

La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional

Laura Sánchez Calleja

Doctora en Ciencias Sociales y
Jurídicas

Universidad de Cádiz - España

lauradelasflores.sanchez@uca.es

<https://orcid.org/0000-0003-2174-0369>

Resumen

Para alcanzar el desarrollo integral del alumnado, el ámbito emocional se hace necesario en la formación inicial del profesorado. Partiendo de esta premisa, se presenta una investigación realizada en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile, con el objetivo de conocer qué y cómo se trabaja dicho ámbito mediante un estudio de caso múltiple, con una metodología mixta de investigación. Para ello, se cuenta con un grupo de estudio de seis profesoras seleccionadas a través de un muestreo deliberativo. Los resultados arrojan que todas las profesoras incluyen el ámbito emocional en sus aulas y lo consideran primordial para la formación docente. Atienden a las cinco competencias emocionales según Bisquerra. Las prácticas que ponen en

Artículo de Investigación

Recepción: 7 de febrero de 2019

Aprobación: 1 de junio de 2019

<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8931>

Referencia bibliográfica para citar este artículo

Sánchez, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional. *Praxis & Saber*, 10(24), 217-242. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8931>

acción son diversas y la mayoría de ellas coinciden en reflexiones escritas, diálogos y ejercicios corporales.

Palabras clave: competencias emocionales, competencias del docente, educación emocional, educación superior

Initial teacher training at a Chilean university: studying the emotional field

Abstract

In order to achieve the integral development of students, the emotional field is needed in initial teacher training. On the basis of that postulate, a research carried out at the Metropolitan University of Educational Sciences in Santiago, Chile, is presented. The objective is to know the subjects and the functioning of this field through a multiple case study using a mixed method research. To this end, a group of six teachers was selected by means of a deliberate sampling. The results reveal that all of the teachers include the emotional field in their classrooms, and they consider it essential in teacher training. They respond to the five emotional competencies enunciated by Bisquerra. The practices that they implement are diverse and most of them overlap in written reflections, dialogues, and bodily exercises.

Keywords: emotional competencies, teachers' competencies, emotional education, higher education

La formation initiale des enseignantes dans une université chilienne : en étudiant le domaine émotionnel

Résumé

Pour parvenir au développement intégral des étudiants, le domaine émotionnel devient indispensable dans la formation initiale des enseignants. Partant de ce postulat, on présente une

recherche réalisée à l'Université Métropolitaine de Sciences de l'Éducation à Santiago de Chile, afin de savoir les sujets et le fonctionnement de tel domaine au moyen d'une étude de cas multiple et une méthodologie mixte de recherche. Pour ce faire, le groupe d'étude est composé de six enseignantes sélectionnées après un échantillonnage par choix délibéré. Les résultats démontrent que toutes les enseignantes incluent le domaine émotionnel dans leurs salles de classe et elles le considèrent essentiel dans la formation des enseignants. Ils répondent aux cinq compétences émotionnelles énoncées par Bisquerra. Les pratiques qu'elles mettent en œuvre sont diverses et la plupart d'entre elles se chevauchent dans les réflexions écrites, les dialogues, et les exercices corporels.

Mots-clés : compétences émotionnelles, compétences des enseignants, éducation émotionnelle, éducation supérieure

A formação inicial docente numa universidade chilena: estudando o âmbito emocional

Resumo

Para alcançar o desenvolvimento integral do alunado, o âmbito emocional faz-se necessário na formação inicial dos professorados. Partindo desta premissa, apresenta-se uma pesquisa realizada na Universidade Metropolitana de Ciências da Educação de Santiago de Chile, com o objetivo de conhecer que e como se trabalha dito âmbito mediante um estudo de caso múltiplo, com uma metodologia mista de pesquisa. Para isso, se conta com um grupo de estudo de seis professoras selecionadas através de uma amostragem deliberativa. Os resultados arrojaram que todas as professoras incluem o âmbito emocional em suas salas e o consideram primordial para a formação docente. Atendem às cinco competências emocionais segundo Bisquerra. As práticas que põem em ação são diversas e a maioria delas coincidem em reflexões escritas, diálogos e exercícios corporais.

Palavras-chave: competências emocionais, competências do docente, educação emocional, educação superior

Introducción

Para empezar, es conveniente aclarar los conceptos vinculados al ámbito emocional, que forman un triángulo, dada las relaciones que existen entre ellos: *inteligencia emocional*, *competencias emocionales* y *educación emocional*.

La *inteligencia emocional* es “la capacidad para observar los sentimientos y emociones propios y ajenos, diferenciarlos y usar el conocimiento anterior para formular la propia reacción” (Arghode, 2013, p. 66), es decir, es la inteligencia que permite tomar conciencia, gestionar y utilizar las emociones, en beneficio de nuestro desarrollo personal y social, al saber cómo utilizarlas para enfrentarnos y resolver situaciones de nuestro quehacer diario, ya que toda acción despierta una emoción (Aranda, 2013; Casassus, 2008; Güel, 2013; Ibáñez, Díaz, Druker, Rodríguez & Smith, 2008).

Las *competencias emocionales* son la manera en que ponemos en juego y se utiliza la inteligencia emocional, pues son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra & Pérez 2007, p. 5), es decir, los recursos a nivel emocional que tenemos para dar respuesta a las demandas del entorno que permiten adaptarnos tanto individual como socialmente (Sánchez, Rodríguez & García, 2018).

Por *educación emocional* se entiende el “proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del ser humano, con el objeto de capacitarle para la vida con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2016, p. 17). Dicho proceso, debido a su complementariedad, abarca las dimensiones intrapersonal e interpersonal (Carpena, 2010) y por tanto el desarrollo de la inteligencia emocional y cómo se utiliza, es decir, las competencias emocionales.

