



La regulación emocional en docentes de educación en formación

Emotional Regulation in Pre-Service Education Teachers

Lupe García Cano y Soledad Niño Murcia

Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia

Resumen

La autorregulación emocional es indispensable para afrontar conflictos de manera asertiva, controlar la impulsividad y la frustración, expresar las emociones apropiadamente y mejorar la calidad de vida y el bienestar subjetivo. Sin embargo, en la educación superior se privilegia la formación en el componente cognitivo y no se suele considerar la formación socioemocional de los estudiantes. Asimismo, la regulación emocional ha sido escasamente estudiada en Colombia. Por lo tanto, este artículo busca identificar la regulación emocional de docentes en formación. Se administró el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A) a 311 estudiantes de educación infantil, pedagogía infantil y educación especial de Bogotá, Colombia. Se encontró que los docentes en formación presentan bajos niveles de regulación emocional, lo cual se expresa en impaciencia, intranquilidad, estrés, rabia e impulsividad. Esta conducta es preocupante, pues los docentes en formación deberán interactuar diariamente con niños y niñas del primer ciclo de educación formal, quienes aprenden principalmente del modelo de los profesores. Los hallazgos confirman la necesidad de formar socioemocionalmente a los futuros docentes para que diseñen e implementen estrategias didácticas para desarrollar la inteligencia socioemocional de sus estudiantes.

Palabras clave: educación socioemocional, regulación emocional, formación docente, infancias, competencia socioemocional

Correspondencia a:

Lupe García Cano
Carrera 16 # 63 A – 68, Bogotá, Colombia
lgarcia01@libertadores.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2384-9616>

© 2023 PEL, <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel>

Abstract

Emotional self-regulation is important for resolving conflicts assertively, controlling impulsivity and frustration, expressing emotions appropriately, and improving quality of life and subjective well-being. However, in higher education, the cognitive component is privileged and the socioemotional training of students is usually not considered. Moreover, emotional self-regulation has hardly been studied in Colombia. Therefore, this paper aims to identify the emotional regulation of pre-service teachers. The Adult Emotional Development Questionnaire (CDE-A) was administered to 311 students in early childhood education, early childhood pedagogy and special education in Bogotá, Colombia. Teachers-in-training were found to have low levels of emotion regulation, manifested by impatience, restlessness, stress, anger, and impulsivity. This behavior is worrisome because pre-service teachers will be dealing daily with first-cycle girls and boys in formal education, who learn primarily from teacher models. The findings confirm the need provide socioemotional training to future teachers so that they design and implement teaching strategies to develop their students' socioemotional intelligence.

Keywords: socioemotional education, emotional regulation, teacher training, childhood, socioemotional competence

Introducción

Es muy importante entender
que la inteligencia emocional
no es lo opuesto a la inteligencia,
no es el triunfo del corazón sobre la cabeza,
es la intersección de ambas.

(Caruzo)

Una educación integral involucra una formación para la vida, que implica desarrollar una educación socioemocional. En este artículo se adopta el concepto de educación emocional de Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007), quienes hacen referencia al

Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La finalidad de estas competencias se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social (p. 321).

Aunque inician en la etapa infantil, los programas de educación emocional deben estar presentes en todos los ciclos vitales, lo cual implica un aprendizaje continuo y permanente. Al iniciar en la infancia, atañe a la familia y a los cuidadores como su primer entorno de aprendizaje y, posteriormente, al contexto escolar y social. La educación emocional brinda herramientas y estrategias para poder afrontar asertivamente situaciones que presenta la cotidianidad y poder dar respuestas que favorezcan el desarrollo personal y social, las cuales están asociadas a la prevención de agresión y de violencia.

Bisquerra Alzina (2007), Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2017) y Unesco (2021) coinciden en que la educación emocional es tarea compleja e implica trabajar en el fortalecimiento de varias competencias y subcompetencias, tales como habilidades sociales, autocontrol o regulación emocional, conciencia de sí mismo, conciencia social y toma responsable de decisiones. Para este artículo se considera la competencia de regulación emocional.

Thompson (1994) conceptualiza en torno a la regulación emocional y resalta características importantes que involucran el aprender a gestionar emociones; afirma que regularlas hace referencia a “los procesos externos e internos responsables de monitorizar, evaluar y modificar nuestras reacciones emocionales para cumplir nuestras metas” (p. 34).

Posteriormente, Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) amplían el concepto y agregan que la regulación emocional se refiere a “la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (p. 71). Esta competencia emocional incluye, a su vez, cinco subcompetencias: 1) toma de conciencia de la interacción entre emoción, comportamiento y cognición, 2) expresión emocional apropiada, 3) regulación de emociones y sentimientos, 4) habilidades de afrontamiento y, 5) autogeneración de emociones positivas.

En la primera subcompetencia, se reconoce una directa relación entre la emoción experimentada y el comportamiento, el cual puede regularse mediante toma de conciencia. En la segunda, se considera que el estado emocional interno no necesariamente corresponde con lo que se le expresa externamente a los demás. En la tercera, la emocionalidad debe ser regulada para impedir expresiones agresivas y negativas que afecten a la convivencia social. La cuarta subcompetencia se refiere a controlar y manejar asertivamente emociones negativas. La quinta hace alusión a la habilidad para generar emociones positivas y el disfrute de la vida.

