

Formación socioemocional: percepciones de académicos de la Universidad Católica de Temuco, Chile

Socio-emotional education: perceptions of academics from the Catholic University of Temuco, Chile

Jessica Lorena Navarro Navarrete^{1*}, <https://orcid.org/000-0001-6982-0208>

Patricia Muñoz Pirce¹, <https://orcid.org/0000-0002-6240-8453>

Carmen Paz Tapia Gutierrez¹, <https://orcid.org/0000-0001-5167-2788>

¹Universidad Católica de Temuco, Chile

*Autor para la correspondencia (email) jnavarro@uct.cl

RESUMEN

Objetivo: La formación del profesorado se ha caracterizado por un fuerte énfasis en saberes conceptuales, sin embargo, las actuales directrices revelan la necesidad de incorporar la educación socioemocional en los currículos de formación inicial docente. El objetivo del estudio es conocer las percepciones de formadores de formadores respecto de la dimensión socioemocional en el contexto universitario.

Método: Los autores asumieron un enfoque cualitativo, con diseño de estudio de caso. Participaron diez académicos de diversas carreras de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco en Chile. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas.

Resultados: La pesquisa produjo el hallazgo de dos categorías. La primera, la necesidad de modificar programas de formación para incorporar un enfoque socioemocional. La segunda, recoge las tensiones a considerar al implementar un enfoque socioemocional.

Conclusiones: Se concluye que incorporar un enfoque socioemocional de manera explícita y transversal, fortalecería la formación inicial del profesorado. La falta de estrategias socioemocionales hace necesario la formación de los académicos. La incorporación del enfoque permitirá a académicos y a futuros docentes vivenciar, valorar y fortalecer la educación socioemocional desde sus propias prácticas educativas. De esta manera, se responde a la formación integral, así como, al bienestar personal y al desarrollo profesional.

Palabras clave: formación de docentes; competencias para la vida; desarrollo afectivo; currículo universitario.

ABSTRACT

Objective: Teacher education has been characterized by its focus on conceptual knowledge, however, current guidelines reveal the need to incorporate socio-emotional education in initial teacher training curricula. The objective of the study is to know the perceptions of trainers of trainers regarding the socio-emotional dimension in the university context.

Methods: The authoress rely on a qualitative approach, following a case study design. Ten academics from various majors from the Faculty of Education of the Catholic University of Temuco in Chile participated. Semi-structured interviews were applied.

Results: The findings show there are two categories. The first, the need to modify training programs to incorporate a socio-emotional approach. The second includes the tensions to consider when implementing a socio-emotional approach.

Conclusions: The authoress arrived at the conclusions that incorporating a socio-emotional approach in an explicit and transversal way would strengthen preservice teacher education. The lack of socio-emotional strategies makes the training of academics necessary. The incorporation of the approach will allow academics and future teachers to experience, value and strengthen socio-emotional education from their own educational practices. Resulting in a comprehensive training, as well as personal well-being and professional development.

Keywords: teacher education, basic skills; emotional development, university curriculum.

Recibido: 12/01/2022

Aprobado: 2/05/2022

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior son las principales responsables de responder al reto de formar integralmente al profesorado en un contexto globalizado, cambiante e incierto. Para ello es necesario contemplar las competencias socioemocionales como un complemento indispensable para el desarrollo cognitivo (Bisquerra & Pérez, 2007; Buitrón & Navarrete, 2008; Palomera, Fernández & Brackett, 2008; Teruel, 2000, Sánchez, 2019), así como para promover la inclusión y aceptación de la diversidad (Rodríguez, Gallego, Navarro & Caurcel, 2021; Sánchez, Serna, Rubio & Rodríguez, 2021). En tal sentido, la formación del profesorado, no sólo debe centrarse en alcanzar mejores resultados de aprendizaje, sino más bien en aportar al desarrollo humano, al vincular las competencias cognitivas y disciplinares con las socioemocionales, que permita la ampliación de las capacidades de las personas, para que libremente puedan elegir modos de vida que aporten y generen un mayor bienestar personal y social (Ordán, 2017; Bisquerra & Chao, 2021).

