

Habilidades socioemocionales asociadas a formación y experiencia docente para maestros sentipensantes

Sandra Díaz Ortiz ¹
Ruth Nayibe Cárdenas Soler ²

Resumen

Este artículo surge de la investigación *Habilidades socioemocionales asociadas a la formación y la experiencia docente*, cuyo objetivo fue conocer la opinión de estudiantes del programa Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en relación a la importancia, necesidad y presencia de las habilidades socioemocionales en el proyecto curricular de su carrera.

Usamos la Escala EINFEM para estudiar el desempeño, necesidad y presencia de habilidades socioemocionales percibidas por un grupo de estudiantes. En el análisis se involucraron aspectos como: la vinculación de habilidades socioemocionales en el proyecto curricular; las áreas del ámbito socioemocional en las cuales se podría contar con una mejor formación, según los participantes; y la necesidad de integrar aspectos determinantes, relacionados con las habilidades socioemocionales, en el programa profesional. Se destaca la necesidad de incorporar estrategias para desarrollar habilidades socioemocionales en los maestros en formación y suscitar el enriquecimiento de aprendizajes para la vida, con el fin de ofrecer al futuro maestro destrezas que le ayuden a afrontar las situaciones de la cotidianidad profesional y personal.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, formación de docentes, currículo, emociones, experiencia docente.

¹Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
sandrpatricia.diaz@uptc.edu.co.
²Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Como citar: Díaz, S., & Cárdenas, R. (2022). Habilidades socioemocionales asociadas a formación y experiencia docente para maestros sentipensantes: para profesores atenciosos. *Educación y Ciencia*, 26. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.ecy.2022.26.e14289>



Recibido: 03/05/2022 | Revisado: 21/07/2022
Aprobado: 19/05/2022 | Publicado: 29/08/2022

Social-emotional skills associated with teacher training and experience for sentimental teachers

Abstract

This article belongs from the study *Socio-emotional skills associated with training and teaching experience*, whose objective was to know the opinion of some students from the Bachelor of Early Childhood Education program at the Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia in relation to the importance, need and presence of socio-emotional skills in the curricular project of their career.

We used the EINFEM Scale to study the performance, need and presence of socio-emotional skills perceived by a group of students. We involved aspects such as linking of the socio-emotional skills within the curricular project; the areas of the socio-emotional field in which the participants would like to have better training; and the need to integrate determining aspects, related to socio-emotional skills in the training process. We highlight the need to incorporate strategies to develop socio-emotional skills in teachers in training and improve learning for life to provide the future teachers with skills that will help them face every day professional and personal situations.

Keywords: socio-emotional skills, teacher training, curriculum, emotions, teaching experience.

Introducción

El ejercicio docente demanda tener soporte socioemocional y habilidades personales para hacerle frente a las situaciones cotidianas de la labor. En esos eventuales momentos se requiere hacer uso de los aprendizajes adquiridos en la formación universitaria y la propia construcción como sujeto (Suberviola-Ovejas, 2012). Sin embargo, la relación entre la dimensión formativa y práctica se torna compleja cuando el maestro en formación no ha tenido el andamiaje adecuado, tanto en el aspecto profesional como en el personal (Cejudo y otros, 2015). A partir de la dualidad descrita se analiza la forma en que el programa Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia [UPTC] ha integrado las habilidades socioemocionales en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se buscó conocer la opinión de los estudiantes sobre la importancia, necesidad y presencia de estas habilidades en el programa que cursan.

Las habilidades socioemocionales son un conjunto de destrezas que posibilitan el reconocimiento, comprensión y gestión emocional, para, entre otras actitudes, mostrar empatía por los demás y tomar decisiones asertivas (Barrientos, 2016; Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019; Tortosa, 2018). Estas habilidades se estructuran a partir de las interacciones y la capacidad de expresar y comunicar, lo cual activa el lenguaje, el acercamiento a la realidad y el pensamiento social (David y Murphy,

2007; Garzón, 2015). Es importante el desarrollo de estas habilidades en el maestro, puesto que él se convierte en el ejemplo emocional de sus estudiantes, a partir de la forma en que exprese y oriente sus emociones. Según Martín y Boeck (1997), cuando los estudiantes son guiados por profesores emocionalmente inteligentes, mejora el aprendizaje emocional, la motivación por el estudio y la autoestima. Por ello, es necesario enriquecer el desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de maestros (Rendón, 2019) para conformar escenarios educativos saludables en los cuales la autorregulación sea la base para gestionar la autonomía, la libertad y el bienestar de la comunidad.

El maestro como centinela de la humanidad

Los seres humanos reflejan emociones en sus interacciones, ya sea con el lenguaje verbal o con el no verbal, porque además de racionales son seres emocionales por naturaleza. Por esta razón, para una pertinente interacción social es necesario aprender a reconocer y gestionar dichas emociones, sobre todo aquellas que puedan generar dificultades en la socialización. El escenario educativo, al igual que la familia, es un espacio idóneo para promover este aprendizaje. En este contexto, la práctica docente puede enseñar la autorregulación y gestión emocional, lo cual constituye al maestro en un “centinela de la humanidad”. El profesor como guía se convierte en actor, motivador y movilizador de la educación emocional, la cual promueve sanas interacciones en el contexto escolar (Núñez y otros, 2021; Poulou y otros, 2021).

