

## **FORMACIÓN DEL PROFESORADO:**

### *Estilos de enseñanza y habilidades emocionales*

JULIETA LAUDADÍO / CLAUDIA MAZZITELLI

#### **Resumen:**

El objetivo del presente trabajo es identificar diferencias de estilos de enseñanza en relación con las habilidades emocionales en futuros docentes. Para el análisis de los datos se utilizó la prueba ANOVA simple. Los resultados señalaron diferencias significativas en las habilidades emocionales con respecto a los estilos de enseñanza (centrado en el docente y centrado en el estudiante). En la formación inicial será necesario que los futuros docentes puedan identificar sus estilos de enseñanza y habilidades emocionales como punto de partida de su desarrollo profesional.

#### **Abstract:**

The objective of this study is to identify differences in teaching styles in relation to the emotional skills of future teachers. To analyze the data, simple ANOVA was used. The results showed significant differences in emotional skills with respect to teaching skills (teacher-centered and student-centered). In initial training, it will be necessary for future teachers to be able to identify their teaching styles and emotional skills as the starting point of their professional development.

**Palabras clave:** formación de profesores; estilos de enseñanza; desarrollo emocional; habilidades sociales; estudiantes.

**Keywords:** teacher education; teaching styles; emotional development; social skills; students.

---

Julieta Laudadio: investigadora y docente de la Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales. Av. Ignacio de la Roza 230 (O) – 3º piso, Capital, San Juan, Argentina. CE: julietalaudadio@gmail.com

Claudia Mazzitelli: investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y directora, en la Universidad Nacional de San Juan-Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, del Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales. San Juan, Argentina. CE: mazzitel@ffha.unsj.edu.ar

## Introducción

En la actualidad, los problemas psicosociales representan una preocupación importante en el ámbito profesional, especialmente en aquellas actividades laborales que suponen un contacto directo con las personas y su atención, como ocurre en los campos sanitario o educativo. Las exigencias docentes del entorno laboral muchas veces producen tensión o ansiedad que, mantenidas en el tiempo, ocasionan el llamado síndrome de estar quemado en el trabajo o burnout (Pena Garrido y Extremera Pacheco, 2012). Dentro del campo educativo, las investigaciones inicialmente se han focalizado en el estudio del malestar profesional o síndrome del profesional quemado. Gran parte de estos trabajos se han centrado en detectar las fuentes de estrés, el diagnóstico en determinados grupos de estudio (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes *et al.*, 2010; Chiang Vega, Núñez Partido y Huerta Rivera, 2007; Darrigrande y Durán, 2012) y, por supuesto, en reconocer los factores estresantes (Choi, Vickers y Tassone, 2014) y promover estrategias de afrontamiento (Bibi, Kazmi, Chaudhry y Khan, 2015).

Las emociones estresantes, como la ansiedad, interfieren en la capacidad cognitiva (Choi, Vickers y Tassone, 2014), mientras que las positivas aumentan la capacidad creativa para generar nuevas ideas (Andreea Mortan, Ripoll, Carvalho, y Bernal, 2014) y por tanto la capacidad de enfrentar las dificultades (Bibi *et al.*, 2015). Así, la experiencia satisfactoria de los docentes puede aumentar su bienestar y también el de los alumnos. Este efecto positivo además permite generar en la clase un clima favorable para el aprendizaje (Páez Cala y Castaño Castrillón, 2015). Es por ello que las investigaciones se están orientando en profundizar y promover la satisfacción o bienestar del profesorado como contracara del desgaste y malestar.

La enseñanza en sí misma requiere un repertorio de competencias interpersonales que sea a la vez amplio y flexible. Gran parte del éxito de los alumnos depende del bienestar de los profesores en su entorno laboral. Estudios sobre la satisfacción docente muestran que las competencias interpersonales son usadas por los maestros con alto bienestar. Las relaciones positivas se observan principalmente en las competencias socioemocionales, como la asertividad, la empatía y la disposición relacional (Serio Hernández, Jiménez Betancort y Rosales Álamo, 2010).

Debido a los incesantes cambios sociales, es necesario que se potencie la capacidad de adaptación y flexibilización de los profesores. Encontramos

investigaciones que revelan una influencia positiva de la relación docente sobre los resultados cognitivos y afectivos de los estudiantes (Wubbels y Brekelmans, 2005), al mismo tiempo que señalan cómo la mejora en el desarrollo socio-emocional impacta en un mejor desempeño académico (Sanmartín López, González Maciá y Vicent Juan, 2018). En este sentido, el desarrollo de habilidades emocionales se presenta como esencial a la hora de garantizar un ajuste emocional adecuado tanto en los docentes como en los estudiantes (García-Fernández *et al.*, 2015).