En palabras de Fernández, Palomero & Teruel (2009), la dimensión afectivo-emocional debe ser planteada como eje vertebrador del desarrollo integral de las personas, de esta manera los nuevos docentes podrán influir positivamente en el desarrollo social y emocional de sus estudiantes. Por tanto, para formar integralmente al estudiantado, el cuerpo académico debe necesariamente reflexionar frente a la dimensión socioemocional y ajustar su quehacer docente, ya que las competencias emocionales deben formar parte de su accionar diario (Bisquerra, 2003; Tapia & Cubo, 2017; Sánchez, 2019; Pérez, Berlanga & Alegre, 2019). Al respecto, Henao & Marín (2019) plantean que las estrategias didácticas, las prácticas pedagógicas y el ambiente áulico, se ven influenciados directamente por el estado emocional de los profesores.

Efectivamente, la investigación es clara en demostrar que los factores socioemocionales que acontecen en el espacio educativo tienen una influencia relevante en los resultados académicos y la percepción de felicidad (Pulido & Herrera, 2019), así como la motivación, el trabajo colaborativo y la vivencia de bienestar de los estudiantes (Ferragut & Fierro, 2012). Asimismo, Bermúdez, Pedraza & Rincón (2015), mencionan que la gestión emocional previene el estrés y mejora la convivencia entre todos los miembros de la comunidad universitaria, lo que incide en el comportamiento y desempeño de sus integrantes. Peñalba, López & Barrientos (2017) indican que el desarrollo de la inteligencia emocional y las competencias emocionales en los docentes, les ayuda a su bienestar personal y salud mental, pues cumplen una función preventiva de transformar el burnout en engagement. De acuerdo a lo anterior, el contemplar los aspectos socioemocionales, tiene una directa incidencia en su desempeño profesional y la creación de climas nutritivos para el aprendizaje favoreciendo la relación profesor-estudiante.

Basado en lo expuesto, tanto en las investigaciones internacionales como en la política nacional chilena, se interpela a las instituciones de educación superior a incorporar la educación socioemocional en la formación inicial del profesorado para contribuir a mejorar los desempeños docentes, adecuados a los actuales escenarios educativos.

En este sentido, existen pocos modelos educativos que concreten y fomenten la relación entre emociones y aprendizajes en el enfoque pedagógico. Al respecto, Pertegal, Castejón & Martínez (2011) manifiestan que a pesar de la importancia que se le da a lo emocional para el desarrollo de la actividad profesional del profesorado, son escasos los programas dirigidos a incluir este tipo de competencias en el currículum.

Asimismo, Castillo (2015) señala que se observan vacíos en la formación del área socioemocional, pues ninguna unidad curricular contempla aspectos teóricos o prácticos al respecto. A su vez, Bächler, Meza, Mendoza & Poblete (2020) destacan la ausencia de un “enfoque que organice la formación emocional inicial docente” (p. 98).

De acuerdo a lo señalado anteriormente, se hace necesario valorar e incorporar las competencias socioemocionales en los currículos de formación inicial, así como, formar a los docentes universitarios para promover en los procesos de enseñanza y aprendizaje una mirada socioemocional en sus propios saberes (Llorent, Zych, & Varo, 2020; Crespí & García, 2021).

En el contexto de esta investigación, la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco está comprometida con la formación integral de los estudiantes, desde un enfoque de formación basado en competencias, que articula saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, que pone como actor principal del proceso de enseñanza y aprendizaje al estudiante. López, León & Pérez (2018) relevan la incorporación de las competencias en la formación universitaria ya que facilitaría en los estudiantes la aplicación de la teoría a la práctica y obtener un mejor desempeño profesional en el contexto laboral.

Sin embargo, el Modelo Educativo, no contempla explícitamente trabajar con las competencias socioemocionales como parte de los saberes actitudinales. Los jefes de carrera señalan que en el currículum se revelan elementos cognitivos en desmedro de los emocionales, así como escaso conocimiento teórico acerca de la educación emocional y la falta de estrategias para saber cómo actuar en el espacio áulico. No obstante, reconocen la necesidad de trabajar la dimensión socioemocional en la formación inicial docente.