De la Herrán (2004) y Coba y Varona (2019) se refieren a algunos problemas de autoestima en el maestro, unos que son intrapersonales —poca confianza en sí mismos, menor tolerancia a la frustración, evitación de responsabilidades, irritación y autoritarismo— y otras interpersonales —permisividad, sensibilidad, agresividad percibida, culpabilidad y dificultades, tanto personales como didácticas—. Estas situaciones entorpecen el ejercicio profesional del docente porque le generan inestabilidades que alteran la motivación y los procesos de enseñanza y aprendizaje (Schoeps y otros, 2019).

En atención a lo anterior, se hace necesaria una pedagogía de emergencia que aborde el dominio del aprendizaje socioemocional, direccionada a los futuros maestros (Murano y otros, 2019), en cuanto a la autorregulación y gestión. Una pedagogía que dé respuesta a las nuevas realidades de la escuela y cumpla su función social de manera asertiva, en procura de mejorar la calidad de la educación y formar personas que sepan interactuar con sus congéneres (Díaz y Alemán, 2008). Ello, sin menguar los aprendizajes culturales y el desarrollo de habilidades intelectuales (Menéndez, 2018; Solé, 2020). Por consiguiente, el interés de los investigadores y formadores de maestros es el fortalecimiento de destrezas que propendan por el desarrollo personal y social, sin olvidar el cultural y cognitivo, de quienes deciden ser formadores, empezando consigo mismo, para aprehenderlo y luego enseñarlo formalmente o desde el ejemplo. Sepúlveda-Ruiz y otros (2019) señalan la necesidad de considerar la educación emocional en los

centros de educación primaria, en función de la formación integral equilibrada, en este sentido, se requiere de un maestro que esté formado en habilidades socioemocionales.

El maestro: formado para formar

Para poder enseñar, el maestro debe haber desplegado sus inteligencias predominantes para apropiarse de conceptos del área de saber que enseña y después adaptar las cuestiones relativas a la didáctica, de forma que pueda desarrollar el ejercicio pedagógico (Ramírez, 2019). En el caso de la gestión de las emociones, es preciso que el profesor haya desarrollado habilidades que le permitan mediar y acompañar los procesos emocionales de sus estudiantes. En este sentido, los programas de formación de maestros tienen un amplio campo de trabajo (Barrientos y otros, 2019; Cejudo y López-Delgado, 2017; Molina, 2018; Vaquero y Macazaga, 2018). Bisquerra y García (2018) señalan que investigaciones en educación sustentan la necesidad de formar al profesorado en habilidades socioemocionales y prepararlo para las variadas realidades del aula. En su cotidianidad el maestro se enfrenta a baja autoestima y tolerancia a la frustración, problemas de ansiedad y estrés, control de impulsividad y actitudes agresivas, entre otras situaciones de estudiantes, docentes, directivos y padres. También, es preciso señalar situaciones positivas del contexto escolar, como la solidaridad, compañerismo y empatía, a partir de las cuales se puede complementar el andamiaje de la gestión emocional.

Tener en cuenta el aprendizaje socioemocional dentro de la formación docente tiene que ver con devolver la humanidad al maestro, comprenderlo como el ser humano que es dentro de la cotidianidad de la escuela y fuera de ella, perfectible, susceptible de cometer errores. El riesgo está en que, al concebirlo como sujeto perfecto, no hay lugar a equivocaciones o desequilibrios y sin el reconocimiento de esa condición humana, ¿de qué manera conseguiría empatizar con sus estudiantes? Es necesario resaltar que la escuela hace parte de las bases que construyen el proceso de socialización para lo cual el maestro es ejemplo ante sus estudiantes.

La escuela es un sitio no solo para desarrollar las inteligencias, especialmente en su dimensión cognitiva, sino también para contribuir al desarrollo del ser (Delors, 1999). En este propósito se orienta la educación emocional, que parte del auto reconocimiento de las fortalezas, debilidades, emociones y sentimientos propios; se refiere a comprenderse a sí mismo, para luego reconocer estos aspectos en los demás (Costa-Rodríguez y otros, 2021; Sylva, 2019).

Cuando los estudiantes son guiados por profesores emocionalmente inteligentes, satisfechos y comprometidos con su labor, mejora el aprendizaje, pues se genera bienestar en la comunidad educativa (Buitrago y Cárdenas, 2017; Extremera y otros, 2019; Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019).

Con todo lo dicho, resulta un desafío el hecho de saber educar más allá de los contenidos conceptuales y poder complementar la enseñanza con estrategias que

fortalezcan la dimensión socioafectiva del aprendizaje (Buitrago y Herrera, 2013) y un clima escolar saludable, positivo y pacífico para la convivencia y calidad educativa (Bisquerra y García, 2018).