Vale la pena resaltar que la regulación emocional ha sido investigada más desde la perspectiva psicológica que desde la educativa, por lo que tradicionalmente se ha considerado que el estudio de las emociones atañe más al psicólogo que al educador (Berástegui Martínez, 2015). Recientemente, este tema ha ocupado el interés de los educadores, pues se considera que la educación integral va más allá de lo cognitivo y que debe abarcar también la educación socioemocional.

Diversos investigadores, como Post y sus colegas (2006), han analizado cómo ha ido cambiando la concepción de regulación emocional desde finales del siglo XIX. Dichos autores analizan este concepto desde que aparece por primera vez en revistas de psicología y su presencia en diferentes momentos históricos. Asimismo, se estudia la relación entre la regulación emocional, la familia, la comunidad y la educación infantil.

Se han realizado algunas investigaciones sobre el rol de la regulación emocional en personas adultas, como es el caso de Gross (2002) y Sheppes y sus colegas (2015) y, en menor proporción, se encuentran investigaciones sobre la regulación emocional aplicadas a la infancia, como la de Cassidy (1994), quien sugiere la necesidad de realizar estudios sobre la regulación emocional y su influencia en edades tempranas, en aspectos como salud y desarrollo socioemocional. Posteriormente, la investigación realizada por Reijntjes et al., (2004) estudia la regulación de las emociones de niños de 8 y 9 años y las formas en las que estos aprenden a gestionarlas.

A partir del impacto generado por la propuesta de Gardner (2001), con su teoría de las inteligencias múltiples, el campo educativo fue estremecido al introducir un cambio de perspectiva en torno a la concepción de las inteligencias. Una de ellas hace referencia a la inteligencia personal y otra, a la inteligencia social, las que se relacionan directamente con la inteligencia emocional. Sobre este tema se han referido investigadores como Sternberg (2000), Hedlund (2000), y Zirkel (2000). Todo esto fue posible a partir de la investigación de Goleman (1995), con la cual se fue dejando atrás la separación abrupta entre racionalidad y emocionalidad.

Evans (2002) y Fernández-Berrocal y Ramos (2002) reconocen como problemático que la educación haya dado prioridad a la formación académica del componente cognitivo y le haya dejado a cada persona la responsabilidad de su formación emocional. Sin embargo, desde el siglo XX se ha reconocido el valor y la importancia de atender formal e institucionalmente la educación emocional y, con ella, la regulación emocional de los estudiantes. También implica que la escuela debe compartir esta responsabilidad con la familia y el contexto escolar.

Velásquez y sus colegas (2021) afirman que, aunque las instituciones educativas, orientadas a la formación de ciudadanos, han reconocido la importancia de la educación emocional, los esfuerzos no han sido suficientes; por lo tanto, se requieren acciones más contundentes para crear políticas que mejoren el currículo y desarrollen este tipo de educación en los diferentes niveles educativos. Es importante anotar que estos autores reconocen que las deficiencias responden a la falta de formación en los docentes para desarrollar de manera eficiente el componente socioemocional que conduzca a formar ciudadanos para una sociedad pacífica, incluyente y justa.

Lo cierto es que, en Colombia, en la educación superior se ha privilegiado la formación en el componente cognitivo y no se le suele prestar la suficiente atención a la regulación emocional de los estudiantes. Junto con ello, la regulación emocional ha sido escasamente estudiada en el ámbito universitario de Colombia. Por lo tanto, este artículo busca reconocer la importancia de involucrar la regulación emocional en los programas de educación superior, especialmente en programas de formación de docentes.

Al proponer el concepto de competencias para el siglo XXI, el National Research Council (Pellegrino & Hilton, 2012) las centra en tres campos: cognitivo, intrapersonal (relacionado con el componente emocional) e interpersonal (relacionado con el componente social), de manera que refuerza la importancia de la educación emocional o, mejor, de la formación socioemocional, la cual ha empezado a ganar reconocimiento en el ámbito de las instituciones educativas a nivel de escolaridad básica, media y recientemente la del nivel superior.

Estudios previos sobre la regulación emocional, como los de McClelland y sus colegas (2013, 2015), sostienen que esta depende de la coordinación de diversos procesos durante el desarrollo de la persona, que incluye el componente biológico, social, emocional, cognitivo y conductual, componentes que interactúan articuladamente con sentido de adaptación al contexto sociocultural correspondiente.

Algunos investigadores, como Viscardi y Alonso (2013), confirman que existe una asociación directa entre las interacciones sociales, relacionadas con compartir estrategias de estudio, pedir y ofrecer ayuda para obtener mejores logros educativos, y el éxito académico. Adicionalmente, Pandey y sus colegas (2018) observaron una relación directa entre la competencia de regulación emocional y el buen vivir de las personas. Por el contrario, la falta de regulación emocional incide en un bajo desempeño académico y en ocasiones es causante de deserción escolar (Moffit et al., 2011).

