



**Competencias emocionales en estudiantes universitarios de la Carrera de Educación Inicial de la
Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE**

Troya Vinces, Joyce Denisse y Unda Tipán, Nataly Fernanda

Departamento de Ciencias Humanas y Sociales

Carrera de Educación Inicial

Trabajo de titulación, previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial

Dra. Bedón Bedón, Aída Noemy

24 de octubre del 2022

 **CERTIFICADO DE ANÁLISIS**
magister

FINAL Tesis 14-02-2023 Troya-Unda (competencias emocionales) (1)

5% Similitudes
7% Texto entre comillas
< 1% similitudes entre comillas
< 1% Idioma no reconocido

Nombre del documento: FINAL Tesis 14-02-2023 Troya-Unda (competencias emocionales) (1).docx	Depositante: PEDRO XAVIER CHINGA MÁRMOL	Número de palabras: 20.048
ID del documento: d4b7bc8a0b8a3f92cdf7e66f3f502be0e5f4e701	Fecha de depósito: 16/2/2023	Número de caracteres: 137.951
Tamaño del documento original: 5,21 Mo	Tipo de carga: interface	
	fecha de fin de análisis: 16/2/2023	

Ubicación de las similitudes en el documento:



Firma:



.....
Aída Noemy Bedón Bedón

Tutora

C. C. 1001708294



Departamento de Ciencias Humanas y Sociales

Carrera de Educación Inicial

Certificación

Certifico que el trabajo de titulación: **“Competencias emocionales en estudiantes universitarios de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE”** fue realizado por las señoritas **Troya Vincés, Joyce Denisse y Unda Tipán, Nataly Fernanda**; el mismo que cumple con los requisitos legales, teóricos, científicos, técnicos y metodológicos establecidos por la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, además fue revisado y analizado en su totalidad por la herramienta de prevención y/o verificación de similitud de contenidos; razón por la cual me permito acreditar y autorizar para que se lo sustente públicamente.

Sangolquí, 01 de febrero 2023

Firma:



.....
Aída Noemy Bedón Bedón

Tutora

C. C.100170829



Departamento de Ciencias Humanas y Sociales
Carrera de Educación Inicial

Responsabilidad de Autoría

Nosotras, **Troya Vinces, Joyce Denisse y Unda Tipán, Nataly Fernanda**, con cédulas de ciudadanía n° 1727323600 y n° 1721437190 respectivamente, declaramos que el contenido, ideas y criterios del trabajo de titulación: **Competencias emocionales en estudiantes universitarios de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE** es de nuestra autoría y responsabilidad, cumpliendo con los requisitos legales, teóricos, científicos, técnicos, y metodológicos establecidos por la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, respetando los derechos intelectuales de terceros y referenciando las citas bibliográficas.

Sangolquí, 01 de febrero 2023

Troya Vinces, Joyce Denisse

C.C.: 1727323600

Unda Tipán, Nataly Fernanda

C.C.: 1721437190



Departamento de Ciencias Humanas y Sociales

Carrera de Educación Inicial

Autorización de Publicación

Nosotras, **Troya Vinces, Joyce Denisse y Unda Tipán, Nataly Fernanda**, con cédulas de ciudadanía n° 1727323600 y n°1721437190, autorizamos a la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE publicar el trabajo de titulación: **Competencias emocionales en estudiantes universitarios de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE** en el Repositorio Institucional, cuyo contenido, ideas y criterios son de nuestra responsabilidad.

Sangolquí, 01 de febrero 2023


.....

Troya Vinces, Joyce Denisse

C.C.: 1727323600


.....

Unda Tipán, Nataly Fernanda

C.C.: 1721437190

Dedicatoria

Dedicado a mis ángeles en el cielo, sobre todo a mi hermano Juan, quien siempre quiso verme convertida en profesional y fue su último deseo, cuantas veces pensé en rendirme, pero gracias a él seguí, quiero que te sientas orgulloso de mí en el cielo.

A mi madre Rosa, a quien le debo absolutamente todo, gracias por los sacrificios que has hecho por mí, por apoyarme hasta el último día, por tu amor, tu comprensión y paciencia, la verdad no sé qué hubiera sido de mí sin ti, no tengo palabras para expresar lo que siento por ti, madre.

A mi hermano Junior, quien todo este tiempo ha estado pendiente de mis logros y siempre orgullo de mí. Solo puedo decir que los amo y esto es por y para ustedes.

A mi canhijo Max, gracias por acompañarme hasta la madrugada, por desvelarte conmigo y sobre todo por ser el amor más sincero de mi vida.

A mi amiga Nataly por ser mi complemento en estos últimos años de carrera, por la paciencia y los consejos, por darse el tiempo para ser una buena amiga, compañera y madre de sus bendis.

Joyce Troya

Dedicado a Dios, por brindarme la fuerza y compromiso necesario para alcanzar mis metas.

A Santiago, mi esposo, por acompañarme en cada paso de este proceso educativo y personal, por su amor y comprensión. A Sofía, Israel y Elías, mis hijos, quienes fueron mi inspiración y contribuyeron a mi aprendizaje, praxis.

A Jenny y Rolando, quienes me enseñaron que quien persevera alcanza todo en la vida. A Jhon y Génesis, quienes estuvieron siempre presentes y pendientes.

A Jaime y Cristina, mis abuelos, quienes siempre estuvieron pendientes de mi familia y me brindaron apoyo. A Jaime, Amanda y Agosto, por apoyarme con el cuidado de mis hijos para poder culminar mis estudios y su apoyo incondicional en todo tiempo.

A mi amiga Joyce, mi compañera de tesis, de risas y alegrías, de angustia y sufrimiento, de aprendizajes que durarán para toda la vida, por su apoyo y palabras de aliento.

Nataly Unda

Agradecimiento

Quiero agradecer en primer lugar a Dios; a mi madre por apoyarme, darme su confianza por no dejarme caer a pesar de los obstáculos, a mi hermano, aunque no lo vea siempre, sé que está orgulloso de mi, a mi tía Johana y Teresa, quienes desde la distancia me daban apoyo, no basta las palabras para expresar mi gratitud hacia ustedes, mi tía Paty y mi tía Yuly. A mis ángeles en el cielo, mi padre, mi hermano Juan y mi abuelita.

A mí tutora Aida Bedón, quien nos dio la confianza de trabajar con ella, con sus consejos y guía llegamos a esta recta final, a mi compañera y amiga Nataly, con quien hemos pasados risas y tristezas en todo este proceso, es innegable la felicidad y nerviosismo que sentimos, y sin olvidarme de mi querida Amix Johana por no dejarme sola.

Joyce Troya

Agradezco a Dios por permitirme disfrutar de esta etapa al máximo, con sus altos y bajos, por bendecirme y poner a las personas indicadas a mi lado para motivarme y no dejarme desmayar.

Gracias a mi familia por brindarme el tiempo necesario para desarrollar con excelencia este trabajo de tesis, que ha enriquecido mi formación profesional.

Agradezco a mis padres por recordarme que en la vida hay tiempo para todo, cada persona lo cumple a su manera. Por confiar en mis capacidades y sus consejos.

Quiero agradecer a mi tutora Aída Bedón, quien nos guio por buen camino, por sus palabras oportunas de motivación, por sus enseñanzas y compartir con nosotras su tiempo. A mi compañera Joyce, quien tuvo paciencia, se adaptó a mis horarios y supimos entablar una hermosa relación de trabajo y amistad.

Nataly Unda

Índice

Resumen	12
Abstract	13
Capítulo I	14
Antecedentes.....	14
Objetivo general	16
Objetivos específicos	16
Alcance	17
Capítulo II: Marco teórico	17
Competencia Emocional	19
Competencias emocionales e inteligencia emocional	21
<i>Aplicación de la competencia emocional en el aula</i>	23
<i>En el ámbito educativo</i>	24
Formación docente inicial.....	31
<i>Competencias Docentes</i>	42
<i>Formación Inicial Docente y Competencia Emocional</i>	43
Meta estado de ánimo.....	51
<i>Atención y la formación docente</i>	51
<i>Claridad emocional</i>	51
<i>Reparación emocional</i>	52
Test TMMS-24.....	56
Capítulo III: Metodología	60
Test validado.....	60
Capítulo IV: Presentación Y Análisis De Los Resultados	61
Estudio empírico	61
Instrumento	61

	10
Descripción de muestra	61
Procedimiento	62
Análisis de resultados aplicación TMMS-24	63
Capítulo V	73
Introspección de Resultados	73
Conclusión	74
Referencias	76
Bibliografía	83
Glosario	85
Apéndices	89

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Habilidades que conforman la Inteligencia emocional</i>	22
Tabla 2 <i>Estudios Realizados TMMS-24 y competencias emocionales</i>	28
Tabla 3 <i>Matriz comparativa de mallas curriculares de materias relacionadas a la formación docente</i>	32
Tabla 4 <i>Estudios Realizados Formación docente en Latino América</i>	50
Tabla 5 <i>Normas de evaluación TMMS-24</i>	59
Tabla 6 <i>Población por Características Varias</i>	61
Tabla 7 <i>Población por Nivel de Formación que está cursando</i>	62
Tabla 8 <i>Competencias Emocionales según niveles de Formación Inicial-Número</i>	69
Tabla 9 <i>Competencias Emocionales según niveles de Formación Inicial-Porcentajes</i>	70

Índice de figuras

Figura 1 <i>Gráfico Modelo pentagonal de las competencias emocionales</i>	20
Figura 2 <i>Importancias de las Emociones en la Educación</i>	26
Figura 3 <i>Mejoras de enseñanza y sus contenidos</i>	35
Figura 4 <i>Síntesis Fundamentación para Teoría de la Formación del Profesorado (Marcelo, 1994)</i>	38
Figura 5 <i>Competencia Emocional en Docentes</i>	41
Figura 6 <i>Características esenciales de competencias docentes</i>	42
Figura 7 <i>Tres ejes de la formación docente inicial</i>	45
Figura 8 <i>Función docente y sus ejes</i>	47
Figura 9 <i>Flujo de la influencia emocional en la formación docente y su incidencia en el aula</i>	53
Figura 10 <i>Organigrama de la influencia positiva y negativa de las CE</i>	55
Figura 11 <i>Trait Meta-Mood Scale</i>	57
Figura 12 <i>Nivel de Atención de las Estudiantes de Educación Inicial</i>	64
Figura 13 <i>Nivel de claridad emocional representada en número de estudiantes</i>	65
Figura 14 <i>Nivel de claridad emocional de las estudiantes en porcentajes</i>	66
Figura 15 <i>Nivel de Reparación emocional de las Estudiantes de Educación Inicial</i>	67
Figura 16 <i>Nivel de Reparación de las Estudiantes de Educación Inicial- Porcentaje</i>	67
Figura 17 <i>Competencias emocionales en los docentes en formación</i>	72

Resumen

En la sociedad de la información y el conocimiento, la formación docente es un proceso formativo que conlleva desafíos, toda vez que los docentes necesitan prepararse con nuevas competencias para afrontar su gestión como educadores en el siglo XXI. En este contexto, la competencia para el manejo de emociones se vuelve una necesidad ineludible de las aulas universitarias, con la perspectiva de que las emociones influyen en las metodologías de enseñanza aplicadas tanto dentro como fuera del quehacer educativo. Esta investigación tiene como objetivo evaluar las competencias emocionales de los docentes en formación inicial, comprendiendo que el constructo competencia emocional para este estudio son la atención, la claridad y la reparación de emociones. Para el análisis empírico se aplicó el test Trait Meta Mood-Scale (TMMS-24) de Salovey y Mayer (1995) adaptado por Fernández-Berrocal, a 500 estudiantes de la **Carrera de Educación Inicial, modalidad presencial, de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE en el período académico ordinario (POA 202251), correspondiente a noviembre 2022–marzo 2023**. En algunos estudios (Fernández-Berrocal et al., 2004) demuestran que los estudiantes necesitan mejorar su claridad emocional, porque en algunos casos, a pesar que su atención y reparación son adecuadas, no comprenden sus emociones. Se concluye que las competencias emocionales permiten al docente en formación inicial, conocer su inteligencia emocional y cómo ésta influye en su gestión de enseñanza-aprendizaje, dentro del campo laboral.

Palabras clave: Emociones; docentes en formación; autoconcepto; educación; habilidades emocionales.

Abstract

In the information and knowledge society, teacher training is a training process that involves challenges, since teachers need to be prepared with new competences to face their management as educators in the 21st century. In this context, the competence to manage emotions becomes an unavoidable need for university classrooms, with the perspective that emotions influence the teaching methodologies applied both inside and outside the educational task. The aim of this research is to evaluate the emotional competences of teachers in initial training, understanding that the emotional competence construct, for this study, is attention, clarity and emotional repair. For the empirical analysis, the Trait Meta Mood-Scale test (TMMS-24) by Salovey and Mayer (1995), adapted by Fernández-Berrocal, was applied to 500 students of the Career of Initial Education, face-to-face modality, of the University of the Armed Forces ESPE in the ordinary academic period (POA 202251), corresponding to November 2022-March 2023. Some studies (Fernández-Berrocal et al., 2004) show that students need to improve their emotional clarity, because in some cases, although their attention and reparation are adequate, they do not understand their emotions. It is concluded that emotional competences allow teachers in initial teacher training to know their emotional intelligence and how this influences their teaching-learning management in the workplace.

Keywords: Emotions; trainee teachers; self-concept; education; emotional skills.

Capítulo I

Antecedentes

Para emprender la investigación de la competencia emocional en el contexto de la formación inicial de profesores, se gestionó una revisión sistemática de literatura. Es evidente que la falta de información sobre dicha temática tiene poca trayectoria en cuanto a investigaciones, además se le da poca relevancia. Los primeros estudios se dieron a partir de 1990 con los precursores Peter Salovey y John Mayer con el estudio de Inteligencia Emocional.

Si bien es cierto, como ha sucedido en otros países como España, Chile y Brasil, donde surgieron hallazgos en las medidas de metacognición: atención a los sentimientos, claridad y reparación, dándonos así una visión más comprensiva de las competencias emocionales donde se encuentra la integración el componente interpersonal esencial de la comunicación emocional del profesor con el alumno. Por ello, pues manejan contextos similares. De ahí que surgen estas buenas intenciones de indagar acerca de la educación emocional. Para ello, deben coordinarse enmarcadas en un marco teórico reflexivo que nos permita saber en todo momento qué hacemos, por qué lo evaluamos y en qué resulta para evitar esperanzas, fracasos y decepciones en un campo tan prometedor y necesario (Saura, González, & López, 2022).

Con lo dicho, (Martínez-Saura et al., 2021) fueron la fuente de inspiración para dar inicio a la presente investigación con el fin de dar la debida importancia a la Competencia emocional en docentes de infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria, así mismo, se tomó como referente al trabajo de (Peñaherrera León et al., 2014) “La autoestima profesional docente y su implicación en el aula”. La vulnerabilidad del docente ante la baja autoestima rompe con su autorregulación, provocando falencias en su desenvolvimiento laboral, es decir, en su praxis la aplicación metodológica en el aula, no contribuye con la socialización de sus estudiantes.

Como señalan los autores mencionados (Martínez-Saura et al., 2021) (Peñaherrera León et al., 2014), en este estudio el docente no se siente satisfecho con sus funciones y menosprecia su accionar, mientras que sus educandos se muestran reacios al adquirir conocimientos afectando el ambiente escolar; por ello, el punto de partida para realizar una revisión profunda de la importancia de las competencias emocionales, es atender a los docentes en formación inicial por toda la implicación que conlleva en el desempeño de su campo laboral, porque afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de finales del siglo XX ha surgido un enorme interés por el papel que juega la afectividad y los sentimientos en la enseñanza. Los expertos, (Palomera, Fernández-Berrocal, & Brackett, 2000), (Martínez-Saura et al., 2021) (Gallardo, 2017) que comprenden el sistema educativo han resaltado el valor de las emociones en el desarrollo integral de sus estudiantes y en su propio quehacer diario, por lo cual, reclaman la necesidad de fomentar no solamente el desarrollo de los niños y adolescentes a grado académico, sino, además, desarrollar las competencias sociales y emocionales. Por consiguiente, el requisito fundamental para seguir en la promoción del aprendizaje social y emocional “es la necesidad de conocer anteriormente y mejorar la competencia del profesorado” (Navarro, 2017).

En el contexto ecuatoriano se percibe la falta de atención a las competencias emocionales, no solo mediante la revisión del perfil docente de la carrera de Educación Inicial “donde la educación tradicional prioriza el conocimiento sobre las emociones” (Bach & Darder, 2002, pág. 29) también se hace una revisión de las mallas curriculares de las universidades públicas del Ecuador, que ofrecen la carrera de Educación Inicial en la cuales se evidencia la escasa importancia que se le da a la formación docente, misma que se detallará más a fondo en el apartado del marco teórico. Esto deja en evidencia que la competencia emocional no forma parte fundamental del engranaje de la formación del profesorado en el Ecuador. Esta situación genera una verdadera necesidad, porque a decir de algunos autores, esto crea incertidumbre respecto a la calidad y efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la gestión práctica en cuanto a didáctica y pedagogía (Mendoza Velazco et al, 2018)

Ahora bien, por lo señalado anteriormente el funcionamiento de la inteligencia emocional en los docentes debería ser una de las competencias primordiales a atender. Porque incluso, se podría decir que los mismos profesores aún no están completamente conscientes de la necesidad de esta competencia como la más básica para ejercer la docencia. Sin duda esta competencia es aquella que posibilita encauzar los sentimientos y guiar con empatía la acción profesional más allá de una enseñanza sesgada que únicamente pone hincapié en los aspectos cognitivos. Uno de los pioneros en inteligencia emocional. Goleman (Goleman, 2007, pág. 136), señala que: "hace falta "escolarizar los sentimientos" , por esto ya en varios países hay programas educativos que tienen como objetivo conseguir un amplio desarrollo de las habilidades que componen la inteligencia emocional obteniendo prometedores resultados.

Con estos antecedentes teóricos se presenta a continuación los objetivos del presente estudio de investigación.

Objetivo general

Evaluar la competencia emocional de los estudiantes universitarios de la carrera de Educación Inicial, modalidad presencial de la Universidad de las Fuerzas Armadas, mediante el test Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) con la finalidad de demostrar la trascendencia de las competencias en el ejercicio docente.

Objetivos específicos

1. Detallar el estado emocional, considerando el nivel de atención, claridad y reparación emocional, de los estudiantes seleccionados para este estudio.
2. Mostrar la diferencia de las competencias emocionales que presentan los estudiantes, según los distintos niveles de su formación.
3. Indicar el nivel de desarrollo de competencia emocional en la que se encuentran los estudiantes universitarios de la Carrera de Educación Inicial.

Dicho esto, se procede a detallar el alcance esperado de este proceso de investigación.

Alcance

Para esta investigación se ha considerado trabajar con la población de estudiantes de la Carrera de Educación Inicial, modalidad presencial, del Departamento de Ciencias Humanas y Sociales, de la Universidad de la Fuerzas Armadas ESPE -Matriz Sangolquí. Cabe señalar que esta carrera tiene una población mayoritariamente femenina. En este sentido, para no alterar los análisis estadísticos no se consideraron los pocos casos que existen de estudiantes masculinos. Las participantes se encuentran cursando en el período académico ordinario (POA 202251), correspondiente a noviembre 2022–marzo 2023.

Para continuar con la investigación se abre el hilo teórico desde el inicio de las temáticas indicadas como lo son las competencias emocionales y la formación docente inicial, sus respectivos subtemas que se acoplan a las misma.

Capítulo II: Marco teórico

Los estudios realizados en los últimos años han dado especial atención a esta temática que nos ocupa, la competencia emocional del profesorado. Se resalta que los profesores necesitan poseer un nivel de competencia emocional óptima para su desempeño laboral, es decir, en la gestión de los diferentes escenarios de la enseñanza-aprendizaje. Para Sánchez (2019) las competencias emocionales son indispensables en un docente de calidad. Según Pérez (2011), la educación en Norteamérica y América Latina, han realizado poco o ningún esfuerzo por fortalecer las capacidades y conocimientos pedagógicos de los docentes con miras a la educación integral. Así, también se identifica que la educación emocional es limitada debido a que los docentes no conocen ni manejan herramientas que les permita encausar y controlar las emociones que se presentan frecuentemente en el contexto educativo (Carvajal, 2015).

