

Volumen 3 - Número 3 - Julio/Septiembre 2017

REVISTA

Ciencias de la Documentación

ISSN 0719-5753

221 B

WEB SCIENCES

221 B WEB SCIENCES

SANTIAGO — CHILE

CUERPO DIRECTIVO

Directora
Carolina Cabezas Cáceres
221 B Web Sciences, Chile

Subdirector
Eugenio Bustos Ruz
221 B Web Sciences, Chile

Editor
Juan Guillermo Estay Sepúlveda
221 B Web Sciences, Chile

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés
Pauline Corthorn Escudero
221 B Web Sciences, Chile

Traductora: Portugués
Elaine Cristina Pereira Menegón
221 B Web Sciences, Chile

Portada
Felipe Maximiliano Estay Guerrero
221 B Web Sciences, Chile

Asesoría Ciencia Aplicada y Tecnológica:
221 B Web Sciences
Santiago – Chile

Revista Ciencias de la Documentación
Representante Legal
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Kátia Bethânia Melo de Souza
Universidade de Brasília – UNB, Brasil

Dr. Carlos Blaya Perez
Universidade Federal de Santa María, Brasil

Lic. Oscar Christian Escamilla Porras
Universidad Nacional Autónoma de México,
México

Ph. D. France Bouthillier
McGill University, Canadá

Dr. Juan Escobedo Romero
Universidad Autónoma de San Luis de
Potosí, México

Dr. Jorge Espino Sánchez
Escuela Nacional de Archiveros, Perú

Dra. Patricia Hernández Salazar
Universidad Nacional Autónoma de México,
México

Dra. Trudy Huskamp Peterson
Certified Archivist Washington D. C., Estados
Unidos

Dr. Luis Fernando Jaén García
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Dra. Elmira Luzia Melo Soares Simeão
Universidade de Brasília, Brasil

Lic. Beatriz Montoya Valenzuela
Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Mg. Liliana Patiño
Archiveros Red Social, Argentina

Dr. André Porto Ancona Lopez
Universidade de Brasília, Brasil

Dra. Glaucia Vieira Ramos Konrad
Universidad Federal de Santa María, Brasil

Dra. Perla Olivia Rodríguez Reséndiz
Universidad Nacional Autónoma de México,
México

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dr. Héctor Guillermo Alfaro López
Universidad Nacional Autónoma de México,
México

Dr. Eugenio Bustos Ruz
Asociación de Archiveros de Chile, Chile

Ph. D. Juan R. Coca
Universidad de Valladolid, España

Dr. Martino Contu
Universitá Degli Studi di Sassari, Italia

Dr. José Ramón Cruz Mundet
Universidad Carlos III, España

Dr. Carlos Tulio Da Silva Medeiros
Instituto Federal Sul-rio-grandense, Brasil

Dr. Andrés Di Masso Tarditti
Universidad de Barcelona, España

Dra. Luciana Duranti
University of British Columbia, Canadá

Dr. Allen Foster
University of Aberystwyth, Reino Unido

Dra. Manuela Garau
Universidad de Cagliari, Italia

Dra. Marcia H. T. de Figueredo Lima
Universidad Federal Fluminense, Brasil

Dra. Rosana López Carreño
Universidad de Murcia, España

Dr. José López Yepes
Universidad Complutense de Madrid, España

Dr. Miguel Angel Márdero Arellano
Insituto Brasileiro de Informação em Ciência
e Tecnologia, Brasil

Lic. María Auxiliadora Martín Gallardo
Fundación Cs. de la Documentación, España

Dra. María del Carmen Mastropiero
Archivos Privados Organizados, Argentina

Dr. Andrea Mutolo
Universidad Autónoma de la Ciudad de
México, México

Mg. Luis Oporto Ordoñez
Director Biblioteca Nacional y Archivo
Histórico de la Asamblea Legislativa
Plurinacional de Bolivia, Bolivia
Universidad San Andrés, Bolivia