Por otra parte, en la conciencia emocional es necesario conocer lo que sucede alrededor del estado emocional, todo aquello que le circula, los detonantes que afectan el buen o mal relacionamiento con otras personas. En otras palabras, conocer qué desencadena determinada reacción puede ayudar a prever las consecuencias antes de estar inmerso en ellas, a lo que Salovey y Mayer (1990) denominan inteligencia emocional. Se hace necesario interpretar la forma de reacción propia o del otro para llegar a una verdadera comprensión del estado emocional. Resulta muy útil, para la toma de decisiones antes de actuar, distinguir qué pasa en las transiciones entre emociones con el fin de anticipar conscientemente y guiar de manera adecuada las diferentes situaciones; detenerse a analizar, no dejarse llevar por los impulsos y tomar decisiones asertivas. En este sentido, es preciso referirse a una educación emocional que comprenda, por ejemplo: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias para la vida y el bienestar y competencia social (Bisquerra y Pérez, 2007).

El maestro como arquetipo emocional

Reconocer los comportamientos, reflejo del «cómo me siento» con respecto a lo que ocurre en el mundo exterior y poseer la capacidad de reconocerse para comprenderse y regular las propias emociones y las de los demás, debe ser una habilidad que desarrolle el maestro (Cazalla-Luna y Molero, 2018; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002; Wu y otros, 2019). Para aprender a gestionar las emociones, la lección más importante es el patrón observado en el otro, por ello, el docente es un modelo emocional a seguir dadas sus reacciones cotidianas en la búsqueda y establecimiento de la personalidad e identidad de sus estudiantes (Corbellá y Merlo, 2020; Gilar-Corbi y otros, 2018). Hay que recordar que se enseña con el ejemplo, por lo cual, las habilidades emocionales deben estar interiorizadas en el profesor al mismo nivel de otro tipo de conocimientos (Serrano y otros, 2018).

Después del proceso de conciencia emocional, descrito anteriormente como la capacidad de reconocer las emociones propias y comprenderlas, es el turno de la regulación, que consiste en la adecuada coordinación entre el pensar, sentir y actuar (Bisquerra y Pérez, 2007). No quiere decir que al llegar a este punto no se van a cometer errores, pero lo importante es aprender a gestionar lo mejor posible cada situación y para ello también es necesario aprender de las equivocaciones.

En el proceso de regulación emocional primero están las etapas de *pensamiento* y *reflexión* de la situación emocional. En estas etapas se potencia la motivación para la auto modificación. Según la psicología positiva, un pensamiento positivo aumenta la capacidad de automotivación, genera ideas y promueve la imaginación. Pensar para

crear es una habilidad que puede fortalecerse en medio de situaciones difíciles para encontrar alternativas y posibles soluciones a un problema (Bruner, 1991). En el contexto educativo, lo anterior podría derivar una transformación social, al enseñar a pensar en las posibilidades, al ser creativos en la búsqueda de soluciones (Marchant y otros, 2020).

Un segundo lugar en la regulación emocional lo constituye el *sentir*, que según Rodríguez y Fortunato (2021), es un elemento fundamental; que está presente en todos los aspectos del comportamiento humano y sugiere el desarrollo de la autoconciencia a partir de la exploración personal; permite hacer una aproximación al sentir del otro, un sentir empático o empatía afectiva (Cuff y otros, 2016), que lleve a la exploración de una emoción o sentimiento para comprenderlo, y a un sentir asertivo que establezca límites, en caso que pueda ocasionar perturbaciones. Por último, está el *actuar*, que se refiere a la aplicación del *pensar* y el *sentir*, es decir, la dimensión práctica, la que conduce al hacer, para lo cual se requiere contar con estrategias de afrontamiento y la capacidad para autogenerar emociones positivas (Bisquerra y Pérez, 2007).

En la práctica, la cadena pensar, sentir y actuar puede cambiar su armonioso orden y alterar el curso emocional. Es decir, luego de experimentar una determinada emoción, no es lo mismo tomarse un tiempo para reflexionar y tratar de entender lo que sucedió para luego actuar en consecuencia, que, en la misma circunstancia, dejarse llevar por el impulso de la emoción, actuar y luego pensar sobre lo sucedido. El actuar, debe ser la respuesta a todo el proceso emocional realizado (Gurrutxaga, 2010).

El maestro como permanente investigador emocional

La investigación y la educación van de la mano ya que a partir de la lectura de los contextos educativos se descubren las problemáticas sobre las cuales actuar, para que la enseñanza y el aprendizaje sean efectivos. En el ámbito socioemocional es preciso desarrollar habilidades básicas de pensamiento, relacionadas con la interrelación de los contextos, que incluyen el observar, comparar, relacionar, contrastar, favoreciendo la labor de analizar y entender cómo sucede la interacción entre los sujetos en el mundo cotidiano, desintegrar una situación y examinar cada una de sus partes, con el fin de comprender de manera general, a partir del conocimiento emocional, cómo se dan las interacciones, y partiendo de esa comprensión detectar de qué manera se debe actuar (Bisquerra y Pérez, 2007).