Por otra parte, se identifica que la educación de las emociones requiere de una formación inicial, así como de una formación persistente. No debemos olvidar la diversidad de docentes en ejercicio que han aceptado una formación pensada para escuelas de mediados del siglo XX, sin embargo, en la actualidad, a inicios del siglo XXI, nuestra sociedad ha cambiado de tal manera que la formación de docentes requiere ser mejorada para ponerse en sintonía de los tiempos. En ese sentido, “resulta indispensable para el profesorado de todos los niveles educativos” (Mullo Quishpe & Muso Defaz, 2018), incursionar en un proceso de desarrollo de competencias básicas para asumir el rol como docentes en el siglo XXI.

Distintas definiciones de competencias surgen de varios autores como Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2007), que a continuación, y a manera de síntesis, para comprender la trascendencia en la formación inicial docente, mencionan que:

...se refiere a un conjunto de elementos que el sujeto puede movilizar para resolver una situación con éxito hasta aquella que refiere a un conjunto de disposiciones de naturaleza cognitiva, afectiva, reflexiva y contextual. La movilización se expresa por medio del concepto de disposición, para resolver situaciones problema. Una acción responsable, es decir, concebida, administrada y aplicada con todo conocimiento de causa (págs. 36-37)

La integración del componente emocional como factor que integra la sabiduría, se inicia con los psicólogos Salovey y Mayer (1997), quienes exponen el concepto a la sociedad científica en el año 1990. En sus averiguaciones y posteriores publicaciones sobre Inteligencia Emocional la describen como una capacidad donde las emociones, los sentimientos son fundamento de entendimiento, comprensión que favorecen la estabilidad y el aumento emocional e intelectual (Mendoza, Gómez, & Gómez, 2018) la población estudiantil.

Competencia Emocional

Para Salovey, Brackett y Mayer (1997) es un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los propios sentimientos y emociones, así la de los demás. Posibilita también discriminar entre ellos y utilizar esta información para administrar los pensamientos y acciones (Jiménez, 2018) Desempeñando un papel regulatorio para el correcto funcionamiento de las emociones frente a situaciones complejas.

Estas competencias se fundamentan en la inteligencia emocional (IE), sin embargo, incorporan recursos de un marco teórico más extenso como la autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidad social. Las competencias emocionales (CE) se conciben como la capacidad para movilizar adecuadamente los conocimientos, habilidades, capacidades y reacciones asertivas en situaciones que requieran cierto grado de calidad y efectividad (Bisquerra R. A., 2009).

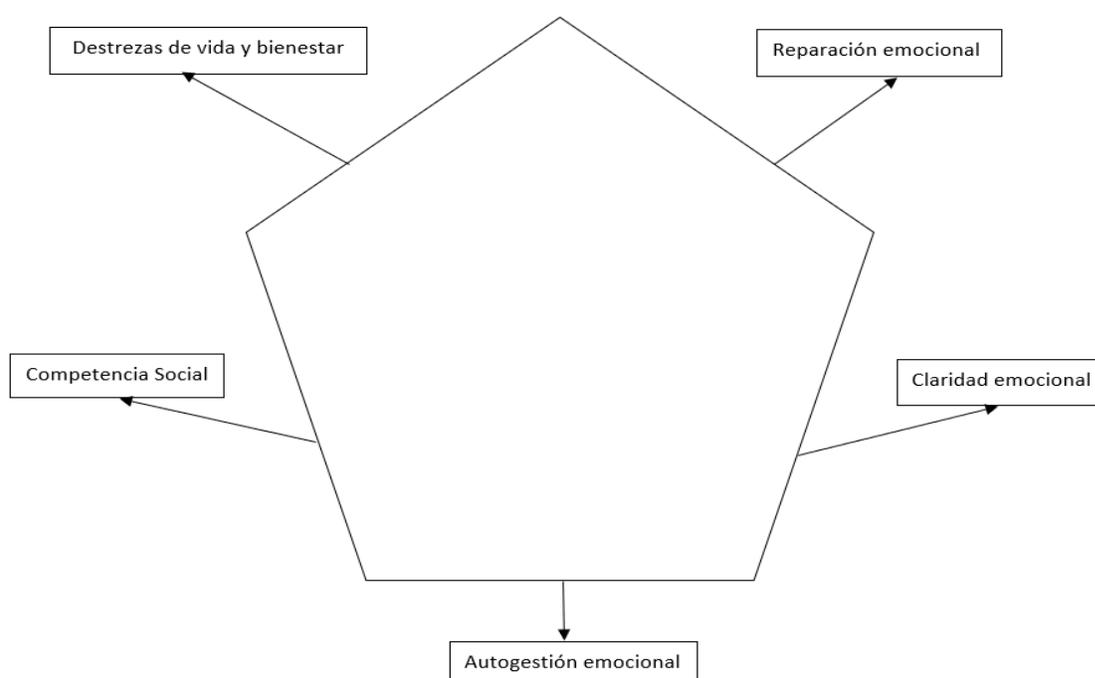
Por otra parte, la competencia emocional (Martínez-Saura, Sánchez-López, & Pérez-González, 2021) “planteada como un término que alude a un constructo multidimensional, incluye una recopilación de capacidades emocionales, habilidades y cualidades disposicionales”. Sin embargo, aunque fue un término extensamente utilizado, la competencia emocional carece de una teoría unificada que delimite de manera sistemática y consensuada cuáles son sus recursos constituyentes (Pérez, Saklofske, & Mavrovel, 2020).

Así mismo, la competencia emocional es un criterio genérico, un término paraguas que junta una infinidad de procesos, capacidades y posiciones individuales, en enorme medida capturados por otro criterio: IE “sea concebida como capacidad cognitiva para pensar sobre los sentimientos, o bien como disposición de personalidad y autoeficacia emocional” (Martínez-Saura, Sánchez-López, & Pérez-González, 2021). Es así que en el siguiente apartado se enumeran las dimensiones de la competencia emocional:

El modelo teórico de competencia emocional para Bisquerra y Pérez (2007) citado por (Pérez, Filella, Alegre, & Bisquerra, 2012), propone que las competencias emocionales se pueden agrupar en cinco grandes dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Con base en lo señalado por el modelo de Bisquerra y Pérez-Escoda, en la figura 1 se detallan aspectos importantes para engranar la base de las competencias emocionales inclinadas a los estudiantes universitarios a lo largo de su formación docente inicial.

Figura 1

Gráfico Modelo pentagonal de las competencias emocionales



Nota. Adaptación Modelo pentagonal de las competencias emocionales de Bisquerra

En consecuencia, la competencia emocional se define como el paraguas que agrupa cinco dimensiones mencionadas anteriormente, así como lo dice (Bisquerra & Pérez, 2007), se acuña la

importancia de contemplar estas habilidades para mejorar el progreso emocional. De este modo, por medio de dichas dimensiones, el ser humano es capaz de guiar su pensamiento y acciones, gestionando una respuesta positiva o negativa que influye en el proceso de enseñanza, desencadenando en un docente de calidad afectiva y armónica en su práctica didáctica y pedagógica, fomentando un espacio óptimo de participación, dialogo y vínculo seguro.

Después de todo esto, se definirá los temas de competencias emocionales y IE, para una mejor comprensión de la investigación y sus debidas implicaciones en el contexto educativo.

Competencias emocionales e inteligencia emocional

Las emociones y las habilidades relacionadas con su manejo afectan tanto al alumnado como al profesorado, incidiendo en su proceso de aprendizaje, salud mental y física, calidad de las relaciones sociales y rendimiento académico y laboral (Brackett & Caruso, 2017).

(Goleman, 1995) concibe la inteligencia emocional como un de características claves para resolver los problemas de la vida con éxito, y la define como una forma de conducta de las personas que le posibilita interactuar en su entorno. Es decir, “es el elemento determinante para el triunfo del sujeto en la vida, ya que de esto dependerá la tendencia del sujeto para hacerle frente a situaciones complejas de manera responsable y autónoma o generando más conflictos” (Pozo Cortez, 2018)

Igualmente, (Salovey & Mayer, Emotional intelligence is part of being human. , 1997) conceptualizan la IE como habilidades básicas:

la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (pág. 10)

La IE es un comportamiento aprendido por medio de la colaboración del sujeto en los múltiples conjuntos y espacios como el núcleo familiar o el aula de clases donde cumple procesos de socialización

(Pozo Cortez, 2018) Los escenarios diarios en lo que se desenvuelve un sujeto le permiten adquirir diferentes creencias y valores que se verán reflejadas en sus pensamientos y acciones principalmente en situaciones adversas.

En la Tabla 1 se presentan las habilidades que conforman la inteligencia emocional de manera descendente, es decir, de lo más complejo a lo más básico, según (Mestre & Fernández Berrocal, 2015)

Tabla 1

Habilidades que conforman la Inteligencia emocional

4.Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual			
Destreza para estar abiertos a los sentimientos tanto placenteros como displacenteros	Capacidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad.	Destreza para monitorizar reflexivamente las emociones respecto a uno mismo y a otros	Capacidad para regular los sentimientos en uno mismo y en otros.
3.Comprensión y análisis de las emociones empleando el conocimiento emocional			
Destreza para etiquetar emociones y reconocer las interrelaciones entre palabras y emociones	Destreza para interpretar los significados que los emociones conllevan en relación a las colaboraciones.	Habilidad para comprender sentimientos complejos.	Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones.
2. Facilitación emocional del pensamiento			
Las emociones priorizan el raciocinio al guiar la atención a la información fundamental.	Las emociones son tan intensas y accesibles que tienen la posibilidad de ser generadas como ayuda del juicio y de la memoria sobre las emociones	El humor cambia el punto de vista del sujeto, favoreciendo la importancia de diversos aspectos	Los estados emocionales estimulan a encarar diferencialmente inconvenientes específicos
1. Percepción, valoración y expresión de la emoción			

Destreza para detectar la emoción en los estados físicos y sentimientos de uno	Habilidad para identificar las emociones en otros.	Destreza para manifestar emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos.	Destreza para discriminar entre expresiones precisas o imprecisas, honestas o deshonestas, de las emociones.
---	--	---	--

Nota. Elaboración de una adaptación del trabajo (Mora Miranda, Martínez-Otero, Santander Trigo, & Gaeta González, 2022)

A manera de síntesis, la inteligencia emocional es concebida por Goleman (1995) como el grupo de capacidades que permiten tomar consciencia de uno mismo, destacando habilidades de automotivación, reconocimiento de los sentimientos en sí mismos y en los demás, la capacidad de persistir frente a situaciones adversas controlando el impulso, regulando el humor y mostrando empatía, además de la autoeficacia que se refiere a la creencia de los individuos en sus propias habilidades para planificar, organizar y llevar a cabo las actividades necesarias para lograr objetivos determinados (Krishnan & Awang, 2020).

Al comprender la CE y IE cabe destacar su implicación en el aula, ámbito educativo y desempeño profesional, contemplando como algo inherente dentro de su contexto.

Aplicación de la competencia emocional en el aula

Para (Platero, 2013), es necesario entablar una secuencia de emociones primordiales, presentes en todos los organismos vivos como el amor, el temor, el dolor, el rencor o la culpa. El reconocimiento de dichas emociones sienta un precedente para posibilitar la comprensión de diferentes grados emocionales, siendo los humanos capaces de interpretar y detectar la inmensurable variabilidad de sentimientos que se viven y sienten diariamente. Ciertas organizaciones mundiales Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) hacen hincapié en la importancia de alfabetizar y promover la adquisición de habilidades sociales que complementen las cognitivas, recordando entender al

profesor desde el ser y que este ve influido por sus emociones de manera indirecta en su quehacer profesional (Mórtigo & Caballero, 2018). La CE en universitarios debería impulsar situaciones que faciliten el desarrollo de la sensibilidad y el carácter de los estudiantes, sobre la base del quehacer educativo se involucre tanto el ser físico como el mental, el afectivo y el social, en un todo (Enríquez Gamarra, 2020).

Inclusive, es importante la comunicación asertiva en la resolución de problemas y toma de decisiones lo que crea en el docente una práctica profesional idónea, para su enseñanza en el aula. Unos de los rasgos más evidentes son ambientes hostiles y conductas antisociales evidenciadas en los educandos. La parte pragmática de este tenemos la creación de ambientes armónicos, habilidades empáticas, atención prolongada en actividades colectivas e individuales. Por ende, el profesorado emocionalmente competente está mejor preparado para relacionarse de manera positiva y adecuada con la comunidad educativa aumentando la eficiencia de la educación (Bisquerra R. , 2009).

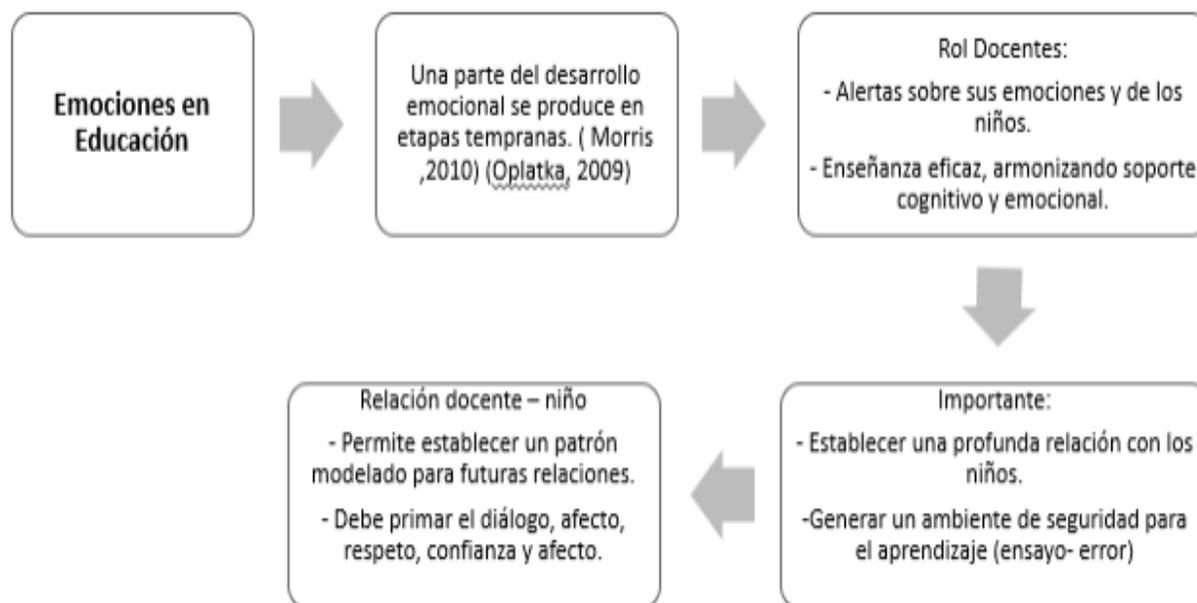
En el ámbito educativo

(Jiménez Morales & López-Zafra, 2009) relacionan las IE con el ajuste socio-escolar del alumnado, en especial en lo relacionado al rendimiento estudiantil, la aparición de estrés o ansiedad. Cada vez se defiende con más ímpetu que la inteligencia en el campo académico no es suficiente, dando gran trascendencia a lo que mueve y motiva a los individuos, o sea, todos los puntos emocionales y sociales. Dichos puntos tienen que ser tratados tanto por la familia como por los centros educativos para incrementar las expectativas de triunfo en el futuro (Platero, 2013). Por ende, el contexto en el que se desarrollan incide de manera desmesurada afectando así a su estado emocional, creando un ambiente poco favorecedor para la implementación de una didáctica armónica.

Conforme a ello, la implementación de la IE en diversos entornos da sitio a dialogar de su trascendencia para educar a los estudiantes. En la actualidad, se considera que varios inconvenientes de la niñez tienen la posibilidad de explicarse por los cambios sociales; en esta situación, las emociones

tienen la posibilidad de intentar solucionarlos (Platero, 2013). Por consiguiente, los cambios conductuales hacen que la emocionalidad tenga un quiebre que ocasiona y lleva consigo sentimientos de frustración que repercuten en las relaciones interpersonales.

Del mismo modo, (Gómez de Caso Fuentetaja, 2015) agrega que: “el aprendizaje no sucede como algo aislado de los sentimientos de los niños. De hecho, la alfabetización emocional es tan importante como el aprendizaje de las matemáticas o la lectura.” Asimismo, es primordial contemplar el ámbito emocional como un compás que contribuye al ritmo de aprendizaje en la educación. En la siguiente figura se detalla la relación e importancia del desarrollo emocional en la educación, más aún en la primera infancia.

Figura 2*Importancias de las Emociones en la Educación*

Nota. Extraído de " Papel de las Competencias Emocionales en la Educación Infantil-Las Relaciones en la Comunidad Educativa" (De la Cueva Ortega & Montero García-Celay, 2018)

Así pues, (Salovey & Mayer, Emotional intelligence is part of being human. , 1997)mencionan que un adecuado desarrollo emocional "influye y mejora el comportamiento de las personas, ayuda a resolver problemas y facilita la adaptación al medio a través del aprendizaje" (Sánchez M. B., 2015). De igual manera, (Jiménez Morales & López-Zafra, 2009) lo conceptualizan como la realización de programas centrados en habilidades de la inteligencia emocional se percibe en la actualidad como necesarios para el crecimiento personal, como ayuda para la preparación al mundo laboral (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). En otras palabras, se refiere a la percepción del mundo como lo concebimos, basado en experiencias a lo largo de nuestro desarrollo personal y social, evidenciándose la aceptación y autovaloración frente a la sociedad.

A continuación, se encuentran los estudios analizados para el abordaje de nuestro tema de investigación en la aplicación del TMMS-24 en países de Latinoamérica y cómo esto contribuyó en la mejora de las competencias emocionales en diferentes contextos y grupos de estudios desde una mirada objetiva.

Tabla 2

Estudios Realizados TMMS-24 y competencias emocionales

Título del Estudio	Autor	Año-País	Contribución	Test
<i>Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria</i>	- Helena Fuensanta Martínez Saura - Juan Carlos Pérez González - María Cristina Sánchez López	2022 España-Murcia	La conveniencia de promover la mejora de la competencia emocional docente, estudiantes y docentes empáticos producen relaciones positivas en el aula.	TMMS-24
<i>Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria</i>	-Nieves Mora Miranda -Valentín Martínez- Otero Pérez -Sara Santander Trigo -Martha Leticia Gaeta González	2022 Madrid- España	Las habilidades emocionales y la IE de los docentes en el proceso educativo, deberían considerarse como una materia. Se precisa en este terreno emocional una integración de perspectivas que abra las puertas a una formación docente realista, humanista y transformadora.	TMMS-24
<i>Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora</i>	-Begoña García Domingo	2021- España	Incluir su potenciación y desarrollo entre los objetivos de los programas específicos de mejora de la IE dirigidos a los profesores de las etapas educativas iniciales, en un intento por incrementar aún más su potencial eficacia y todos los beneficios personales y profesionales que ello conlleva.	TMMS-24

<i>Dimensión socioemocional: implicancias para la formación por competencias en pedagogía</i>	-Alejandro Gallardo Jaque -Marcela Sepúlveda Riveros	2021-Chile	Se concluye en la relevancia de la incorporación de esta temática en la formación, evidenciando carencias y problemas de desempeño que son importantes de subsanar	TMMS-24
<i>La inteligencia emocional en docentes de una escuela normal tamaulipeca</i>	- Alhelí Segovia Sánchez - Denia Elizabeth Vargas Olmedo - Ma. De Guadalupe Amaro Chacón	2021-México	La educación impartida en los salones de clases requiere que dominen y pongan en práctica habilidades cognitivas y socioemocionales	TMMS-24
<i>Emociones, Afectos, Optimismo y Satisfacción Vital en la formación Inicial del profesorado</i>	-Nerea Cazalla Luna -David Molero	2018-España	Es preciso empezar a introducir este enfoque en la propia formación inicial del profesorado si queremos que sean capaces de desarrollarlo en su propia práctica profesional futura (Rodríguez y Díez, 2014), tomando a las competencias emocionales como objetivo de la formación inicial docente.	TMMS-24
<i>Trabajo sobre las competencias emocionales del alumnado de Ciclo Superior de Educación Infantil</i>	-Oliva María López Delgado	2020 Sevilla-España	Realizar estudios comparativos de grupos que ingresan versus los que culminan la formación inicial docente	TMMS-24
<i>Impacto de la regulación emocional en el aula: un estudio con profesores españoles</i>	-Sara Santander Trigo -Martha Leticia Gaeta González - Valentín Martínez Otero Pérez	2020 Murcia-España	Los resultados muestran que, a mayor nivel de regulación emocional del profesorado, mayor importancia dada a la formación específica en regulación emocional, mayor cantidad de recursos destinados para ello y mayor motivación ante la falta de regulación emocional del alumnado, al considerarla como un reto.	TMMS-24

<p><i>Evaluación de la Competencia Emocional docente del alumnado de magisterio en prácticas: aprender a regular emociones a partir de la escritura de un “emocionario”</i></p>	<p>-Tamara Benito Ambrona -Claudia Messina Albarenque -Carmen Andrés Vilorio -Leandra Fernández Procopio</p>	<p>2022- Madrid España</p>	<p>Consideramos pertinente insistir, una vez más, en la necesidad de promover la CE docente desde los programas de formación inicial y, particularmente, durante el periodo de prácticas. Atender a la dimensión emocional docente constituye, claramente, un factor de calidad educativa.</p>	<p>TMMS-24</p>
---	--	----------------------------	--	----------------

Nota. Elaboración propia partir de recopilación bibliográfica.

