

**IMPLEMENTACIÓN DE UN MÓDULO REFERIDO A COMPETENCIAS EMOCIONALES
EN LA FORMACIÓN DE POSTGRADO**

**IMPLEMENTATION OF A MODULE CONCERNING EMOTIONAL COMPETENCES
IN POSTGRADUATE TRAINING**

Dr. Alejandro Gallardo Jaque

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile

ORCID: 0000-0003-4622-9698

agallardo@upla.cl

Mg. Nataly Figueroa Carreño

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile

ORCID: 0000-0001-8026-461X

nataly.figueroa@gmail.com

Fecha de Recepción: 08 de marzo de 2020 – **Fecha Revisión:** 08 de mayo de 2020

Fecha de Aceptación: 16 de mayo de 2020 – **Fecha de Publicación:** 01 de julio de 2020

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar los resultados obtenidos en el desarrollo de un módulo de Magíster centrado en las competencias emocionales, desde la percepción de sus participantes, basado en un marco conceptual sólido, con objetivos evaluables y estrategias activo-participativas, desde un enfoque socioafectivo, buscando su transferencia a la mejora de las relaciones en los ambientes laborales. Realizando un análisis de contenido de sus percepciones, desde el punto de vista profesional, se reconoce el aporte de importantes sustentos teóricos que han permitido aplicar lo aprendido hacia la promoción de buenas prácticas de convivencia, incorporando el trabajo cooperativo en los equipos pedagógicos, abordando desafíos éticos y operativos en relación al rol de los adultos en las escuelas. Desde el punto de vista personal se valora el avance en el reconocimiento y regulación emocional, la optimización de habilidades comunicativas, favoreciendo el vínculo profesor-alumno.

Palabras Claves

Competencias del docente – Curso de postgrado – Coexistencia pacífica

Abstract

The objective of this work is to analyze the results obtained in the development of a Master's module focused on emotional competencies, from the perception of its participants, based on a solid conceptual framework, with evaluable objectives and active-participatory strategies, from a focus socio-affective, seeking its transfer to the improvement of relations in work environments. Performing a content analysis of their perceptions, from the professional point of view, the contribution of important theoretical support that has allowed to apply the learned towards the promotion of good practices of coexistence is recognized, incorporating cooperative work in the pedagogical teams, addressing challenges ethical and operational in relation to the role of adults in schools. From the personal point of view, the progress in the recognition and emotional regulation, the optimization of communication skills, favoring the teacher-student bond is valued.

Implementación de un módulo referido a Competencias Emocionales en la Formación de Postgrado pág. 118

Keywords

Teacher qualifications – Postgraduate courses – Peaceful coexistence

Para Citar este Artículo:

Gallardo Jaque, Alejandro y Figueroa Carreño, Nataly. Implementación de un módulo referido a Competencias Emocionales en la Formación de Postgrado. Revista Inclusiones Vol: 7 num 3 (2020): 117-131.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported
(CC BY-NC 3.0)

Licencia Internacional



Introducción

En el contexto actual se evidencia que las necesidades planteadas en las instituciones educativas deben ir más allá de promover el desarrollo cognitivo del alumnado, para fomentar una formación integral, como una consecuencia de la concepción del papel de la afectividad y de las emociones en la educación, que deja constancia de que lo cognitivo configura lo afectivo y lo afectivo condiciona lo cognitivo. Entonces, la labor del docente no podría limitarse a transmitir conocimientos, dado que se convierte en un modelo, en un promotor de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos¹. De allí que se entienda cada vez con mayor claridad lo importante y necesario que es desarrollar estas competencias en los docentes, cuando deben analizar los pensamientos, las emociones que les suscitan las diferentes situaciones y los comportamientos que desempeñan².

Por ello es que, a partir de lo anterior se configura el concepto de competencias emocionales, que se entienden como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”³, cuya incorporación en la formación del profesorado, constituye un desafío para el sistema educativo, dado que hay que extender esta formación a todos los docentes, de manera que no se aborde desde una formación anecdótica y puntual en algunos centros específicos⁴, lo que conlleva varios retos: el primero consiste en que el docente se vea a sí mismo como un ser emocional, que experimenta una gama de emociones que no se pueden separar de su desempeño en el aula; el segundo, es que reconozca a los alumnos como seres emocionales, cuyas emociones deben ser respetadas en las interacciones en el salón de clases; y el tercero, que el estudiante sea capaz de ver al maestro como un ser emocional, más que un ser impasible⁵. Tanto las emociones como la capacidad para gestionar y autorregular las respuestas emocionales juegan un papel central en el aprendizaje y en el éxito profesional, lo que ha sido confirmado por investigaciones recientes en el campo de las neurociencias y de la educación, destacándose la importancia de aprender a afrontar y remontar situaciones adversas mediante la capacidad de autogenerar emociones placenteras que conduzcan a un estado de bienestar, y mediante el establecimiento de relaciones interpersonales positivas⁶. Con el fin de que los alumnos desarrollen adecuadamente sus competencias emocionales, se necesita de un educador emocional⁷. Dado que el docente es un agente activo del desarrollo afectivo, tenga claridad o no al respecto, éste debería utilizar conscientemente estas habilidades en su trabajo.

