



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Valenzuela-Zambrano, Bárbara; Álvarez Fabio, Marcela; Salgado Neira, Estrella
Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile

Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 20, núm. 44, 2021, pp. 29-42

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.002>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243169780003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile

Bárbara Valenzuela-Zambrano^a, Marcela Álvarez Fabio^b y Estrella Salgado Neira^c

Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Recibido: 31 de mayo 2020 - Revisado: 20 de octubre 2020 - Aceptado: 07 de mayo 2021

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue evaluar los niveles o grados de expresión de diferentes dimensiones de la Inteligencia Emocional (IE) percibida de docentes de la Provincia de Concepción, Chile. Este estudio descriptivo de corte cuantitativo contó con la participación voluntaria de 110 profesores/as (83 mujeres y 27 hombres) de Educación Básica y Media de distintas especialidades, contextos laborales y años de servicio. El instrumento utilizado para recopilar información fue el cuestionario Trait Meta-Mood Scale TMMS-24, que evalúa tres dimensiones de la IE: Atención, Claridad y Reparación Emocional. Entre los principales resultados se destaca el bajo nivel de IE auto percibida que presentan los/as profesores/as en las tres dimensiones. También se observan diferencias significativas en el profesorado en lo que respecta a los años de ejercicio docente, encontrándose un mejor desempeño emocional en profesores/as con más años de experiencia laboral, respecto a los/as profesores/as noveles.

Palabras clave: Emociones; inteligencia emocional; competencias emocionales; docentes.

*Correspondencia: bavalenz@udec.cl (B. Valenzuela).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-4230-3491> (bavalenz@udec.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-3761-3882> (malvarezf@udec.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0003-1988-5307> (estrellasalgado@udec.cl).

A Study into the emotional intelligence of teachers of the province of Concepción, Chile

ABSTRACT

The objective of this research was to evaluate the levels or degrees of expression of different dimensions of Emotional Intelligence (EI) perceived by teachers from the Province of Concepción, Chile. This quantitative descriptive study included the voluntary participation of 110 teachers (83 women and 27 men) from primary and secondary school education with different specialties, work contexts, and years of service. The Trait Meta-Mood Scale TMMS-24 was used to collect data, and it assessed three dimensions of EI: Attention, Clarity, and Emotional Repair. Among the main findings, the teachers' low level of EI in all three dimensions stands out. There are also significant differences in the teaching staff in terms of years of service, with better emotional performance found in teachers with more years of experience, compared to new teachers.

Keywords: Emotions; emotional intelligence; emotional competences; teachers.

1. Introducción

La escuela actual debe desarrollar y entrenar elementos socioemocionales en los procesos de formación de niñas, niños y adolescentes. Como señala [Delors \(1996\)](#) en su ensayo acerca de los cuatro pilares básicos de la educación para el siglo XXI, tales como: *el aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir*. Las competencias socioemocionales en el currículum actual son cruciales para el desarrollo del aprender a ser y el aprender a convivir.

Dentro de las competencias socioemocionales, la capacidad de reconocer emociones tanto propias como ajenaas, así como utilizar dicha información para intencionar nuestra conducta de acuerdo con el contexto social, sería un tipo de inteligencia denominada Inteligencia Emocional. Constructo altamente estudiado en los últimos quince años por disciplinas del área de la salud, del área humanista-social, así como en el área de la educación. En este último ámbito, el enfoque ha estado puesto en estudiar el efecto de las emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Existen muchas definiciones sobre Inteligencia Emocional (de ahora en adelante la nombraremos como IE), una de las más validadas en el campo de la psicología educativa es la propuesta por John Mayer y Peter Salovey, quienes la consideran como "la habilidad para percibir y expresar emociones, asimilar la emoción sentida, entender y razonar con emoción y regular emociones en uno y con otros/as" ([Mayer, Salovey y Caruso, 2000, p. 396](#)). De ello se desprende que la IE es posible entrenarla durante las distintas etapas del ciclo vital, por lo que la escuela como segundo gran agente socializador después de la familia, se presenta como un gran escenario para la formación, construcción y transformación de ella.

Para llevar adelante esta tarea, la escuela requiere de educadores/as capacitados/as, para ello, un primer paso sería saber cómo perciben su IE los/as profesores/as del sistema educacional chileno.

Por lo que la presente investigación tiene como objetivo describir la Inteligencia Emocional (IE) percibida de docentes chilenos/as que ejercen en la Provincia de Concepción, pues

se considera primordial para aportar al desarrollo socioemocional local del estudiantado, contar con educadores/as que posean o estén interesados/as en alcanzar una IE satisfactoria.

1.1 ¿Qué son las emociones?

El término emoción viene del latín “movere” (mover) con el prefijo “e” que significa “movimiento hacia afuera”, lo que da a entender que la tendencia a la acción es parte de la concepción de emoción.