Para avanzar en este desafío, este estudio se plantea el objetivo de conocer las percepciones de los formadores de formadores, respecto de la dimensión socioemocional, en el contexto universitario de la región de la Araucanía, Chile.

MÉTODOS

Esta investigación se llevó a cabo a través del método cualitativo, el cual permitió describir las percepciones de los docentes para trabajar la dimensión socioemocional desde la perspectiva de los participantes. Este tipo de investigación privilegia la profundidad de la comprensión, por sobre explicaciones generales. Igualmente, este método logra captar matices sutiles de las experiencias vitales de los participantes.

El diseño utilizado fue un estudio de caso único interpretativo, singular y complejo (Gutiérrez, Pozo & Fernández, 2002). La unidad de análisis es el caso, entendido como objeto de estudio y como sistema integrado que interactúa en un contexto concreto con características propias. En

esta investigación, el caso fue el estudio de la dimensión socioemocional en académicos de la Facultad de Educación en el contexto universitario.

El contexto de este trabajo fue la ciudad de Temuco, ubicada en la Región de la Araucanía, Chile. Los participantes de este estudio fueron 10 profesores que imparten clases de pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, que se incorporaron a trabajar voluntariamente en el proyecto interno de innovación a la docencia (tabla 1).

Tabla 1: Profesores participantes de la investigación

Crterios	Características
1. Años de experiencia en docencia universitaria.	Desde 10 años en adelante.
2. Antigüedad en la Facultad de Educación de la UC Temuco.	5 años mínimo en la Facultad de Educación.
3. Niveles en que imparten clases.	Desde educación preescolar hasta enseñanza media.
4. Motivación.	Disposición e interés en el tema.
Total, participantes.	10 docentes.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, se utilizó la entrevista semi-estructurada, que se aplicó a los profesores de la Facultad, el diseño de la entrevista fue revisado y validado por expertos, y se utilizó un protocolo para su aplicación. La situación de entrevista se realizó en contexto remoto a través de la plataforma meet. Las entrevistas promediaron 45 minutos de duración y fueron grabadas en dispositivos de audio digital.

El análisis de datos estuvo orientado por la tradición interpretativa cualitativa. El procedimiento utilizado incluyó la codificación abierta. Se utilizó el Software Atlas-ti 7.5 que permitió levantar categorías y subcategorías, lo que permite optimizar el trabajo con los datos en la investigación, y organizarlos de manera rigurosa.

Respecto del derecho de información de los individuos, se consideró la entrega de un consentimiento informado a cada participante. Por tanto, los sujetos conocieron con antelación la duración, los métodos y propósitos del estudio. Por otra parte, se valoró resguardar la

privacidad y confidencialidad de la identidad de los participantes, en todo el material recolectado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Respecto a las percepciones sobre la dimensión socioemocional en la formación inicial de estudiantes de pedagogía de la Universidad Católica de Temuco, los académicos plantean la necesidad de incluir el ámbito socioemocional en los programas de formación.

Así, se levantan dos categorías: (i) incorporar un enfoque socioemocional que desarrolle competencias en académicos para implementar estrategias en aula, así como la generación de acciones para el bienestar socioemocional y (ii) considerar las tensiones que generan resistencia a la implementación de estrategias socioemocionales.

La incorporación de un enfoque socioemocional en la formación del profesorado, implica la necesidad de incluir transversal y explícitamente un enfoque socioemocional (ESE) para robustecer el itinerario formativo, mejorar la calidad de los aprendizajes y, por ende, la formación profesional. Un participante expresa “...lo primero es reconocer que la dimensión socioemocional tiene que estar en la formación universitaria y reconocerla a través del currículum o del diseño de nuestra carrera como una competencia transversal”. Para ello se hace necesario implementar estrategias socioemocionales que consideren las emociones en todas las asignaturas desde el primer año de carrera. Otro de los participantes expresó “... los seres humanos nos movemos en las emociones, por lo tanto, en cada una de nuestras actuaciones las emociones son primordiales”.