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

² Patricia Torrijos; Juan Martín, “Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas”, Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Vol: 15 num 1 (2014): 90-105.

³ Rafael Bisquerra y Nuria Pérez-Escoda, “Las competencias emocionales”, Educación Vol: XXI num 10 (2007): 69.

⁴ Rosario Cabello; Desirée Ruiz-Aranda y Pablo Fernández-Berrocal, Docentes emocionalmente inteligentes...

⁵ Alan Mortiboys, Cómo enseñar con inteligencia emocional (México: Grupo Editorial Patria, 2016).

⁶ Mary Helen Immordino-Yang, Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience (EUA: Norton & Company, 2015).

⁷ Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal, “La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado”, Revista Iberoamericana de Educación, Vol: 33 num 8 (2004): 1-9.

El educador posee el conocimiento, y también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida situación que lo convierte en un modelo de inteligencia emocional insustituible. Varios estudios han demostrado que las habilidades socioemocionales de los docentes están fuertemente correlacionadas con el aprendizaje de los alumnos⁸. En este sentido, las habilidades socioemocionales de los docentes también influyen en el desarrollo socioemocional de los alumnos, de tal suerte que al hablar de educación socioemocional en los contextos de enseñanza y aprendizaje, se debe educar en este ámbito a toda la comunidad educativa.

Para promover efectividad y calidad en las tareas educativas, son necesarias competencias como la conciencia emocional, la empatía o la regulación emocional, así como también para alcanzar el bienestar de los propios docentes y el desarrollo de estas competencias en el alumnado. Se ha demostrado que un perfil socioafectivo docente con carencias en las competencias emocionales tiende a la negatividad, el enjuiciamiento y el sufrimiento, al percibir selectivamente lo negativo de la realidad, reaccionando ante las frustraciones desde la desconexión emocional, aislamiento y evitación, lo que lleva a la necesidad de una intervención durante la formación profesional, que reduzca el burnout a través del fortalecimiento de los aspectos socioemocionales en el desempeño docente⁹.

Debido a esto es que se hace necesario adoptar innovaciones que fomenten una verdadera revolución emocional, sin dejar de lado la formación del profesorado, impulsando la capacitación de las comunidades para lograr una verdadera cultura emocional en las escuelas¹⁰, más aun considerando que, aunque existe una clara necesidad de trabajar en la competencia emocional de los docentes como un paso previo a su desempeño en las aulas, se da por asumido que los maestros ya poseen este tipo de competencias y, como regla general, la capacitación en aspectos de esta naturaleza se ha reducido a la presentación de programas, estrategias y materiales específicos para trabajar con los estudiantes¹¹.

A su vez, en lo que respecta a la educación emocional, hay pruebas científicas que permiten afirmar que la competencia emocional no es una construcción innata e invariable, sino que se puede mejorar a través de experiencias educativas adecuadas, incluso durante períodos cortos de tiempo¹². Aunque es claramente pertinente y necesario incluir programas para mejorar las competencias vinculadas a la convivencia en el plan de estudios de la formación inicial del profesorado¹³, esta capacitación generalmente se

⁸ Reinhard Pekrun, "Emotions and Learning", Educational Practices Series-24 (Ginebra: Unesco, International Academy of Education. International Bureau of Education, 2014).

⁹ Heriberto Rodríguez-Mateo; Davinia García y José Rodríguez-Trueba, "Variables socioafectivas y la eficacia en la labor docente", INFAD Revista de Psicología, num 1 (2017): 137-148.

¹⁰ José Manuel Mañú e Imanol Goyarrola, Docentes competentes. Por una educación de calidad (Madrid: Narcea, S.A. de ediciones, 2011).

¹¹ Carmen Vásquez de Prada y Santiago Vásquez, Resultados de la aplicación de un programa para la mejora de la inteligencia emocional y la felicidad en jóvenes recién titulados. En Inteligencia emocional y bienestar II. José Luis Soler Nages, Lucía Aparicio Moreno, Oscar Díaz Chica, Elena Escolano Pérez, Ana Rodríguez Martínez (Coords.) (Zaragoza, Ediciones Universidad San Jorge, 2016).

¹² Nicola Schutte; John Malouff y Einar Thorsteinsson, "Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions", The International Journal of Emotional Education, Vol: 5 num 1 (2013): 56-72.

