



UNIVERSIDAD  
**DE ATACAMA**

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN BÁSICA

**COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES  
DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN  
GENERAL BÁSICA**

Seminario para optar al grado de Licenciado en Educación

Profesor Patrocinante: Naida Noriega Fundora

Profesor Guía: Elizabeth Camblor Órdenes

Dinary Belén Gaete Basualto

Katherine Romina Valeria Olivares Véliz

Copiapó, Chile 2024

*A todos los docentes en formación,  
que cada día enfrentan el desafío de convertirse en profesionales  
capaces de transformar vidas a través de la Educación.*

## AGRADECIMIENTOS

Quiero extender mis agradecimientos en primer lugar, a Dios, quien me ha guiado cada paso de este proceso. Su amor y sabiduría han sido esa luz que iluminó mi camino en los momentos más difíciles, dándome fuerza para seguir adelante.

A mi familia, el pilar fundamental de mi vida. A mi mamá, mi Clau, mi mayor ejemplo de fortaleza, amor y dedicación. Gracias por tus consejos, tus abrazos y por creer en mí incluso cuando yo misma dudaba. Este logro no habría sido posible sin tu apoyo incondicional y tus sacrificios. A mis hermanos, mi Maury y mi Martín quienes me sacaron sonrisas y me molestaron en los momentos más inesperados, pero que más los necesitaba, los adoro con mi vida.

A mi Luis Sebastián, compañero de vida y sueños, gracias por tu paciencia, tu amor y por ser mi refugio en los días de tormenta. Has estado a mi lado en cada paso, brindándome aliento y recordándome siempre mi capacidad para alcanzar mis metas.

A mis amigos por siempre estar presentes, con algún consejo, cariño e incluso alguna locura. Su amistad ha sido un pilar importante durante esta etapa.

Agradezco a todos aquellos que formaron parte de este largo camino, pero también muy bonito para mi vida.

Con cariño

*Dinary Belén Gaete Basualto*

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, gracias a mis padres, Gastón y Virginia, por brindarme un hogar lleno de amor, por facilitarme cada paso en mi camino académico y por hacerme la vida más sencilla con su constante cuidado y respaldo. Gracias por ser mi inspiración y por enseñarme la importancia de la perseverancia y la mejora constante.

A mi hermana, Antonella, quien, con ese carácter tan propio de una adolescente, siempre está a mi lado, acompañándome, haciéndome reír con sus ocurrencias y enseñándome, sin saberlo, algo nuevo cada día. Eres la mejor hermana —y, en cierto modo, primera hija— que la vida me regaló.

A Constanza, por estar presente en cada momento, celebrando los logros, enfrentando los desafíos y acompañándome con paciencia y amor a lo largo de toda esta etapa universitaria. Tu apoyo incondicional ha sido fundamental para llegar hasta aquí.

A mis amigas, quienes estuvieron a mi lado en este último tiempo que no sólo fue complejo académicamente, sino que también estuvo lleno de aprendizajes personales. Su compañía, apoyo y ánimo constante hicieron la diferencia en los momentos más difíciles. Gracias por tantas risas compartidas.

A todos ustedes, les agradezco de corazón por ser parte de este viaje y por creer en mí.

Con profundo agradecimiento y amor a todos y todas ustedes,

*Katherine Olivares Véliz*

## ÍNDICE

RESUMEN.....	viii
INTRODUCCIÓN .....	10
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.....	14
1.1. Evolución teórica de las competencias emocionales .....	14
1.1.1. Conceptualización de la emoción.....	14
1.1.2. Teorías y modelos principales en el estudio de la emocionalidad .....	16
1.2. Competencias emocionales en la Formación Inicial Docente (FID) .....	23
1.2.1. Conciencia y regulación emocional en el docente .....	24
1.2.2. Educación emocional en la Formación Inicial Docente.....	25
CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO .....	28
2.1. Enfoque de investigación .....	28
2.2. Diseño de la investigación .....	28
2.3. Tipo de estudio .....	29
2.4. Informantes .....	29
2.4.1. Población.....	29
2.4.2. Muestra y muestreo .....	29
2.5. Técnicas e instrumentos de recogida de información .....	31
2.5.1. Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA).....	32
2.5.2. Cuestionario para académicos.....	34
2.5.3. Técnica Focus Group .....	35
2.6. Procedimiento de recogida de información .....	36
2.7. Procesamiento de la información .....	37
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	38
3.1. Análisis del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA).....	38
3.2. Análisis de Cuestionario para Académicos .....	41
3.3. Análisis de Focus Group .....	47
3.4. Discusión de los resultados .....	52
CONCLUSIONES .....	55
GLOSARIO .....	57
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
ANEXOS .....	60

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal .....	17
<b>Figura 2</b> La Inteligencia emocional según Salovey y Mayer, según Rafael Bisquerra...	19
<b>Figura 3</b> Componentes de la inteligencia emocional propuestos por Goleman, según Rafael Bisquerra.....	20
<b>Figura 4</b> Modelo pentagonal de competencias emocionales.....	21
<b>Figura 5</b> Distribución de niveles por competencias en la muestra de 90 estudiantes .....	38
<b>Figura 6</b> Contribución del programa de la asignatura al fortalecimiento de la conciencia y regulación emocional .....	42
<b>Figura 7</b> Apartados del programa que tributan a la conciencia y/o regulación emocional .....	43
<b>Figura 8</b> Consideración del fortalecimiento de la conciencia y regulación emocional en las planificaciones .....	44
<b>Figura 9</b> Situaciones en las que el comportamiento docente ha influido positivamente como modelo.....	46

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> Funciones de las emociones .....	15
<b>Tabla 2</b> Escala de las cinco dimensiones del ICEA.....	33
<b>Tabla 3</b> Distribución de Niveles de Conciencia emocional y Regulación emocional por cohorte.....	40
<b>Tabla 4</b> Resultados en categorías emergentes en respuestas a preguntas abiertas del cuestionario a académicos.....	45

## **RESUMEN**

La presente investigación analizó el desarrollo de las competencias emocionales, específicamente la conciencia y regulación emocional, en los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad de Atacama. El estudio se realizó bajo un enfoque mixto que combina métodos cuantitativos y cualitativos. En la etapa cuantitativa, se aplicó el Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA) y un cuestionario dirigido a académicos, mientras que en la etapa cualitativa se llevó a cabo un Focus Group para explorar las percepciones y experiencias de los estudiantes. Los resultados muestran que una proporción significativa de los estudiantes presenta niveles regulares en ambas competencias, con variaciones entre cohortes. Además, los académicos destacan la implementación de estrategias específicas como talleres y reflexiones grupales para fortalecer dichas competencias. La investigación concluye que es fundamental integrar estrategias pedagógicas más efectivas e innovadoras en la formación inicial docente, con el propósito de fortalecer las competencias emocionales desde los primeros años. Esto no solo impactará de manera positiva en el bienestar y desempeño de los futuros profesores, sino que también contribuirá a la creación de ambientes educativos emocionalmente seguros y al desarrollo integral de los estudiantes.

**Palabras clave:** COMPETENCIAS EMOCIONALES - CONCIENCIA EMOCIONAL - REGULACIÓN EMOCIONAL - FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

## **ABSTRACT**

The present research analyzed the development of emotional competencies, specifically emotional awareness and regulation, in students of the Degree in Education and Pedagogy in General Basic Education of the Universidad de Atacama. The study was conducted under a mixed approach combining quantitative and qualitative methods. In the quantitative stage, the Inventory of Emotional Competencies for Adults (ICEA) and a questionnaire addressed to academics, while in the qualitative stage, a Focus Group was carried out to explore the perceptions and experiences of the students. The results show that a significant proportion of students present regular levels in both competencies, with variations between cohorts. In addition, the academics highlight the implementation of specific strategies such as workshops and group reflections to reinforce these competencies. The research concludes that it is essential to integrate more effective and innovative pedagogical strategies in initial teacher training, with the purpose of strengthen emotional competencies from the early years. This will not only have a positive impact on the well-being and performance of future teachers, but will also contribute to the creation of emotionally safe educational environments and the integral development of students.

**Key words:** EMOTIONAL COMPETENCIES – EMOTIONAL AWARENESS – EMOTIONAL REGULATION –INITIAL TEACHER EDUCATION

## INTRODUCCIÓN

Desde la década de 1990, el desarrollo de competencias socioemocionales ha comenzado a ocupar un lugar destacado en el ámbito educativo y social. Esta perspectiva ganó mayor relevancia cuando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través del Informe Delors (1996), destacó la importancia de complementar la educación cognitiva con el fortalecimiento de las capacidades socioemocionales.

Las competencias emocionales se pueden definir como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007). El presente estudio se enfoca en dos de ellas, la primera, es la conciencia emocional, referida a la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado, y la segunda es la regulación emocional que consiste en la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, lo que supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento y autogeneración de emociones positivas.

El fortalecimiento de las habilidades personales y profesionales de los futuros docentes es un componente esencial en su proceso formativo, ya que les permite incidir positivamente en la calidad del ambiente educativo, contribuyendo al desarrollo integral y académico de los estudiantes (García, 2012). Lo anterior se sustenta en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), a través de lo declarado en el Estándar Pedagógico 6 del Dominio B Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: “Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias

socioemocionales, actitudes y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad.” (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2021, p. 40).

Alineado con lo declarado en el MBE, la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad de Atacama, en su perfil de egreso presenta como sello, la formación de habilidades socioafectivas. Para garantizar el logro de este propósito, es necesario realizar un seguimiento y monitoreo del avance curricular de los futuros profesores en su itinerario formativo, que permita un análisis de resultados y de proceso orientado a la mejora continua.

La investigación aborda esta problemática desde un enfoque mixto y un diseño explicativo secuencial en dos fases, una cuantitativa con la aplicación del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA), estandarizado en Chile, que evalúa las cinco competencias socioemocionales de los estudiantes de la Carrera, un Cuestionario para Académicos de la Carrera, construido ad hoc para esta investigación; y posteriormente, una fase más cualitativa para profundizar en algunos aspectos que permitan una comprensión mayor del fenómeno estudiado, mediante la aplicación de un Focus Group.

Este trabajo de titulación se estructura en tres capítulos que abordan distintos aspectos cruciales para analizar el desarrollo de las competencias de conciencia y regulación emocional en los estudiantes de la Carrera. En el Capítulo I, Marco Teórico, se proporciona una sólida fundamentación teórica que explora los conceptos claves relacionados con el tema: las competencias conciencia y regulación emocional en la formación inicial docente. El Capítulo II, Marco Metodológico, indica el diseño y la metodología de la investigación, la muestra, los métodos y técnicas. El Capítulo III, denominado Análisis de Resultados, examina en profundidad los hallazgos de la investigación utilizando para este efecto tablas y figuras pertinentes. Finalmente, se

presentan las Conclusiones que expresan, en síntesis, cómo los resultados dan cumplimiento a los objetivos.

#### Problema de la investigación

La carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación General Básica se caracteriza por su sello formativo centrado en el desarrollo socioafectivo, basado en un enfoque que busca contribuir a la formación integral de los futuros docentes, preparándolos no solo en competencias pedagógicas y disciplinares, sino también en habilidades emocionales fundamentales para ejercer su rol de manera efectiva en contextos diversos y complejos y garantizar una educación de calidad (Schonert-Reichl, 2017). Las competencias socioemocionales permiten a los docentes gestionar el estrés, comunicarse de manera efectiva y crear un ambiente de aprendizaje positivo, aspectos fundamentales para el éxito académico y el bienestar emocional de los estudiantes (Durlak et al., 2011).

Las competencias de conciencia y regulación emocional son pilares fundamentales que inciden directamente en el desarrollo de otras competencias, como la empatía, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y el manejo del estrés. Sin embargo, a pesar de la relevancia de estas competencias, se desconoce en qué medida están siendo fortalecidas en el contexto de la formación docente en esta carrera.