En cuanto al enfoque socioemocional, tanto para docentes como para futuros profesores, es imprescindible el bienestar socioemocional personal, dado que según lo expresado por los docentes “... es necesario conocer nuestra propia salud socioemocional personal, establecer esa conexión contigo mismo, ese control de la emocionalidad para enfrentarte al trabajo con los estudiantes, tú estar bien primero que todo”. A su vez, se requiere el conocimiento de

emociones personales que aporten a las conductas y sentimientos de empatía, y del mismo modo, faciliten el desarrollo de buenas relaciones profesionales con colegas y estudiantes. Dicho conocimiento es importante para la formación inicial, toda vez que, si el profesor comprende y regula sus propias emociones, podrá ayudar a sus estudiantes a enfrentar problemáticas personales, constituyéndose en modelo de actuación emocional.

En cuanto a las tensiones para la implementación, se refieren principalmente a la falta de manejo de estrategias socioemocionales, énfasis en contenidos disciplinares y la resistencia de académicos al desarrollo del trabajo desde la emocionalidad.

Los académicos reconocen su falta de formación en el ámbito socioemocional desde la formalidad. Su experiencia formativa se basa en su participación en talleres y seminarios en distintos momentos de su vida profesional. La poca formación de los académicos genera falta de estrategias socioemocionales en sus prácticas pedagógicas, al respecto se comenta "...fue complejo, porque no sabía cómo abordarlo, fue una cuestión intuitiva fundamentalmente, uno no puede atender necesidades socioemocionales de los estudiantes de manera intuitiva". A su vez, se reconocen dificultades para la identificación de problemas emocionales, lo cual se explicita en el siguiente testimonio "... por la inexperiencia o la falta de manejo de ciertas estrategias, yo creo que a veces puedo solo apoyar a muy pocos por la capacidad que pudiese tener de detectar o de identificar estudiantes que lo están pasando mal". Por tanto, se reconoce que, al no poseer formación en esta temática, se tiende a desarrollar relaciones distantes con los estudiantes, lo que dificulta la generación de acciones que permitan ayudarlos. La falta de competencias genera cansancio y agobio en ellos mismos, frente a esto surge la necesidad de formación socioemocional.

La implementación de estrategias socioemocionales se complejiza por la falta de manejo para integrarlas en el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, "...yo considero que como no tengo formación, no he trabajado el desarrollo de habilidades socioemocionales y, producto de mi profesión, es necesario desarrollarlas. Mi interés está por formarme, capacitarme, estar más consciente de esto quizás, ir las desarrollando, tal vez no las voy a lograr en un semestre, pero si voy a ser más consciente al momento de interactuar con otras personas".

Se observa que muchos docentes otorgan énfasis a los contenidos disciplinares invisibilizando el trabajo socioemocional en la formación inicial “...he descubierto que ellos están centrados solamente en pasar contenidos”. Esto genera tensión entre los docentes que valoran esta dimensión y los que no. Un ejemplo se visualiza en esta expresión “... en reuniones de carrera, cuando se toman decisiones de tipo curriculares, tienes dos opciones de curso, uno que tenga relación con habilidades socioemocionales y el otro de un contenido específico de matemáticas. Muchas veces tienes que decidir y, generalmente, la balanza se mueve hacia lo disciplinar”.

A partir de los resultados obtenidos queda de manifiesto la necesidad de incorporar un enfoque socioemocional en las carreras de pedagogías, acorde a los actuales escenarios sociales y educativos. Existe coincidencia con lo planteado por Bisquerra & Chao (2021), quienes argumentan que la educación emocional debe ser continua y permanente, abarcada desde el nivel inicial hasta la educación superior. A su vez, Bachler et al. (2020) relevan la necesidad de poner en el centro del enfoque socioemocional las emociones y los afectos en la formación inicial docente.

Los resultados dejan de manifiesto que considerar el desarrollo de competencias socioemocionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se constituye en un aspecto primordial en la formación de los estudiantes universitarios (Tapia & Cubo, 2017; Llorent, Zych & Varo, 2020; Crespí, & García, 2021).

Desarrollar estas competencias le permitirá cumplir con los requerimientos ministeriales nacionales (estándares pedagógicos, política de convivencia escolar, indicadores de desarrollo personal y social) y su preparación será clave para un exitoso desempeño profesional (Pérez, Berlanga & Alegre, 2019).