¹³ Gloria Isaza y Juan Calle, "Inteligencia emocional del maestro: posibilidad para favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje", Infancias Imágenes, Vol: 13 num 1 (2014): 140-142.

aborda simplemente como una competencia específica dentro de alguna otra materia opcional o en un Máster o curso especializado de posgrado que se imparte en algunas universidades, como es el caso del programa de Magíster en el que se contextualiza este estudio, que responde a la necesidad de introducir propuestas educativas para la convivencia, centrados en aspectos socioemocionales y en la resolución de conflictos, en la búsqueda de formas de superar las limitaciones de instrucción de la formación inicial de docentes, favoreciendo la adquisición de competencias que les permitan lidiar con los constantes desafíos de su práctica docente¹⁴.

Aunque el énfasis de las investigaciones en esta temática ha estado en el trabajo con estudiantes en el sistema escolar y en menor medida en la formación inicial docente, en el último tiempo se han presentado trabajos que se enmarcan en la formación pedagógica continua, específicamente en programas de especialización y posgrado, mostrando evidencia empírica que respalda la hipótesis de que la competencia emocional se ve reforzada por experiencias educativas sistemáticas, lo que faculta a los docentes para enfrentar los desafíos de sus prácticas en el aula¹⁵, a través de intervenciones que permiten mejorar la precisión en la identificación de las emociones, aumentar el patrón de pensamientos reguladores y las conductas asertivas, lo que permitiría concluir que el desarrollo de las competencias transversales en educación superior es posible y necesario para la formación de profesionales cualificados¹⁶.

Haciéndose cargo de la importancia de fomentar la investigación sobre la eficacia de los programas de capacitación diseñados para promover las competencias socioemocionales del maestro¹⁷, se plantea este estudio que tiene como objetivo analizar los resultados obtenidos en el desarrollo de un módulo de un programa de Magíster, desde la percepción de sus participantes.

Método

Este trabajo es de carácter cualitativo, por cuanto pretende comprender e interpretar, desde las percepciones y opiniones de los participantes, cuáles fueron los resultados obtenidos en relación al desarrollo de sus competencias socioemocionales en el módulo “Inteligencia emocional para la mejora de las relaciones”, que tiene como objetivo promover el desarrollo de competencias emocionales para el establecimiento de ambientes educativos positivos, en función de mejores aprendizajes y un desarrollo integral de la persona. Al mismo tiempo, se enmarca dentro de un estudio descriptivo, en el cual se reseñan las características o rasgos de la situación objeto de estudio. En cuanto a los sujetos, este trabajo se realizó con los 10 profesionales que conforman la cohorte del primer año del programa de Magíster en creación de ambientes propicios para el aprendizaje, mención convivencia escolar de la Universidad de Playa Ancha. El grupo lo componen 6 profesores, 2 psicólogos y 2 educadoras diferenciales.

¹⁴ M^a Luisa Pertegal-Felices; Juan L. Castejón-Costa y M^a Ángeles Martínez, “Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro”, Educación XXI. Vol: 14 num 2 (2011): 237-260.

¹⁵ Patricia Torrijos; Juan Martín y María José Rodríguez, “La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario”. Profesorado, Vol: 22 num 1 (2018): 579-597.

¹⁶ Nuria Pérez-Escoda; Vanesa Berlanga y Albert Alegre, “Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional”, Bordón, Vol: 71 num 1 (2019): 97-113.

¹⁷ Rosario Cabello; Desirée Ruiz-Aranda y Pablo Fernández-Berrocal. Docentes emocionalmente inteligentes...

El programa, desarrollado durante 4 sesiones de trabajo de 8 horas cada una, se fundamenta en el modelo pentagonal de la competencia emocional de Bisquerra y Pérez Escoda¹⁸ para formular los objetivos que vertebran y dan sentido al programa, basado en un marco teórico conceptual sólido, recogiendo las aportaciones de diversos autores y trabajos previos¹⁹ que permitan analizar el impacto que este programa tuvo en los participantes.

El programa elaborado e implementado se ajusta al criterio SAFE, de acuerdo con las recomendaciones de Durlak et al.²⁰, pues está constituido por actividades secuenciadas, activas, centradas en objetivos concretos y explícitas.

El diseño del programa se realizó considerando los parámetros que utiliza Pérez-González²¹ en su adecuación de la Escala de estimación de indicadores para evaluar programas de educación socioemocional, EEIPESE, basado en el modelo de evaluación de programas educativos de Pérez Juste²². Las actividades del programa se corresponden con el método socioafectivo²³, en un clima de aula que brinde las condiciones de un trabajo a nivel personal²⁴. Los objetivos generales del módulo buscan:

- 1.- Favorecer en el/la docente el reconocimiento de aspectos relativos a la inteligencia emocional en el quehacer educativo.
- 2.- Promover el desarrollo de competencias socioemocionales para el establecimiento de ambientes educativos positivos, afectivos y efectivos.
- 3.- Potenciar habilidades afectivas y sociales para el buen manejo de situaciones en el aula y contextos educativos, en función de mejores aprendizajes y un desarrollo integral de la persona.