Dr. Alejandro Parada
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Gloria Ponjuán Dante
Universidad de La Habana, Cuba

Dra. Luz Marina Quiroga
University of Hawaii, Estados Unidos

Dr. Miguel Ángel Rendón Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México,
México

Dra. Fernanda Ribeiro
Universidade do Porto, Portugal

**Dr. Carlos Manuel Rodríguez
Arrechavaleta**
Universidad Iberoamerica Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu
Universidad Iberoamerica Ciudad de México, México

Mg. Julio Santillán Aldana
Universidade de Brasília, Brasil

Dra. Anna Szejcher
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dra. Ludmila Tikhnova
Russian State Library, Federación Rusa

Indización

Revista Ciencias de la Documentación, se encuentra indizada en:



CATÁLOGO



CENTRO DE INFORMACION TECNOLOGICA

COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

EMOTIONAL COMPETENCIES IN INITIAL TEACHER TRAINING

Mg. Alejandro Gallardo Jaque

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile
agallardo@upla.cl

Dra. María Luisa Pérez Cabaní

Universidad de Girona, España
magui.perez@udg.edu

Fecha de Recepción: 21 de mayo de 2017 – **Fecha de Aceptación:** 28 de junio de 2017

Resumen

Este trabajo presenta una investigación descriptiva cuasi-experimental, comparativa entre grupo experimental y grupo control, realizada con el objetivo de elaborar, implementar y evaluar una propuesta de inserción de competencias emocionales en las carreras de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, en el contexto de un proceso de Innovación Curricular en este centro de estudios. En una primera etapa, previa a la elaboración de la propuesta, se establece un diagnóstico del nivel de inteligencia emocional percibida, utilizando como instrumento el TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale), en una muestra de estudiantes de 1° año, realizando un análisis según las dimensiones de atención, claridad y reparación; en segundo lugar, se implementa un programa que incorpora las dimensiones medidas, el cual se trabaja solamente con un grupo experimental. Posteriormente, un año después de haber realizado el programa, se vuelve a aplicar el instrumento a los estudiantes evaluados inicialmente. Los resultados muestran los avances significativos que aparecen en los estudiantes del grupo experimental, además de los logros y dificultades revelados durante el proceso, demostrando la necesidad de abordar la inserción de competencias emocionales en el currículo de carreras de Pedagogía.

Palabras Claves

Competencias emocionales – Formación del profesorado - Currículo

Abstract

This work raises the first phase of a quasi-experimental descriptive research, comparison between the experimental group and control group, which aims to develop, implement and evaluate a proposal for insertion of emotional competence in the teaching careers at the University of Playa Ancha, in the context of a process of curriculum innovation in this center of studies. In a first step, prior to the development of the proposal, an assessment of the level of perceived emotional intelligence is established, using the TMMS-24 instrument (Trait Meta-Mood Scale) in a sample of students from 1st year, making analysis according to the dimensions of attention, clarity and repair. Secondly, it is implemented a program that incorporates the dimensions, which only works with an experimental group. Subsequently, a year after the end of the program, is to apply the instrument to the students evaluated initially. The results show the significant progress that appear in students in the experimental group, in addition to the achievements and difficulties revealed during the process, demonstrating the need to address the insertion of emotional competencies in the curriculum of the careers of Pedagogy.

Keywords

Emotional competences – teacher training – Curriculum

Introducción

La Unesco, en su informe Delors¹, plantea 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. Pese a ello, el desarrollo de competencias emocionales de forma intencional y sistemática está, en general, bastante ausente en los programas de formación de docentes². 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 la actualidad, tanto en el ámbito académico como en el profesional, se constata una confluencia de estudios que ligan 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^{3,4}, en tanto que la inteligencia se referiría a subcomponentes de estas habilidades, manifestadas en formas generales de pensamiento⁵.