Por medio de la recopilación bibliográfica, la aplicación del TMMS-24 en este proyecto de titulación resulta en su fiabilidad y validación por psicólogos de renombre como (Salovey & Mayer, 1995), (Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004), (Bisquerra & Pérez, 2007) y su vasto conocimiento, ya que por medio de la autovaloración del individuo se estudia la metacognición en tres dimensiones fundamentales: atención, claridad y regulación a lo largo de su formación docente inicial hasta llegar a ponerlo en práctica en el ámbito laboral.

Por esta razón, en el siguiente apartado se considera importante describir la formación docente inicial y cómo ésta se desarrolla en nuestro contexto ecuatoriano, qué materias se brindan para contribuir en las competencias emocionales a lo largo de su carrera universitaria.

Dicho sea de paso, la formación docente inicial deber ser discernida y explicada dada su escasa información y relevancia, de ahí que se tomó en cuenta a los autores más relevante como

(Hernández Barraza, 2017), (Bracamonte, 2014), (Arenas & Fernández, 2009) , entre otros

Formación docente inicial

La formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes está indudablemente relacionado con la forma en que los docentes intervienen en la práctica cotidiana. Este es un tema que ha recibido poca atención o simplemente ha pasado desapercibido, ya que tradicionalmente el foco ha estado en los métodos, los recursos educativos, la tecnología, los últimos planes, programas y las reformas en curso (Hernández Barraza, 2017). Por consiguiente, se realiza una recopilación de las mallas curriculares de algunas universidades públicas de Ecuador, de las cuales se presenta a continuación quienes incluyen en su currículo, materias que contribuyen a al desarrollo profesional, personal y relaciones humanas. En la siguiente matriz comparativa se detalla las universidades, materias y niveles en los cuales reciben respectivamente:

Tabla 3

Matriz comparativa de mallas curriculares de materias relacionadas a la formación docente

N°	LOGO	UNIVERSIDAD	NIVELES DE FORMACIÓN	SEGUNDO	TERCERO	SEXTO	SEPTIMO	OCTAVO
1		Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE	8					Formación Personal Y Desarrollo Profesional Docente
2		Universidad de Guayaquil	9	Orientación De Formación Docente	Relaciones Humanas			
3		Universidad Central del Ecuador	9			Orientación De Formación Docente		
4		Universidad Nacional de Loja	8		Desarrollo Personal, Profesional Y Cultural		Evaluación Institucional y Desempeño Docente	

Nota. Elaboración propia a partir de recopilación bibliográfica.

Tomando como referencia a (Bisquerra R. , 2009), el refuerzo de la dimensión emocional es superficial y poco efectivo, siendo materias que deberían ser incluida desde los primeros años de preparación dividido en constructos:

1. La atención emocional y la formación profesional

Una asignatura donde los estudiantes puedan preocuparse por sus sentimientos y dedicar tiempo a su estado de ánimo, lo que será determinante para pasar a los siguientes niveles que engranan las competencias emocionales como base del docente en su enseñanza.

2. Desarrollo profesional en claridad emocional

Induce a los estudiantes a interpretar mejor las emociones, poseer más recursos para enfrentarse a los comportamientos negativos del entorno, experiencias negativas y disfrutando más de las positivas, el autocontrol y automotivación; se complementan como parte de la labor docente asertiva, lo cual posibilitará, indudablemente, una mejora de nuestro sistema escolar (Hernández, Murillo, & Hidalgo, 2017) para sí mismo y sus estudiantes.

3. La reparación emocional docente en el campo laboral

El análisis de su contexto es la base para mantener sus expresiones, por ello se hace afectivo para alcanzar sus metas. Todo esto debe ir de la mano de la atención y claridad para alcanzar la concreción emocional.

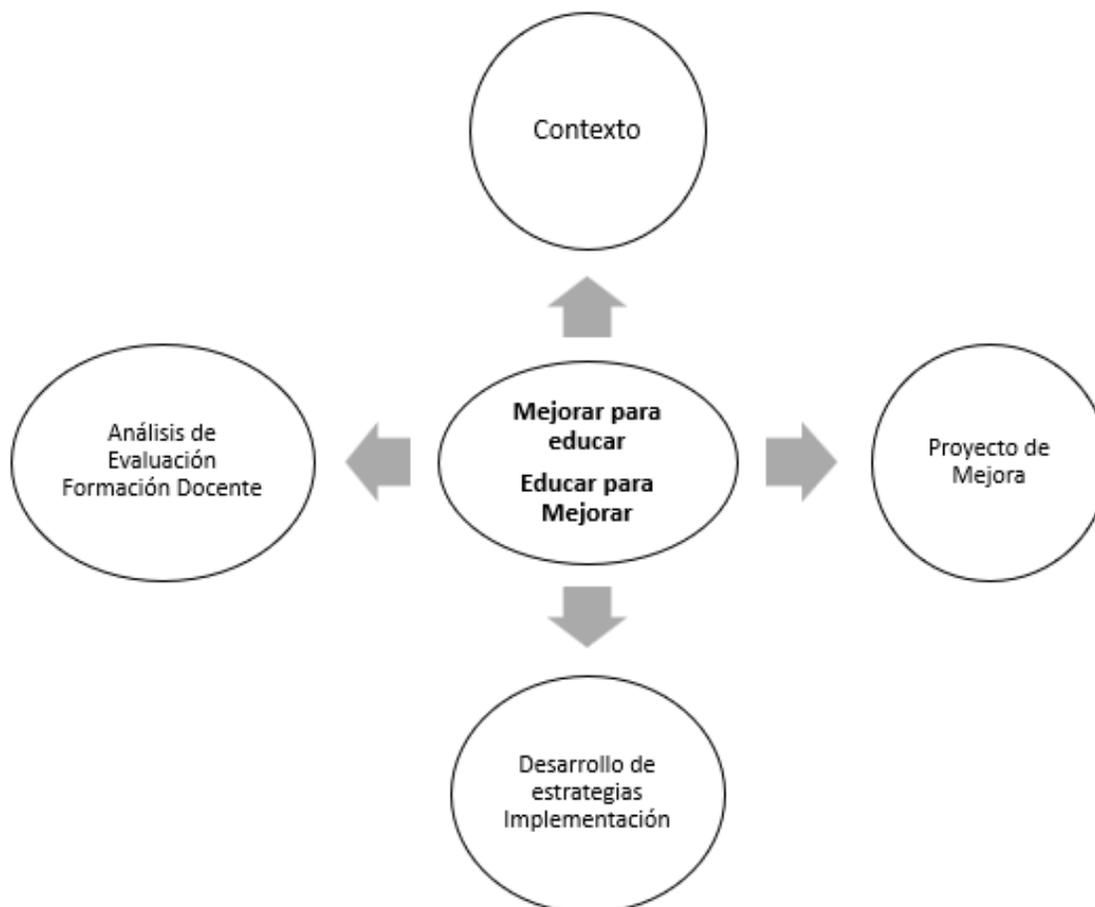
Para concluir, es importante que en las demás universidades públicas del Ecuador se tome en cuenta el desarrollo profesional de sus estudiantes, el perfil de salida, debe darse con bases emocionales sólidas para evitar fracasos futuros en su contexto laboral.

Ahora bien, los docentes con baja autoestima no se desempeñan en condiciones óptimas para la formación de sus alumnos y su propio desarrollo profesional. En particular, la baja autoestima de los docentes parece contribuir a las dificultades de aprendizaje relacionadas con el propio desarrollo profesional y la práctica del docente. En particular, influye en el comportamiento y la educación de los

estudiantes, apoyando potencialmente la motivación y la creatividad” (De la Herrán Gascón, 2004). Si un docente se siente realizado, feliz y encuentra sentido a lo que hace, logrará un equilibrio entre su competencia emocional y la profesionalidad requerida. Se dará cuenta de quién es y de quiénes él es responsable. Aportando un clima saludable y constructivo, para que las metas educativas sean realizadas, potenciando los pasos hacia la meta de una educación de calidad para todos (Hernández Barraza, 2017).

Por otra parte, la formación docente es la instrucción para impartir clases en los diferentes niveles del sistema educativo y garantizar la educación de las personas en las diferentes etapas de la vida; es un proceso de aprendizaje que se realiza en varias fases, que combina el rol del docente con otras funciones, misma que puede definirse como la preparación que una persona recibe durante el transcurso de la carrera para ejercer la docencia (Bracamonte, 2014).

En cuanto a la formación docente, se ha movido permanentemente entre la tradición y la necesidad de innovación. Tensión entre la conservación de las tradiciones y la averiguación de nuevos enfoques y respuestas a las necesidades de un mundo cambiante, lo que conlleva a establecer un norte a seguir para la formación docente integral y eficaz. Precisamente en la siguiente figura se establecen los puntos importantes a considerar, con el fin de mejorar la educación y que sea capaz de cubrir las necesidades de la comunidad.

Figura 3*Mejoras de enseñanza y sus contenidos*

Nota. Adaptación de *Función Docente y Formación para la Innovación* (Tejada Fernández, 2001)

En suma, al educar para mejorar se debe tener presente el contexto al cual debe afrontar un docente, establecer un proyecto de mejora, mediante la innovación de estrategias de implementación que cubran carencias en la formación inicial. Para finalizar, el analizar y evaluar la formación docente, con el fin de emitir soluciones en caso de requerir adaptaciones a su proyecto de mejora.

Si bien, el término **formación** involucra una acción fuerte ejercida sobre el individuo, tendiente a la transformación de todo su ser, que muestra al mismo tiempo sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el

saber pensar, ocupando una postura intermedia entre enseñanza e instrucción (Gorodokin I. C., 2006). Por otro lado, en los planes de análisis de las instituciones que forman a los futuros educadores se necesita fomentar el desarrollo de competencias que les posibilite atender a la pluralidad. Además, al instante de integrarse al ejercicio profesional es fundamental quedar en constante actualización para ofrecer resoluciones a las solicitudes sociales.

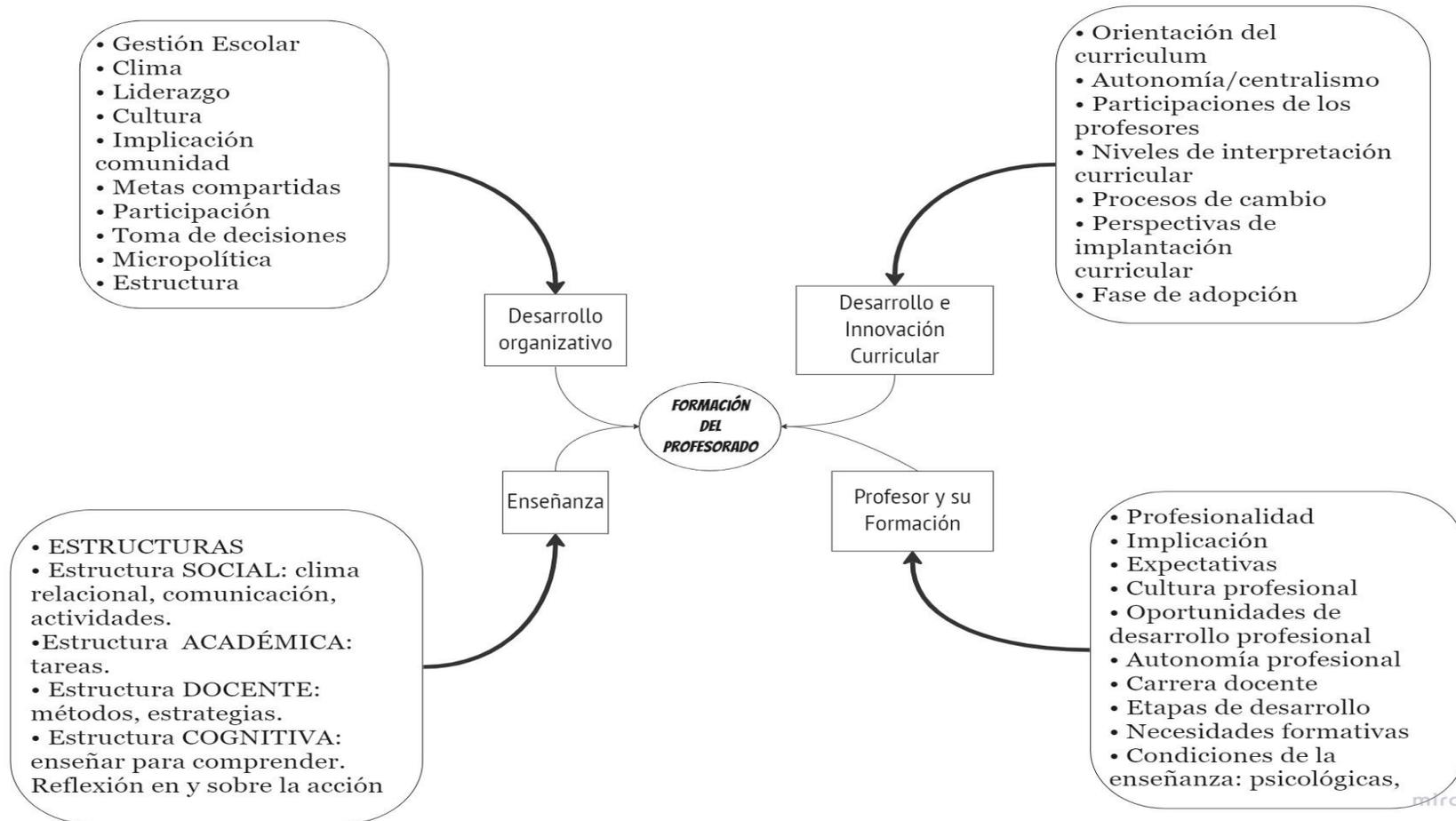
La formación docente es un elemento esencial para comprender y atender a la variedad en la enseñanza preeminente. Un educando preparado logrará implementar las competencias elementales para producir respeto y colaboración directa de todos los alumnos en los diferentes espacios de aprendizaje. Sin embargo, los educadores van a tener que superar el complejo papel de profesor, cambiando una y otra vez sus propias prácticas pedagógicas (Gorodokin I. , 2005). Como mediadores y formadores Díaz Quero (2006, págs. 89-92) agrega que “es necesario reflexionar sobre nuestra práctica docente. mejorarlo y/o potenciarlo, construir conocimiento ante situaciones concretas del aula (...), toda acción pedagógica se ocupa de sistemas de valores que corresponden a la imagen docente en una determinada sociedad (...)”.

Cabe señalar, que uno de los fines más importantes de la formación inicial se basa en moldear al docente que empieza su trabajo en el campo educativo. Para detectar, analizar, tener en cuenta y pensar sobre las diversas labores que necesita la práctica profesional (Rico L. , 2004). Contrastando, según Chehaybar y Kuri (2003) citado por (Arenas & Fernández, 2009) “es un proceso persistente, dinámico y multidimensional, en el cual convergen, entre otros: recursos, la disciplina y sus puntos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos para poder hacer la profesionalización de la docencia”. Para reforzar lo antes mencionado, en la figura 4 se presenta a manera de síntesis las bases que deben ser consideradas para el desarrollo de la formación del profesorado. En estos aspectos, hemos tomado como referencia lo mencionado por Marcelo (1994):

...la integración de los diferentes campos de conocimiento no se conseguirá sólo a través de la elaboración teórica, sino principalmente al través del desarrollo de proyectos de mejora escolar, otra característica para integración de las dimensiones curriculares, docentes, didácticas y organizativas, tiene que ver con promover una cultura escolar que asuma como normas la experimentación y la colaboración entre los profesores, lo que supone que los profesores, como profesionales, poseen autonomía para desarrollar sus propias propuestas curriculares, pero también, que no son sujetos aislados (pág. 129).

Figura 4

Síntesis Fundamentación para Teoría de la Formación del Profesorado (Marcelo, 1994).



Nota: Tomado de Función Docente y Formación para la Innovación (Tejada Fernández, 2001)

Conforme a lo observado en la Figura 4, se recalca la importancia de una formación integral, sopesando al docente en formación desde el ser que tratará todo un siempre con seres humanos, contribuirá de forma directa e indirecta a la formación de nuevas generaciones con estabilidad emocional, siempre y cuando el docente cuenta con su formación cognitiva y competencias emocionales.

Ahora bien, según Labra (2011) la preocupación por el conocimiento como objeto de trabajo e indagación en la formación inicial del profesorado nos está conduciendo a cuestionarnos qué conocimiento es más relevante para aprender a enseñar, así como la manera en que organizamos los procesos de aprender a enseñar (Tardif, 2005, pág. 31). Enseñar es trabajar con seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Es decir, un docente en todo momento estará en interacción social, razón por cual, se debe trabajar la parte cognitiva y socioemocional. Esta impregnación del trabajo por el 'objeto humano' merece ser problematizada por estar en el centro del trabajo docente, el cual se encuentran en una profunda crisis a causa del cuestionamiento de sus bases paradigmáticas y la aparición de nuevas formas de interpretar los procesos de conocimiento y sus repercusiones en el desarrollo multidimensional de los países (Oliva, y otros, 2010).

Según (Roldão, 2007), y (Sala, 2002) mencionan que "la interacción del profesor con los alumnos es una fuente inagotable de oportunidades para trabajar el desarrollo emocional y en realidad aprovecharlas solamente requiere una mejor comprensión del desarrollo emocional" (Loewenberg & Forzani, 2009), la práctica debería estar en el interior de la formación de los maestros, lo que conlleva a una cercana y cuidadosa atención al trabajo del maestro y al desarrollo de una educación que posibilite a los individuos hacer el trabajo eficazmente, con particular atención en impulsar equitativamente las oportunidades educacionales por las cuales los escuelas son causantes.

Por su lado, Ferry Gilles (1997) entiende a la formación como: proceso de desarrollo personal tendiente a conseguir o mejorar habilidades. Habilidades de; sentir, actuar, imaginar, entender,

aprender, usar el cuerpo humano. Además, incluye los periodos de la vida estudiantil con sus éxitos y sus fracasos y las capacitaciones programadas para esto o eso.