Lo que se propone la educación emocional, según Bello-Dávila (2014), es hacer que el desarrollo humano sea óptimo e integral.

Esta educación toma fuerza en la actualidad y se hace cada vez más visible en los centros educativos de todo el mundo. Gracias a las aportaciones de diversas ciencias como la psicología, la neurociencia, la pedagogía, entre muchas otras, se hace cada vez

más patente su necesidad e importancia para alcanzar el desarrollo global de la persona, mientras se deja atrás el monopolio del rendimiento escolar y académico como único principio y fin del sistema educativo, así como la dicotomía establecida desde hace siglos entre razón y emoción, fundada en que *lo emocional* es opuesto a *lo racional* (Ibáñez *et al.*, 2008), ya que como resaltan diversos autores y autoras (Damasio, 1996; Toro, 2005), entre ambas, existe una interdependencia y reciprocidad. Ibarrola (2013) manifiesta que las emociones están en el centro del proceso de aprendizaje.

La importancia y necesidad del ámbito emocional en la formación inicial del profesorado

Cada vez son más los autores y autoras que tras investigaciones realizadas ponen de manifiesto la importancia y necesidad de incluir el ámbito emocional en la formación de los futuros docentes por diversos motivos que expondremos a continuación. Una de las más actuales es la realizada por Pérez-Escoda, Berlanga y Alegre en 2019.

Según defienden autores como Goleman (1996) y Ruiz *et al.* (2013), entre otros, para alcanzar el éxito profesional ya no es suficiente lo que conocemos como inteligencia académica, sino que se hace imprescindible la inteligencia emocional. Las emociones son parte de lo que somos y son la base de nuestras acciones: “no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto” (Maturana, 1999, p. 8); y por tanto son base de nuestras relaciones (Henao-Arias, Vanegas-García & Marín-Rodríguez, 2017).

La formación en el ámbito emocional, concretada en el desarrollo de competencias emocionales, es un elemento esencial para la construcción integral de la persona, pues capacita para la vida (Bisquerra & Pérez, 2007) y ofrece la posibilidad de responder a la multitud y variedad de retos que plantea la sociedad actual, tales como: capacidad crítica necesaria para el proceso de información y conocimiento como características que definen en estos momentos a la sociedad; tolerancia a la frustración; paciencia ante la inmediatez fruto de las tecnologías de la información y la comunicación; y entender la competencia como realización, superación y adaptación en diferentes niveles, interpersonal e intrapersonal (Rueda & Filella, 2016).

También se encuentran argumentos en Peñalva, López y Landa (2013), en Rueda y Filella (2016) y en Torrijos, Martín y Rodríguez (2018), acerca de que la formación emocional beneficia tanto al profesorado como al alumnado, en el sentido de que esta formación favorece el propio bienestar del docente y lo dota de herramientas y estrategias tanto a nivel personal como profesional. Ello repercute no solo en sí mismo sino también en su alumnado. Al mismo tiempo, se considera que ponerlas en juego en su propia aula permite la visualización de las mismas y por tanto su aprendizaje desde el modelo de imitación que constituye el docente para su alumnado. Esto adquiere bastante relevancia, sobre todo en la formación de los futuros docentes, ya que, como manifiestan Ibáñez (2002) y Martinic y Vergara (2007), estos tienden a reproducir lo que han vivido y experimentado en el rol de alumno/a, cuando les toca ser profesores/as. Esto hace que el profesorado, al tener formación emocional, dote de calidad tanto al aprendizaje como al desarrollo de la profesión docente (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008). A ello se suma que

la capacidad para identificar, comprender y regular las emociones, es fundamental entre el profesorado ya que estas habilidades van a influir en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral (Cabello, Ruiz-Aranda & Fernández-Berrocal, 2010, p. 44).

Estos argumentos finalizan con palabras de Freire (1994, p. 8), en las que declara que “la tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva”.

En lo referente a lo socioafectivo, que es lo que nos atañe, Fernández, Palomero y Teruel (2009) hacen referencia a las siguientes competencias:

Autoconocimiento, autorregulación emocional, capacidad para expresar las emociones y tener equilibrio emocional; autoestima; empatía y capacidad de escucha; resiliencia, motivación; comunicación asertiva y habilidades sociales; capacidad para cooperar y trabajar en equipo y para colaborar con el entorno; capacidad para afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos interpersonales; capacidad para tomar decisiones; capacidad para afrontar el cambio y la incertidumbre; tener valores y una actitud positiva ante la vida (p. 43).

Se consideran que son necesarias como aspectos que además de desarrollar en su propia persona también deben fomentar en el alumnado (Cueva & Montero, 2018). A lo anterior se añade que entre sus responsabilidades, competencias y acciones propias de su rol (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004), también han de crear ambientes que permitan:

- El desarrollo de las habilidades socioemocionales del propio alumnado, ofreciéndoles experiencias y situaciones en las que puedan poner en el juego las mismas.
- La resolución de conflictos de carácter interpersonal, la escucha activa, el poner atención cuando las otras personas exponen sus puntos de vista e intentar comprenderlos y ponerse en su lugar —empatía—.
- La expresión y regulación de lo que sienten.

Además, la escuela es un espacio adecuado y apropiado para el desarrollo de estas competencias que favorecerán el bienestar en el alumnado (Cueva & Montero, 2018; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; López, 2005).