A lo largo de nuestra historia ha habido un constante interés por conocer qué implica una emoción, pero no es hasta fines del siglo XX que el estudio de este fenómeno cobró especial relevancia, gracias al auge de disciplinas como la Neurología, la Psiquiatría y la Psicología Cognitiva. Las cuales aportaron, a través de los estudios del cerebro, a comprender con mayor precisión cómo las emociones actúan a nivel del sistema nervioso y endocrino en los seres humanos.

Las emociones cumplen una importante función adaptativa y de supervivencia al entregarnos información respecto al estado personal y del entorno, además de ser un componente fundamental para el desarrollo de la motivación y por tanto en la organización de nuestra conducta futura.

La forma en cómo se entiende conceptualmente una emoción ha variado mucho en los últimos años, dependiendo de las metodologías utilizadas para su estudio y las disciplinas involucradas en el abordaje de esta.

A modo de entregar un resumen actualizado, [Scarantino \(2016\)](#) destaca tres grandes corrientes o tradiciones sobre cómo se concibe una emoción: la corriente motivacional, evaluativa y la del sentir. La tradición motivacional concibe una emoción como un fenómeno eminentemente físico, que genera respuestas comportamentales, por lo que su forma de estudio se basa principalmente en mediciones fisiológicas. Una definición de emoción de esta corriente es proporcionada por [Bloch \(2006\)](#), quién señala que es:

“Un complejo y dinámico estado funcional de todo el organismo, provocado por un estímulo externo o interno, que implica la acción simultánea de un grupo particular de órganos efectores (viscerales, humorales, neuromusculares), de elementos expresivos (postura del cuerpo, gestos, expresión facial, vocalizaciones) y de una experiencia subjetiva (la vivencia emocional)” ([pp. 24-25](#)).

El aporte de la definición anteriormente expuesta es que el ser humano tendría la capacidad de intencionadamente activar una determinada emoción, a través del trabajo consciente sobre patrones respiratorios, posturales y/o de evocación de ciertas imágenes mentales, por lo que con un entrenamiento guiado se puede llegar a tener un cierto margen de control emocional futuro ([Bloch, 2006](#)).

Otra concepción de emoción que se puede destacar es la de [Nussbaum \(2015\)](#) “una emoción es la combinación del pensamiento sobre un objeto y el pensamiento sobre la importancia o valoración hacia este” ([p. 45](#)). La que pone de manifiesto la estrecha interrelación entre los componentes emocionales y cognitivos.

Una concepción similar es la de [Bisquerra \(2012\)](#), quien define emoción como “Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada” ([p. 61](#)). Según el autor para que surja una emoción, una persona consciente o inconscientemente evalúa un evento como relevante por sobre otros, es decir, le da una importancia particular, lo que a su vez genera cambios fisiológicos involuntarios y voluntarios, los que también predisponen a la acción.

Otra corriente, proveniente del área de las neurociencias, ha aportado nuevos antecedentes basados en la revisión de múltiples investigaciones. Esta tradición considera que las emociones no son elementos básicos ni primitivos de la experiencia humana, sino que emergen de la interacción entre procesos fisiológicos y conceptuales (Barret, Lewis y Haviland-Jones, 2016; Barret, 2017).

Los aportes de este modelo a la concepción de emoción son principalmente dos; el primero es que refuta la idea de que las emociones son “innatas” y que no media control alguno en ellas por parte de los seres humanos. A su vez, señala que las emociones no serían vivenciadas de igual manera, independiente de la cultura y el ciclo vital, la influencia del entorno las modula tanto en experiencia subjetiva como en expresión social, en donde toma especial importancia el lenguaje y la cultura local.

Los hallazgos mencionados ponen de manifiesto la importancia que tiene realizar estudios sobre educación emocional, enfatizando la enorme responsabilidad que tenemos de reflexionar sobre qué entendemos como bienestar emocional, es decir, si nos basaremos en el desarrollo del bienestar emocional individual (reduccionista y hedonista) o en desarrollo emocional basado en el bienestar común (colectivo y solidario).

1.2 Inteligencia Emocional

El concepto de Inteligencia Emocional se constituye como un constructo que durante más de un siglo ha sido objeto de constante análisis y reformulación, pero que no ha estado ausente de críticas. En la actualidad existe un especial interés en su abordaje de la mano de otros saberes con que se ha asociado su estudio, como son la psicología cognitiva y las neurociencias.

Sus orígenes se encuentran en la concepción de Inteligencia Social propuesta por Thorndike (1926), definida como “la capacidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres a actuar sabiamente en las relaciones humanas” (p. 228).

Décadas más tarde, el psicólogo estadounidense Gardner (1983) plantea que la inteligencia no es un constructo global, sino que está conformado por varios tipos de inteligencias y de las cuales dos de ellas (intrapersonal e interpersonal), hoy en día forman parte de lo que conocemos como inteligencia emocional.