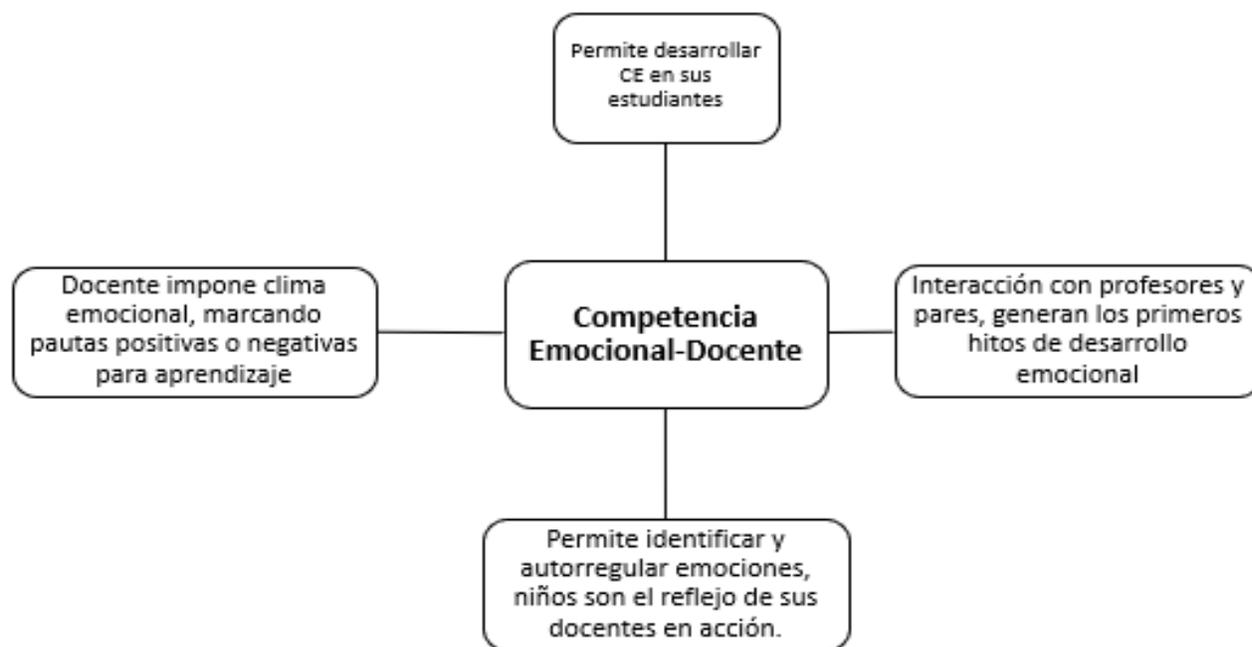
Por otro lado, Freire (2006) menciona que: “hay maestros y maestras científicamente preparados pero autoritarios a toda prueba”. Para Rojas (2017), se configuran como el mecanismo catalizador de la enseñanza en la sociedad, trayendo consigo enorme responsabilidad, debido a que son los delegados a la preparación de docentes, quienes se caracterizan por tener un entendimiento extenso, una sólida capacidad pedagógica y la disposición para dirigir y mantener a los alumnos, además de una comprensión del clima cultural y social de la enseñanza (Szilagyi & Szecsi, 2011).

Por consiguiente, (Extremera, López, & Gómez, 2019) nos mencionan “Si el profesional manifiesta signos de pérdida de la estima o falta de reconocimiento social se produce una reducción de los vínculos entre los miembros de la profesión y su sentido de pertenencia a la misma. En este sentido, (Sánchez, 2015) cuando los objetivos de la actividad del docente se vean alterados, repercutirá en su enseñanza de identidad como profesional educativo y en las relaciones que mantenga con sus colegas y alumnos”.

Como señala (Ferry G. , 1997) “La idea de formación remite a una dinámica de desarrollo personal, un trabajo sobre uno mismo a través del cual un sujeto se prepara, se “pone en forma”, para una determinada práctica profesional”. Podemos hablar de formación cuando hay tiempo y espacio para trabajar sobre sí mismo.

Tal como se muestra e la Figura 5, la competencia emocional en el docente es aún más compleja, ya que además de interactuar con los alumnos y tratar con sus propias emociones, también debe interactuar con otros agentes escolares.

Figura 5

Competencia Emocional en Docentes

Nota. Extraído de " Papel de las Competencias Emocionales en la Educación Infantil-Las Relaciones en la Comunidad Educativa" (De la Cueva Ortega & Montero García-Celay, 2018)

Por consiguiente, a lo que se muestra en la figura 5, Esteve (2009) alega que hay profesores que viven la educación con alegría, que la transforman en el eje de su autorrealización personal, que consideran en cada hora de clase como una travesía inesperada a la que acuden dispuestos a ofrecer lo mejor de sí mismos, y que al echar la vista atrás, justifican el costo de su propia vida pensando que han ayudado a una cantidad enorme de estudiantes, espacio que se abre a partir de la no aceptación de dos posiciones extremas: la ausencia de un norte pedagógico que opere como referencia y ofrezca criterios para orientar la tarea y valorar la pertinencia de las acciones emprendidas (Feldman, 2003).

Por lo anteriormente dicho, en varios estudios se menciona la importancia de reconocer que parte importante de los inconvenientes de desequilibrios, desmotivación y desamparo que se generan

en la enseñanza, en muchas ocasiones, permanecen involucrados con la escasez de habituación, de madurez personal y emocional, así como de tácticas para hacer frente a situaciones individuales difíciles.

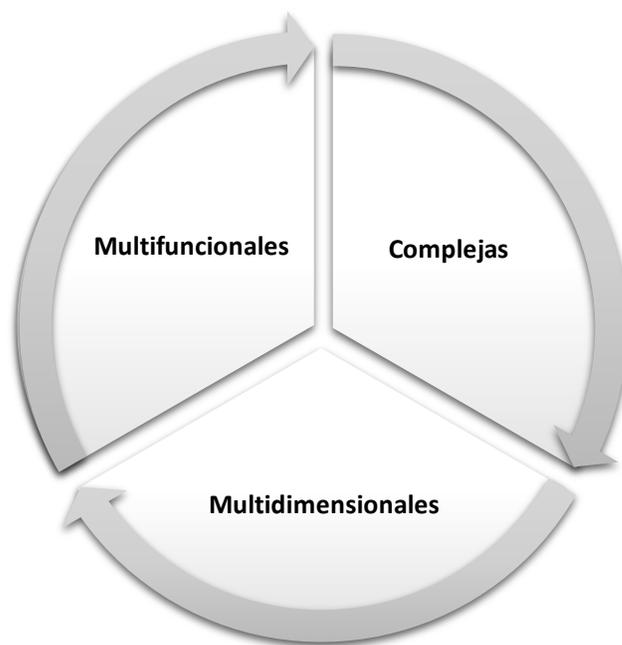
Competencias Docentes

Las competencias docentes son un reflejo y aplicación de los contenidos cognitivos y emocionales adquiridos a lo largo de su formación profesional, que inciden en su contexto más cercano. Es decir, a lo largo de su práctica se evidencia su rol como docente, así por ejemplo: la resolución de problemas en el contexto educativo y en los diferentes entornos de aprendizaje.

A continuación, en la figura 6 se desglosan algunas características de las competencias docentes planteadas por García, Loredó, Luna, y Rueda en (2008)

Figura 6

Características esenciales de competencias docentes



Nota. Adaptación de la evaluación de las competencias docentes por García (2008)

Avanzando en nuestro razonamiento, las competencias docentes son multifuncionales, ya que son necesarias para poder alcanzar un rango de metas y resolver inconvenientes interpersonales e intrapersonales en diferentes contextos. Así mismo, son complejas debido a que favorecen el desarrollo de metacognición, pensamiento crítico y analítico. Conforme con esto, son multidimensionales permitiendo reconocer y explorar patrones dimensiones educativas, prestando atención a situaciones positivas y negativas, escogiendo significados, adquiriendo sensibilidad hacia uno mismo y hacia los demás como crítica y análisis, así como el máximo desarrollo de reacciones y valores. Presuponen la soberanía de la mente, con un enfoque activo y reflexivo de la vida (García, Loredo, Luna, & Rueda, 2008).

Para completar dicha información se considera necesario el entender la formación docente y la competencia emocional íntegramente para enlazarlos como un todo en el que hacer educativo. Misma relación que se explicará a detalle en el siguiente apartado:

Formación Inicial Docente y Competencia Emocional

La formación de los profesores debe entenderse como un proceso de inducción en una comunidad de práctica y de discurso, con sus herramientas, recursos, ideas compartidas y debates. Los profesores en la formación inicial deben desarrollar capacidades de analizar su práctica, construir y probar conjeturas, presentar ideas y aproximaciones. En este contexto, Lampert y Ball (1998) plantean que: “Las fases de la formación inicial, la inserción y el desarrollo profesional deberían de ser mucho más interrelacionados para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo de los profesores” (OCDE, 2005, pág. 13). En esa línea, para Bisquerra (2000) un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo. La FDI y CE se constituyen en elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral.

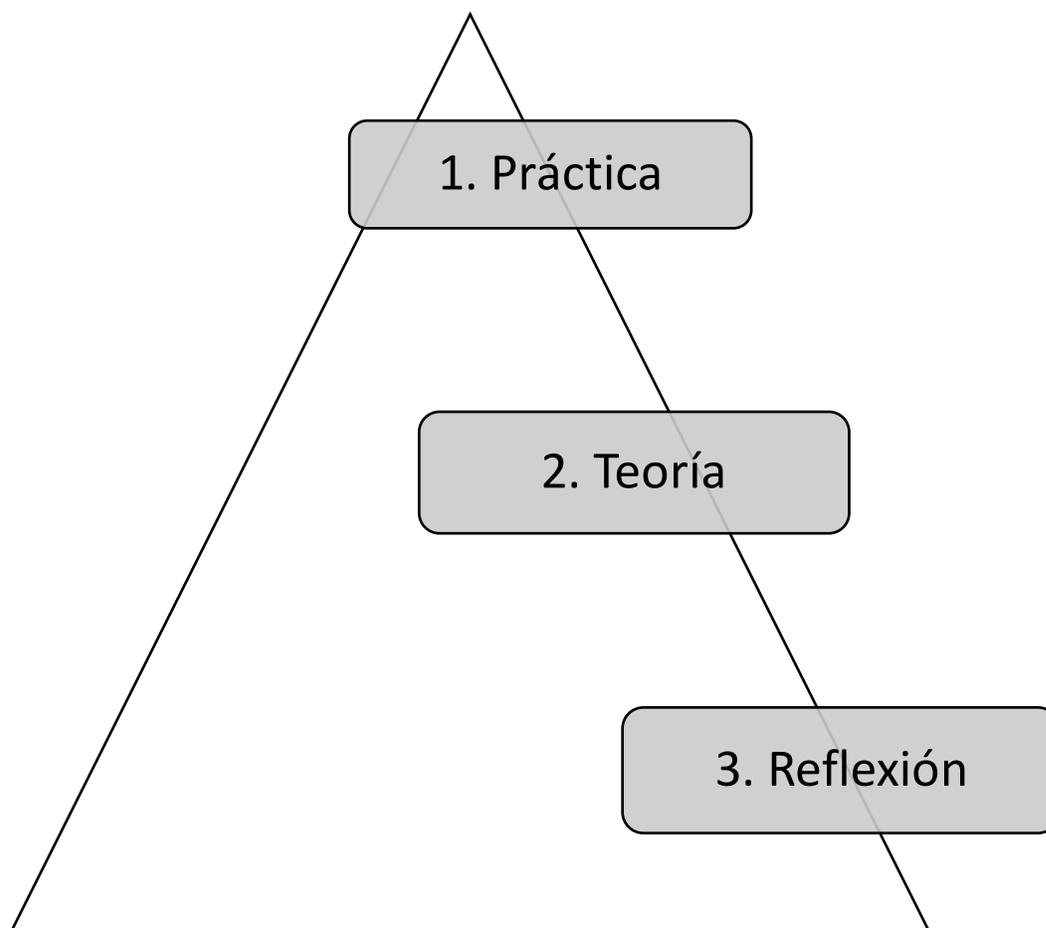
Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con la intención de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. Por esta razón, el maestro debe tener una educación emocional desarrollando capacidades que le ayudarán a manejar sus emociones, ordenar su trabajo y resolver conflictos. En concreto, los docentes deben estar preparados, no solo intelectualmente, sino además de forma emocional para poder transmitir de mejor manera la enseñanza a sus alumnos (Mullo & Muso, 2018). Por ello, se considera fundamental la formación docente con la finalidad de promover el desarrollo de las habilidades emocionales en su campo personal, social y profesional.

Ciertamente, un docente en su formación necesita reunir el funcionamiento del contenido y planificación para diseñar propuestas válidas y viables, imaginación para eludir obstáculos y limitaciones, capacidad de diálogo con el otro y comprensión, destreza para la coordinación y la administración y una buena dosis de meditación para la toma de decisiones en entornos frecuentemente inciertos.

De lo cual, se establece en la figura 7 los tres ejes de la formación inicial. Tomando en cuenta esto, es importante recalcar porque no es viable minimizar la labor docente, misma que debería contar con una diversidad de saberes y competencias que le permitan obrar correctamente en diferentes situaciones (Cols, 2016).

Figura 7

Tres ejes de la formación docente inicial



Nota. Adaptado de: Approaches to Teacher Education (Kitchen & Petrarca, 2016)

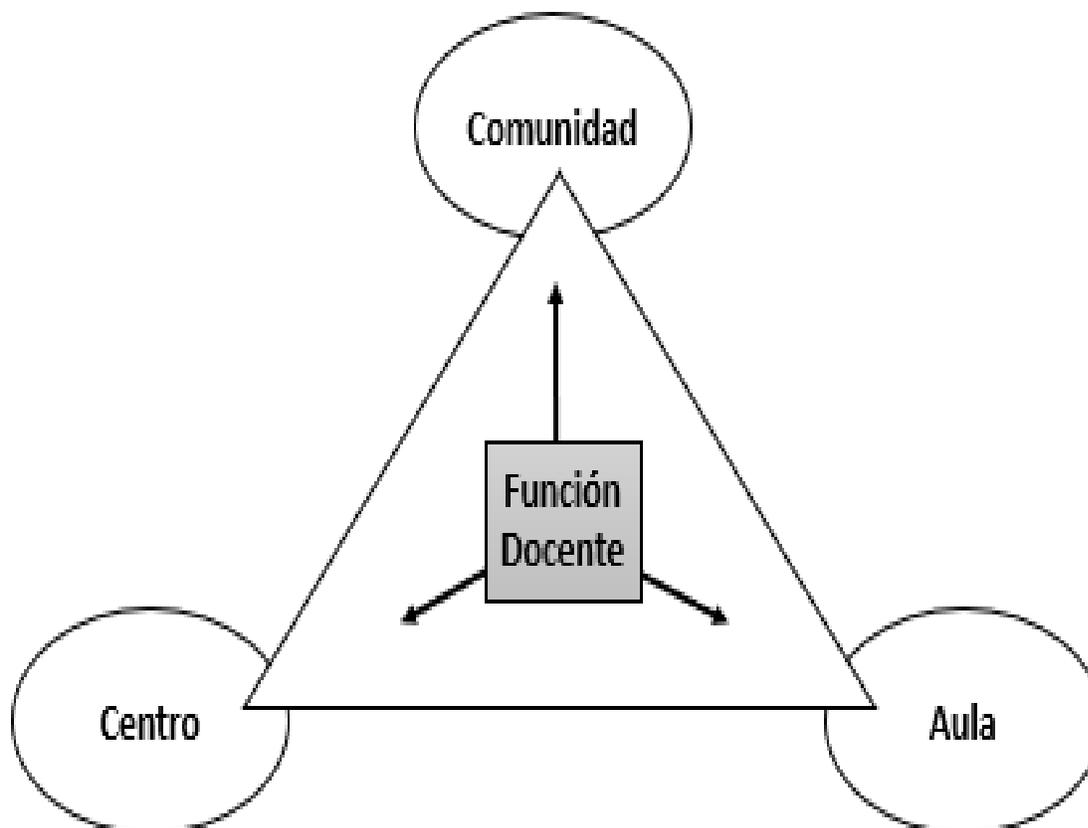
Luego de analizar la “triada de la formación inicial docente” (Mullo & Muso, 2018) se infiere que el papel del maestro en la educación es de trascendencia, es por esto que debe educarse y lograr equilibrio emocional en su diario vivir.

Considerando lo mencionado, es importante que el maestro tenga la formación correcta para trabajar bien en el aula, es decir, el maestro requiere desarrollar su potencialidad emocional y tácticas para el trabajo diario, asegurando que el alumno aprenda y desarrolle las habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones. En consecuencia, se necesita que la

enseñanza emocional sea considerada un pilar elemental en la formación inicial y el desarrollo profesional (Extremera & Fernández-Berrocal, 2011) . Es así que la enseñanza del docente va relacionada de directamente con su formación y su IE de forma indirecta promueve un ambiente armónico en el aula.

Cabe señalar que la IE de los maestros contribuye en el incremento intelectual y emocional de los estudiantes, siendo más específicos, él mismo será un referente de equilibrio de afrontamiento emocional, de capacidades empáticas, resolución serena, reflexiva y justa de los conflictos interpersonales (Enríquez Gamarra, 2020). Más aún, el propósito elemental de la educación emocional es, por lo tanto, el desarrollo de las competencias emocionales que contribuirán para enfrentar mejor los retos de la vida y como consecuencia ofrecer bienestar personal y social.

Es así que, dentro de la formación inicial docente se establece una función que se debe tener presente para implementar de manera adecuada el desarrollo de CE, mismas que se establecen en la figura 8 a continuación:

Figura 8*Función docente y sus ejes*

Nota. Tomado de Función Docente Y Formación Para La Innovación (Tejada Fernández, 2001)

Para comprender mejor, en la figura 7 se detalla la influencia del contexto que comparte con función docente un “conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la corresponsabilización con otros agentes sociales” (Tejada Fernández, 2001) (Tejada Fernández, 2001)

Así que, en esta época, los docentes han de encarar una postura distinta, nuevos desafíos y retos que poco deben ver con las décadas anteriores. Puntos como la carencia de disciplina del alumnado, inconvenientes de comportamiento, el desmesurado número de estudiantes, la carencia de motivación por aprender, la apatía escolar por hacer las labores estudiantiles

encomendadas y el bajo rendimiento se han convertido en relevantes fuentes de estrés para el profesorado que están afectando a su rendimiento gremial. La inmigración está contribuyendo a la heterogeneidad cultural de las clases, lo que se convierte en un reto adicional para el instructor que debería ajustar el estilo de educación y el currículum a las novedosas necesidades convirtiéndose en un nuevo componente de estrés (Extremera & Fernández-Berrocal, 2006, págs. 4-5).

Por lo cual, se puede acotar que el desarrollo de prácticas educativas emocionalmente capaces está condicionado por el grado de desarrollo de las competencias emocionales del profesor, al que le corresponde diseñar y ejercer las tácticas (Bell, De la Llana, & Portilla, 2018), el resultante bienestar docente refleja en el aula mejor manejo del conflicto, mayor clima de apoyo (Brockert & Braun, 1997), conductas pro sociales, mayor sentimiento de pertenencia, mayor motivación al aprendizaje y mejor rendimiento académico (Saura, González, & López, 2022). Es decir, la vocación juega un papel fundamental para poder ejercer la profesión docente, dado que en el contexto ecuatoriano en la última década, las carreras han sido impuestas por un baremo, entendiendo esto, la mayoría de docentes no eligen la carrera por vocación la toman por la necesidad de tener un título de tercer nivel, por ello las pedagogías en el aula de clases no son óptimas teniendo como resultados docentes frustrados y con niveles de estrés altos (Gallardo, 2017, págs. 62-63).

De igual modo, la inclinación del docente por su profesión es vital para atraer o distanciar a sus estudiantes al ejecutar el proceso educativo. Dejando una huella mnemónica, ya que forman parte de la construcción y reconstrucción de la identidad personal de cada estudiante, así mismo, se establecen relaciones bases y establecen pautas para futuras relaciones (Guerrero et al., 2009). Es ahí que podemos escuchar “él explicaba muy bien y sus clases eran divertidas” cuando existe vocación y la presencia de CE positivas, por lo contrario se escucha también “Era un profesor insoportable, gritaba y se enojaba por

todo” cuando existe CE negativas. Por ello, se debe poner mayor énfasis en un desarrollo integral en la formación docente inicial.