No existen diagnósticos sistemáticos ni suficientes evidencias sobre cómo se desarrollan estas habilidades en los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica ni sobre las prácticas pedagógicas que los docentes emplean para promoverlas. Este vacío plantea la necesidad de indagar cómo se están implementando y desarrollando estrategias que contribuyan al fortalecimiento de la conciencia y la regulación emocional en los futuros docentes. El problema de investigación se centra en la falta de conocimiento sobre el nivel de desarrollo de las competencias de conciencia y regulación emocional en los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación General

Básica y las estrategias pedagógicas empleadas para promover estas competencias durante su formación profesional. Considerando el problema planteado, se formula la siguiente interrogante científica:

¿Cómo se desarrollan las competencias conciencia y regulación emocional en la formación inicial docente de los estudiantes de Educación General Básica de la Universidad de Atacama?

**Objetivo General:**

Analizar el desarrollo de las competencias conciencia y regulación emocional, en la formación inicial docente de los estudiantes de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad de Atacama.

**Objetivos específicos:**

1. Determinar el nivel de desarrollo de las competencias de conciencia y regulación emocional de los estudiantes de la Carrera, según la cohorte a la que pertenecen.
2. Identificar las prácticas pedagógicas que utilizan los académicos para el fortalecimiento de estas competencias emocionales de los estudiantes de la Carrera.
3. Explorar la percepción de los estudiantes sobre el fortalecimiento de las competencias de conciencia y regulación emocional, en base a las vivencias durante su formación docente.

La investigación constituye una aproximación al estudio del desarrollo de las competencias de conciencia y regulación emocional, lo que aportará valiosos resultados para la mejora de prácticas y estrategias pedagógicas de forma transversal en la Carrera. Además, se espera visibilizar con evidencia científica la importancia de fortalecer la educación emocional en los currículos de la formación inicial docente.

## CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

### 1.1. Evolución teórica de las competencias emocionales

Las competencias emocionales tienen una larga historia que se remonta a las reflexiones filosóficas sobre la relación entre las emociones y el comportamiento humano. Desde tiempos antiguos, se reconocía que las emociones juegan un papel crucial en la toma de decisiones y en las relaciones sociales. Con el desarrollo de la psicología como disciplina científica, este interés se transformó en un estudio sistemático que buscaba comprender cómo las emociones influyen en la conducta y el bienestar de las personas. Estas ideas sentaron las bases para desarrollar marcos conceptuales que integrarán las emociones como un componente clave del desarrollo humano.

#### 1.1.1. Conceptualización de la emoción

Las emociones han sido definidas desde varias perspectivas. Desde la biológica, Según Maturana (1988), las emociones no sólo influyen en el comportamiento individual, sino que son esenciales para la formación de la convivencia social y las relaciones humanas. Bisquerra (2003), por su parte, identifica en las emociones un sistema de señales internas que orientan el comportamiento hacia objetivos de supervivencia y bienestar, señalando la importancia de su gestión para una vida plena.

Por otra parte, Casassus (2007) las define como un estado psicológico complejo que surge como respuesta a estímulos internos o externos, y que involucra componentes fisiológicos, cognitivos y conductuales. Menciona que son reacciones que permiten adaptarse al entorno y están relacionadas con el modo en que las personas perciben e interpretan las experiencias, influyendo en sus decisiones, acciones y relaciones interpersonales. Además, Casassus (2007) destaca la importancia de comprender las

emociones no sólo como respuestas espontáneas, sino también como procesos que se pueden gestionar y desarrollar en contextos educativos y sociales.

En ese sentido, se plantea que las emociones poseen una función, la cual hace referencia al para qué sirven estas. Según Bisquerra (2012), estas funciones son importantes para la adaptación del organismo a su entorno. En esta línea, cada emoción desempeña un papel específico que contribuye al bienestar facilitando de esta manera la interacción social, lo anterior se muestra en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Funciones de las emociones*

<b>Emoción</b>	<b>Función</b>
<b>Miedo</b>	Impulsar a la huida ante un peligro real e inminente para asegurar la supervivencia
<b>Ansiedad</b>	Estar en atención vigilante a lo que pueda ocurrir. Hay peligros potenciales o supuestos.
<b>Ira</b>	Intentarlo duramente. La impulsividad agresiva está presente.
<b>Tristeza</b>	No hacer nada. Reflexionar y buscar nuevos planes.
<b>Asco</b>	Rechazar sustancias (alimentos en mal estado) que pueden ser perjudiciales para la salud.
<b>Alegría</b>	Continuar con los planes, ya que han funcionado hasta el logro de los objetivos.
<b>Amor (enamoramamiento)</b>	Sentirse atraído hacia otra persona para asegurar la continuación de la especie.

*Casassus, J. (2007)*

En cuanto a la estructura de las emociones, es decir, el cómo se organizan y clasifican, variados autores han propuesto modelos teóricos de clasificación de emociones, sin embargo, aún no existe un sistema de clasificación que sea general. Por su parte, Bisquerra (2012) recomienda tres aspectos para tener en cuenta a la hora de buscar clasificar las emociones, los cuales son: especificidad, intensidad y temporalidad.

La especificidad es una característica que define cada emoción, lo que permite nombrarla y distinguirla de las demás, como ocurre con el amor, el odio o la alegría. Esta cualidad es de naturaleza cualitativa, concreta y facilita el proceso de etiquetado. Además, la especificidad permite clasificar las emociones en familias que comparten características similares. Cada una de estas familias suele estar representada por una emoción primaria o básica.

Por otro lado, la intensidad se relaciona con la magnitud con la que se vive una emoción, lo que posibilita asignarle un nombre que la diferencia de otras emociones dentro de su misma familia, como en el caso de la tristeza y la melancolía. En este sentido, la intensidad es una dimensión cuantitativa, más general y sin especificidad.

Finalmente, la temporalidad hace referencia a la duración de las emociones. Mientras que las emociones agudas suelen ser breves, existen estados emocionales que pueden extenderse por largos períodos, incluso meses. Cuando se aborda el tema de las emociones básicas o primarias, generalmente se alude a aquellas emociones de carácter agudo y de corta duración.

El estudio para entender las emociones y cómo se gestionan ha evolucionado a lo largo del tiempo, diferentes enfoques han buscado conceptualizar y desarrollar estas habilidades, destacando los aportes de diversas teorías clave.

#### 1.1.2. Teorías y modelos principales en el estudio de la emocionalidad

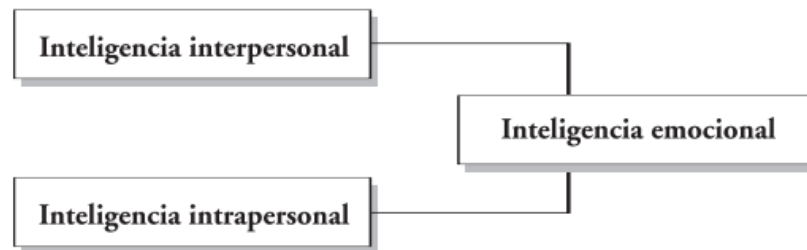
Con la llegada de la psicología como disciplina científica en el siglo XIX, se comenzó a estudiar la influencia de las emociones en el comportamiento humano. Sin embargo, fue en la segunda mitad del siglo XX cuando estas ideas tomaron un enfoque más sistemático, gracias a teorías como la de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), quien no sólo amplía la comprensión de las de las capacidades humanas, sino que también encuentra una conexión directa con la conciencia y la regulación emocional. Este enfoque

reconoce que la inteligencia interpersonal e intrapersonal son fundamentales para el desarrollo emocional, pues permiten a los individuos comprender y gestionar sus propias emociones y relacionarse de manera efectiva con los demás. Según se menciona en el texto, la inteligencia intrapersonal está relacionada con la capacidad de conocerse a sí mismo, lo que abarca identificar las propias emociones, objetivos y motivaciones, mientras que la inteligencia interpersonal implica la habilidad de relacionarse con los demás y entender tanto sus emociones como sus necesidades (Sánchez, 2010).

La inteligencia emocional que resulta de la combinación entre la inteligencia interpersonal e intrapersonal se muestra en la figura 1.

**Figura 1**

*Inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal*



*Bisquerra, R. (2009)*

Estas inteligencias son clave para fomentar la conciencia emocional, ya que ayudan a los estudiantes a identificar sus estados emocionales y desarrollar estrategias de regulación. Al integrarse en el ámbito educativo, este modelo permite a los docentes diseñar estrategias pedagógicas que promuevan tanto el aprendizaje académico como el desarrollo emocional, fortaleciendo competencias como la empatía y la resiliencia (Sánchez, 2010). Esto no solo mejora la dinámica en el aula, sino que también prepara a los estudiantes para afrontar los retos emocionales de la vida cotidiana de manera más efectiva.

Una de las teorías más reconocidas y de mayor vigencia en la actualidad es la que parte del concepto de inteligencia emocional que introducen Mayer y Salovey (1997), representando un avance significativo en el estudio de las emociones y su gestión. Según estos autores, la inteligencia emocional es la capacidad de percibir, entender, utilizar y regular las emociones propias y de los demás de manera efectiva.

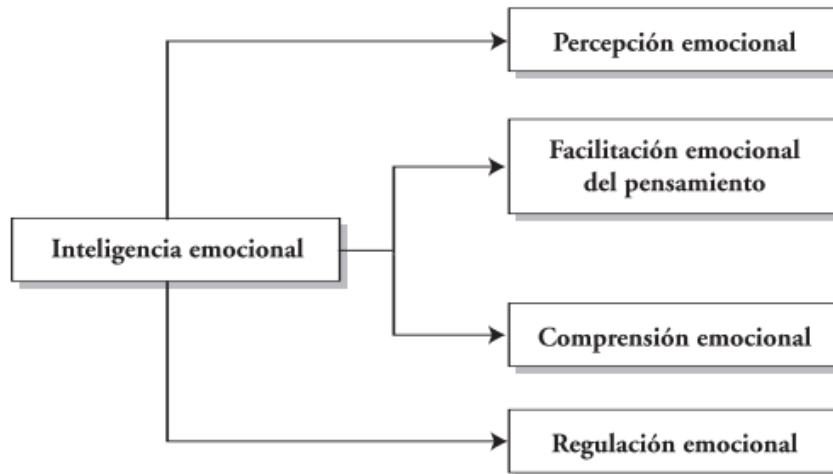
El concepto de inteligencia emocional dio un paso significativo con *Mayer y Salovey* (1997), quienes definieron esta habilidad como la capacidad de percibir, comprender, utilizar y regular las emociones propias y ajenas. Su teoría se ha dividido en varias etapas clave:

- Etapa 1 (1900-1970): Durante este periodo, la inteligencia y las emociones fueron considerados conceptos independientes, coincidiendo con el auge de la psicometría.
- Etapa 2 (1970-1990): Se sentaron las bases para la inteligencia emocional, influenciados por las teorías de Gardner (inteligencias múltiples) y Sternberg (teoría triádica).
- Etapa 3 (1990-1993): Mayer y Salovey definieron formalmente la inteligencia emocional, identificando tres habilidades fundamentales: percepción de emociones, regulación emocional y uso de las emociones para facilitar el pensamiento.
- Etapa 4 (1994-1997): La popularización del concepto, especialmente tras la publicación del libro de Goleman (1995), aunque con algunas controversias debido a interpretaciones amplias y no siempre precisas de la inteligencia emocional.
- Etapa 5 (1998 en adelante): Refinamiento del modelo por parte de *Mayer y Salovey*, añadiendo una dimensión más a su teoría y perfeccionando las herramientas de medición (Mayer, Caruso y Salovey, 2000).

El modelo de Salovey y Mayer que esquematiza Bisquerra (2009) puede representarse mediante la figura 2.