No solo los autores y autoras defienden la inclusión del ámbito emocional en la formación inicial del profesorado, sino que también la legislación lo pone de manifiesto. Por ejemplo, las *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile establecen el desarrollo de lo personal, al incluir lo afectivo y lo emocional y el desarrollo de lo social en las aulas, sin que se les enseñe a los futuros docentes a hacerlo previamente, ni a llevar a cabo su propio desarrollo y crecimiento emocional. Se está cayendo en un grave error, puesto que no se puede enseñar lo que uno no sabe hacer por sí mismo (Palomera *et al.*, 2008).

Otra razón de peso es que cuando se desarrolla la intervención pedagógica, se está poniendo en juego lo cognitivo y lo emocional (Casassus, 2008). De hecho, a través de ello se crea un clima de clase que emerge de los vínculos establecidos entre el alumnado y el docente y entre el propio alumnado (Cueva & Montero, 2018), los cuales facilitan o no el aprendizaje según la disposición y espacio emocional que cree el docente (Ibáñez *et al.*, 2008). Como podemos observar, las emociones toman un papel principal.

Por todo ello, tanto la universidad como la escuela han de transformarse a la par, pues existe una reciprocidad entre ambas (Ibáñez *et al.*, 2008), de modo que, si queremos hacer visible y tener presente las emociones en la cultura escolar, la formación del profesorado se torna imprescindible (Ibáñez, 2002).

Partiendo de lo anterior, se plantea como objetivo principal de este trabajo indagar en las prácticas docentes universitarias que se llevan a cabo en las distintas carreras de pedagogía dentro del marco de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación [UMCE], para descubrir si en su formación se contempla la dimensión emocional y cómo se realiza.

Este objetivo, se concreta en los siguientes objetivos específicos, que serán la guía para el posterior análisis de datos:

1. Conocer la percepción sobre la importancia de las emociones en el proceso educativo que tienen las personas que componen el grupo de estudio.
2. Identificar qué tipo de actividades llevan a cabo para trabajar las competencias emocionales en sus salas de clases.
3. Analizar y describir las competencias emocionales que desarrollan a través de las actividades descritas.

Diseño

El desarrollo de la investigación se hace desde una perspectiva mixta (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007) que busca un enfoque más integrativo y completo que permita una mejor aproximación al objeto de estudio desde técnicas de investigación tanto cualitativas como cuantitativas que se complementan. Se pretende alcanzar una comprensión más profunda de las prácticas educativas centradas en el crecimiento de la dimensión emocional en la formación inicial del profesorado. Ello significa describir, analizar y comprender dichas prácticas, a través de la triangulación de los datos recogidos mediante los instrumentos diseñados: guion de entrevista, cuestionario y observación participante del desarrollo de al menos una sesión de clase. El diseño de esta investigación se concreta en un estudio de casos colectivo (Simon, 2011).

Participantes

Para desarrollar la investigación se seleccionó al grupo de participantes mediante muestreo deliberado o intencional (Flick, 2015). El requisito fue que tuvieran alguna vinculación con asignaturas donde se trabajara el ámbito o la dimensión emocional. La totalidad de este grupo es de 6 profesoras, todas ellas de género femenino. Pertenecen a diferentes carreras de pregrado de la Facultad de Filosofía y Educación de la UMCE; concretamente, una de Educación Primaria, dos de Educación Parvularia y tres de Educación diferencial (figura 1).

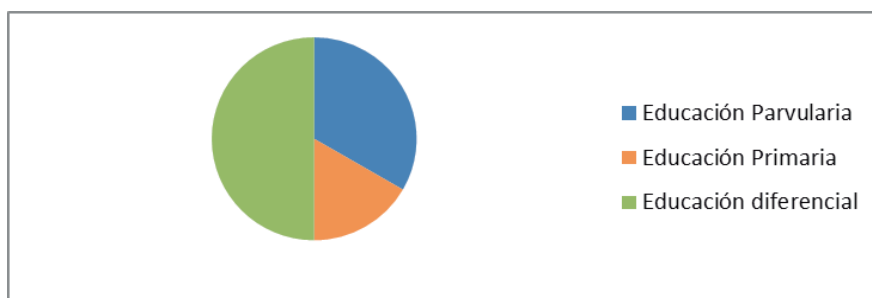


Figura 1. Distribución de la muestra según carreras de pregrado

En su mayoría tienen una formación académica de grado de magíster y dos de ellas poseen el título de doctoras. Llevan trabajando en esta universidad una media de 16 años. 4 años es el número menor de años trabajados en esta universidad y 34 años, el máximo. La desviación típica es 9,88.

Instrumentos

En los instrumentos empleados para la recogida de datos está un guion de entrevista estructurada que consta de cinco cuestiones abiertas. Además, al finalizar la exposición de sus respuestas y con el fin de disponer de datos de tipo cualitativo y cuantitativo, se le solicitó a las docentes entrevistadas que intentaran cuantificar del 1 al 10 lo descrito en sus respuestas.

De las cuestiones que recoge la entrevista dos de ellas eran relativas a opinión y las tres restantes eran concretas de sus prácticas docentes, entendidas como las distintas actuaciones que desarrollan en su sala de clase.

De las cuestiones de opinión, la primera era más general en cuanto al tema de la importancia de las emociones en el proceso educativo y la segunda se centraba en la malla curricular de su carrera y cómo esta contempla la dimensión emocional para la formación de los futuros docentes.

En cuanto a las cuestiones relativas a sus prácticas docentes, interesa obtener información sobre tres cuestiones principalmente: espacio-tiempo dedicado a las emociones dentro de sus salas de clases, actuaciones concretas para trabajar las emociones y actividades para que en un futuro el alumnado pueda trabajar las emociones en el desarrollo de su labor profesional.

