

Volumen 4 - Número 3 - Julio/Septiembre 2018

100-Cs

ISSN 0719-5737

CEPU ICAT

**CENTRO DE ESTUDIOS Y PERFECCIONAMIENTO UNIVERSITARIO
EN INVESTIGACIÓN DE CIENCIA APLICADA Y TECNOLÓGICA**

SANTIAGO — CHILE

Portada: Felipe de Azevedo Estay Guzmán

100-Cs

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

CUERPO DIRECTIVO

Director

Dr. Francisco Giraldo Gutiérrez

*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Secretario Ejecutivo

Héctor Garate Wamparo

Centro de Estudios CEPU-ICAT, Chile

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Paulinne Corthorn Escudero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Beatriz Cuervo Criales

*Universidad Autónoma de Colombia,
Colombia*

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. Juan José Torres Najera

Universidad Politécnica de Durango, México

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dr. Klilton Barbosa Da Costa

Universidad Federal do Amazonas, Brasil

Dr. Daniel Barredo Ibáñez

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

Lic. Gabriela Bortz

*Journal of Medical Humanities & Social
Studies of Science and Technology, Argentina*

Dr. Fernando Campos

*Universidad Lusofona de Humanidades e
Tecnologias, Portugal*

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Jairo José Da Silva

Universidad Estatal de Campinas, Brasil

Dr. Carlos Tulio Da Silva Medeiros

Diálogos en MERCOSUR, Brasil

100-Cs

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Dra. Cira De Pelekais

*Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín
URBE, Venezuela*

Dra. Hilda Del Carpio Ramos

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Perú

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Dr. Jaime Fisher y Salazar

Universidad Veracruzana, México

Dra. Beatriz Eugenia Garcés Beltrán

Pontificia Universidad Bolivariana, Colombia

Dr. Antonio González Bueno

Universidad Complutense de Madrid, España

Dra. Vanessa Lana

Universidade Federal de Viçosa - Brasil

Dr. Carlos Madrid Casado

Fundación Gustavo Bueno - Oviedo, España

Dr. Luis Montiel Llorente

Universidad Complutense de Madrid, España

Dra. Layla Michan Aguirre

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dra. Marisol Osorio

Pontificia Universidad Bolivariana, Colombia

Dra. Inés Pellón González

Universidad del País Vasco, España

Dr. Osvaldo Pessoa Jr.

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Santiago Rementería

Investigador Independiente, España

Dr. Francisco Texiedo Gómez

Universidad de La Rioja, España

Dra. Begoña Torres Gallardo

Universidad de Barcelona, España

Dra. María Ángeles Velamazán Gimeno

Universidad de Zaragoza, España

EDITORIAL CUADERNOS DE SOFÍA

Santiago – Chile

100-Cs

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

Indización

Revista 100-Cs, se encuentra indizada en:



CATÁLOGO



MIAR 2015
Live



**INFLUENCIA QUE LOS PROFESORES LE ATRIBUYEN A LAS COMPETENCIAS
EMOCIONALES EN LA CONVIVENCIA EN EL AULA**

**INFLUENCE THAT PROFESSORS ATTRIBUTE TO EMOTIONAL
COMPETENCES IN COEXISTENCE IN THE CLASSROOM**

Mg. Nataly Figueroa Carreño

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile
nataly.figueroa@gmail.com

Dr. Alejandro Gallardo Jaque

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

Fecha de Recepción: 10 de junio de 2018 – **Fecha de Aceptación:** 25 de junio de 2018

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar la Influencia que los profesores le atribuyen a las competencias emocionales en la convivencia en el aula. Se desarrolla un estudio mixto, de tipo descriptivo, no experimental, recogiendo información de profesores de Enseñanza Básica de un establecimiento municipal de la comuna de Viña del Mar, Chile, a través de la aplicación de un cuestionario referido a estados emocionales (TMMS-24) y la realización de una entrevista grupal.

Palabras Claves

Competencias emocionales – Convivencia – Clima de aula

Abstract

The objective of this research is to analyze the influence that teachers attribute to emotional competences in living together in the classroom. The methodology, which was chosen to conduct the research from a mixed perspective, of type descriptive, non-experimental. Teachers belonging to an educational establishment that voluntarily participated in a questionnaire of emotional states (TMMS-24) and a group interview.