La investigación debe ser un estado de atención permanente. En el aula, escenario investigativo, es importante distinguir el lenguaje verbal del no verbal, en este sentido, la escucha y la observación son elementos importantes (Palencia, 2014). Esta escucha y observación van más allá de la percepción de los sentidos porque, al estar enmarcado en las emociones, busca integrarlos todos. Se trata de una escucha y una observación atenta y detallada que hace sentir al otro valorado y comprendido; porque

un estudiante que no logre expresar sus dificultades, aún sin palabras, su lenguaje no verbal, es detectado y entendido por el docente que opera en esta dimensión del reconocimiento emocional para tomar las acciones pertinentes.

Con respecto a la educación emocional, Pérez y Filella (2019) y Wang y otros (2019) manifiestan que se debe procurar el desarrollo de habilidades emocionales a partir de vivencias propias que promuevan la introspección y auto reflexión. En este contexto, el adulto, en este caso el profesor, debe escuchar de manera empática y permitir la expresión de las emociones en un ambiente de confianza. En otras palabras, el maestro, como investigador emocional, debe propender por trabajar en favor de los aprendizajes considerados base de la educación y las competencias emocionales para formar a sus estudiantes en los pilares de la educación emocional, desde lo conceptual, que es el saber; lo procedimental y cognitivo, referido al saber hacer; y lo actitudinal, centrado en el ser (Pabón, 2021).

Generalmente, el saber emocional parte del autoconocimiento. En términos de Merino (2015), el autoconocimiento conduce al empoderamiento, bienestar psicológico y felicidad, lo cual redundará en salud de las personas. El docente debe reconocerse a sí mismo e identificar su rol dentro del contexto en el que se desempeña, de forma que en su ejercicio docente atienda aquellos saberes que le corresponde enseñar, pero también reconozca e intervenga en las necesidades de gestión emocional en sus estudiantes (Martínez, 2012). En consecuencia, para tal responsabilidad educativa y formativa, el aprendizaje emocional debe tener ese componente del saber interiorizado; para que, a partir del conocimiento de conceptos y aspectos fundamentales de la educación emocional, surja la motivación para aplicarlo en el trabajo de aula. El interés último, es que el maestro promueva el desarrollo de habilidades para el logro de una sana gestión emocional en sus alumnos. El aporte del aprendizaje emocional tiene que ver con la formación del aspecto conceptual y cognitivo de la persona, que sirve de base para la relación efectiva con otros aprendizajes.

Como aprendizaje base de la educación emocional, a la dimensión procedimental y cognitiva se suma la práctica, es decir, la aplicación de lo aprendido en diferentes ambientes de la cotidianidad. Para ello, es necesario desarrollar competencias para cumplir los objetivos surgidos de las necesidades del contexto. En este hecho práctico se vinculan los aprendizajes interiorizados a la construcción de los conceptos, que sirven para ser aplicados en las vivencias; entonces, luego de entender las causas que sirven de detonante para una emoción, pueden identificarse las expresiones emocionales, para reflexionarlas y definir las, para establecer estrategias y alternativas con las cuales poder gestionarlas. Tal y como lo señalan Bisquerra y García (2018), las competencias emocionales preparan para la vida, por tanto, deben insertarse en los procesos educativos, en la combinación de las dimensiones procedimental, cognitiva y práctica, con propósitos específicos, adecuada planeación —ojalá transversal al currículo—, fases claramente definidas y acciones de verificación.

El aprendizaje actitudinal comprende aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales; hace parte del pensar antes de actuar, de esta forma, para establecer en una actitud de vida, debe existir armonía entre sentir, pensar y actuar. Este aprendizaje se refiere a fortalecer las capacidades para la resolución de problemas y desarrollar la empatía y asertividad para lograr el equilibrio del sentir con el pensar, lo cual redundará en evitar la afectación al profundizar en una emoción, saber establecer un límite, alejarse o tomar distancia de esos sentimientos (Robayo, 2019).

Método

La investigación aquí descrita corresponde al tipo correlacional, con enfoque descriptivo, en la cual se usó un muestreo no probabilístico por accesibilidad. La muestra estuvo conformada por dos tipos de participantes vinculados a la UPTC: 1) estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil; 2) graduados del programa Licenciatura en Educación Preescolar. Participaron 141 estudiantes (33,6% de los estudiantes matriculados para el segundo semestre de 2021), quienes diligenciaron la Escala de Importancia y Necesidades Formativas en Educación Emocional [EINFEM], diseñada por Cejudo y otros (2015), con base en los modelos teóricos de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) y de Petrides y Furnham (2003). La escala, de 20 ítems, está estructurada en las siguientes tres subescalas: 1) *importancia* del área formativa en habilidades socioemocionales para el trabajo docente; 2) *necesidad* de la existencia de un área específica relativa a las tres competencias emocionales en la formación profesional definidos por Cejudo y otros (2015): 1) Competencias emocionales interpersonales, 2) Competencias emocionales complementarias, y 3) Competencias emocionales intrapersonales; 3) *presencia* en el plan de estudios del programa de formación. Las opciones de respuesta son tipo Likert por nivel de importancia, del 1 al 5, de manera que 1 es «muy bajo» y 5 «muy alto».