De otro lado, se adaptó un cuestionario de elaboración propia sobre las competencias emocionales de Bisquerra (2016). Con él se pretende recoger la percepción que tienen las propias docentes en cuanto al desarrollo de estas competencias en sus prácticas educativas. Consta de 26 afirmaciones que se basan en los diferentes aspectos que componen las 5 competencias emocionales, presentadas dentro de una escala de tipo Likert del 1 al 10, donde marcan en qué grado creen que sus prácticas docentes desarrollan cada uno de los aspectos descritos, siendo 1 el valor más bajo y 10 el más alto. Además, en el cuestionario se ofrece una pregunta abierta en la que pueden incluir ejemplos concretos sobre lo aportado a través del valor asignado dentro de la escala de tipo Likert.

También se plantea la observación de al menos una sesión de clase por cada una de las profesoras entrevistadas, con el fin de determinar si existe coherencia entre lo que han explicitado en las entrevistas y cuestionarios y lo que hacen en sus salas de clase. Ello permite una triangulación de los datos recogidos a través de los instrumentos descritos.

Procedimiento

Dentro de este apartado se expone el procedimiento para la recogida de información y el procedimiento para el análisis de los datos obtenidos.

Recogida de información

Las entrevistas con las profesoras se desarrollan acordando hora y lugar, según su disponibilidad. La mayoría de ellas se

llevaron a cabo en las oficinas de las docentes con una duración aproximada de entre 20 a 35 minutos. Las entrevistas fueron grabadas para su posterior transcripción. Para ello, se informó y se pidió el consentimiento a las profesoras antes de las entrevistas.

La cumplimentación del cuestionario en formato en internet se realizó a través de la herramienta *Google Docs*. Se hizo de forma anónima y requería entre 10-20 minutos. El enlace al cuestionario se les facilitó a las participantes a través de correo electrónico indicando una fecha límite para su realización.

Para finalizar, se observaron las sesiones de clase donde se recogía a través de un diario cuanto acontecía en el desarrollo de la sala clase.

Análisis de datos

Como consecuencia del uso de instrumentos mixtos, el análisis de los datos recogidos se realizó de forma cualitativa y cuantitativa.

Datos cualitativos

La información recogida a través de las preguntas abiertas que componían la entrevista se analizó cualitativamente siguiendo el procedimiento de Wood y Smith (2018). Las respuestas de las profesoras, como fuente de información, fueron reducidas a unidades de análisis, a través de su codificación en categorías.

Dados los objetivos planteados, se construyen dos dimensiones de análisis:

Una responde al *Qué trabaja*, objetivo 3 (tabla 1), dentro de la sala de clase, para la cual las categorías ya estaban previamente definidas; son las competencias emocionales de Bisquerra (2016).

Tabla 1
Categorías para la dimensión Qué trabaja

| Competencia | Descripción |
|-----------------------------|---|
| Conciencia emocional | Identificación y toma de conciencia de cómo me siento y poder expresarlo. |
| Regulación emocional | Forma de gestionar aquello que siento para expresarlo de forma adecuada. |

| | |
|--|--|
| Autonomía emocional | Visión que tengo de mí mismo — autoconocimiento—, confianza, motivación y autoestima. |
| Competencia social | Todo lo que tenga que ver con la relación con el otro —comunicación, habilidades sociales, respeto, empatía, asertividad, resolución de conflictos—. |
| Habilidades de vida y bienestar | Abarca aspectos referentes a: toma de decisiones, búsqueda de ayudas, derechos y deberes, satisfacción personal y fluir. |

Fuente: elaboración propia

La otra dimensión de análisis responde al *Cómo lo trabaja*, que corresponde al objetivo 2. Para esta dimensión, las categorías emergen de las descripciones de las actividades que realizan y se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 2
Categorías para la dimensión Cómo lo trabaja

| Tipos de actividades |
|--|
| Cumplimentación de cuestionarios |
| Establecimiento de diálogos y/o conversación |
| Realización de reflexiones escritas |
| Realización de lecturas de documentos |
| Desarrollo de ejercicios corporales |
| Realización de ejercicios de respiración |
| Desarrollo de ejercicios de imaginación |
| Representación de canciones |
| Visionado de películas y/o cortometrajes |
| Desarrollo de <i>role-play</i> |
| Análisis de casos |
| Realización de dramatizaciones |
| Desarrollo de ejercicios de relajación |

Fuente: elaboración propia

Datos cuantitativos

Tanto en el caso de los datos recogidos con el cuestionario como para aquellos recogidos a través de la entrevista cuando se les solicitaba que cuantificaran, el análisis se realizó a través del programa *Microsoft Excel*.

Para el cuestionario se calcularon los promedios generales en función de las cinco competencias que dicho instrumento recogía: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida y bienestar.

Para la entrevista también se calculó el promedio en lo referente al valor que establecen, en cuanto a la importancia de las emociones. Esta cuantificación permite la concreción y complementación de la respuesta ofrecida a la pregunta abierta que se realiza sobre este aspecto.

Resultados

Dimensión Qué trabaja

Con referencia a esta dimensión, se aportan las verbalizaciones por casos de cada una de las categorías establecidas previamente, que se corresponden con las competencias emocionales enunciadas por el modelo de Bisquerra (2016).