En educación básica primaria, se han realizado algunas investigaciones sobre la regulación emocional. Es el caso de Pérez-Escoda y sus colegas (2013) y Pérez-Escoda y López-Cassà (2013), quienes hallaron una relación positiva entre las competencias socioemocionales, el rendimiento académico y la autoestima de los estudiantes.

Por otra parte, la investigación realizada por Chernyshenko y sus colegas (2018) resalta la importancia de trabajar habilidades socioemocionales desde la niñez, pues en esta etapa se presentan muchos cambios a nivel biológico, psicológico y social. El abordaje integral desde la primera infancia podría tener un mayor impacto positivo en relaciones sociales asertivas.

Por su parte, Berástegui Martínez (2015) reconoce que la regulación emocional ofrece grandes beneficios al estudiante, pues le permite asumir con éxito las diferentes experiencias que se le presenten, ya sea en su etapa infantil o en su vida de adulto.

Por lo tanto, es imperativo adoptar un enfoque formativo más integral que permita formar adecuadamente a los infantes y a los adultos. Es así como la Organisation for Economic Co-operation and Development (2021) replantea las competencias para el siglo XXI de la siguiente manera: apertura mental, desempeño en la tarea, compromiso con otros, colaboración, y regulación emocional. Por lo tanto, este componente formativo debe incluirse formalmente en la institución educativa, pues en los entornos escolares los estudiantes tienen la necesidad de relacionarse con otras personas (estudiantes, docentes y otros miembros de la comunidad escolar) y experimentan una variedad de emociones derivadas de dichas interacciones. El éxito y la calidad de estas interacciones están relacionados también con mayores posibilidades de tener mejores desempeños académicos y mejores opciones para su inserción laboral y social en cualquier etapa del ciclo vital.

Bisquerra (2005) reconoce que “la puesta en práctica de programas de educación emocional requiere una formación previa del profesorado” (p.100) y agrega que, en contextos educativos, la educación emocional está ausente en los programas de formación de docentes.

Por lo tanto, como afirman Montroy y sus colegas (2014), tanto los investigadores como los educadores deberían impulsar el desarrollo de la formación de regulación en los estudiantes desde la primera infancia, puesto que esto tendrá repercusiones en toda su vida. Específicamente, tendrá un impacto positivo en su salud, relaciones sociales y desarrollo socioeconómico. En línea con estos planteamientos, Petrides y sus colaboradores (2004) encontraron que los estudiantes con baja formación emocional presentaron en el aula comportamientos disruptivos y agresivos, los cuales afectan negativamente la convivencia y el clima de aula escolar.

Como lo presentan el Ministerio de Educación Nacional [MEN] et al., (2018) en los *Lineamientos de educación para la ciudadanía*, es muy importante la labor de los educadores en la formación del estudiante, dado que ejerce gran influencia sobre ellos, a partir del ejemplo y la vivencia cotidiana. Es así como afirma que:

Para conseguir aprendizajes significativos es clave la construcción de relaciones en el entorno escolar, no solo por ser definitivas para los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino porque son un ejemplo claro para el desarrollo de competencias que aporten a la convivencia, participación e inclusión (p. 111).

Como se puede observar en los planteamientos anteriores, es de gran importancia trabajar la formación de regulación emocional en contextos escolares. Sin embargo, esto implica que los docentes deben estar formados para dicha labor. Al respecto, Marín Sánchez y sus colegas (2006) han encontrado que algunos conflictos escolares se deben a la ausencia de formación socioemocional de los estudiantes y profesores. En esta línea, Bar-On y Parker (2000), Palomera y sus colegas (2008) y Saarni (2000) han resaltado la importancia de la regulación emocional para prevenir el estrés y mejorar relaciones de convivencia entre los estudiantes, los docentes, las familias y la comunidad académica en general.

La correlación entre educación emocional y un estado de bienestar también ha sido estudiada. Por ejemplo, Ciarrochi y sus colegas (2002) hallaron que entre mayor formación emocional se presentaron menos ideas suicidas en estudiantes de educación superior. Adicionalmente, Ciarrochi y sus colegas (2000) observaron que estudiantes universitarios con alta inteligencia emocional tienden a tener una mayor empatía con sus compañeros y una más alta satisfacción ante la vida.

A pesar de que actualmente se reconoce la importancia de la educación emocional y, específicamente, de la formación en regulación de las emociones, falta mucho para lograr que los currículos educativos de los programas de formación docente incluyan esta labor formativa y que esta sea transversal a los diferentes programas y áreas

de conocimiento. En realidad, se debe trabajar en darle prioridad a la formación emocional de educadores para que ellos mismos puedan trabajar su propia regulación emocional y posteriormente puedan replicarla en las infancias y en los diferentes grupos etarios con quienes laboren.