Desde la perspectiva de la Enseñanza 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 establecer una serie de competencias genéricas⁶, algunas de las cuales coinciden con las competencias asociadas a la inteligencia emocional, aunque como se concluye en este proyecto, quedan algunas inquietudes en relación a su identificación, clasificación e incorporación a los currícula universitarios.

En este contexto, 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 específicos⁷, 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”⁸.

¹ Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro* (Madrid: Santillana–Ediciones UNESCO, 1996).

² Rafael Bisquerra, *La educación emocional en la formación del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, Vol. 19, Núm. 3, (2005), 95-114

³ Claude Levy-Leboyer, *Gestión de las competencias* (Barcelona: Ediciones Gestión 2000, 1997).

⁴ Guy Le Boterf, *Ingeniería de las competencias* (Barcelona: Ediciones Gestión 2000, 2001).

⁵ Robert Sternberg; María D. Prieto y Juan Castejón, *Análisis Factorial Confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (Nivel H) en una muestra española: resultados preliminares*. *Psicothema*, 12(4), (2000), 642-647

⁶ Julia González; Robert Wagenaar y Pablo Beneitone, *Tuning-América Latina: Un proyecto de las Universidades*. Revista Iberoamericana de Educación Nº 35, (2004), 151-164.

⁷ Rosario Cabello; Desirée Ruiz-Aranda y Pablo Fernández-Berrocal, *Docentes emocionalmente inteligentes*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP, 32. Vol.13 (1), (2010), 41-49.

⁸ Rafael Bisquerra y Nuria Pérez-Escoda, *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, (2007), 69.

Los trabajos previos al respecto muestran cómo la inteligencia emocional ha sido un campo de estudio científico bastante fructífero en los últimos veinte años⁹, apareciendo algunas trabajos 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 laboral¹⁰.

Parte de la evidencia acumulada se ha focalizado en conocer el papel de las habilidades emocionales integradas en el concepto de inteligencia emocional como predictores significativos de la salud mental, social, y física de las personas¹¹. De acuerdo con esto, los individuos con alta capacidad en estas habilidades emocionales deberían experimentar mayores niveles de bienestar psicológico y una visión permanente más positiva de la vida¹². Llevando esto al terreno educativo, se ha buscado relacionar la inteligencia emocional percibida y la satisfacción con la vida en profesores¹³, encontrándose que una adecuada percepción emocional del profesorado se relaciona positivamente con mayores niveles de satisfacción vital. 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 docentes¹⁴.

En un estudio desarrollado para establecer el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios españoles pertenecientes a diferentes ámbitos académicos, se encontraron diferencias significativas en los aspectos de inteligencia emocional considerados, lo que tiene implicancias para el desarrollo de estas competencias en la Educación Superior¹⁵.

⁹ John Mayer; Richard Roberts y Sigal Barsade, "Human Abilities: Emotional Intelligence". The Annual Review of Psychology, 59, (2008), 507–536. Citado en: Rosario Cabello; Desirée Ruiz-Aranda y Pablo Fernández-Berrocal. Docentes emocionalmente inteligentes...

¹⁰ Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal, El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6:2, (2004). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.htm>; Mario Pena y Elvira Repetto, Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa, N° 15, Vol 6(2), (2008) 400-420. Recuperado de www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?244 y Nuria Pérez-Escoda; Gemma Filella; Alberto Alegre y Rafael Bisquerra, Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10(3), (2012), 1183-1208.

¹¹ Alexandra Martins; Nelson Ramalho y Estelle Morin, A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. Personality and Individual Differences, 49, (2010), 554-564.

¹² Peter Salovey, Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. En Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry, (eds.) Joseph Ciarrochi, Joseph Forgas y John Mayer, 2ª ed. Filadelfia, PA: Psychology Press, (2006), 229-248.

¹³ Lourdes Rey y Natalio Extremera, 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), (2011), 401-412.