La primera categoría corresponde a la *conciencia emocional*, en la que se aprecia cómo la expresión y verbalización por parte del alumnado sobre lo que siente ocupa un lugar muy importante para la toma de conciencia de las emociones que experimentan. Esto puede suceder en diferentes momentos, como al inicio de la sesión: “parto la clase preguntando a los estudiantes cómo están o cómo se sienten” (Caso 3); algo que también ponen de manifiesto el Caso 5: “parto desde ahí [...] ¿cómo estoy, desde dónde llego?”; y el Caso 6: “esta posibilidad de mirarse, de crear este clima, parto con cómo están hoy día, qué pasó”. Otro momento en el que se puede presentar la conciencia emocional es desde una experiencia vivida; “analizar su experiencia práctica desde la emoción e incluso partimos preguntando: ¿qué sentiste al vivir esa situación?” (Caso 1); o bien, en el desarrollo de una actividad “expresión de emociones. Qué me digan qué están sintiendo” (Caso 2). Por otra parte, también la conciencia se centra en la escucha, como refleja

el Caso 4 cuando enuncia: “el foco principal es lograr la conciencia emocional y acceder en una etapa incipiente a la comprensión emocional, que es a través de la escucha”.

La segunda categoría es la *regulación emocional*, que se reconoce en la conducción de lo que la persona —el alumnado— está sintiendo: “fundamentalmente, canalizar adecuadamente la emoción que están sintiendo” (Caso 1), o desde la dotación de recursos para la regulación, partiendo de un modelo concreto: “hay gestión, que se aborda desde el modelo SAAR” (Caso 3).

La siguiente categoría, la *autonomía emocional*, se centra en el desarrollo de sí mismos, por un lado, desde toma de conciencia de lo que son:

todo el tiempo es una búsqueda incesante de experiencias de aprendizaje que nos encamine a una mejor consciencia de lo que somos como seres humanos. Todas nuestras dimensiones y todas nuestras capacidades, y el potencial que somos, porque todos somos un potencial (Caso 3).

El otro lado es desde la conexión con lo que son: “conectarte contigo mismo, conectarte con tu yo más profundo [...] como realmente quién soy, que a veces realmente me pierdo entre todo. Intentar aparentar es como que uno se pierde de lo que realmente era” (Caso 5). Para ello, se identifican y se reconocen como un ser individual y único, lo que fomenta el autoconocimiento, por ejemplo, a través de canciones: “donde tenían que dar a conocer una canción que los identifiquen, fue súper importante” (Caso 4); o trabajando con su nombre: “trabajamos con el nombre al revés [...] hay una narración de ficción, pero que donde finalmente están ellos representados” (Caso 6).

Otra de las categorías es la *competencia social*. Los tópicos sobre los que se concentran las aportaciones de las profesoras son:

- La ayuda entre compañeras: “eso ayuda a otra compañera [...] se pueden establecer vínculos con ellas, a veces hay otras que dicen, yo también he sentido eso” (Caso 1).
- El respeto y aceptación de lo que puede sentir otra persona: “como para generar ciertos contextos para poder conversar de una forma distinta o para generar una atmósfera distinta que implique un respeto [...] el aceptar la diferencia” (Caso 2).

- Ponerse en el lugar del otro —empatía—:
Ver que los juicios infundados pueden causar mucho daño a otros, porque yo no soy capaz de ponerme en el lugar del otro y de pensar un poquitito, de que al otro, le pasan cosas distintas que a mí, ante tal o cuál fenómeno, situación (Caso 3).
- El poder compartir lo que siente: “compartir entre ellos” (Caso 5).
- La escucha: “ahí está la unidad de la escucha. La escucha asertiva y la escucha empática [...] la escucha de un otro y hacia otro [...] la escucha corporal” (Caso 4).
- La comunicación: “vemos las barreras: barreras psicológicas, personales, lingüísticas, que puedan afectar el que uno se pueda comunicar y expresar también con el otro” (Caso 6).

Todos ellos son aspectos fundamentales en las interacciones humanas.

Por último, las *habilidades de vida y bienestar* se perciben en la búsqueda de objetivos como una habilidad que permite clarificar lo que el grupo quiere y necesita: “este grupo tiene que buscar ciertos objetivos” (Caso 6).

A la luz de los resultados alcanzados en el cuestionario, la competencia que los casos consideran trabajar más en sus salas de clase a través de sus prácticas docentes es la competencia social, que aparece con un 82,3%, seguida de la autonomía, con un 77%. Muy cerca se encuentra la conciencia emocional, con una puntuación de 76,25%, a continuación, las habilidades de vida —72,5%— y, por último, la regulación emocional, con un porcentaje del 69,17%. Es de resaltar que en última estancia todas aparecen por encima del 50%.

Dimensión *Cómo lo trabaja*

Para esta dimensión, se aporta una tabla de las categorías emergentes y los casos que la emplean.

Tabla 3
Tipos de actividades y casos que las emplean

| Tipos de actividades | Caso 1 | Caso 2 | Caso 3 | Caso 4 | Caso 5 | Caso 6 |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Cumplimentación de cuestionarios | | | | | | X |
| Establecimiento de diálogos y/o conversación | X | X | | X | X | X |
| Realización de reflexiones escritas | | | X | X | X | X |
| Realización de lecturas de documentos | | | X | X | | X |
| Desarrollo de ejercicios corporales | | X | X | X | X | |
| Realización de ejercicios de respiración | | | X | X | X | |
| Desarrollo de ejercicios de imaginación | | | X | X | | |
| Representación de canciones o música | | | X | X | X | |
| Visionado de películas y/o cortometrajes | | | X | | X | X |
| Desarrollo de <i>role-play</i> | | | | | X | X |
| Análisis de casos | | | | | | X |
| Realización de dramatizaciones | | | | | | X |
| Trabajo con imágenes o fotografías | | X | X | | | X |
| Trabajo con música | | X | | X | X | |

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en la tabla 3, la actividad que más se usa para trabajar el ámbito emocional es el diálogo y la conversación, seguida de las reflexiones escritas y los ejercicios corporales.