El contexto escolar es, sin dudas, un lugar apropiado para aprender a regular emociones, se trata de un laboratorio para aprender a regular emociones, precisamente porque ofrece un mundo de interacciones sociales, de relaciones con los otros, con la diferencia, con el conflicto y con la necesidad de dar respuestas adecuadas, a generar actitudes positivas y a retrasar las gratificaciones, dado que estas relaciones están tejidas por diversidad de emociones, lo cual hace imperativo aprender a regularlas adecuadamente, para poder aportar significativa y propositivamente a un mundo que como en Colombia, actualmente, vivencia un proceso de aprendizaje de construcción para la paz.

Metodología

El estudio es cuantitativo, exploratorio, con diseño transversal tipo encuesta. En este tipo de investigación, es útil para la descripción de un fenómeno educativo, así como para realizar una aproximación a la realidad en su estado natural, sin intervenir ni modificar el ambiente, ni manipular variables (Bisquerra-Alzina, 2012).

Población y muestra

La población corresponde a los estudiantes de los programas de pregrado en educación, impartidos por la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FSHS) de la Fundación Universitaria Los Libertadores (FULL), sede Bogotá, Colombia. Los programas ofrecidos son licenciatura en Educación Infantil (LEI), licenciatura en Pedagogía Infantil (LPI) y licenciatura en Educación Especial (LEE). La muestra corresponde a 311 estudiantes de licenciatura, distribuidos como se muestra en la figura 1: 47,6% son estudiantes de LEI, 26,4%, de LPI y el restante 26%, forma parte del programa LEE. Es decir, 74% de la muestra ejerce o ejercerá su profesión con niños y es probable que 26% de futuros licenciados lo haga con niños con necesidades especiales.

- Licenciatura en Pedagogía Infantil (LPI) ■ Licenciatura en Educación Infantil (LEI)
- Licenciatura en Educación Especial (LEE)

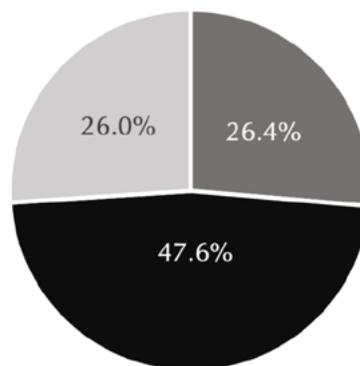


Figura 1. Descripción de la muestra según el programa al que está vinculado

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

El instrumento de investigación es el cuestionario Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A), diseñado y validado desde el marco teórico de la educación emocional por el GROUP de la universidad de Barcelona. El diseño del instrumento comenzó en 2005, con el fin de evaluar la competencia emocional de personas adultas a través de 48 preguntas distribuidas en cinco escalas tipo Likert clásicas cuya opción de respuesta oscila de nunca a siempre; cada escala corresponde a las dimensiones que conforman el desarrollo emocional, entre las que se encuentra la regulación emocional. La primera validación del cuestionario fue mediante jueces expertos y permitió organizar los ítems en cada una de las escalas que lo conforman las que, a su vez, fueron establecidas teóricamente a partir de las subcompetencias que estructuran la dimensión emocional.

Posteriormente, se realizaron dos pruebas piloto, que permitieron obtener la versión final del CDE-A. La encuesta se aplicó a 1537 adultos y se encontró que tiene una fiabilidad excelente o consistencia interna, ya que el alfa de Cronbach es de 0,92 para todo el cuestionario y superior a 0,70 para cada una de las dimensiones. Adicionalmente, el instrumento es válido para medir la dimensión de regulación emocional, ya que la correlación con las restantes dimensiones y la puntuación total es significativa con un nivel de $p < 0,01$ (Pérez-Escoda et al., 2014).

La escala de la dimensión de regulación emocional consta de 11 ítems; se seleccionó la modalidad de autodistribución en línea del cuestionario, pues los estudiantes se encontraban en educación remota debido al confinamiento generado por la pandemia de COVID-19. Adicionalmente, se siguieron los lineamientos dados por Hernández-Sampiere y sus colegas (2014) de entregar directamente a la muestra objeto de estudio el instrumento, de forma individual, a través del correo electrónico institucional para su diligenciamiento.

Plan de análisis de datos

Se hizo uso de técnicas descriptivas cuantitativas para el análisis de datos, los cuales se procesaron con el software estadístico Statistical Package for Social Science (SPSS V.24), para dar cumplimiento al objetivo del estudio. Se observó que la mayoría de encuestados se inclinaron por el distractor “siempre”, por lo tanto, los investigadores decidieron presentar los resultados desde esta opción y omitir los resultados de los restantes distractores: nunca, casi nunca, algunas veces y casi siempre.

Resultados

Para caracterizar la regulación emocional de la muestra de estudiantes de licenciatura en Educación Infantil, Pedagogía Infantil y en Educación Especial de la Fundación Universitaria Los Libertadores, se emplearon estadísticas descriptivas.

La primer subcompetencia de la regulación emocional estudiada fue la habilidad de afrontamiento. Para su evaluación, se les planteó a los docentes en formación las afirmaciones: “por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme”, “puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo”, “cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno, intento hacer actividades que me resulten agradables”, “me resulta difícil relajarme”, y “cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras”. Los resultados se presentan en la figura 2.