## Figura 2

*La Inteligencia emocional según Salovey y Mayer, según Rafael Bisquerra*



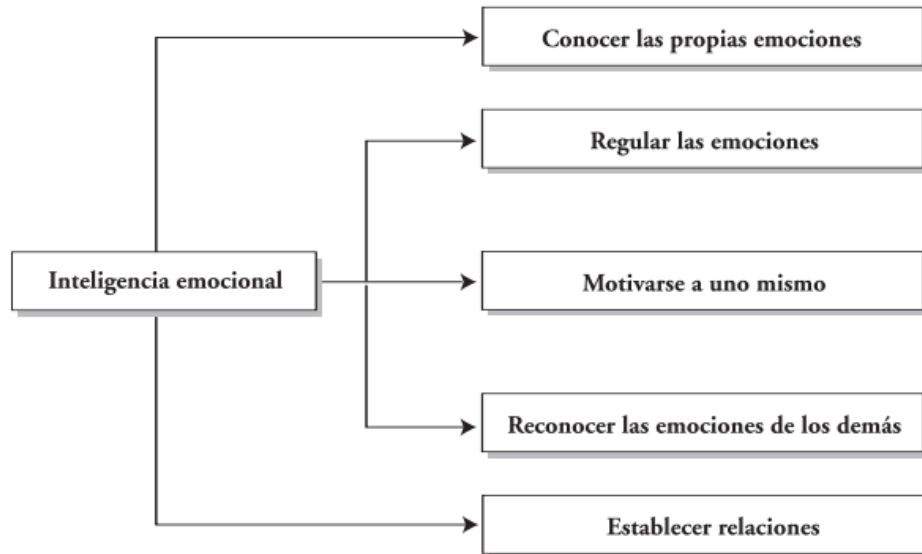
*Bisquerra, R. (2009)*

El modelo de inteligencia emocional de Goleman (2000) se consolidó como uno de los más conocidos y aplicados, especialmente en el ámbito organizacional y educativo. Goleman define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades necesarias para afrontar los retos de la vida, estructurando estas habilidades en cuatro dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social y gestión de relaciones interpersonales. Este enfoque ha sido ampliamente utilizado para mejorar el desempeño tanto personal como profesional, destacando la importancia de las competencias emocionales en el éxito y bienestar.

El modelo de Goleman (1995) se ilustra en la figura 3., donde se destacan los componentes fundamentales que integran la inteligencia emocional según su enfoque.

### Figura 3

*Componentes de la inteligencia emocional propuestos por Goleman, según Rafael Bisquerra*



*Bisquerra, R. (2009)*

Entre los modelos más influyentes, destacan los de Carolyn Saarni y Rafael Bisquerra, a quienes, desde enfoques complementarios, ofrecen modelos claros y prácticos para entender estas habilidades. Saarni enfatiza la importancia de integrar aspectos culturales y éticos en el manejo emocional, mientras que Bisquerra organiza estas competencias en dimensiones que abarcan desde la identificación de las emociones hasta el bienestar personal.

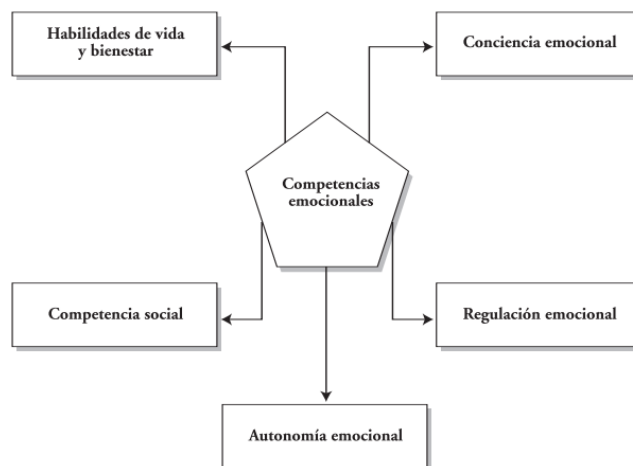
El modelo de Saarni (1997, 2000) conceptualiza la competencia emocional como un conjunto de habilidades interrelacionadas que permiten al individuo manejar sus emociones de manera efectiva y adaptativa en contextos sociales. Estas habilidades no solo se centran en la regulación emocional personal, sino también en la interacción con los demás, integrando elementos culturales y éticos.

Esta autora declara que la conciencia emocional agrupa varias habilidades como la integración de habilidades que permiten gestionar las emociones de manera efectiva y ética en diversos contextos. Esto incluye la conciencia del propio estado emocional, la habilidad para interpretar emociones ajenas, el uso adecuado del vocabulario emocional, la empatía, la comprensión de la discrepancia entre emociones internas y expresiones externas, la regulación de emociones negativas, la conciencia sobre las relaciones emocionales y la autoeficacia emocional. Estas habilidades combinan factores internos, culturales y sociales para fomentar interacciones alineadas con valores éticos.

Por su parte, Bisquerra y Pérez (2009) desarrollaron un modelo de competencias emocionales que incluye cinco componentes principales, como se muestran en la figura 4.

**Figura 4**

*Modelo pentagonal de competencias emocionales*



*Bisquerra, B. (2009)*

- Conciencia emocional: Esta competencia se refiere a la habilidad para identificar y ser consciente de las propias emociones, así como percibir el

ambiente emocional en diferentes contextos. Comprende cuatro micro-competencias: identificar las propias emociones, nombrar las emociones, comprender las emociones ajenas y reconocer la interacción entre emoción, cognición y conducta.

- Regulación emocional: Implica gestionar las emociones de manera adecuada para aprovecharlas positivamente. Esto incluye ser consciente de cómo interactúan emoción, cognición y conducta, desarrollar estrategias de afrontamiento efectivas y generar emociones positivas. Esta competencia consta de cuatro micro-competencias: expresión adecuada de emociones, regulación emocional y manejo de conflictos, habilidades de afrontamiento y capacidad de autogenerar emociones positivas.
- Autonomía emocional: Se enfoca en la autogestión emocional y abarca características como autoestima, responsabilidad, actitud positiva, pensamiento crítico frente a las normas sociales, capacidad para buscar apoyo y autoeficacia. Incluye siete microcompetencias: autoestima, automotivación, autoeficacia, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de normas sociales y resiliencia.
- Competencia social: Esta competencia permite establecer relaciones interpersonales saludables y efectivas. Incluye habilidades sociales como la comunicación afectiva, el respeto, las actitudes prosociales y la asertividad. Consta de nueve micro-competencias: habilidades sociales básicas, respeto por los demás, comunicación receptiva y expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial, cooperación, asertividad, resolución de conflictos y manejo de situaciones emocionales.
- Competencias para la vida y el bienestar: Representan la capacidad de actuar de manera responsable y efectiva en diferentes áreas de la vida, orientándose hacia el bienestar personal y social. Esta competencia abarca seis micro-

competencias: establecimiento de objetivos adaptativos, toma de decisiones, búsqueda de apoyo y recursos, ciudadanía activa, bienestar emocional y capacidad para experimentar estados de fluidez o "flow". (Bisquerra y Pérez, 2009).

Tanto el modelo de Bisquerra (2003) como el de Saarni (1997) evidencian puntos en común en la conexión entre habilidades individuales para manejar las emociones y los enfoques mixtos o de habilidades de la inteligencia emocional. No obstante, ambos autores desarrollan sus propuestas basándose en antecedentes sólidos, lo que otorga a sus modelos autonomía y originalidad al conceptualizar las competencias emocionales (citado en Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010).

Además del trabajo de Mayer y Salovey, y Saarni, otros modelos como el de Reuven Bar-On (2006) contribuyen al campo al integrar factores emocionales y sociales necesarios para la adaptación personal y el éxito. Bar-On define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que impactan en la adaptación y el bienestar. Su modelo incluye componentes como la autoconciencia emocional, la empatía, y la gestión del estrés, y fue complementado con el desarrollo del Inventario de Cociente Emocional (EQ-i), una herramienta psicométrica utilizada para medir estas competencias. Según Fragosó-Luzuriaga (2015), el EQ-i ha demostrado ser una herramienta fiable y efectiva para identificar fortalezas y áreas de mejora en la inteligencia emocional de las personas, lo que facilita el diseño de programas de intervención adaptados a las necesidades específicas de los individuos y los grupos (Fernández-Berrocal & Extremera, 2015).

## 1.2. Competencias emocionales en la Formación Inicial Docente (FID)

La integración de competencias emocionales en la formación inicial docente es crucial para preparar a los futuros profesores ante los desafíos emocionales que surgen en el entorno escolar. La inclusión de estas competencias en los programas formativos responde a la necesidad de preparar a los docentes no solo en aspectos pedagógicos, sino

también en habilidades emocionales que favorezcan un ambiente de aprendizaje saludable y colaborativo. En este sentido Bisquerra (2005) plantea que la formación inicial docente debe trascender lo técnico y enfocarse también en el desarrollo de competencias emocionales.

#### 1.2.1. Conciencia y regulación emocional en el docente

La conciencia y la regulación emocionales son competencias que están intrínsecamente relacionadas, ya que para regular adecuadamente las emociones es necesario primero ser consciente de ellas. La conciencia emocional actúa como un primer paso en el proceso de regulación, permitiendo que el docente identifique qué emociones están presentes en un momento dado, para luego tomar decisiones informadas sobre cómo manejarlas. De este modo, ambas competencias se refuerzan mutuamente y son esenciales para el desarrollo de un docente emocionalmente competente.

Ambas competencias emocionales permiten a los docentes gestionar eficazmente sus emociones, mejorar sus interacciones con los alumnos y de la convivencia de la comunidad educativa (Collie, 2017). La gestión emocional es un factor protector ante situaciones adversas y estresantes, para enfrentar las demandas emocionales de su trabajo de manera resiliente y efectiva (Bisquerra y Pérez, 2007; Pacheco-Salazar, 2017).

La conciencia emocional permite a los docentes estar en sintonía con sus estados emocionales, lo que facilita la toma de decisiones más reflexivas y una respuesta emocional adecuada frente a los distintos desafíos que surgen en el aula. Un docente con alta conciencia emocional es capaz de identificar las emociones antes de que estas influyan negativamente en su conducta y le permite manejar sus emociones de manera proactiva, evitando reacciones impulsivas que puedan afectar su relación con los alumnos o su desempeño en clase.

La capacidad para regular las emociones también es crucial para promover el bienestar de los estudiantes. Los docentes que gestionan de manera efectiva sus emociones pueden modelar conductas adaptativas de regulación emocional para sus alumnos, favoreciendo la creación de un ambiente emocionalmente seguro donde los estudiantes se sientan apoyados y comprendidos.

En este contexto, la educación emocional emerge como un enfoque clave para promover el desarrollo integral de estas competencias desde las primeras etapas de la formación docente. Con relación a lo anterior, Freire (1994, p. 8), declara que “la tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva”.

#### 1.2.2. Educación emocional en la Formación Inicial Docente

La educación emocional, según Bisquerra (2003), es un "proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales para el desarrollo de la personalidad integral" (p. 64).

Casassus (2001, citado por Bisquerra, 2009) afirma que la educación emocional es particularmente relevante en el contexto latinoamericano, donde las desigualdades sociales y educativas exigen un enfoque que favorezca la resiliencia, la convivencia y el desarrollo integral de los estudiantes.

La necesidad de que la educación emocional adopte un enfoque del ciclo vital es declarada por Bisquerra (2009), quien señala que debe extenderse más allá de la educación formal, llegando a los contextos sociocomunitarios y organizaciones. Con relación a la formación inicial del profesorado, destaca que esta “debería dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y sobre todo en competencias emocionales” (Bisquerra, 2009, p. 170).

Integrar competencias emocionales en la formación docente también impacta positivamente en el clima escolar, beneficiando a todos los actores educativos. Un docente consciente de sus emociones y capacitado para gestionarlas no solo enseña, sino que inspira y guía a sus estudiantes en su desarrollo integral.

La educación emocional se fundamenta en principios de psicología positiva y bienestar, sugiriendo que un desarrollo continuo de estas habilidades resulta en una mayor capacidad para la gestión del aula y para influir positivamente en el clima escolar (Noddings, 2003, citado por Bisquerra, 2009).

