos”), por último, reparación de las emociones alude a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos (i.e., “Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”).

Las personas deben valorar cada una de las afirmaciones acerca de sí mismos en una escala Likert de 1 a 5 puntos que representa su grado de acuerdo con cada una de ellas. El puntaje se obtiene sumando las respuestas de cada subescala, que oscila en cada una de ellas entre 8 y 40 puntos. Las puntuaciones de cada una de estas subescalas se clasifican en 3 rangos.

		ATENCIÓN			CLARIDAD			REGULACIÓN
H	A1	<21. Presta poca atención	C1	<25 Debe mejorar	R1	<23 Debe mejorar		
M		<24 Presta poca atención		<23 Debe mejorar		<23 Debe mejorar		
H	A2	22-32 Adecuada atención	C2	26-35 Adecuada claridad	R2	24-35 Adecuada reparación		
M		25-35 Adecuada atención		24-34 Adecuada claridad		24-34 Adecuada reparación		
H	A3	>33 Presta demasiada atención	C3	>36 Excelente claridad	R3	>36 Excelente reparación		
M		>36 Presta demasiada atención		>35 Excelente claridad		>35 Excelente reparación		

Fig. N° 14: Rangos establecidos para el TMMS-24 según puntajes.
Fuente: Suberbiola-Ovejas, 2012

En la subescala de percepción, la puntuación en el rango medio (22 a 32 en hombres; 25 a 35 en mujeres) indica adecuada percepción emocional, bajo esos parámetros indica que se presta poca atención a las emociones y al contrario, sobre esos puntajes se presta demasiada atención a las emociones. La puntuación en rango alto (>36 en hombres; > 35 en mujeres) indican excelente comprensión emocional. Así mismo, las puntuaciones altas (>36 en hombres, >35 en mujeres) indican excelente regulación emocional.

El instrumento ha mostrado adecuados indicadores de fiabilidad y validez, en sucesivas aplicaciones (González, Peñalver y Bresó, 2011), con coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach superiores a .80, y correlaciones significativas entre todas las dimensiones del instrumento ($p \leq .01$).

Este instrumento se utilizó no sólo en este estudio, sino permanentemente, es decir durante los períodos 2013, 2014 y 2015, en algunos casos aplicado por el investigador, en otros por los profesores de las diferentes carreras a cargo de los cursos y en algunas ocasiones empleando una aplicación on-line (Anexo N° 1).

2. Foro. Durante el desarrollo de las actividades que formaban parte del Taller se recogieron las opiniones de los estudiantes del grupo experimental, en relación al programa, a través de la realización de un foro, para lo cual se utilizó una plataforma on-line, con la que cuenta la Universidad.

En este espacio les invito a reflexionar y compartir sus impresiones con sus compañeros(as)
• Nadie consigue huir de su corazón. Por eso es mejor escuchar lo que dice. Para que jamás venga un golpe que no esperas. (Paulo Coelho)
¿Qué puedo decir respecto a esta idea? ¿En qué sentido tiene que ver conmigo?
Recuerden no sólo colocar su opinión, sino también responder a por lo menos dos de sus compañeros.(as).

Figura.N° 15: Foro en el que se invita a participar a los estudiantes del grupo experimental.

3. Bitácora o Cuaderno del alumno. Al finalizar el Taller, se recogieron las percepciones de estos estudiantes (grupo experimental), registradas en sus bitácoras, dando a conocer los logros y dificultades en el desarrollo de las actividades del programa implementado.

Se utilizó este instrumento, dado que se considera una fuente muy valiosa de datos cualitativos a los documentos y materiales elaborados por los sujetos, mediante este tipo de herramientas se recogen datos que permiten conocer las experiencias, vivencias o situaciones de un ambiente (Hernández et al., 2006). Está concebida como un diario de a bordo ideado para contribuir a la formación integral de estudiantes universitarios en proceso de formación inicial. Se trata de una herramienta pedagógica con la que se pretende motivar el aprendizaje de contenidos académicos e impulsar, al mismo tiempo, los procesos de desarrollo y crecimiento sociopersonal (Palomero y Fernández Domínguez, 2005)

Este instrumento se utilizó permanentemente en las tres etapas del trabajo, es decir durante los períodos 2013, 2014 y 2015. Se elaboró un cuaderno con la finalidad de conocer el aprendizaje alcanzado por el alumnado en el proceso de la puesta en marcha del programa. El alumnado debía escribir en la hoja de trabajo el título de la actividad y la fecha en la que se desarrollaba. A continuación debía escribir qué había aprendido durante la sesión, sus impresiones, vivencias, comentarios e interpretaciones.

4.4.1.5. Proceso e instrumentos para analizar la información

El proceso de análisis de datos se desarrolló según la naturaleza de los instrumentos, las personas participantes en los respectivos grupos (control y experimental) y las características del trabajo desarrollado.

Los resultados del cuestionario TMMS-24 se llevaron a tablas comparativas de promedio de puntajes obtenidos o porcentaje de sujetos en cada nivel.

Para comprobar si los datos se distribuían siguiendo una curva normal, se aplicó la prueba de Kolgomorov-Smirnov, encontrándose que en algunas dimensiones el Sig, fue menor de 0.05, con lo que se podía afirmar que en estos casos los datos no procedían de una distribución normal (Anexo N° 3). A partir de esto, además se buscó comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias del grupo control y el experimental, empleando el estadístico de contraste no paramétrico *U* de Mann-Whitney para muestras independientes (Anexo N° 4), que es el equivalente no paramétrico de la prueba *t* para la diferencia de dos medias cuando las muestras son independientes, pero no puede suponerse la normalidad de las poblaciones de origen y se valoró la magnitud del cambio ocurrido en el grupo

experimental una vez finalizado el programa de educación emocional, empleando la prueba *d* de Cohen.

Para el proceso de análisis cualitativo, se contaba con todas las respuestas de las bitácoras en un único documento por alumno o alumna del grupo. Además, al inicio de este estudio, se recogieron las respuestas a un foro virtual en el que participaron los estudiantes. Para el análisis se siguió la metodología de la inducción analítica bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada, un método de análisis cualitativo de las observaciones registradas por escrito (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbín 2002). Se partió de una codificación abierta que dio origen a un sistema de categorías emergentes. Tras la lectura de las respuestas se procedió a un proceso de codificación, en dos niveles. En el primero, se realizó una codificación abierta de los fragmentos de texto que tenían una significatividad para los objetivos de la investigación. Esta creación de categorías se realizó desde un enfoque esencialmente inductivo y se procuró que los códigos reflejasen en mayor grado la sustancia de las unidades (respuestas). Una vez categorizadas todas las unidades, se realizó un barrido de los datos para revisar si se habían incluido todas las categorías posibles relevantes y comprobar si se había captado el significado que buscaban transmitir las personas participantes.

En el segundo nivel de codificación se identificaron similitudes y diferencias entre las categorías y se consideraron vínculos posibles entre ellas. En este punto del análisis, el objetivo consistió en integrar las categorías en temas y subtemas. Para ello, se localizaron patrones que aparecían de manera repetida entre las categorías. Estos temas fueron la base del análisis. Una vez codificado el material en un primer nivel (encontrar categorías, evaluar las unidades y asignar un código a cada categoría) y en un segundo nivel (encontrar temas o categorías más generales), se procedió a la interpretación de los resultados para entender el fenómeno de estudio.

Con el análisis de contenido de las percepciones de los estudiantes tanto en el foro como en los registros de sus bitácoras, se espera, a través del establecimiento de categorías de análisis, conocer los aspectos favorables y las necesidades que se requiere abordar para una efectiva inserción curricular de las competencias emocionales.

4.4.2. Etapa Media: Estudio 2

Asociado al proceso de innovación curricular llevado a cabo en la Universidad de Playa Ancha, en el que se ha requerido la formulación del nuevo currículo de las carreras pedagógicas, considerando el perfil profesional de egreso, la integralidad de saberes centrada en el aprendizaje del estudiante y la organización en ejes formativos, a partir de este período se ha contemplado la incorporación de competencias emocionales en la formación inicial docente, específicamente en los Talleres integrados de formación en la práctica (TIFP), ubicados en cada uno de los 9 semestres de las mallas curriculares, como se observa en la Tabla N° 5 presentada en el capítulo 3 de este trabajo.

Para el logro de los objetivos de la investigación, se plantea entonces este estudio, que busca alcanzar los siguientes objetivos:

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

4.4.2.1. Participantes

Los participantes en este estudio corresponden a los estudiantes que en el año 2014 ingresaron a la carrera de Pedagogía en Educación Básica, que corresponden a 35 alumnos (31 de sexo femenino y 4 de sexo masculino), con los cuales se planteó aplicar una propuesta de educación emocional a manera de piloto para evaluar su implementación y proyectarla a las siguientes etapas. Dado que todos los estudiantes de

las carreras de pedagogía cursan estos talleres, en lo sucesivo ya no es posible contar con un grupo control en el que no se fomente el desarrollo de competencias emocionales.

4.4.2.2. Diseño y Procedimiento del estudio.

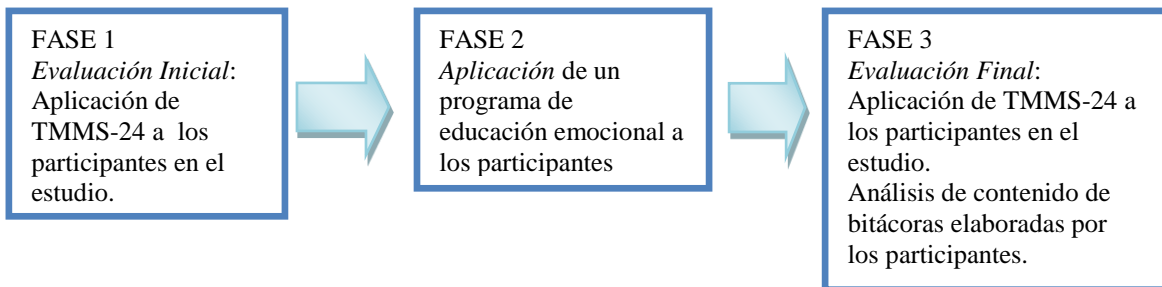


Fig. N° 16 Fases del procedimiento en el estudio.

Para aportar a este proceso, en el contexto de la implementación del primero de los talleres del eje de prácticas (TIFP1), se plantea un estudio con enfoque mixto, de tipo descriptivo, cuasi experimental, sin grupo control. De manera similar al trabajo realizado en el Estudio 1, al inicio del semestre se realiza un diagnóstico a través de un autoinforme de inteligencia emocional percibida. Durante el desarrollo de su formación en este Taller se elaboró e implementó una propuesta piloto que consideraba las competencias emocionales relacionadas con las dimensiones consideradas en el instrumento y al final del semestre se volvió a aplicar el autoinforme. Además, como una evaluación de proceso, se consideraron las bitácoras elaboradas por los estudiantes durante el desarrollo del programa, donde registraban las actividades realizadas con sus opiniones y reflexiones.

4.4.2.3. Programa implementado

Durante este primer semestre de estudios, desde un enfoque centrado en la educación emocional y en el contexto del Taller integrado de formación en la práctica I (TIFP1), se desarrollaron actividades que apuntaban a trabajar aspectos de percepción, comprensión y regulación de sus emociones, que corresponden a las dos primeras competencias emocionales del modelo de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), como fueron considerados en la planificación detallada en la Tabla N° 5 del Marco Contextual. Los integrantes del equipo encargado de desarrollar por primera vez este taller en la carrera de Pedagogía en Educación Básica, propusieron y consensuaron

actividades que permitieran operacionalizar la propuesta genérica institucional en la carrera, algunas de las cuales habían sido trabajadas en el estudio anterior. Los aspectos y actividades se consignan en la Tabla N° 9, a continuación.

Tabla N° 9 : Resumen de dimensiones, aspectos y temáticas del taller.

DIMENSIÓN	ASPECTOS O TEMÁTICAS DE TRABAJO	ACTIVIDADES
Percepción emocional	Reconocimiento de las propias emociones.	Le pongo nombre a mis emociones La canción de mi vida
	Reconocimiento de las emociones de los demás	Reconozco emociones en una canción o video. Dinámica “La emoción de este rostro”
Comprensión emocional	Conciencia de las propias emociones	Mi emoción, mi pensamiento, mi conducta. El corazón-sobre
	Conciencia de las emociones de los demás	¿Por qué esa emoción? Comunicando sin palabras.
Regulación emocional	Manejo de la ira y frustración	Análisis y discusión de cuentos:”Cielo e infierno”, “Los dos lobos” Estrategias REPIENSA e IDEAL
	Relajación y afirmaciones positivas	Ejercicios de relajación Imaginería “Un paseo por el bosque”

Fuente: Elaboración propia

4.4.2.4. Instrumentos de recogida de información.

1.- TMMS-24; Autoinforme de inteligencia emocional percibida, en la versión castellana y reducida del Trait Meta-Mood Scale (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004; versión original de Salovey et al., 1995), que presenta las subescalas o

dimensiones de: atención (correspondiente a percepción emocional); claridad (correspondiente a comprensión emocional) y reparación (correspondiente a regulación emocional).

2.- Bitácora o Cuaderno del alumno. Durante el desarrollo del taller, se solicitó a los estudiantes que en cada sesión describieran las actividades realizadas, incorporando sus impresiones, vivencias, aprendizajes, reflexiones, comentarios e interpretaciones, con la finalidad de conocer las experiencias del alumnado en relación con el proceso de la puesta en marcha del programa.

4.4.2.5. Proceso e instrumentos para analizar la información

Los resultados del cuestionario TMMS-24 aplicado en dos momentos: en marzo, al inicio de las actividades de su formación y en julio, al cierre de su primer semestre de estudios, se llevaron a tablas comparativas de frecuencia y porcentaje de sujetos en cada nivel en las dimensiones medidas.

Junto con la segunda aplicación de este instrumento, se realizó un análisis de contenido a las bitácoras elaboradas por los estudiantes, para conocer su percepción en relación al trabajo realizado en cada una de las dimensiones, así como también respecto al proceso desarrollado en el primer Taller integrado de formación en la práctica (TIFP1), partiendo de una categorización realizada individualmente por cada uno de los profesores a cargo, para posteriormente contrastar y concordar en la interpretación.

Etapa 3 Final

Como se señaló anteriormente, esta etapa está conformada por dos estudios, el primero de los cuales está dirigido a los estudiantes que ingresan a 1º año de las carreras de pedagogía de la Universidad (exceptuando Pedagogía en Educación Básica, que fue considerado en el cuarto estudio), buscando analizar los avances obtenidos en la autopercepción de su inteligencia emocional durante su primer semestre de formación. El segundo trabajo contempló a los estudiantes que ingresan a 1º año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, en el que además de analizar los avances obtenidos en la autopercepción de su inteligencia emocional, se profundizó en la percepción de los logros, dificultades y resultados obtenidos en el proceso durante los dos primeros semestres de su formación profesional.

4.4.3. Estudio 3: Estudiantes de 1º año de carreras de pedagogía

En esta etapa se avanza en la implementación del nuevo currículo de las carreras pedagógicas, de la Universidad de Playa Ancha, dentro de lo cual se proyectan nuevas experiencias de formación personal, académica y profesional que implican la recomposición de sus estructuras internas en cuatro ejes transversales de competencias planteados en el Marco Contextual de este trabajo: nucleares, disciplinares, sello y prácticas.

En lo relativo a la reestructuración del eje de prácticas, se consideró como una de las ideas fuerza, que los profesores son profesionalmente formadores de personas, en consecuencia necesitan cultivar, además de sus competencias profesionales, competencias de desarrollo personal que le permitan abordar de manera integral el desarrollo pleno de sus alumnos. Por lo tanto, el propósito del eje de prácticas es, que el profesional en formación evidencie una práctica reflexiva, crítica e investigativa, que le permita saber aplicar, de manera integrada, los saberes disciplinares y pedagógicos en todo escenario sociocultural desarrollando, autónoma y responsablemente, la interacción formativa que contribuya a cultivar el bien común.

Para concretizar este propósito, el eje de prácticas queda estructurado a partir de tres líneas transversales: habilidades socioemocionales, pedagógico-didáctica e investigación pedagógica. En cuanto a la línea socioemocional, se focaliza en el desarrollo de las competencias emocionales, requeridas por el profesional de la educación, para lo cual se basa en el modelo teórico de competencia emocional de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), estructurado en torno a cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, habilidades sociales y habilidades para la vida y el bienestar, que se visualizan inmersas en los diferentes contextos y niveles del quehacer pedagógico.

Ante estos lineamientos del eje de prácticas, el primer programa formativo: Taller integrado de formación en la práctica 1 (TIFP1), tiene como propósito iniciar el autoconocimiento del estudiante de pedagogía, en cuanto a sus características personales y competencias emocionales, aprendizaje que contribuye a la construcción de su identidad profesional a través de un proceso reflexivo, lo que le permitirá iniciar su paso de estudiante a profesional en formación, a través del análisis de sus propias

emociones y las de los demás, reconocer las características básicas de su autoconcepto, autoestima y competencias emocionales que contribuyen a la construcción de su identidad profesional a través de un proceso reflexivo, realizar una crítica reflexiva en relación a sus características personales y competencias emocionales y valorar sus características personales en la medida que contribuyen a la conformación de su identidad profesional.

Para aportar a este proceso de autoconocimiento del estudiante y del mejoramiento continuo de los procesos formativos que se implementan en los talleres de prácticas a través del análisis de los logros y necesidades de los estudiantes, apuntando al logro de los objetivos de la investigación, se plantea en esta etapa un estudio con enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, cuasi experimental, sin grupo control, que busca alcanzar los siguientes objetivos:

- 1.- Establecer el nivel de inteligencia emocional percibida en una muestra compuesta por estudiantes de 1° año de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, en el año 2015, según las dimensiones de percepción, comprensión y regulación emocional.
- 2.- Elaborar e implementar estrategias, en el marco del Taller integrado de formación en la práctica 1 (TIFP1), para desarrollar la percepción, comprensión y regulación emocional en estudiantes de 1° año de pedagogía.
- 3.- Contrastar los resultados obtenidos por los estudiantes de 1° año de pedagogía en las dimensiones de atención, claridad y reparación, al inicio de su formación (marzo) y al final del primer semestre (julio).

4.4.3.1. Participantes

Corresponden a 286 estudiantes (192 de sexo femenino y 94 de sexo masculino) que ingresan en el año 2015 a 1° año en las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha y que responden a las dos aplicaciones del cuestionario, en **marzo**, al inicio de las actividades de su formación y en **julio**, al cierre de su primer semestre de estudios.

4.4.3.2. Diseño y Procedimiento del estudio.

En el contexto de una reestructuración de la implementación del primero de los talleres del eje de prácticas (TIFP1), se plantea un estudio con enfoque mixto, de tipo descriptivo, cuasi experimental, sin grupo control.

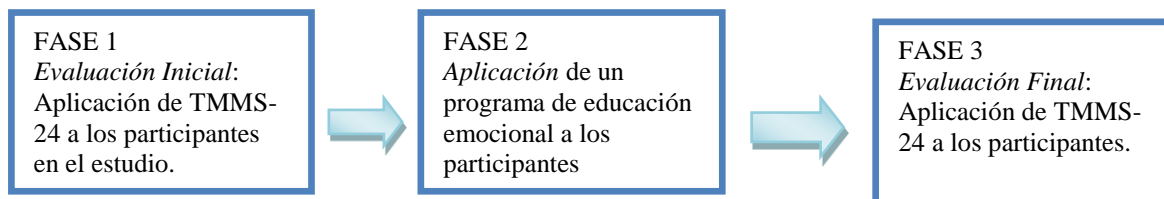


Fig. N° 17 Fases del procedimiento en el estudio.

De manera similar al trabajo realizado en los estudios anteriores, al inicio del semestre se realiza un diagnóstico a través de un autoinforme de inteligencia emocional percibida. Durante el desarrollo de su formación en el taller del eje de prácticas se elaboró e implementó una propuesta que consideraba las competencias emocionales relacionadas con las dimensiones consideradas en el instrumento y al final del semestre se volvió a aplicar el autoinforme.

4.4.3.3. Programa implementado

Durante este primer semestre de estudios, en el contexto del Taller integrado de formación en la práctica I (TIFP1), desde un enfoque centrado en la educación emocional, tomando en cuenta el modelo pentagonal de competencia emocional de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), se elaboró una propuesta basada en las dos primeras dimensiones (conciencia emocional, regulación emocional), en la que se desarrollaron actividades que apuntaban a trabajar aspectos de percepción, comprensión y regulación de sus emociones, como queda establecido en la planificación que conforma la Tabla N° 5 del Marco Contextual. En este sentido, en el marco del proceso llevado a cabo a nivel institucional en el Departamento de Prácticas de la Universidad de Playa Ancha (Gallardo y Mayorga, 2017), se acogió la sugerencia de incorporar estrategias y actividades que habían formado parte de la propuesta implementada en el estudio anterior y que habían demostrado ser exitosas en cuanto al interés y nivel de participación de los estudiantes. Las dimensiones, competencias y actividades abordadas, se detallan a continuación:

Tabla N° 10: Dimensiones, competencias y actividades de la TIFP 1

DIMENSIONES	COMPETENCIAS	ACTIVIDADES
Conciencia emocional	-Identifican emociones propias y de los demás, reconociendo sus implicancias personales y pedagógicas.	-Emociones en una canción. -Comparto mis emociones. -Caras, emociones y pensamientos.
	-Comprenden emociones propias y de los demás, reconociendo sus implicancias personales y pedagógicas.	-Emociones en una canción. -Comparto mis emociones. -Caras, emociones y pensamientos.
Regulación emocional	-Desarrollan estrategias de autorregulación emocional, reconociendo sus implicancias personales y pedagógicas.	Hoy seré dueño de mis emociones. -Profesores desbordados. -Cuentos “Cielo e infierno”; “Los dos lobos”. -Me relajo e imagino. -Estrategias REPIENSA e IDEAL. -Cuestionario de Autorregulación.