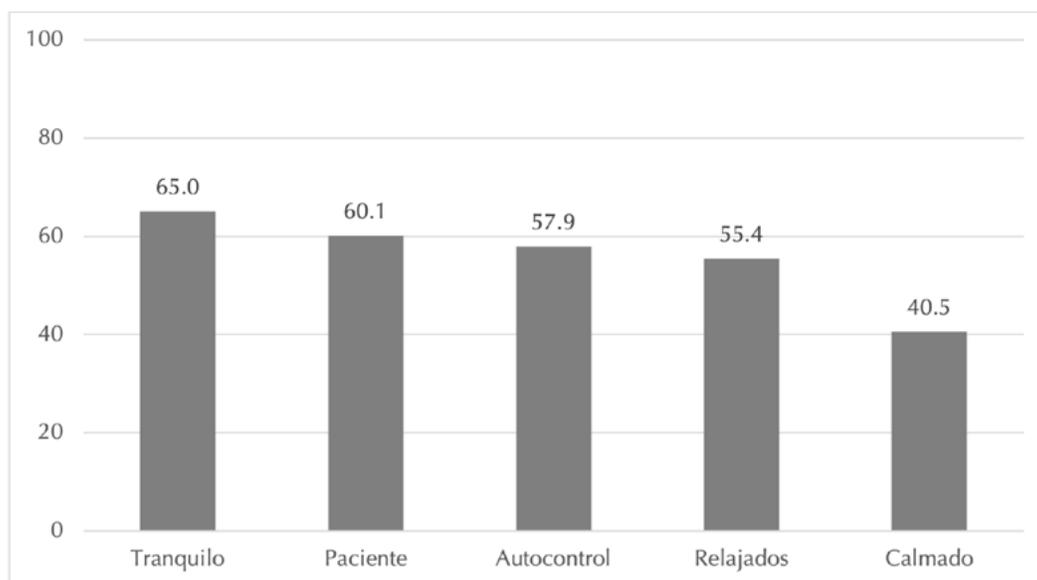


Figura 2. *Habilidades de afrontamiento*

Fuente: elaboración propia.

En la figura 2 se aprecia que a 65% de la muestra siempre le cuesta dormirse por la noche y no sabe cómo desconectarse de las situaciones que les preocupan; 60,1% manifiesta que es capaz de esperar pacientemente para conseguir lo que desea; 57,9% autocontrola su estado emocional realizando actividades agradables cuando su estado de ánimo no es bueno; a 55,4% le resulta difícil relajarse y, finalmente, 40,5% tiene la habilidad de calmarse diciéndose cosas tranquilizadoras cuando alguien los provoca.

Los resultados indican que, en general, los estudiantes incluidos en la muestra tienen escasa habilidad para afrontar las situaciones emocionales que se derivan de sus interacciones sociales cotidianas. Asimismo, requieren adquirir estrategias para desconectarse de las preocupaciones y conciliar el sueño, relajarse y no dejarse provocar de los demás regulando sus emociones, sentimientos y pensamientos. Casi la mitad de los estudiantes de la muestra carece de la microcompetencia de habilidades de afrontamiento, lo cual afecta no solo su propia regulación sino el tipo de interacción que mantiene en su jornada académica y laboral, puesto que están en una etapa de formación socioemocional.

La segunda subcompetencia evaluada fue la expresión emocional adecuada. Para ello, se les planteó a los estudiantes las afirmaciones: “me desanimo cuando algo me sale mal”, “cuando me doy cuenta de que he hecho algo mal, me preocupo durante mucho tiempo”, “hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y siento nerviosismo”, y “a menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente”. Los resultados se presentan en la figura 3.

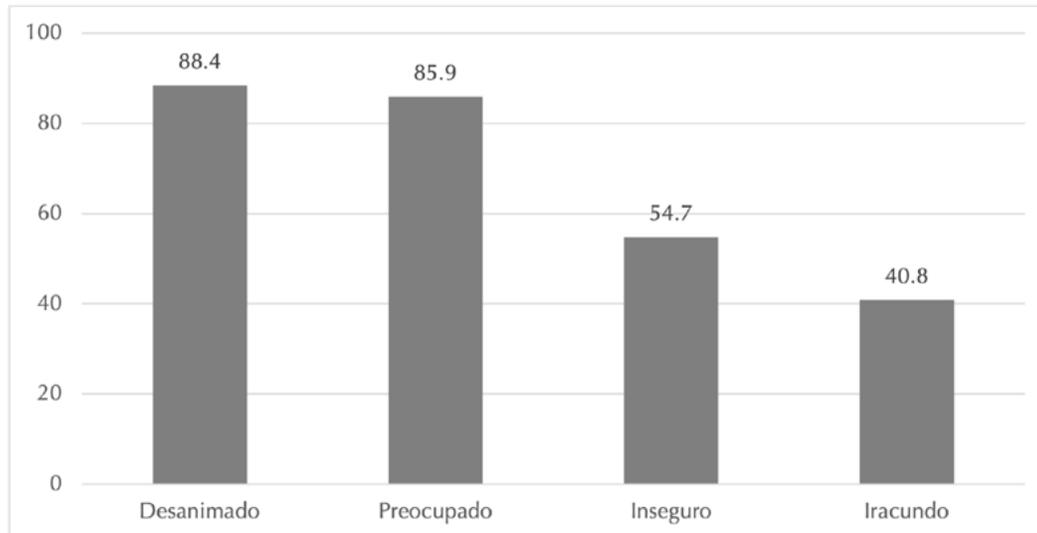


Figura 3. *Expresión emocional adecuada*

Fuente: elaboración propia.