¹⁸ Rafael Bisquerra, Nuria Pérez-Escoda. Las competencias emocionales...

¹⁹ Juan Carlos Pérez-González y Mario Pena, "Construyendo la ciencia de la educación emocional", *Padres y Maestros*, num 324 (2011): 32-35; Moshe Zeidner; Richard Roberts y Gerald Matthews, "The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies", *European Psychologist*, Vol: 13 num 1 (2008): 64-78 y Joseph Zins y Maurice Elias. Social and emotional learning. En G. G. Bear; K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, 1-13 (EUA, Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, 2006).

²⁰ Joseph Durlak; Roger Weissberg; Allison Dymnicki; Rebecca Taylor y Kriston Schellinger, "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School Based Universal Interventions", *Child Development*, Vol: 82 num 1 (2011): 405-432.

²¹ Juan Carlos Pérez-González, "Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional", *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* num 15 Vol: 6 (2008): 523-546.

²² Ramón Pérez Juste, *Evaluación de programas educativos* (Madrid: La Muralla, 2006).

²³ Alfonso Fernández Herrería y María del Carmen López López, "La inclusión del componente emocional en la formación inicial de maestros. Una experiencia para el desarrollo de la conciencia sensorial", *Revista Iberoamericana de Educación*, num 43 (2007): 3-25.

²⁴ María Rosario Fernández Domínguez, "Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol: 19 num 3 (2005): 195-251.

Temáticas	Objetivos	Contenidos
Inteligencia emocional	Describir diferentes marcos teóricos que justifican las propuestas de educación emocional en el discurso pedagógico	Inteligencia Emocional, orígenes y evolución - Inteligencias Múltiples e implicancias educativas -Fases en la evolución del concepto de Inteligencia Emocional -Principales modelos de Inteligencia Emocional
Competencias socioemocionales en los aprendizajes	Analizar los fundamentos del Aprendizaje Cooperativo en relación a la interacción, la construcción social de la inteligencia y el desarrollo de las competencias socio-emocionales de los participantes del proceso educativo.	- Aprendizaje Cooperativo: fundamentos y elementos básicos -Estructuras para trabajar el aprendizaje cooperativo - Grupos y equipos para el aprendizaje cooperativo - Aprendizaje cooperativo y competencias socio-emocionales.
Competencias emocionales intrapersonales	Analizar los fundamentos y componentes de los diferentes modelos de competencias emocionales. Analizar las implicancias pedagógicas del desarrollo de competencias emocionales intrapersonales.	- Modelos de competencias emocionales - Modelo pentagonal (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007) - Conciencia, Regulación y Autonomía emocional - Estrategias e implicancias pedagógicas
Competencias emocionales interpersonales	Analizar las implicancias pedagógicas del desarrollo de competencias emocionales interpersonales. Elaborar una propuesta de incorporación de competencias socioemocionales en el Plan de Convivencia de su unidad educativa.	- Competencias sociales - Habilidades para la vida y el bienestar - Estrategias e implicancias pedagógicas - Intervención en la socioemocionalidad para la mejora de la convivencia.

Tabla 1
Temáticas, Objetivos y Contenidos del programa implementado
Fuente: Elaboración propia

Recolección de la información

Al finalizar el proceso se solicitó a los participantes elaborar un documento con sus reflexiones y conclusiones en relación a la experiencia vivida durante el desarrollo del módulo. El material recogido, fue analizado aplicando técnicas cualitativas, siguiendo la metodología de la inducción analítica bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada, el cual

es un método de análisis cualitativo de las entrevistas, así como de observaciones ya sean hechas a través de videos, fotos o simplemente presenciadas y registradas por escrito²⁵. En primer lugar, se partió de una codificación abierta que dio origen a un sistema de categorías emergentes²⁶. Los resultados fueron presentados de acuerdo con la naturaleza de este tipo de datos

Resultados

El análisis de contenido a partir de los discursos, permitió la consideración de 8 categorías de segundo orden que se redujeron para clarificar los resultados, quedando agrupadas en dos categorías principales, una desde el punto de vista profesional y otra referida a una mirada desde lo personal.