Fuente: Elaboración propia

4.4.3.4. Instrumento de recogida de información.

A fin de cumplir con estos objetivos, nuevamente se utiliza como instrumento de autoinforme de la inteligencia emocional percibida, la versión castellana y reducida del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; versión original de Salovey et al., 1995), que es una escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales que proporciona tres factores o dimensiones: atención (percepción emocional), claridad (comprensión emocional) y reparación (regulación) de las propias emociones.

Durante el desarrollo de este trabajo se dio a conocer un estudio que aporta en lo metodológico a la investigación, el cual fue realizado para efectuar la validación de constructo y confiabilidad de esta escala de inteligencia emocional en estudiantes universitarios chilenos (Espinoza, Sanhueza, Ramírez y Sáez, 2015), encontrando que la confiabilidad interna del instrumento original fue de 0,95. Así mismo, para cada una de las dimensiones, las medidas del coeficiente alfa de Cronbach, obtenidos fueron superiores al 0,85 en las 3 dimensiones, siendo en la dimensión percepción el Alfa de Cronbach de 0,88, en la dimensión comprensión de 0,89 y en la dimensión regulación de 0,86.

4.4.3.4. Proceso e instrumentos para analizar la información

Los resultados del autoinforme de inteligencia emocional percibida (TMMS-24) aplicado al inicio de las actividades de su formación y al cierre de su primer semestre de estudios, se llevaron a tablas comparativas de frecuencia y porcentaje de sujetos en cada nivel, para verificar el avance en el desarrollo de las dimensiones medidas.

4.4.4. Estudio 4: Estudiantes de Pedagogía en Educación Básica

Como una extensión y profundización del trabajo anterior, se focaliza en esta carrera un estudio que aborda los dos primeros programas formativos del Taller integrado de formación en la práctica, nivel I (primer semestre) y nivel II (segundo semestre), que tienen como propósito iniciar al estudiante de pedagogía, en cuanto al reconocimiento de sus características personales y competencias emocionales, contribuyendo a la construcción de su identidad profesional a través de un proceso reflexivo, lo que le permitirá iniciar su paso de estudiante a profesional en formación, a través del análisis de sus propias emociones y las de los demás. Apuntando al cumplimiento de los objetivos de la investigación, en este trabajo se pretende visualizar los resultados obtenidos en la aplicación de un programa de educación emocional, basado en el modelo de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) durante los dos primeros semestres de su formación.

Al respecto, para el cumplimiento de los objetivos de investigación, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- 1.- Contrastar los resultados obtenidos por los estudiantes de 1° año de pedagogía en las dimensiones de percepción, comprensión y regulación emocional, al inicio de su formación (marzo) y al final del primer semestre (julio)
- 2.- Contrastar los resultados obtenidos por los estudiantes de 1° año de pedagogía en las dimensiones de conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, habilidades sociales y habilidades para la vida y el bienestar, al inicio de su formación (marzo) y al final del primer año de estudios (diciembre)
- 3.- Determinar las percepciones de los estudiantes de 1° año de pedagogía en relación a los resultados obtenidos en el programa de educación emocional desarrollado en los dos primeros niveles del Taller integrado de formación en la práctica.

4.4.4.1. Participantes

Corresponden a 32 estudiantes (28 de sexo femenino y 5 de sexo masculino) que ingresan en el año 2015 a 1° año en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha y que responden a dos aplicaciones de cada uno de los cuestionarios; en el caso del TMMS-24, en marzo, al inicio de las actividades de su formación y en julio, al cierre de su primer semestre de estudios; en el caso del CDE-A, en marzo, también al inicio de las actividades de su formación y en diciembre, al cierre de su primer año de estudios, después de haber cursado los dos primeros niveles de los Talleres integrados de formación en la práctica. En el caso de la bitácora, la información se recogió a partir de la revisión periódica que se realizó de este instrumento.

4.4.4.2. Diseño y Procedimiento del estudio.

Para aportar a este proceso, se plantea un estudio con enfoque mixto, de tipo descriptivo, cuasi experimental, sin grupo control, que tiene como propósito analizar la efectividad de un programa de educación emocional para el desarrollo de la competencia emocional en estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha.

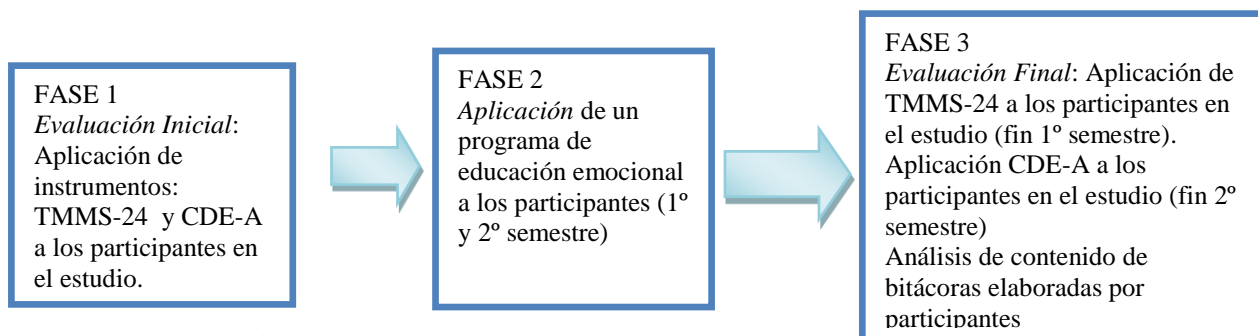


Fig. N° 18 Fases del procedimiento en el estudio.

Se realizó una evaluación inicial cuando los estudiantes ingresaron al primer semestre de su carrera, aplicando dos instrumentos, un autoinforme de inteligencia emocional percibida y un cuestionario de desarrollo emocional. En una segunda fase se implementó un programa de educación emocional, que en el primer semestre estuvo centrado en la percepción, comprensión y regulación emocional; al finalizar este período, se volvió a aplicar el instrumento de inteligencia emocional percibida para evaluar avances en las dimensiones trabajadas y se consideraron las bitácoras elaboradas por los alumnos. En el segundo semestre se continuó con el programa centrado en las restantes competencias del modelo, que son autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Al cierre de este segundo semestre se aplicó nuevamente el cuestionario de desarrollo emocional como evaluación final, para verificar si se produjeron modificaciones en todas las competencias del modelo y se analizaron las bitácoras donde los alumnos volcaron sus percepciones en torno a las experiencias vividas.

4.4.4.3. Programa de educación emocional implementado

El programa implementado en la fase final toma en cuenta los resultados obtenidos y los avances evidenciados en las dos etapas anteriores; está diseñado como un instrumento de prevención primaria, con el objetivo principal de promover el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado en el Taller integrado de formación en la práctica, en las 17 carreras pedagógicas de la Universidad de Playa Ancha.

El programa se fundamenta en el modelo de educación emocional para el desarrollo de las competencias emocionales. Se parte del modelo pentagonal de la competencia emocional de Bisquerra y Pérez Escoda (2007) para formular los objetivos que vertebran y dan sentido al programa, basado en un marco teórico conceptual sólido, recogiendo las aportaciones de diversos autores y trabajos previos (Bisquerra, 2003;

Pérez-González y Pena, 2011; Zeidner et al., 2008; Zins y Elias, 2006). Con la presente investigación se pretende analizar el impacto que este programa tuvo en los alumnos.

El programa elaborado e implementado se ajusta al criterio SAFE, de acuerdo con las recomendaciones de Durlak et al. (2011), pues está constituido por actividades secuenciadas, activas, centradas en objetivos concretos y explícitas.

En cuanto a la secuenciación de aspectos a considerar, se basa en los resultados de Joseph y Newman (2010), que en su modelo en cascada plantean el iniciar con la percepción emocional, continuar con la comprensión de las emociones, seguido de la regulación emocional.

El diseño del programa aplicado el año 2015 se realizó considerando los parámetros que utiliza Pérez-González (2008) en su adecuación de la Escala de estimación de indicadores para evaluar programas de educación socioemocional, EEIPESE, basado en el modelo de evaluación de programas educativos de Perez Juste (2008). Además, tomando como referencia el modelo de gestión de la docencia CBT, se plantearon procesos de planificación, docencia y evaluación por competencias mediante la práctica reflexiva y el trabajo colectivo, en el que antes de la implementación las competencias se corresponden con el objetivo a lograr, durante el desarrollo del programa son el referente de las actividades de aprendizaje y después de la implementación se configuran como el resultado de aprendizaje (Pérez Cabaní et al., 2014)

Las actividades del programa se corresponden con el método socioafectivo (Fernández Herrería y López López, 2007), en un clima de aula que brinde las condiciones de un trabajo a nivel personal (Fernández Domínguez et al., 2009).

Tomando en cuenta los planteamientos del modelo CBT de gestión de la docencia, como se señaló en el estudio anterior, a nivel institucional se llevó a cabo un proceso colaborativo de planificación (Gallardo y Mayorga, 2017), para el establecimiento, análisis y gradación de las competencias, que para el caso de este trabajo corresponden a las del ámbito emocional, como se refleja en la Tabla N° 5 presentada en el capítulo 3 de esta tesis. Esta propuesta genérica fue operacionalizada por los equipos a cargo de los programas formativos del eje de prácticas en cada una de las carreras pedagógicas, considerando componentes cognoscitivos, procedimentales y actitudinales.

Para el caso de Pedagogía en Educación Básica, los tres profesores a cargo de los TIFP en esta carrera, reestructuraron las propuestas para los Talleres de práctica del primer y segundo semestre, en base a la reflexión y análisis de la experiencia vivida en el año anterior. En este sentido, se mantuvieron dentro de la propuesta del TIFP 1 prácticamente todas las actividades que habían demostrado ser efectivas en las etapas anteriores y se propusieron nuevas actividades para el TIFP 2, que fueran pertinentes con las competencias a lograr y las dimensiones de los instrumentos a aplicar (TMMS-24 y CDE-A). El detalle de las dimensiones, competencias y actividades de esta propuesta se muestra en las Tablas a continuación:

Tabla N° 11: Competencias, objetivos y actividades considerados en la TIFP 1 (1° semestre)

DIMENSIONES	COMPETENCIAS	ACTIVIDADES
Conciencia emocional	-Identifican emociones propias y de los demás, reconociendo sus implicancias personales y pedagógicas.	-Emociones en una canción. -Comparto mis emociones. -Caras, emociones y pensamientos.
	-Comprenden emociones propias y de los demás, reconociendo sus implicancias personales y pedagógicas.	-El corazón-sobre. -Explico mis emociones. -¿Por qué se sentirá así?
Regulación emocional	-Desarrollan estrategias de autorregulación emocional, reconociendo sus implicancias personales y pedagógicas.	-Hoy seré dueño de mis emociones. -Profesores desbordados. -Cuentos “Cielo e infierno”; “Los dos lobos”. -Me relajo e imagino. -Estrategias REPIENSA e IDEAL. -Cuestionario de Autorregulación.
Autonomía emocional	-Identifican y valoran positivamente sus características personales, como profesional en formación.	-La estrella de mi yo -Mi escudo de fortalezas y debilidades. -El foco.

Fuente: Elaboración propia

Tabla N° 12: Dimensiones, Competencias y actividades considerados en la TIFP 2 (2° semestre)

DIMENSIONES	COMPETENCIAS	ACTIVIDADES
Competencia Social	-Desarrollan habilidades sociales que le permitan relacionarse, expresar los propios sentimientos e ideas, cooperar y trabajar en equipo en forma asertiva y respetuosa.	-Historia de dos burros y el alimento. -Las estatuas. -¿Cómo expreso mis opiniones? -La máquina humana. -Cooperando lo resolvemos
Competencias para la vida y bienestar	-Desarrollan conductas que posibiliten su bienestar personal, social y profesional.	-Lucho contra el estrés. -Fluyo con mi imaginación. -Bien(mal)estar.

Fuente: Elaboración propia

4.4.4.4. Instrumentos de recogida de información.

Se utilizan tres instrumentos:

- El **TMMS-24**, Trait Meta Mood Scale-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), para abordar 3 dimensiones: atención a los sentimientos (percepción), claridad emocional (comprensión) y reparación de las emociones (regulación), un autoinforme de inteligencia emocional percibida que había sido utilizado en las etapas y estudios anteriores.

En esta última parte de la investigación, se calculó la confiabilidad del instrumento, utilizando los datos de su aplicación al inicio del año 2015, con un N= 318 (32 estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, que son los participantes de este estudio y 286 estudiantes de las restantes pedagogías que ingresaron ese año a la Universidad de Playa Ancha, que son los participantes del estudio 3), obteniéndose un alfa de Cronbach de 0,94 para el total de la escala, con un 0,89 para la dimensión percepción, un 0,93 en la dimensión comprensión y un 0,89 para la dimensión regulación. Estos resultados, que se presentan en el apartado de Anexos de este trabajo, permiten aseverar que los ítems son homogéneos y que la escala mide de forma consistente la característica para la cual fue elaborada (Anexo N° 2).

- Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (versión extensa) CDE-A.

Este cuestionario tiene como destinatarios a adultos (personas mayores de 18 años) de un nivel socioeducativo medio-alto. Se aplica online, aunque también se dispone de una versión en formato lápiz y papel. El CDE-A es un cuestionario de autoinforme que consta de 48 ítems, de los cuales, 7 elementos miden la conciencia emocional; 13 la regulación emocional, 7 la autonomía emocional, 12 las competencias sociales y 9 las competencias para la vida y el bienestar.

Este cuestionario ofrece una puntuación global y otra para cada una de las dimensiones mencionadas, y utiliza una escala de Likert con once opciones de respuesta de cero a diez. En Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila (2010) se presentó el proceso de construcción de este instrumento en el que, basándose en una muestra de 1537 adultos, se obtuvo un coeficiente de fiabilidad, medido mediante el alfa de Cronbach, de 0,92 para la escala completa, y superior a 0,69 para cada una de las cinco dimensiones. La correlación entre cada una de las dimensiones y la puntuación total fue significativa en todos los casos, con un nivel de $p < 0,01$. El análisis factorial exploratorio permitió revelar la presencia de cinco factores coincidentes con el modelo teórico que explican el 50 % de la varianza.

- Bitácora de los estudiantes, en la cual se registran las actividades realizadas, así como las opiniones y reflexiones en relación al proceso desarrollado, las cuales son analizadas aplicando técnicas cualitativas siguiendo la metodología de la inducción analítica bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada, un método de análisis cualitativo de las observaciones registradas por escrito (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbín 2002). Se partió de una codificación abierta que dio origen a un sistema de categorías emergentes.

La información recogida por los dos cuestionarios se complementó con un análisis de contenido realizado a las bitácoras elaboradas por los estudiantes durante el desarrollo del programa de educación emocional en los dos primeros semestres de estudio, recogiendo sus percepciones en relación a las actividades y experiencias referidas a las áreas del programa, que se corresponden con las competencias del modelo utilizado.

4.4.4.5. Proceso e instrumentos para analizar la información

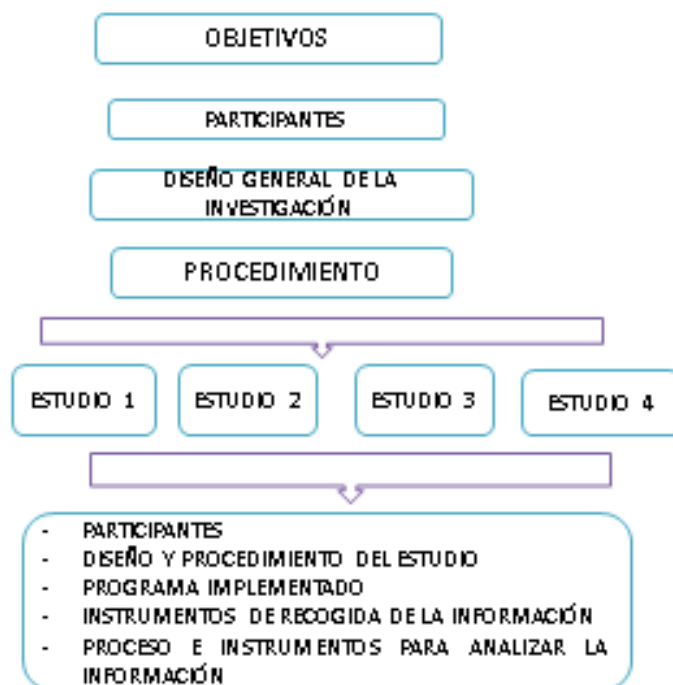
De manera similar al trabajo desarrollado en los estudios anteriores, los resultados del autoinforme de inteligencia emocional percibida (TMMS-24) aplicado en marzo, al inicio de las actividades de la TIFP 1 y en julio, al cierre de las actividades de este taller, se llevaron a tablas comparativas de frecuencia y porcentaje de sujetos en cada nivel en las dimensiones medidas.

Los resultados del Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A), se llevaron a una tabla comparativa de promedios de puntajes obtenidos para las cinco dimensiones medidas, en las dos aplicaciones realizadas, en marzo (al inicio de la TIFP 1) y en diciembre (al cierre de la TIFP 2 y finalización de su primer año de estudios).

Para el proceso de análisis cualitativo, del mismo modo como se había abordado en el primer y segundo estudio, se siguió la metodología de la inducción analítica bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada, partiendo de una codificación abierta para dar origen a un sistema de categorías emergentes (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbín 2002). Después de la codificación del material en un primer nivel (encontrando categorías, evaluando las unidades y asignando un código a cada categoría) y en un segundo nivel (encontrando temas o categorías más generales), se procedió a la interpretación de los resultados para entender el fenómeno de estudio. Estas tareas fueron realizadas individualmente por cada uno de los profesores a cargo de los talleres, para posteriormente analizar en conjunto los resultados y de ese modo poder contar con un mejor equilibrio de las observaciones, análisis e interpretación.

A continuación se presenta un diagrama que sintetiza las ideas principales planteadas en este capítulo.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO 5

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos a lo largo de un proceso de tres años, organizado según las fases y estudios considerados en este trabajo. En cada caso se enuncian los objetivos correspondientes y el procedimiento seguido, para dar paso a los resultados de acuerdo a los instrumentos utilizados y la naturaleza de los datos obtenidos.

5.1.- Etapa Inicial: Estudio 1, Período 2013-2014

5.1.1. Análisis de resultados.

A continuación se presenta el análisis realizado en la primera etapa del trabajo en las tres fases del proceso: la aplicación de un instrumento al ingreso de los estudiantes a sus respectivas carreras, la aplicación de un programa que considera las competencias emocionales del modelo utilizado durante el primer semestre de estudios para un grupo experimental y finalmente una nueva aplicación del instrumento empleado al inicio del proceso a ambos grupos, un año después del haber ingresado a sus carreras.

5.1.1.1.- Aplicación del TMMS-24, Fase 1(2013) y Fase 3(2014)

En relación a las tres dimensiones de la inteligencia emocional contempladas en el instrumento aplicado a los estudiantes de 1° año, considerando el puntaje promedio, se obtuvieron los resultados que se detallan a continuación. Hay que recordar que las respuestas oscilan entre 1: Nada de acuerdo y 5: Totalmente de acuerdo, por lo que los puntajes se encuentran entre los valores 1 y 5.

Tabla N° 13: Puntajes promedio de los participantes, obtenidos según año y dimensiones del instrumento.

DIMENSIONES	2013 Todos los Participantes (N: 168)		2014 Todos los Participantes (N: 135)	
	Prom.	D.S.	Prom.	D.S.
Atención	3.44	1.10	3.52	1.14
Claridad	3.53	1.03	3.51	1.07
Reparación	3.78	1.09	3.65	1.16

Al comparar los resultados en los años 2013 y 2014, se observa en el total de los participantes una disminución en el puntaje promedio obtenido en las dimensiones de claridad y reparación, en tanto que la dimensión atención aparece con un aumento.

Tabla N° 14: Puntajes promedio obtenidos según año, dimensiones del instrumento y grupo de trabajo (control y experimental).

	GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL			
	2013 (N: 94)		2014 (N: 69)		2013 (N: 74)		2014 (N: 66)	
	Prom.	D.S.	Prom.	D.S.	Prom.	D.S.	Prom.	D.S.
DIMENSIONES								
Atención	3.44	1.11	3.11	1.18	3.45	1,15	3.84	1.03
Claridad	3.55	1.08	3.07	1.13	3.51	1.02	3.85	1.01
Reparación	3.84	1,16	3.16	1.24	3.73	1.07	4.04	0.92

Al analizar los resultados obtenidos en el puntaje promedio comparando las respuestas de los años 2013 y 2014, se observa que en el grupo control que no vivió las experiencias del programa, hay una disminución en las tres dimensiones, en tanto que el grupo experimental exhibe un aumento en sus resultados en los aspectos medidos, lo que estaría mostrando el efecto positivo de la aplicación del programa centrado en la identificación, comprensión y regulación de las emociones.

Para comprobar lo anterior, a través de la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias del grupo control y el experimental, para las dimensiones del instrumento en cada una de las fases del estudio, dado que no era posible utilizar pruebas paramétricas a raíz de la distribución alejada de la normalidad de los datos, se empleó el estadístico de contraste no paramétrico *U* de Mann-Whitney para muestras independientes.