En relación con la metodología para la educación emocional en la formación docente, debe basarse en un enfoque constructivista, centrado en la experiencia de los estudiantes. Bisquerra (2009) propone que, aunque existan exposiciones magistrales, la dinámica de clase debe ser principalmente a través de estrategias pedagógicas específicas como talleres de regulación emocional y prácticas de autoconocimiento que potencian la empatía y la adaptabilidad en el aula; esto implica que las clases sean participativas, utilización de diversas dinámicas de grupo, grupos de discusión, role playing, etc. Según este autor, el dominio de los contenidos del programa requiere, además, un trabajo individual de los estudiantes que incluya, estrategias de aprendizaje como: la lectura de documentos ad hoc, libros, capítulos de libros seleccionados, artículos, etc.

El docente asume un rol de facilitador y guía de los aprendizajes; además, se convierte en un modelo y promotor de la inteligencia y las competencias emocionales en los estudiantes, sustenta en la teoría del aprendizaje social de (Bandura 1977, citado por Bisquerra, 2009). Las emociones entre docentes y estudiantes se transmiten gracias al mecanismo de las neuronas espejo, lo que permite que el alumnado adopte gestos, posturas y emociones del docente, y viceversa (Morris, 2014; Mujica et al., 2018).

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacan que el profesor actúa como un agente activo en el desarrollo afectivo de los estudiantes, posicionándose como un "educador emocional" que debe aprovechar de manera intencionada estas habilidades en su práctica educativa. La modelación como estrategia de educación emocional puede explicar que los futuros profesores tiendan a reproducir lo que han vivido y experimentado en su rol de estudiantes cuando asumen el papel de docentes (Ibáñez, 2002; Martinic y Vergara, 2007, citados por Sánchez Calleja, 2019).

Finalmente, diversos programas educativos (tales como el Programa de Desarrollo Emocional Integral, Programas de Tutoría Emocional, y Programa de Educación Emocional y para la Creatividad) han demostrado que sesiones estructuradas de 45-60 minutos semanales pueden generar impactos significativos en la regulación emocional y el bienestar tanto en estudiantes como en futuros docentes (Bisquerra, 2009, p. 19).

## **CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO**

### **2.1. Enfoque de investigación**

El desarrollo y la complejidad de las competencias emocionales, junto con las diversas formas en que estas se manifiestan, requieren un abordaje que trascienda un único enfoque para comprenderlas en profundidad. Por ello, la investigación se enmarca en el paradigma pragmatista, el cual permite integrar diferentes tipos de enfoques de manera complementaria. En este caso, optamos por un enfoque mixto, ya que, según Hernández (2014, p. 537), este enfoque posibilita obtener una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno estudiado. La combinación de herramientas provenientes tanto del enfoque cuantitativo como del cualitativo permitió que las fortalezas de uno contrarrestaran las limitaciones del otro, además de aportar flexibilidad metodológica a lo largo del proceso de investigación.

### **2.2. Diseño de la investigación**

En coherencia con el enfoque, se utilizó un diseño explicativo secuencial, caracterizado por el desarrollo de una fase inicial cuantitativa seguida de una fase cualitativa. Según Hernández (2014, p. 554), este diseño se basa en que los resultados de la etapa cuantitativa informan y guían la recolección de datos en la etapa cualitativa. La primera fase permitió identificar patrones generales en el nivel de desarrollo de las competencias emocionales de la cohorte, mientras que la segunda fase profundizó en estos hallazgos mediante descripciones detalladas y contextualizadas, enriqueciendo la comprensión integral del fenómeno.

### 2.3. Tipo de estudio

La presente investigación sobre las competencias emocionales en la formación inicial docente fue de tipo descriptivo. Según Hernández (2014), un estudio descriptivo “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p. 92). En este caso, el objetivo de esta investigación fue analizar el desarrollo de las competencias de conciencia y regulación emocional en el contexto de la formación inicial docente, a partir de la determinación de las tendencias en su manifestación y las prácticas pedagógicas como factor asociado a su fortalecimiento o desarrollo.

### 2.4. Informantes

#### 2.4.1. Población

Considerando la problemática expuesta, la población estuvo constituida por 116 estudiantes matriculados en la carrera de Lic. en Educación y Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad de Atacama. Estos sujetos de estudio, al figurar en calidad de alumno regular en dicha carrera, poseían las cualidades necesarias para participar en el cuestionario propuesto, dada su formación académica y experiencia dentro de la casa de estudios. Además, se incluyó también, a todos los académicos que prestasen servicios en la Carrera de Lic. en Educación y Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad de Atacama, los cuales dan un total de 25 unidades de estudio. Se incluyó a este grupo en la población con el fin enriquecer la investigación al proporcionar perspectivas adicionales y expertas sobre la problemática abordada desde el punto de vista profesional, siendo los principales agentes que implementan el plan de estudios.

#### 2.4.2. Muestra y muestreo

En la etapa cuantitativa seleccionamos una primera muestra, de carácter representativa, de 90 estudiantes regulares de la Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad de Atacama. Consideramos

que era una cantidad adecuada para estudiar durante el tiempo en que se desarrolló esta investigación. Posteriormente, para una etapa cualitativa, obtuvimos una segunda muestra a partir de la ya antes señalada, compuesta por 16 estudiantes (4 estudiantes por cada cohorte), con los cuales profundizamos en la información previamente levantada y analizada. Además, se escogió una muestra de 12 académicos para analizar aspectos relevantes desde lo curricular.

El proceso de muestreo se llevó a cabo en dos etapas, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos con el objetivo de obtener una muestra representativa de la población en estudio y profundizar en aspectos relevantes de la investigación.

#### Etapa cuantitativa: Muestreo aleatorio simple

En primera instancia, para garantizar la objetividad en la selección de los individuos investigados, llevamos a cabo un muestreo aleatorio simple, el cual es un procedimiento que asegura que cada individuo de la población tenga la misma probabilidad de ser seleccionado (Hernández Sampieri et al., 1991). Este método nos permitió obtener una perspectiva imparcial del fenómeno estudiado y poder generalizar en los resultados al ser una muestra representativa de la población.

La cantidad de sujetos de estudio en este muestreo aleatorio simple se calculó utilizando la siguiente fórmula:

$$N: \frac{Z^2 \cdot (p) \cdot (1-p)}{c^2} \cdot \frac{N}{N + \left( Z^2 \cdot p \cdot \frac{(1-p)}{c^2} \right) - 1N}$$

$Z$  : Nivel de confianza (95%  $\rightarrow Z=1.96$ ).

$p$  : Proporción esperada (normalmente se utiliza  $p=0.5$  para maximizar el tamaño de la muestra).

$c$  : Margen de error (5%  $\rightarrow c=0.05$ ).

$N$  : Tamaño de la población total. (116)

Este cálculo nos proporcionó una muestra de 90 estudiantes, considerando un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%.

Etapa cualitativa: Muestreo no probabilístico por conveniencia

En esta segunda etapa, implementamos un muestreo por conveniencia con el objetivo de obtener una representación específica de ciertos grupos dentro de la población. Es por ello que, de la muestra inicial de 90 estudiantes, seleccionamos convenientemente a 16 estudiantes (4 de cada cohorte) además, a 12 académicos de la población, utilizando criterios como accesibilidad, disponibilidad y voluntariedad.

Al combinar estos dos enfoques de muestreo, cuantitativo y cualitativo, obtuvimos una muestra completa y detallada. Esto nos permitió analizar y comprender la problemática en estudio desde diferentes ángulos, garantizando una visión más profunda y enriquecedora.

## 2.5. Técnicas e instrumentos de recogida de información

La recopilación de datos para esta investigación se llevó a cabo mediante tres instrumentos principales: el Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA), un cuestionario dirigido a académicos y una pauta de preguntas orientadoras implementadas a través de la técnica de Focus Group con estudiantes. A continuación, se describe cada uno de ellos de manera detallada.

### 2.5.1. Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA)

El Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA) es un instrumento de autoinforme diseñado para medir los niveles de logros de las competencias emocionales en una población adulta en un rango de edad que oscila entre los 17 a 61 años (Anexo 1). El objetivo de la elaboración de este cuestionario es contar con un instrumento para evaluar, en las personas adultas, el nivel de las competencias emocionales previstas en el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez (2007) y así ofrecer un instrumento válido y fiable para la investigación educativa que permita evidenciar la efectividad de la educación emocional.

Está compuesto por 23 ítems, considerando la medición del grado de presencia de cinco aspectos vinculados a las Competencias Emocionales. Esta escala se distribuye en cinco dimensiones: Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Autonomía Emocional, Competencia Social y Competencias para la Vida y el Bienestar. Sus definiciones operacionales se muestran en la tabla 2.

**Tabla 2***Escala de las cinco dimensiones del ICEA*

<b>Dimensión</b>	<b>Ítems</b>	<b>Definición</b>
Conciencia Emocional	1 al 5	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, darle un nombre a cada emoción, así como comprender las emociones de los demás.
Regulación Emocional	6 al 9	Capacidad para tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, regular las emociones, contar con estrategias de afrontamiento, y la capacidad para autogenerar emociones positivas.
Autonomía Emocional	10 al 14	Capacidad para automotivarse, ser responsable, sentirse autoeficaz emocionalmente y ser resiliente.
Competencia Social	15 al 19	Capacidad para respetar a los demás, practicar la comunicación receptiva, asertiva y el comportamiento prosocial y cooperativo. Incluye además la prevención y solución de conflictos
Competencias para la Vida y el Bienestar	20 al 23	Capacidad para fijar objetivos adaptativos para sí mismo, tomar de decisiones asumiendo la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad. También se refiere a la capacidad para buscar ayuda y recursos, proveerse de bienestar subjetivo y fluir.

*López-López, V., Lagos-San Martín, N. G., y Hidalgo-Ortíz, J. P. (2022)*

Cada dimensión está diseñada para captar aspectos específicos de las competencias emocionales, y su calificación se realiza mediante una escala tipo Likert que permite valorar el grado de desarrollo de cada competencia.

A partir de los resultados indicados por los participantes, se considera como puntuación de la dimensión a la media de las respuestas obtenidas en sus respectivos ítems. Para la calificación se considera: Nivel deficiente de 1,0- 2,9 puntos, Nivel Regular de 3,0- 4,0 puntos y Nivel óptimo de 4,1- 5,0.

A pesar de que este instrumento evalúa las 5 competencias emocionales según Bisquerra y Pérez (2007), para esta investigación el objeto de estudio fue únicamente la conciencia emocional y regulación emocional.

El cuestionario ICEA (Inventario de Competencias Emocionales para Adultos) ya contaba con una validación previa en Chile, por lo que no hubo la necesidad de realizar adaptaciones adicionales. No obstante, se llevó a cabo un proceso de evaluación para garantizar su pertinencia en el marco de esta investigación, asegurando que cumpliera con los objetivos previamente establecidos y se adecuara al contexto específico del estudio.

#### 2.5.2. Cuestionario para académicos

Hernández-Sampieri (2014) define el cuestionario como un “conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir” (p. 217). En el contexto de esta investigación, el objetivo del cuestionario fue recoger información sobre las prácticas pedagógicas empleadas por los académicos para fortalecer competencias emocionales en los estudiantes (Anexo 2).

El cuestionario incluyó 11 preguntas, divididas en los siguientes indicadores:

- Concepción de conciencia y regulación emocional
- Competencias emocionales en el proceso formativo

Dentro de estos indicadores, se encontraron preguntas cerradas, siendo estas “aquellas que contienen opciones de respuesta previamente delimitadas” (Hernández-Sampieri, 2014, p. 217) y preguntas abiertas, las cuales “no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado;

en teoría, es infinito, y puede variar de población en población” (Hernández-Sampieri, 2014, p. 220).

Para la validación del cuestionario aplicado a académicos, se seleccionaron dos expertos en competencias emocionales y diseño de cuestionarios. Estos académicos revisaron el contenido del instrumento, asegurándose de que las preguntas fueran claras, relevantes y alineadas con los objetivos de la investigación. Posteriormente, se recopilaron sus comentarios y sugerencias, las cuales permitieron realizar los ajustes necesarios para mejorar la claridad y pertinencia del cuestionario.