¹⁴ Natalio Extremera; Auxiliadora Durán y Lourdes Rey, Recursos personales, síndrome de estar quemado y sintomatología asociada al estrés en docentes. Ansiedad y Estrés, 16(1), (2010), 47-60.

¹⁵ Juan Castejón; María Cantero y Nélida Pérez, Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa, N° 15, Vol 6(2), (2008), 339-362.

En el ámbito latinoamericano, en relación a la investigación en torno a los componentes de la inteligencia emocional en algunos de los niveles educativos, resulta interesante considerar algunos resultados, como los obtenidos en Venezuela, donde se buscó describir el perfil de habilidades de Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios de diferentes carreras¹⁶, encontrando que poseen mayores habilidades para mantener estados emocionales agradables o modificar los desagradables, así como para identificar las emociones experimentadas y una menor habilidad para comprender las mismas. Estos hallazgos sugieren que los estudiantes tienden a modificar los estados emocionales, sin tener una comprensión real de los mismos, lo cual puede afectar su desempeño académico y profesional.

En Chile, contexto en el que se desarrolla este trabajo, un estudio que se centró en la validación de la escala TMMS-24 de inteligencia emocional percibida en estudiantes universitarios de enfermería¹⁷, reveló que las puntuaciones obtenidas en todas las dimensiones se encuentran en la categoría de adecuada percepción, comprensión y regulación emocional respectivamente, resaltando la relevancia de interpretar y manejar las emociones tanto propias como las de los demás, permitiendo adaptarse a los cambios, resolver problemas de naturaleza personal e interpersonal y hacer frente de manera eficiente a las demandas diarias, desafíos y presiones.

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 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 quehacer¹⁸. 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 profesional¹⁹.

A partir de lo anterior, las competencias adquieren sentido como parte del desarrollo de los programas de estudio en la educación universitaria, 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

¹⁶ Alejandr Salas y Hécmey García, Perfil de inteligencia emocional y carreras universitarias en estudiantes de la Universidad Simón Bolívar. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XVI, núm. 2, mayo-agosto, (2010), 226-238.

¹⁷ Maritza Espinoza; Olivia Sanhueza; Noé Ramírez y Katia Sáez, Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 23(1), (2015), 139-147.

¹⁸ Raquel Palomera; Pablo Fernández-Berrocal y Marc Brackett, 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), (2008), 437-454.

¹⁹ María L. Pérez-Cabaní; María Carretero y Josep Juandó, *Afectos, emociones y relaciones en la escuela* (Barcelona: Editorial GRAÓ, 2001).

la acción y que en la evaluación, los resultados de aprendizaje muestren el nivel de competencia adquirido²⁰.

Objetivos

En el contexto de un proceso de innovación curricular llevado a cabo en la Universidad de Playa Ancha, liderado por la Dirección de Estudios, Innovación Curricular y Desarrollo Docente (DEIC) se ha planteado la formulación del nuevo currículo de las carreras pedagógicas considerando en el perfil profesional de egreso la incorporación de competencias emocionales en la formación inicial docente, como parte de la integralidad de saberes centrada en el aprendizaje del estudiante.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se ha realizado la investigación que se presenta con los siguientes objetivos:

- 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.

Método

La investigación que se presenta 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.

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

Tabla 1
Diseño del estudio

En una primera fase del estudio, al inicio del período lectivo 2013, se realiza un diagnóstico en los grupos control y experimental, en relación a 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, período lectivo 2014, se vuelve a considerar un autoinforme de inteligencia

²⁰ María Pérez-Cabaní; Josep Juandó y Montserrat Palma, La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional. En Carlos Monereo, (coord.) Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos (Barcelona: Ediciones Octaedro, 2014), 15-38.