Se establecieron dos niveles de acuerdo con el grado de estudios de los participantes, así: *inicial*, participantes que cursan de primero a quinto semestre; y *avanzado*, estudiantes de sexto a décimo semestre. En los análisis se quiso establecer una correlación entre las subescalas y el grado de estudios, para ello, se realizó una sumatoria de los puntajes por subescala y por las tres competencias emocionales, aplicando la prueba U de Mann-Whitney y el coeficiente de probabilidad de superioridad P_{Sest} y Spearman.

Resultados

En cuanto a las respuestas de los estudiantes, la tabla 1 muestra la distribución de los datos conforme los tres factores establecidos por Cejudo y otros (2015) para la subescala *importancia*. En la tabla 2 se presenta lo propio de la subescala *necesidad*.

Tabla 1*Estudiantes: porcentaje válido y acumulado, mediana, rango y varianza de la Subescala Importancia*

Factores y facetas	Grado o nivel										Me	R	S ²	Cuartiles	
	Muy bajo		Bajo		Medio		Alto		Muy alto					Q1	Q3
	P_i	P_i	P_i	P_i	P_i	P_i	P_i	P_i	P_i	P_i					
Competencias emocionales interpersonales															
Ítem 6	0,7	0,7	5,7	6,4	18,4	24,8	46,8	71,6	28,4	100	4	3	0,812	4	5
Ítem 8	1,4	1,4	7,1	8,5	28,4	36,9	41,1	78,0	22,0	100	4	4	0,859	3	4
Ítem 9	0,7	0,7	5,7	6,4	20,6	27,0	46,8	73,8	26,2	100	4	4	0,758	3	5
Ítem 10	0	0	6,4	6,4	21,3	27,7	46,8	74,5	25,5	100	4	3	0,721	3	5
Ítem 11	0	0	6,4	6,4	22,0	28,4	37,6	66,0	34,0	100	4	3	0,821	3	5
Ítem 15	0	0	5,7	5,7	27,7	33,3	49,6	83,0	17,0	100	4	3	0,630	3	4
Ítem 17	0	0	3,5	3,5	15,6	19,1	49,6	68,8	31,2	100	4	3	0,607	4	5
Ítem 18	0,7	0,7	5,0	5,7	22,0	27,7	44,0	71,6	28,4	100	4	4	0,768	3	5
Competencias emocionales complementarias															
Ítem 12	0,7	0,7	9,9	10,6	22,0	32,6	36,9	69,5	30,5	100	4	4	0,975	3	5
Ítem 13	0,7	0,7	5,0	5,7	27,7	33,3	39,7	73,0	27,0	100	4	4	0,798	3	5
Ítem 14	0	0	4,3	4,3	23,4	27,7	41,1	68,8	31,2	100	4	3	0,721	3	5
Ítem 16	0,7	0,7	5,7	6,4	18,4	24,8	43,3	68,1	31,9	100	4	4	0,800	3,5	5
Ítem 19	0,7	0,7	7,1	7,8	24,1	31,9	39,7	71,6	28,4	100	4	4	0,864	3	5
Ítem 20	0,7	0,7	6,4	7,1	19,9	27,0	43,3	70,2	29,8	100	4	4	0,819	3	5
Competencias emocionales intrapersonales															
Ítem 1	1,4	1,4	3,5	5,0	17,0	22,0	48,9	70,9	29,1	100	4	4	0,736	4	5
Ítem 2	0	0	6,4	6,4	26,2	32,6	43,3	75,9	24,1	100	4	3	0,742	3	4
Ítem 3	0	0	8,5	8,5	23,4	31,9	38,3	70,2	29,8	100	4	3	0,867	3	5
Ítem 4	0,7	0,7	5,7	6,4	20,6	27,0	41,8	68,8	31,2	100	4	4	0,813	3	5
Ítem 5	1,4	1,4	7,1	8,5	27,7	36,2	41,8	78,0	22,0	100	4	4	0,856	3	4
Ítem 7	2,1	2,1	5,7	7,8	19,9	27,7	44,0	71,6	28,4	100	4	4	0,899	3	5

De la subescala *importancia* (tabla 1) los aspectos más considerados son: 1) identificación y reconocimiento de nuestras propias emociones; 2) asertividad; y 3) empatía. Los menos importantes son: 1) gestión del estrés; 2) resolución de conflictos y 3) regulación de nuestras emociones.

Tabla 2*Estudiantes: porcentaje válido y acumulado, mediana, rango y varianza de la Subescala Necesidad*