Keywords

Emotional competences – Coexistence – Classroom climate

Introducción

En el contexto actual es importante implementar programas para el desarrollo de la inteligencia emocional, en la escuela. Esta es una realidad para estar más preparados de manera de prevenir el burnout y mejorar la calidad de las relaciones entre los todos los grupos que componen el sistema educativo, familia, docentes, alumnos, autoridades y comunidad.¹

Entre las razones que justifican la educación emocional, cabe destacar las situaciones de estrés y de infelicidad por conflictos que se presentan en el aula, sometiendo a presiones a los involucrados, que en ocasiones no logran superar. Si los docentes se sienten estresados o deprimidos, las interacciones en el aula entre alumno y profesor son negativas, algunos docentes tratan a sus estudiantes con dureza, les contagian ese estado de ánimo, desencadenando situaciones conflictivas.²

El desarrollo de las competencias emocionales favorece las relaciones sociales e interpersonales, la resolución positiva de conflictos, la salud física y mental, y además mejora el rendimiento académico³. Este punto guarda una estrecha concordancia con concebir la convivencia como la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, suponiendo una interrelación positiva entre ellos y permitiendo el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos, en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes⁴.

Las escuelas o centros educativos se han visto en la necesidad de desarrollar un ambiente democrático y como se propone en la UNESCO, crear una sociedad que otorgue una convivencia pacífica entre sus miembros, a través de la educación, considerando a las familias y los docentes dentro del aula. Para llevar a cabo este principio los centros educativos deben enseñar a los alumnos, además de conocimientos, a saber vivir juntos y a resolver conflictos. En todo este proceso el rol del docente juega un papel primordial desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida, por lo tanto se hace necesaria su formación en todas y cada una de las competencias, antes, durante y a largo de todo el proceso profesional que desarrolla, por lo que, en la formación de las emociones, se debe incluir tanto a los profesores como a sus discípulos.⁵

No obstante, hay autores que consideran que las competencias emocionales de los docentes no se han trabajado en su formación inicial ni tampoco se está haciendo a lo largo de su carrera profesional⁶. Aunque muchos docentes por iniciativa propia ya la han estado trabajando, pero en sus centros educacionales, éste tema no es considerado

¹ M. Zeidner; G. Roberts y G. Matthews, Can Emotional intelligence be schooled? A critical review, en *Educations psychologist*, 37:4 (2002) 215-231.

² S. M. Jones; S. M. Bouffard y R. Weissbourd, Educators' social and emotional skill vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8) (2013), 62-65.

³ R. Bisquerra y N. Pérez Escoda, Educación emocional: Estrategias para una puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (16) (2012).

⁴ Ministerio de Educación, "Política de Convivencia Escolar". Santiago. 2011.

⁵ D. Goleman, *La Inteligencia Emocional*. Por que es más importante que el coeficiente intelectual (Buenos Aires: Ediciones Zeta, 2011).

⁶ P. Palomero Fernández, Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: Una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2) (2009), 145-153.

importante debido que se le da mayor prioridad a los programas de estudio que a las áreas de las competencias emocionales. Asimismo, se considera que el profesorado ha desarrollado estas competencias a lo largo del tiempo a través de su propia intuición, pero no debido a la educación formal.

El trabajo sistemático y permanente de las competencias emocionales como rasgo de carácter interpersonal podría implicar una mejora en la capacidad de resolución de conflictos requerida en el desempeño de las tareas docentes. De modo similar, dicha capacidad podría a su vez prevenir alteraciones emocionales y conductuales en el aula, como por ejemplo conductas agresivas y relacionadas con situaciones de acoso escolar⁷.

Esto se ve reforzado al considerar que la interrelación con los compañeros, los comportamientos agresivos y el rol del maestro, están permeados por las competencias emocionales, de modo que cuando se enfrenta un conflicto en el ámbito escolar desde la óptica de las emociones, se está formando y fomentando el enfoque de competencias ciudadanas, lo cual es algo indispensable y sin duda posible⁸.

Metodología

El diseño de investigación escogido es de tipo mixto, descriptivo, no experimental, con dos dimensiones investigativas, una cualitativa y la otra cuantitativa, que permitieran responder al principio de complementariedad por deficiencia, apuntando al Objetivo General de Analizar la Influencia que los docentes le atribuyen a las competencias emocionales en la convivencia en el aula, teniendo como objetivos específicos:

- Establecer el nivel de inteligencia emocional percibida en una muestra compuesta por profesores de Enseñanza Básica, según las dimensiones de atención, claridad y reparación.
- Determinar la relevancia que le asignan los docentes a las emociones en la convivencia en el aula.
- Contrastar los niveles de inteligencia emocional de los profesores con sus percepciones en relación a la incidencia de la emoción en la convivencia en el aula.