Zabalza (2003) entiende las competencias docentes como:

...el periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborables propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un período de formación, que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajo reales” (pág. 45)

Se constituye como el marco idóneo donde convergen los mundos formativo y laboral, formación inicial docente conviven constantemente con el reto de lograr que los estudiantes de magisterio establezcan relaciones de sentido entre los contextos reales de enseñanza y los conocimientos conceptuales que han aprendido (Gallardo, 2017, págs. 61-63)

Para finalizar Hargreaves (1998, pág. 20) dice que:

...los docentes no solo enseñan como lo hacen gracias a las técnicas que hayan podido o no aprender. Su forma de enseñar se basa también en su biografía. Sus carreras, sus esperanzas, sus sueños, sus oportunidades y aspiraciones o frustración de las mismas.

Por medio de una revisión sistemática de la literatura existente, en la siguiente página se encuentra los estudios realizados en lo que respecta a la formación docente en Latinoamérica, mismos estudios que servirán como base para el sustento para el presente estudio, demostrando la importancia de mejorar los procesos de formación inicial docente.

Tabla 4

Estudios Realizados Formación docente en Latino América

Título del Estudio	Autor	Año-País	Contribución
<i>La Formación Docente Inicial En Chile</i>	Beatrice Avalos	Chile-2003	Establecer un sistema de apoyo para quienes ingresan a la docencia. Mantener alerta en las instituciones formadoras en su calidad de información
<i>La formación docente inicial como trayectoria</i>	Estela B. Cols	España-2016	Posibilitar un acompañamiento en trayectoria de la formación docente desde curriculum y enseñanza.
<i>La Investigación En La Formación Docente En La Provincia De Buenos Aires</i>	Vismara, Blanca Magdalena, Cambiasso, Alicia Irene, Bruno, María Josefa, Burges, María Victoria	Argentina 2017	Hay una latente necesidad de desarrollar las competencias emocionales en los maestros a fin de fomentar su paz y rendimiento gremial, así como el de sus futuros estudiantes. Por ello, la formación inicial del profesorado como medio prioritario para dicho aprendizaje, así como requisito para la subsiguiente e ineludible formación persistente.
<i>Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal</i>	Jorge Inzunza H., Jenny Assaél y Guillermo Scherping	Chile, 2010	Vinculación participativa del gremio docente en la formulación de políticas de formación, dividir el tiempo que permita perfeccionar al maestro y competencias.
<i>La formación docente inicial del profesor de Historia en Brasil: temas, reflexiones y desafíos</i>	Cavalcanti, Erinaldo	Brasil, 2020	Los diseños curriculares analizados, por consiguiente, establecen, delimitan y definen una época definida para cada asunto que piensan fundamental en el proceso de formación inicial del profesor
<i>La construcción de la concepción de educación física en la instancia de definición curricular. Un análisis de los diseños curriculares para la formación docente inicial en la provincia de Buenos Aires-Argentina.</i>	Alejo Levoratti	Argentina- 2021	Señalar dos grandes enfoques: el “socio-cultural” y el “psicopedagógico”, que aunque disputan entre ellos se buscan diferenciar ambos de la llamada “educación física tradicional”. Para ello, la perspectiva “socio-cultural” ubicó el foco en la educación física como “práctica social” que transmite “contenidos”

Nota. Elaboración propia partir de recopilación bibliográfica.

Por medio de la revisión bibliográfica, la formación docente inicial en nuestro proyecto de titulación resulta una variable que debe ser estudiada con atención y permite que surjan nuevas interrogantes, ya que por medio de esta revisión se vislumbra la falta de investigación en el campo de formación inicial docente y las competencias emocionales docente.

Meta estado de ánimo

Salovey y Mayer (1990) la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Es decir, se concibe “el conocimiento metacognitivo, autovaloración o conciencia metacognitivas y el control ejecutivo, regulación de la cognición o autoadministración” (Jaramillo Naranjo, 2014).

Atención y la formación docente

William James (1890) definía la atención como “el proceso por el que la mente toma posesión, de forma vívida y clara, de uno de los diversos objetos o trenes de pensamiento que aparecen simultáneamente, focalización y concentración de la conciencia son su esencia (Fernández & Marchett, 2020).

También recibe la influencia de otros procesos psicológicos:

La motivación y emoción, por su parte, influyen sobre los procesos atencionales, ya que Willians (1890) determinan a qué aspectos del ambiente se atiende de manera prioritaria.

Claridad emocional

Si el docente conserva sus emociones controladas, siendo consciente de las mismas y las preserva de manera balanceada, su conducta se tornará más relajada, menos tensa, y generalmente, más armónica (Sánchez A. V., 2019).

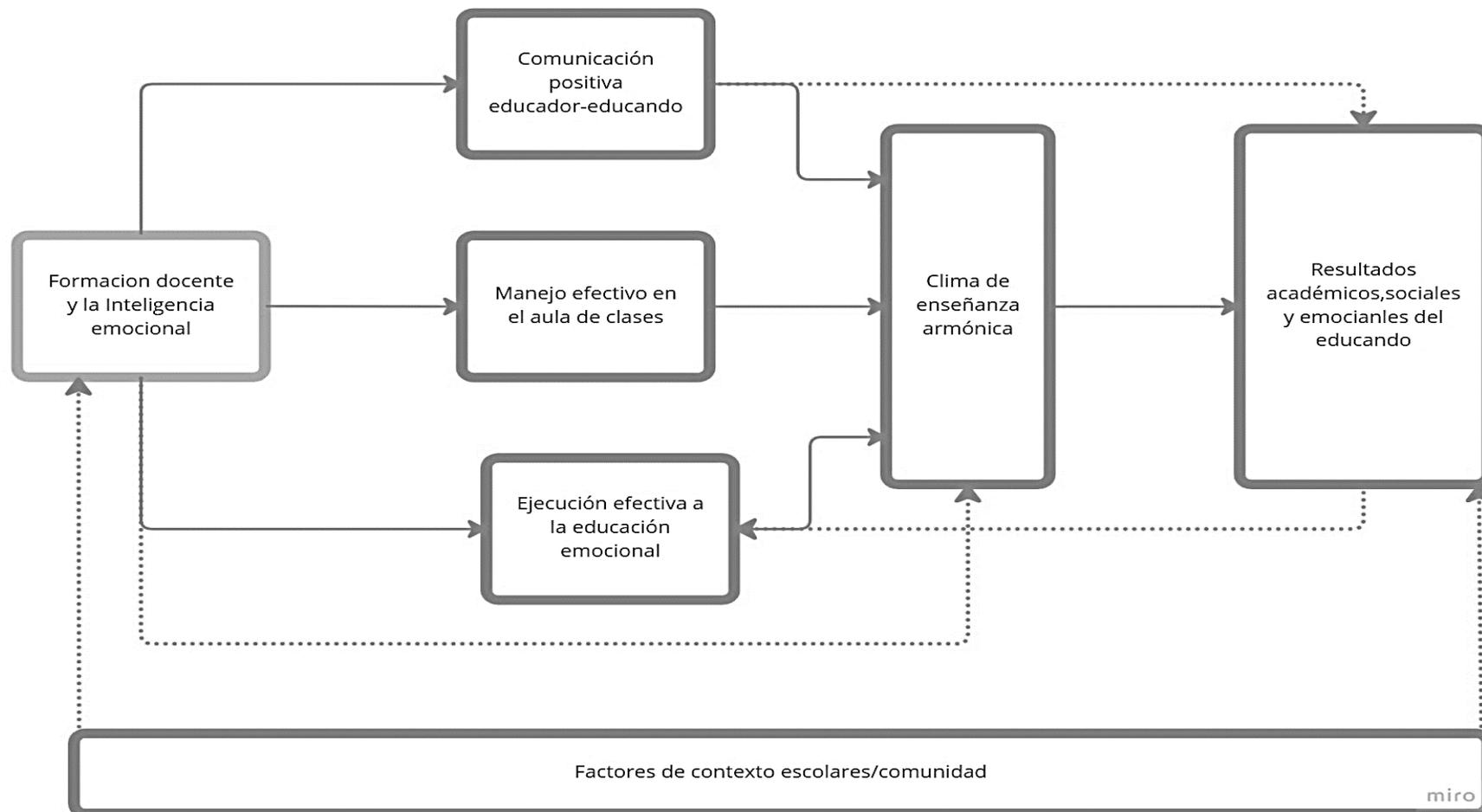
Reparación emocional

Según Salovey y Mayer (1995) citado por (Curbelo, Pérez, García, & Fumero, 2016) mencionan que la reparación emocional se refiere a la capacidad de regular y controlar las emociones positivas y negativas.

En la siguiente página, encontraremos la figura 9 donde se muestra en el flujograma como cuando un docente imparte sus clases se ve reflejado el desarrollo de sus competencias emocionales al afrontar y sobrellevar las situaciones diversas que surgen a diario; mismas que se relacionan directamente con el desarrollo de los estudiantes y repercuten en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Figura 9

Flujo de la influencia emocional en la formación docente y su incidencia en el aula

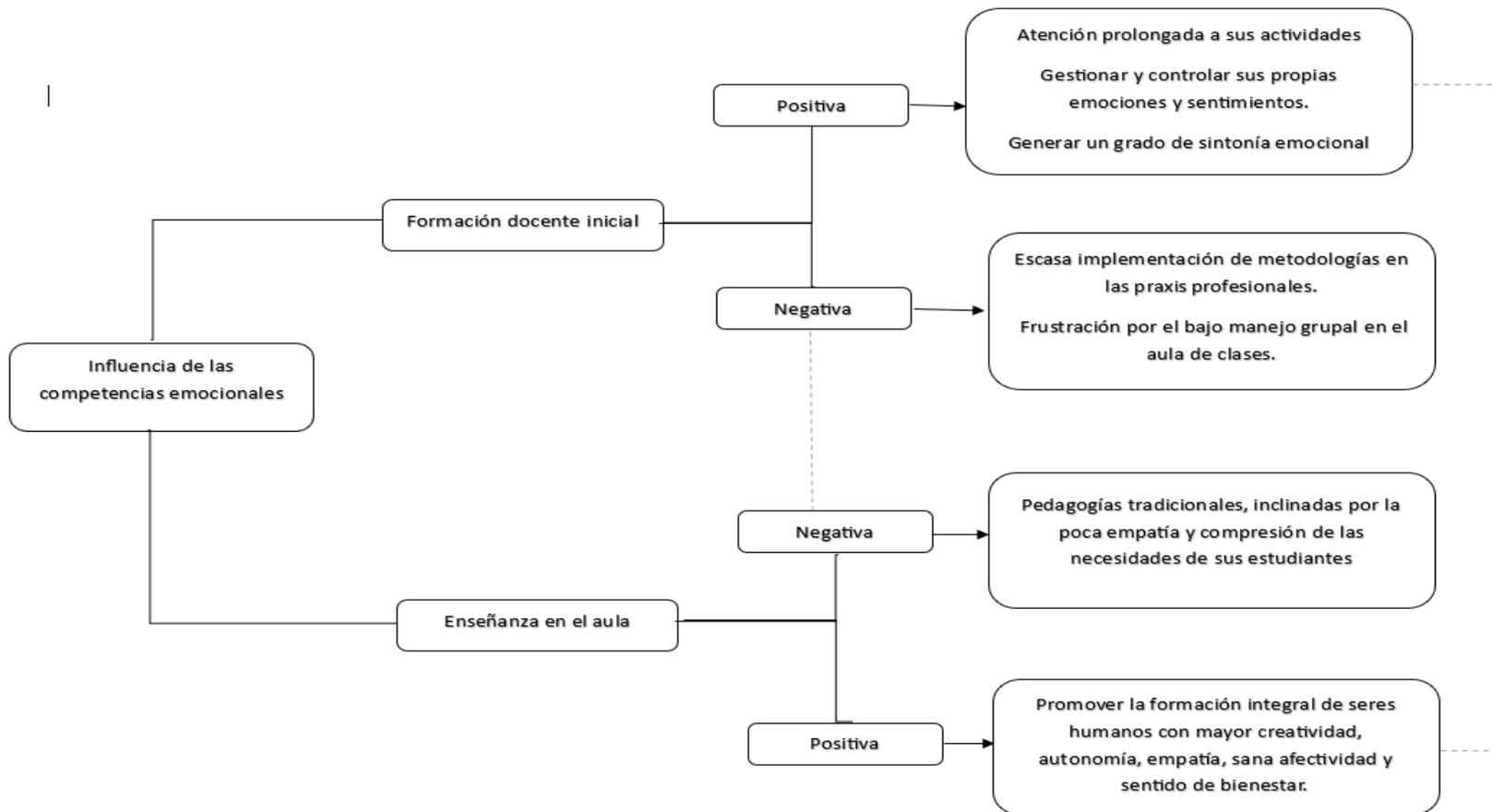


Es cierto que varias emociones negativas como el temor, el castigo, la vergüenza o la culpa tienen la posibilidad de auxiliar y motivar al niño a aprender y desarrollar conductas más idóneas tras un anterior aprendizaje y argumento, sin embargo, tienen la posibilidad de desencadenar en un estado de depresión (Platero, 2013)

Sobre todo, haciendo énfasis en la importancia de trabajar en la educación inicial, ya que los niños no están exentos de emociones negativas y positivas, sin embargo, se debe procurar que se desarrollen en un ambiente emociones positivas para generar autoconfianza y optimismo que permiten afrontar retos de vida. Generar emociones positivas permite llegar a estados emocionales como la felicidad, se consigue con la adecuada utilización y control de la IE que promueven una mejora personal y social en el contexto, en vista que “toda esta correcta utilización de las emociones va inevitablemente ligada a la felicidad en la vida diaria” (Platero, 2013). Con dicho argumento, podemos encontrar en el siguiente apartado a detalle las competencias emocionales positivas y negativas, las implicaciones de las mismas en la formación inicial docente y la enseñanza en el aula.

Figura 10

Organigrama de la influencia positiva y negativa de las CE



Nota: Elaboración propia, Influencia de la CE en la formación docente inicial y en la enseñanza en el aula.

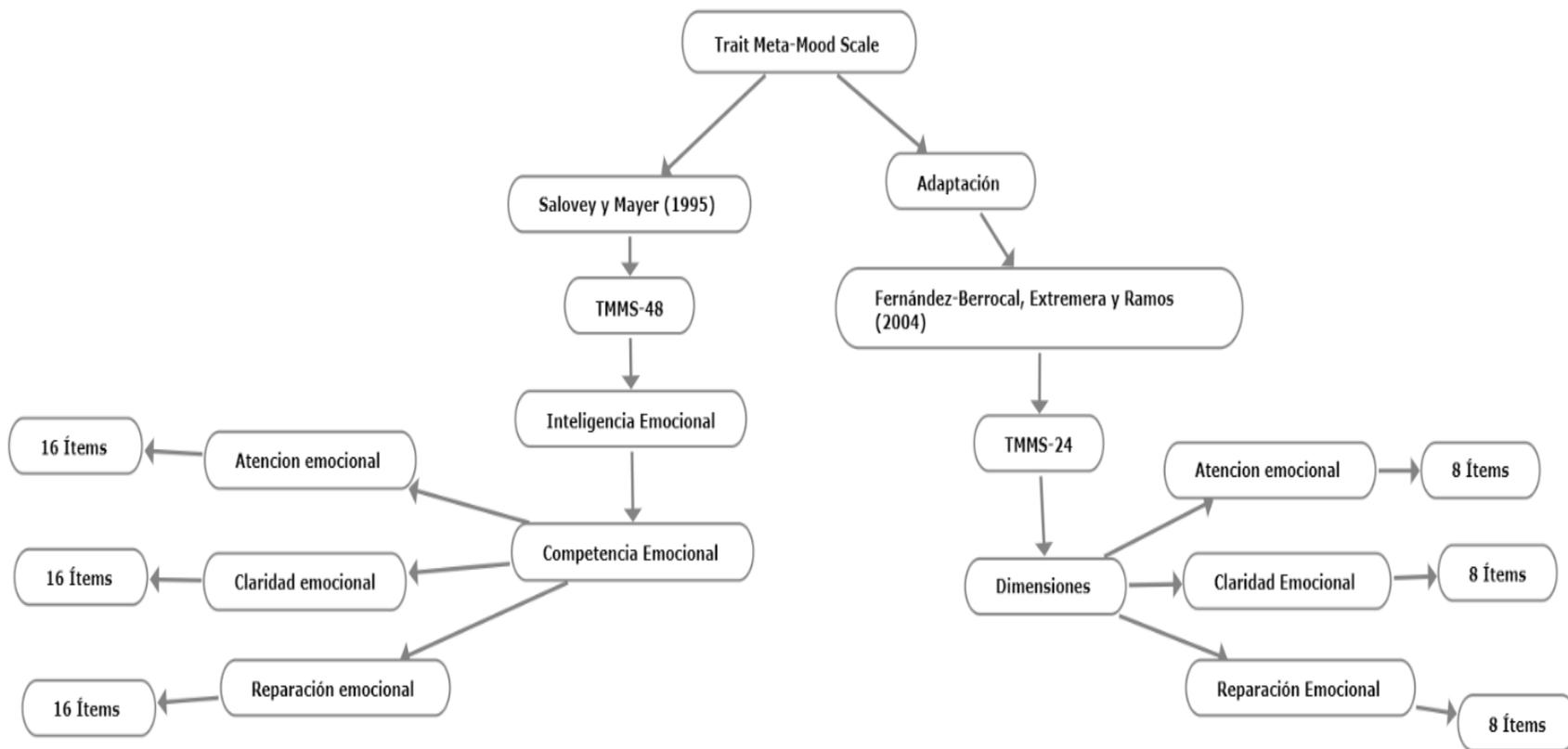
Por consiguiente, se realiza dentro del presente estudio la aplicación de test TMMS-24 a las estudiantes de la carrera de educación inicial modalidad presencial. Los resultados obtenidos, sentarán un precedente para dar origen a nuevos estudios de la importancia de las competencias emocionales, del mismo modo, será un referente a considerar en la formación docente inicial y el desempeño de los respectivos docentes.

Test TMMS-24

La TMMS-24 está basada en el Trait-Meta Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación (Salovey & Mayer, 1995). El TMMS-48 fue diseñado por Peter Salovey y John Mayer (1995) con el objetivo de acceder a las diferencias individuales relativamente estables en las tendencias de las personas para atender a su humor, emociones, discriminarlas claramente y regularlas (Cofré P. , 2013). Este instrumento evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales, específicamente estudia las habilidades que poseen los sujetos para percibir, comprender y regular las emociones ante diversas situaciones (Longás & Vila, 2020). En la Figura 11 se sintetiza la información referente al TMM-24 desde su origen hasta la adaptación y su traducción al español por Fernández-Berrocal:

Figura 11

Trait Meta-Mood Scale



Fernández y Berrocal (1998) adaptaron la TMMS-48 al español y encontraron propiedades psicométricas muy similares a la escala original. Años más tarde, Fernández-Berrocal, Extremera-Pacheco y Ramos (2004) desarrollaron una versión reducida adaptada al español de esta escala americana, a la que denominaron Trait Meta-Mood Scale-24 -TMMS24-. Esta versión conserva las tres dimensiones originales de la escala, pero reduce los elementos a la mitad y conserva aquellos que maximizan la consistencia interna. Así, la escala final de esta versión española consta de 24 ítems con ocho ítems por dimensión. Al tener propiedades psicométricas adecuadas, se recomienda el uso de esta versión reducida en español (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2005).

A continuación, la tabla 5 muestra el baremo de calificación oficial utilizada para los resultados obtenidos del test TMMS-24, lo cuales muestra las diferencias que existen entre los resultados de mujeres y hombre los tres componentes postulados por Salovey y Mayer en 1997.