Por otra parte, según los resultados surge la necesidad, tal como lo plantean Ferragut & Fierro (2012), Peñalba, López & Barrientos (2017), de abordar el bienestar socioemocional en la formación profesional docente. Esta idea también es relevada por Bisquerra & Chao (2021) quienes señalan que la meta final de educar en lo socioemocional es cuidar de la salud mental, fortalecer una sana convivencia, ayudar al bienestar individual y comunitario. En consecuencia,

incorporar un enfoque socioemocional en la formación inicial del profesorado aportaría a la validación y visibilización de la emocionalidad, así como al bienestar personal.

Los resultados develan resistencias del profesorado para abordar lo socioemocional, por cuanto reconocen escasa formación en el área y privilegio por lo disciplinar, lo que tensiona la incorporación de un ESE en las prácticas pedagógicas universitarias. Ello implicaría sensibilizar y formar a las y los académicos en estrategias socioemocionales que permitan su robustecimiento en lo personal y profesional (Arias, Hincapié & Paredes, 2020), así como mejorar los desempeños docentes para favorecer el aprendizaje y la generación de ambientes nutritivos y emocionalmente seguros. La huella emocional del docente universitario es fundamental porque toma un rol determinante como constructor de futuros educandos más preparados para la vida futura y la inserción profesional (Mendoza & Boza, 2020).

Tener en cuenta los resultados aquí presentados y discutidos, entregan algunas luces para que instituciones encargadas de la formación del profesorado, contemplen estos hallazgos en los claustros académicos, como un insumo para la reflexión acerca de la inclusión de lo socioemocional en los currículos de formación universitaria.

Una debilidad de este estudio es que solamente se cuenta con la voz de los docentes participantes, lo que impide una visión más completa de la realidad estudiada.

CONCLUSIONES

La formación de docentes, en el saber ser y convivir, requiere necesariamente incorporar el enfoque socioemocional, de manera transversal y sistemática, que considere las creencias y las prácticas de gestión para su implementación.

En este sentido, las prácticas pedagógicas hasta ahora implementadas en las universidades requieren una nueva mirada, una profunda reflexión y análisis que nos invite a repensar el aprendizaje a partir de las transformaciones necesarias en el ámbito de lo socioemocional.

Particularmente, en el contexto universitario, una tarea pendiente que los académicos requieren, es la formación en estrategias socioemocionales, que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los diversos espacios de interacción con el estudiantado. Esta problemática, sin duda alguna, supone un desafío para las prácticas docentes y requiere de un proceso de acompañamiento para su sostenibilidad. Por tanto, se debe abordar y promover esta perspectiva mediante propuestas innovadoras, atingentes y fundamentadas.

Precisamente, existe una clara conciencia de parte de los académicos que abordar aspectos socioemocionales aumenta el bienestar personal y social, tanto de los estudiantes como de ellos mismos. Por otra parte, esto es un aporte a la política pública y a la formación integral de los futuros profesores, quienes contarán con las competencias necesarias para contribuir en la formación socioemocional y la generación de climas nutritivos para el aprendizaje.

La incorporación de esta visión permitirá a los académicos y a los futuros docentes vivenciar, valorar y fortalecer sus competencias socioemocionales en las prácticas de aula, al generar un círculo virtuoso que aporte y promueva el bienestar personal y la generación de aprendizajes situados y significativos.

En síntesis, esta investigación, devela la importancia y necesidad de incluir un enfoque socioemocional en la formación inicial docente, así como el desarrollo profesional de los académicos para robustecer sus prácticas pedagógicas que visibilicen lo socioemocional como un elemento constitutivo de su desempeño profesional desde una mirada más integral del ser humano.

Finalmente, sería recomendable que en próximas investigaciones se consideren estudiantes y directivos. En la medida que más actores se sumen a la reflexión, se podrá robustecer la generación de conocimientos en el área y la incorporación de un ESE en la formación inicial docente que aporte al bienestar personal y social, la inclusión educativa, la formación integral y la mejora de la calidad de la educación.