Factores y facetas	Grado o nivel										Me	R	S ²	Cuartiles	
	Muy bajo		Bajo		Medio		Alto		Muy alto					Q1	Q3
	<i>p_i</i>														
Competencias emocionales interpersonales															
Ítem 6	0,7	0,7	5,7	6,4	18,4	24,8	46,8	71,6	28,4	100	4	4	0,763	3,5	5
Ítem 8	2,1	2,1	6,4	8,5	29,1	37,6	41,1	78,7	21,3	100	4	4	0,884	3	4
Ítem 9	1,4	1,4	7,1	8,5	19,1	27,7	46,1	73,8	26,2	100	4	4	0,858	3	5
Ítem 10	0	0	7,1	7,1	22,7	29,8	44,7	74,5	25,5	100	4	3	0,758	3	5
Ítem 11	0,7	0,7	5,7	6,4	19,1	15,5	41,8	67,4	32,6	100	4	4	0,814	3	5
Ítem 15	0,7	0,7	6,4	7,1	24,8	31,9	46,8	78,7	21,3	100	4	4	0,751	3	4
Ítem 17	0,7	0,7	5,7	6,4	11,3	17,7	50,4	68,1	31,9	100	4	4	0,724	4	5
Ítem 18	2,1	2,1	3,5	5,7	17,7	23,4	48,2	71,6	28,4	100	4	4	0,799	4	5
Competencias emocionales complementarias															
Ítem 12	0,7	0,7	7,1	7,8	17,0	24,8	40,4	65,2	34,8	100	4	4	0,871	3,5	5
Ítem 13	1,4	1,4	4,3	5,7	22,0	27,7	44,7	72,3	27,7	100	4	4	0,795	3	5
Ítem 14	2,1	2,1	2,8	5,0	15,6	20,6	44,0	64,5	35,5	100	4	4	0,815	4	5
Ítem 16	1,4	1,4	3,5	5,0	17,7	22,7	46,1	68,8	31,2	100	4	4	0,764	4	5
Ítem 19	1,4	1,4	6,4	7,8	17,0	24,8	43,3	68,1	31,9	100	4	4	0,878	3,5	5
Ítem 20	1,4	1,4	5,0	6,4	16,3	22,7	45,4	68,1	31,9	100	4	4	0,814	4	5
Competencias emocionales intrapersonales															
Ítem 1	0,7	0,7	2,1	2,8	20,6	23,4	51,1	74,5	25,5	100	4	4	0,614	4	5
Ítem 2	1,4	1,4	5,7	7,1	21,3	28,4	51,1	79,4	20,6	100	4	4	0,752	3	4
Ítem 3	0	0	6,4	6,4	22,7	29,1	40,4	69,5	30,5	100	4	3	0,790	3	5
Ítem 4	0,7	0,7	5,7	6,4	20,6	27,0	42,6	69,5	30,5	100	4	4	0,806	3	5
Ítem 5	1,4	1,4	6,4	7,8	23,4	31,2	48,9	80,1	19,9	100	4	4	0,779	3	4
Ítem 7	2,1	2,1	5,7	7,8	19,1	27,0	46,1	73,0	27,0	100	4	4	0,876	3	5

Como lo muestra la tabla 2, se puede señalar que las áreas de formación consideradas como necesarias son: 1) identificación y reconocimiento de nuestras propias emociones; 2) comprensión de las relaciones existentes entre las emociones y las situaciones que las provocan; y 3) empatía. Las menos necesarias son: 1) regulación de nuestras emociones; 2) gestión del estrés; y 3) regulación de las emociones de los demás.

En los análisis correlacionales se encontró que el nivel de estudios no mostró diferencias estadísticamente significativas ni en la subescala *importancia* (Inicial:

$Me=82$; Rango promedio= $108,2$; *Avanzado*: $Me=80$; Rango promedio= $94,04$; $U=3781$, $p=0,096$; $PS_{est}=0,43$), ni en la subescala *necesidad* (*Inicial*: $Me=80$, Rango promedio= $98,7$; *Avanzado*: $Me=80$; Rango promedio= $99,2$; $U=4436,5$, $p=0,957$; $PS_{est}=0,50$). En cuanto a la correlación, en un nivel de significación entre el 0.01 (99%) y 0.05 (95%), se puede afirmar que la correlación entre las subescalas *importancia* y *necesidad* es fuerte y positiva ($\rho_{(195)}=0,81$, $p=0,00$) con un efecto pequeño (g de *Hedges*= $0,03$)

Sobre la *presencia* de estos componentes formativos, la mayoría de estudiantes afirma que ya existen en el plan de estudios. Los ítems que presentan mayor frecuencia son: 1) empatía; 2) habilidades sociales y 3) comprensión de las emociones de los demás. Por otra parte, los que menos presencia tienen son: gestión del estrés y control de la impulsividad.

Discusión y conclusiones

Resulta interesante notar que, para los estudiantes, la gestión del estrés, resolución de problemas y regulación de emociones propias y de los demás fueron considerados como aspectos de baja importancia. Sin embargo, Garzón (2015) destaca la importancia de trabajar en torno a un servicio educativo que promueva el desarrollo de la identificación de emociones como la ira, ansiedad y tristeza, con el fin de encontrar estrategias de autocontrol que vivifiquen el vínculo pedagógico y la mejora del clima, tanto del aula como del contexto en el que se desenvuelve el estudiante.

Al no percibir las habilidades anteriores como importantes, los estudiantes manifiestan que no hay necesidad de que exista un área específica relativa a las emociones dentro de la formación profesional. En este caso, se nota coherencia en la apreciación de los participantes, aun cuando investigadores como Garzón (2015) y Tortosa (2018), consideran primordial el trabajo de habilidades socioemocionales en el aula de formación de maestros, como una competencia que prepara a los discentes para su accionar en sociedad.