Desde el punto de vista profesional

Aporte de importantes sustentos teóricos	aportando al equipo de Convivencia Escolar importantes sustentos teóricos (P6) Siento que lo aprendido es como el descubrimiento de la pólvora en mi labor docente, está en mi ahora ver que uso darle (P7) he encontrado explicaciones teóricas de la fundamentación de este plan de acción que lleva 3 años implementándose en la escuela (P1)
Aplicación de lo aprendido en buenas prácticas de convivencia	incorporando a la comunidad educativa completa con la finalidad de formar ciudadanos íntegros y felices, favoreciendo la toma de decisiones, la participación, el respeto por el otro y la capacidad de superación, influyendo directamente tanto en la convivencia escolar como en sus aprendizajes (P4) interviniendo a través de acciones y herramientas que me ha entregado el desarrollo del curso (P5) un trabajo en que involucra la observación, capacidad para abstraer lo esencial de las situaciones, y sobre todo contemplando la presencia, acogida, cercanía, desde el propio rol, conociendo a los niños estando-con-ellos y con los padres (P10)
Creación de ambientes que apunten al bienestar de la comunidad	veo distintas acciones que cada miembro de la comunidad educativa realiza en los cursos donde interviene, las cuales se realizan de manera transversal en cada uno de las asignaturas ,así como la capacidad de los docentes de lograr improvisar distintas actividades a raíz de algún conflicto que se genere entre los alumnos (P4)

²⁵ Anselm Strauss y Juliet Corbin, Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y fundamentos para desarrollar la Teoría Fundamentada (Medellín: Universidad de Antioquia, 2002).

²⁶ Amanda Coffey y Paul Atkinson, Encontrar el sentido a los datos cualitativos (España: Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones, 2005).

	<p>al alumno le será más fácil practicar habilidades emocionales entre sus compañeros y con toda la comunidad educativa. (P10)</p> <p>los impactos que un buen clima tiene en la calidad de vida de todos en la comunidad son inconmensurables (P3)</p> <p>permitirá el bienestar y una mejora en las relaciones laborales y personales de toda la comunidad (P9)</p>
Incorporación del trabajo cooperativo en los equipos pedagógicos	<p>Es importante que en la escuela se propicie el trabajo colaborativo y articulado. El equipo de Convivencia Escolar debe actuar organizadamente, estableciendo objetivos que sean susceptibles de cumplirse (P6)</p> <p>se hace especialmente crítico para el éxito de estas iniciativas, el que se realice un trabajo contundente con el equipo de la escuela (P3)</p>
Abordaje de desafíos éticos y operativos	<p>fomentar prácticas democráticas e inclusivas en torno a valores y principios éticos, como el respeto a las diferencias, el cuidado a los demás, la participación responsable y la creación de climas adecuados para el aprendizaje (P6)</p> <p>se hace todo un desafío levantar y sostener el trabajo sobre los aspectos emocionales del proceso enseñanza aprendizaje (P3)</p> <p>se hace necesario implementarla de manera transversal en el currículo nacional y en los contextos escolares particulares (P7)</p> <p>La convivencia escolar debe inspirar, encantar e invitar a construir y vivir experiencias pedagógicas positivas cargadas de sentido, donde se vuelva valioso el reconocimiento, la valoración y respeto de todas y todos que la componen (P2)</p>

Tabla 2

Categorías de análisis desde el punto de vista profesional

Fuente: Elaboración propia

La categoría referida a una perspectiva profesional alude a aquellos recursos adquiridos y destrezas desarrolladas, que les han permitido a los participantes del módulo activar, organizar y aplicar sus conocimientos, habilidades, estrategias y competencias en el ámbito de su desempeño laboral y el ejercicio de sus funciones para abordar la convivencia escolar.

En relación a esto, se menciona el aporte de importantes sustentos teóricos, que en algunos casos ayudan a un mejor desempeño en el aula (“Siento que lo aprendido es como el descubrimiento de la pólvora en mi labor docente, está en mi ahora ver que uso darle (P7)”, en otros como un insumo para quienes están a cargo de las relaciones al interior del establecimiento (“aportando al equipo de Convivencia Escolar importantes sustentos teóricos (P6)”, así como también sirven para explicar el cómo se ha abordado la temática (“he encontrado explicaciones teóricas de la fundamentación de este plan de acción que lleva 3 años implementándose en la escuela (P1)”).

En el caso de la aplicación de lo aprendido en buenas prácticas de convivencia, se complementa la subcategoría anterior desde una mirada más concreta, al abordar en general el cómo se aplica lo aprendido (“interviniendo a través de acciones y herramientas que me ha entregado el desarrollo del curso (P5)”, lo que puede lograrse considerando a quiénes participan para lograr las metas establecidas (“incorporando a la comunidad educativa completa con la finalidad de formar ciudadanos íntegros y felices, favoreciendo la toma de decisiones, la participación, el respeto por el otro y la capacidad de superación, influyendo directamente tanto en la convivencia escolar como en sus aprendizajes (P4)”, pero también tomando en cuenta estrategias, actitudes y competencias bien definidas para alcanzar estas metas (“un trabajo en que involucra la observación, capacidad para abstraer lo esencial de las situaciones, y sobre todo contemplando la presencia, acogida, cercanía, desde el propio rol, conociendo a los niños estando-con-ellos y con los padres (P10)”)).