Es así, como el desarrollo de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner permitió que el concepto de inteligencia emocional naciera de la mano de Salovey y Mayer (1990), los cuales concibieron el concepto de Inteligencia Emocional como una vinculación de las inteligencias intra e interpersonales de Gardner, definiéndola como:

“La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y el conocimiento emocional y para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10). Los autores sustentan el modelo de la IE en cuatro dimensiones que explicarían el modo de percibir y comprender las emociones personales y ajenas (Mayer y Salovey, 1997).

a) La primera dimensión es la *percepción, valoración y expresión emocional*, que hace referencia a la seguridad con que las personas identifican las emociones propias y la de otros, lo que implica el registro, atención e identificación de los mensajes emocionales, ya sea a través de la observación de expresiones faciales, posturas, movimientos corporales y tonos de voz, entre otros.

b) La segunda dimensión es la *facilitación emocional del pensamiento*, esta se vincula con el uso de las emociones en los procesos cognitivos de la creatividad y resolución de conflictos, ya que las emociones dirigen la atención a información considerada como relevante para ciertas situaciones.

c) En tercer lugar, está la dimensión *comprensión emocional*, referida a conocer el sistema emocional y el procesamiento de las emociones a nivel cognitivo, además del efecto que trae la información emocional en el razonamiento.

d) La cuarta es la *regulación reflexiva de las emociones*, dimensión relacionada con la apertura a emociones positivas y negativas, la reflexión sobre estas y la determinación de la utilidad que presta la información que acompaña aquellos estados emocionales para regular las propias emociones y las de los demás.

De esta manera, la IE se define como un conjunto de habilidades determinadas en parte por la herencia genética-evolutiva, pero a la vez susceptibles de cambio, por medio de procesos de aprendizaje.

Este último aspecto lo hace un constructo muy atractivo de investigar en el contexto educativo, pues la posibilidad de controlar, adaptar y modificar las emociones en el aula hace que educadores/as y estudiantes acepten la idea de que ellos tienen la posibilidad de influir en el éxito o fracaso de las tareas emocionales que se propongan en el plano laboral, escolar o personal.

Es precisamente este último punto, el que para algunos/as teóricos/as es la mayor crítica hacia las implicancias del discurso dominante de la IE, como responsable de los procesos emocionales en el aula, por ser presentados como un fenómeno neutral y reduccionista ([Menéndez Álvarez-Hevia, 2018](#)), que prioriza el abordaje de lo emocional, a través de estudios cognitivos y neurofisiológicos por sobre otras formas de entender el fenómeno emocional.

Para salvaguardar este punto, es importante reconocer de antemano el carácter social y político del fenómeno emocional y los diferentes procesos de subjetivación que llevan asociados. En las palabras de [Deleuze \(2006\)](#) no se puede ignorar que lo emocional es afectivo y que en lo afectivo nos encontramos con elementos de poder (Como se cita en [Menéndez Álvarez-Hevia, 2018, p. 18](#)).

1.3 Desarrollo de la IE en la escuela chilena

El sistema educativo chileno ha tenido desde los años 90 en adelante, preocupación por incorporar proyectos e instancias de desarrollo de la IE en la educación formal. En este sentido, el Programa Habilidades para la Vida (HPV) y el Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (BASE), han sido iniciativas implementadas en Educación Parvularia y Básica orientadas a la enseñanza de estrategias de autoconocimiento, autocuidado, resolución de conflictos y desarrollo de habilidades sociales y personales en pos de la construcción de una buena convivencia entre los miembros de una comunidad escolar, y que en su implementación han tenido buenas valoraciones respecto a cobertura y resultados en el desarrollo de competencias socioemocionales en las escuelas en que se han implementado ([Ávalos, 2015](#)).

Es importante destacar que desde el año 2013, el Ministerio de Educación ha ido generando mejoras en las Bases Curriculares de la asignatura de Orientación, la cual es una disciplina que en Chile se imparte desde primero básico hasta segundo año de Enseñanza Media y que tiene como objetivo la comprensión y desarrollo del/la estudiante como un ser social e individual, promoviendo en ellos/as factores protectores y previniendo ciertas conductas de riesgo para alcanzar un óptimo bienestar socioemocional ([Ministerio de Educación, 2015](#)). La asignatura de Orientación contempla dos ejes de trabajo que aportan al directo desarrollo de la IE en el estudiantado. Una de ellas se denomina crecimiento personal, en el que profesores/as y estudiantes participan de instancias de aprendizaje de habilidades que aportan al reconocimiento y expresión de sentimientos propios ([Fernández- Berrocal y Extremera, 2005](#)). Y el segundo eje de trabajo es el de *relaciones interpersonales*, el cual consiste en comprender los estados anímicos e intenciones ([Gardner, 1983](#)) de otras personas con las que se interactúa en diversos contextos e instancias, pudiendo comunicarse de manera efectiva.