Tabla N° 15: Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, de las diferencias pretest y posttest entre el grupo control y el grupo experimental para las dimensiones de atención, claridad y reparación.

DIMENSIONES	Pretest (Comparación grupo control-grupo experimental)		Posttest (Comparación grupo control-grupo experimental)	
	Z	p	z	p
Atención	0,71	0,24	6,31	<0,0001
Claridad	0,69	0,25	5,79	<0,0001
Reparación	0,11	0,46	6,53	<0,0001

Al realizar este análisis estadístico para los resultados del pretest, se observa que ambos grupos partieron de puntuaciones similares y que no hay diferencias significativas al inicio del trabajo entre las puntuaciones medias del grupo control y experimental en las dimensiones estudiadas. Pero, una vez finalizada la intervención del programa de educación emocional, sí han aparecido diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental al realizar la diferencia de medias entre sus puntuaciones posttest en las dimensiones emocionales consideradas.

Con el objetivo de poder valorar la magnitud del cambio ocurrido en el grupo experimental una vez finalizado el programa de intervención, se ha empleado la *d* de Cohen (1988). Valores superiores a 0,8 indican cambios altos, entre 0,5 y 0,8 cambios medios, y entre 0,2 y 0,5 cambios bajos.

Tabla N° 16: Prueba *d* de Cohen y porcentaje de cambio en el grupo experimental para las dimensiones de atención, claridad y reparación.

Dimensiones	d (Grupo experimental)	Magnitud diferencia
Atención	0,36	pequeña
Claridad	0,33	pequeña
Reparación	0,31	pequeña

Se observa en las puntuaciones de la *d* de Cohen entre las medidas pretest-posttest en el grupo experimental, la obtención de diferencias significativas en las tres dimensiones de la competencia emocional, mostrando la existencia de cambios pequeños en las dimensiones de atención a los sentimientos, claridad y reparación de los estados de ánimo. Si bien al considerar las diferencias entre las puntuaciones pretest-posttest en este grupo, en las tres dimensiones éstas aparecen en el rango de pequeñas, desde la perspectiva de Valentine y Cooper (2003), en el ámbito de estudios de

investigación educacional, estos cambios pueden considerarse de relevancia práctica, tomando en cuenta que en este caso se trata del inicio de un proceso que se espera vaya profundizando su impacto a medida que se mejora y profundiza la propuesta implementada.

Los siguientes resultados muestran el porcentaje de estudiantes de los grupos control y experimental que se ubican en los diferentes niveles de las dimensiones medidas en las dos aplicaciones del instrumento.

Tabla N° 17: Resultados dimensión Atención TMMS-24 según año y grupo de trabajo (control y experimental).

DIMENSIÓN	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	% 2013 (N: 94)	% 2014 (N: 69)	% 2013 (N:74)	% 2014 (N: 66)
Debe mejorar: presta poca atención	24,0	28,8	23,7	10,6
Adecuada Atención	53,3	68,2	59,1	67,0
Debe mejorar: presta demasiada atención	22,7	3,0	17,2	22,4

Si se comparan los resultados obtenidos por ambos grupos luego de transcurrido un año, se observa que en ambos aumenta el porcentaje de estudiantes que muestra un adecuado nivel de atención de sus emociones. En relación a quienes prestan poca atención, en el grupo control, aumenta levemente la proporción, en tanto que en el grupo experimental aparece una clara disminución, lo que podría deberse al efecto del programa implementado, que les permitiría un desarrollo favorable al respecto. En cuanto a quienes prestan demasiada atención a sus emociones, llama la atención la notoria baja en el porcentaje de estudiantes del grupo control, contrastado con el aumento producido en el grupo experimental, lo que en este último caso estaría demostrando que para estos sujetos habría una excesiva focalización en lo emocional luego de haber trabajado este aspecto en el programa.

Tabla N° 18: Resultados dimensión Claridad TMMS-24 en la muestra según año y grupo de trabajo (control y experimental)

DIMENSIÓN	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	% 2013 (N: 94)	% 2014 (N: 69)	% 2013 (N:74)	% 2014 (N: 66)
Debe mejorar	25,3	34,9	25,8	11,7
Adecuada Claridad	52,0	62,1	59,1	65,9
Excelente Claridad	22,7	3,0	15,1	22,4

Al analizar los resultados comparando el grupo control con el experimental, luego de transcurrido un año, en ambos aparece un incremento en la proporción de sujetos que muestra una adecuada claridad en relación a sus emociones. Sin embargo, en el grupo control se revela un aspecto desfavorable al aumentar el porcentaje de estudiantes que debe mejorar, disminuyendo quienes muestran una excelente claridad en lo emocional. Por el contrario, en el grupo experimental aparecería un efecto favorable del desarrollo del programa, al disminuir la proporción de quienes deben mejorar y aumentar el porcentaje de quienes exhiben una excelente claridad, asociada a la comprensión de sus emociones.

Tabla N° 19: Resultados dimensión reparación TMMS-24 en la muestra según año y grupo de trabajo (control y experimental).

DIMENSIÓN	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	% 2013 (N: 94)	% 2014 (N: 69)	% 2013 (N:74)	% 2014 (N: 66)
Debe mejorar	12,0	36,4	17,2	3,5
Adecuada Regulación	65,3	63,6	58,0	57,7
Excelente Regulación	22,7	0	24,8	38,8

Si el análisis se realiza considerando los resultados obtenidos en los grupos control y experimental, se denotaría claramente la diferencia asociada al desarrollo de un programa que contempla la regulación de las emociones. En el grupo control aparece una leve baja en la proporción de estudiantes con una adecuada regulación, pero aumenta al triple el número de sujetos que debe mejorar en reparación, no apareciendo quienes exhiben un nivel excelente al respecto. Por el contrario, en el caso el grupo experimental, aunque hay una tendencia a mantener el porcentaje de estudiantes con una adecuada reparación, se observa muy notoriamente una disminución de quienes deben mejorar y un aumento en los sujetos que luego del programa aparecen con un excelente nivel en este aspecto.

5.1.1.2.- Análisis de contenido del foro (Fase 2, durante el desarrollo del programa)

En el análisis de las respuestas emitidas en la actividad del foro, destacan las siguientes categorías en relación a las emociones:

Realización personal- felicidad: “son un eje fundamental en el desarrollo de la persona, ya sea para la realización personal, la busca de la "felicidad"(SH1), “siempre que sigamos nuestro sueños encontraremos felicidad y plenitud”(SB2), “creo que he sido más feliz desde que aprendí a escuchar mi corazón”(SB6),“al seguir nuestros sentimientos llegaremos a una mayor satisfacción en las decisiones que tomaremos a lo largo de nuestra vida” (S10Ing), “el corazón siempre nos dirá lo que nos hace falta para ser felices”(S20Ing).

Importante, algo a tomar en cuenta: “siempre tomar en cuentas las emociones” (SH3), “es una cosa de lógica que los sentimientos y las emociones son algo importante”(SH7), “siempre tenemos que tomar en cuenta nuestros sentimientos, ya sea para tomar decisiones o simplemente para nuestro diario vivir” (SB5), “es importante expresar lo que sentimos, ya que podría jugarnos una mala pasada, no estar preparado”(S18Ing), “los sentimientos son de gran importancia para las personas”(S20Ing).

Equilibrio entre razón y emoción: “hay que dejarse llevar en sentimientos del corazón, pero también se debe mezclar la razón para que sea un equilibrio y ninguna de las dos partes domine a la otra” (SH6), “si uno no tiene un pequeño equilibrio entre lo racional y lo emocional podríamos llegar a un colapso” (SH4), “es muy importante mantener el equilibrio entre el corazón y el pensamiento” (SB3), “En mi opinión debe haber un equilibrio entre seguir al corazón y a la razón, al tomar decisiones debemos tener presentes las dos caras”(S4Ing), “pienso que está bien escuchar lo que nuestro corazón nos dice, eso sí que debemos coordinarlo con la razón, siempre equilibrado (S6Ing).

Debe ser enseñado: “sería bueno intentar incluir esto en la formación desde los colegios” (SH10), “los profesores muy pocos lo enseñan” (SH7).

A partir de las categorías que emergen del análisis, destaca que el trabajo desarrollado apunta a la realización personal (en la búsqueda de la felicidad, satisfacción y plenitud), intentando alcanzar un equilibrio entre razón y emoción (teniendo presente a ambas, sin que una domine sobre la otra), señalando además su importancia (reconociendo la relevancia de las emociones en la vida diaria), por lo cual

debe ser enseñado (incorporándolo en la formación escolar, dado que muy pocos profesores lo consideran).

5.1.1.3.- Análisis de contenido de las bitácoras al finalizar el programa.

Al analizar las percepciones emitidas por los estudiantes, basado en sus registros realizados en las bitácoras, después de trabajar los aspectos de identificación, comprensión y regulación de las emociones, aparecen como más destacadas las siguientes categorías:

- En relación a la **identificación** de las emociones:

Aspectos favorables	Aspectos desfavorables
<p>Se provocó un avance, un cambio: estoy más preparada/do, para superar el fracaso”(S2H), “Me implicó abrirme un poco más de mente y entrar a un mundo nuevo que son las emociones”(S1Ing), “me cuesta menos identificarla”(S8B)</p> <p>Proyección en lo laboral: “Como educador debo dar el ejemplo y mostrar el lado positivo de las cosas”(SH13), “podría traernos serias consecuencias para nuestro futuro laboral y como profesores”(S25Ing), “yo pienso que esto me ayudara a desarrollarme mejor en mi futuro como docente”(S28Ing)</p> <p>Darse cuenta: “me doy cuenta que debo aplicarlas siempre en la vida diaria”(SH5), “aprendí a darme cuenta de las emociones que expreso con facilidad y las que no”(S7Ing), “no había caído en la cuenta que podemos albergar muchas emociones”(S20Ing), “descubrí que muchas veces ocultamos nuestros sentimientos muchas veces por vergüenza o por simplemente por miedo”(S6B)</p>	<p>Dificultades: “Fue difícil expresar las emociones y darme cuenta de ellas”(SH3), “creo que la identificación de emociones a veces puede ser muy complicada”(S2Ing), “es un poco difícil identificar mis emociones”(S8B)</p> <p>Se le da poca importancia: “nunca le había dado mucha importancia a esta parte de mi ser”(S1Ing), “vivimos asistemáticamente con relación a nuestras emociones”(S8H), “me ayudó a notar ciertos aspectos de mi persona en los cuales nunca había pensado”(S3B)</p>

- En relación a la **comprensión** de las emociones:

Aspectos favorables	Aspectos desfavorables
<p>Avances, cambios: “Saber por qué te suceden algún sentimiento o emoción, ya es un paso enorme”(S6H), “la comprensión que poseo ahora es mucho mejor de la que entre al taller”(SH11), “Creo que esto me ayudó a comprender mis emociones”(SB3), “Es un buen cambio el saber que ahora puedo hacer eso”(S6Ing)</p> <p>Ayuda en la claridad: “pude considerar eficazmente cuando me siento feliz, y contento y cuando me siento frustrado”(SH5), “si no logramos saber cual es la emoción que nos invade menos podremos decir que es lo que sentimos o que es lo que realmente queremos expresar”(SB6), “me sirvió para aprender a mirar ciertas emociones con otro punto de vista”(S27Ing)</p>	<p>Difícil, complejo: “Aún no logro comprender mis emociones, son un mundo demasiado grande y complejo para ser interpretado”(SH3), “me produjo un poco de dificultad por mi poco conocimiento de mis emociones y tener poca profundidad de ellos”(SB1), “comprender una emoción puede ser más difícil de lo que se piensa ya que se deben tomar en cuenta muchas cosas”(S2Ing)</p>

- En relación a la **regulación** de las emociones:

Aspectos favorables	Aspectos desfavorables
<p>Aporta beneficios: “nos puede llevar al control y canalización de emociones”(S12H), “ser dueños de lo que sentimos, y aprender a controlarlo”(S3B), “tengo mejores opciones para liberar esa energía o darle solución a un</p>	<p>Difícil, complejo: “la regulación de las emociones es algo muy complejo y toma tiempo hacerlo”(S9H), “creo que me costaría un poco ya que por naturaleza soy muy llevada a mi idea”(S8B), “uno se deja llevar por las emociones fuertes y no</p>

<p>conflicto”(S5Ing)</p> <p>Importante en la relación con los demás: “Siempre es bueno regular sus emociones pero de una manera moderada, siempre guardando el respeto hacia los demás y uno mismo”(S4H), “para no caer en malas acciones que vayan en desmedro de la relación con el entorno que nos rodea(S12H), “saber manejar lo que sentimos, pero mas aún el poder saber decir o decirles al resto lo que sentimos tanto como lo bueno y lo malo que sentimos con alguna situación en particular” (S6B), “tengo que aprender a ponerme en el lugar de las emociones del otro, para así comprender los pensamientos y opiniones de la otra persona”(S8Ing)</p> <p>Se relaciona con un equilibrio: “A través de comprender mis emociones poder equilibrar mi vida”(S1B), “es sumamente importante para llevar un equilibrio emocional, para la correcta relación con el medio y los otros que componen ese medio”(S15H), “nos enseña a vivir en un equilibrio para nosotros mismos”(S18Ing)</p>	<p>piensa en absolutamente nada”(S12Ing)</p> <p>Trae prejuicios si no se trabaja: “son estos actos impulsivos emocionales los que nos llevan a cometer errores”(S2H), “muchas veces no las regulamos y las emociones nos empiezan a jugar un papel de antagonistas muy violento con nosotros mismos y muchas veces con el resto”(S8H), “poder regularlas de modo de no dañar y causar el mal a otras personas”(S1B), “muchas veces no logramos comprender nuestras propias emociones y maneras de reaccionar; perdemos el control, y actuamos de manera imprudente”(S21Ing)</p>
---	--

Al finalizar el trabajo desarrollado en la propuesta, en el análisis realizado a las bitácoras de los estudiantes, tanto para la identificación, comprensión y regulación de las emociones, aparecen categorías relacionadas con aspectos favorables, como la percepción de avances, logros y cambios, reflejado en un incremento de sus

competencias emocionales, una mejora en la claridad en la toma de conciencia al darse cuenta de lo que les ocurre; se reconoce además un aporte en cuanto a beneficios en la vida cotidiana a través de un equilibrio, evidenciado en lo que respecta a sí mismos y su relación con los demás, con una proyección hacia lo laboral en cuanto a su desempeño como docente. Sin embargo, también aparecen aspectos desfavorables, como la idea de dificultad y complejidad en lo relativo a la consideración de las emociones, atribuible al hecho de concederles poca importancia, lo cual acarrea perjuicios en lo relativo a consecuencias no deseadas.

5.2.- Etapa Media: Estudio 2 año 2014

5.2.2.- Análisis de resultados

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

5.2.1.1. Aplicación del TMMS-24 y percepciones por dimensión

Se detallan a continuación los resultados que se obtuvieron en relación a las tres dimensiones de la inteligencia emocional contempladas en el instrumento aplicado.

Dimensión atención

Tabla N° 20: Resultados participantes en la dimensión atención

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

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

Considerando las opiniones de los estudiantes expresadas en sus bitácoras, emergen las siguientes categorías como las más relevantes:

- **Importancia de conocer las propias emociones:** reflejado en “considero que es muy importante prestarle atención a los sentimientos, creo que antes me sentía así si le daba importancia a lo que sentía pero ahora se el por qué le doy la importancia que le doy a mis sentimientos y emociones”(S6), “ahora tiene mucha importancia lo que siento”(S8),”he podido comprender que mis sentimientos, emociones y pensamientos son muy importantes para poder desarrollarme como persona”(S10),”considero importante es que ahora logro relacionarme más con mis sentimientos, y que puedo prestarles más atención”(S15), “ahora trato de poner todo de mi parte para así darle importancia y saber qué es lo que siento y por qué”(S24).

- **Percepción de logros:** se visualiza en “el logro más importante que he logrado es prestarme atención sobre todos mis sentimientos y tenerme como un "respeto" hacia mí misma respecto a cómo me siento”(S1),”he podido controlar mejor mis emociones, y también a saber distinguir qué es lo que siento en un determinado momento”(S4),”logré conocer de mejor manera mis sentimientos y emociones, y así poder manejarlas de mejor manera”(S5),”el hecho de poder amarme y valorarme tal cual soy, respetando cada uno de mis sentimientos, emociones y pensamientos”(S10),”en cuanto a logros personales he podido superar cada vez más que si algo no funcionó bien podrá mejorar la próxima vez”(S11),”siento que logré analizar y dar la importancia que se merecen mis sentimientos”(S25),”los grandes logros que he podido observar son que hoy en día le he podido prestar mucha más atención a como me siento, y saber qué es lo que siento realmente”(S33).

- **Aprendizajes:** que se expresan como “aprendí a valorar mis sentimientos, a saber compatibilizarlo con mis pensamientos y así lograr una armonía entre ambos”(S3),”he aprendido a preocuparme más de cómo me siento y también he aprendido a manejar un poco mis emociones”(S7),” me ha servido para diferenciar entre una emoción y un sentimiento”(S27),”he aprendido más a pensar en mi misma que en los demás”(S28).

En relación a la dimensión de atención, emergen como categorías la importancia del reconocimiento de las propias emociones, percibiendo que a través de otro tipo de aprendizajes, se han alcanzado logros relacionados con el autoconocimiento y la valoración de sus recursos internos.

Dimensión claridad

Tabla N° 21: Resultados participantes en la dimensión claridad

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

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

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

- **Percepción de cambio:** revelada a través de “ahora he logrado avanzar mucho con respecto a mis emociones”(S1), “con el avance del tiempo he podido hacer ese trabajo mucho más fácil”(S4), “he cambiado o quizás he madurado mucho más respecto a mis sentimientos y emociones”(S7), “el cambio que he notado, está dado en que se me es un poco más fácil expresar sentimientos y emociones”(S8), “el poder expresar lo que siento, hace notar el gran cambio que he tenido al finalizar este taller”(S10).
- **Percepción de logros:** reflejado en “logré conocer mis emociones de mejor manera y en base a eso pude manejarlos de mejor manera”(S5), “los logros, son el hecho de poder hoy en día reconocer mis sentimientos y lo importantes que son”(S9), “me ha ayudado a abrir un poco más mi mente y comprenderme a mí misma”(S11), “el mayor logro que he presentado a lo largo del taller o clase es que he podido dar nombre lo que siento, y poder decirlo es también otra cosa fundamental”(S17), “ahora me es más fácil poder darme cuenta de las emociones o sentimientos que tengo y al igual los que otras personas sienten por mí”(S22).
- **Dificultades:** expresadas en “sigo sintiéndome confundida al entender mis sentimientos”(S12), “de un modo u otro aun me cuesta darme cuenta de cuales son y de cómo afrontarlos”(S24), “aún me cuesta expresar lo que siento por que la gente no lo

toma con la verdadera intención que intento transmitir”(S27), “fue una gran dificultad el hecho de expresar lo que siento”(S32).

De manera similar a la dimensión anterior, en relación a claridad aparecen como categorías destacadas la percepción de cambios (desde una perspectiva de madurez en el tiempo) y de logros (reconociendo una mayor comprensión de sus emociones). Sin embargo, unido a esto también se revelan dificultades en un espacio personal en el que deben continuar trabajando.

Dimensión reparación

Tabla N° 22: Resultados participantes en la dimensión reparación

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

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

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

- **Visión optimista:** lo que se refleja en “soy una persona optimista desde siempre, sin embargo, no había tomado conciencia de ello hasta hace poco”(S8), “he llegado a la conclusión de la importancia que tiene el ser optimista en la vida cotidiana”(S9), “he podido lograr cada vez más tener un mirada positiva de las cosas”(S11), “suelo ser más optimista que antes”(S13), “en tener visiones más optimistas, y no caer de inmediato”(S15), “tener una actitud optimista, ya que te permite ver todas las posibilidades de solución ante una dificultad”(S17).

- **Percepción de cambio:** revelado a través de “considero que hoy por hoy, mis sentimientos no influyen tanto en mi actitud”(S5), “he avanzado un poco los cambios”(S7), “cambia la manera de pensar y de cómo comportarme ante diversas

situaciones, se presenta un mejor manejo de la situación”(S31), “uno de los grandes cambios ha sido que he podido equilibrar mis emociones y de cierta manera controlarlas”(S32), “ahora controlo de mejor manera las actitudes que tomo frente a diversos problemas”(S34).

- **Percepción de logros:** visualizado en “he logrado dejar en si un poco mis pensamientos malos o complicados de lado y ser feliz”(S1), “saber controlar mis sentimientos para que los negativos no me afecten”(S3), “creo que me doy más animo cuando me siento triste o rara”(S12), “sinceramente siento que he evolucionado para bien, ya que soy más capaz de reconocer mis sentimientos, logro controlar mis enfados y me preocupo más de mí”(S15), “un gran logro para mi es el haber avanzado y darme cuenta de ello”(S16), “creo que he logrado superar mis malos estados de ánimo”(S21), “el control de mis emociones el tratar de superarme si en algún momento me siento mal”(S30).

Perseverando en la misma línea de las dos dimensiones anteriores, respecto a reparación se señala la percepción de cambios (considerando una mirada retrospectiva) y de logros (apuntando al desarrollo de un potencial interno que les permite abordar de mejor forma sus situaciones de vida), a lo cual se agrega una postura optimista que se refleja en una actitud positiva, visualizando otras posibilidades.