En la figura 3 se puede observar que 88,4% de los encuestados manifestó que siempre se desanima cuando algo le sale mal; 85,9% se preocupa durante mucho tiempo cuando se da cuenta de que ha hecho algo mal; 54,7% siente nerviosismo y habla poco cuando tiene que entablar una conversación con personas poco conocidas, y, finalmente, 40,8% se deja llevar por la rabia y actúa bruscamente.

Los resultados señalan que los estudiantes, que ejercerán o ejercen su profesión con la primera infancia, tienen escasa habilidad para expresar sus sentimientos y emociones de manera adecuada. Un aspecto preocupante en el contexto de este estudio es que un poco más de la mitad de los encuestados manifestó que se ponen nerviosos y hablan poco cuando habla con personas poco conocidas, ya que con frecuencia los docentes deben interactuar con estudiantes nuevos, padres de familia y otros miembros de la comunidad. Por lo tanto, este componente de la regulación emocional es indispensable para poder establecer interacciones asertivas. Asimismo, es motivo de preocupación que 40,8% de los docentes en formación no controle la ira, dadas las constantes emociones y sentimientos que surgen en las interacciones con los estudiantes.

Por último, se analizó la subcompetencia de la regulación emocional denominada conciencia de la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento. Para la caracterización, se les planteó a los docentes en formación las afirmaciones: “cuando debo hacer algo que considero difícil, me pongo nerviosa/nervioso y me equivoco”, “me asustan los cambios”, “me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero”, y “acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte”. Los resultados se presentan en la figura 4.

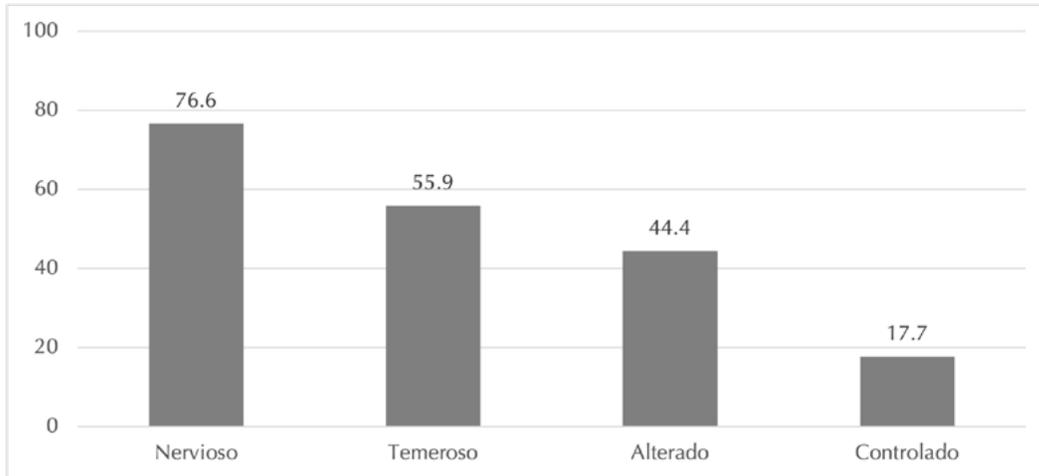


Figura 4. Conciencia de la relación entre emoción pensamiento y comportamiento

Fuente: elaboración propia.

En la figura 4 se puede observar que 76,6% de los docentes en formación siempre se ponen nerviosos y se equivocan cuando deben hacer algo que consideran difícil; a 55,9% le asustan los cambios; 44,4% se altera y se ponen nerviosos con mucha facilidad, y 17,7% acostumbra a moderar sus reacciones cuando tienen una emoción fuerte. En general, los hallazgos sugieren que se requiere la microcompetencia de conciencia de la relación entre emoción pensamiento y comportamiento en el estudiantado incluido en la muestra de estudio, ya que no disponen de estrategias de autorregulación emocional cuando se enfrentan a situaciones nuevas o que implican un reto. Asimismo, necesitan fortalecer la habilidad para moderar sus reacciones frente a situaciones no deseadas o incómodas.

Discusión

Los resultados muestran que, en general, los docentes en formación encuestados presentan bajos niveles de regulación emocional, lo cual sugiere que no cuentan con las habilidades necesarias o suficientes para enfrentar satisfactoriamente situaciones nuevas, desafiantes e inesperadas y, en especial, para formar socioemocionalmente a sus estudiantes. En esta misma línea, Adaros-Rojas (2013) encontró que los estudiantes iniciales de educación no egresan de la universidad con las competencias emocionales necesarias para formar a sus futuros estudiantes, por lo que difícilmente contribuirán al fortalecimiento de la regulación emocional de otros seres humanos.