La muestra estuvo compuesta por 11 profesores de Pedagogía en Enseñanza Básica (4 de sexo masculino y 7 de sexo femenino) de un establecimiento de dependencia municipalizada de la comuna de Viña del Mar. El rango de edades de los profesores fluctúa entre los 25 y 58 años, a quienes se les aplicó dos tipos de instrumento. En primer lugar se utilizó el cuestionario TMMS-24, que es una escala que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales, mostrando las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones y así como nosotros somos capaces de regularlas. El TMMS-24 está basado en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto,

⁷ A. Peñalva-Vélez; J. López Goñi y N. Landa, Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación España*, 362 (2013), 690-712.

⁸ A. Rodríguez, Inteligencia emocional y conflicto escolar en estudiantes de Educación Básica Primaria. Una experiencia desde el contexto de aula. *Katharsis*, 19 (2015), 53-72.

las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas.

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

Además, se utilizó la entrevista grupal, como una técnica de recopilación de información sobre los temas objetivo de la investigación. La intención de la entrevista grupal es promover la autoapertura entre los participantes y generar un discurso grupal para identificar distintas tendencias y regularidades en sus opiniones, dado que el grupo es una fábrica de discursos que hacen surgir uno solo, el del mismo grupo⁹.

El entrevistador debe ser flexible, objetivo, empático, persuasivo, en definitiva un buen oyente. Esta entrevista grupal se torna sumamente eficiente pues proporciona algunos controles de calidad sobre la recogida de datos, ya que los participantes tienden a proporcionarse controles y comprobaciones los unos a los otros que suministren las opiniones falsas¹⁰.

Las ventajas de la entrevista grupal que sitúan a los participantes en situaciones reales y naturales, este tipo de entrevista no estructurada ofrecen al moderador flexibilidad necesaria para explorar asuntos que no han sido anticipados antes, además esta técnica es fácil de entender y los resultados son creíbles para los usuarios de la información, adicionalmente poseen una alta validez subjetiva. Previamente a la realización de la entrevista grupal se muestra a los docentes un video con respecto a la conducta de algunos profesores en el aula. Luego se realizan dos preguntas con respecto al video.

1. ¿Qué les parece esto?
2. ¿Considera que las emociones tienen que ver con la conducta en el aula?

Plan de Análisis

Los resultados de TMMS-24 serán presentados en base a sus dimensiones, las cuales se exhiben en términos de frecuencia y porcentajes de respuestas. Previamente se presentan los datos referidos a mínimo, máximo, promedio de puntaje y desviación estándar para la muestra total en cada dimensión de la inteligencia emocional.

⁹ B. Russi, Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva. En J. Galindo (Coord) Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación (México: Addison Wesley Logman, 1998), 75-115.

¹⁰ I. Vargas, La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y Retos. Revista CAES. 3(1) (2012), 119-139.

Para organizar la información de la entrevista grupal y obtener fragmentos relevantes que contribuyan a la investigación se utilizó la categorización. Estas categorías creadas responden en primer lugar a los aspectos del Marco Teórico, pregunta de investigación y los objetivos. La forma de categorización fue por la vía inductiva. Se usó el corpus textual, producto de la grabación en audio de una entrevista grupal, la cual se transcribió. La metodología seguida en la elaboración de categorías fue la siguiente. Se separaron unidades temáticas que se señalaron con letras (conversaciones, sucesos, actividades que ocurrieron en un momento), y permitieron encontrar segmentos referidos a un mismo tema. Posteriormente, se agruparon las unidades de datos a fin de identificar entre ellos, componentes temáticos que permitieran construir las categorías de contenidos y subcategorías. A este proceso lo denominan codificación abierta¹¹, etapa en la cual, fundamentalmente, se trata de dar una denominación común (código más abstracto o conceptual) a fragmentos¹². A continuación, estas categorías fueron definidas operacionalmente, lo que permitió, distinguir sub-categorías, operación denominada codificación axial por los mismos autores, quienes afirman que la codificación abierta no sólo estimula el descubrimiento de categorías sino también de sus propiedades y dimensiones.