5.2.1.2. Análisis de contenido de las bitácoras al finalizar el programa. Visión general del proceso.

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

- **Logros o avances:** que se refleja en “comparando los meses, he crecido muchísimo como persona y eso me alegra muchísimo”(S1), “se refleja un avance quizás no muy drástico pero existe, en cuanto a la atención y reconocimiento de mis emociones y sentimientos”(S10), “saber que he cambiado en algunos aspectos para bien”(S12).

- **Aporte a la formación:** expresado como “teniendo claro todos estos factores que pueden favorecer o afectar nuestra labor como docente”(S2), “nos damos cuenta cuanto nos ha beneficiado este módulo para nuestro desarrollo personal y como futuros profesores”(S3), “apunta directamente a la parte sentimental, que mayoritariamente es

un poco más reservada en las personas y para ser un educador pleno, se deben tener en un buen nivel”(S11), “esta asignatura refleja todo lo que se necesita para ser un buen profesor, ser empático, tolerante y tener ese contacto directo con las demás personas”(S24), “la mayoría de las situaciones aprendidas en el taller sirven también en la vida cotidiana de cada individuo que estudia pedagogía”(S28).

El análisis de sus bitácoras al finalizar el proceso, revela que los estudiantes se centran en dos grandes aspectos: por una parte la percepción de logros y avance en relación a un incremento en sus competencias emocionales, y por otra parte el reconocimiento del aporte que este proceso ha realizado a su formación como docente desde la perspectiva personal y profesional, así como su proyección a otras áreas de su vida.

Etapa 3 (Final): Período 2015

Como se señaló anteriormente, esta etapa está conformada por dos estudios, el primero de los cuales está dirigido a los estudiantes que ingresan a 1º año de las carreras de pedagogía de la Universidad (exceptuando Pedagogía en Educación Básica, que fue considerado en el otro estudio), buscando analizar los avances obtenidos en la autopercepción de su inteligencia emocional durante su primer semestre de formación. El segundo trabajo contempló a los estudiantes que ingresan a 1º año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, en el que además de analizar los avances obtenidos en la autopercepción de su inteligencia emocional, se profundizó en la percepción de los logros, dificultades y resultados obtenidos en el proceso durante los dos primeros semestres de su formación profesional.

5.3.- Estudio 3: Muestra de estudiantes de 1º año de carreras de pedagogía

5.3.1.- Análisis de resultados Aplicación TMMS-24

Se presentan los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones del instrumento aplicado, contrastando los datos al inicio y cierre del primer semestre de estudios.

Tabla N° 23: Resultados participantes en la dimensión percepción/atención: Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.

DIMENSIÓN PERCEPCIÓN/ATENCIÓN	Inicio		Cierre	
	N	%	N	%
1.- Debe mejorar, presta poca atención	111	38,8	44	15,4
2.- Adecuada	141	49,3	166	58
3.- Presta demasiada atención	34	11,9	76	26,6
TOTAL	286	100	286	100

Si se comparan los resultados obtenidos en la muestra luego de transcurrido un semestre, se observa que aumenta el porcentaje de estudiantes que muestra un adecuado nivel de atención de sus emociones. En relación a quienes prestan poca atención, aparece una clara disminución, lo que podría deberse al efecto del programa implementado, que les permitiría un desarrollo favorable al respecto. En cuanto a quienes prestan demasiada atención a sus emociones, llama la atención el aumento producido en la muestra, lo que estaría demostrando que para estos sujetos habría una excesiva focalización en lo emocional luego de haber trabajado este aspecto en el programa.

Tabla N° 24: Resultados participantes en la dimensión comprensión/claridad: Comprendo bien mis estados emocionales

DIMENSIÓN COMPRENSIÓN/CLARIDAD	Inicio		Cierre	
	N	%	N	%
1.- Debe mejorar	116	40,6	37	12,9
2.- Adecuada	134	46,8	175	61,2
3.- Excelente	36	12,6	74	25,9
TOTAL	286	100	286	100

Al analizar los resultados en esta dimensión, luego de transcurrido un semestre, aparece un incremento en la proporción de sujetos que muestra una adecuada claridad en relación a sus emociones. Además, aparecería un efecto favorable del desarrollo del programa, al disminuir notoriamente la proporción de quienes deben mejorar y al observar un claro aumento en el porcentaje de quienes exhiben una excelente claridad, asociada a la comprensión de sus emociones.

Tabla N° 25: Resultados participantes en la dimensión regulación/reparación: Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente

DIMENSIÓN REGULACIÓN/REPARACIÓN	Inicio		Cierre	
	N	%	N	%
1.- Debe mejorar	94	32,9	23	8
2.- Adecuada	144	50,3	164	57,3
3.- Excelente	48	16,8	99	34,6
TOTAL	286	100	286	100

De manera similar a los resultados encontrados para las anteriores dimensiones, en este caso se denotaría claramente la diferencia asociada al desarrollo de un programa que contempla la regulación de las emociones. En la muestra aumenta el porcentaje de estudiantes con una adecuada reparación, en tanto que se observa muy notoriamente una disminución de quienes deben mejorar y un claro avance en la proporción de sujetos que luego del programa aparecen con un excelente nivel en este aspecto.

5.4.- Estudio 4: Carrera de Pedagogía en Educación Básica

Como una extensión y profundización del trabajo anterior, se focaliza en esta carrera un estudio que aborda los dos primeros programas formativos del Taller integrado de formación en la práctica, nivel I (primer semestre) y nivel II (segundo semestre), que tienen como propósito iniciar al estudiante de pedagogía, en cuanto al reconocimiento de sus características personales y competencias emocionales, contribuyendo a la construcción de su identidad profesional a través de un proceso reflexivo, lo que le permitirá iniciar su paso de estudiante a profesional en formación, a través del análisis de sus propias emociones y las de los demás

5.4.1.- Análisis de resultados

Se presentan los resultados obtenidos en las dimensiones de cada uno de los dos instrumentos cuantitativos aplicados (TMMS-24 y CDE-A), lo que se complementa con el análisis cualitativo realizado a las percepciones de los estudiantes para las respectivas dimensiones. Finalmente se categorizan las respuestas dadas en relación a sus percepciones respecto al proceso vivido en los dos Talleres integrados de formación en la práctica, con las cinco áreas del modelo de competencias emocionales desarrollado.

5.4.1.1. Aplicación del TMMS-24 y percepciones por dimensión

Para el caso de la **TMMS-24**, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones del instrumento aplicado, contrastando los datos al inicio y cierre del primer semestre de estudios y complementando con las categorías de análisis establecidas.

Tabla N° 26: Resultados participantes en la dimensión percepción/atención

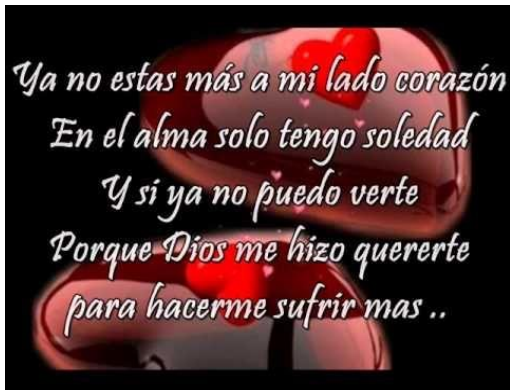
ATENCIÓN	Inicio		Cierre	
	f	%	f	%
Presta poca atención	14	43,8	6	18,8
Adecuada atención	18	56,2	24	75
Presta demasiada atención	0	0	2	6,2
TOTAL	32	100	32	100

Después de transcurrido un semestre de estudios, si se comparan los resultados obtenidos en la muestra, se observa que aumenta notoriamente el porcentaje de estudiantes que muestra un adecuado nivel de atención de sus emociones. En relación a quienes prestan poca atención, aparece una clara disminución, lo que podría deberse al efecto del programa implementado, que les permitiría un desarrollo favorable al respecto. En cuanto a quienes prestan demasiada atención a sus emociones, llama la atención que al inicio del período de estudios no aparecen estudiantes en esta categoría, lo que sí ocurre al finalizar el semestre, lo que estaría demostrando que para estos sujetos habría una excesiva focalización en lo emocional luego de haber trabajado este aspecto en el programa.

Tomando en cuenta lo expresado en sus bitácoras, las actividades que resultaron más significativas en relación a la Percepción de sus emociones fueron:

ACTIVIDADES	FUNDAMENTOS
Emociones en una canción. “Detectamos emociones a través de una canción elegida por el profesor, la cuál era ‘Historia de un amor’ de Ana Gabriel, posteriormente fuimos identificando en otras canciones entre ellas: “Amigo”, “Emoción para	“con esta actividad pudimos darnos cuenta como curso y en lo personal a reflexionar sobre como el tono de voz y lo que interpreta un individuo, son útiles para descifrar emociones, es decir, identificar lo que siente una persona no sólo se ve a

siempre” y “Gritar”(E12)



través de sus gestos.”(E4); “logré darme cuenta que es difícil interpretar lo que una persona quiere transmitir o comunicar a través de distintos medios sus emociones, pensamientos o sentimientos”(E9); “me parece que fue una actividad importante dentro del aspecto de la identificación de emociones”(E11); “me sentí extraña porque quizás no me he analizado lo suficiente para analizar a otras personas o en este caso a una canción”(E19); “si somos capaces de identificar las emociones en los demás, somos capaces de identificar las nuestras”(E23)

Comparto mis emociones. “nos dio un papel en donde salía escrita una emoción y en algunos un papel en blanco, a los que les tocó el papel en blanco tenían la libertad de elegir la emoción a trabajar, luego debía elegir una canción en donde esta emoción estuviera reflejada en el tema, posteriormente cada uno mostró la emoción que les tocó y la canción en donde ésta era fácil de reconocer.”(E5)



“me ayudaron a poder reconocer y saber interpretar lo que la otra persona me está tratando de comunicar”(E3); “me sirvió en cuanto a la identificación de las emociones, ya que habitualmente uno está en contacto con muchas cosas y situaciones como conversaciones, películas, videos y en este caso música (televisión, teléfono celular, mp3, radio, etc.)”(E8); “me parece que al estar más atento a esto y ejercitar la identificación de las emociones en las cosas de todo tipo que nos rodean se me hará más fácil a la larga adquirir una mejor sensibilidad a la hora de identificar las emociones de todo en general y sobre todo las emociones que sienten las otras personas lo cual es fundamental para poder interpretarlas

	mejor”(E17)
<p>Caras, emociones y pensamientos. “Recortar tres hojas junto a un grupo de compañeros, una de ella contenía caritas con diferentes expresiones, otra poseía viñetas con variadas frases y la tercera una emoción. Luego unir una carita con la frase y la emoción correspondiente.”(E2)</p> 	<p>“Creo que al tener estas distintas actividades donde se logre identificar distintos tipos de emociones es muy valorativa y entretenida ya que en lo propio se me hace más fácil poder reconocer y/o identificar las distintas emociones que las personas puedan demostrar y así poder darle un comentario desde otra perspectiva”(E10);“Me parece que al estar más atento a esto y ejercitar la identificación de las emociones en las cosas de todo tipo que nos rodean se me hará más fácil a la larga adquirir una mejor sensibilidad a la hora de identificar las emociones de todo en general y sobre todo las emociones que sienten las otras personas lo cual es fundamental para poder interpretarlas mejor”(E13); “hoy puedo darme cuenta que es algo sumamente importante para poder mejorar nuestra percepción con las emociones de los demás y nuestra proyección de las emociones hacia los de más el saber primero como identificarlas en uno mismo”(E19); ““Toda persona que saber reconocer sus emociones y saber cómo actuar frente a ellas lograra un éxito emocional”(E27)</p>
<p>El corazón-sobre. “El profesor nos entregó un corazón en donde debíamos</p>	<p>“Para poder concretar este trabajo, era necesario hacer una introspección de</p>

colocar adentro las emociones que menos expresábamos y por fuera las que más dejábamos fluir, para ellos colocó una lista de emociones proyectadas en la pizarra”.(E6)



nosotros mismos, identificar nuestras emociones, no siempre es una tarea fácil”(E2); “es necesario en primer lugar entender de que tratan esta, que no es tan simple como creemos que es, es necesario para ello recabar la información necesaria ya que el tema de las emociones esta subvalorado y generalmente miramos las emociones como algo trivial, cuando en realidad estas son complejas”(E14); “Este ejercicio es muy eficaz para conocernos nosotros mismos, identificar nuestros sentimientos principales , lo que es sumamente importante para cada uno de nosotros”(E21); “saber que estamos sintiendo el poder identificar lo que sentimos nos permite no solo conocernos mejor , sino que permite no caer en la confusión de lo que sentimos”(E26); “Esta actividad también nos sirvió para identificar cuáles son los sentimientos que más nos cuesta expresar o que simplemente ocultamos, lo cual es nefasto porque el hecho de ocultar nuestros sentimientos significa que estamos ocultando una parte de quienes somos nosotros”(E30);

En general, se observa que los estudiantes destacan en las actividades seleccionadas, cuáles son los tipos de aprendizajes alcanzados, que apuntarían a los avances en su desarrollo, con implicancias personales en todos los casos y en algunos, con una proyección hacia su desempeño laboral futuro.

El análisis de contenido de las reflexiones volcadas por los estudiantes en sus bitácoras al trabajar esta dimensión, da lugar a las siguientes categorías:

Proyección hacia lo laboral. Lo que se refleja en las siguientes citas: “la capacidad de identificar las emociones adquiridas en práctica es de mucha utilidad a la hora de desempeñar nuestra profesión”(E3), “para poder ayudar a toda persona que lo requiera, sobre todo a niños tan pequeños como mis alumnos”(E11), “Este tema de sentir las emociones muy fuertes me puede jugar un poco en contra en lo laboral”(E16), “en un futuro en nuestro trabajo tendremos que ser capaces de identificar emociones y sentimientos en nuestros estudiantes”(E21), “llevo esto al lado pedagógico, viéndome a mí como profesora”(E28)

Se requiere darle más importancia. Se visualiza en: “el tema de las emociones está subvalorado y generalmente miramos las emociones como algo trivial, cuando en realidad estas son complejas”(E4), “es sumamente importante para cada uno de nosotros saber qué estamos sintiendo, el poder identificar lo que sentimos nos permite no solo conocernos mejor , sino que permite no caer en la confusión de lo que sentimos”(E19), “es importante saber identificar nuestros sentimientos”(E23)

Se necesita trabajar más. Observada a través de “entendí que aún me falta instruirme en más tipos de emociones”(E1), “quisiera mejorar y así tener un manejo de mis emociones”(E8), “tengo que trabajarlo más para así poder darme cuenta de las cosas que hago mal y las que hago bien”(E11), “debo practicar a diario reconociendo las emociones de las personas que me rodean”(E15)

Dificultades. Reflejadas en “lamentablemente a pesar de conocer las emociones existentes no tengo la capacidad de expresarlas”(E7), “toma un tiempo el poder definir las emociones”(E15), “reconocer las emociones me resultó no tan fácil”(E23), “ante cualquier situación, es muy difícil controlar nuestra primera reacción emocional”(E31)

En relación a la dimensión de percepción/atención, se destaca la necesidad de continuar trabajando aquellos aspectos que falta consolidar, destacando la necesidad de concederle mayor importancia al reconocimiento de las emociones, enfrentando algunas dificultades que han surgido en este trabajo.

Tabla N° 27: Resultados participantes en la dimensión comprensión/claridad.

CLARIDAD	Inicio		Cierre	
	f	%	f	%
Mejorar claridad	10	31,25	3	9,4
Adecuada claridad	18	56,25	25	78,1
Excelente claridad	4	12,5	4	12,5
Total	32	100	32	100

Al analizar los resultados en esta dimensión, luego de transcurrido un semestre, aparece un claro incremento en la proporción de sujetos que muestra una adecuada claridad en relación a sus emociones. Además, aparecería un efecto favorable del desarrollo del programa, al disminuir la proporción de quienes deben mejorar y al mantenerse el porcentaje de quienes exhiben una excelente claridad, asociada a la comprensión de sus emociones.

Tomando en cuenta lo expresado en sus bitácoras, las actividades que resultaron más significativas en relación a la comprensión de sus emociones fueron:

ACTIVIDADES	FUNDAMENTOS
El corazón-sobre. “El profesor nos entregó a mí y a mis compañeros un corazón con un bolsillo, el cual se debía pegar en la bitácora y luego realizar una actividad que consistía en escribir por fuera del corazón aquellas emociones que expresamos en nuestro diario vivir, las que damos a conocer a los demás y en la parte de adentro del corazón debíamos escribir las emociones que ocultamos y tememos dejar salir, argumentando posteriormente”(E3)	“pude descubrir que habían algunas que estaban ocultas y que costaban mayor trabajo identificarlas y expresarlas ya sea por el desconocimiento de la existencia de estas o por el miedo a la reacción del entorno cercano frente a esta.”(E11); “Con esta actividad puedo analizarme e identificar las que me cuestan trabajo expresar y conocerlas más a fondo para poder expresarlas y enfrentarlas de la mejor manera posible”(E17); “Es importante aprender a comprender nuestras emociones y saber que no suceden porque sí, sino que están asociadas a situaciones concretas”(E22); “Para mí sirvió para comprenderlas ya que



me hizo profundizar acerca del cómo las siento en mi vida y si creo que está bien o mal como lo hago, si las canalizo correctamente y las proyecto de manera adecuada hacia los demás”(E25); “me ayudó a comprender el por qué yo demostraba esas emociones y por qué las otras las ocultaba.”(E27); “al escoger una emoción para ponerla en el corazón realicé el proceso de identificación y comprensión, entender qué cambios experimento al sentir una emoción”(E29); “llegué a la conclusión por qué no manifiesto algunas de mis emociones, con la pregunta que formuló el profesor posteriormente a realizar la actividad, la cual fue si teníamos claro por qué no las manifestábamos tanto”(E31); “comprender nuestras emociones y nuestros sentimientos es de vital importancia para una tener una buena comunicación y un “buen vivir” no me gustaría ser de las típicas profesoras histéricas con problemas sin solucionar y sin enfrentarlos, con licencias por estrés y desahogándose en el aula.”(E32)

Comparto mis emociones. “cada uno de los alumnos debía elegir una canción u otro instrumento, el cual transmitiera la emoción que la clase anterior había sido designada”(E17)

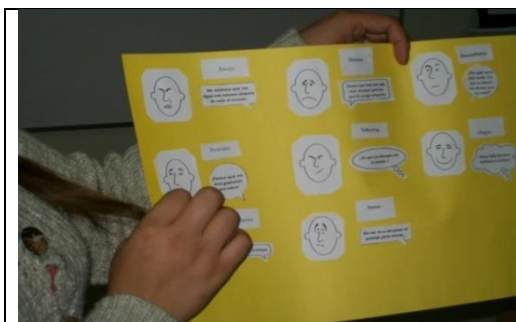
“nos dio la oportunidad de compartir nuestras emociones con el resto, ser escuchado, entendido y también nos ayudó a comprender las emociones del otro, en ese instante nació la empatía grupal”(E1); “Con esta actividad he



logrado tener más valor para expresar mis emociones”(E5); ““me he dado cuenta que al comentar lo que uno siente es comprendido por la otra persona con la que se abre y logra muchas veces cerrar ciertas etapas en la vida, expresándose, desahogándose y dejando los problemas atrás, esa empatía es la que debemos buscar con nuestros alumnos a futuro”(E13); “Comprender mis emociones es muy necesario para tener una vida equilibrada, me ayudará a regular lo que siento y a expresarme de buena manera en diversos ámbitos de mi vida.”(E18); “También me será útil tener un buen dominio de mis emociones a la hora de ejercer mi carrera, ya que me permitirá ser más empática con el otro, me ayudará a tener una actitud positiva frente a mis alumnos al saber qué es lo que siento y a poder controlarme pese a lo difícil que es muchas veces trabajar con niños pequeños”(E22)

Caras, emociones y pensamientos.
 “Trabajo grupal para unir pensamiento y emoción con la expresión facial”(E27)

“aprender que un pensamiento va ligado con una emoción y la vez ambos van unidos a una conducta o una determinada forma de expresar el sentimiento que tenga una persona”(E15); “cuando ya sea profesora creo no me costará tanto realizar esto, lo cual es muy importante porque detrás de todas esas caritas alegres, tristes, asombradas o con miedo de mis futuros



educandos existirá un trasfondo o una razón la cual muchas veces se podrán cambiar por mi ayuda.”(E28)

Nuevamente se observa que, en general, los estudiantes destacan en las actividades seleccionadas, cuáles son los tipos de aprendizajes alcanzados, apuntando a los avances en su desarrollo, con implicancias personales y sociales, en algunos casos con una proyección favorable hacia su desempeño laboral futuro. Además aparecen aspectos ligados a la importancia de lo logrado en cuanto al aumento en el autoconocimiento. Llama la atención que para esta dimensión de comprensión, se seleccionaron actividades que en la planificación del Taller se ubicaron en la dimensión previa de percepción, como son “Comparto mis emociones” y “Caras, emociones y pensamientos”, en tanto que la actividad del “Corazón-sobre”, que había sido planeada para la comprensión, fue elegida por algunos estudiantes como útil para la dimensión de percepción, como se visualizó en los resultados presentados anteriormente. Esto revelaría la profunda relación que existe entre ambas dimensiones, en el sentido que el análisis realizado en cuanto a los aprendizajes alcanzados en la comprensión de las emociones, necesariamente pasa primero por identificarlas, reafirmando lo planteado por Joseph y Newman (2010) en su modelo en cascada.