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 (Tabla N° 2)

Facultad o sede	Carrera	N° Estudiantes 2013
Ciencias de la Educación	Pedagogía en Educación Básica	41
Humanidades	Pedagogía en Historia y Geografía	32
Artes	Pedagogía en Educación Musical	43
Ciencias	Pedagogías en Biología, Química y Física	19
Sede San Felipe	Pedagogía en Inglés Pedagogía en Castellano	33
Total		168

Tabla 2
Muestra total aplicación TMMS-24 año 2013, según Facultad, carreras y número de estudiantes

En una segunda fase, se conforma el grupo experimental con estudiantes de las carreras consideradas en la muestra total, en las que se implementó un programa de educación emocional inserto en el Taller de Desarrollo Personal incorporado en su currículum (Tabla N° 3).

CARRERA	N° ESTUDIANTES
Pedagogía en Historia y Geografía	32
Pedagogía en Biología	9
Pedagogía en Inglés - Pedagogía en Castellano. Sede San Felipe	33
TOTAL	74

Tabla 3
Composición de la muestra Grupo Experimental

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, trabajo centrado en la percepción, comprensión y regulación de las emociones, asimilable a las dimensiones de atención, claridad y reparación consideradas en el TMMS-24 previamente aplicado.

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

Tabla N° 4
Resumen de dimensiones y temáticas del Taller

En la tercera fase del estudio, durante el curso 2014, se vuelve a aplicar el TMMS-24 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, como se presenta en la Tabla N°5.

Facultad o sede	Carrera	N° Estudiantes	
		2013	2014
Ciencias de la Educación	Pedagogía en Educación Básica	41	36
Humanidades	Pedagogía en Historia y Geografía	32	27
Artes	Pedagogía en Educación Musical	43	35
Ciencias	Pedagogías en Biología, Química y Física	19	9
Sede San Felipe	Pedagogía en Inglés Pedagogía en Castellano	33	28
Total		168	135

Tabla 5
Muestra total aplicación TMMS-24, año 2014, en comparación con la aplicación 2013, según Facultad, carreras y número de estudiantes

Instrumentos de recogida y análisis de información

1.- Aplicación del Trait Meta-Mood Scale (**TMMS-24**)²¹, a estudiantes 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. Este instrumento 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) es un factor que

²¹ Pablo Fernández-Berrocal; Natalio Extremera y Natalia Ramos, Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, (2004), 751-755.

comunica hasta qué punto se tiende a observar y pensar sobre los propios sentimientos y emociones o humor; Claridad (correspondiente a Comprensión emocional) evalúa la comprensión e identificación de los estados emocionales y Reparación (correspondiente a Regulación emocional) se refiere a las creencias individuales sobre la habilidad de regular estos sentimientos. El instrumento ha mostrado adecuados indicadores de fiabilidad y validez, en sucesivas aplicaciones²², con coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach superiores a .80, y correlaciones significativas entre todas las dimensiones del instrumento ($p \leq .01$).

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 1

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. 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 sociopersonal²³.

Contrastando los resultados obtenidos en la aplicación del TMMS-24 con el análisis de contenido de las opiniones de los estudiantes tanto en el Foro como en la Bitácora elaborada durante el desarrollo de las actividades del programa, 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.

²² Alberto González; Jonathan Peñalver y Edgar Bresó, La evaluación de la inteligencia emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad? Forum de Recerca N° 16, Universidad Jaume I (2011), 699-712

²³ José Palomero y María R. Fernández Domínguez, El cuaderno de bitácora: reflexiones al hilo del EEES. REIFOP, 8 (4), (2007), 1-9.

Resultados

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.

DIMENSIONES	2013		2014	
	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

Tabla 6

Puntajes promedio de la muestra total, obtenidos según año y dimensiones del instrumento

Al comparar los resultados en los años 2013 y 2014, se observa en el total de la muestra una disminución en el puntaje promedio obtenido en las dimensiones de Claridad y Reparación, en tanto que la dimensión Atención aparece con un aumento.

DIMENSIONES	GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL			
	2013		2014		2013		2014	
	Prom.	D.S.	Prom.	D.S.	Prom.	D.S.	Prom.	D.S.
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

Tabla 7

Puntajes promedio obtenidos según año, dimensiones del instrumento y grupo de trabajo

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 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, se empleó el estadístico de contraste no paramétrico *U* de Man-Whitney para muestras independientes.