### 2.5.3. Técnica Focus Group

En tercer lugar, se aplica la pauta con preguntas orientadoras del Focus Group (Anexo 3) a la segunda muestra de estudiantes de la Carrera, compuesta por 16 unidades de análisis. El Focus Group, según Hernández-Sampieri (2014), es una técnica cualitativa que consiste en reunir a un grupo de personas para discutir un tema específico bajo la guía de un moderador (pp. 408-409). En esta investigación, su objetivo fue profundizar en la comprensión de cómo los estudiantes perciben su desarrollo en competencias emocionales, así como identificar prácticas pedagógicas que consideran efectivas para dicho propósito, respondiendo a los objetivos específicos 2 y 3.

El Focus Group se estructuró a partir de 8 preguntas orientadoras, divididas en los siguientes indicadores:

- Percepción del desarrollo de la conciencia y regulación emocional propia
- Espacios curriculares y extracurriculares que fortalecen la conciencia y regulación emocional
- Prácticas pedagógicas para el fortalecimiento de la conciencia y regulación emocional
- El rol del profesor como modelo de competencias emocionales

- Entorno físico y social que impactan en la conciencia y regulación emocional

Estas preguntas fueron diseñadas con base en los hallazgos cuantitativos obtenidos previamente, permitiendo complementar y contextualizar los resultados de manera cualitativa.

Para validar la pauta del Focus Group, se seleccionaron dos académicos con experiencia en competencias emocionales, quienes revisaron las preguntas orientadoras para garantizar su claridad y su capacidad de promover discusiones significativas entre los participantes. Tras recoger sus recomendaciones, se realizaron ajustes para optimizar la dinámica del grupo. Posteriormente, se llevó a cabo un Focus Group preliminar con tres participantes, quienes aportaron observaciones sobre la claridad y pertinencia de las preguntas, lo que permitió realizar ajustes finales antes de la sesión oficial.

## 2.6. Procedimiento de recogida de información

En primera instancia, se le informó a la directora de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad de Atacama, acerca de la investigación que se está llevando a cabo, y se le solicitó autorización para intervenir con distintos agentes de la Carrera.

Una vez autorizados, se buscó conversar con los académicos de la Carrera que impartían clases en el horario y cohorte de la Carrera que se requerían para el levantamiento de información de la muestra de estudiantes, con tal de conseguir unos minutos al final de sus clases y poder ejecutar el instrumento cuantitativo: ICEA. Para ello, se les explicó a los estudiantes sobre el tema y objetivos de la investigación, además

de solicitar su participación bajo el criterio de voluntariedad y precisando la confidencialidad del manejo de la información que se obtendría.

Para llevar a cabo el cuestionario a los académicos de la muestra, se les envió un mail explicando el tema de la investigación para así solicitar su participación en la investigación a través de la aplicación del instrumento bajo el criterio de voluntariedad, por medio de un cuestionario de Google Forms.

Por último, se envió un mail a los estudiantes de la Carrera elegidos en la segunda muestra para consultar con su disponibilidad y citarlos en un horario protegido de la Universidad y aplicar el último cuestionario implementado en un Focus Group.

## 2.7. Procesamiento de la información

En el análisis de los datos cuantitativos del ICEA, se realizó un procesamiento estadístico mediante el paquete estadístico SPSS.PC (versión 22). Este incluyó un análisis de distribución de frecuencias y un análisis comparativo entre cohortes utilizando la prueba no paramétrica de Wilcoxon, seleccionada tras evaluar la distribución normal de los datos mediante la prueba Shapiro-Wilk. Asimismo, se analizaron las respuestas cerradas del cuestionario aplicado a académicos mediante la herramienta Excel, realizando un análisis de distribución de frecuencias.

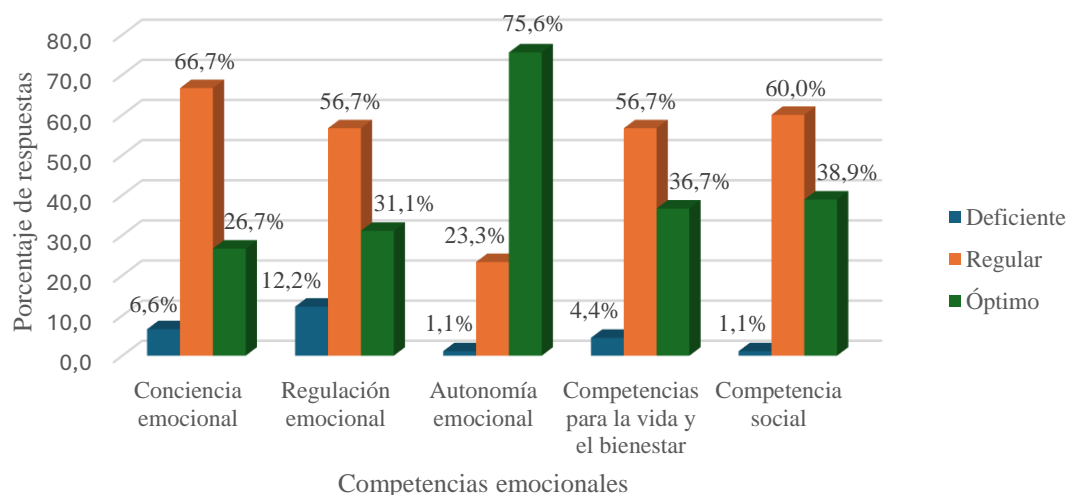
## CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 3.1. Análisis del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA)

Los resultados del ICEA muestran la distribución de frecuencias de las competencias socioemocionales. Como el objeto de esta investigación son la conciencia y regulación emocional, sólo se interpretarán los datos referidos a ellas. En la Figura 3.1.1. se presentan los porcentajes de respuestas por cada nivel de desarrollo. Estos resultados corresponden a la autopercepción de los estudiantes que aplicaron el instrumento.

**Figura 5**

*Distribución de niveles por competencias en la muestra de 90 estudiantes*



Como se observa en la Figura 5, la mayoría de los estudiantes, representando un 66,7% de la muestra, se encuentra en un nivel regular de conciencia emocional, lo que refleja un desarrollo moderado de esta competencia. Este resultado sugiere que, aunque estos estudiantes tienen cierto reconocimiento de sus emociones, es probable que no

logren comprenderlas plenamente. Se debe destacar que un 26,7% de la muestra alcanzó un nivel óptimo en esta competencia. Sin embargo, el 6,7% restante, se ubica en el nivel deficiente, evidenciando posibles áreas de mejora en este grupo de estudiantes.

Según la Figura 5, el 56,7% de los estudiantes se encuentra en un nivel regular en el manejo de sus emociones en diversas situaciones. Cabe destacar que, respecto a la conciencia emocional, se evidencia un mejor resultado en el nivel óptimo, evidenciado en el 31,1%, alcanzado, lo que indica que un mayor número de estudiantes percibe que tiene una capacidad sólida para gestionar sus emociones de manera efectiva. No obstante, un 12,2% de los estudiantes se ubica en el nivel deficiente, lo cual no es una cifra menor, lo que indica que sienten dificultades para regular sus emociones.

El análisis comparativo de los niveles de las competencias entre las cohortes de los años 2021, 2022, 2023 y 2024, evidencia que no existen diferencias significativas entre las cohortes en la conciencia y regulación emocional, con una Sig. 0,334 y 0,259 respectivamente, en la prueba estadística no paramétrica Kruskal Wallis. A pesar de lo anterior, se observan algunas diferencias entre las cohortes, lo que se considera importante analizar y que se ilustra en la tabla 3.

**Tabla 3***Distribución de Niveles de Conciencia emocional y Regulación emocional por cohorte*

Cohorte	Niveles	Conciencia emocional	Regulación emocional
		Porcentaje	
2024	Deficiente	8,3	20,8
	Regular	62,5	54,2
	Óptimo	29,2	25,0
2023	Deficiente	12,0	8,0
	Regular	72,0	72,0
	Óptimo	16,0	20,0
2022	Deficiente	6,7	20,0
	Regular	53,3	40,0
	Óptimo	40,0	40,0
2021	Deficiente	0,0	3,8
	Regular	73,1	53,8
	Óptimo	26,9	42,3

En la competencia de conciencia emocional, se observa que el nivel óptimo alcanza su mayor porcentaje en la cohorte 2022, con un 40%, lo que sugiere un desarrollo más consolidado de esta competencia en este grupo específico. En cuanto al nivel regular, predomina en la cohorte 2021 con un 73,1%, seguido de cerca por la cohorte 2023 con un 72%. Esto podría indicar que, en estas cohortes, los estudiantes aún se encuentran en un proceso intermedio de desarrollo en su capacidad para identificar y comprender sus emociones y las del resto. Por otro lado, el nivel deficiente registra su mayor porcentaje en la cohorte 2023, alcanzando un 12%, lo que evidencia un mayor número de estudiantes que perciben tener dificultades significativas en esta competencia.

En la competencia de regulación emocional, el nivel óptimo se concentra principalmente en la cohorte 2021, con un 42,3%, seguido por la cohorte 2022, con un

40%. Este resultado destaca una percepción de mayor capacidad de los estudiantes de estas cohortes para gestionar satisfactoriamente sus emociones. En contraste, el nivel regular alcanza su mayor proporción en la cohorte 2023, con un 72%, reflejando que la mayoría de los estudiantes de este grupo aún está desarrollando habilidades consistentes en esta área. Finalmente, el nivel deficiente registra sus porcentajes más altos en la cohorte 2024 con un 20,8%, seguido por la cohorte 2022 con un 20%.

A través de los resultados se puede identificar que las cohortes más avanzadas en sus planes de estudios presentan mejores resultados en ambas competencias, lo que podría asociarse con la formación recibida durante la carrera. Además, este hallazgo podría sugerir que los estudiantes más recientes enfrentan mayores desafíos iniciales en la regulación emocional, lo que resalta la importancia de implementar estrategias de apoyo desde los primeros años de formación.

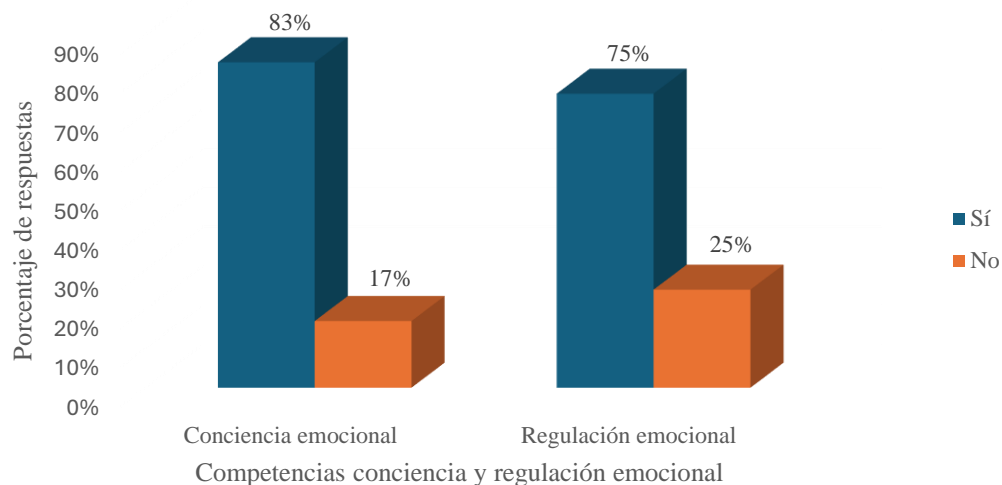
### 3.2. Análisis de Cuestionario para Académicos

Los resultados del cuestionario a Académicos se centran en cómo sus prácticas pedagógicas contribuyen al desarrollo de las competencias durante la formación inicial docente, considerando su concepción sobre estas competencias.

En la figura 6 se muestra el porcentaje de académicos que declaran contribución del programa de su asignatura al fortalecimiento de la conciencia y regulación emocional.