El análisis de contenido de las reflexiones expresadas por los estudiantes en sus bitácoras al trabajar esta dimensión, da lugar a las siguientes categorías:

Aprendizajes desarrollados. Se evidencian en “he logrado tener más valor para expresar mis emociones”(E12), “me ha ayudado ha diferenciar mis emociones de otras que no presento en mi diario vivir”(E17), “puedo analizarme e identificar las que me cuestan trabajo expresar y conocerlas más a fondo”(E20), “comprendí y llegue a la conclusión por qué no manifiesto algunas de mis emociones”(E25)

Relevancia. Surge a partir de las expresiones ”comprender mis emociones es muy necesario para tener una vida equilibrada”(E2), “es necesario poder comprender las

emociones , no solo de manera teórica, sino que también en la práctica, deduciendo e infiriendo”(E13), “es importante que yo pueda comprender mis emociones ya que si no identifico ni comprendo que es lo que yo estoy sintiendo no voy a poder reaccionar de la mejor forma”(E16), “es algo tan trascendental, porque nos da herramientas para poder regular nuestras emociones y relacionarnos con los demás”(E29), “saber esto nos hace muy bien”(E30)

Proyección en lo laboral. Se visualiza al señalar “me ayudará a tener una actitud positiva frente a mis alumnos al saber qué es lo que siento”(E7), “como profesora tendré que ser capaz de comprender qué le sucede a mis alumnos”(E13), “al momento de uno trabajar con niños es imposible tener emociones negativas”(E14), “cuando tenga que estar frente a un estudiante que sienta emociones negativas, trataré de comprenderlo y ayudarlo a superar ese momento desagradable y enseñarle que siempre hay soluciones para los problemas”(E21), “no me gustaría ser de las típicas profesoras histéricas con problemas sin solucionar y sin enfrentarlos, con licencias por estrés y desahogándose en el aula”(E24), “cuando ya sea profesora creo no me costará tanto realizar esto”(E31).

Dificultades. Se destacan al señalar “no es un problema solamente para mí, ya que muchos de mis compañeros también reconocieron tener dificultades para expresarse”(E5), “pude descubrir que habían algunas que estaban ocultas y que costaban mayor trabajo identificarlas y expresarlas”(E9), “la mayoría de las veces es difícil por muchos motivos saber cuál es la emoción que nos invade”(E22).

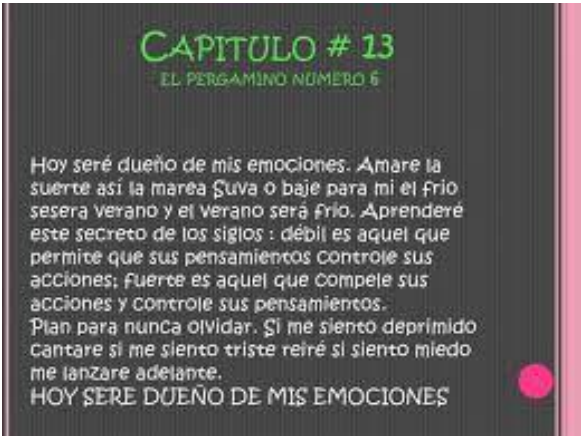
De manera similar a lo encontrado en la dimensión anterior, en comprensión/claridad, vuelven a aparecer aspectos ligados a la relevancia de lo realizado (apuntando a sus beneficios y consecuencias), su proyección en lo laboral (pensando en su desempeño como docentes) y el surgimiento de dificultades que es preciso abordar.

Tabla N° 28: Resultados participantes en la dimensión regulación/reparación

REPARACIÓN	Inicio		Cierre	
	f	%	f	%
Mejorar su regulación	9	28,1	2	6,2
Adecuada regulación	19	59,4	24	75
Excelente regulación	4	12,5	6	18,8
Total	32	100	32	100

De manera similar a los resultados encontrados para las anteriores dimensiones, en este caso aparece claramente una diferencia asociada al desarrollo de un programa que contempla la regulación de las emociones. En la muestra aumenta el porcentaje de estudiantes con una adecuada reparación, en tanto que se observa muy notoriamente una disminución de quienes deben mejorar y un leve aumento en la proporción de sujetos que luego del programa aparecen con un excelente nivel en este aspecto.

Tomando en cuenta lo expresado en sus bitácoras, las actividades que resultaron más significativas en relación a la Regulación de sus emociones fueron:

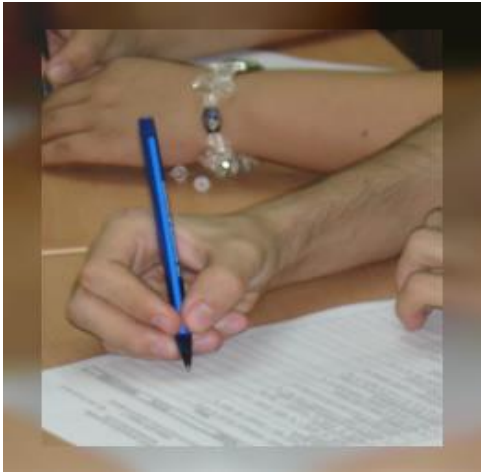
ACTIVIDADES	FUNDAMENTOS
<p>Hoy seré dueño de mis emociones. “Analizamos un poema llamado "Hoy seré dueño de mis emociones" de Og Mandino, sacamos un papel al azar en el que salía un trozo de dicho poema, cada uno tuvo que decir qué le parecía la frase que le tocó y si le sería útil reaccionar de buena manera en ciertos problemas. Ej.: Si me siento triste, reiré.”(E8)</p> 	<p>“Pienso que la actividad nos permitió saber cómo actuar de manera correcta frente a las distintas dificultades que presentemos en nuestro diario vivir”(E4); “Pienso que lo plasmado sobre el papel por Og Mandino es algo que todos deberíamos aplicar a la hora de pasar por un mal o un buen momento en la vida, ya que afrontar las cosas de una manera consciente nos permite enfrentarnos a la toma de decisiones difíciles, que salgamos adelante de diversas dificultades, y que no reaccionemos sin antes pensar las cosas.”(E6); “Para poder regularnos creo que es necesario primero conocernos para saber cuáles son emociones que provocan dificultades en nuestro actuar e influyen de manera negativa en nuestra vida, y así poder ejercer el control necesario y evitar que nuestra mente funcione de manera</p>

	<p>irracional, pero lo más importante a ser felices al satisfacer nuestras necesidades.”(E24)</p>
<p>Profesores desbordados. “A partir de videos que el profesor nos mostró en la sala de clases, en donde se muestran casos de profesores con mala regulación de distintas emociones, realizamos un análisis propio de cada uno de ellos y luego formulamos una opción acerca de cómo reaccionaríamos nosotros frente a esas situaciones.”(E13)</p> 	<p>“despertó en mí una gran inquietud, es decir una inseguridad ligada de la mano con la preocupación al pensar que este tipo de situaciones me puede acontecer a mí en una sala de clases y no sabré reaccionar frente a estas problemáticas”(E7); “Lo que creo debo hacer ante estas situaciones es observar, pensar, analizar y posteriormente formular una respuesta ya sea verbal o física completamente correcta, para que el efecto que esta provoque traiga un beneficio o solución positiva”(E20)</p>
<p>Me relajo e imagino. “El profesor nos mostró un video de relajación, seguimos unas instrucciones y comentamos.”(E14)</p> 	<p>“El poder de la mente es tan potente que para nosotros es posible regular nuestras emociones solamente transmitiéndonos mensajes positivos, así como se hizo el video de relajación”(E8); “Saber regular nuestras emociones nos permite convivir de mejor manera ya que al poder regularlos, estamos seguros de que por ejemplo no tendremos arrebatos de ira , de tristezas o felicidad”(E11); “esto nos permite poder relacionarnos de mejor manera</p>

	<p>con las personas que nos rodean ya que no tenemos peligro por ejemplo de tratarlas más porque un día andábamos de mala; he aprendido a controlar el estrés”(E18); “Los vídeos de relajación en primera instancia no me gustaban pero me hago un ‘meaculpa’ ya que yo no le daba la seriedad que merecía la actividad”(E21); “cuando un día no me sentía bien emocionalmente decidí revisar uno de estos vídeos en mi casa tranquila y realizar los ejercicios de relajación y respiración logrando así quedar mucho más equilibrada y relajada, es por esto que elegí esta actividad para este aspecto porque siento que regulé mis emociones”(E23);“el relajarse es el secreto para poder regular las emociones, este es uno de mis ejercicios favoritos porque es sumamente tranquilizador y me provoca una serenidad muy grande en especial gracias a la música y el sonido de la naturaleza”(E29)</p>
<p>Cuento “Los dos lobos”. “En esta clase el profesor nos mostró un video llamado “la sabiduría indígena” el cual consistía en dos lobos, uno tenía amor, bondad, paz, etc; en cambio el otro era ira, enojo, etc. Y cuenta la historia que el nieto le pregunta al abuelo ¿cuál de los dos lobos ganará? Y él responde –</p>	<p>“debemos identificar nuestras emociones, comprenderlas y así lograr ser dueño de nuestras emociones, no dejar que ellas nos controlen a nosotros”(E1); “La importancia radica en tener el control sobre nuestras emociones ya que al no tenerlo nos</p>

<p>el que tú alimentes más--“(E30)</p> 	<p>puede jugar en contra en muchas situaciones”(E13);“existe una regulación consciente, controlada y que requiere esfuerzo, y otra regulación inconsciente, automática que sucede sin esfuerzo. Ambas formas pueden ser útiles y adaptativas o no serlo, según cómo se utilicen”(E24)</p>
<p>Estrategia REPIENSA. “La actividad que a mí me sirvió más que una actividad es una de las estrategias de ejercicios de afirmaciones positivas, visto en un PowerPoint, la cual se llama “Repiensa” RECONOZCA (la situación), EMPATICE (sentimientos de los demás), PIENSE (diferente), INTEGRO (respeto y amor a la hora de enfrentarlo), ESCUCHE (lo que dice el otro), NOTE (cómo reacciona el cuerpo ante la situación), SABER (concentrarse en el presente y no en el ayer).(E5)</p> 	<p>“contempla ciertos pasos que son esenciales a la hora de actuar frente a una emoción o situación que me podría servir para ponerlo en práctica tanto en mi vida personal como laboral futura”(E2); “creo que aunque aplicarlo puede ser un poco difícil vale la pena intentar seguir los pasos”(E6); “es importante manejar esa sobrerreacción e intentar manejar la situación de la manera más mental posible, para lo cual esta estrategia puede ser útil y ayudarnos a sentir mayor seguridad ante una situación de incomodidad emocional”(E9); “es importante poner en práctica cada letra (taller) del acróstico para no sobre reaccionar o guardarnos las cosas ante cualquier situación que se presente”(E16)</p>
<p>Cuestionario de Autorregulación. “Responder y analizar el resultado del “Cuestionario de Autorregulación Emocional”</p>	<p>“Al contestar el cuestionario con la escala de respuesta especificada en él me sentí muy interesada e identificada</p>

(ERQ, Gross y John, 2003)”(E23)



con las preguntas que lo componían”(E7); “se puede poner en práctica en todo momento, pero personalmente considero que si las emociones se presentan cuando estamos en grupo y uno de los participantes no es capaz de regular lo que siente, quizás el resto tienda a actuar de otra manera y no de la adecuada, las emociones se expresan como se sienten, no importan el lugar ni el tiempo, las emociones son para disfrutarlas, o para estar tristes, no para reprimirlas.”(E10);“Respecto al resultado, es cierto, debido a que al controlar o manejar mis emociones es de una forma en la que busco modificar la situación, no evadirla. Primero pienso bien las cosas antes de decirlas, o antes de actuar .”(E23)

Todas las clases. “En todas las clases a las que asistimos nos enfrentamos a la autorregulación de nuestras emociones, ya que todos nos expresamos de maneras diversas”(E24)



“para algunos la ira se refleja de tal manera, y el odio de otra manera, siendo ambos términos muy similares lo único que cambia es el grado o nivel de “rabia”, por lo que se generan breves discusiones en donde se plantean las razones del por qué se comprende así la emoción. Es ahí cuando debemos auto regular nuestras emociones para no estallar en las disputas pasivas y controlar el ambiente”.(E24)

Coincidiendo con los resultados de las dimensiones anteriores, se observa que, en general, los estudiantes destacan en las actividades seleccionadas, cuáles son los tipos de aprendizajes alcanzados, apuntando a los avances en su desarrollo, en este punto más notoriamente con sus implicancias personales y sociales, en especial con las consecuencias de una inadecuada autorregulación en su situación actual y en su proyección laboral.

Las reflexiones expresadas por los estudiantes en sus bitácoras al trabajar esta dimensión, dan lugar a las siguientes categorías surgidas del análisis de contenido:

Relevancia. Se destaca al considerar las expresiones “es necesario tener la capacidad de regular las emociones tanto positivas como negativas para no equivocarnos al decidir las cosas que haremos en nuestro diario vivir”(E6), “es importante que podamos tener mecanismos de autorregulación que no interrumpan nuestras vidas diarias”(E17), “considero que es fundamental tener una regulación de las emociones porque es un elemento clave para la conducta emocional”(E26)

Requerimientos. Reflejados en “para poder regularnos creo que es necesario primero conocernos para saber cuáles son emociones que provocan dificultades en nuestro actuar e influyen de manera negativa en nuestra vida”(E14), “Lo que creo debo hacer ante estas situaciones es observar, pensar, analizar”(E18), “este mecanismo solo funcionara si estamos convencidos de lo que nos dijimos”(E21), “hay que encontrar un balance en la forma en que expresamos cada emoción, con la reacción y la expresión de cada emoción en la medida justa”(E25), “para mí el secreto de la regulación de las emociones está en que las personas sean capaces de relajarse y poner la mente serena en situaciones un tanto estresantes, poder llenar la mente de pensamientos positivos y calmarse”(E29)

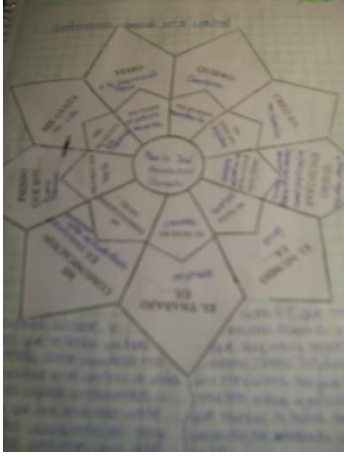
Proyección en lo laboral. Se visualiza en las expresiones “creo que me serviría de mucho hacerlo, sobre todo ahora que me relacionaré con niños y seré un modelo a seguir”(E5), “un arrebató de mis emociones puede dañar emocionalmente a un niño”(E8), “como futura profesora debo saber reaccionar de la mejor forma posible ante cualquier situación que se me presente, ya sea dentro o fuera del aula de clases”(E11), “en un futuro me enfrenaré a distintos cursos y tengo claro que no todos serán el “ideal”

con pequeños tranquilos, alegres, obedientes y respetuosos”(E16), “nosotros como futuros pedagogos no podemos reaccionar de esa manera tan violenta ante situaciones así, sobre todo porque nosotros seremos profesores de niños de básica los cuales necesitan un buen ejemplo”(E26).

Dificultades. Aparecen cuando se toma en cuenta que “siento que aún no tengo la madurez suficiente para regular mis emociones positivas ni negativas”(E1), “una inseguridad ligada de la mano con la preocupación al pensar que este tipo de situaciones me puede acontecer a mí en una sala de clases y no sabré reaccionar frente a estas problemáticas”(E4), “lamentablemente nosotros estamos constantemente tirándonos mensajes negativos los cuales afectan indudablemente en nuestros emociones”(E20), “puede que a veces sea difícil lidiar con la regulación de las emociones en la vida”(E23), “es más difícil de trabajar que los demás pasos”(E32).

En la dimensión regulación/repación, desde la perspectiva de los estudiantes, vuelven a aparecer como aspectos destacados la relevancia del trabajo realizado para el abordaje de sus situaciones de vida, su proyección hacia lo laboral (situado en la realidad del desempeño docente y las consecuencias de un mal manejo en este aspecto) y el surgimiento de algunas dificultades, que revelan lo que aún falta por consolidar; a esto se agregan algunos requerimientos que evidencian los elementos a considerar para alcanzar un equilibrio que se refleje en bienestar.

La competencia de **Autonomía emocional**, que conforma el modelo a partir del cual se estructuró el Taller en el primer semestre, no forma parte del Cuestionario TMMS-24, por lo que no es posible realizar un contraste con sus resultados, aunque aporta información relevante si se toma en cuenta lo expresado en las bitácoras, en relación a cuáles fueron las actividades que resultaron más significativas para los estudiantes. Hay que recordar que este aspecto sí forma parte del CDE-A, por lo que estos resultados ayudarían a visualizar los efectos del programa aplicado en este sentido.

ACTIVIDADES	FUNDAMENTOS
<p>La estrella de mi yo. “Ésta consistió en rellenar un esquema en forma de estrella, el cual tenía distintas frases sin terminar, como "quiero..", "me gusta..", "el mundo es..", "temo..", etc., en cada uno de sus rayos, y nosotros debimos rellenar los espacios para completar las frases, respecto a nosotros mismos” (E9)</p> 	<p>“Fue complicado identificar las emociones que uno sentía con la situación o como veías tu lo que querías o anhelabas.”(E15), “Me hizo darme cuenta que soy demasiado emocional” (E18), “me ayudó a notar ciertos aspectos de mi persona en los cuales nunca había pensado, o quizás no tenía completa seguridad” (E23), “La verdad es que había pensado sobre algunas de estas cosas antes, pero al realizar la actividad e ir rellenando los espacios sin pensar demasiado, sino que solo escribir lo primero que se me viniera a la cabeza y luego leer, tuve más seguridad sobre estos sentimientos, lo que me llevó a hacer una reflexión más profunda y buscar soluciones a algunos problemas.” (E26)</p>

Mi escudo de fortalezas y debilidades.

“Este escudo consistía en escribir en la parte de arriba dos características positivas de uno y en la parte de abajo dos características negativas.” (E4)



“Al momento de escribir sabía bien lo que iba a poner en cada una de las cosas, pero lo que me llamó la atención y que lo dije en clases fue por qué si sé lo bueno y malo mío no lo trato de reforzar o mejorar.”(E4), “las características buenas que escribí fue por lo que las personas dicen que soy pero las malas son referentes a mi carácter” (E13), “Mi proyección personal es tener más seguridad conmigo misma para así poder enfrentarme de mejor manera en el día a día y para que en un futuro en el ámbito profesional pueda sobrellevarlo de la mejor manera” (E26), “En lo personal reconozco mi autoestima como buena, me siento conforme con quien soy y me siento feliz conmigo misma, creo que tendría la autoestima alta por así decirlo, sin embargo debo reconocer que hay veces que no me siento confiada en ciertos aspectos y situaciones”(E32

El foco. “El profesor nos hizo traer un flor que trabajamos en grupo, en el centro yo colocaba mis características, le entregaba un pétalo a cada compañera y ellas escribían mis características, luego se armaba la flor y comentábamos.”(E30)



“Siento que el tener que comentar con mis compañeros como soy realmente y mostrar mis emociones me ha servido mucho”(E11), “se quién soy, qué quiero y para donde espero llegar, qué debo mejorar y qué debo reafirmar”(E17), “Espero que al finalizar la carrera pueda volver a realizar la misma actividad y poder decir muy decidida cada una de las definiciones que me piden” (E22),

Destaca en lo señalado por los estudiantes sus avances en relación a una profundización en el autoconocimiento, con algunas dificultades asociadas, además de proyectar la necesidad de mantener o mejorar la seguridad basada en el reconocimiento y valorización de sus características personales.

5.4.1.2. Aplicación del CDE-A y percepciones en las restantes dimensiones

En el caso del **Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A)**, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones del instrumento aplicado, contrastando los datos al inicio y cierre del primer año de estudios y complementando con las categorías de análisis establecidas a partir de las conclusiones establecidas en sus bitácoras.

Tabla N° 29: Resultados participantes en las dimensiones CDE-A al inicio y cierre del programa.

	Media Marzo	Media Diciembre
Total CDEA	6,47	6,98
Conciencia	6,77	7,62
Regulación	5,95	6,36
Comp. Social	6,42	6,74
Autonomía	6,45	6,99
Comp.Vida	7,05	7,67



Aunque en algunos casos se evidencia de manera leve, en todas las dimensiones del instrumento, así como en el resultado total, se observa un incremento en la media de puntajes al comparar los datos al inicio del primer taller con la información obtenida al cierre del primer año, haciendo notar los beneficios de haber trabajado durante dos semestres en relación a la educación emocional de los futuros profesores.

La dimensión con mejores resultados fue conciencia emocional (con un incremento de 0,85), lo que indica un notorio avance en aspectos como la toma de conciencia de las propias emociones, el dar nombre a las emociones, la comprensión de las emociones de los demás y el tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Por otra parte, en competencia social aparece el menor avance (con un incremento de 0,32), mostrando un aspecto sobre el cual haría falta profundizar más en aspectos como el dominio de las habilidades sociales básicas, el

respeto por los demás, la práctica de la comunicación receptiva y expresiva, el compartir emociones, el comportamiento prosocial y cooperación, la asertividad, la prevención y solución de conflictos y la capacidad para gestionar situaciones emocionales.

Estos resultados confirman el análisis realizado respecto a los datos obtenidos en la aplicación del TMMS-24, en relación a los avances en cuanto la toma de conciencia de las propias emociones y de los demás, como primer paso para poder pasar a las otras competencias emocionales.

El análisis de contenido de las bitácoras de los estudiantes en relación a las actividades planificadas para las dos dimensiones restantes del modelo (competencia social y competencias para la vida y el bienestar), refleja los aprendizajes más importantes alcanzados.