Garzón (2015) afirma que existe «la necesidad de crear y fortalecer espacios de formación en torno a las competencias socioemocionales tanto para docentes como para estudiantes y padres de familia» (p.65). Esta necesidad también está vigente en los programas de formación docente centrada en todos los niveles del sistema educativo (Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017; Cejudo y otros, 2015; Herrera y Buitrago, 2014).

Al cotejar los resultados de este estudio con los hallazgos presentados por Cejudo y otros (2015), se encuentra que, en la investigación de Cejudo los participantes concedieron mayor importancia a la formación en competencias emocionales complementarias seguidas de las competencias emocionales interpersonales; mientras que los participantes de la UPTC mostraron alto interés en la importancia

de competencias emocionales interpersonales y luego a las competencias emocionales complementarias. Ambos estudios coinciden en otorgar un último lugar a las competencias emocionales intrapersonales. Con relación a las necesidades formativas, en el estudio de Cejudo y otros (2015) los participantes se centraron fundamentalmente en competencias emocionales interpersonales, complementarias y, en menor medida, las intrapersonales. Ello difiere de la percepción de los participantes de la UPTC, quienes sienten como necesarias a las competencias emocionales intrapersonales, interpersonales y, en un menor porcentaje, las complementarias, en conjunción con lo señalado por Fernández-Domínguez y otros (2009), quienes otorgan importancia a la formación personal vivenciada de los maestros.

La revisión teórica y los resultados obtenidos permiten afirmar que, es oportuno para el ejercicio docente contar con estrategias, incluso en la formación universitaria, que contribuyan al desarrollo de habilidades socioemocionales. Lo anterior corrobora los hallazgos de otras investigaciones (Garzón, 2015; Menéndez, 2018; Ramírez, 2019). En la Licenciatura en Educación Infantil de la UPTC hay algunos componentes de la educación socioemocional, lo cual puede tener relación con la perspectiva del desarrollo integral y el trabajo por dimensiones del conocimiento, propios de la docencia con población de edad preescolar. Ello puede ser una diferencia con los otros grados del sistema educativo. No obstante, los resultados de este estudio aportan a la Licenciatura en Educación Infantil, sobre todo, teniendo en cuenta las diferentes situaciones surgidas a nivel emocional en época de pandemia.

Por otra parte, esta investigación aporta hallazgos en cuanto a la vinculación de las habilidades socioemocionales en el proyecto curricular del programa estudiado; las áreas del ámbito socioemocional que a los estudiantes les gustaría que mejoraran en su formación, como las competencias emocionales intrapersonales, interpersonales y complementarias. La transversalidad de la formación socioemocional debe dar respuesta a aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, a manera de pilares, en la educación integral, puesto que el conocimiento emocional complementa los aprendizajes conceptuales de los estudiantes. El aprendizaje y la emoción están unidos, esta unión es detonante de otros conocimientos, lo cual devela una aproximación entre la razón y la emoción y pone en juego el sentipensar en el proceso educativo (Robayo, 2019; Rodríguez y Fortunato, 2021).

Referencias

- Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40450/1/T38117.pdf>
- Barrientos, A., Sánchez, R., y Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24), 119-141. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>

- Bisquerra, R., y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado - Participación, Educación Emocional y Convivencia*, 5(8), 13-28. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/178704/Bisquerra_Educacion_Emocional.pdf?sequence=1
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación XXI*, 10, 61-82. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Buitrago-Bonilla, R. E., y Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Buitrago, R. E., y Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4(8), 87-108. <https://doi.org/10.19053/22160159.2653>
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2018). Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 215-233. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63642>
- Cejudo, J., López-Delgado, M., y Rubio, M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes. *REOP*, 26(3), 45-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Cejudo, J., y López-Delgado, M. (2017). Importancia de la Inteligencia Emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Revista Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Coba, A., y Varona, L. M. (2019). La orientación educativa para el desarrollo de la autoestima profesional en los maestros primarios. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/01/orientacion-educativa-maestros.html>
- Corbellá, X., y Merlo, M. (2020). La salud emocional del docente, clave de la educación emocional. *Educaweb*. <https://www.educaweb.com/noticia/2020/05/27/salud-emocional-docente-clave-educacion-emocional-19198/>
- Costa-Rodríguez, C.; Palma, X., y Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la educación emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 219-233. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Cuff, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L., y Howat, D. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8, 144-153. <http://dx.doi.org/10.1177/1754073914558466>
- David, K., y Murphy, B. (2007). Interparental conflict and preschoolers' peer relations. The moderating roles of temperament and gender. *Social development*, 16(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00369.x>