## Figura 6

*Contribución del programa de la asignatura al fortalecimiento de la conciencia y regulación emocional*

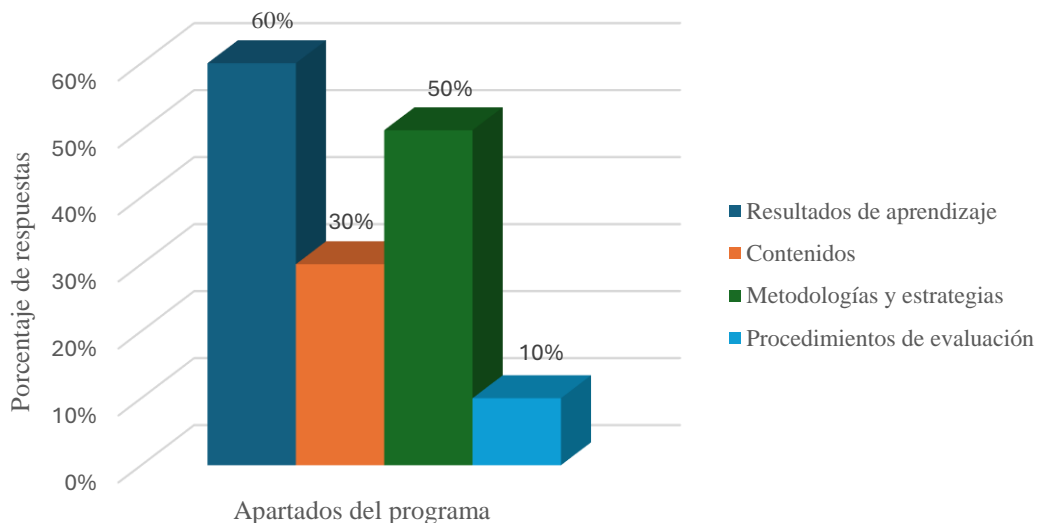


Se evidencia una predominancia de académicos que considera que el programa de la asignatura que imparten contribuye al fortalecimiento de la conciencia emocional y la regulación emocional de los docentes en formación, con un 83% y 75%, respectivamente. Este alto porcentaje indica que una percepción favorable de los académicos encuestados respecto a la tributación de sus asignaturas a estas competencias.

En cuanto a los apartados del programa de asignatura que tributan a estas competencias de manera declarativa, según la opinión de los académicos, estos se presentan en la figura 7.

**Figura 7**

*Apartados del programa que tributan a la conciencia y/o regulación emocional*

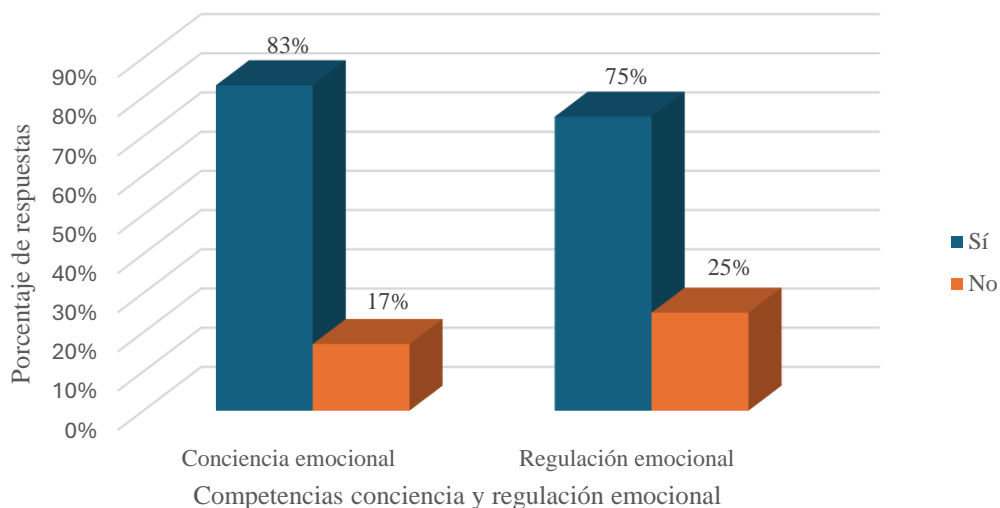


Se puede observar que los apartados del programa más destacados en el fortalecimiento de la conciencia y la regulación emocional son los resultados de aprendizaje (60%) y las metodologías y estrategias (50%), ambos son de gran relevancia en la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la tributación a través de los contenidos curriculares (30%) y los procedimientos de evaluación (10%) es menor, lo que podría estar relacionado con la naturaleza propia de estas asignaturas.

En relación a la consideración de las planificaciones en la conciencia y regulación emocional se presentan los mismos resultados que con el análisis del programa de asignatura, mostrando coherencia entre ambos instrumentos curriculares. Los resultados se muestran en la figura 8.

**Figura 8**

*Consideración del fortalecimiento de la conciencia y regulación emocional en las planificaciones*



Se evidencia predominancia de los académicos que declaran que sus planificaciones consideran el fortalecimiento de la conciencia emocional y/o la regulación emocional en sus planificaciones, en un 83% y 75%, respectivamente. Esto refleja un compromiso de estos académicos con la incorporación de estas competencias emocionales claves en el proceso formativo.

Con relación a las prácticas pedagógicas, los académicos destacan diversas estrategias y califican su efectividad para fortalecer competencias emocionales. La mayoría de los académicos (83.3%) perciben sus prácticas pedagógicas como altamente efectivas para fortalecer la conciencia y regulación emocional, lo que se alinea con la diversidad de estrategias utilizadas, tales como talleres y charlas sobre emociones, actividades específicas como mindfulness y mapas de emociones, reflexión crítica mediante análisis de casos y textos, diálogos y debates, así como herramientas prácticas como botiquines emocionales y bitácoras reflexivas. Sin embargo, las evaluaciones más bajas (1 y 3, con un 8.3% cada una) indican la necesidad de un análisis más profundo de pertinencia y/o factores asociados a su escasa implementación.

En cuanto a las respuestas entregadas, se resumen las verbalizaciones relacionadas con la concepción de la conciencia y regulación emocional, categorizando las respuestas según su frecuencia de aparición y los aspectos clave identificados.

**Tabla 4**

*Resultados en categorías emergentes en respuestas a preguntas abiertas del cuestionario a académicos*

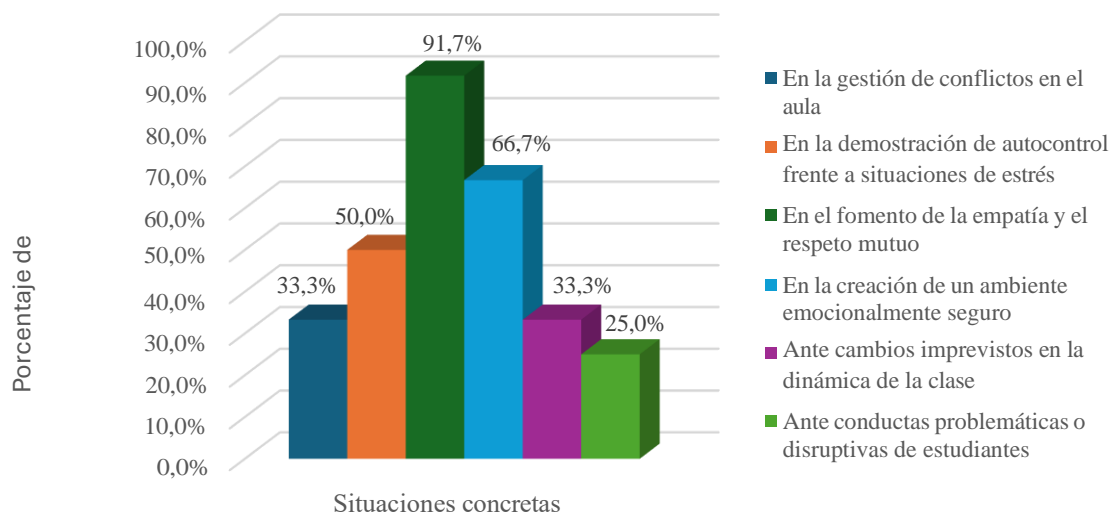
<b>Indicador</b>	<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia de aparición</b>	<b>Verbalización</b>
<b>Concepción de conciencia emocional</b>	Reconocimiento y comprensión propias emociones de emociones y sentimientos	9	“La conciencia emocional es la capacidad de reconocer y entender nuestras emociones y las de los demás.” “Tener conciencia de mi estado emocional.”
	Inteligencia emocional	2	“Es una habilidad en la inteligencia emocional, autogestión y conciencia social.”
	Autogestión		
	Conciencia social		
	Empatía	1	“Empatía”
<b>Concepción de regulación emocional</b>	Control y manejo emocional	6	"Regular las emociones puede ser manejarlas, controlarlas adecuadamente, no reprimirlas." "Control de las emociones."
	Gestión de emociones	3	"Es la habilidad de manejar o gestionar las emociones."
	Uso de estrategias de afrontamiento	2	"Habiendo reconocido los sentimientos o emociones, es tener la capacidad para manejarlas adecuadamente, pudiendo usar a conciencia estrategias de afrontamiento..."
	Autocontrol y uso positivo	2	"Es algo así como racionalizarlas y no actuar de forma impulsiva."
	Salud mental	1	"Apropiarse de las emociones y salud mental."

Esto refleja que, para los académicos, la conciencia y regulación emocional son competencias complementarias y fundamentales en el ámbito educativo, organizadas en categorías que permiten identificar y analizar aspectos clave de cada una. Estas categorías evidencian la importancia de su integración para lograr un desarrollo emocional equilibrado, destacando elementos esenciales como el reconocimiento de emociones, el manejo adecuado de las mismas y la implementación de estrategias efectivas para su gestión.

Con relación a situaciones concretas, se evidencia cómo los académicos reconocen su impacto como referentes en el desarrollo de competencias emocionales, como se muestra en la figura 9.

**Figura 9**

*Situaciones en las que el comportamiento docente ha influido positivamente como modelo*



Se puede evidenciar cómo los académicos perciben su comportamiento como modelo positivo principalmente en el fomento de la empatía y el respeto mutuo (91.7%) y en la creación de un ambiente emocionalmente seguro (66.7%), reflejando su influencia en el fortalecimiento de competencias emocionales. Además, la demostración de autocontrol frente a situaciones (50%) y la gestión de conflictos en el aula (33.3%) también se destacan como ejemplos clave, aunque en menor medida.

### 3.3. Análisis de Focus Group

El análisis de las respuestas muestra que el desarrollo de la conciencia y regulación emocional propia en los informantes se expresa en diferentes niveles de desarrollo, desde la percepción de estos. Se presenta una amplia gama de percepciones y estrategias relacionadas con la identificación, comprensión y manejo de las emociones, tanto personales como en interacción con los demás.

#### **Primer indicador. Percepción del desarrollo de la conciencia y regulación emocional propia**

##### Categoría 1. Conciencia emocional personal

Varias de las respuestas de los informantes indican dificultades en la identificación de las emociones propias, lo que refleja un nivel limitado de conciencia emocional en relación con ponerle nombre a lo que sienten, ejemplo: I11 declara *“me cuesta mucho saber qué emociones tengo y las confundo mucho”*, mientras que I5 señala: *“me cuesta llegar como a “me siento así” como tal”*. Este patrón refleja una falta de claridad emocional, lo que puede indicar la necesidad de fortalecer la capacidad para identificar y etiquetar emociones, un componente clave en la competencia emocional.

Sin embargo, algunos informantes demuestran una mayor conciencia emocional, como I10, quien expresa: *“sé qué emociones siento y sé qué hacer cuando estoy mal”*, lo que indica una percepción más clara de sus estados emocionales y una estrategia de regulación más desarrollada. La presencia de verbalizaciones como estas sugiere que los informantes tienen diferentes niveles de autoconciencia emocional, lo que podría ser crucial para el desarrollo de competencias emocionales en la formación docente.