COMPETENCIAS	APRENDIZAJES
<p style="text-align: center;">Competencia social</p>  <p style="text-align: center;">La máquina humana</p>  <p style="text-align: center;">Historia de dos burros</p>	<p>“fue muy entretenido trabajar grupalmente porque conocí un poco a compañeros con los cuales nunca antes había tenido la instancia de compartir”(E3), “nos dividimos y realizamos la tarea de muy buena manera, interactuando y teniendo en cuenta la opinión de cada uno de los pertenecientes al grupo, incluyéndome” (E8), “nos incita a dar todo de nosotros en todos los ámbitos de nuestra vida ayudar a la gente y poder llevar a cabo algo importante la empatía”(E12), “aprendí a conocer a mi grupo de curso , junto con saber escuchar mucho más y poder ponerme en el lugar del otro”(E16), “pude conocer muchas características de mis compañeros, pude compréndelos y algunos hasta me hicieron cambiar de opinión respecto de algunos mensajes”(E24), “La actividad de la asertividad, siento yo que es</p>



Las estatuas

una regulación de la emoción, porque no estás siendo pasivo, como para que te pasen a llevar o no te escuchen, pero tampoco hay que ser agresivo con los demás, porque puedes dañar a esa persona o esas personas por tu ira. Sino más bien debes saber que hay un intermedio que puedes ser directo que muchos confunden con ser agresivo, y ser respetuoso que también lo confunden pero con ser pasivo” (E25)

Competencias para la vida y el bienestar



Actividad Fluyo con mi imaginación

“podré reflejar tranquilidad y liderazgo sobre un grupo de niños, me servirá para ser mejor como persona pero sobre todo en la profesión en la que me desempeñaré, ya que no es un trabajo sencillo” (E2), “lamentablemente nosotros estamos constantemente tirándonos mensajes negativos los cuales afectan indudablemente en nuestros emociones, generalmente somos nosotros mismos los responsables de nuestros “achaques”(E5), “bastaría entonces, con un cambio de mentalidad, con una mirada más optimista de las cosas, para poder cambiar nuestra mirada en muchos aspectos de nuestras vida”(E18), “lo realizaré todos los días al termino de mi jornada para así poder llenarme de vibras positivas y alcanzar un sueño positivo”(E21), “trataré de aplicar esa habilidad de comprender lo que me pasa, creo además que es una buena forma de amenizar el estrés”(E27), “ahora sé que es necesario

	<p>quedarse “en paz” con uno mismo para poder escucharnos y saber que nos sucede”(E31).</p>
--	---

En lo que respecta a competencia social, algunos de los aprendizajes tienen una mirada más inmediata en cuanto a su situación actual y el mayor grado de comunicación con los restantes miembros de su curso, en tanto que en otros casos se vislumbra una proyección a más largo plazo en lo personal, social y laboral, resaltando habilidades ligadas al trabajo colaborativo, asertividad y empatía. En relación a las competencias para la vida y el bienestar, se aprecia claramente un cambio de perspectiva y un enriquecimiento en cuanto a las herramientas que les permitirán afrontar favorablemente los desafíos de su vida.

5.4.1.3. Análisis de contenido de las bitácoras al finalizar el programa

El análisis de contenido de las conclusiones elaboradas por los estudiantes en sus bitácoras al trabajar las cinco dimensiones del modelo, habla de la manera cómo los estudiantes sitúan las competencias socioemocionales, lo que da lugar a las siguientes categorías:

Relación con el ambiente de aprendizaje. Observado en las expresiones “un clima escolar en donde las emociones sean positivas provocará un mejor aprendizaje y convivencia escolar”(E5), “se debe crear un ambiente de respeto donde reinen las emociones”(E12), “si descargamos nuestro enojos o emociones en los estudiantes ellos se expresaran de forma mutua que no les gustara la clase y creara un mal ambiente de aprendizaje, dificultando el trabajo del profesor y el aprendizaje del estudiante”(E18), “construir un ambiente de enseñanza y aprendizaje mutuo, haciendo que los niños y niñas puedan desarrollar más tempranamente el manejo de emociones y poder tener una clase más amena”(E23)

Relación con la motivación. Se visualiza en “las emociones cumplen un papel fundamental en las enseñanza y aprendizaje de los niños ya que a través de ello reflejamos la motivación y la forma la cual enseñamos la clase”(E13), “puede provocar que el alumno le preste mayor atención y se logre el aprendizaje deseado”(E17), “uno no aprende aquello que no motiva, y si algo no motiva se debe a que no genera emociones positivas”(E28)

Rol del docente. Aparece al considerar que “es esencial que el docente presente emociones positivas, ya que es el protagonista principal del desarrollo del niño”(E6), “el docente puede marcar la infancia o vida de un alumno por su trato, como docentes somos sumamente responsables del proceso enseñanza aprendizaje de nuestros estudiantes”(E14), “es fundamental que el(a) profesor(a) pueda ser un aporte vital para que ellos puedan manejar todas las herramientas necesarias para “vivir felizmente con las emociones”(E21), “es fundamental que el docente desarrolle la autorregulación emocional en él y en sus educandos, desde su ejemplo”(E29), “el docente debe trabajar constantemente en tener un buen manejo de las emociones”(E31).

Después de dos semestres de trabajo en torno a las competencias emocionales, desde la percepción de los estudiantes se destaca la relación existente con tres temáticas: el ambiente de aprendizaje (reconociendo una vinculación entre las emociones y un ambiente que propicia los aprendizajes en sus alumnos), la motivación de sus alumnos (ligada a emociones positivas) y el rol del docente (cumpliendo un papel fundamental para el desarrollo de sus alumnos cuando evidencia sus competencias emocionales).

A continuación se presenta un diagrama que sintetiza los resultados principales expuestos en este capítulo.

ETAPA 1

Estudio 1

TMMS-24 revela que el grupo experimental aumenta sus resultados de percepción, comprensión y regulación emocional de un año al otro, diferencias que son significativas respecto del grupo control.

Foro destaca la relación que existe entre las emociones y la realización personal, la importancia de ser tomadas en cuenta, relevancia del equilibrio entre razón y emoción y la necesidad de educar las emociones.

Bitácoras revelan el surgimiento de dificultades, la poca importancia asignada a las emociones en el sistema educativo y los prejuicios que acarrea el no abordarlas. En lo positivo se evidencian avances y cambios, se visualiza una proyección en lo laboral, los beneficios que aporta el darse cuenta y la claridad, reconociendo beneficios personales e interpersonales, alcanzando un equilibrio.

ETAPA 2

Estudio 2

TMMS-24 revela que después de un semestre de aplicación del programa de educación emocional en Pedagogía en Educación Básica, los estudiantes incrementan sus resultados en percepción, comprensión y regulación emocional.

Bitácoras expresan la importancia de reconocer, comprender y regular las emociones; se perciben avances, logros y aprendizajes, con algunas dificultades. Se reconoce el trabajo realizado como un aporte a su formación.

ETAPA 3

Estudio 3

TMMS-24 revela que después de un semestre de aplicación del programa de educación emocional en todas las Pedagogías, los estudiantes incrementan sus resultados en percepción, comprensión y regulación emocional, demostrando un efecto favorable del desarrollo del programa

Estudio 4

TMMS-24 y **CDE-A** revelan que después de un año de aplicación del programa de educación emocional en Pedagogía en Educación Básica, los estudiantes incrementan sus resultados en las dimensiones medidas.

Se validan actividades que los estudiantes señalan como significativas.

Bitácoras revelan el surgimiento de algunas dificultades. Destacan proyecciones en lo laboral, la necesidad de darle más importancia a este trabajo y los aprendizajes logrados.

Al finalizar el programa estudiantes establecen una relación entre las emociones, los ambientes de aprendizaje, la motivación y el rol del docente.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La discusión de los resultados de la investigación se ha estructurado siguiendo las fases contempladas para analizar los resultados obtenidos en la implementación progresiva de un programa de educación emocional a nivel de Educación Superior, incorporando el desarrollo de competencias emocionales en las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha.

En el caso de la **Etapa 1 Inicial**, llevada a cabo entre los años 2013 y 2014, se esperaba a partir de los objetivos planteados para este estudio, establecer el nivel de inteligencia emocional percibida en los participantes.

Los resultados obtenidos constituirían un primer llamado de atención respecto a la necesidad de considerar estos factores en su preparación profesional, asumiéndolo como parte de las herramientas que deberían ser facilitadas durante la formación inicial docente, revirtiendo así el papel secundario y hasta inexistente asignado a las competencias emocionales en el currículum, tanto a nivel internacional, a partir de los resultados obtenidos por López-Goñi y Goñi Zabala (2012), como a nivel nacional según lo evidenciado por Adaros (2013) y por Céspedes (2008) para las carreras de pedagogía en Chile.

El análisis estadístico a través de la prueba U de Mann Whitney y las diferencias entre las puntuaciones posttest-pretest en el grupo experimental, a través de la prueba d de Cohen, hacen notar claramente el efecto favorable del programa implementado, que se centró en la identificación, comprensión y regulación de las emociones, los que permanecen al año siguiente de haberse desarrollado, aspectos que aparecen disminuidos en el grupo control, al carecer de la posibilidad de contar con un espacio, que como señalan Torrijos y Martin (2014), evidencie la necesidad de adquirir estas competencias, analizando los pensamientos y sobre todo las emociones que les suscitan las diferentes situaciones y los comportamientos asociados a ellas.

Esta misma tendencia se observa al realizar el análisis del porcentaje de estudiantes que se ubica en los diferentes niveles según los resultados obtenidos en las dimensiones del instrumento. Tanto para la percepción, como para comprensión y regulación emocional, es una constante que el grupo experimental incrementa sus

resultados de un año a otro, mientras que lo contrario ocurre para el grupo control, que exhibe una disminución en la proporción de sujetos que se ubica en o sobre el nivel adecuado, mostrando las deficiencias asociadas a no haber trabajado las habilidades del programa implementado, hallazgos que confirman los resultados obtenidos en anteriores estudios a nivel universitario, como son los de Nelis et al. (2011) y Kotsou et al. (2011).

Lo anterior se ve reafirmado al considerar las opiniones volcadas en el Foro por los estudiantes del grupo experimental, donde surgen como categorías destacadas la importancia de estas temáticas, el requerimiento de ser enseñado, la necesidad de equilibrar razón con emoción y su aporte a la realización personal y la felicidad.

Si se analizan las respuestas emitidas por los estudiantes después de la realización de un taller que consideraba estos factores, aparecen algunas pistas en relación a la incorporación de las capacidades de identificación, comprensión y regulación de las emociones. En estos tres aspectos se reitera una mirada de dificultad y complejidad en su abordaje, con un historial previo de concederle poca importancia y la conciencia de perjuicio que se causa al no asumir estas tareas del modo adecuado, como había sido señalado anteriormente en el estudio de Peñalva et al. (2013).

Sin embargo, al trabajar estos puntos con el grupo experimental, surgen como aspectos favorables el avance percibido en cuanto a haber incrementado capacidades, los beneficios que se comienzan a reconocer en la claridad, el darse cuenta y la mejora en la relación con el entorno; a esto se suma la conciencia de la relación con un equilibrio personal y su proyección al desempeño futuro como docentes, corroborando de esta manera resultados obtenidos en otros estudios (CASEL, 2013; Clouder, 2013; Pérez Escoda et al., 2013), pero en este caso, proyectándolos a la formación inicial docente.

La fase siguiente, **Etapa 2 Media**, se lleva a cabo en el año 2014 como un piloto para implementar la innovación curricular en una de las carreras de pedagogía en esta institución, a través de un estudio que tiene como objetivos establecer el nivel de inteligencia emocional percibida en estudiantes de 1º año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, según las dimensiones de atención, claridad y reparación, elaborando e implementando estrategias para el

desarrollo de estas dimensiones, para contrastar los resultados obtenidos al inicio de su formación (marzo) y al final del primer semestre (julio), determinando la percepción de estos estudiantes en relación a los aspectos relevantes de la implementación de una propuesta de trabajo en relación a estas competencias emocionales. Al respecto, cabe destacar los puntos señalados a continuación.

En las tres dimensiones consideradas, atención (asociada a la percepción emocional), claridad (asociada a la comprensión emocional) y reparación (asociada a la regulación emocional), se observa una mejora en relación a las condiciones iniciales, denotando claramente el efecto positivo del trabajo desarrollado en el semestre, al disminuir la proporción de estudiantes que inicialmente presentaban deficiente o adecuado nivel en estos aspectos, para pasar a incrementar la proporción de quienes finalmente exhiben un excelente nivel. Aparecen en opinión de los estudiantes, aspectos destacados en las actividades desarrolladas para promover la percepción, comprensión y regulación emocional, referidos a la importancia de conocer las propias emociones, además de la percepción de logros, cambios y aprendizajes.

Los resultados favorables obtenidos en estas tres dimensiones, desde la perspectiva de los estudiantes, concuerdan con los hallazgos de otros estudios en los que se corrobora la importancia que los futuros docentes han asignado a las competencias emocionales en su formación (Cejudo et al., 2015), especialmente en lo referido a la utilidad y aplicabilidad de las experiencias vividas (Nuñez Cubero, 2008).

No se puede dejar pasar por alto que además de los aspectos anteriores, en una visión general del proceso desarrollado en el taller, los estudiantes hacen notar logros o avances, además de asignar relevancia a lo trabajado, al considerarlo un aporte a su formación, en el sentido de potenciar fortalezas y minimizar la influencia de factores negativos, corroborando lo planteado por Bisquerra y Pérez-Escoda (2012), en relación a la importancia de trabajar con un enfoque preventivo que destaque el desarrollo de sus competencias emocionales.

Para la discusión en torno al avance desarrollado en la **Etapas 3 Final** de esta investigación, hay que considerar que esta etapa está compuesta por dos estudios llevados a cabo en el año 2015.

En el primero de ellos, que abarcó el primer semestre, en un contexto en el que se avanza en la implementación del nuevo currículo de las carreras pedagógicas de la Universidad de Playa Ancha, considerando la incorporación de competencias emocionales en el eje de prácticas, se buscó lograr como objetivos establecer el nivel de inteligencia emocional percibida en una muestra compuesta por estudiantes de 1° año, según las dimensiones de atención, claridad y reparación, elaborando e implementando estrategias, en el marco del Taller integrado de formación en la práctica 1 (TIFP1), para desarrollar estas dimensiones, contrastando los resultados obtenidos al inicio de su formación (marzo) y al final del primer semestre (julio).

De manera similar a los resultados obtenidos en el segundo estudio, en todas las carreras de pedagogía se observa una mejora en relación a las condiciones iniciales en las tres dimensiones consideradas, mostrando avances en aspectos referidos a la percepción, comprensión y regulación de las emociones.

Los avances evidenciados en el desarrollo de competencias emocionales en todas las carreras pedagógicas, replican los datos obtenidos en la primera etapa de esta tesis, con la diferencia que ya no es posible realizar comparaciones con un grupo control, puesto que todos los estudiantes de pedagogía trabajan estas competencias transversales. Sin embargo, destacan dos aspectos en este estudio: en primer lugar la claridad en los cambios observados entre la medición realizada al ingreso a sus respectivas carreras y la realizada al finalizar su primer semestre de estudio. En segundo lugar, el haber podido contar con un programa de educación emocional basado en referentes teóricos sólidos y estructurado colaborativamente entre los profesores a cargo de los talleres, permitiendo que por primera vez los futuros maestros reflexionen y trabajen específicamente en sus competencias emocionales durante su formación inicial, lo que lleva a evidenciar mejoras significativas concordantes con las obtenidas en estudios llevados a cabo en contextos similares (Casado et al., 2013; Palomares, 2014).

Considerando los resultados anteriores, se demuestra la relevancia de la incorporación de aspectos socioemocionales en la formación pedagógica, reafirmando lo señalado por Palomera et al. (2008), en el sentido de entregar una adecuada preparación a los futuros maestros, proporcionándoles las herramientas requeridas por su entorno laboral y promoviendo el desarrollo de sus competencias emocionales.

En el segundo estudio de esta etapa, desarrollado durante los dos primeros semestres de formación en estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica ingresados a la Universidad el año 2015, se buscó contrastar los resultados obtenidos en las dimensiones de atención, claridad y reparación, al inicio de su formación (marzo) y al final del primer semestre (julio), así como en las dimensiones de conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, habilidades sociales y habilidades para la vida y el bienestar, al inicio de su formación (marzo) y al final del primer año de estudios (diciembre), determinando las percepciones de estos estudiantes en relación a los resultados obtenidos en el programa de educación emocional desarrollado en los dos primeros niveles del Taller integrado de formación en la práctica. De este modo, el análisis de datos cuantitativos y cualitativos que se expone a continuación, sirve para englobar y enlazar los resultados obtenidos en todas las etapas de este trabajo, al ser el cuarto estudio la concreción de la propuesta mejorada en base a la reflexión permanente de las acciones emprendidas, lo que también permite establecer relaciones con algunos referentes teóricos.

En relación a los resultados obtenidos en el instrumento de autoinforme de la inteligencia emocional percibida (TMMS-24), previo y posterior al trabajo realizado durante el primer semestre de formación profesional, reafirmando los hallazgos de los estudios anteriores, se observa un avance en las tres dimensiones referidas a la percepción, comprensión y regulación emocional, resaltando el efecto positivo del trabajo desarrollado.

Si se analiza el proceso experimentado más en detalle, tomando como base las actividades realizadas en cada una de las dimensiones consideradas, es posible señalar los siguientes aspectos:

- En lo referido a la percepción de sus emociones, los estudiantes destacan como significativas las actividades desarrolladas, dada la relevancia de los aprendizajes alcanzados, constatando avances en el autoconocimiento, con implicancias personales y proyecciones hacia su futuro desempeño laboral. Además, los futuros maestros hacen ver la necesidad de asignarle mayor importancia a este aspecto, razón por la cual es preciso seguir trabajándolo en su

formación, para poder superar las dificultades asociadas al insuficiente reconocimiento de sus emociones.

- Respecto a la comprensión de sus emociones, a través de las actividades que los estudiantes destacan, se reitera el tipo de aprendizaje alcanzado en el ámbito del autoconocimiento, referido a avances con implicancias personales y sociales, proyectándolos favorablemente hacia su futuro desempeño laboral, señalando además la relevancia de un trabajo permanente al respecto, dadas algunas dificultades percibidas. El hecho que los futuros maestros mencionen aquí algunas actividades que ya habían sido nombradas en el área anterior, hace ver la profunda relación que existe entre el reconocimiento y la comprensión de las emociones, reafirmando así la lógica del ordenamiento del modelo en cascada de Joseph y Newman (2010).
- En lo referido a la regulación de sus emociones, a través de las actividades seleccionadas, los estudiantes manifiestan como significativos los aprendizajes alcanzados, nuevamente con avances que implican lo personal y lo social, destacando especialmente las consecuencias de una inadecuada autorregulación emocional, proyectando la relevancia de lo trabajado en el ámbito laboral, con requerimientos y dificultades asociadas. De este modo se corrobora la importancia del trabajo en estos aspectos, para evitar la ocurrencia de procesos como los señalados por Rodríguez-Mateo et al. (2017), asociados al burnout docente.

Tomando en cuenta el análisis de contenido de las reflexiones realizadas por los estudiantes en sus bitácoras, en relación a la percepción, comprensión y regulación de las emociones, aparecen algunas categorías en común, como la relevancia del tema y su proyección en lo laboral, pese a algunas dificultades en su aplicación, destacándose la necesidad de continuar trabajando estas temáticas. Se destacan además los logros y aprendizajes derivados de las actividades y experiencias vividas en el desarrollo de los talleres que integran el eje de prácticas en su currículum, con una clara valorización de las implicancias personales, sociales y laborales que tienen este tipo de competencias emocionales, reafirmando los resultados obtenidos por Corcoran y Tormey (2012) en una investigación similar, en el sentido que los estudiantes asignan un valor importante

a este tipo de programas, dado que consideran que los prepara de mejor forma para su desempeño futuro, proporcionándoles un espacio para que puedan procesar las experiencias emocionales propias de su formación como futuros maestros..

Los resultados obtenidos en el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A), evidencian un avance en todas las dimensiones medidas, entre el ingreso de los estudiantes a sus carreras y la finalización de su segundo semestre de estudios, más notorio en el caso de la conciencia emocional y más bien discreto en el caso de competencia social. Esto revelaría un impacto más efectivo del programa de educación emocional implementado durante los dos primeros semestres de estudio en lo referido a la toma de conciencia de las propias emociones, el dar nombre a estas emociones, la comprensión de las emociones de los demás y el tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Los resultados más discretos obtenidos en competencia social revelan la necesidad de continuar trabajando el dominio de las habilidades sociales básicas, el respeto por los demás, la práctica de la comunicación receptiva y expresiva, el compartir emociones, el comportamiento prosocial y cooperación, la asertividad, la prevención y solución de conflictos y la capacidad para gestionar situaciones emocionales.

Analizando el proceso experimentado más en detalle, considerando las actividades realizadas para cada una de las restantes dimensiones contempladas en el modelo de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), es posible señalar los siguientes aspectos:

- En relación a la autonomía emocional, a través de las actividades llevadas a cabo, los estudiantes destacan los avances logrados en cuanto a la profundización de su autoconocimiento, manifestando la necesidad del reconocimiento y valorización de sus características para mantener o mejorar su seguridad personal.
- Respecto a competencia social, las actividades realizadas, llevan a los estudiantes a analizar su situación actual en especial en lo referido a su comunicación con los demás integrantes de su grupo curso, así como también proyectan esta temática desde lo personal, social y laboral, destacando aspectos asociados al trabajo colaborativo, asertividad y empatía.