1.4 Inteligencia Emocional en profesores/as

Los positivos resultados señalados por varios estudios sobre el bienestar de la comunidad educativa cuando se implementan programas de formación emocional ([Brackett, Floman, Ashton-James, Cherkasskiy y Salovey, 2013; Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014; Rodríguez-Corrales, Cabello, Gutiérrez-Cobo y Fernández, 2017](#)). Hacen pensar que las naciones están interesadas en que dichos programas se masifiquen y repliquen también en la formación inicial de los y las futuros/as educadores/as.

Las emociones del profesorado para algunos autores/as son una variable importante de considerar, tanto por el propio bienestar físico y mental de este colectivo; como por su relación con su desempeño en el aula ([Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014; Rodriguez-Corrales et al., 2017](#)).

A continuación se expondrán algunos resultados de estudios internacionales y nacionales, que han estudiado la IE en profesores/as.

Un trabajo realizado en la Universidad de Málaga, España, que tuvo por objetivo analizar el rol que tiene la Inteligencia Emocional Percibida (a través de la aplicación del instrumento TMMS-24) y el burnout en profesores/as. Señala entre sus principales resultados, que aquellos/as profesores/as que presentan altos niveles de IE percibida, sobre todo en la dimensión reparación emocional, tienen una mayor tendencia a la supresión de pensamientos negativos y alta realización personal, factores que son indispensables para el buen afrontamiento del estrés laboral y por tanto tener menos probabilidades de padecer el síndrome de Burnout ([Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003](#)).

Otra investigación de España, en la que participaron 10 docentes de la ciudad de Salamanca, evaluó los niveles IE en el profesorado (con la aplicación de un pre y post test del TMMS-24) para ver los efectos de un programa de 30 horas de formación socioemocional en el tema de IE. Encontrando cambios significativos en los niveles de fortalecimiento del bienestar personal y el equilibrio emocional del profesorado y en la promoción de relaciones interpersonales saludables de aquellos/as que participaron ([Torrijos y Martín, 2014](#)). Resultados que respaldan los efectos positivos en el bienestar socioemocional al capacitar en este tema al colectivo de profesores/as.

Un tercer estudio español realizado en la provincia de Jaén tuvo por objetivo analizar el papel de los componentes de la IE (Atención, Claridad y Reparación emocional) y las estrategias para afrontar el estrés en el profesorado. El estudio contó con una muestra de 251 docentes de educación primaria (89 hombres y 162 mujeres) ([Augusto, López y Pulido, 2011](#)). Entre sus principales resultados destaca que tanto la atención como la claridad emocional (factores que mide el instrumento TMMS- 24), están relacionados de manera positiva con el afrontamiento eficaz del estrés, ya que los/as participantes que obtenían altas puntuaciones en estos factores, utilizaban mejor sus herramientas sociales y emocionales para afrontar situaciones de estrés, que los/as docentes que puntuaban más bajo en estos factores de IE ([Augusto et al., 2011](#)).

En Latinoamérica, un estudio llevado a cabo en Guayaquil, Ecuador, con una muestra de 150 docentes del distrito de Milagro-Guayas y cuyo propósito fue evaluar la IE (a través de la TMMS-24) y su relación con el desempeño docente (para medir desempeño docente se consideraron los datos proporcionados por el departamento de evaluación y aseguramiento de la calidad del distrito) evidenció una correlación positiva entre IE y el desempeño docente, es decir, aquellos/as docentes con las más altas puntuaciones en Inteligencia Emocional percibida eran los que tenían el mejor desempeño laboral del distrito ([Pincay, Candelario y Castro, 2018](#)).

Respecto a experiencias nacionales, destaca un trabajo realizado en el año 2013 por el Departamento de Psicología de la Universidad de Tarapacá. Este tuvo por objetivo determinar las relaciones existentes entre IE con satisfacción vital, felicidad subjetiva y resiliencia en docentes de Educación Especial de las ciudades de Arica e Iquique. Para esto se contó con una muestra de 117 docentes (21 hombres y 96 mujeres) de establecimientos municipales (55,6%) y particulares-subvencionados (44,4%). Los resultados desprendidos del estudio demostraron una correlación positiva y significativa de IE con variables como la resiliencia y la satisfacción vital, además de una mayor relación positiva con la variable de felicidad subjetiva ([Veloso et al., 2013](#)).