## Categoría 2. Dificultades en la regulación emocional

Se obtienen varias respuestas que mencionan dificultades significativas en la regulación emocional, como el I4, que expresa: *“creo que no he visto alguna estrategia que se acomode como a ciertas situaciones de mi vida cotidiana, como momentos de mucho estrés”*, o I9 que expresa que: *“la autorregulación [...] ahora en diciembre, está en el subsuelo”*, en este caso la sensación tan fuerte de falta de regulación, se podría asociar con la etapa de cierre del semestre, la cual es muy demandante en relación a evaluaciones para los estudiantes. Ambos ejemplos indican una falta de estrategias eficaces de regulación emocional frente a situaciones de estrés y dificultades emocionales. Por otro lado, algunos informantes mencionan estrategias que emplean para regular sus emociones, como I2 que declara: *“cuando estoy muy estresado, me pongo a escuchar música como por una hora o dos hasta que pueda regularme”*, o I7 que expresa: *“me gusta escribir, y eso siento que me ha ayudado a que me calme, me gusta mucho escribir o si no, hablo sola, eso también me ayuda mucho”*.

Lo anterior evidencia adopción de mecanismos de autorregulación que pueden ser útiles para el manejo de emociones por parte de algunos informantes, aunque no todos parecen tener estrategias suficientemente adaptadas o consistentes, lo que podría sugerir la necesidad de un mayor repertorio de herramientas para la regulación emocional, especialmente en contextos de alta presión.

## Categoría 3. Regulación emocional en contextos sociales y profesionales

El análisis también destaca el valor de las relaciones interpersonales como recurso para la regulación emocional en interacciones sociales y contextos profesionales. Por ejemplo, I10 menciona: *“yo creo que hablar con mi familia ha sido como de los puntos más fuertes que me ha ayudado como a saber cómo aprender a regularme”*. Sin embargo, algunos informantes también revelan dificultades en este proceso, como I4, quien expresa: *“Creo que no he visto alguna estrategia que se acomode como a ciertas situaciones de mi vida cotidiana, como momentos de mucho estrés”*.

#### Categoría 4. Aprendizaje y desarrollo de la autorregulación emocional

Algunas verbalizaciones sugieren que los informantes han experimentado un proceso de aprendizaje y desarrollo en la regulación emocional, así I11 declara: *"aprendí a no involucrarme tanto emocionalmente, pero sí a ser empática"*, lo que indica un ajuste en la forma de manejar las emociones propias en contextos profesionales. Asimismo, I3 menciona *"la estrategia yo creo que, la más factible para mí, porque igual me cuesta regular las emociones, es la respiración profunda"*. Lo anterior sugiere que algunos informantes han identificado y adoptado prácticas para manejar sus emociones de manera más efectiva.

### **Segundo indicador. Espacios curriculares y extracurriculares que fortalecen la conciencia y regulación emocional**

#### Categoría 1. Estrategias para la regulación emocional

A pesar de las dificultades, los estudiantes destacaron el uso de estrategias concretas para manejar el estrés, las cuales han adquirido desde el currículo de algunas asignaturas del plan de estudios. I3 indicó: *"creamos botiquines emocionales y usamos herramientas como masitas para regular el estrés"*. Estas estrategias prácticas reflejan iniciativas tanto individuales como grupales para afrontar el estrés, destacando la importancia de contar con recursos accesibles para la autorregulación emocional.

#### Categoría 2. Necesidad de espacios recreativos y desconexión

Otro tema recurrente fue la ausencia de espacios extracurriculares dentro de la universidad, como se evidencia en la verbalización de I11: *"faltan espacios recreativos como ping pong para desconectarnos un rato"*. Esto pone en evidencia una demanda de los estudiantes por actividades recreativas que les permitan desconectarse de las exigencias académicas y fomentar la convivencia en un entorno relajado, buscando una autogestión emocional.

### **Tercer indicador. Prácticas pedagógicas para el fortalecimiento de la conciencia y regulación emocional**

#### Categoría 1. Dinámicas y metodologías utilizadas

Se destacan estrategias innovadoras y prácticas aplicadas en el aula. Por ejemplo, I3 destaca: *"botiquines emocionales para trabajar las emociones en clase"* evidenciando así el uso de herramientas tangibles para ayudar a los estudiantes a identificar y manejar sus emociones de manera efectiva. Asimismo, I12 menciona metodologías como los *"mapas de emociones y actividades de regulación"*. Estas estrategias promueven la reflexión y el aprendizaje emocional consciente, mientras que mostrar *"estrategias para avanzar y controlar las emociones en muchos diferentes casos"* (I11) resalta un enfoque flexible y adaptado a las diversas necesidades emocionales de los estudiantes. Estas prácticas pedagógicas reflejan un compromiso con el desarrollo integral de los alumnos, integrando la regulación emocional como una parte fundamental de la Formación Inicial Docente.

#### Categoría 2. Modelos positivos y negativos

Algunos de los participantes evidenciaron el impacto significativo que los referentes educativos tienen en la formación emocional y profesional de los docentes. Por un lado, un modelo positivo, como el de una profesora guía que *"enseñó a contextualizar las emociones de los estudiantes"* (I5), destaca la importancia de prácticas empáticas y ajustadas a las necesidades emocionales del aula, promoviendo un enfoque inclusivo y reflexivo. Por otro lado, tenemos el modelo negativo ejemplificado en la experiencia de *"una profesora que no me dejó desempeñar mi rol, y aprendí cómo no quiero ser"* (I8), esto destaca como las vivencias adversas pueden convertirse en aprendizajes valiosos. Estas vivencias, tanto positivas como negativas, son clave para fortalecer las habilidades emocionales necesarias en la labor docente.

#### **Cuarto indicador. El rol del profesor como modelo de competencias emocionales**

##### Categoría 1. Modelamiento positivo de competencias emocionales

Los participantes identificaron docentes que fueron modelos positivos al mostrar empatía y cuidado en la gestión de las emociones de los estudiantes. Por ejemplo, I5 dijo: *“mi profesora guía me enseñó a ser cuidadosa con las emociones de los estudiantes”* e I4 destacó: *“trabajé con una profesora que me mostró cómo motivar desde la empatía”*. Estas experiencias reflejan el impacto positivo que tiene el modelamiento de competencias emocionales en los futuros docentes, quienes aprenden a reconocer la importancia de la sensibilidad emocional y la motivación basada en el respeto y la comprensión.

##### Categoría 2. Experiencias adversas

Algunos participantes describieron experiencias negativas relacionadas con la ausencia de regulación emocional en sus docentes. Un ejemplo de I4 fue: *“un profesor no tenía regulación emocional y llegaba de mal humor”*. Este tipo de comportamiento no solo afecta el clima del aula, sino que también ilustra cómo las emociones del docente pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes, tanto a nivel emocional como académico. Además, las situaciones en las que los participantes fueron tratados de manera inapropiada por sus profesores también surgieron como experiencias clave. Un ejemplo de I8 fue: *“mi profesora guía no entendió que yo era practicante y me trató muy mal”*. Sin embargo, a pesar de lo negativo, estas experiencias generan aprendizajes sobre qué tipo de actitudes evitar en su propia práctica docente, consolidando el entendimiento de que el rol del profesor no solo incluye enseñar contenidos, sino también modelar un comportamiento emocional adecuado en sus prácticas.

## **Quinto indicador. Entorno físico y social que impactan en la conciencia y regulación emocional**

### Categoría 1. Impacto positivo del entorno físico en la regulación emocional

Los participantes destacaron elementos del entorno físico que contribuyen a la reducción del estrés y al confort en el aprendizaje. Por ejemplo, I3 destacó: *“las mesas con quitasoles nos ayudan a reducir el estrés”* y *“la infraestructura moderna hace más cómodo el aprendizaje”*. Estas verbalizaciones resaltan cómo un entorno físico agradable, funcional y bien equipado puede influir positivamente en la experiencia emocional y académica de los estudiantes, promoviendo una mayor sensación de bienestar.

### Categoría 2. Influencia negativa de la dinámica social del curso

El ambiente social dentro de las cohortes fue identificado como un factor que impacta de manera significativa las emociones de los estudiantes. I4 mencionó: *“el ambiente del curso es tenso por los grupitos, y eso me afecta emocionalmente”*. Esta observación evidencia cómo la fragmentación social puede generar tensiones que afectan no solo el clima general, sino también el bienestar emocional de los estudiantes, limitando su capacidad de regulación emocional.

## 3.4. Discusión de los resultados

Los resultados de la investigación permiten integrar los hallazgos obtenidos a través de diferentes técnicas y ofrecen un análisis de las competencias de las competencias en estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación General Básica. En el análisis por cuestionarios, se observó como tendencia, un desarrollo regular de la conciencia y regulación emocional con porcentajes de 67% y 57%, respectivamente; mientras menos de un 32% se presenta con desarrollo óptimo y un menor porcentaje deficiente. Esta distribución revela que, aunque la formación contribuye al

fortalecimiento de las competencias emocionales en la mayoría de los casos, persisten brechas importantes en ciertos estudiantes.

El rol de modelo del académico en el fortalecimiento de las competencias estudiadas se evidencia principalmente en el fomento de la empatía y el respeto mutuo, desde la percepción de los propios docentes. No ocurre lo mismo en situaciones de resolución de conflictos, lo que es algo que pudiera considerarse en la mejora en el desempeño pedagógico. Los estudiantes valoran la importancia de la modelación en su aprendizaje y su influencia pasa por la reflexión crítica de lo observado durante su formación profesional.

Se destaca la utilización de estrategias valiosas como mindfulness y mapas de emociones, análisis de casos y textos, diálogos y debates, botiquines emocionales y bitácoras reflexivas, las cuales son percibidas como herramientas efectivas para fomentar la autorregulación emocional. Sin embargo, los estudiantes, aunque reconocen la utilidad de estas estrategias, declaran enfrentan dificultades significativas para manejar el estrés en situaciones de alta presión, como en las prácticas profesionales. Este hallazgo evidencia que el repertorio de estrategias de afrontamiento de los estudiantes, parecen no estar desarrolladas lo suficiente, lo que sugiere la necesidad de estrategias más focalizadas y diferenciadas en la enseñanza.

Por otro lado, la observación del entorno evidenció factores externos que influyen en la regulación emocional, como la limitación de espacios físicos adecuados y relaciones interpersonales fragmentadas. Este hallazgo resuena con la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), que plantea que los entornos inmediatos ejercen un impacto directo en el desarrollo emocional. En este contexto, la carencia de condiciones favorables en el entorno educativo podría estar limitando el desarrollo óptimo de las competencias emocionales en algunos estudiantes.

Una interpretación crítica de estos resultados sugiere que, si bien el diseño curricular actual logra impactos positivos, no es suficiente para atender las necesidades de todos los estudiantes. Se aprecia variabilidad en la aplicación de estrategias emocionales por parte de los académicos, lo que invita a un análisis mayor de cómo el plan de estudio tributa a estas competencias, considerando lo declarado por Bisquerra (2011), que aboga por enfoques holísticos y sostenidos en el tiempo. Por ejemplo, los estudiantes avanzados en la carrera tienden a mostrar un mejor desarrollo emocional, lo que podría atribuirse a una mayor exposición a estas estrategias. Sin embargo, el hecho de que algunos estudiantes en etapas iniciales no alcancen niveles óptimos refleja una oportunidad de mejora en el diseño de las primeras fases de formación.

Al contrastar estos hallazgos con la teoría, se confirma la importancia de una intervención estructurada desde el currículo y basada en evidencia para promover competencias emocionales sólidas. La teoría de Mayer y Salovey (1997) y el modelo de educación emocional de Bisquerra (2011) coinciden en que el desarrollo emocional requiere tanto estrategias intencionales como una evaluación continua.

## CONCLUSIONES

La mayoría de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación General Básica presenta un nivel regular en las competencias de conciencia y regulación emocional, lo que indica un desarrollo intermedio. Sin embargo, se debe destacar, la existencia de un porcentaje notable de estudiantes que alcanza niveles óptimos en estas competencias, lo que evidencia un progreso significativo en la capacidad de estos para identificar y gestionar sus emociones. La elevada presencia del nivel regular unido a la existencia de un grupo más pequeño de estudiantes con niveles deficientes resalta la necesidad de reforzar estas áreas en la formación inicial docente, especialmente para enfrentar las exigencias emocionales de su futura labor profesional.