- En cuanto a las competencias para la vida y el bienestar, las actividades llevadas a cabo, han permitido a los estudiantes un enriquecimiento a través de la incorporación de nuevas herramientas para afrontar favorablemente los desafíos, modificando su perspectiva en relación al rol que les cabe en la conducción de sus vidas.

Desde una mirada global a lo planteado en las bitácoras de los estudiantes se refuerza la necesidad de continuar trabajando en torno a los aspectos contemplados en el modelo, concordando con los resultados obtenidos en el CDE-A, más aún cuando en el análisis de las reflexiones de los futuros profesores se destaca el hecho que las competencias emocionales guardan relación con la motivación y los ambientes de aprendizaje, resaltando el rol fundamental que cumple el docente para el desarrollo emocional de sus estudiantes. Cabe señalar también el reconocimiento que hacen los futuros docentes en relación a la entrega de herramientas en lo referido a la dimensión de competencia social del modelo utilizado, así como el cambio de perspectiva y las proyecciones surgidas a partir del trabajo realizado respecto a las competencias para la vida y el bienestar.

Avanzando hacia las conclusiones de este trabajo, es necesario comenzar señalando que en lo que respecta a la Educación Superior y la formación docente se requiere la reformulación o construcción de espacios educativos que promuevan el desarrollo equilibrado de las competencias de sus estudiantes en los ámbitos correspondientes a su desarrollo personal, social y profesional.

Como parte de un trabajo institucional que contempla una revisión en el modo como se estructura la formación docente en un centro de Educación Superior, en relación al objetivo general planteado para este trabajo, referido a elaborar, implementar y evaluar una propuesta de incorporación de competencias emocionales en el currículum de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha se logró analizar la efectividad de un programa de educación emocional para el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de primer año de estas carreras.

Tomando como base los hallazgos del tercer año de trabajo, como culminación de un proceso de implementación progresiva de la propuesta, se demuestran avances en las dimensiones y habilidades trabajadas en los dos primeros semestres de formación

pedagógica, en los cuales se pretendió entregar a los futuros docentes, a través del desarrollo de sus competencias emocionales, una preparación pertinente con los requerimientos de su entorno laboral. Se cumple así con los requerimientos de algunos autores, como López-Goñi y Goñi Zabala (2012), en el sentido que la focalización en las competencias emocionales durante la formación de los profesores constituye la base de un desarrollo profesional sano y duradero, como también respecto a lo señalado por Casullo y García (2015) en relación a la necesidad de trabajar estos aspectos integrados a otras variables personales y sociales, para una adecuada proyección en el quehacer docente futuro.

Considerando el primer objetivo específico de este trabajo, se logró elaborar e implementar estrategias, de acuerdo al modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), para desarrollar la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, habilidades sociales y habilidades para la vida y el bienestar en estudiantes de pedagogía, en el marco de los Talleres integrados de formación en la práctica 1 y 2 (TIFP1 – TIFP 2)

El diseño del programa se basó en un marco teórico conceptual sólido, haciéndose explícito, como recomiendan diferentes autores (Bisquerra, 2003; Zeidner et al., 2008; Zins y Elias, 2006; Pérez-González y Pena, 2011). Tomando como referencia el modelo de gestión de la docencia CBT, los procesos de planificación, docencia y evaluación por competencias se plantearon mediante la práctica reflexiva y el trabajo colaborativo, clarificando la relación de las competencias con el objetivo a lograr, las actividades de aprendizaje y el resultado de aprendizaje. A través de la implementación sistemática y progresiva de un programa de educación emocional que toma en cuenta el perfil de la población destinataria, proceso que se vio favorecido por la coordinación de los profesores que aplicaban esta iniciativa, como se evidenció en Gallardo y Mayorga (2017), así como por las características de los procesos formativos, se pudo evidenciar el desarrollo de las competencias previstas, considerando un paradigma competencial que va más allá del uso del conocimiento, contemplando habilidades, capacidades, actitudes, estableciendo nexos entre lo académico y lo emocional, y a su vez entre lo cognitivo, lo motivacional y lo social.

En relación al segundo objetivo específico referido a analizar las diferencias que se observan en los estudiantes que han recibido formación en competencias emocionales

y los que no han trabajado esas competencias, los resultados evidencian estas diferencias con una significatividad respaldada por el análisis estadístico de los datos, que demuestra el efecto favorable del programa implementado. Es necesario señalar en este punto que, en los cuatro estudios realizados en este trabajo, siempre se obtuvo una mejora en las dimensiones emocionales medidas con el TMMS-24 y el CDE-A, respecto a las condiciones iniciales, reafirmando la relevancia del trabajo desarrollado en lo referido a las competencias emocionales en la formación pedagógica. Además, gracias a la posibilidad de poder contar con un grupo control y realizar la aplicación de instrumentos en años consecutivos, el primer estudio mostró que el programa presenta evidencias de eficacia permanente, un año después de la aplicación del mismo en el grupo experimental.

En relación al tercer objetivo específico de esta tesis, que buscaba analizar las percepciones de los estudiantes de pedagogía en relación a los resultados obtenidos en el programa de educación emocional desarrollado, se pudo obtener información de estos sujetos en relación a cómo percibieron el desarrollo de esta propuesta, denotando aspectos positivos en cuanto a aprendizajes, logros e importancia para su formación, permitiendo destacar los aportes, así como los puntos a seguir trabajando. Es importante señalar que los destinatarios han mostrado una alta satisfacción con los objetivos, la metodología, la secuencia de actividades, los recursos y los resultados del programa, en un espacio en el que se comparten experiencias y emociones, reflexionando en torno a las implicancias y proyecciones asignadas por los sujetos participantes, quienes coinciden en la relevancia del rol que cumple el docente para el desarrollo emocional de sus estudiantes, reconociendo en este trabajo el valor de la entrega de herramientas, el desarrollo de capacidades y el cambio de perspectiva en relación a su responsabilidad en el bienestar personal, social y profesional posible de alcanzar. De esta manera, se concuerda con los resultados encontrados por Hernández-Amorós y Urrea-Solano (2017), en relación a que los estudiantes de pedagogía valoran el poder trabajar en torno a actividades que promuevan el desarrollo emocional a través de la experimentación de situaciones reales o hipotéticas que les hagan expresar emociones diferentes, o apreciar cómo otras personas abordan circunstancias emocionales, utilizando metodologías constructivistas, que los comprometen en un aprendizaje situado y dialógico.

En cuanto a las aportaciones de esta tesis, entendida como una investigación de carácter educativo, se puede señalar que tiene relevancia social, ya que se relaciona con la mejora de la educación en general, pretendiendo promover cambios eficaces en las prácticas educativas, en la organización y en los procesos de aprendizaje al interior de una institución de educación superior. Tiene también un valor teórico, ya que contribuye a la ampliación del conocimiento sobre un tema novedoso y poco estudiado en Chile, como es la implementación y evaluación de programas de educación emocional a nivel universitario. Además tiene utilidad metodológica, puesto que la información presentada, facilita el poder replicar la experiencia en otras instituciones.

Este trabajo aporta evidencias empíricas de la educabilidad de las competencias emocionales, a través de los avances obtenidos en la implementación de un programa de educación emocional, resultados que corroboran los hallazgos de estudios similares realizados a nivel universitario (Nuñez Cubero, 2008; Kotsou et al., 2011; Nelis et al., 2011; Casado et al., 2013) y específicamente en lo relativo a trabajos centrados en la formación docente (Corcoran y Tormey, 2012; Palomares, 2014). La propuesta del programa de educación emocional implementado se constituye así en una buena práctica en educación emocional con futuros maestros y en este sentido, facilita a investigadores, académicos y gestores de políticas educativas un marco para favorecer la educación emocional en un centro de educación superior.

Desde el punto de vista del enfoque investigativo, la utilización complementaria de instrumentos cuantitativos y cualitativos en este trabajo, favorece la calidad de los juicios emitidos y los procesos de toma de decisiones para la mejora de un programa de educación emocional. En esta perspectiva, los métodos cuantitativos permitirían una descripción objetiva de situaciones, para obtener datos específicos y evaluar impactos. Por otra parte, los métodos cualitativos servirían para el conocimiento más profundo de los procesos, mediante la comprensión de discursos, opiniones y valoraciones.

Respecto a las limitaciones de este trabajo, en primer término la transferencia de los resultados y la generalización de las conclusiones están condicionadas por el proceso de selección de las personas participantes, puesto que la asignación del alumnado no ha sido aleatoria, por lo que es necesario considerar el tamaño y representatividad de la muestra; dado el hecho que todos los participantes están adscritos a una única universidad. En segundo término, en la fase final de esta investigación solo fue posible

analizar la efectividad del programa en el inicio de su implementación, sin la existencia de un grupo control, lo que hace necesario establecer un monitoreo de los resultados a medida que se avanza en el currículum y también al finalizar la formación.

En respuesta a lo anterior y a modo de proyecciones de este trabajo, podría replicarse esta tesis como un estudio longitudinal, a fin de analizar los beneficios de un trabajo en competencias emocionales sobre las variables personales de cada estudiante durante su formación docente y estudiar el impacto del programa a más largo plazo, para visualizar qué tipo de variables mediadoras influyen en los supuestos beneficios del programa, para determinar el papel que pueden jugar en este sentido, como podría ser la edad, carrera en la que cursan sus estudios, el nivel en el que los alumnos se encuentran en su formación, las características de los profesores que aplican el programa, etc.

También podría implementarse este trabajo en otras instituciones de educación superior, de modo de contar con una muestra mayor y más heterogénea, con la finalidad de facilitar el proceso de generalización de los resultados. De manera similar podría adaptarse el programa a otras poblaciones, como profesores en ejercicio en los niveles educativos de primaria y secundaria, o bien a otros profesionales no docentes.

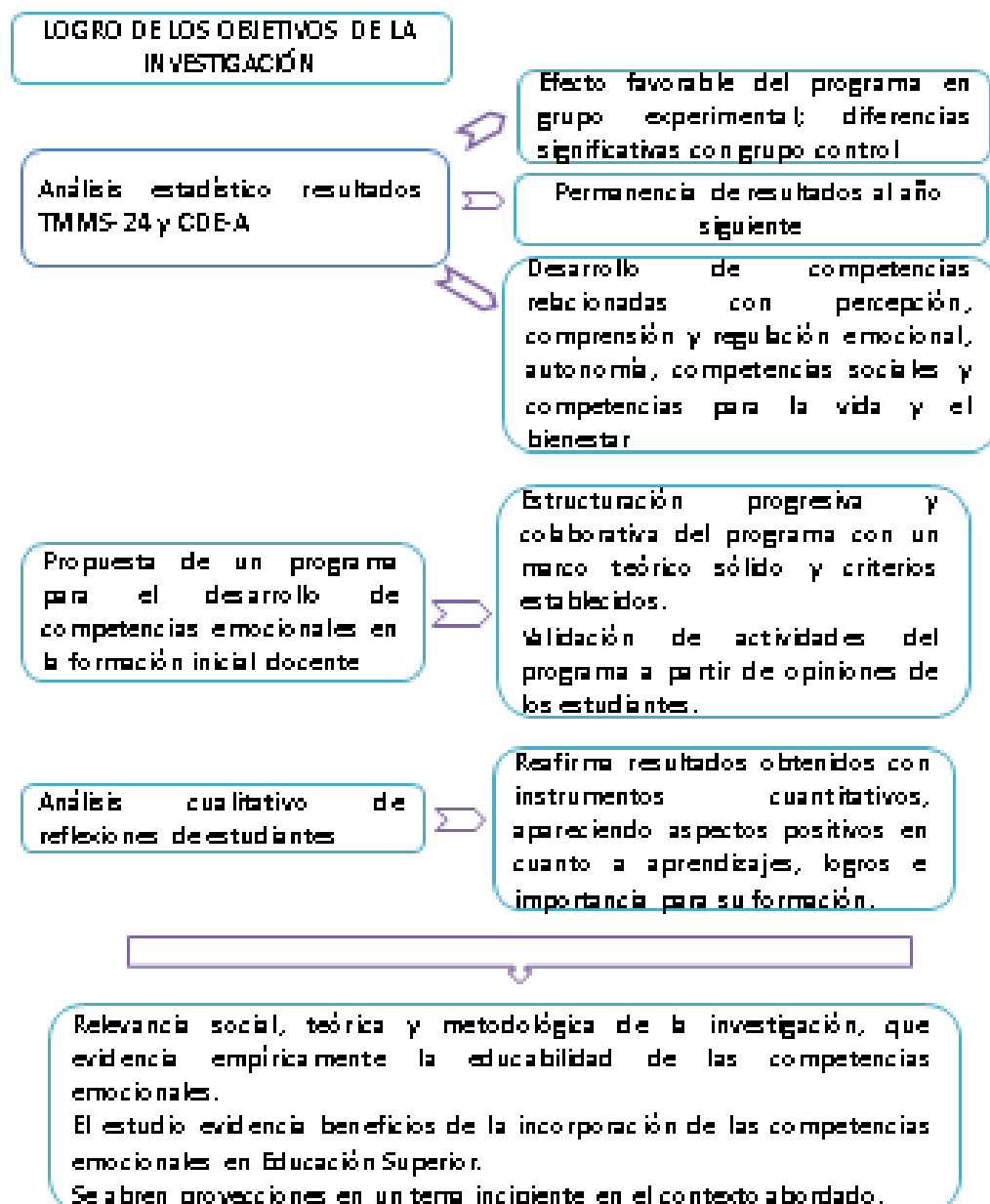
Finalizado este trabajo, en el marco de un proceso de innovación curricular a nivel universitario, queda como desafío el consolidar esta iniciativa, abriendo a cuestionamientos como cuáles son las estrategias más adecuadas para continuar incorporando las competencias emocionales dentro de los objetivos educativos en la formación profesional docente, cómo hacer permanentes los avances logrados y de qué manera se puede proyectar esta tarea al desempeño que tendrán estos profesores a futuro cuando se encuentren desempeñando su labor con sus estudiantes, más allá de una innovación curricular a nivel universitario.

Los resultados de esta investigación pueden considerarse una evidencia de que el alumnado de educación superior, en este caso futuros docentes, pueden beneficiarse de una intervención y desarrollar sus competencias emocionales a través de un programa de educación emocional. Dado que este es un tema aún incipiente en el contexto universitario en Chile, es válido plantear que el sistema educativo debería proponerse seriamente la incorporación de iniciativas destinadas al desarrollo de estas

competencias, facilitando para su integración herramientas pedagógicas y estructuras curriculares.

A continuación se presenta un diagrama que sintetiza las ideas principales expuestos en este capítulo, con las que se culmina el trabajo realizado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, S. (2004). Using learning outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels. *United Kingdom Bologna Seminar 1-2 July 2004*. Edimburgo: 2004.
- Adaros, M. (2013). Implicancias de los nuevos estándares pedagógicos para el desarrollo de la competencia emocional en la formación inicial del profesorado. *Revista Temas de Educación / Número 19*, 7-23.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 45, 11-24.
- Alonso, P. (2009). Conocimiento de las competencias y metodologías ECTS en alumnos de Magisterio de Educación Física de la Universidad de Huelva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), 1-10.
- Altava, V. y Gallardo, I. M. (2003). Del análisis de la práctica a la construcción del conocimiento de la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 135-150.
- Alvarado, V., Cárcamo, A., García, A. y Mella, E. (2009). Marco conceptual orientador para el diseño curricular contemporáneo. En *Diseño Curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA; Grupo Operativo de Universidades Chilenas-Mineduc, Chile.
- Álvarez, I. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 45, 45-68.
- ANECA (2013). Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje. Recuperado de http://www.aneca.es/content/download/12765/158329/file/learningoutcomes_v02.pdf.
- Argudín, Y. (2005). Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México: Editorial Trillas.
- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M. y Sala, J (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354. 71-98
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago De Chile: Ministerio de Educación.

- Baños, J.; Pérez, J. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de ciencias de la salud: Una propuesta de actividades. *Educación Médica*, 8, 216-225.
- Bar-On, R. & Parker, J. (2000). *EQi: YV Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth version*. Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Barahona, I. (2013). Desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente en muestra de universidades con mejores resultados en Prueba Inicia 2011. Universidad de Santiago de Chile.
- Beckers, J. (2002). *Developper & Evaluer des competences a l' ecole*. Bruxelles: Labor.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning América Latina desde 2004 a 2007. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., y Milicic, N. (2011). Socioemotional wellbeing and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia, Reflexao e Critica*, 24, 344-351.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L. y Torretti, A. (2014) Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología Vol. 46. Núm. 03.*
- Bergin, C. y Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, [S.l.], n. 21, 141-170.
- Bermúdez, M. P., Teva, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2 (1), 27-32.
- Bernal, A., Cárdenas, A.R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 2009, 27 (1), 203-222.
- Biggs, J.B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid. Narcea.
- Bisquerra, R. (2003). “Educación emocional y competencias básicas para la vida”. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R., Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de inspectores de educación en España*, 16, 1 – 11.
- Bisquerra, R., Pérez, J.C., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Boyatzis, R.E., Goleman D. y Rhee, K.(2000). Clustering competente in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI), en Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (Eds.) *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 343-362.
- Brackett, M.A. y Caruso, D.R. (2007). *Emotionally Literacy for Educators*. Chatham, NC: SEL-media.
- Brockbank, A. y McGill, L. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Narcea. Morata.
- Brusi, D., Zamorano, M., Casellas, R. y Bach, J. (2011). Reflexiones sobre el diseño por competencias en el trabajo de campo en Geología. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 19.1.
- Bueno, C., Teruel, M. P. y Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 54, 169-194.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Burke, John W. ed. (2005) *Competency Based Education and Training*. Bristol: Falmer Press.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cabello, R.; Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 32. Vol.13 (1). Recuperado de www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/145/1346
- Cabrerizo, J., Rubio, N., y Castillo, S. (2008). *Programación por competencias*. Madrid: Pearson.

- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó
- Cardona, J. (2008). *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Universitas.
- Carson, J. (2004). Definición y selección de competencias. En D. Reychen & L. Salganik. (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, (pp.74-93). México: Fondo de Cultura económica.
- Casado, M.L., López, D. y Lapuerta, V. (2013). Competencias emocionales en la Universidad: optimizando el aprendizaje y la competitividad profesional. II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC, 2013). Recuperado de http://grupos.topografia.upm.es/inngeo/ficheros/Casado_Lopez_Lapuerta_CINAIC13.pdf
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2011). *Benefits of SEL*. Recuperado de: <http://casel.org/why-it-matters/benefits-of-sel/>
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2013). *Effective Social and Emotional Learning programs*. KSA-Plus Communications, Inc. Chicago.
- Cases, I. (2001). *La telaraña emocional del profesorado. La formación anímica: una herramienta imprescindible para sobrevivir dentro de la docencia*. En F. López (Coord.). *La formación del profesorado: proyectos de formación en centros educativos*. (pp. 89-97). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Cassasus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Cassullo, G.L. y García, L.(2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 213-228.
- Cejudo, J., López-Delgado, M., Rubio, M. y Latorre, J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *REOP*. Vol. 26, nº3, 3º Cuatrimestre, 45 – 62
- Céspedes, A. (2008). *Educación emocional, educar para la vida* (octava edición, diciembre de 2011). Ediciones B: Santiago
- Clouder, C. (2013). *Educación Emocional y Social: Análisis Internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colás, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En P. Colás y J. de Pablos. *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia.* (pp. 101-123). Málaga: Aljibe.
- Coll, C.(2007). Las Competencias en la Educación Escolar: Algo Más que una Moda y Mucho Menos que un Remedio, *Aula de innovación educativa*, 16 (1), 24-39.
- Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar. *Congreso Mexicano de Investigación Educativa-COMIE. X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, 21-25 de septiembre. Conferencia magistral. Recuperado de https://www.academia.edu/1138722/Los_enfoques_curriculares_basados_en_competencias_y_el_sentido_de_aprendizaje_escolar
- Comellas, M.J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educación*, 27, 87-101.
- Corcoran, R. y Tormey, R. (2012). Assessing Emotional Intelligence and Its Impact in Caring Professions: The Value of a Mixed-Methods Approach in Emotional Intelligence Work with Teachers. *Teach. Educ.* 28 750–759.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- De Juanas, A. y Fernández, M.P. (2008). Competencias y estrategias de aprendizaje. Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EEES. *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol. 21, 217-230.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana–Ediciones UNESCO.
- De Miguel, J. M. (2006). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En J. M. De Miguel (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.17-24). Madrid: Alianza.
- De Vicente, P. S. (2003). Pasado, presente y futuro de la formación inicial. En A. Romero, J. Gutiérrez y M. Coriat (Eds.), *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (pp. 41-59). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?, *Perfiles educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, 7-36.