Locke y Latham (2002) y Bandura (1982) afirman que aquellas personas que cuentan con estrategias efectivas de regulación emocional son capaces de resistir a las tentaciones y persistir ante los obstáculos que se les presentan; son exitosos en sus carreras y gozan de satisfacción, y tienen buen desempeño académico y adecuadas relaciones de interacción con sus pares. Asimismo, se sabe que la regulación emocional es crucial para el bienestar social de los seres humanos (Baumeister et al., 2005; Heatherton & Vohs, 1998; Rawn & Vohs, 2006).

Por otro lado, son pocos los estudios sobre regulación emocional y se desconocen las consecuencias de la falta de esta competencia en el ámbito social. Sin embargo, se sabe que la autorregulación emocional es esencial para el éxito social incluso en entornos sociales informales (Finkel & Fitzsimons, 2011; López-Pérez et al., 2008). Por ello, se requiere que los docentes en formación fortalezcan la dimensión de la regulación emocional, no solo para beneficio propio, sino también el de sus estudiantes. Esto es especialmente necesario puesto que quienes fueron encuestados son en su mayoría estudiantes del programa académico de educación infantil, y

algunos ya se desempeñan como maestros de niños que están adquiriendo habilidades para un buen desempeño social, académico y –en general– para su bienestar en la vida adulta, por lo cual requieren que el docente sea un modelo de autorregulación emocional.

Distintos estudios comprueban que si se implementan propuestas pedagógicas formales e intencionadas en el currículo de formación de docentes se puede fomentar la regulación emocional y así incidir no solo en su proceso de enseñanza, sino en el aprendizaje de los estudiantes a su cargo (Gallardo Jaque, 2018; Casado et al., 2013; Nelis et al., 2011; Núñez Cubero, 2007). Por lo tanto, el desafío para las instituciones de educación superior es contribuir al fortalecimiento de la dimensión de regulación emocional de los maestros en formación, para aportar al desarrollo social país y que existan ciudadanos capaces de autorregular sus emociones y solucionar sus conflictos de forma asertiva.

Así, futuros estudios podrían enfocarse en incorporar en el currículo formal universitario programas socioemocionales para el profesorado en formación e incentivarlos para que los lleven a las aulas a su cargo y, posteriormente, medir el impacto de esta formación tanto en su proceso de enseñanza como en el aprendizaje y bienestar emocional de los estudiantes con quienes ejercen su labor, ya sea como practicantes o como profesionales.

Conclusiones

Con base en los resultados, se concluye que las instituciones de educación terciaria deben procurar la consolidación de la regulación emocional en los maestros en formación. Por ello, se hace necesario prestar especial atención a las carencias y necesidades socioemocionales identificadas en este estudio, con el ánimo de diseñar e implementar estrategias pedagógicas que los ayuden a apropiarse de habilidades y herramientas que contribuyan a su formación como seres humanos integrales.

Por otro lado, es evidente que las instituciones de educación superior deben comprometerse con el desarrollo de estos programas para trascender la formación cognitiva o disciplinar y fomentar el desarrollo integral de los universitarios. A su vez, cuando ejerzan su labor docente, deberán darle la debida importancia a la incorporación en el currículo de la formación socioemocional de los niños y niñas del país, para contribuir a su bienestar subjetivo y a su satisfacción, los cuales están asociados con la calidad de vida y felicidad.

Finalmente, se recomienda ampliar la muestra y aplicar el cuestionario Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A) a otros programas de formación de licenciados en educación infantil para obtener resultados más concluyentes. Los hallazgos de estos estudios podrían servir de base para la formulación de políticas nacionales que permeen el currículo para que se articulen los componentes cognitivo y socioemocional con miras a garantizar una verdadera formación integral del estudiantado, además de aportar conocimiento en un campo tan poco explorado desde la educación: la regulación emocional.

Financiamiento: este estudio fue financiado por la Fundación Universitaria Los Libertadores, en el marco de la ejecución del proyecto de investigación: CHS-008-21 – Competencias Socio-emocionales para la formación de formadores de las Infancias.