Resultados

En primer lugar se presentan los resultados generales obtenidos en las tres dimensiones del cuestionario TMMS-24.

	Min.	Max.	Media	Desviación
Atención Emocional	16	40	29,36	6.55
Claridad Emocional	23	39	32.18	4.83
Reparación Emocional	21	38	31.00	5.12

Tabla 1

Datos estadísticos de la muestra en los tres factores de Inteligencia Emocional Percibida

En el análisis se observa que la muestra se percibe en niveles medios de Inteligencia Emocional tanto en atención y claridad como en reparación emocional, si bien, vemos que la muestra se distribuye de forma normal, situándose parte de los sujetos en niveles bajos como altos en los tres factores. Esta observación se confirma con resultados obtenidos en otros estudios¹³, en el sentido que algunos de los docentes no se perciben con una alta capacidad emocional.

	MUJERES	HOMBRES
ATENCIÓN	29.57	29.00
CLARIDAD	32.57	31.50
REPARACIÓN	30.57	31.75

Tabla 2

Medias en Inteligencia Emocional percibida según el sexo

¹¹ A. Strauss, *Qualitative analysis for social scientists* (New York: Cambridge University Press, 1987).

¹² A. L. Strauss y J. Corbin, *Basis of Qualitative Research* (Londres: Sage, 1990).

¹³ R. Palomera; P. Gil-Olarte y M. Brackett, ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación* n° 341 (2006) 687-703.

En la Tabla 2, se muestran los resultados de los análisis percibida según su sexo. En primer lugar, encontramos niveles medios de Inteligencia emocional tanto en atención y claridad como reparación emocional, mostrándose superiores las mujeres en atención y claridad, pero apenas existen diferencias en la forma que perciben los hombres y mujeres respecto a su capacidad de comprender y poder etiquetar sus emociones. Sin embargo, aunque sin diferencias significativas, los hombres se perciben con más habilidad para la reparación emocional que las mujeres, lo que también concuerda con resultados anteriores¹⁴. A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones del instrumento aplicado

ATENCIÓN	f	%
Poca atención	3	27.27
Adecuada atención	6	54.55
Demasiada atención	2	18.18
TOTAL	11	100.00

Tabla
3 Resultados en Dimensión Atención

La tabla N° 3 se refiere a la percepción de las propias emociones, es decir, a la capacidad para sentir y expresar las emociones de forma adecuada. De acuerdo a lo observado, un 27,27% de los docentes presta poca atención a sus emociones. Sin embargo, se visualiza un mayor número de docentes con una adecuada atención, con un porcentaje al respecto de 54,55%. Así mismo, un porcentaje no menor es el de docentes que presta demasiada atención con un 18,18%.

CLARIDAD	f	%
Debe mejorar	1	9.1
Adecuada claridad	6	54.5
Excelente claridad	4	36.4
TOTAL	11	100

Tabla
4 Resultados en Dimensión Claridad

En esta dimensión se evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales. Los docentes en un 9,1% deben mejorar su claridad en relación a sus emociones. Sin embargo, se visualiza un mayor número de docentes con una adecuada claridad con un porcentaje al respecto de 54,5%. Así mismo, un porcentaje bastante elevado es el de docentes que tiene una excelente claridad con un 36,4%.

REPARACIÓN	f	%
Debe mejorar	1	9.1
Adecuada reparación	7	63.6
Excelente reparación	3	27.3
TOTAL	11	100

Tabla 5
Resultados en Dimensión Reparación

¹⁴ R. Palomera; P. Gil-Olarte y M. Brackett, ¿Se perciben con inteligencia emocional...

Esta dimensión mide la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta. Los docentes en un 9,1% deben mejorar la regulación de sus emociones. Sin embargo, se visualiza un mayor número de docentes con una adecuada reparación, con un porcentaje al respecto de 63,6%. Así mismo, un porcentaje no menor es el de docentes que presenta excelente reparación con un 27,3%.

De la entrevista grupal surgieron algunas categorías destacadas, que se señalan a continuación.

La primera de ellas se refiere a la **relevancia de las emociones**, señalando que las emociones fluyen, que están presentes tanto en el aula, como fuera de ella y en otros contextos. “Las emociones evidentemente están y son parte del aula, del día a día en el aula” (PR8). “No solo en el aula sino en la escuela en general” (PR8).