- De la Herrán, A. (2004). El docente de baja autoestima: Implicaciones didácticas. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 5, 51-65. <https://jomts.com/index.php/INDIVISA/article/view/390>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana; Unesco.
- Díaz, T., y Alemán, P. A. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 23, 1-15. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/149/287>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C., y Rey, L. (2019). Un amigo es un tesoro: inteligencia emocional, apoyo social organizacional y engagement docente. *Praxis & Saber*, 10(24), 69-92. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10003>
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Editorial Kairós.
- Fernández-Domínguez, M. R., Palomero-Pescador, J. E., y Teruel-Melero, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50.
- Garzón, M. (2015). *Maestros de corazón programa de competencias socioemocionales para docentes*. [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/13339>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Pertegal-Felices, M. L., y Sánchez, B. (2018). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: a quasi-experimental study. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 31(33). <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0112-1>
- Gurrutxaga, K. (2010, 12 de abril). *Sentir, pensar, actuar...* <https://blogs.eitb.eus/inteligenciaemocional/2010/04/12/sentir-pensar-actuar/>
- Gutiérrez-Torres, A. M., y Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Herrera, L., y Buitrago, R. E. (2014). Emociones, inteligencia emocional, educación y profesorado. En L. Herrera (Coord.), *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario* (pp. 179-203). Síntesis.
- Marchant, T., Milicic, N., y Soto, P. (2020). Educación socioemocional: Descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185-203. <https://doi.org/10.15366/rie2020.13.1.008>

- Martínez, M. C. (2012). Redes, experiencias y movimientos pedagógicos. *Revista de Ciencia y Tecnología*, (18), 5-11.
- Märtin, D., y Boeck, K. (1997). *Qué es la inteligencia emocional*. Edaf.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). Basic Books.
- Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la inteligencia emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 7-23. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>
- Merino, I. (2015). Una nueva “vacuna”: la del autoconocimiento: autoconocimiento a través de la neurociencia, la inteligencia emocional y el mindfulness. *Pediatría Atención Primaria*, 17(68), e289-e293. <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322015000500018>
- Molina, L. (2018). La educación emocional y el papel en la docencia. *Hekademos: revista educativa digital*, (25), 16-23. http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/25/Hekademos_N25.pdf#page=16
- Murano, D., Way, J. D., Martin, J. E., Walton, K. E., Anguiano-Carrasco, C., y Burrus, J. (2019). The need for high-quality pre-service and inservice teacher training in social and emotional learning. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 111-113. <https://doi.org/10.1108/JRIT-02-2019-0028>
- Núñez, F. A., Porrás-Cruz, L. T., y Cárdenas-Soler, R. N. (2021). Empatía y educación en la infancia: un estado actual de la cuestión. *Pensamiento y Acción*, 31, 74-90. <https://doi.org/10.19053/01201190.n31.2021.12569>
- Pabón, G. C. (2021). Competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales en ciencias naturales de los estudiantes de grado 4to y 5to de primaria. *Mérito-Revista de Educación*, 3(8), 115-129. <https://doi.org/10.33996/merito.v3i8.594>
- Palencia, V. del C. (2014). *Formación del maestro investigador en el grado de educación infantil, un estudio de caso* [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/7906>
- Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57. <https://doi.org/10.1002/per.466>
- Poulou, M. S., Garner, P. W., y Hamada, H. (2021). Teachers' emotional expressiveness and classroom management practices: Associations with young students' social-emotional and behavioral competence. *Psychology in the Schools*, 59(3), 557-573. <https://doi.org/10.1002/pits.12345>

org/10.1002/pits.22631

- Ramírez, E. (2019). *Análisis a las inteligencias múltiples del docente en función de sus estrategias de enseñanza* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio UPTC. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2727>
- Rendón, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Robayo, A. (2019). *Sentipensar en medio de la guerra: el papel de las emociones en la experiencia del Consejo Regional Indígena del Tolima y sus comunidades (1998-2010)* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75701>
- Rodríguez, M. E., y Fortunato, I. (2021). Humberto Maturana y la humanidad en la formación del profesorado: aportes para un sentipensar en la educación. *Temas em Educação e Saúde*, (17), 18. <https://doi.org/10.26673/tes.v17i00.15601>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schoeps, K., Tamarit, A., Barrera de la, U., y González, R. (2019). Effects of emotional skills training to prevent burnout syndrome in schoolteachers. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.01.002>.
- Sepúlveda-Ruiz, M., Mayorga-Fernández, M., y Lacal, R. (2019). La educación emocional en la educación primaria: un aprendizaje para la vida. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(94), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4011>
- Serrano, N., Pocinho, M., y Aragón, E. (2018). Competencias emocionales y síndrome de Burnout en el profesorado de Educación Infantil. *Journal of Psychology and Education*, 13(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.23923/rpye2018.01.153>
- Solé, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la Educación*, 32(1), 101-121. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20945>
- Sylva, M. Y. (2019). *La inteligencia emocional para la prevención y desarrollo emocional en la formación del profesorado del nivel de 3 a 5 años de educación inicial en Ecuador* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Repositorio Universidad de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/144412/1/MYSL_TESIS.pdf
- Suberviola-Ovejas, I. (2012). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 14, 1154-1167.
- Tortosa, A. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(4)158-165. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.13>

- Vaquero, A., y Macazaga, A. M. (2018). (Re) Definiendo la profesionalización docente desde diversas miradas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 235-255. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9927>
- Wang, H., Hall, N. C., y Taxer, J. L. (2019). Antecedents and Consequences of Teachers' Emotional Labor: a Systematic Review and Meta-analytic Investigation. *Educ Psychol Rev* 31, 663-698. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09475-3>
- Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R., y Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 47(3), e7869. <https://doi.org/10.2224/sbp.7869>