DIMENSIONES	Pretest		Postest	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
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

Tabla 8

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.

Al realizar este análisis estadístico para las puntuaciones pretest, se observa que no hay diferencias significativas al inicio del trabajo entre las puntuaciones medias del grupo control y experimental en las dimensiones estudiadas. Pero, sí han aparecido diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental al realizar la diferencia de medias entre sus puntuaciones postest 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.

Dimensiones	<i>d</i>	%
Atención	0,66	38,2
Claridad	0,73	43,0
Reparación	0,81	47,3

Tabla 9

Prueba *d* de Cohen y porcentaje de cambio en el grupo experimental para las dimensiones de Atención, Claridad y Reparación

Se observa como las puntuaciones de la *d* de Cohen entre las medidas pretest-postest en el grupo experimental, muestran la existencia de cambios importantes en la dimensión reparación de los estados de ánimo; mientras que aparecen cambios medios en las dimensiones de atención a los sentimientos y claridad emocional. Al considerar el porcentaje de cambio entre las puntuaciones pretest-postest en este grupo, el mayor incremento se observa en la dimensión reparación, con un 47,3%, en tanto que en las otras dimensiones se observa un incremento de un 43,0% en claridad y de un 38,2% en atención.

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.

DIMENSIÓN	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	% 2013	% 2014	% 2013	% 2014
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

Tabla 10

Resultados dimensión Atención TMMS-24 en la muestra según año y grupo de trabajo

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.

DIMENSIÓN	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	% 2013	% 2014	% 2013	% 2014
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

Tabla 11

Resultados dimensión Claridad TMMS-24 en la muestra según año y grupo de trabajo

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.

DIMENSIÓN	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	% 2013	% 2014	% 2013	% 2014
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

Tabla 12

Resultados dimensión Reparación TMMS-24 en la muestra según año y grupo de trabajo

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.

Análisis de contenido de la Bitácora al finalizar el Programa

Al analizar las opiniones emitidas por los estudiantes en su Bitácora, 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 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>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 piensa en absolutamente nada”(S12Ing)</p> <p>Trae perjuicios 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>

Discusión

Tal como se esperaba a partir de los objetivos planteados para este estudio, la contrastación de los resultados obtenidos en la aplicación del TMMS-24 con el análisis de contenido realizado a las opiniones de los estudiantes en el Foro y en la Bitácora durante el desarrollo del taller, permiten establecer los aspectos favorables y las necesidades que se requieren abordar para una efectiva inserción de las competencias emocionales en el currículo de las carreras de Pedagogía en esta Universidad.

Si bien los resultados arrojados por el instrumento de autoinforme de inteligencia emocional, muestran un buen nivel en las dimensiones de atención, claridad y reparación para la muestra total, un porcentaje apreciable de estudiantes aparecen con dificultades en estos aspectos en el año 2013, lo cual se reafirma al observar al año siguiente a su ingreso, una disminución tanto en los puntajes promedios, como en el porcentaje de estudiantes que se ubican en o sobre el nivel adecuado en cada una de las dimensiones del instrumento, lo cual se debería, como se señala en los resultados siguientes, a lo ocurrido con el grupo control, que no trabajó aspectos socioemocionales, un primer llamado de atención respecto a la necesidad de considerar estos factores en la formación profesional, asumiéndolo como parte de las herramientas que deberían ser facilitadas durante la formación inicial.

Al centrar la atención en los resultados de los puntajes promedios obtenidos en el TMMS-24 en los grupos en estudio, el grupo experimental aumentó sus promedios en las tres dimensiones del instrumento (de 3,45 a 3,84 en Atención; de 3,51 a 3,85 en Claridad y de 3,73 a 4,04 en Reparación), en tanto que el grupo control, que no vivió esas experiencias, mostró una baja en sus resultados en todas las dimensiones.