Tabla 5

Normas de evaluación TMMS-24

ATENCIÓN A LOS SENTIMIENTOS	HOMBRE	MUJER
	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >36
CLARIDAD EMOCIONAL	HOMBRE	MUJER
	Debe mejorar su claridad emocional < 25	Debe mejorar su claridad emocional < 23
	Adecuada claridad emocional 26 a 35	Adecuada claridad emocional 24 a 34
	Excelente claridad emocional >36	Excelente claridad emocional >35
REPARACIÓN DE LAS EMOCIONES	HOMBRE	MUJER
	Debe mejorar su reparación de las emociones < 23	Debe mejorar su reparación de las emociones < 23
	Adecuada reparación de las emociones 24 a 35	Adecuada reparación de las emociones 24 a 34
	Excelente reparación de las emociones >36	Excelente reparación de las emociones >35

Nota. Tomado de Escala Para La Evaluación De La Expresión, Manejo Y Reconocimiento De Emociones

(Fernández-Berrocal et al., 2004).

Capítulo III: Metodología

La presente investigación tiene un alcance exploratorio, con enfoque cuantitativo, los cuales serán tratados por métodos estadísticos. Dicha información será obtenida mediante la encuesta de la aplicación de la escala TMMS-24 del grupo de investigación Salovey y Mayer.

El presente estudio tiene un enfoque cuantitativo, ya que se recopilaron datos de carácter numérico los mismos que serán analizados a través de métodos estadísticos. Dichos datos son los obtenidos de las encuestas aplicadas a los docentes en formación inicial.

Con alcance de tipo exploratorio, puesto que se indaga la incidencia de las competencias emocionales en los futuros docentes, incluyendo que con este alcance nos permite mostrar el comportamiento de dichas variables en un contexto determinado (Sampieri, Collado, & Lucio, 2018).

La presente investigación tiene un diseño no experimental cuantitativo, dado que no se manipuló ninguna de las dos variables ocupadas, que son las competencias emocionales y la formación docente, incluyendo que se las observó en su ambiente natural para poder ser analizados (Sampieri, Collado, & Lucio, 2018).

El tipo de muestreo es no probabilístico, dado que fue seleccionado por diferentes características con el propósito de responder a las interrogaciones de investigación y cumplir el de conocer la emocionalidad de los docentes en formación inicial (Sampieri, Collado, & Lucio, 2018).

Test validado

Para evaluar los rasgos de meta-estados de ánimo se utilizó la escala TMMS-24, basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Peter Salovey y John Mayer (1995) adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).

Con respecto a la validación del TMMS- 24, tras la respectiva revisión bibliográfica se encuentra el estudio realizado en 2015, se efectuó la validación de constructo y confiabilidad de la TMMS-24 versión española, “en estudiantes de enfermería de dos universidades de Chile, obteniendo coeficientes

el alfa de Cronbach obtenido en este estudio fue 85 para atención, 90 para claridad, y 86 para reparación (Maritza Espinoza-Venegas et al., 2015).

Capítulo IV: Presentación Y Análisis De Los Resultados

Estudio empírico

Aplicación en las Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.

Instrumento

El instrumento seleccionado para el presente estudio se trata de una encuesta validada que forma parte del test TMMS-24 del grupo de investigación Salovey y Mayer (1995), adaptado por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), la misma contiene 24 preguntas de escala de Likert (8 por factor), Se envió el test a través de Google Forms por medio de una difusión masiva a los correos institucionales de los estudiantes de los diferentes niveles de la carrera de educación inicial modalidad presencial, para hacer más efectiva la recolección de información.

Descripción de muestra

La población a ser estudiada son 500 estudiantes de Educación Inicial modalidad presencial de la Universidad de la Fuerzas Armadas ESPE, todas ellas de género femenino.

Tabla 6

Población por Características Varias

Población por Características Varias				
Solteros	Casados	Tiene hijos	Vive con sus Padres	Tiene autonomía económica
470	30	55	437	84

La población con la que cuenta la presente investigación posee las siguientes características:

Tabla 7

Población por Nivel de Formación que está Cursando

Población por Nivel de Formación que está Cursando							
Primer	Segundo	Tercer	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo
Semestre	Semestre	Semestre	Semestre	Semestre	Semestre	Semestre	Semestre
76	72	48	79	65	53	61	44
personas	Personas						

Procedimiento

Para el desarrollo de la investigación se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos, a saber:

- a. Revisión sistemática de literatura sobre los vacíos existentes respecto a la competencia emocional de los profesores en formación inicial.
- b. Selección de un instrumento validado para medir la competencia emocional de los profesores en formación Salovey y Mayer, (1995) ,la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.
- c. En esa búsqueda se optó por el test Trait Meta-Mood Scale (TMMS) - 24 cuyos autores son Salovey y Mayer (1995) el cual fue adaptado por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). El mismo contiene 24 preguntas en escala de Likert, divididas en tres dimensiones: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional.

d. Se hizo entrega del oficio a la Mgtr. Mónica Escobar, directora de la carrera de educación inicial, para la socialización del link Test TMMS-24 a las comandantes de los distintos niveles de formación.

e. La aplicación tuvo una duración de tres semanas, a 511 futuros docentes de Educación Inicial pertenecientes a 1ero, 2do, 3ero, 4to, 5to, 6to, 7mo y 8vo nivel de formación.

f. Debido a que la comunidad de estudiantes es mayoritariamente femenina, se optó por prescindir de la población de estudiantes masculinos, para no distorsionar los resultados.

g. Con las respuestas obtenidas del test aplicado, se realiza la tabulación de datos cuantitativos para dar paso a los análisis descriptivos (media, moda, promedio, y la desviación estándar) e inferenciales de dicha información.

h. El tratamiento de datos, fue gestionado mediante el uso de paquetes estadísticos "SPSS" y "Excel".

Análisis de resultados aplicación TMMS-24

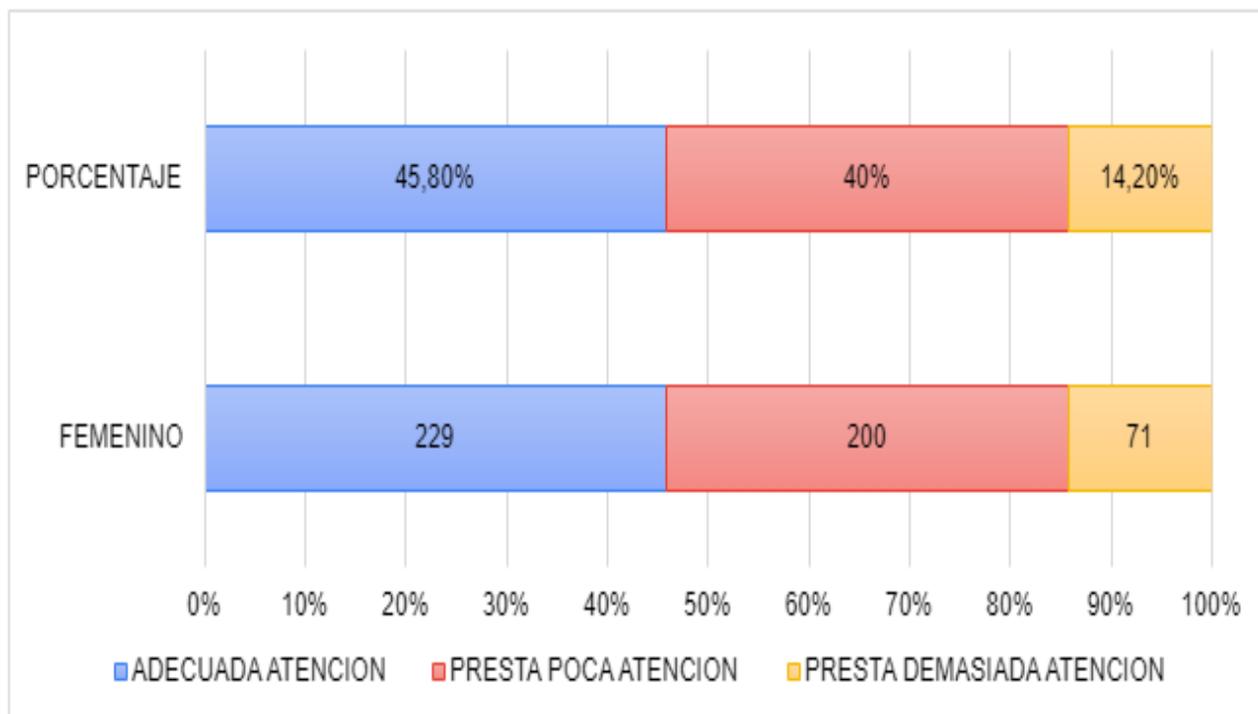
Para la presentación de resultados se consideraron las tres dimensiones del test TMMS-24, que son: atención (correspondiente a percepción emocional); claridad (correspondiente a comprensión emocional, por ello se trata de interrogantes de opción múltiple); y reparación (correspondiente a regulación emocional) de los estudiantes de la modalidad presencial de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.

Para responder a la siguiente interrogante planteada, se presentan las siguientes gráficas distribuidas por la clasificación realizada por los autores del test:

- Atención:

Figura 12

Nivel de Atención de las Estudiantes de Educación Inicial



Para dar inicio al análisis e interpretación de los datos, en la Figura 12 se presenta el nivel de atención de estudiantes educación inicial, donde se evidencia que el 45,80% de las futuras docentes tienen una adecuada atención sobre sus emociones. Es decir, correcta focalización y concentración de la conciencia en su esencia (Fernández & Marchett, 2020), demostrando así que prestan adecuada atención a sus sentimientos. Por otro lado, el 14,22 % de estudiantes de la carrera presta demasiada atención sus emociones, porque el ambiente donde se desenvuelven puede ser poco favorecedor, existiendo situaciones externas en su contexto, problemas familiares, económicos e incluso situaciones socio emocionales internas conflictivas.

- Claridad

A continuación, abordaremos los resultados obtenidos a la claridad emocional, que corresponde a la comprensión de estados emocionales, se presentan dos tablas de estos resultados: figura 13 por número de estudiantes y la figura 14 se presenta en porcentajes.

Figura 13

Nivel de claridad emocional representada en número de estudiantes

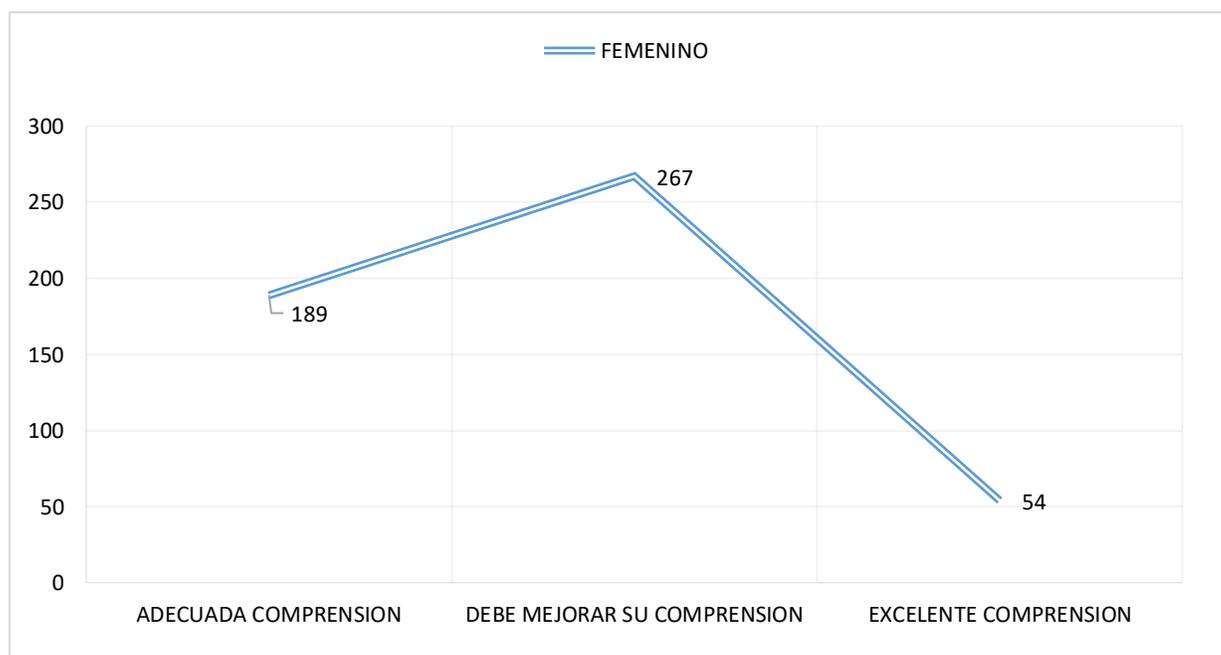
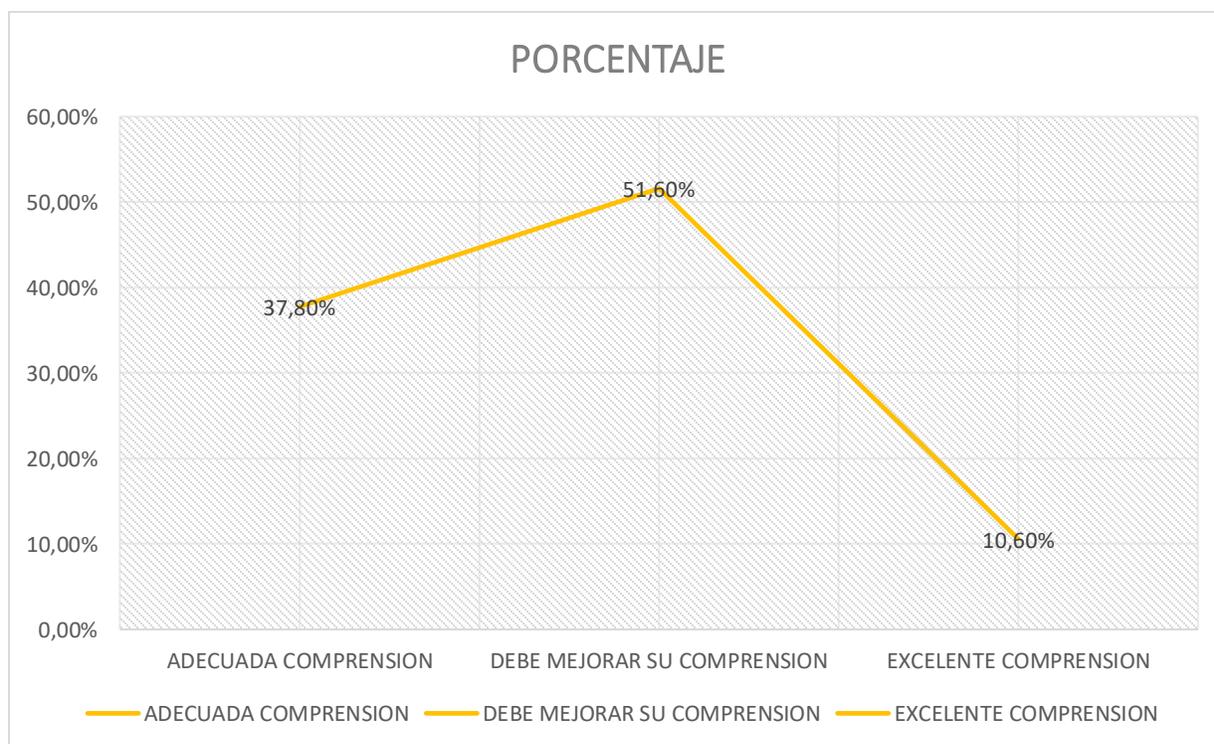


Figura 14

Nivel de claridad emocional de las estudiantes en porcentajes



En la figura 14 se reflejan los niveles de claridad emocional de las estudiantes. Casi de la mitad de la población estudiada, 51,60%, son personas que necesitan mejorar la comprensión emocional, se debe agregar que, según los resultados no estarían en capacidad para gestionar y motivar su propia comprensión en su estado emocional inhibiendo a la confianza en sí mismo (Bisquerra, 2009). A diferencia del 10,6% de personas que conservan sus emociones controladas, tienen una excelente comprensión, es así que, son conscientes de las mismas, las preservan de manera balanceada, su conducta se tornará más relajada, menos tensa y, generalmente, más armónica (Sánchez A. V., 2019) A manera de síntesis, se podría señalar que cada docente en formación inicial no tiene la aptitud emocional para entender qué sucede con sus emociones. Estos resultados ayudan a comprender que la dimensión claridad emocional es un punto débil, en el grupo objeto de nuestro estudio, toda vez que, el

desarrollo de competencias emocionales, la comprensión, control y expresión adecuada de las emociones (Guerrero, 2009), ciertamente, concordamos con lo mencionado, la claridad emocional debe estar contemplada como una dimensión fundamental para contribuir a su desempeño asertivo.

- Reparación

Figura 15

Nivel de Reparación emocional de las Estudiantes de Educación Inicial

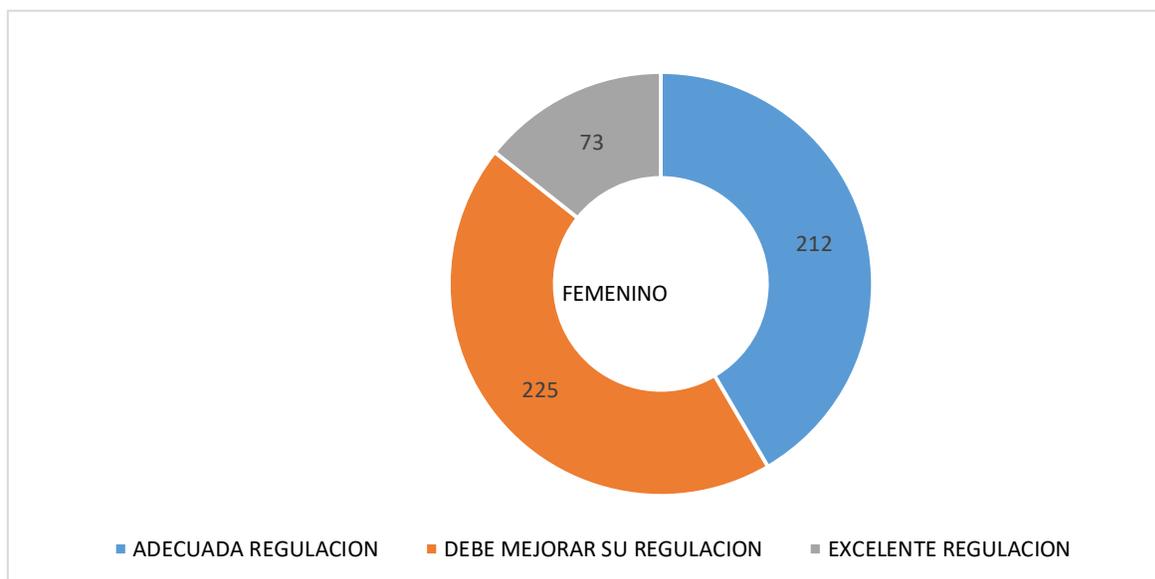
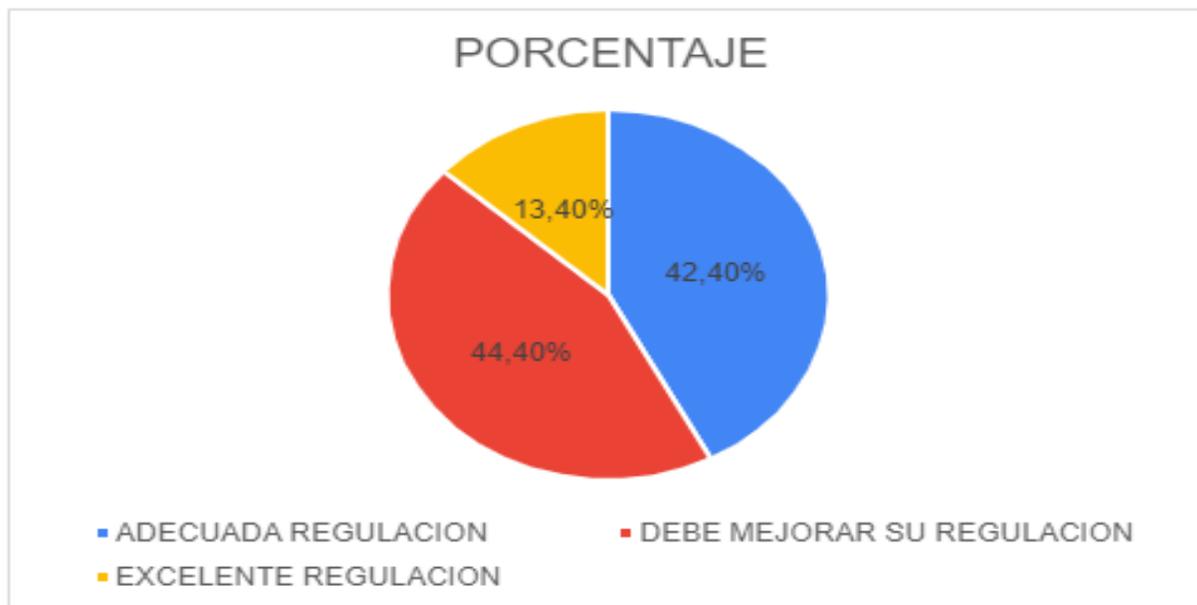


Figura 16

Nivel de Reparación de las Estudiantes de Educación Inicial- Porcentaje



Para medir la reparación se utiliza la escala de regulación Para medir la reparación se utiliza la escala de regulación En la figura 16, que presenta un déficit en los niveles de claridad de las estudiantes de Educación Inicial se halla que 44,4% personas deben mejorar su regulación porque no nuestra ánimos y facetas de empatía en esta dimensión siendo precaria su reparación emocional ante situaciones de emocionalidad, es importante mencionar que la regulación emocional es vital para ejercer la docencia. Ya que un docente se convierte en un referente que marca pautas en sus estudiantes, mismas que se dan de forma implícita. Contrastando, 13,40% de estudiantes tienen una excelente regulación, un porcentaje un tanto bajo para lo esperado en una carrera de docencia que tiene como objetivo contribuir a la formación de una sociedad productiva. Debido a esto, se considera importante incluir la educación emocional estructurada y explícita (Bisquerra R. , 2009).