El artículo original fue recibido 3 de marzo de 2022

El artículo revisado fue recibido el 10 de agosto de 2022

El artículo fue aceptado el 23 de octubre de 2022

Referencias

- Adaros-Rojas, M. (2013). Implicancias De Los Nuevos Estándares Pedagógicos Para El Desarrollo De La Competencia Emocional En La Formación Inicial Del Profesorado. *Revista Temas de Educación* 19(1), 7-24. <https://revistas.userena.cl/index.php/teudacion/article/view/377>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bar-on, R., & Parker, J. (2000). *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Baumeister, R., DeWall, C., Ciarocco, N., & Twenge, J. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(4), 589-604. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.4.589>
- Berástegui Martínez, Y. (2015). *Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]*. <https://hdl.handle.net/10810/17917>
- Bisquerra Alzina, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa* (3ra. Ed.). La Muralla.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://hdl.handle.net/10201/128907>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61 – 82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Casado, M. L., López, D., & Lapuerta, V. (2013). Competencias emocionales en la Universidad: optimizando el aprendizaje y la competitividad profesional. En *Actas del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*. Universidad Politécnica de Madrid.
- Cassidy, J. (1994). Emotion Regulation: Influences of Attachment Relationships. *Monographs Of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 228-283. <https://doi.org/10.2307/1166148>
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, (173). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1)
- Ciarrochi, J. V., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional Intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197-209. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00012-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00012-5)
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. CASEL.
- Evans, D. (2002). *Emoción. La ciencia del sentimiento*. Taurus.
- Fernández-Berrocal, P., & Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Kairós.
- Finkel, E. J., & Fitzsimons, G. M. (2011). The Effects of Social Relationships on Self-Regulation. En K. Vohs, & R. Baumeister, (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 390-406). Guilford Publications.
- Gallardo Jaque, A. (2018). Competencias emocionales y formación inicial docente en la Universidad de Playa Ancha. *Didac*, (72), 18-24. <https://didac.iberomx.com/index.php/didac/issue/view/6>
- Gardner, R. C. (2001). Integrative Motivation and Second Language Acquisition. En Z. Dornyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*, (pp. 1-19). University of Hawai'i.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/s0048577201393198>
- Heatheron, T. F., & Vohs, K. D. (1998). Why Is It So Difficult to Inhibit Behavior? *Psychological Inquiry*, 9(3), 212-216. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0903_4

- Hedlund, J. (2000). Risky business: safety regulations, risk compensation, and individual behavior. *Injury Prevention*, 6(2), 82-89. <https://doi.org/10.1136/ip.6.2.82>
- Hernández Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw- Hill/Interamericana.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., & Márquez-González, M. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 501-522. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1286>
- Marín Sánchez, M., Teruel Melero, M. P., & Bueno García, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 379- 391. <https://www.ansiedadystres.es/ref/2006/12-379-391>
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 314-324. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.008>
- McClelland, M. M., Geldhof, J. G., Cameron, C. E., and Wanless, S. B. (2015). Development and Self-Regulation. En M. E. Lamb, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (7th Ed.) (pp. 523-564). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy114>
- Ministerio de Educación Nacional, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding, & Corpoeducación. (2018). *Lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía*. Editorial Panamericana
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., Caspi, A., & Heckman, J. J. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693-2698. <https://www.jstor.org/stable/41002200>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002>
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical Well-Being, Social Relationships, and Employability. *Emotion*, 11(2), 354-366. <https://doi.org/10.1037/a0021554>
- Núñez Cubero, L. (2007). Pedagogía emocional: una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario. *Cuestiones Pedagógicas*, (18), 65-80. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10039>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Beyond Academic Learning. First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A., Blakemore, S., & Viner, R. (2018). Effectiveness of Universal Self-regulation-Based Interventions in Children and Adolescents. A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 172(6), 566-575. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.0232>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 437-454. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292>
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for Life and Work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. National Academies Press.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra Alsina, R., Filella, G., & Soldevila, A. (2014). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE=A). *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 21(2), 367-379. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539>
- Pérez-Escoda, N., & López-Cassà, E. (2013, julio). *Relación entre la autoestima, la competencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos de la educación primaria*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa: Investigación de calidad para mejorar la educación, Tarragona, España.

- Pérez-Escoda, N., López-Cassà, E., & Torrado, M. (2013, mayo). *La competencia emocional y el rendimiento académico en educación primaria*. Comunicación presentada en el CIEB Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar 2013, Zaragoza, España.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, *36*(2), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Post, Y., Boyer, W., & Brett, L. (2006). A Historical Examination of Self-Regulation: Helping Children Now and in the Future. *Early Childhood Education Journal*, *34*, 5–14. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0107-x>
- Rawn, C. D., & Vohs, K. D. (2006). The Importance of Self-Regulation for Interpersonal Functioning. En K. D. Vohs, & E. J. Finkel (Eds.), *Self and Relationships: Connecting Intrapersonal and Interpersonal Processes* (pp. 15–31). The Guilford Press.
- Reijntjes, A., Stegge, H., Terwogt, M. M., Kamphuis, J. H., & Telch, M. J. (2006). Emotion regulation and its effects on mood improvement in response to an in vivo peer rejection challenge. *Emotion*, *6*(4), 543–552. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.4.543>
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En Bar-On, R., & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). Jossey-Bass.
- Sheppes, G., Suri, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation and Psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, *11*, 379-405. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112739>
- Sternberg, R. J. (2000). The Theory of Successful Intelligence. *Gifted Education International*, *15*(1), 4-21. <https://doi.org/10.1177/026142940001500103>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59*(2-3), 25–52.
- Unesco. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Viscardi, N., & Alonso, N. (2013) *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Empresa Gráfica Mosca.
- Velásquez, J., Bustamante, A., & Chaux, B. (2021). *Competencias socioemocionales y formación inicial de docentes*. Universidad de los Andes.
- Zirkel, S. (2000). Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive Behaviour. En R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 3-27). Jossey-Bass.