De la categoría **regulación emocional** surgen como subcategorías contrapuestas la deficiente regulación en el aula y fuera del aula, además de adecuada regulación. Ellos se perciben con una adecuada regulación, entonces ahí uno tiene que manejar porque, el saber cómo manejar la emoción dentro del aula me permite a mí que los niños funcionen también dentro del aula sino voy perdido” (PR6), pero se contradicen cuando están ante situaciones conflictivas, no son capaces de manejarlas en forma adecuada, produciendo frustración y estrés “Depende como pillen parado al profesor, pero eso no significa que el profesor le pegue” (PR2).

La categoría **control y obediencia** se subdivide en malos tratos tanto físicos y verbales, como psicológicos, en esta categoría los docentes usan su autoridad de control, donde se evidencia su mal manejo de sus emociones, para lo cual tanto el docente como los alumnos entran en una espiral de mal manejo en la convivencia, haciendo de ésta una práctica inoperante, donde no surge el afecto y el amor que son fundamentales para una sana convivencia esta violencia está instaurada y era aceptada ya, eh desde el primer momento que los mismos papas decían no péguelos no más” (PR7).

La categoría **negación** apunta a una represión de las emociones. Todavía en la actualidad, a pesar que las competencias emocionales se están tratando en todas las esferas de la educación, los docentes tratan de reprimirlas y dejarlas a un lado, tal como se hacía hace más de un siglo. “Pero es como cuando se decía antiguamente bueno usted tiene problemas en su casa, cuando usted entra a su trabajo déjalas afuera, en el patio, en el pasillo y olvídense de los problemas los problemas están con uno” (PR6).

En la categoría **conciencia emocional** se visualiza el identificar las emociones tanto propias como las ajenas. Los docentes en esta categoría sí están claros e identifican sus emociones como las de los demás. Por consiguiente este conocimiento les favorece al momento de ejecutar en la práctica. “Es importante dentro del control de las emociones es reconocer nuestras propias emociones” (PR8).

En la categoría **automotivación** se visualiza que los docentes son conscientes que las emociones son importantes y ellos tratan de trabajar el tema. Pero sólo se trabaja a nivel personal, dejando de lado el establecer vínculos con sus colegas y traspasar las experiencias para hacer frente a la difícil tarea que es la convivencia en el aula hoy día la clave o al menos para mí es darse cuenta cuanto de esto nosotros estamos trabajando o estamos intencionado para trabajar el tema de las emociones.” (PR6).

Conclusiones

En función de los objetivos trazados se ha llegado a evidenciar para el objetivo referido a establecer el nivel de inteligencia emocional percibida en una muestra compuesta por docentes, según la dimensión de atención, claridad y reparación. mediante la aplicación de la escala TMMS-24, que en las tres dimensiones los docentes se perciben con un nivel adecuado de percepción, comprensión y regulación emocional, confirmando resultados obtenidos anteriormente¹⁵, en el sentido que algunos de los docentes no se perciben con una alta capacidad emocional y que además, según su sexo, se evidencian niveles medios de Inteligencia emocional tanto en atención y claridad como reparación emocional, mostrándose superiores las mujeres en atención y claridad, pero apenas existen diferencias en la forma que perciben los hombres y mujeres respecto a su capacidad de comprender y poder etiquetar sus emociones, aunque los hombres se perciben con más habilidad para la reparación emocional que las mujeres.

De la entrevista grupal surgieron algunas categorías destacadas.

La primera de ellas se refiere a la relevancia de las emociones, señalando que las emociones fluyen, que están presentes tanto en el aula, como fuera de ella y en otros contextos.

En la categoría regulación emocional los docentes se perciben con una adecuada regulación, pero se contradicen cuando están ante situaciones conflictivas, no son capaces de manejarlas en forma adecuada, produciendo frustración y estrés.

La categoría control y obediencia evidencia que los docentes usan su autoridad de control, donde se evidencia su mal manejo de sus emociones, para lo cual tanto el profesor como los alumnos entran en una espiral de mal manejo en la convivencia, haciendo de ésta una práctica inoperante, donde no surge el afecto y el amor que son fundamentales para una sana convivencia.

La categoría negación apunta a una represión de las emociones. Todavía en la actualidad, a pesar que las competencias emocionales se están tratando en todas las esferas de la educación, los docentes tratan de reprimirlas y dejarlas a un lado tal, como se hacía hace más de un siglo.