2. Demostrar la diferencia de las competencias emocionales en los distintos niveles de la carrera de Educación Inicial. En el siguiente apartado se presentan los resultados por niveles con la finalidad de demostrar la diferencia de las competencias emocionales en los distintos niveles de la carrera de Educación Inicial. A continuación, se presentan dos tablas de estos resultados: Tabla 8 por número de estudiantes y la tabla 9 se presenta en porcentajes.

Tabla 8

Competencias Emocionales según niveles de Formación Inicial-Número

	ATENCIÓN			COMPRESIÓN			REGULACIÓN		
	POCA	ADECUADA	DEMASIADA	MEJORAR	ADECUADA	EXCELENTE	MEJORAR	ADECUADA	EXCELENTE
1er semestre	32	37	7	40	28	8	36	28	12
2do semestre	34	40	7	50	24	7	45	21	15
3er semestre	27	14	7	27	13	8	22	18	8
4to semestre	28	38	16	40	33	9	33	35	14
5to semestre	26	28	11	33	24	8	26	35	4
6to semestre	22	24	7	29	22	2	18	31	4
7mo semestre	26	24	11	28	26	7	28	24	9
8vo semestre	14	24	6	20	19	5	17	20	7

Tabla 9*Competencias Emocionales según niveles de Formación Inicial- Porcentajes*

	TOTAL	ATENCIÓN			COMPRESION			REGULACIÓN		
		POCA	ADECUADA	DEMASIADA	MEJORAR	ADECUADA	EXCELENTE	MEJORAR	ADECUADA	EXCELENTE
1er semestre	76	42,10%	48,68%	9,21%	52,63%	36,84%	10,53%	47,37%	36,84%	15,75%
2do semestre	72	47,22%	43,06%	9,72%	56,94%	33,30%	9,72%	58,33%	29,16%	12,50%
3er semestre	48	56,27%	29,17%	14,58%	56,25%	27,08%	16,60%	45,83%	37,50%	16,67%
4to semestre	79	35,45%	45,56%	18,99%	48,10%	41,77%	10,23%	41,77%	44,30%	16,50%
5to semestre	65	40%	43,08%	16,92%	50,77%	36,90%	12,31%	40%	53,85%	6,15%
6to semestre	53	42%	45,28%	13,20%	54,72%	41,51%	3,77%	33,96%	58,49%	7,54%
7mo semestre	61	42,62%	39,35%	18,03%	45,91%	42,62%	11,48%	45,90%	39,34%	14,75%
8vo semestre	44	31,81%	54,55%	13,63%	45,45%	43,18%	11,36%	38,64%	45,45%	15,90%

Pocos niveles educativos dan importancia a la atención de sus emociones, demuestran una capacidad de sentir y expresar adecuadamente sus emociones se puede visualizar que en 3er hay 57,27% y 2do 47,47% dan poca atención a sus emociones a diferencia de los otros niveles educativos, tomando en cuenta que las competencias emocionales se desarrollan a lo largo de la vida (Morris, 2010) es importante que el cuerpo docente que prepara a los futuros profesionales haga hincapié en el componente emocional, contrastando en 8vo semestre se da 54,44% de adecuada atención a las emociones con mayor incidencia, relativamente al avanzar en un mayor nivel de atención, sin embargo, es un porcentaje representativo en cuanto a lo deseado para un grupo de profesionales que va a trabajar y educar con a seres humanos. Según (Williams, 1890) tienen una adecuada atención, ya que se encuentran en cambio continuo y fluye sin interrupción, ya que su conciencia atencional integra pensamientos que van encadenados a su proceso atencional, es decir, entran en una etapa de conciencia, haciendo un proceso de introspección en el cual reflexionan acerca de su labor docente a ejercer.

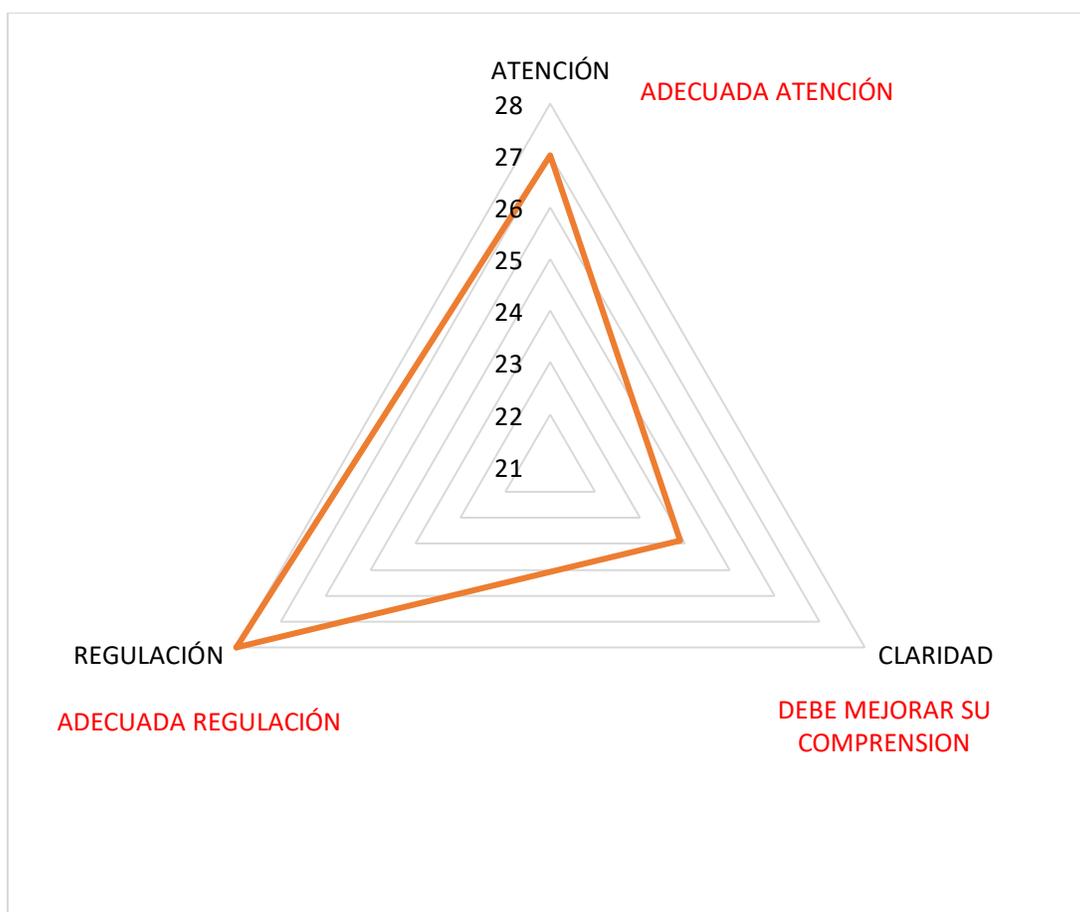
En el presente estudio, ningún nivel educativo tiene una excelente comprensión de sus emociones, recordando que no hay comprensión adecuada de estados emocionales (Trujillo Flores & Rivas Tovar, 2005) en efecto, todos los estudiantes deben mejorar su comprensión de emociones. No obstante, en 8vo (43,18%) con adecuada comprensión, es decir, distinguen e integran sus pensamientos a su auto concepto. En conjunto, los presentes resultados correspondientes a comprensión, dejando así una brecha en la inteligencia emocional que no les permite afrontar las situaciones por las que se encuentran en una gran demanda emocional. Es importante señalar que los estudiantes, a pesar de estar en una fase relativamente adelantada de su formación inicial, todavía no la terminaron, lo que condiciona la percepción que ellos tienen respecto a la formación para el ejercicio de la profesión educativa y así mismo vemos falta de refuerzo en el ámbito emocional.

Ningún nivel educativo tiene una excelente regulación, todos los estudiantes de los niveles educativos deben mejorar su regulación excepto 6to y 5to semestre donde se encuentra un equilibrio entre lo que se debe mejorar y una adecuada reparación de emociones. Esto se evidencia ya que ante estar sometidos a grandes demandas emocionales ellos pueden controlarlas, a pesar de que sean negativas o positivas, regulando de mejor manera sus sensaciones ante lo que ocurre en su contexto tanto dentro y fuera de la Universidad.

3. En el siguiente apartado se indica el nivel de desarrollo en el que se encuentran las competencias emocionales de los estudiantes universitarios.

Figura 17

Competencias emocionales en los docentes en formación



En cuanto al nivel de desarrollo de las competencias emocionales, en la figura 17, se observa que los sujetos de estudio tienen una adecuada atención y regulación, sin embargo, un docente en su proceso inicial necesita desarrollar a plenitud, de manera equilibrada las competencias emocionales, para poder generar un ambiente adecuado en el ejercicio de su profesión, lo que significa que “no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente” (Gallardo, 2017) En suma, la comprensión emocional de las estudiantes, debe mejorar para comprender la información emocional, cómo las emociones se combinan y progresan a través del tiempo y saber apreciar los significados emocionales. (Gallardo, 2017).

Capítulo V

Introspección de Resultados

Se concluye que las estudiantes en formación inicial tienen un nivel de atención apropiado a sus sentimientos ya que se centran en el proceso de sus emociones sobre el contexto educativo, afirmando lo dicho por Willians James (1890) la atención es el proceso por el que la mente toma posesión, de forma vívida y clara, de uno de los diversos objetos que aparecen simultáneamente.

Los docentes en formación inicial tienen un nivel de comprensión no adecuada dado que no cuentan con la aptitud emocional para entender que sucede con sus emociones, confirmando lo dicho por Sánchez (2019) al ser conscientes de sí mismos su conducta se tornará más relajada, menos tensa y, generalmente, más armónica.

Los docentes en formación inicial tienen un nivel de reparación emocional adecuada debido a que entienden sus perspectivas emocionales y sentimiento para lograr entender cuál es su punto de quiebre emocional, al igual que Salovey y Mayer (1995) se entiende como la capacidad de regular y controlar las emociones positivas y negativas.

Ningún nivel tiene un excelente desarrollo de sus competencias emocionales y se da notar que del 1ero a 4to nivel se debe mejorar, a diferencia de los últimos niveles existe un equilibrio emocional, porque en los primeros semestres los estudiantes se integran a nuevo sistema educativo de tercer nivel, de modo parecido a Sánchez. S (2017) cuando los objetivos de la actividad del docente se vean alterados, repercutirá en sus señas de identidad como profesional educativo y en las relaciones que mantenga con sus colegas y alumnos.

Para finalizar las competencias emocionales en los docentes de formación inicial no cuenta con una adecuada comprensión emocional, pero a pesar de eso su atención y reparación son adecuadas esta se da porque no manejan recurso que los guíen en el control emocional, los cuales son necesarios para que mejoren sus enfoques metodológicos de enseñanza, al igual que Pérez, Filella, Alegre, y Bisquerra (2012) se han realizado poco o ningún esfuerzo por fortalecer las capacidades y conocimientos pedagógicos de los docentes con miras a la educación integral.

Se encuentran diferencias significativas en el grado de adquisición de las habilidades emocionales en el profesorado en relación con el tipo de formación recibida sobre IE, se rechazó en el presente estudio. Sin embargo, un dato destacable concierne a las docentes que han recibido nociones sobre IE formal y no formal; esta formación sí ha incidido en mayor medida en la adquisición de la habilidad de regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual, aspecto en el que se ha de seguir investigando en futuros trabajos

Conclusión

Las competencias emocionales es un ámbito que permite al docente en formación inicial conocer su Inteligencia emocional y como esto influye en su aplicación de enseñanza dentro del campo laboral, por lo que es necesario que ellos creen un auto concepto que les ayudara a mejorar y crear una metodología de enseñanza, dentro de su formación ellos deben suplir sus necesidades emocionales.

Los estudiantes de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, tiene un nivel de atención adecuado ya que se enfocan en su realidad del contexto educativo favoreciendo su desarrollo emocional, el cual se verá reflejado en sus aptitudes consigo mismo y las personas que los rodean.

Así mismo, su comprensión emocional se encuentra en proceso de mejora ya que su aptitud emocional aun no entiende sus conductas positivas como negativas para finalizar su reparación emocional no es consciente de cuál es su punto de quiebre lo que requiere una autovaloración de sí mismo y sus sentimientos en base a sus experiencias.

Los estudiantes de los niveles de 5to a 8vo semestres tiene una equilibrada inteligencia emocional por lo tanto sus habilidades se muestra estable a su auto concepto, pero los niveles inferiores muestran una inestabilidad emocional al no tener un retrato emocional de sí mismo.

Se evidencian diferencias significativas especialmente en Claridad emocional de los estudiantes de la Carrera de Educación Inicial, no cumple con los parámetros del TMMS-24 siendo vulnerables a tener quiebres emocionales fuertes, mientras su atención y reparación se encuentre en el índice de adecuación ayuda su perfil de adaptación y mejora en su inteligencia emocional.

Las limitaciones encontradas en la presente investigación son la falta de cooperación por parte de la población estudiada, la falta de teoría en torno a la docencia en formación inicial fueron limitaciones marcadas en el proceso de investigación utilizada.

Cabe recalcar la importancia de seguir haciendo investigaciones en torno, a que pasa con las figuras masculinas en la Carrera de Educación Inicial centrándose en su inteligencia emocional, así como, qué tan adecuadas son las emociones de los egresados de la carrera de educación inicial y como esta incide en práctica metodología en el campo laboral.

Referencias

- Andrade, M. X. (2017). *LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR*. Tesis Doctoral , Universidad de Alicante , DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y DIDÁCTICA , Alicante-España. Obtenido de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/77270/1/tesis_marco_xavier_andrade_torres.pdf
- Arenas, M., & Fernández, T. (2009). FORMACIÓN PEDAGÓGICA DOCENTE Y DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ALUMNOS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS DE LA UABC. *Revista de la Educación Superior*, 7-18.
- Bach, E., & Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Paidós Ibérica.
- Barrientos Báez, A. (2019). *El desarrollo de la Inteligencia Emocional en los estudios del Grado en Turismo en la Universidad de La Laguna (Tenerife)*. Tesis Doctoral, Universidad Camilo José Cela, Madrid. Obtenido de <https://repositorio.ucjc.edu/handle/20.500.12020/863>
- Bell, R., De la Llana, E., & Portilla, Y. (2018). *EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL DOCENTE COMO PREMISA PARA UNA PRÁCTICA EDUCATIVA EMOCIONALMENTE INTELIGENTE*. Guayaquil: Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial.
- Bisquerra, A. R., & Pérez, E. N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. *Praxis*, 243.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*(16).
- Bisquerra, R. (2016). *Modelo pentagonal de las competencias emocionales*. Editorial GRAÓ.
- Bisquerra, R. A. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis S.A.
- Bracamonte, J. (2014). UNA MIRADA A LA FORMACIÓN Y PRESTIGIO SOCIAL DEL DOCENTE. *BracamonteARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC*, 337-349.
- Brackett, M. A., & Caruso, D. R. (2017). Emotionally Literacy for Educators. *SELmedia*.
- Brockert, S., & Braun, G. (1997). *Los tests de la inteligencia emocional*. Barcelona : Robin Book.
- Carvajal, S. L. (2015). *"LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL DESEMPEÑO DOCENTE DE LA UNIDAD EDUCATIVA INTERCULTURAL BILINGÜE TÉCNICOTEMPORAL INTI PAKARI EN EL CANTÓN LAGO AGRIO, PROVINCIA DE SUCUMBÍOS"*. Ambato .
- Cofré, P. (2013). *Adaptación y validación del cuestionario de inteligencia emocional "Trait Meta-Mood Scale 48" (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995)*. Chillan.
- Cofré, P. D. (2013). *Adaptación y validación del cuestionario de inteligencia emocional "Trait Meta-Mood Scale 48" (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995)*. Chillan.
- Cofré, P. D. (s.f.). *Adaptación y validación del cuestionario de inteligencia emocional "Trait Meta-Mood Scale 48" (TMMS-48)*. Universidad del Bio-Bio, Departamento de Ciencias Sociales , Chillán.

- Cols, E. (2016). La formación docente inicial como trayectoria. "PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN SITUADA (ex PNFP) SEGUNDA JORNADA 2016".
- Curbelo, M. L., Pérez, I. A., García, L. G., & Fumero, A. (2016). Inteligencia Emocional en policías locales. Ansiedad y Estrés. *Ansiedad y Estrés*, 12, 463-477.
- De la Cueva Ortega, M., & Montero García-Celay, I. (2018). El Papel de las Competencias Emocionales en la Educación Infantil: Las Relaciones en la Comunidad Educativa. *Redalyc*, 31-48.
- De la Herrán Gascón, A. (2004). El docente de baja autoestima: Implicaciones didácticas. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*(5).
- Delgado, A. O., Suárez, L. A., Vega, M. Á., Bermúdez, M. R., Jiménez, Á. P., Gómez, Á. H., & Flores, M. d. (2011). *INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA SALUD MENTAL Y EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE Y LOS ACTIVOS QUE LO PROMUEVEN*. Universidad Surcolombiana, Psicopatología. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud. Obtenido de <https://www.studocu.com/co/document/universidad-surcolombiana/psicopatologia/trait-meta-mood-scale-tmms-24-ficha-tecnica/28408620>
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R., & Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: FCE.
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Redalyc*, 12, 89-103. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Enríquez Gamarra, J. (2020). LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN AULA. *Emagister* .
- EspectroAutista.Info*. (s.f.). Recuperado el 2022, de <http://espectroautista.info/TMMS24-es.html>
- Esteve Zarazaga, J. M. (2009). La formación de profesores : bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de educación*, 15-29.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). LA IMPORTANCIA DE DESARROLLAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL PROFESORADO. *Revista Iberoamericana de Educación* .
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1-10.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2011). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Universidad de Málaga, Málaga.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2011). LA IMPORTANCIA DE DESARROLLAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL PROFESORADO. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Extremera, N., López, S. M., & Gómez, M. S. (2019). *Voces de la Educación*, 74-96.
- Extremera-Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 101-122.
- Feldman, D. (2003). "Objetivos: un viejo tema actual en el curriculum". *Revista Educativa*.