- Díaz Barriga, F. y Rigo, M. (2000). "Formación docente y educación basada en competencias", en Valle, M.A.. *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 76–104). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Barroso, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de Educación Básica en México. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, Enero 2014, Vol. 53(1), 36-56.
- Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2005). *A Major Meta-Analysis of Positive Youth Development Programs*. Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, D. C., Estados Unidos, 18-21.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Echeverría, B. (2003). "Saber" y "Sabor" de la profesionalidad. *Herramientas. Revista de Formación y Empleo*, 74, 6-11.
- Escamilla, A. Las competencias en la Programación de aula de infantil y primaria. Barcelona: Graó.
- Escudero, J. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 11: "Formación centrada en competencias (II)", pp. 1-20 Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/35231/33751>
- Espinoza, M, Sanhueza, O, Ramírez, N. y Sáez, K. (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* ;23(1):139-147
- Esteve, J. (2006). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós Editorial.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado y sintomatología asociada al estrés en docentes. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47-60.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Fernández, M.R., Palomero, J.E. y Teruel M.P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006) Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema, 18*, 7-18.
- Fernández Herrería, A. y López López, M. (2007). La inclusión del componente emocional en la formación inicial de maestros. Una experiencia para el desarrollo de la conciencia sensorial. *Revista Iberoamericana de Educación, 43*, 3-25.
- Ferrández, A.(1997). El perfil profesional de los formadores, Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Figuroa J. (2012). La inteligencia emocional y su influencia en el rendimiento académico y laboral de la comunidad universitaria. *Axioma, 8*(1), 44-48.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior, Vol. 6 N° 16*, 110-125.
- Frey, B., Schmitt, V. y Allen, J. (2012). Defining authentic classroom Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 17*, 1-18.
- Fullana, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en Educación Social*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Gallardo, A. y Mayorga, P. (2017). Practicando las emociones: experiencias de autoperfeccionamiento en el Eje de las Prácticas de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. *Revista Inclusiones, Vol. 4 Número 3*, julio-septiembre, 133-143.
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica, 16*, enero-diciembre, 48-57.
- García, M.P. y L.R. Morillas (2011). La Planificación de Evaluación de Competencias en Educación Superior, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14*(1), 113-124.
- Garagorri, X. (2007). Currículum basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa, 161*, 47-55.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York, USA: Aldine
- Gonczi, A. (1997). Problemas asociados con la implementación de la educación basada en competencias: de lo atómico a lo holístico. En Cinterfor/OIT. *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas* (pp. 161-169). Montevideo: Cinterfor. Recuperado de http://www.oei.es/etp/formacion_basada_competencia_laboral.pdf

- González, E., Herrera, R. y Zurita, R. (2009). Formación Basada en Competencias: Desafíos y Oportunidades. En Diseño Curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA; Grupo Operativo de Universidades Chilenas-Mineduc, Chile.
- González, A.; Peñalver, J. y Bresó, E. (2011). La evaluación de la inteligencia emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad? *Forum de Recerca N° 16*, Universidad Jaume I, 699-712. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/77106>
- González, J., Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase uno. Universidad de Deusto, Bilbao. Recuperado de [www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Education al.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Education%20al.pdf)
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, vol. 19, N° 1 (junio), 145-158.
- Hager, P., Gonczi, A. y Athanasou, J. (1994). General issues about assessment of competence. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 19 (1), 3, 19 (1), 3-16.
- Hernández, P. (2002). *Los moldes de la mente. Más allá de la inteligencia emocional*. La Laguna: Tafor.
- Hernández, P. (2005). Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior. Madrid, La Muralla.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, J., Martín del Peso, M. y Leguey, S. (2009). Graduates' skills and higher education: The employers' perspective. *Tertiary Education and Management*, 15, 1-16.
- Hernández, F.; Martínez, P.; Da Fonseca, P. y Rubio, M. (2006). Aprendizaje, Competencias y Rendimiento en Educación Superior. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, núm. 48, 97-99.
- Hernández-Amorós, M. y Urrea-Solano, M. (2017). Working with emotions in the classroom: Future teachers' attitudes and education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 511 – 519.
- Hué, C. (2007). Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. En *Innovación docente, tecnologías de la información*

y la comunicación e investigación educativa. *Caminando hacia Europa*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

- Iglesias, M. (2009). Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la Facultad de CC de la Educación de La Coruña (España). *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 27, n.º 2, 451-467.
- Jarés, Xesús R. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid: Popular
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-32. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712875004>
- Joseph, D. L., y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54.
- Kallioinen, O. (2010). Defining and comparing generic competences in higher education. *European Educational Research Journal*, 9(1), 56-68.
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., y Mikolajczak, M. (2011). Emotional Plasticity: Conditions and Effects of Improving Emotional Competence in Adulthood. *Journal of Applied Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0023047
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, Ediciones Gestión 2000.
- Leclercq, D. (2007). Cinco problemáticas de la Evaluación de las Competencias. Seminario de Evaluación de Competencias. Chile: MECESUP.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona, Ediciones Gestión 2000.
- Liesa, M., y Vived, E. (2010). El nuevo prácticum del Grado de magisterio. Aportaciones de alumnos y profesores. *Estudios sobre Educación*, 18, 201-218.
- Lopes, P. y Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence and Social-Emotional Learning: Assessing Emotional Intelligence and Developing Skills and Flexibility. *CEIC Review*, 10, 6, 12-13.
- López, C., Benedito, V. y León, M. J. (2016). El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación: La Perspectiva de un

Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía. *Form. Univ.*, vol.9, n.4,11-22. Recuperado de. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400003>.

- López Cassà, E. (2007). *Educación Emocional. Programa para 3-6 años*. España: Wolters Kluwer Educación.
- López-Goñi, I. y Goñi Zabala, J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489
- Marín, R., Guzmán, I., Márquez, A. y Peña, M. (2013). La Evaluación de Competencias Docentes en el Modelo DECA: Anclajes Teóricos, Formación Universitaria, Vol. 6 N°6 .
- Martins, A., Ramalho, N., Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 5pp. 54-564. Citado en Rey, L., Extremera, N. (2011) El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26 (3), 401-412.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3 – 31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). “Human Abilities: Emotional Intelligence”. *The Annual Review of Psychology*, 59, 507–536. Citado en: Cabello, R.; Ruiz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 32. Vol.13 (1). Recuperado de www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/145/1346
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Medina, A., Amado, M. y Brito, R. (2010). Competencias genéricas en la educación superior tecnológica mexicana: Desde percepciones de docentes y estudiantes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10,1-28.
- Mérida Serrano, R. (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 341, 663-686.
- Ministerio de educación. CPEIP (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago, Chile: C&C impresores.

- Ministerio de educación (2008). Marco para la buena enseñanza. Santiago de Chile: CPEIP.
- Ministerio de educación CPEIP (2012) *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. Santiago, Chile, LOM ediciones Ltda.
- Monereo, C. (2009). “La autenticidad de la evaluación”, en: Castelló, M. (ed.). La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C., Castelló, M., Durán, D. y Gómez, I. (2009). Las bases psicoeducativas del proyecto PISA como guía para el cambio en las concepciones y prácticas del profesorado de secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 421-447.
- Mulcahy, D. (2006). Turning the contradictions of competence: competence-based training and beyond. *Journal of Vocational Education and Training*, (52)2, 259-280.
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40(1), 5-24.
- Mulder, M., Weigel, T. y Collins, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-25. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712875007>
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa PECERA. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 115-136.
- Murray, C. y Greenberg, M. T.(2000). Children’s relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, [S.l.], n. 38, 423–445.
- Navío, A. (2004). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación (Madrid)*, 337, 213-234.
- Nelis, D.; Kotsou, I.; Quidbach, J.; Hansenne, M.; Weytens, F.; Dupuis, P.; Mikolajczak, M. (2011) Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, Vol. 11(2), Apr 2011, 354-366
- Newman, F., Bryk, A. & Nagaoka, J. (2001). *Authentic intellectual work and standardized test: Conflict or coexistence?* Chicago: Consortium on Chicago School Research.

- Núñez Cubero, L. (2008). Pedagogía emocional: una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario. *Cuestiones Pedagógicas*, Universidad de Sevilla, 65-80
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137- 152.
- OECD (2002). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper. Recuperado de http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf
- Orejudo, S. y Teruel, M^a P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 129-158.
- Ortega, R. (2007). Competencias para la convivencia y relaciones las sociales. *Cuadernos de Pedagogía* N° 370, 32-35.
- Palliserá, M.; Fullana, J.; Planas, A. y Del Valle, A. (2010). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 52 (4), 1-13.
- Palmer, A., Montañó, J. y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior: Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21, 433-438.
- Palomares, A. (2014). Metodologías innovadoras para promover las competencias emocionales de los docentes. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 116 – 129.
- Palomera, R., Fernández – Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, Vol 6(2), pp.437–454. Recuperado de www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12 (2), 145-153.
- Palomero Pescador, J. y Fernández Domínguez, M. R. (2007). El cuaderno de bitácora: reflexiones al hilo del EEES.. *REIFOP*, 8 (4).
- Peinado, H. (2005). Competencias médicas. *Educ. Méd.*, 8(2):4-6.

- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa*, N° 15, 6(2), 400-420. Recuperado de www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?244
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359. Septiembre-diciembre, 604-627
- Peñalva, A., López Goñi, J. J. y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362. Septiembre-diciembre 2013, 690-712
- Pérez, P.J. y Vila, L. E. (2013). La adquisición de competencias para la innovación productiva en la universidad española. *Revista de Educación*, 361, 492-455.
- Pérez-Cabani, M.L., Reyes, M. y Juandó, J. (2001). Afectos, emociones y relaciones en la escuela. Barcelona, Editorial GRAÓ.
- Pérez-Cabani, M.L. Juandó, J. y Palma, M. (2014). La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional. En Monereo, C. (coord.) Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos (pp. 15-38). Barcelona, Ediciones Octaedro.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16.1, 233-254.
- Pérez García, M. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Pérez Gómez, A. y Pérez Granados, L. (2013). Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. *Revista Temas de Educación*, 19, 67-83.
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa N° 15, Vol.6 (2)*, 523-546.
- Pérez-González, J.C. y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 324, 32-35.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II*. Recuperado de www.redu.um.es/Red_U/m2
- Petrides, K.V., y Furham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Petrides, K., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- Poblete, M. (s/f). Evaluación de competencias en la Educación Superior. Preguntas clave que sobre evaluación de competencias se hacen los profesores: Tentativas de respuesta. Recuperado de <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/PONENCIA01.htm>
- Potocnjak, M.; Berger, C. y Tomicic, T.(2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psykhé*, [S.l.], n. 20, 39-52.
- Prieto, M. (2015). Cualidades del docente para la planificación curricular desde la perspectiva de los propios docentes y de sus estudiantes universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 13 (1):157-179.
- Punk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA. *Revista Cedefop, N° 1*.
- Quintanilla, M.A. (1998). “El reto de la calidad en las universidades”. En J. Porta Y M. Llanodosa (Coords.). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza, 79-101
- Repetto E., y Pérez-González, J.C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40 (1), número Monográfico.
- Rey, L. y Extremera, N. (2011) El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26 (3), 401-412.
- Robley, W., Whittle, S. y Murdoch-Eaton, D. (2005). Mapping generic skills curricula: a recommended methodology,. *Journal of Further and Higher Education*, 29: 221–231
- Rodicio, M^a L. e Iglesias, M. (2011). La formación en competencias a través del Prácticum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124. http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_05.pdf

- Rodríguez Esteban, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: Tipologías. Humanismo y Trabajo Social, volumen 6, 139-153.
- Rodríguez-Mateo, H., García, D. y Rodríguez-Trueba, J. (2017). Variables socioafectivas y la eficacia en la labor docente. INFAD Revista de Psicología, N° 1, 137-148.
- Roegiers, X. (2000). "Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido". Innovación educativa N° 10,103-119. Universidad de Santiago de Compostela.
- Rubia, B. y Torres, R. (2001). El perfil del prácticum como definidor de las competencias profesionales. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo: Unicopia.
- Ruiz, M. (2005). La formación de competencias en educación: una mirada detenida en las competencias de la profesión docente. México: Limusa, SEP, CNCCL y CONALEP.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.) (2003). Key competencies for a successful life and well-functioning society. Göttingen, Germany: Hogrefe y Huber Publishers.
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. Nueva York: Guilford.
- Salami, S. (2010). Emotional Intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students' attitudes: implications for quality education. European Journal of Educational Studies 2(3), 2010
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211
- Salovey, P. (2006). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. En Ciarrochi, J.;Forgas, J. P. y Mayer, J.D. (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (2ª ed., pp. 229-248). Filadelfia, PA: Psychology Press. Citado en Rey, L., Extremera, N. (2011) El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26 (3), 401-412.
- Sánchez-Elvira, Á., López-González, M. Á. y Fernández-Sánchez, M. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. REDU.Revista de Docencia Universitaria, 8(1), 35- 73.
- Sarmiento, J.A., Cid, A. y Pérez, A. (2011). Referencial, un instrumento para la evaluación y acreditación de las competencias desarrolladas a través del

- Practicum del Máster de Secundaria. Revista de Docencia Universitaria, Vol.9 (2), pp. 11-33.
- Scallon, G. (2004). L`evaluation des competences et l`importance du jugement. Pédagogie collégiale. Vol. 18 n° 1
- Schneckerberg, D., Wildt, J. (2005). *Understanding the Concept of Ecompetence for Academic Staff*, 29-35. Center for Reseech on Higher Education and Faculty Development, University of Dormunt. Recuperado de <http://www.ecompetence.info/uploads/media/ch3.pdf>
- Solar, M.I. (2009). Diseños Curriculares: Orientaciones y Trayectoria en las Reformas Educativas. En Diseño Curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA; Grupo Operativo de Universidades Chilenas-Mineduc, Chile.
- Solé Parellada, F., y Llinàs-Audet , X. (2011). De la burocracia profesional a la tecnópolis: Los desafíos estratégicos de la gestión universitaria. Revista de Educación, 355, 17-30.
- Soriano, E. y Osorio, M. M. (2008). Competencias socioemocionales del alumnado “autóctono” e inmigrante de educación secundaria. Bordón, 60 (1), 129-148.
- Sternberg, R., Prieto, M.D. y Castejón, J.L. (2000). Análisis Factorial Confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (Nivel H) en una muestra española: resultados preliminares. Psicothema, 12(4), pp. 642-647. Recuperado de www.psicothema.com/pdf/384.pdf
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y fundamentos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Suárez, C., Dasú, R. y Sánchez, M^a. (2007). Las capacidades y las competencias: su comprensión para la formación profesional. Acción Pedagógica, 16(1), 30-39.
- Suberviola-Ovejas, I. (2012). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. Revista de Comunicación Vivat Academia. Febrero 2012 Año XIV N°Especial pp. 1154-1167
- Sumsion, J., Goodfellow, J. (2004) Identifying generic skills through curriculum mapping: a critical evaluation. Higher Education Research & Development, 23 (3), 329-346.
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teacher’s Emotions and Teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.

- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 12, núm. 3, 2008, 1-16.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el Prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>
- Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tobón, S.; Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Distrito Federal, México: Pearson-Prentice Hall.
- Torrijos, P.; Martín, J. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 15, núm. 1, 90-105.
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2004). Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA, en niños y adolescentes. Manual técnico. Lima:
- Universidad de Girona. (2006a). *Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior: 1 Competencias*. Girona: Universidad de Girona.
- Universidad de Girona. (2006b). *Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior: 4 Actividades de aprendizaje*. Girona: Universidad de Girona.
- Universidad de Girona. (2007a). *Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior: 5 Evaluación del aprendizaje*. Girona: Universidad de Girona.
- Universidad de Girona. (2007b). *Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior: 6 Contenidos*. Girona: Universidad de Girona.
- Universidad de Girona. (2009). *Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior: 7 Evaluación continua*. Girona: Universidad de Girona.
- Universidad de Playa Ancha. (2015). Itinerario Base de Innovación Curricular. Vicerrectoría Académica; Dirección General de Pregrado; Dirección de Estudios, Innovación Curricular y Desarrollo Docente.
- Valentine, J. and Cooper, H. (2003). *Effect Size Substantive Interpretation Guidelines: Issues in the Interpretation of Effect Sizes*. Washington, D.C.: What Works Clearing House
- Vallés, A. (2003). *Emociónate con inteligencia*. Valencia: Promolibro.

- Van Heck, G. L. y Den Oudsten, B. L. (2008). Emotional intelligence: Relationship to stress, health, and well-being. En A. Vingerhoets, I. Nyklicek & J. Denollet (Eds.), *Emotion regulation. Conceptual and clinical issues* (pp. 97-121). Nueva York: Springer. Citado en Rey, L., Extremera, N. (2011) El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26 (3), 401-412.
- Villa, A. y Poblete, M. (dir.) (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Villa, A. y Villa, O. (2007). "El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades", *Educación*, 40, 15-48.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio S.XXI*, 24, 57-76.
- Villarroel, V., Bruna D., (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>
DOI:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13SSUE1-FULLTEXT-335
- Viloria, H. y Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de Los Andes. *Educere*, Mérida, Venezuela, 17, 29-36.
- Watts, F., García-Carbonell, A., (Eds.). *La evaluación compartida: Investigación multidisciplinar*. Valencia. Universidad Politécnica de Valencia.
- Wesselink, R.; Dekker-Groen, A.; Biemans, H. y Mulder, M. (2010). Using an instrument to analyse competence-based study programmes: experiences of teachers in Dutch vocational education and training. *J. Curric. Stud.*, 42(6): 813-829.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2006). *Understanding by Design*. Pearson: Merrill Prentice Hall
- Wood, J., Baghurst, T., Waugh, L., y Lancaster, J. (2008). Engaging students in the academic advising process. *The Mentor: An Academic Advising Journal*, 10, 23-32.
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Revista Educatio Siglo XXI*, 24, 17-34. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/151/134>
- Yániz, C. y Villardón, L. (2004). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Yaniz, C. y Villardón, L. (2012). Modalidades de evaluación de competencias genéricas en la formación universitaria. *Didac*, 60, 15-19.

- Yunus, M., Hashim, H., Ishak, N. y Mahamod, Z. (2010). Understanding TESL preservice teachers' teaching experiences and challenges via post-practicum reflections forms. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 722-728.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. Ideas clave. El aprendizaje y la enseñanza de las competencias. Barcelona, Graó.
- Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2004). La enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2013). El Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación universitaria. A la búsqueda de una formación equilibrada. Madrid: Narcea.
- Zahonero, A. y Martin, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*. Número 20. [10]
- Zeidner, M., Roberts, R.D. y Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13, 64-78.
- Zembylas, M., & Schutz, P. A. (2009). Research on teachers' emotions in education: Findings, practical implications and future agenda. In *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. (pp. 367-377). Springer US. DOI:[10.1007/978-1-4419-0564-2_18](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_18)
- Zins, J. E. y Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. En G. G. Bear; K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, 1-13. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zuñiga, M., Poblete, A. y Vega, A. (2009). El desarrollo de competencias en un contexto de aseguramiento de la calidad. En *Diseño Curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA; Grupo Operativo de Universidades Chilenas-Mineduc, Chile.

ANEXOS

ANEXO N° 1

TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

ANEXO N° 2: CÁLCULO DEL ALFA DE CRONBACH TMMS-24

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	318	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	318	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,941	24

Escala: Percepción

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	318	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	318	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,887	8

Escala: Comprensión

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	318	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	318	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,931	8

Escala: Regulación

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	318	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	318	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,894	8

ANEXO N° 3: PRUEBA DE NORMALIDAD

Pruebas NPar

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra							
		ATENC_CON_13	COMP_CO_13	REG_CO_13	ATENC_EXP_13	COMP_EXP_13	REG_EXP_13
N		94	94	94	74	74	74
Parámetros normales ^{a,b}	Media	27,5851	27,9574	29,8617	27,5270	28,2703	30,6351
	Desviación estándar	5,77613	5,98010	6,12697	6,05279	6,11600	5,67034
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,062	,075	,095	,069	,112	,107
	Positivo	,062	,047	,057	,063	,112	,070
	Negativo	-,054	-,075	-,095	-,069	-,091	-,107
Estadístico de prueba		,062	,075	,095	,069	,112	,107
Sig. asintótica (bilateral)		,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}	,036 ^c	,200 ^{c,d}	,022 ^c	,036 ^c

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

ATENC_CON_14	COMP_CON_14	REG_CON_14	ATENC_EXP_14	COMP_EXP_14	REG_EXP_14
69	69	69	66	66	66
25,0000	24,8116	25,3043	31,3030	32,0303	33,3939
4,15508	5,59221	5,33111	4,44443	5,41215	5,20319
,175	,180	,132	,092	,092	,160
,175	,120	,104	,057	,076	,122
-,132	-,180	-,132	-,092	-,092	-,160
,175	,180	,132	,092	,092	,160
,000 ^c	,000 ^c	,004 ^c	,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}	,000 ^c

ANEXO N° 4: U de MANN WHITNEY

<http://vassarstats.net/utest.html>

TMMS 24 2013-2014

2013				
PRETEST	PERCEPCIÓN			
Muestra	Muestra			
Exp	Cont	U _A : 2097	P(1)	P(2)
70,2	65,4	Z: 0,71	0,2389	0,4777

PRETEST	COMPRESIÓN			
Muestra	Muestra			
Exp	Cont	U _A : 2101,5	P(1)	P(2)
70,1	65,5	Z: 0,69	0,2451	0,4902

PRETEST	REGULACIÓN			
Muestra	Muestra			
Exp	Cont	U _A : 2281,5	P(1)	P(2)
67,7	68,4	Z: -0,11	0,4562	0,9124

2014				
POST	PERCEPCIÓN			
TEST	Muestra			
Muestra	Cont	U _A : 830	P(1)	
Exp	44,6	Z: 6,31	<0,0001	
87,3				

POST	COMPRESIÓN			
TEST	Muestra			
Muestra	Cont	U _A : 948	P(1)	
Exp	46,5	Z: 5,79	<0,0001	
85,7				

POST	REGULACIÓN			
TEST	Muestra			
Muestra	Cont	U _A : 779	P(1)	
Exp	43,8	Z: 6,53	<0,0001	
88				

PRUEBA d DE COHEN (TAMAÑO DEL EFECTO)

<http://www.danielsoper.com/statcalc/calculator.aspx?id=48>