La creación de ambientes que apunten al bienestar de la comunidad, aparece como un aspecto destacado en la valorización de lo aprendido a través del módulo, ya sea a través de un impacto en la calidad de vida (“los impactos que un buen clima tiene en la calidad de vida de todos en la comunidad son inconmensurables (P3)”)), o en la optimización de las relaciones entre los miembros de la comunidad (“permitirá el bienestar y una mejora en las relaciones laborales y personales de toda la comunidad (P9)”)), lo cual es visible transversalmente en las acciones emprendidas (“veo distintas acciones que cada miembro de la comunidad educativa realiza en los cursos donde interviene, las cuales se realizan de manera transversal en cada uno de las asignaturas, así como la capacidad de los docentes de lograr improvisar distintas actividades a raíz de algún conflicto que se genere entre los alumnos (P4)”)), lo que se proyecta claramente en cierto tipo de aprendizajes desarrollados por los estudiantes (“al alumno le será más fácil practicar habilidades emocionales entre sus compañeros y con toda la comunidad educativa. (P10)”)).

Reforzando lo anterior, se plantea la subcategoría de incorporación del trabajo cooperativo en los equipos pedagógicos, reflexionando en relación al tipo de labor desarrollada por todos quienes componen la unidad educativa (“se hace especialmente crítico para el éxito de estas iniciativas, el que se realice un trabajo contundente con el equipo de la escuela (P3)”) y en especial con quienes tienen responsabilidad directa en este tema (“Es importante que en la escuela se propicie el trabajo colaborativo y articulado. El equipo de Convivencia Escolar debe actuar organizadamente, estableciendo objetivos que sean susceptibles de cumplirse (P6)”)).

A partir de los postulados anteriores, la subcategoría de abordaje de desafíos éticos y operativos, pone el acento en metas de mayor calado, para no soslayar la relevancia de lo socioemocional en la tarea pedagógica (“se hace todo un desafío levantar y sostener el trabajo sobre los aspectos emocionales del proceso enseñanza aprendizaje (P3)”), lo cual se ve como algo presente de un modo permanente y sistemático (“se hace necesario implementarla de manera transversal en el currículo nacional y en los contextos escolares particulares (P7)”)), lo que solamente es posible desde la consideración de aspectos ético-valóricos que imponen tareas específicas (“fomentar prácticas democráticas e inclusivas en torno a valores y principios éticos, como el respeto a las diferencias, el cuidado a los demás, la participación responsable y la creación de climas adecuados para el aprendizaje (P6)”)), con una pedagogía que le dé sentido a las actitudes promotoras de una buena convivencia (“La convivencia escolar debe inspirar, encantar e invitar a construir y vivir experiencias pedagógicas positivas cargadas de

sentido, donde se vuelva valioso el reconocimiento, la valoración y respeto de todas y todos que la componen (P2)”).

Desde el punto de vista personal

<p>Avance en el reconocimiento y regulación emocional</p>	<p>Proyectar mi crecimiento personal y profesional como educadora de párvulos y estudiante de Magíster (P5) Reconocer, identificar, poder ver las emociones en el otro y generar la empatía con el resto (P7) Toma de conciencia del cuidado y bienestar personal(P2) Yo he comprobado que si soy emocionalmente inteligente y soy capaz de manejar y encauzar mis emociones y reconocer las emociones de los demás, la retroalimentación será positiva. (P6) He mejorado mi manejo emocional tanto a nivel intrapersonal como interpersonal (P8)</p>
<p>Optimización de habilidades comunicativas</p>	<p>Que a mejor desarrollo emocional, yo puedo tener, más se me facilitará desarrollar ello en otros, dado que mis habilidades comunicativas estarán mejor desarrolladas para esa función. (P3) Fortalecer el vínculo familia escuela mediante el diálogo y la comunicación asertiva (P10)</p>
<p>Fortalecimiento vínculo profesor-alumno</p>	<p>Una actividad de desarrollo emocional que se maneje de mala manera por parte del adulto puede resultar un gran daño para el niño o niña, generando inclusive quiebres en este vínculo que se sabe el incalculable valor que tiene (P3) La convivencia empática hace que vea al otro como una persona con quien se co-construye un clima favorable, que me necesita y que yo puedo ser agente de su logro y bienestar (psicológico o físico) (P10) Las interacciones con los estudiantes desde el punto de vista de la vinculación, como punto base para desarrollar en los niños la alianza profesor-estudiante (P1)</p>