Una investigación, realizada en la comuna de Florida, Región del Biobío. La cual tuvo por objetivo analizar y evaluar la asociación entre la inteligencia emocional, presente en los/as docentes y su influencia en la promoción de Aprendizaje Socioemocional en sus prácticas pedagógicas ([Zúñiga, 2019](#)). El trabajo evidenció que aquellos/as docentes con más años de experiencia laboral, obtienen más altos niveles de IE percibida, sobre todo en la dimensión de reparación emocional que mide el TMMS-24. Sin embargo, los resultados no encontraron una relación significativa entre altas puntuaciones en IE por partes de los/as participantes y una mejor promoción de dichas competencias socioemocionales en las clases. Para la autora del estudio, esto puede deberse a que los/las docentes en su mayoría no incluyen en sus prácticas la promoción de la IE, porque no son conscientes de la importancia que estas tienen y de su relación con el buen ejercicio docente ([Zúñiga, 2019](#)).

Otro estudio reciente cuyo objetivo fue evaluar las características de la formación emocional inicial docente en una muestra de cuatro carreras de Educación Básica de universidades Estatales. Identificó hasta tres diferentes perfiles de aproximación a la formación emocional inicial de docentes, que van desde la ausencia de un enfoque organizado de formación emocional, hasta un perfil en que las emociones son el aspecto central de la formación ([Bächler, Meza, Mendoza y Poblete, 2020](#)).

Cabe destacar, que tanto en los estudios nacionales como internacionales revisados, no se hace mayor referencia a diferencias en IE asociado a la variable “años de ejercicio docente”. Sería interesante entonces tener esta variable en consideración en profesores/as, ya que hay un estudio en población general española (12.198 participantes de 17 a 76 años), que encontró diferencias significativas en IE relacionadas con la edad, presentando la forma de una curva en U invertida, es decir los/as adultos/as jóvenes y mayores puntuaron más bajo en IE que los/as adultos/as de mediana edad ([Cabello, Sorrel, Fernández-Pinto, Extremera y Fernández-Berrocal, 2016](#)).

En los estudios anteriormente mencionados), se ha evidenciado la importancia de la Inteligencia Emocional en el ejercicio docente, pues sus altos niveles percibidos se relacionan positivamente con importantes variables, tales como; el bienestar emocional, autoestima, resiliencia, satisfacción vital, felicidad subjetiva, buen afrontamiento del estrés e incluso prevención del síndrome de burnout.

Existen hallazgos que dan cuenta de la relación del estado emocional del profesorado sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo, se destaca la influencia del estado emocional de los/as profesores/as sobre los procesos de evaluación, pudiendo en ocasiones actuar como un sesgo que influye (positiva o negativamente) al evaluar el real conocimiento que el estudiantado tiene sobre un contenido en particular ([Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014; Rodríguez-Corrales et al., 2017](#)). En otro estudio se destaca la influencia que tiene el estado emocional del profesorado sobre las prácticas educativas en general, que puede condicionar incluso su auto percepción de eficacia sobre sus competencias como docentes ([Fried, Mansfield y Dobozy, 2015](#)).

En la formación inicial del profesorado chileno de Educación Básica y Media el aprendizaje emocional no es parte de las asignaturas obligatorias, por lo que la adquisición de dichas competencias sobre IE lo realizan, principalmente, a través de capacitaciones profesionales posteriores a su titulación (diplomados, cursos, etc).

Lo anterior lleva a reflexionar sobre la importancia de desarrollar IE en el profesorado, incluyéndola además en la formación inicial docente como algunos autores plantean ([Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008](#)), con la finalidad de que comprendan sus estados emocionales, los autorregulen, y así estos no influyan negativamente en su salud ni en su desempeño laboral con sus educandos.

Es por ello, que el objetivo del presente estudio es evaluar los niveles de expresión de las dimensiones que componen la Inteligencia Emocional percibida por los/as docentes de la Provincia de Concepción, Chile. En cuanto al objetivo específico este pretende describir la relación de las dimensiones que componen la IE con los años de ejercicio docente.

2. Método

2.1 Diseño metodológico

El presente estudio es descriptivo cuantitativo. Cabe destacar que todos los análisis cuantitativos de los datos se realizaron a través del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su Versión 20.

2.2 Participantes

Para esta investigación se contó con la participación voluntaria de 110 profesores/as de Educación Básica y Media; 83 mujeres y 27 hombres (75% y 25% respectivamente), pertenecientes a la Provincia de Concepción (de las comunas de Talcahuano, Hualpén, Concepción, Chiguayante, Hualqui, San Pedro de la Paz, Coronel, Lota, Santa Juana, Penco, Tomé y Florida). Las edades de los/as participantes oscilaron entre los 22 y 65 años de edad (con un rango promedio de 35 años).

En cuanto a la dependencia de los establecimientos educacionales, 70(64%) de los/as profesores/as son de colegios municipales y 40(36%) de colegios que reciben aportes de privados (colegios particulares y subvención mixta).

Respecto a los años de ejercicio docente 48(43%) participantes son noveles (hasta 5 años de carrera docente o menos) y 62(67%) experimentados (con 6 años o más de carrera docente).