En cuanto al diálogo y la conversación, las profesoras dicen emplearlos para favorecer una interacción más afectiva, lo que muestra la importancia que tiene para ellas el contexto interaccional dentro de sus salas de clases. Ellas ofrecen un espacio donde puedan verbalizar y expresar lo que sienten: “generalmente abro el diálogo. Doy un espacio a la conversación, al establecer esta interacción más afectiva con las estudiantes, que no tengan que ver con el contenido de la clase” (Caso 1).

También lo emplean como herramienta o recurso donde el alumnado pueda expresar lo que siente: “conversar, antes de las prácticas de las expectativas que tienen y los temores que tienen” (Caso 5).

Con referencia a las reflexiones escritas, se destaca que hacen hincapié en el uso de lecturas y textos que les ayuden a reflexionar sobre sus propias experiencias, lo que favorece también la toma de conciencia y el autoconocimiento: “el reporte que es un trabajo teórico, que implica un trabajo autobiográfico, es decir, a partir de una autobiografía con material teórico, ellos tienen que hacer un análisis y dar cuenta de reflexiones” (Caso 4).

Se puede observar que los ejercicios corporales se utilizan con el fin de que puedan vivir y sentir en primera persona las emociones y también para entender el lenguaje no verbal, donde las emociones siempre se muestran. Se aprecia, por tanto, también el trabajo desde la expresión corporal: “yo trabajo el tema de las emociones para el trabajo en equipo, entonces, trabajo conceptualmente pero también con mucho ejercicio corporal [...] en términos de que para mí es importante que vivencien cosas, que sientan cosas” (Caso 2).

A continuación, se ofrece el resto de actividades recogidas en la tabla 3:

- Ejercicios de respiración

En algún momento hago respiración, justamente para atar un poco, este venir del ruido del apuro, qué se yo. Puede ser una respiración, un ejercicio de respiración, para estar aquí y ahora en el presente y dispuesto a lo que vamos a hacer (Caso 3).

Se puede observar cómo este tipo de ejercicios se emplean para favorecer un contexto interaccional, donde el alumnado pueda centrarse en lo que tiene que hacer en la sesión, dando espacio y reconociendo lo que siente y desde dónde le viene.

- Empleo de canciones

Lo hacen desde la representación o interpretación personal de las mismas: “presentaciones de canciones, en otra presentación, donde tenían que dar a conocer una canción que los identifiquen, fue súper importante, significativa” (Caso 4).

También es un recurso que permite crear un clima, una atmósfera favorable para el trabajo que se va a realizar posteriormente: “trabajo

con música [...] les puse música, trabajé el elemento del agua, para que entraran en el tema emocional y se pudieran conectar como una atmósfera distinta” (Caso 2).

- Visionado de cortometrajes o películas

Lo emplean para la reflexión sobre uno mismo: “también he trabajado con un corto de animación de unos animales [...] tiene que ver con eso, con reconocer las debilidades, las fortalezas y cómo solucionar el conflicto, porque también vemos eso, la resolución de conflictos” (Caso 6), y para la identificación de emociones desde lo gestual y comunicativo: “con películas conocidas y que las niñas han visto y focalizo la atención a través de una guía de preguntas, donde focalizo en las emociones, en el lenguaje, la corporalidad, la interacción que se da con otro” (Caso 3).

- Utilización de imágenes

Se emplea como posibilidad de ofrecer otros lenguajes o vías de expresión de lo que sienten: “trabajo también con imágenes [...] para mí es importante que me digan, qué están sintiendo, qué están pensando, auténticamente entonces la imagen permite eso, permite una construcción más libre” (Caso 2).

- Imaginería

Se utiliza para hacer una adaptación entre lo que pasa antes de entrar en la sala de clase y cómo me siento con ello y lo que se va a hacer en la sesión: “

En otras ocasiones, hago un ejercicio de imaginería desde el momento en que se levantaron, cómo se sintieron, las cosas que hicieron y cómo llegaron acá, que revisen lo que le pasó en ese camino, en ese trayecto, y cómo les afecta en el estar en el aquí y ahora, cuando han venido (Caso 3).

También se usa para relacionar lo que me pasa con el contenido curricular que se va a trabajar: “a través de una imaginería irá a una situación particular y esa situación después unirla a lo que estamos viendo en los contenidos” (Caso 4).

- *Rol-play*

Parece usarse para ponerles en posiciones diferentes y que puedan experimentar distintas vivencias en primera persona de situaciones que les pueden pasar en un futuro, por lo que se fomenta

la empatía y también se emplea para la resolución de conflictos o problemas reales y cercanos:

El juego de roles, como se van sucediendo, como yo superviso muchas prácticas, veo muchos conflictos y veo apoderados conflictivos, estudiantes conflictivos, profesores conflictivos, entonces el ponernos en el lugar de, entonces repartimos como la sala [...] te toca este estudiante con estas características, desde dónde partiría, como enfrentarías un apoderado que te cuestione o que te conflictúa o un estudiante que agrade (Caso 5).

- Trabajo con casos ajenos y personales

Con el fin de que puedan expresar lo que sienten, así como compartir experiencias que les ayude a un mejor conocimiento y comprensión de los miembros del grupo: “con análisis de casos que, donde ellos manifiestan su perspectiva” (Caso 6).

- Dramatizaciones

Las utilizan para fomentar y potenciar la comunicación en el grupo y la interacción entre ellos/as:

Trabajamos con las dramatizaciones, porque efectivamente vemos las barreras, barreras psicológicas, personales, lingüísticas, que puedan afectar el que uno se pueda comunicar y expresar también con el otro, pero las situaciones las arman ellos, entonces son representaciones breves, y que después las analizamos y las conversamos (Caso 6).