Tabla 3

Categorías de análisis desde el punto de vista personal

Fuente: Elaboración propia

La categoría referida a una perspectiva personal alude a los recursos adquiridos y destrezas desarrolladas por los participantes del módulo, que les han permitido identificar y valorar sus recursos internos y los de los demás, que les han ayudado a establecer relaciones y vínculos, proporcionándoles el equilibrio necesario para desempeñar sus labores en el contexto escolar. En relación al avance en el reconocimiento y regulación emocional, se comienza señalando que esta mejora abarca en general un crecimiento tanto en los roles desempeñados en la actualidad (“Proyectar mi crecimiento personal y profesional como educadora de párvulos y estudiante de Magíster (P5)”), como en la

regulación manifestada en las dimensiones que componen su persona (“He mejorado mi manejo emocional tanto a nivel intrapersonal como interpersonal (P8)”), lo que se puede profundizar ya sea a nivel individual (“Toma de conciencia del cuidado y bienestar personal(P2)”), como en el ámbito de las relaciones interpersonales (“Reconocer, identificar, poder ver las emociones en el otro y generar la empatía con el resto (P7)”), reforzando desde la experiencia los beneficios de estos avances (“Yo he comprobado que si soy emocionalmente inteligente y soy capaz de manejar y encauzar mis emociones y reconocer las emociones de los demás, la retroalimentación será positiva. (P6)”).

Otro de los aspectos destacados a nivel personal es la optimización de habilidades comunicativas, reflexionando que desde esta mejora en lo individual se facilitan las relaciones con otras personas (“Que a mejor desarrollo emocional, yo puedo tener, más se me facilitará desarrollar ello en otros, dado que mis habilidades comunicativas estarán mejor desarrolladas para esa función. (P3)”), en especial con las familias (“Fortalecer el vínculo familia escuela mediante el diálogo y la comunicación asertiva (P10)”).

Finalmente se ha valorado el fortalecimiento del vínculo profesor-alumno que han tenido los participantes del módulo, destacándolo como algo esencial en la tarea pedagógica (“Las interacciones con los estudiantes desde el punto de vista de la vinculación, como punto base para desarrollar en los niños la alianza profesor-estudiante (P1)”), que si bien es algo que se construye en conjunto, los coloca a ellos como agentes principales (“La convivencia empática hace que vea al otro como una persona con quien se co-construye un clima favorable, que me necesita y que yo puedo ser agente de su logro y bienestar (psicológico o físico) (P10)”), reflexionando acerca de la responsabilidad asumida y las implicancias de un mal manejo de situaciones con raíz emocional (“Una actividad de desarrollo emocional que se maneje de mala manera por parte del adulto puede resultar un gran daño para el niño o niña, generando inclusive quiebres en este vínculo que se sabe el incalculable valor que tiene (P3)”).

Discusión y Conclusiones

A partir de lo señalado por los participantes en el módulo, se puede afirmar que los resultados obtenidos en este trabajo reafirman que las competencias emocionales se pueden mejorar a través de experiencias educativas sistemáticas, aunque sea en períodos cortos de tiempo²⁷, dado que entregan a los docentes herramientas para enfrentar los desafíos de sus prácticas en el aula²⁸, que en el caso de este estudio corresponden a elementos ligados tanto a lo profesional como lo personal.

La emergencia de categorías como el reconocimiento del aporte de importantes sustentos teóricos, que permiten el abordaje de desafíos éticos y operativos, sumado al avance en el reconocimiento y regulación emocional, evidencian que intervenciones como la analizada no pueden limitarse a la mera transmisión de conocimientos, dado que los participantes, en su calidad de educadores, se erigen como modelos promotores de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos²⁹.

²⁷ Nicola Schutte; John Malouff y Einar Thorsteinsson, “Increasing emotional intelligence ...

²⁸ Patricia Torrijos; Juan Martín y María José Rodríguez, “La educación emocional en la formación....

²⁹ Rosario Cabello; Desirée Ruiz-Aranda y Pablo Fernández-Berrocal, “Docentes emocionalmente inteligentes...”

Los participantes en esta experiencia resaltan la aplicación de lo aprendido en buenas prácticas de convivencia, creando ambientes que apunten al bienestar de la comunidad a través de la incorporación del trabajo cooperativo en los equipos pedagógicos, con lo que se confirma el requerimiento de impulsar la capacitación de las comunidades para lograr una verdadera cultura emocional en las escuelas³⁰.

Además del avance en el reconocimiento y regulación emocional, el hecho que desde una perspectiva personal se evidencie la optimización de habilidades comunicativas, reflejadas en el fortalecimiento del vínculo profesor-alumno, refuerza la propuesta de promover en los espacios educativos la capacidad de autogenerar emociones placenteras conducentes a un estado de bienestar, mediante el establecimiento de relaciones interpersonales positivas³¹.