2.3 Instrumento

El instrumento utilizado fue el Trait-Meta Mood Scale (TMMS-24), de [Fernández- Berrocal, Extremera y Ramos \(2004\)](#), el cual es la versión adaptada al español del Trait Meta- Mood Scale (TMMS-48) de [Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai \(1995\)](#). El TMMS-24 es un auto informe de inteligencia emocional percibida y la versión en español ha manteniendo la misma estructura que la escala original, pero reduciendo sus ítems de 48 a 24. Este instrumento ha sido recomendado para utilizarse en población chilena, pues los índices de confiabilidad de la versión original en Chile del TMMS- 48 han obtenido una confiabilidad muy baja ([Durán, 2013](#)).

El TMMS- 24 evalúa la inteligencia emocional interpersonal percibida, a través de 24 afirmaciones que deben ser puntuadas según una escala tipo Likert de 5 puntos (1= Nada de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo). Presenta tres dimensiones de IE: Atención, Claridad y Reparación emocional.

- *Atención emocional*: Es la percepción de las propias emociones, es decir, el grado en que las personas prestan atención a sus emociones y sentimientos. Está compuesta por ocho ítems (ejemplo de uno “presto mucha atención a los sentimientos”).

- *Claridad emocional*: Esta dimensión evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales. Es decir, la facultad para comprender las emociones propias, sabiendo distinguir entre ellas. Incluye ocho ítems (por ejemplo: “Puedo llegar a comprender mis sentimientos”).

- *Reparación emocional*: Mide la capacidad percibida para regular y manejar los propios estados emocionales de forma correcta, es decir una persona con altas puntuaciones en esta dimensión es capaz de regular sus estados emocionales negativos y prolongar los positivos (por ejemplo: “Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida”).

2.4 Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para recoger la información necesaria, se realizó la adaptación del consentimiento informado y del instrumento TMMS-24 a un formato digital mediante la plataforma google form. Luego se envió el enlace a docentes de la Provincia de Concepción, durante los meses de noviembre de 2019 a enero de 2020. En total contestaron el instrumento de manera voluntaria 110 profesores/as de la Provincia.

Los datos obtenidos se analizaron, a través del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su Versión 20.

3. Resultados

En primer lugar, se aplicó la prueba Kolmogorov-Smirnov para verificar el supuesto de normalidad, resultando ser una muestra homogénea para utilizar estadísticos de tipo paramétricos.

A partir de ello, se aplicaron estadísticos descriptivos como medias, desviaciones estándar, correlación de Pearson y la prueba paramétrica ANOVA de un factor.

A continuación se dan a conocer estos resultados pormenorizados con sus respectivas tablas para su mayor compresión:

El primer análisis da cuenta de las puntuaciones obtenidas por los/as profesoras/as participantes en las tres dimensiones medidas por el instrumento TMMS- 24, en la que es posible apreciar que la gran mayoría de ellos/as presentan un “Escaso” manejo emocional (Ver Tabla 1), siendo la dimensión de Atención emocional aquella con más alto grado de deficiencia (72.7%), le sigue Claridad (67.3%) y luego Reparación (64.5%). Por otra parte, tratándose de los niveles “Adecuados” se establece que existe una relación inversa, es decir, se obtuvo un mayor resultado en Reparación emocional (35.5%) y el más deficiente resultó ser Atención emocional (27.3%).

Tabla 1

Resultados Generales en las dimensiones de Inteligencia Emocional en profesores/as de la Provincia de Concepción.

Dimensiones de Inteligencia Emocional			
	Atención	Claridad	Reparación
N total	110	110	110
M	.55	.65	.71
DT	.895	.943	.961
Niveles de IE Escaso (%)	72.7	67.3	64.5
Niveles de IE Adecuado (%)	27.3	32.7	35.5

Nota. DT: Desviación típica.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de correlación de Pearson entre las tres dimensiones de IE y los años de servicio docente (Ver Tabla 2), en ella se observa la existencia de una correlación significativa con la dimensión Atención y una correlación muy significativa con la dimensión Claridad. En cuanto al factor de Reparación emocional, el análisis de datos demuestra que no existe una correlación significativa.

Tabla 2

Correlación de las dimensiones de IE y los años de ejercicio docente.

Dimensiones de IE	N	Correlación de Pearson
Atención	110	.210*
Claridad	110	.262**
Reparación	110	.077

* $p < .05$. ** $p < .01$.

En virtud de los resultados anteriores, se realizó un análisis de las dimensiones de IE y los años de ejercicio docente, realizado mediante una prueba ANOVA de un factor, evidenciando que los/as docentes con más años de ejercicio docente obtienen mejores puntuaciones en las tres dimensiones respecto a los/as docentes con poco tiempo de ejercicio (Ver Tabla 3), siendo esta diferencia significativa en la dimensión Atención ($p = .028$) y Claridad ($p = .038$).

Tabla 3

Medias, desviaciones típicas y resultados de ANOVA de un factor entre las dimensiones de IE y los años de ejercicio docente.