- Cuestionarios

Se hacen para tomar conciencia de aspectos relacionados con las emociones, en este caso concreto con las habilidades sociales que tienen que ver con nuestra dimensión interpersonal: “cuestionarios sobre el desarrollo de HH.SS.” (Caso 6).

En lo referente a la percepción de las personas que componen el grupo de estudio sobre la importancia de las emociones, es decir, el objetivo 1, según los datos obtenidos en la entrevista (tabla 4), se aprecia cómo el 83,33% de la muestra asigna la máxima puntuación, un 10. Solo el 16,67% asigna otro valor, que aun estando por debajo del máximo es un número bastante próximo al mismo. Por lo que se concluye que para todas las profesoras que componen el grupo de estudio las emociones en el proceso educativo son muy importantes.

Tabla 4

Importancia de las emociones

| Categoría | Caso 1 | Caso 2 | Caso 3 | Caso 4 | Caso 5 | Caso 6 |
|-----------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Importancia emociones | 10 | 8 | 10 | 10 | 10 | 10 |

Fuente: elaboración propia

Para cerrar el apartado de resultados, se ha podido revelar que existen coincidencias entre los resultados pertenecientes a los datos cualitativos y a los cuantitativos. Respecto a la dimensión *Qué trabaja*, cuyas categorías eran las competencias emocionales, es en la competencia social donde más correlación existe, ya que hemos detectado que se hacen muchas actividades para trabajar la citada competencia.

En cuanto a la conciencia y la autonomía, al estar muy próximas en cuanto a los promedios, según el análisis de lo expuesto por las profesoras, es decir, de lo cualitativo, creemos que existen más actividades de conciencia que de autonomía y que ellas, le dan más importancia a esta última competencia, aspecto que según los datos cuantitativos es al revés.

Por último, no existe ninguna correlación en la competencia Habilidades de vida y bienestar, pues las personas que componen el estudio, apenas nombran actividades o prácticas en las que se trabaje y desarrolle.

En cuanto al *Cómo lo trabaja*, a través de sus aportaciones, las profesoras dejan bastante claro que el diálogo y la conversación son actividades que posibilitan y facilitan el poder trabajar la conciencia emocional, la autonomía emocional y la competencia social —de hecho, es la que más utilizan—.

En las observaciones hemos constatado algunos de los aspectos expuestos en las entrevistas, sobre todo los enfocados a este tipo de actividades, concretamente el diálogo y la conversación. La competencia que más se trabaja es la social, seguida de la conciencia emocional y, por último, la autonomía. No se ha observado en las salas de clase, nada centrado en la regulación emocional ni en las habilidades de vida y bienestar.

Discusión y conclusiones

Se hace necesario que en la educación se introduzca el término de las emociones desde una vertiente experiencial y no cognitiva (Casassus, 2007) y que se sepa qué son, cómo ocurren, para qué sirven, cómo influyen, etc. Este aspecto ha estado siempre oculto (Santos, 2006) o reprimido y negado (Toro, 2005), y se ha convertido en tabú en las salas de clase (Casassus, 2008). Hoy se sabe que la mayoría de las habilidades que conducen a una vida plena tienen una naturaleza emocional y no intelectual (López, 2005), de modo que las competencias socioemocionales constituyen un aspecto básico del desarrollo humano, la preparación para la vida y el bienestar.

Sin embargo, podemos observar que casi todas las prácticas educativas, en todos los niveles, se centran principalmente en lo cognitivo, sin tener en cuenta que el alumnado se queda con las vivencias y con cómo percibe al docente en función de las mismas (Ibáñez, 2002), por lo que se mantiene el dualismo entre cognición-emoción (Bächler & Pozo, 2016). Así pues, se hace necesario “formar a los educadores para que puedan profundizar en su propio desarrollo personal a fin de adquirir una solidez, una salud psicológica y una calidad humana que contribuya al desarrollo equilibrado de la personalidad del niño” (Fernández, 2005, p. 225).

Como hemos podido observar a través del análisis, se está incluyendo en ciertas prácticas educativas centradas en la formación inicial del profesorado la dimensión emocional, con lo cual se atiende, de un lado al Marco para la Buena Enseñanza del Gobierno de Chile —en uno de los apartados que lo componen, se recogen aspectos como el respeto, la colaboración y la convivencia, así como la relación cercana y afectuosa cuando se hace mención a la creación de un clima propicio para el aprendizaje—, y de otro, al modelo educativo de la UMCE (s. f.), que proclama que “como Institución consagrada a las ciencias de la educación, sitúa su experticia en el desarrollo integral de procesos formativos que involucran la generación de la persona humana, como para el desarrollo profesional de los sujetos” (p. 5).

Lo anterior es un paso importante y queda mucho por hacer, ya que el grupo de este estudio es poco significativo para todo el contexto en el que se encuentra inmerso. Sin embargo, el profesorado sabe de la importancia de las emociones en el proceso educativo y así lo cree,

de ahí que intente hacerlas visibles en sus prácticas docentes dentro de las salas de clases. Lo hace a través de muy diversas actividades, como: reflexiones escritas, trabajo con imágenes, música, ejercicios corporales, ejercicios de imaginación, respiración, entre otras; donde podemos percibir que el alumnado siempre está activo. La que más desarrollan y se lleva a cabo por la mayoría de las profesoras es el diálogo y conversación, con el fin de que el alumnado pueda expresar lo que siente, al generar espacios para ello. También se ha descubierto que las competencias más trabajadas son: conciencia emocional, autonomía emocional y competencia social. Aquí vemos menos correlación entre lo que expresan las profesoras tras la reflexión sobre su propia práctica a través del cuestionario y lo analizado en sus aportaciones verbales tras las entrevistas y por tanto entre los datos cualitativos y cuantitativos. Una limitación de este estudio ha sido el hecho de que han faltado observaciones en el desarrollo de las sesiones que permitieran contrastar la información con más detalle. Tampoco se organizó un grupo de discusión entre las profesoras participantes.