REFERENCIAS

- Arias, E., Hincapié, D. & Paredes, D. (2020). *Educación para la vida: Habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo División Educación. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <https://publications.iadb.org/es/educar-para-la-vida-el-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes>
- Bächler, R., Meza, S., Mendoza, L. & Poblete, O. (2020). Evaluación de la Formación Emocional Inicial Docente en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 19 (39), 75-106. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rexe/v19n39/0718-5162-rexe-19-39-75.pdf>
- Bermúdez, J., Pedraza, A. & Rincón, C. (2015). El clima organizacional en universidades de Bogotá desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 17(3), 1-12. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/413/1289>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21(1), 7-43. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. & Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*. 1(1), 9-29. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <https://rieib.iberomex.mx/index.php/rieib/article/view/4/3>
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Buitrón, S. & Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, Año 4(1), 1-8. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <https://doi.org/10.19083/ridu.4.8>

Castillo, C. (2015). La inteligencia emocional en la formación profesional del docente de la Universidad de los Andes Táchira. *Acción Pedagógica*, 24, 74-81. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6224813>

Crespí, P. & García, J.M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XX1*. 24(1), 297-327. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <http://doi.org/10.5944/educXX1.26846>

Fernández, M. R., Palomero, J. E. & Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *REIFOP*. 12 (1), 33-50. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956687>

Ferragut, M. & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 44 (3), 95-104. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342012000300008

Gutiérrez, J., Pozo, T. & Fernández, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor CLXXI* (675), 533-557. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1045>

Henao, J. F. & Marín, A. E. (2019). El proceso de enseñanza desde el prisma de las emociones de los docentes. *Praxis & Saber*. 10(24), 193-215. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592019000300193

López, M. C., León, M. J. & Pérez, M. P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*. 36(2), 529-545. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>

Llorent, V. J., Zych, I. & Varo, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*. 23(1), 297-318. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>

Mendoza, E. Y. & Boza, J. A. (2020). La huella emocional del docente en las aulas universitarias. *Retos y competencias en el siglo XXI*. *Centro Sur*. 4(1). Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/384/3841574011/3841574011.pdf>

Ordan, A. I. (2017). La formación de estudiantes de ballet y el desarrollo de competencias emocionales. *Transformación*. 13(1), 32-42. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552017000100004&lng=es&tlng=es

Palomera, R., Fernández, P. & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 6(2), 437-454. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924010.pdf>

Peñalba, A. López, J. J. & Barrientos, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos educativos*, (20), 201-215. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3011/0>

Pérez, N., Berlanga, V. & Alegre, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón Revista de Pedagogía*. 71 (1), 97-113. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/64128>

Pertegal, M. L., Castejón, J. L. & Martínez, M. A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1*. 14(2). Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.253>

Pulido, F. & Herrera, F. (2019). Estados emocionales contrapuestos como predictores del rendimiento académico en secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 93-109. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.289821>

Rodríguez, A., Gallego, J. L., Navarro, A. & Caurcel, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*. 20(1). Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>

Sánchez, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional. *Praxis & Saber*. 10(24), 217-242. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8931>

Sánchez, C. J., Serna, O., Rubio I. & Rodríguez, M. (2021). Diversidad, problemáticas sociales y la enseñanza de las humanidades (competencias socioemocionales) en el estudiante normalista. *Atenas*. 2 (54), 54 - 67. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/634>

Tapia, C. P. & Cubo, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. 9(19),133-148. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/18993>

Teruel, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38), 141-153. Acceso: 3/12/2021. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118075>

Conflicto de interés:

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Jessica Lorena Navarro Navarrete: Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora planta adjunta de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco-Chile. Académica del Departamento de Educación Media. Colaboradora programa CONVIVE. Docente de didáctica y psicología del plan común de la Facultad de Educación.

Declaración de responsabilidad autoral

Jessica Lorena Navarro Navarrete: Tuvo a su cargo el diseño de la metodología, la construcción del marco teórico, y la introducción y análisis de los resultados.

Patricia Muñoz Pirce: Contribuyó en la construcción del marco teórico referencial y de la metodológica de la investigación, así como el análisis, discusión y conclusiones.

Carmen Paz Tapia Gutierrez: Contribuyó en igual medida a la construcción del marco teórico referencial y de la metodológica de la investigación, así como el análisis, discusión y conclusiones.