IE	Tipo de establecimiento	N	M	DT	Gl	F	Sig
Atención	0-5 años 6 en adelante	48 62	.33 .71	.753 .965	1 108	4.960	.028*
Claridad	0-5 años 6 en adelante	48 62	.38 .87	.789 1.000	1 108	.687	.038*
Reparación	0-5 años 6 en adelante	48 62	.63 .77	.937 .982	1 108	.650	.422

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Nota. DT: Desviación típica

Nota: se eliminó la variable dependencia del establecimiento, ya que no habían estudios preliminares con que contrastarla.

4. Discusión

El principal hallazgo del estudio es la baja percepción de Inteligencia Emocional que señala el profesorado de la Provincia de Concepción. Lo cual preocupa, pues en otra investigación esto se ha asociado a mayor estrés laboral ([Augusto et al., 2011](#)).

El que las puntuaciones más bajas se hayan dado en la dimensión Atención Emocional, reforza lo planteado por [Zúñiga \(2019\)](#), respecto a que los/as profesores/as chilenos/as no son conscientes de la importancia que sus propias emociones tienen, ni la relación de estas con su ejercicio docente. Es decir, no estar pendiente de sus propias emociones no es una prioridad para ellos/as, mientras ejercen su labor, perdiéndose la oportunidad de utilizar estas herramientas socioemocionales, para mejorar no solo su propio bienestar y rendimiento laboral ([Augusto et al., 2011; Pincay et al., 2018](#)), sino que también el de sus educandos ([Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014; Fried et al., 2015; Rodríguez-Corrales et al., 2017](#)).

En relación con los años de ejercicio docente, se encontraron niveles de IE (en todas sus dimensiones) significativamente mejores en docentes con más años de ejercicio laboral. Resultados que concuerdan en parte con los hallazgos de otro estudio chileno, realizado con profesores/as de la Comuna de Florida, en donde también presentaron los/as profesores/as con mayor ejercicio docente, mejores puntuaciones en IE, por lo que se comprueba que es una variable que debe tenerse en cuenta al momento de evaluar IE en el profesorado.

Dichos resultados podrían atribuirse en el caso de Chile, a una falta de preparación de los/as profesores/as en formación inicial respecto al tema de educación emocional, tal como lo expresa [Casassus \(2015\)](#), hay elementos socioemocionales faltantes en la formación del profesorado. A este argumento teórico, se le suma evidencia empírica, relacionada con la significativa variabilidad de los planes de formación emocional inicial de docentes, presentes en las universidades chilenas ([Bächler et al., 2020](#)).

En el caso de docentes con más años de ejercicio, estos perciben mejores niveles en las dimensiones de la IE, ya que adquieren en el campo laboral dichas herramientas, a través de diversas vías. Una de ellas sería la propia experiencia docente, pues el ensayo cotidiano al tener que resolver y lidiar con las necesidades de sus estudiantes, apoderados/as y colegas, brinda en sí mismo, espacios constantes de trabajo emocional ([Bächler et al., 2020](#)). Otra alternativa es la búsqueda personal de apoyo individual en el tema emocional personal que traspasa a su actuar en la comunidad educativa (búsqueda de ayuda o terapia con algún profesional en salud mental) o también puede obtener o entrenar estos elementos, a través de la capacitación laboral en la temática.

Independiente de la vía, expertos/as señalan que mientras más temprano se aprendan o entrenen competencias socioemocionales, mejor es el bienestar personal y social percibido ([Bloch 2006; Mayer et al., 2000](#)). Y si estas oportunidades se dan en la escuela tienen la posibilidad de impactar a toda la comunidad educativa.

5. Limitaciones del estudio

La presente investigación utilizó un instrumento para medir percepción, a través de la vía del auto informe, lo que por sus características hace que cómo único sistema de evaluación sea afectado por la variable "deseabilidad social". La influencia de dicha variable en futuras investigaciones se podría subsanar con otras formas complementarias de medición de percepción docente de IE como son medidas psicofisiológicas sobre el estado emocional docente, así como entrevistas a estos/as acerca de prácticas intencionadas de IE en aula.

6. Conclusiones

La escuela como espacio que permite la socialización y el desarrollo integral de sus miembros (Vázquez y López-Larrosa, 2014), supone una gran oportunidad para promover la IE.

En este sentido, el presente estudio ha señalado el bajo nivel de inteligencia emocional percibida que poseen los/as profesores/as de la Provincia de Concepción, lo que pone en evidencia la urgencia de trazar líneas y estrategias de capacitación y formación docente en el tema, ya que se ha demostrado los efectos positivos que esto trae para afrontar el estrés, aumentar la resiliencia, mejorar la autoestima, prevenir el burnout y aumentar la felicidad subjetiva del profesorado (Augusto et al., 2011; Extremera et al., 2003; Torrijos y Martín, 2014; Veloso et al., 2013; Zúñiga, 2019). También en apoyar los procesos de evaluación menos sesgados del estudiantado (Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014; Rodríguez-Corrales et al., 2017). Y con ello mejorar el desarrollo de las prácticas educativas en general (Fried, et al., 2015).