El análisis estadístico a través de la prueba U de Mann Whitney muestra que los sujetos del grupo experimental obtuvieron una mejora significativa en las dimensiones emocionales medidas en comparación con los sujetos del grupo control. Ambos grupos partieron de puntuaciones similares en dichas dimensiones, ya que no se obtuvieron diferencias significativas de partida entre las puntuaciones pretest de ambos grupos. Pero una vez finalizada la intervención del programa de educación emocional en el grupo experimental, se observaron diferencias significativas entre las puntuaciones posttest del grupo control y experimental.

Al realizar el análisis estadístico de las diferencias entre las puntuaciones posttest-pretest en el grupo experimental, a través de la prueba d de Cohen, se obtuvieron diferencias significativas en las tres dimensiones de la competencia emocional, observándose un incremento de las puntuaciones medias posttest en comparación con las puntuaciones medias pretest, en una mayor proporción para el caso de la regulación emocional (47,3%), en comparación con la percepción (38,2%) y comprensión (43,0%).

Estos resultados 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 Martín (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 Atención, como para Claridad y Reparación, 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.

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 luego 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.

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.

Conclusiones

Es indudable 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 que contempla una reestructuración en el modo como se implementa la formación docente, se lograron alcanzar los objetivos propuestos, dado que se pudo establecer que los estudiantes que ingresan a las carreras pedagógicas en la Universidad de Playa Ancha, se perciben con un nivel adecuado de inteligencia emocional en las dimensiones de atención, claridad y reparación, pero estos niveles se ven disminuidos al año siguiente en el caso del grupo Control que no los trabajó sistemáticamente, mientras que se denota un claro avance en el grupo Experimental, que sí tuvo la posibilidad de desarrollar un programa centrado en aspectos emocionales.

Se reafirma así la relevancia del trabajo desarrollado en lo referido a las competencias emocionales en la formación pedagógica. Gracias a la posibilidad de poder contar con un grupo control y realizar la aplicación de instrumentos en años consecutivos, se demuestra que el programa presenta evidencias de eficacia permanente, un año después de la aplicación del mismo en el grupo experimental.

Además se pudo determinar la existencia de dificultades y el logro de ciertos aspectos en lo referido a un trabajo centrado en las competencias emocionales, lo que a

su vez lleva a establecer necesidades en cuanto a la inclusión y sistematización de estas capacidades en los currícula de formación docente de un modo equilibrado con los componentes cognitivos, apuntando al bienestar de quienes cursan estas carreras.

Con este trabajo se responde a la necesidad planteada a nivel nacional²⁴ como internacional²⁵, de incluir la formación en competencias emocionales de modo explícito dentro de los objetivos educativos en la enseñanza universitaria, tomando en cuenta 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.

Como inicio de un largo proceso, surgen una serie de interrogantes que es necesario dilucidar, como por ejemplo ¿de qué manera pueden establecerse programas de formación profesional que integren equilibradamente aspectos cognitivos, afectivos, sociales y laborales?, ¿cómo se puede facilitar el desarrollo de competencias emocionales en un contexto universitario?, ¿de qué manera se pueden transferir o generalizar estas competencias a otros contextos (entre ellos los laborales)?

Referencias bibliográficas

Bisquerra, Rafael. La educación emocional en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, Vol. 19, Núm. 3, (2005), 95-114

Bisquerra, Rafael y Pérez-Escoda, Nuria. Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, (2007), 61-82.

Cabello, Rosario; Ruiz-Aranda, Desirée y Fernández-Berrocal, Pablo. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP, 32. Vol.13 (1), (2010), 41-49.

Castejón, Juan; Cantero, María y Pérez, Nélida. Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa, N° 15, Vol 6(2), (2008), 339-362.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana–Ediciones UNESCO.