La formación docente posee un carácter relacional, ya que implica relaciones personales con los demás actores educativos: directivos, profesores y específicamente los estudiantes. Es por ello que las investigaciones en el área señalan la importancia de desarrollar habilidades emocionales en la formación inicial (Carbonero, Martín-Antón y Reoyo, 2011; De Jong *et al.*, 2014; Klein, 2011; Veldman, van Tartwijk, Brekelmans y Wubbels, 2013), aspectos que no son considerados en los planes de formación vigentes.

## **Revisión de la literatura**

### **Estilos de enseñanza**

La percepción que los docentes tienen sobre el contexto de enseñanza condiciona su forma de enseñar y su relación con los estudiantes (Hernández Pina, Maquilón Sánchez y Monroy Hernández, 2012). Es por ello que es fundamental que identifiquen sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, las cuales configuran un determinado modo o estilo de enseñanza.

Las prácticas educativas ponen de manifiesto los estilos de enseñanza, los que conllevan determinadas concepciones de la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento, el papel del docente, la metodología de enseñanza y evaluación, así como el modo de relacionarse con los estudiantes. Un punto clave es la manera en la cual el docente configura su estilo en relación con los aspectos mencionados, de allí la importancia de que conozcan no solo sus concepciones respecto del proceso de enseñanza y de aprendizaje, sino también cómo influyen en su comportamiento a la hora de enseñar (Laudadio, 2012).

Diversas investigaciones realizadas sobre las concepciones y prácticas de los profesores respecto de la enseñanza y el aprendizaje conducen a dos grandes orientaciones: por una parte, el estilo centrado en la enseñanza,

también denominado centrado en el profesor y, por otra parte, el estilo centrado en el aprendizaje, también llamado centrado en el estudiante (Bain, 2007; Prosser y Trigwell, 1999, Prosser y Trigwell, 2006; Trigwell y Prosser, 2004).

El estilo centrado en la enseñanza se fundamenta en una concepción tradicional del conocimiento y del aprendizaje, es decir, que la tarea del alumno es aprender y comprender los conocimientos de una determinada disciplina. Aprender implica incrementar los conocimientos disponibles y el trabajo del profesor es transmitirlos. Al mismo tiempo, este modelo sostiene una concepción tradicional de la enseñanza y del papel del docente. Dentro de esta orientación se considera buen profesor al que sabe la materia, el que explica y organiza bien los conocimientos y los presenta a los alumnos de modo comprensible. Este planteamiento es coherente con la concepción de docente como transmisor de conocimientos, en donde los métodos de enseñanza y evaluación se centrarán en la valoración de los conocimientos adquiridos. En este sentido, consideran la lección magistral como la metodología fundamental, donde los alumnos tienen un papel poco activo: deben atender, tomar apuntes y responder a preguntas o plantear dudas (Gargallo López, Suárez Rodríguez, Garfella Esteban y Fernández March, 2011).

En cambio, el estilo centrado en el aprendizaje considera el conocimiento como construcción, es decir que, aprender es construir personalmente significados con ayuda del profesor. Dentro de este estilo, el buen maestro es el que favorece esa reconstrucción, no dando los conocimientos como algo cerrado. Al sostener una concepción activa y constructiva de la enseñanza el docente asume el rol de mediador y el alumno necesariamente debe tener un papel activo y constructivo en el proceso de aprendizaje. Es por ello que el profesor busca y muestra la aplicación del conocimiento a la realidad. La clase se organiza como un entorno de aprendizaje activo para fomentar la participación de los estudiantes: usando preguntas, resolución de problemas, estudio de casos (Gargallo López *et al.*, 2011). Actualmente los esfuerzos están puestos no solo en que los docentes reflexionen sobre el estilo de enseñanza que adoptan sino en profundizar en los factores y estrategias que facilitan a los docentes la adopción de estilos centrados en el aprendizaje (Gargallo López, 2016; Gargallo López, Jiménez Rodríguez, Martínez Hervás, Giménez Beut *et al.*, 2017).