Es por lo anteriormente expuesto que para apoyar al profesorado novel, algunos/as autores/as señalan que es necesario incluir explícitamente IE en la formación inicial docente (Palomera et al., 2008). Sin embargo y recogiendo también la visión crítica hacia el concepto de IE que se ha planteado en estudios recientes, puede no ser necesario contar con planes y programas específicos en IE, en las mallas curriculares de formación de futuros/as profesores/as, bastaría con tener en cuenta la dimensión emocional durante todo el proceso formativo, considerando conscientemente la relación estrecha que hay entre el proceso formativo y los afectos.

Referencias

- Augusto, J., López, E., y Pulido, M. (2011). Inteligencia Emocional Percibida y estrategias de afrontamiento del estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26(3), 413-425.
- Ávalos, H. (2015). *Programa Habilidades para la Vida en la Comuna de Pudahuel: revisión desde la práctica profesional*. Santiago.
- Bächler, R., Meza, S., Mendoza, L., y Poblete, O. (2020). Evaluación de la Formación Emocional Inicial Docente en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 75 – 106.
- Brackett, M.A., Floman, J.L., Ashton-James, C., Cherkasskiy, L., y Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: A preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19, 634 - 646.
- Barrett, L.F. (2017). *How emotion are made*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Barrett, L.F., Lewis, M., y Haviland-Jones, J.M. (Ed.). (2016). *Handbook of Emotions* (4th ed.). The Guilford Press.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2012). *¿Cómo educar las emociones?: La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. (6^a ed.). Faros.
- Bloch, S. (2006). *Surfeando la ola emocional*. Editorial Norma S.A.
- Cabello, R., Sorrel, MA, Fernández-Pinto, I., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). Diferencias de edad y género en la capacidad de inteligencia emocional en adultos: un estudio transversal. *Psicología del desarrollo*, 52(9), 1486 – 1492. <https://doi.org/10.1037/dev0000191>.
- Casassus, J. (2015). *La Educación del ser emocional*. Editorial Cuarto propio.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Editorial: UNESCO/Santillana.

- Durán, P. (2013). *Adaptación y validación del cuestionario de inteligencia emocional "Trait Meta-Mood Scale 48" 8TMMS-48)* de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), en estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación y Humanidades y de la Facultad de Ciencias de la Salud y Alimentos de la Universidad del Bío Bío de la ciudad de Chillán. Universidad del Bío Bío, Chillán.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. Encuentros en Psicología Social, 260 - 265.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Triad Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 751 - 755.
- 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.
- Fried, L., Mansfield, C., y Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415 - 441.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la Mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey y D. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). Cambridge University Press.
- Menéndez Álvarez-Hevia, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 7 - 23.
- Ministerio de Educación. (2013). *Bases Curriculares 1º Básico a 6º Básico. Orientación*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases Curriculares 7º Básico a 2º Medio. Orientación*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Nussbaum, M. (2015). *Paisajes del pensamiento*. Paidós.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revisa electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 437 - 454.
- Pekrun, R., y Linnembrink-García. (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Pincay, I., Candelario, G., y Castro, J. (2018). Inteligencia Emocional en el desempeño docente. *Revista psicología Universidad Estatal de Milagro*, 2(2), 32 - 40.
- Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., M.J., Gutiérrez-Cobo, M.J., y Fernández, P. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(31). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27450136014/html/index.html>.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*. Basic Books.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*. In J. W. Pennebaker (Ed).

- Scarantino, A. (2016). The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science. En Barrett, L. F, Lewis, M & Haviland-Jones, J. M (Eds.). (2016). *Handbook of emotions* (4th ed). Guilford Press.
- Thorndike, E. (1926). *The measurement of Intelligence*. Columbia University.
- Torrijos, P., y Martín, J. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(1), 90-105.
- Vázquez, C., y López-Larrosa, S. (2014). Creencias sobre la relación familia-escuela. Cambios en el futuro profesorado tras recibir formación específica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(2), 111-121.
- Veloso, C., Cuadra, A., Antezana, I., Avendaño, R., y Fuentes, L. (2013). Relación entre Inteligencia Emocional, Satisfacción Vital, Felicidad Subjetiva y Resiliencia en funcionarios de Educación Especial. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 355 - 366.
- Zúñiga, T. (2019). *Influencia de la inteligencia emocional presente en profesores de Educación General Básica, de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida, en la promoción de aprendizaje socioemocional en sus prácticas pedagógicas*. (Tesis de Magíster). Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica. Santiago, Chile.