Espinoza, Maritza; Sanhueza, Olivia; Ramírez, Noé y Sáez, Katia. Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. Rev. Latino-Am. Enfermagem, 23(1), (2015), 139-147.

Extremera, Natalio; Durán, Auxiliadora y Rey, Lourdes. Recursos personales, síndrome de estar quemado y sintomatología asociada al estrés en docentes. Ansiedad y Estrés, 16(1), (2010), 47-60.

²⁴ Maritza Espinoza; Olivia Sanhueza; Noé Ramírez y Katia Sáez, Validación de constructo y confiabilidad...

²⁵ Raquel Palomera; Pablo Fernández–Berrocal y Marc Brackett, La inteligencia emocional como una competencia básica...

Extremera, Natalio y Fernández-Berrocal, Pablo. El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6:2, (2004) Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenidoextremera.html>

Fernández-Berrocal, Pablo; Extremera, Natalio y Ramos, Natalia. Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, (2004), 751-755.

González, Alberto; Peñalver, Jonathan y Bresó, Edgar. La evaluación de la inteligencia emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad? *Forum de Recerca* N° 16, Universidad Jaume I.(2011), 699-712

González, Julia; Wagenaar, Robert y Beneitone, Pablo. Tuning-América Latina: Un proyecto de las Universidades. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 35, (2004), 151-164.

Le Boterf, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000. 2001.

Levy-Leboyer, C. *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000. 1997.

Martins, Alexandra; Ramalho, Nelson y Morin, Estelle. A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, (2010), 554-564.

Mayer, John; Roberts, Richard y Barsade, Sigal. Human Abilities: Emotional Intelligence. *The Annual Review of Psychology*, 59, (2008), 507–536. Citado en: Cabello, R.; Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 32. Vol.13 (2010) (1). Consultado en www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/145/1346

Palomera, Raquel; Fernández–Berrocal, Pablo y Brackett, Marc. 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), (2008), 437–454.

Palomero, José y Fernández Domínguez, María R. El cuaderno de bitácora: reflexiones al hilo del EEES. *REIFOP*, 8 (4), (2007), 1-9.

Pena, Mario y Repetto, Elvira. Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa*, N° 15, Vol 6(2), (2008), 400-420. Recuperado de www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?244

Pérez-Cabaní, María L.; Carretero, María y Juandó, Josep. *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Barcelona: Editorial GRAÓ. 2001.

Pérez-Cabaní, María L.; Juandó, Josep y Palma, Montserrat. La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional. En Carlos Monereo, (coord.) *Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Barcelona, Ediciones Octaedro, (2014), 15-38.

Pérez-Escoda, Nuria; Filella, Gemma; Alegre, Alberto y Bisquerra, Rafael. Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), (2012), 1183-1208.

Rey, Lourdes y Extremera, Natalio. 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), (2011), 401-412.

Salas, Alejandra y García, Hécmey. Perfil de inteligencia emocional y carreras universitarias en estudiantes de la Universidad Simón Bolívar. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XVI, núm. 2, mayo-agosto, (2010), 226-238.

Salovey, Peter. Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. *En Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*, (eds.) Joseph Ciarrochi, Joseph Forgas y John Mayer, 2ª ed. Filadelfia, PA: Psychology Press, (2006), 229-248.

Sternberg, R.; Prieto, M. D. y Castejón, J. L. Análisis Factorial Confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (Nivel H) en una muestra española: resultados preliminares. *Psicothema*, 12(4), pp. 642-647. Consultado en www.psicothema.com/pdf/384.pdf

Para Citar este Artículo:

Gallardo Jaque, Alejandro y Pérez Cabaní, María Luisa. Competencias emocionales en la Formación Inicial Docente. *Rev. Cs. Doc.* Vol. 3. Num. 2. Julio - Septiembre 2017, ISSN 0719-5753, pp. 25-42.

221 B
WEB SCIENCES

Revista
CD
Ciencias de la
Documentación

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Ciencias de la Documentación**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Ciencias de la Documentación**.