En la categoría conciencia emocional se visualiza el identificar las emociones tanto propias como las ajenas. Los docentes en esta categoría sí están claros e identifican sus emociones como las de los demás. Por consiguiente este conocimiento les favorece al momento de ejecutar en la práctica.

En la categoría automotivación se visualiza que los docentes son conscientes que las emociones son importantes y ellos tratan de trabajar el tema. Pero sólo se trabaja a nivel personal, dejando de lado el establecer vínculos con sus colegas y traspasar las experiencias para hacer frente a la difícil tarea que es la convivencia en el aula.

Al contrastar los niveles de inteligencia emocional de los profesores con sus percepciones en relación a la incidencia de la emoción en la convivencia en el aula, se visualiza que los docentes están conscientes de su inteligencia emocional, que debe ser

¹⁵ R. Palomera; P. Gil-Olarte y M. Brackett, ¿Se perciben con inteligencia emocional...

desarrollada en sus procesos formativos tanto en el ámbito intrapersonal como interpersonal, en consecuencia esto le permitiría al docente relacionarse de mejor manera con las demás personas, logrando así relaciones sociales significativas y saludables que mejoran la convivencia en el aula.

En cuanto al objetivo general referido a analizar la Influencia que los docentes le atribuyen a las competencias emocionales en la convivencia en el aula, el análisis concluye que desde su percepción, la influencia que atribuyen a las competencias emocionales, en especial el tema de las emociones es fuerte, y tienen un gran impacto sobre el proceso de aprendizaje y el clima del aula. Los docentes tienen conciencia de ello, pero se requiere saber cómo regularlas y transformarlas en la medida que produzca una construcción de buenos climas y facilite el proceso de aprendizaje. Sin embargo, queda claro también la necesidad de una mayor profundización en este tema.

Como proyecciones a modo de sugerencias se plantea que los resultados de este estudio permiten a los establecimientos tener una metodología para trabajar el tema en talleres, ya que los docentes perciben que las emociones son importantes, debido a que la convivencia en el aula es fundamental para mantener una buena convivencia, porque si no hay un adecuado manejo de las emociones es difícil de llevarla a cabo, pero solo lo han aprendido en su práctica. Es necesario trabajar más sobre el tema de las competencias emocionales, porque resulta preocupante la incongruencia que revela el estudio. En la medida que esto se trabaje estamos previniendo problemáticas sociales que atentan contra los docentes y también en contra de los alumnos, por consiguiente afecta también a la construcción de la familia y a la sociedad, dado que en la medida que se esté trabajando bien en la escuela, se puede proyectar a otros contextos.

Bibliografía

Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. Educación emocional: Estrategias para una puesta en práctica. Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, (16) (2012).

Goleman, D. La Inteligencia Emocional. Por que es más importante que el coeficiente intelectual. Buenos Aires: Ediciones Zeta. 2011.

Jones, S. M.; Bouffard, S. M. y Weissbourd, R. Educatos' sociaal and emotional skill vital to learning. Phi Delta Kappan, 94(8) (2013), 62-65.

Ministerio de Educación. "Política de Convivencia Escolar". Santiago. 2011.

Palomera, R.; Gil-Olarte, P. y Brackett, M. ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. Revista de Educación n° 341 (2006).

Palomero Fernández, P. Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: Una aproximación desde la psicología humanista. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12 (2) (2009).

Peñalva-Vélez, A.; López-Goñi, J. J. y Landa-González, N. Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362 (2013).

Rodríguez, A. Inteligencia emocional y conflicto escolar en estudiantes de Educación Básica Primaria. Una experiencia desde el contexto de aula. *Katharsis*, 19 (2015), 53-72.

Russi, B. Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva. En J. Galindo (Coord) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Logman. 1998.

Strauss, A. *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press. 1987.

Strauss, A. L. y J. Corbin. *Basis of Qualitative Research*. Londres: Sage. 1990.

Vargas, I. La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y Retos. *Revista CAES*. 3(1) (2012).

Zeidner, M.; Roberts, G. y Matthews, G. Can Emotional intelligence be schooled? A critical review, en *Educations psychologist*, 37:4 (2002) 215-231

Para Citar este Artículo:

Figuroa Carreño, Nataly y Gallardo Jaque, Alejandro. Influencia que los profesores le atribuyen a las competencias emocionales en la convivencia en el aula. *100-Cs*. Vol. 4. Num. 3. Julio-Septiembre (2018), ISSN 0719-5737, pp. 33-42.

100-Cs

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **100-Cs**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista 100-Cs**.