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de esta propuesta confirman la necesidad de intervenciones durante la formación profesional, que ayuden a fortalecer los aspectos socioemocionales en el desempeño docente³², como un modo de superar las limitaciones que pudiera tener la formación inicial de profesores, favoreciendo la adquisición de competencias que les brinden estrategias y herramientas para abordar los constantes desafíos de su práctica educativa³³, lo que lleva a concluir que el desarrollo de las competencias socioemocionales no solo es posible en educación superior, sino también necesario para capacitar adecuadamente a los profesionales que requiere el sistema educativo en la actualidad³⁴.

Bibliografía

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

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

Coffey, Amanda y Atkinson, Paul. Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Alicante: Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones. 2005

Durlak, Joseph; Weissberg, Roger, Dymnicki, Allison; Taylor, Rebecca y Schellinger, Kriston. "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School Based Universal Interventions". Child Development Vol: 82 num 1 (2011): 405–432.

Fernández Domínguez, M^a Rosario. "Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado Vol: 19 num 3 (2005): 195–251.

³⁰ José Manuel Mañú e Imanol Goyarrola, "Docentes competentes...."

³¹ Mary Helen Immordino-Yang. Emotions, Learning, and the Brain...

³² Heriberto Rodríguez-Mateo; Davinia García y José Rodríguez-Trueba, Variables socioafectivas...

³³ M^a Luisa Pertegal-Felices; Juan L. Castejón-Costa y M^a Ángeles Martínez, Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional....

³⁴ Nuria Pérez-Escoda; Vanesa Berlanga y Albert Alegre, Desarrollo de competencias socioemocionales en...

Fernández Herrería, Alfonso y López López, M^a del Carmen. “La inclusión del componente emocional en la formación inicial de maestros. Una experiencia para el desarrollo de la conciencia sensorial”. Revista Iberoamericana de Educación num 43 (2007): 3-25.

Immordino-Yang, Mary Helen. Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience. EUA: Norton & Company. 2015.

Isaza, Gloria y Calle, Juan. “Inteligencia emocional del maestro: posibilidad para favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje”. Infancias Imágenes Vol: 13 num 1 (2014): 140-142.

Mañú, José Manuel y Goyarrola, Imanol. Docentes competentes. Por una educación de calidad. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones. 2011.

Mortiboys, Alan. Cómo enseñar con inteligencia emocional. México: Grupo Editorial Patria. 2016.

Pekrun, Reinhard. Emotions and Learning. Educational Practices Series-24. Ginebra: Unesco. International Academy of Education. International Bureau of Education. 2014.

Pérez-Escoda, Nuria; Berlanga, Vanesa y Alegre, Albert. “Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional”. Bordón Vol: 71 num 1 (2019): 97-113.

Pérez-González, Juan Carlos. “Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional”. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa num 15 Vol: 6 (2008): 523-546.

Pérez-González, Juan Carlos y Pena, Mario. “Construyendo la ciencia de la educación emocional.” Padres y Maestros num 324 (2011): 32-35.

Pérez Juste, Ramón. Evaluación de programas educativos. Madrid: La Muralla. 2006.

Pertegal-Felices, M^a Luisa; Castejón-Costa, Juan y Martínez, M^a Ángeles. “Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro”. Educación XXI Vol: 14 num 2 (2011): 237-260.

Rodríguez-Mateo, Heriberto, García, Davinia y Rodríguez-Trueba, Juan. “Variables socioafectivas y la eficacia en la labor docente”. INFAD Revista de Psicología num 1 (2017): 137-148.

Schutte, Nicola; Malouff, John y Thorsteinsson, Einar. “Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions”. The International Journal of Emotional Education Vol. 5 num 1 (2013): 56–72.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y fundamentos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. 2002.

Torrijos, Patricia; Martín, Juan. “Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas”. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* Vol: 15 num 1 (2014): 90-105.

Torrijos, Patricia; Martín, Juan y Rodríguez, M^a José. “La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario”. *Profesorado* Vol: 22 num 1 (2018): 579-597.

Vásquez de Prada, Carmen y Vásquez, Santiago. “Resultados de la aplicación de un programa para la mejora de la inteligencia emocional y la felicidad en jóvenes recién titulados”. En *Inteligencia emocional y bienestar II*, editado por José Luis Soler Nages, Lucía Aparicio Moreno, Oscar Díaz Chica, Elena Escolano Pérez, Ana Rodríguez Martínez. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.2016. 817-830

Zeidner, Moshe, Roberts, Richard y Matthews, Gerald. “The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies”. *European Psychologist* Vol: 13 num 1 (2008): 64–78.

Zins, Joseph y Elias, Maurice. “Social and emotional learning”. En *Children’s needs III: Development, prevention, and intervention*, editado por George G. Bear; Kathleen M. Minke. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.2006: 1-13.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

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

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