- Fernández, A. L., & Marchett, P. (2020). *PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS*. Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Católica de Córdoba. Obtenido de <https://psicologia.unc.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/CAP%C3%8DTULO-3-PSICO.pdf>
- Fernandez-Berrocal, P., Alcaide, R., Dominguez, E., Fernandez, N., Ramos, N., & Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano escala de rasgos de Metaconocimientos sobre los Estados emocionales. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Trait-Meta-Mood-Scale-TMMS-24. *Psicología veracruz*.
- Férreo, M. A. (2015). *Impacto del programa PIEI en los niveles de inteligencia emocional de supervisores de equipos de trabajo y en el desempleo laboral de su equipo en un centro de llamadas*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Madrid. Obtenido de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/37674/1/T37216.pdf>
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación Buenos Aires*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Argentina Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Fraile, E. D. (2014). *Relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Bienestar en estudiantes universitarios: Diferencias entre titulaciones*. Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, Valladolid. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7913/TFM-G367.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía. En P. Freire, *Enseñar exige curiosidad* (pág. 42). México: Siglo veintiuno editores.
- Gallardo, A. (2017). Obtenido de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/482092/tagj_20180201.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- García, B., Loredo, J., Luna, E., & Rueda, M. (2008). MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3 (e)), 1-13.
- Gatti, B. (2013). Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, 52-54.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2007). *La práctica de la inteligencia emocional*. Madrid : Editorial kairós.
- Gómez de Caso Fuentetaja, C. (2015). LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU APLICACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL.
- Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5).

- Gorodokin, I. C. (2006). *La formación docente y su relación con la epistemología*.
- Granada, M., Pomés, M., & Sanhueza, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Obtenido de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185245082013000100003&lng=es&tlng=en
- Guerrero, A. &. (2009). INFLUENCIA DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE PROCESOS MOTIVACIONALES E IDENTITARIOS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA MEMORIA AUTOBIOGRÁFICA DEL ALUMNADO. *Revista de Investigación Educativa*, 203-222.
- Hargreaves, A. (1998). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. *2da*.
- Hernández Barraza, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Universidad Oparin*, 79-92.
- Hernández, R., Murillo, J., & Hidalgo, N. (2017). Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar. *Revista de Investigación Educación Educativa*, 499-518.
- Jaramillo Naranjo, M. (2014). Metacognition and its application in virtual tools from teaching practice.
- Jiménez Morales, M. I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 69-79.
- Jiménez Rosario, M. N. (2021). *Relaciones del bienestar subjetivo, la inteligencia emocional y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes de la República Dominicana*. Universidad del País Vasco, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, España. Obtenido de https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/54267/TESIS_JIMENEZ_ROSARIO_MERCEDES%20NANCY.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jiménez, A. (2018). INTELIGENCIA EMOCIONAL. *Actualizaciones pediatría*, 457- 469.
- Kitchen, J., & Petrarca, D. (2016). .Approaches to Teacher Education. *J. Loughram y M. L. Hamilton. International Handbook of Teacher Education*, 1, 137-186.
- Krishnan, H., & Awang, S. R. (2020). *Role of emotional intelligence in teaching*. Penerbit UTM Prensa.
- Labra, P., & Fuentealba, R. (2011). Formación Inicial Docente: Una mirada al Proceso de Construcción de Conocimiento Profesional desde la Práctica. *Foro Educativo*, 143-173.
- Lampert, M., & Ball, D. (1998). *Teaching, multimedia, and mathematics*. New York: Teachers College Press.
- Loewenberg, D., & Forzani, F. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.
- Longás, J., & Vila, J. (Junio de 2020). *Researchgate*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/338980245_Empleo_de_la_escal_a_TMMS-

24_en_el_analisis_previo_de_una_investigacion_para_conocer_el_reconocimiento_y_gestion_de_las_emociones_en_adolescentes

- Marcelo, C. G. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo. (P. Promociones y Publicaciones Universitarias, Ed.)
- Martínez Saura, H. F., Sánchez López, M. C., & Pérez González, J. C. (2021). *Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria*. Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Murcia-España. Obtenido de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/63109/1/rhereder,%2001.pdf>
- Martínez-Saura, H., Sánchez-López, M., & Pérez-González, J. (2021). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*.
- Mendoza, D., Gómez, S., & Gómez, J. (2018). La inteligencia emocional para el mejoramiento de las competencias docentes en los facilitadores de la Universidad Iberoamericana del Ecuador. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 2018-2048.
- Mestre, J., & Fernández Berrocal, P. (2015). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mora Miranda, N., Martínez-Otero, P. V., Santander Trigo, S., & Gaeta González, M. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 53-77.
- Morales, N. (s.f.). *VSIP*. Obtenido de <https://vsip.info/escala-rasgo-de-metaconocimientos-sobre-estados-emocionales-pdf-free.html>
- Morocho, M. R. (2017). *Inteligencia emocional, creatividad y rendimiento académico en estudiantes de 10 a 11 años*. Universidad Internacional de La Rioja, Neuropsicología Aplicada a la Educación, Guayaquil . Obtenido de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6590/ROMERO%20MOROCHO,%20MARCOS%20ANTONIO.pdf;jsessionid=8FFE41E627D25CBB96F146BEB47A26DC?sequence=1>
- Morris, C. (2010). *Emotionally Competent Caregiving: Relations among Teacher-Child Interaction Patterns, Teacher's Beliefs about Emotions, and Children's Emotional competence*.
- Mórtigo, A. R., & Caballero, D. R. (2018). *DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL AULA DE CLASE: ESTRATEGIA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS*.
- Mullo, E., & Muso, J. (2018). *LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL*. Universisda Técnica de Cotopaxi. Obtenido de <http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/7533/1/PI-000916.pdf>
- Navarro, E. G. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación*. Universitat de Barcelona , Barcelona. Obtenido de https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/454728/EGN_TESIS.pdf?seque
- OCDE. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.

- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., & Pertegal, M. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234.
- Orbea Guarnizo, S. S. (2019). *RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENTES DE BACHILLERATO DE UNA UNIDAD EDUCATIVA DEL CANTÓN AMBATO*. ESCUELA DE PSICOLOGIA, Salud Integral, Determinación Social y Desarrollo Humano , Ambato-Ecuador. Obtenido de <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2756/5/76917.pdf.txt>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2000). La inteligencia emocional comouna competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437_454.
- Palomino, M. D., & Hernández, L. L. (2015). *Competencias Emocionales en el Proceso de Formación Docente de Educación Infantil*. Murcia.
- Perez, J. (2011). ¿Cómo educar a las emociones? *Revista Padres y Maestros*, 32-35.
- Pérez, J., Saklofske, D., & Mavrovel, S. (2020). Editorial: Trait Emotional Intelligence: Foundations, Assessment, and Education. *Frontiers in Psychology*, 1-4.
- Pérez, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1183-1208.
- Platero, C. (2013). *APLICACIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL*.
- Pozo Cortez, D. A. (2018). Indicadores de comunicación asertiva del docente y la generación del clima escolar en el aula en situaciones de aprendizaje. 16-17.
- RAE. (03 de 01 de 2023). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de Diccionario de la lengua española: <<https://dle.rae.es>>
- Rico, D. E. (2018). *LA OBJETIVIDAD. UN ACERCAMIENTO A HUMBERTO MATURANA EN LE CONTEXTO EDUCATIVO*. Bogotá.
- Rico, L. (2004). *La competencia matemática en PISA* (Vol. 1). PNA.
- Rivas, P. E. (s.f.). *Scribd*. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/231414447/TMMS>
- Rodríguez, M. I. (2017). *Competencias emocionales y rendimiento académico en Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional*. Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura, Departamento de Ciencias de la Educación, Cáceres y Badajoz. Obtenido de https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/6034/1/TDUEX_2017_Pedrera_Rodriguez.pdf
- Rojas, S. (03 de 08 de 2017). *Urbe*. Obtenido de <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/download/710/638?inline=1#:~:text=La%20formaci%C3%B3n%20del%20docente%20debe,debe%20estar%20fundamentada%20en%20la>
- Roldão, M. d. (2007). Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação e Linguagem*, 10(15), 39-40.

- Sala, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de ciencias de la educación. (L. Rioja, Ed.) *Revista Española de Pedagogía*(223), 543-558.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 185-211.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1995). Some final thoughts about personality. En P. Salovey, & J. Mayer, *Personality and Intelillgence*. EE.UU.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1997). *Emotional intelligence is part of being human*. .
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., & Turvey, C. &. (1995). Emotion, Disclosure & Health. En P. Salovey, J. Mayer, S. Goldman, & C. &. Turvey, *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale* (págs. 125–154). Washington: J. W. Pennebaker .
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. *Emotion, disclosure, & health*, 125-154.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2018). *Metodología de la Investigación*. (6 ed.). McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Sánchez, A. V. (2019). *Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo*. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Sánchez, M. B. (2015). La Teoría de la Mente (ToM) en la base de la inteligencia emocional (IE), según el modelo de Mayer y Salovey (1997).
- Sánchez, S. C. (2017). La Inteligencia Emocional en el profesorado. *Campus Educación Revista Digital Docente* .
- Saura, H. F., González, C. J., & López, M. C. (2022). *Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria*.
- Saura, H. F., González, C. J., & López, M. C. (2022). *Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria*.
- Szilagyi, J., & Szecsi, T. (2011). Transformando la formación docente en Hungría: Competencias para docentes de primaria. *Educación Infanti*. 87(5), 327-331.
- Tardif, M. (2005). *El saber docente y su desarrollo profesional*. Madrid Narcea.
- Tejada Fernández, J. (2001). FUNCIÓN DOCENTE Y FORMACIÓN PARA LA INNOVACIÓN. 1-20. Obtenido de <https://silo.tips/download/funcion-docente-y-formacion-para-la-innovacion-1>
- (2003). *TMMS-24*. Universidad de Málaga. Obtenido de <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/iessigloxxi/files/2018/02/TEST-TMMS-24-Word-97-2003.doc>
- Trigoso, M. R. (2013). *Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y Peruanos: variables psicológicas y educativas*. Tesis Doctoral , Univerdidad de León, Departamento de Psicología,

Sociología y Filosofía, León-España. Obtenido de https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3344/Inteligencia_emocional.PDF;jsessionid=652EAB3A1EFE3F50CB1E1A61142EEE6C?sequence=1

Triviño, M. V., & Baque, M. A. (2016). *DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS DOCENTES COMO MÉTODO PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA EN LA UNIDAD EDUCATIVA SANTA MARÍA DE LA TRINIDAD DURANTE EL PERÍODO 2015-2016*. Santo Domingo.

Trujillo Flores, M. M., & Rivas Tovar, L. A. (25 de 01 de 2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 25(15), 9-24.

Umberto, G. (2002). *Diccionario de Psicología*. México: siglo xxi editores.

William, J. (1890). *The Principles of Psychology Volume II*.

Williams, J. (1890). *The principles of psychology*. Dover Publications, Inc. (edición).

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid-España.

Bibliografía

Andrade, M. X. (2017). *LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR*. Tesis Doctoral , Universidad de Alicante , DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y DIDÁCTICA , Alicante-España. Obtenido de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/77270/1/tesis_marco_xavier_andrade_torres.pdf

Barrientos Báez, A. (2019). *El desarrollo de la Inteligencia Emocional en los estudios del Grado en Turismo en la Universidad de La Laguna (Tenerife)*. Tesis Doctoral, Universidad Camilo José Cela, Madrid. Obtenido de <https://repositorio.ucjc.edu/handle/20.500.12020/863>

Delgado, A. O., Suárez, L. A., Vega, M. Á., Bermúdez, M. R., Jiménez, Á. P., Gómez, Á. H., & Flores, M. d. (2011). *INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA SALUD MENTAL Y EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE Y LOS ACTIVOS QUE LO PROMUEVEN*. Universidad Surcolombiana, Psicopatología. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud. Obtenido de <https://www.studocu.com/co/document/universidad-surcolombiana/psicopatologia/trait-meta-mood-scale-tmms-24-ficha-tecnica/28408620>

EspectroAutista.Info. (s.f.). Recuperado el 2022, de <http://espectroautista.info/TMMS24-es.html>

Férreo, M. A. (2015). *Impacto del programa PIEI en los niveles de inteligencia emocional de supervisores de equipos de trabajo y en el desempleo laboral de su equipo en un centro de llamadas*. Tesis Doctoral , Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Madrid. Obtenido de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/37674/1/T37216.pdf>

- Fraile, E. D. (2014). *Relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Bienestar en estudiantes universitarios: Diferencias entre titulaciones*. Tesis Doctoral , Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, Valladolid. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7913/TFM-G367.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez Rosario, M. N. (2021). *Relaciones del bienestar subjetivo, la inteligencia emocional y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes de la República Dominicana*. Universidad del País Vasco, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, España. Obtenido de https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/54267/TESIS_JIMENEZ_ROSARIO_MERCEDES%20NANCY.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez Saura, H. F., Sánchez López, M. C., & Pérez González, J. C. (2022). *Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria*. Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Murcia-España. Obtenido de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/63109/1/rhereder,%2001.pdf>
- Morales, N. (s.f.). *VSIP*. Obtenido de <https://vsip.info/escala-rasgo-de-metaconocimientos-sobre-estados-emocionales-pdf-free.html>
- Morocho, M. R. (2017). *Inteligencia emocional, creatividad y rendimiento académico en estudiantes de 10 a 11 años*. Universidad Internacional de La Rioja, Neuropsicología Aplicada a la Educación, Guayaquil . Obtenido de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6590/ROMERO%20MOROCHO,%20MARCOS%20ANTONIO.pdf;jsessionid=8FFE41E627D25CBB96F146BEB47A26DC?sequence=1>
- Orbea Guarnizo, S. S. (2019). *RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENTES DE BACHILLERATO DE UNA UNIDAD EDUCATIVA DEL CANTÓN AMBATO*. ESCUELA DE PSICOLOGIA, Salud Integral, Determinación Social y Desarrollo Humano , Ambato-Ecuador. Obtenido de <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2756/5/76917.pdf.txt>
- Rodríguez, M. I. (2017). *Competencias emocionales y rendimiento académico en Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional*. Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura, Departamento de Ciencias de la Educación, Cáceres y Badajoz. Obtenido de https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/6034/1/TDUEX_2017_Pedrera_Rodriguez.pdf
- (2003). *TMMS-24*. Universidad de Málaga. Obtenido de <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/iessigloxxi/files/2018/02/TEST-TMMS-24-Word-97-2003.doc>
- Trigoso, M. R. (2013). *Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y Peruanos: variables psicológicas y educativas*. Tesis Doctoral , Univerdidad de León, Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, León-España. Obtenido de https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3344/Inteligencia_emocional.PDF;jsessionid=652EAB3A1EFE3F50CB1E1A61142EEE6C?sequence=1

Glosario

1. Aceptación: Consideración generalizada de que algo es bueno o válido
2. Actitud: Disposición de ánimo manifestada de algún modo. Actitud benévola, pacífica, amenazadora, de una persona,
3. Actuar: Producir efecto sobre algo o alguien
4. Afectiva: Perteneciente o relativo a la sensibilidad
5. Alfabetización emocional: Proceso educativo constante y sostenido encaminado a promover el desarrollo emocional como complemento esencial del desarrollo cognitivo.
6. Aprender: Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia
7. Armonía: Proporción y correspondencia de unas cosas con otras en el conjunto que componen.
8. Atención: para que se aplique especial cuidado a lo que se va a decir o hacer.
9. Autoconcepto: Opinión que una persona tiene sobre sí misma, que lleva asociado un juicio de valor.
10. Autoconocimiento: Es la capacidad de conectar con nuestros propios sentimientos, pensamientos y actividades
11. Autoeficacia: Es percepción personal o religión de las propias habilidades en una situación definida.
12. Autoestima: Valoración generalmente positiva de sí mismo.
13. Autogestión: Es una función de mantener el control sobre su comportamiento, pensamientos y emociones de una manera beneficiosa.
14. Automotivación: es darse a uno mismo las razones y el entusiasmo con el que provocar una acción o un determinado comportamiento.

15. Autonomía emocional: es la capacidad de no verse seriamente afectado por los estímulos del entorno.
16. Autorregulación: Regulación de uno mismo.
17. Autovaloración: La representación o concepto que elabora el sujeto sobre su persona.
18. Pragmático: Que piensa o actúa dando prioridad o mucha importancia a las consideraciones prácticas.
19. Bienestar: Estado de la persona en el que se le hace sensible el buen funcionamiento de su actividad somática y psíquica.
20. Claridad: Distinción con que por medio de los sentidos, y más especialmente de la vista y del oído, percibimos las sensaciones, y por medio de la inteligencia, las ideas.
21. Comprensión: Facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas.
22. Conciencia: Conocimiento del bien y del mal que permite a la persona enjuiciar moralmente la realidad y los actos, especialmente los propios.
23. Conciencia emocional: es la capacidad del ser humano para tomar conciencia de las propias emociones y la de los demás.
24. Conducta: Manera con que las personas se comportan en su vida y acciones.
25. Culpa: Imputación a alguien de una determinada acción como consecuencia de su conducta.
26. Didáctica: Propio, adecuado o con buenas condiciones para enseñar o instruir.
27. Emociones: Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.
28. Empatía: Estado mental en el que un sujeto se identifica con otro grupo o persona, compartiendo el mismo estado de ánimo.
29. Entender: Tener idea clara de las cosas.

30. Equilibrio: La expresión, que en general significa balanceo de opuestos, se utiliza en todos los ámbitos disciplinarios en los que se emplea la noción de sistema, caracterizada por la presencia de fuerzas contrastantes entre sí.
31. Estabilidad: constancia.
32. Estado de ánimo: Disposición en que se encuentra alguien, causada por la alegría, la tristeza, el abatimiento, Estrés
33. Formación: Acción y efecto de formar o formarse.
34. Fracaso: Caída o ruina de algo con estrépito y rompimiento
35. Habilidades emocionales: Capacidad y disposición para ser sensible a las emociones.
36. Habilidades sociales: Capacidad y disposición para desenvolverse en sociedad.
37. Humor: Genio, índole, condición, especialmente cuando se manifiesta exteriormente
38. Imaginar: Representar en la mente la imagen de algo o de alguien.
39. Impulso: Deseo o motivo afectivo que induce a hacer algo de manera súbita, sin reflexionar.
40. Interpersonal: Que existe o se desarrolla entre dos o más personas.
41. Intrapersonal: término vinculado al autoconocimiento, es decir, cómo un individuo se relaciona física y emocionalmente consigo mismo.
42. Interrelación: Correspondencia mutua entre personas, cosas o fenómenos.
43. Labor docente: es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas.
44. Metacognición: La metacognición se refiere al conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje.

45. Optimismo: Propensión a ver y juzgar las cosas en su aspecto más favorable.
46. Pensamiento: Acción y efecto de pensar.
47. Práctica o praxis: Práctica, en oposición a teoría o teórica.
48. Profesionalización: Acción y efecto de profesionalizar.
49. Raciocinio: Facultad de raciocinar.
50. Realidad: Existencia real y efectiva de algo.
51. Regulación emocional: Acción y efecto de regular emociones.
52. Relaciones humanas: Conocidos o amigos influyentes.
53. Reparación: Desagravio, satisfacción completa de una ofensa, daño o injuria
54. Saberes: Tener noticia o conocimiento de algo.
55. Satisfacción: Razón, acción o modo con que se sosiega y responde enteramente a una queja, sentimiento o razón contraria.
56. Sentimientos: Estado afectivo del ánimo
57. Sentir: Experimentar sensaciones producidas por causas externas o internas.
58. Temor: Pasión del ánimo, que hace huir o rehusar aquello que se considera dañoso, arriesgado o peligroso.
59. TMMS-24: Trait Meta-Mood Scale de 24 ítems.
60. Vergüenza: Turbación del ánimo ocasionada por la conciencia de alguna falta cometida, o por alguna acción deshonrosa y humillante.