Las cohortes más avanzadas en sus estudios tienden a obtener mejores resultados en ambas competencias emocionales, lo que sugiere una relación positiva entre el avance en la formación académica y el fortalecimiento de estas capacidades. Lo anterior subraya la importancia de integrar estrategias emocionales de manera progresiva y sostenida a lo largo de los años de estudio, asegurando un óptimo desarrollo de estas competencias.

Los académicos perciben que sus programas de asignaturas y planificaciones contribuyen al fortalecimiento de las competencias emocionales, destacando los resultados de aprendizaje y las metodologías como los elementos más relevantes. Esto indica una intencionalidad curricular para el logro de este propósito formativo.

Se destacan prácticas pedagógicas innovadoras y efectivas utilizados por los académicos para fortalecer las competencias emocionales. Si bien es positivo que exista variedad, sería importante establecer lineamientos comunes y fomento del intercambio de

buenas prácticas entre los docentes para el fortalecimiento del desarrollo de las competencias conciencia y regulación emocional.

El comportamiento de los académicos como modelos emocionales tiene un impacto favorable en el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes. Las experiencias positivas con docentes empáticos y autocontrolados refuerzan estas capacidades, mientras que las vivencias negativas resaltan actitudes que los futuros docentes desean evitar en su propia práctica. Estas dinámicas reflejan la importancia del modelamiento emocional como una herramienta pedagógica clave.

Los estudiantes identifican una falta de espacios extracurriculares que fomenten la desconexión y el manejo del estrés, como actividades recreativas o áreas de esparcimiento dentro de la institución. Esto pone en evidencia la necesidad de implementar iniciativas que complementen la formación académica y fortalezcan la autorregulación emocional en contextos menos estructurados.

Los resultados de esta investigación contribuyen a visibilizar la importancia de las competencias emocionales en la formación inicial docente, evidenciando su impacto en el desempeño profesional, el bienestar integral y la calidad de las interacciones en el aula. Asimismo, los resultados obtenidos pueden servir como base para el diseño de políticas educativas y estrategias formativas que promuevan el fortalecimiento de la conciencia y regulación emocional.

Finalmente, se sugiere que futuras investigaciones aborden enfoques innovadores que permitan profundizar en cómo se pueden implementar estas estrategias de manera efectiva en el contexto educativo. Asimismo, sería valioso explorar cómo las competencias emocionales se desarrollan a lo largo de la trayectoria profesional docente, estableciendo conexiones entre la formación inicial y la práctica profesional.

## GLOSARIO

- **Dinámica social:** Se refiere a los procesos de interacción entre individuos y grupos, que influyen en los patrones de comportamiento y en la cohesión social, especialmente en contextos educativos y comunitarios (López-López, et. al, 2022).
- **Entorno físico:** Conjunto de elementos materiales y recursos espaciales que rodean a las personas, afectando su desarrollo emocional, cognitivo y social (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).
- **Entorno social:** Espacio compuesto por interacciones humanas, normas culturales y vínculos emocionales que impactan el desarrollo personal y profesional de los individuos (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).
- **Espacios curriculares:** Ámbitos planificados dentro del sistema educativo que incluyen asignaturas y actividades diseñadas para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Ministerio de Educación de Chile, 2018).
- **Espacios extracurriculares:** Actividades realizadas fuera del marco del currículo obligatorio que buscan complementar el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo habilidades emocionales, sociales y culturales (Ministerio de Educación de Chile, 2018).
- **Modelamiento:** Proceso de aprendizaje mediante la observación de modelos que influyen en la adquisición de competencias emocionales y sociales, destacando su impacto en el contexto educativo (Bandura, 1977).
- **Prácticas pedagógicas:** Conjunto de estrategias y enfoques implementados por los docentes para promover el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes, tanto a nivel personal como social (López-López et al., 2022).
- **Relaciones interpersonales:** Vínculos establecidos entre individuos en diversos contextos, caracterizados por la empatía, la comunicación efectiva y el respeto mutuo, esenciales para el desarrollo emocional y social (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Baron, R. (2006). The Bar-On model of emotional- social intelligence (ESI). *Psicothema*, vol. 18, 13-25.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). *La educación emocional en la formación del profesorado*.
- Bisquerra, R. (2007). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer, S.A.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI 2007*, 10, 61-82.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Cuarto propio.
- Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas [CPEIP]. (2021). ESTÁNDARES DE LA PROFESIÓN DOCENTE. MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Collie, R. (2017). Teachers' Social and Emotional Competence: Links with Social and Emotional Learning and Positive Workplace Outcomes. En Frydenberg, E., Martin, A. J., y Collie, R. J. (Eds.). *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*. 167-184. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_9)
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- 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>
- Fernández Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (mayo, 2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722015000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000200006&lng=es&tlng=es)

- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores.
- García Retana, J. Á., (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36 (1), 1-24.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*. Kairos.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL.
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. (Informe Delors)*. Santillana/Ediciones UNESCO.
- López-López, V., Lagos-San Martín, N. G., y Hidalgo-Ortiz, J. P. (2022). Validación del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos [ICEA]. *Revista Educación*, 46(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47960>
- Maturana, H. (1988). Emociones y lenguaje en educación y política. *Centro de Estudios del Desarrollo (CED)*, Dolmen Ediciones
- Mayer, J., Caruso, D., y Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? *Emotional Development and Emotional Intelligence*, 232-242.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Bases curriculares primero a sexto básico. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2342>
- Mujica, F., Inostroza, C., y Orellana, N. (2018). Educar las Emociones con un Sentido Pedagógico: Un Aporte a la Justicia Social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 7(2).
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107-113.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. R., y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos [QDE-A]. *Revista Española de Orientación y psicopedagogía*, 21(2), 367-379.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. *Emotional development and emotional intelligence*, 35-66.
- Sánchez Calleja, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional. *Praxis & Saber*, 10(24), 217-242.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Inventario de Competencias Emocionales Para Adultos (ICEA)

Instrucciones: A continuación, encontrará algunas afirmaciones vinculadas a sus emociones. Lea atentamente cada frase e indique, por favor, con una X la respuesta que más se aproxima a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

Preguntas por Dimensión					
	1	2	3	4	5
<b>Conciencia emocional</b>					
1. Presto atención a mis emociones					
2. Soy capaz de distinguir las emociones que experimento					
3. Me doy cuenta de las emociones de los demás					
4. Soy capaz de poner nombre a mis emociones					
5. Logro identificar el ambiente emocional en un grupo de personas					
<b>Regulación emocional</b>					
6. Cuando estoy enojado/a, soy capaz de calmarme					
7. Soy capaz de regular mis emociones					
8. Genero pensamientos positivos a pesar de sentirme mal					
9. Afronto las situaciones adversas de manera proactiva					
<b>Autonomía emocional</b>					
10. Me considero una persona autónoma					
11. Me considero una persona responsable de mis actos					
12. Me considero una persona resiliente					
13. Asumo las consecuencias de mis decisiones					
14. Me motiva alcanzar mis objetivos personales					
<b>Competencia social</b>					
15. Soy capaz de comunicarme con los demás sin agredir					
16. Soy capaz de actuar empáticamente					
17. Soy capaz de resolver conflictos interpersonales					
18. Soy capaz de trabajar colaborativamente					
19. Soy capaz de escuchar activamente a los demás					
<b>Competencia para la vida y el bienestar</b>					
20. Sé a quién pedir apoyo cuando lo necesito					
21. Elijo responsablemente actividades que me producen bienestar al hacerlas					
22. Disfruto cada momento de la vida					
23. Realizo actividades que me permiten fluir					

## Anexo 2

### Preguntas Focus Group a estudiantes: Competencias Emocionales “Conciencia y Regulación Emocional”

PREGUNTAS FOCUS GROUP "CONCIENCIA Y REGULACIÓN EMOCIONAL"	
INDICADORES	PREGUNTAS
<b>1- Percepción del desarrollo de la conciencia y regulación emocional propia.</b>	¿Cómo describirías tu nivel actual de conciencia emocional y capacidad para regular tus emociones? ¿Cuándo sienten una emoción, son capaces de identificarla en el momento? ¿Qué estrategias utilizan para regular sus emociones?
<b>2- Espacios curriculares y extracurriculares que fortalecen la conciencia y regulación emocional.</b>	¿Qué asignaturas crees que han impactado directamente en tu desarrollo de estas dos competencias? ¿Por qué? ¿Existen espacios extracurriculares dentro de la universidad que sientas que promueven estas competencias? Si es así, ¿cuáles?
<b>3- Prácticas pedagógicas para el fortalecimiento de la conciencia y regulación emocional.</b>	¿De qué manera las estrategias o prácticas pedagógicas de los docentes en la carrera han contribuido intencionadamente al desarrollo de tu conciencia y regulación emocional?
<b>4- El rol del profesor como modelo de competencias emocionales.</b>	¿Qué tan importante consideras el ejemplo de tus profesores dentro de la Carrera en el desarrollo de tus propias competencias emocionales? ¿Has tenido experiencias con profesores guías en tus prácticas que hayan impactado en el desarrollo de estas competencias? ¿Cómo?
<b>5- Entorno físico y social que impactan en la conciencia y regulación emocional</b>	¿Cómo consideras que influye el entorno físico de la Universidad y Carrera en el fortalecimiento de estas competencias emocionales? ¿Cómo influye el ambiente social en la Universidad y la Carrera en el fortalecimiento de estas competencias emocionales?

### Anexo 3

## Preguntas de la Encuesta Docente sobre Competencias “Conciencia Y Regulación Emocional”

---

*Encuesta para docentes sobre competencias "conciencia y regulación emocional"*

---

Indicadores	Preguntas	Tipo
<b>Concepción de conciencia y regulación emocional</b>	¿Qué es para Ud. la conciencia emocional?	Pregunta abierta
	¿Qué es para Ud. la regulación emocional?	Pregunta abierta
	¿Qué importancia usted le concede al fortalecimiento de las competencias conciencia y regulación emocional en la formación inicial docente?	Pregunta abierta
<b>Competencias emocionales en el proceso formativo</b>	¿El programa de la asignatura que Ud. seleccionó anteriormente tributa al fortalecimiento de la conciencia emocional de los docentes en formación?	Pregunta cerrada (Sí - no)
	¿El programa de la asignatura que Ud. seleccionó anteriormente tributa al fortalecimiento de la regulación emocional de los docentes en formación?	Pregunta cerrada (Sí - no)
	Si responde afirmativamente la/s pregunta/s anterior/es, mencione el/los apartados del programa que tributan a la conciencia y/o regulación emocional.	Pregunta con alternativas • Resultados de aprendizaje • Contenidos • Metodologías y estrategias • Procedimientos de evaluación

---

<p>¿Al realizar sus planificaciones considera el fortalecimiento de la conciencia emocional de los docentes en formación?</p>	<p>Pregunta cerrada (Sí - no)</p>
<p>¿Al realizar sus planificaciones considera el fortalecimiento de la regulación emocional de los docentes en formación?</p>	<p>Pregunta cerrada (Sí - no)</p>
<p>¿Qué prácticas pedagógicas ha utilizado en sus clases para fortalecer la conciencia y/o regulación emocional?</p>	<p>Pregunta abierta</p>
<p>¿En qué medida considera Ud. que las prácticas pedagógicas han sido efectivas para lograr este propósito?</p>	<p>Pregunta con escala (1-5):  1 Nada efectivas  5 Bastante efectivas</p>
<p>¿En qué situaciones concretas considera que su comportamiento ha influido positivamente como modelo para el fortalecimiento de estas competencias emocionales de los docentes en formación?</p>	<p>Pregunta con alternativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la gestión de conflictos en el aula</li> <li>• En la demostración de autocontrol frente a situaciones de estrés</li> <li>• En el fomento de la empatía y el respeto mutuo</li> <li>• En la creación de un ambiente emocionalmente seguro</li> <li>• Ante cambios imprevistos en la dinámica de la clase</li> <li>• Ante conductas problemáticas o disruptivas de estudiantes</li> </ul>