Un aspecto interesante que hemos encontrado en esta investigación es que las profesoras participantes trabajen el ámbito emocional de manera emergente, es decir, fuera de lo planificado y que, como se exponía anteriormente en los resultados presentados, lo hagan partiendo de lo que siente el propio alumnado, dándole a las emociones por tanto, el lugar que realmente tienen: protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje. Si se analiza minuciosamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, descubrimos que su base es la interacción entre dos personas, donde las emociones siempre están presentes, por lo que podemos afirmar, como expone Casassus (2008), que “la docencia es un trabajo emocional” (p. 13) que necesita del desarrollo de habilidades emocionales, y por lo tanto tenemos que incluir dicho aspecto en la formación inicial del profesorado (Herrera, Buitrago & Ávila, 2016), porque, como ponen de manifiesto Fernández-Berrocal y Extremera (2002, p. 6), “el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales”.

Referencias

- Aranda, I. (2013). *Emociones capacitantes*. Madrid: Rasche.
- Arghode, V. (2013). Emotional and social intelligence competence: Implications for instruction. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 8(2), 66-77. <https://doi.org/10.5172/ijpl.2013.8.2.66>
- Bächler, R., & Pozo, J. (2016). I feel, therefore I teach? Teachers' conceptions of the relationships between emotions and teaching/ learning processes. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 312-348. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1133088>.
- Bello-Dávila, Z. (2014). *Niños emocionalmente inteligentes. Para ser y saber convivir*. La Habana: Editorial José Martí.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas claves Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13(1), 41-49.
- Carpena, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *CEE Participación Educativa*, 15, 40-57.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto propio.
- Casassus, J. (2008). *Aprendizajes, emociones y clima de aula*. Recuperado de <http://www.educacionemocional.cl/documentos/aprendizajeemocionesyclimadeaula.pdf>
- Cueva de la, M., & Montero, I. (2018). El papel de las competencias emocionales en la Educación Infantil. *REIFOP*, 93(32.3), 31-46.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Drakontos.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1-9.
- Fernández, M. (2005). Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia. *REIFOP*, 19(3), 195-251.
- Fernández- Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.

- Fernández, M., Palomero, J., & Teruel, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *REIFOP*, 12(1), 33-50.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI editores.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Güel, M. (2013). *¿Tengo inteligencia emocional?*. Barcelona: Paidós.
- Henaó-Arias, J., Vanegas-García, J., & Marín-Rodríguez, A. (2017). La enseñanza en vilo de las emociones: una perspectiva emocional de la educación. *Educación y Educadores*, 20(3), 451-465. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.37>
- Herrera, L., Buitrago, R., & Ávila, A. (2016). Empathy in future teachers of the Pedagogical and Technological University of Colombia. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1), 30-37. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.1.136>
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 28, 31-45.
- Ibáñez, N., Díaz, T., Druker, S., Rodríguez, S., & Smith, C. (2008). *Saber pedagógico y práctica docente: estudio en aulas de Educación Parvularia y Básica*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Madrid: SM.
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *REIFOP*, 19(3), 153-167.
- Martinic, S., & Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimiento de Jornada Escolar Completa en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 5(5), 3-20.
- Maturana, H. (1999). *Material para el curso de Teoría de Sistemas. Extracto del texto Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Colección Hachette/Comunicación CED. Recuperado de http://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wpcontent/uploads/2008/01/emociones.pdf

- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Psicopedagógica*, 6(2), 437-454.
- Peñalva, A., López, J., & Landa, N. (2013). Competencias emocionales en el alumnado de magisterio: posibles implicaciones emocionales. *Revista de Educación*, 362, 690-712. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246>
- Pérez-Escoda, N., Berlanga, V., & Alegre, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 97-113. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64128>
- Rueda, P., & Filella, G. (2016). Importancia de la Educación Emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/ÉCHANGE I*, 212-219. <https://doi.org/10.21001/ie.2016.1.17>.
- Ruiz, D., Cabello, R., Salguero, J., Palomera, R., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa Intemo. Guía para mejorar la inteligencia emocional en los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, L., Rodríguez, G., & García, E. (2018). Desarrollo de las competencias emocionales a través del Programa AEdEm para Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 975-994. <https://doi.org/10.5209/RCED.54402>
- Santos, M. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires: Bonum.
- Simon, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Toro, J. (2005). *Educación con "co-razón"*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Torrijos, P., Martín, J., & Rodríguez, M. (2018). La Educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 579-597.
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2005). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Recuperado de: http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2016/05/201308281105060.bases_curriculares_educacion_parvularia.pdf
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (s.f.). *Modelo educativo de la universidad*. Recuperado de: <http://www.umce>.

cl/joomlatools-files/docmanfiles/universidad/modelo_educativo_umce.pdf

Wood, P., & Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Narcea.

Agradecimientos

A la Dra. Ibáñez como directora del Programa de Doctorado UMCE, por permitirme y facilitarme la realización de este estudio como evidencia de la pasantía realizada en la citada universidad, y también al grupo de estudio por su disponibilidad y apertura.