### Habilidades emocionales

Íntimamente relacionado con los estilos de enseñanza se encuentran las habilidades emocionales, que han tenido durante los últimos años una considerable atención dentro del campo de la psicología positiva (Fernández-Abascal y Martín-Díaz, 2015; Mayer, Salovey y Caruso, 2008). La práctica educativa es un sistema interactivo en el que inevitablemente las emociones tienen un rol fundamental tanto en la formación de los futuros docentes como en los alumnos. Algunos consideran la docencia como una de las profesiones más demandantes, sobre todo porque implica un trabajo diario basado en interacciones sociales en las que el profesor debe hacer un gran esfuerzo para orientar no solo sus propias emociones sino también las de los estudiantes (Palomera Martín, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Las emociones y las habilidades relacionadas con su manejo afectan a los procesos de aprendizaje, a la salud mental y física (Holinka, 2015), a la calidad de las relaciones sociales (Di Fabio, 2015) y al rendimiento académico y laboral (Brackett *et al.*, 2010).

Wubbels, Den Brok, Van Tartwijk y Levy (2012), en quince años de investigaciones, han señalado la importancia de que los profesores desarrollen habilidades interpersonales para crear un clima en el aula que favorezca el aprendizaje. La revisión de la literatura muestra que una adecuada relación profesor-alumno se caracteriza por un alto grado de influencia del docente y proximidad a los estudiantes. Los profesores deben desarrollar las habilidades emocionales que les permitan establecer relaciones favorables con los alumnos (Bibi *et al.*, 2015; Brackett *et al.*, 2010; Wubbels y Brekelmans, 2005). En este sentido se puede decir que el docente es quien crea ambientes propicios, da orden, motiva, ajusta sus dinámicas a las características del grupo y potencializa las destrezas de sus alumnos.

Investigaciones acerca del impacto de programas de aprendizaje social y emocional para estudiantes señalan que, por el momento, no se observa influencia directa de dichas intervenciones en su desarrollo. Sin embargo, advierten que obtienen resultados positivos cuando sus profesores han participado activamente de programas de formación emocional. Al mismo tiempo, estos trabajos indican que el nivel de desarrollo en los estudiantes era menor cuando los profesores no habían participado de estos programas o lo habían hecho pasivamente (Reyes, Brackett, Rivers, Elbertson *et al.*, 2012). A partir de estos resultados los investigadores consideran relevante

a la hora de evaluar este tipo de programas, no solo la implementación del mismo, sino también la capacitación en primer lugar de los docentes en los aspectos socio-emocionales ya que cumplen un papel fundamental en el desarrollo de esas competencias en los estudiantes.

Investigaciones en esta línea destacan la importancia del rol docente a la hora de establecer relaciones de calidad con los alumnos. En este sentido señalan que las instancias de reflexión de los profesores les permiten descubrir aspectos que caracterizan sus relaciones para detectar fortalezas y consolidarlas, así como identificar las dificultades relacionales con sus estudiantes para superarlas. La posibilidad de facilitar la reflexión de los docentes sobre sus experiencias interpersonales y emocionales a partir de la narración de las mismas se presenta como una estrategia de apoyo y mejora de la percepción de los profesores sobre sus relaciones con los estudiantes, y en última instancia los procesos de enseñanza y aprendizaje (Spilt, Koomen, Thijs y Leij, 2012).

Estudios recientes señalan las implicancias educativas de los aspectos emocionales en las aulas, en especial en lo relacionado con el bienestar emocional y sus repercusiones en la mejora de convivencia. Al respecto, sostienen que el desarrollo de las competencias emocionales es clave para el logro del bienestar. Por este motivo, concluyen que es necesario que la educación de las emociones se considere en los planes de formación, observando la relación existente entre los estilos de enseñanza y el desarrollo emocional, algo que favorece el bienestar tanto del alumnado como del profesorado (Molero, Pantoja-Vallejo y Galiano-Carrión, 2017; Sala-Roca y Marzo-Ruiz, 2013).

La construcción de relaciones es una condición previa para un clima positivo en el aula. Sin este aspecto, los docentes no pueden desarrollarse plenamente en su práctica, de allí la importancia de prestar mayor atención a las habilidades interpersonales no solo en el desarrollo profesional docente sino también en su formación inicial (Fernández Berrocal y Ruiz Aranda, 2008; Palomera Martín, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Palomera Martín, Gil-Olarte Márquez y Brackett, 2006).

El profesor, con su conducta emocionalmente competente y su estilo de enseñanza, se convierte en facilitador del aprendizaje y motivación de los alumnos. Puede estimularlos a asumir la responsabilidad por sus éxitos y fracasos. Asimismo, cuando los alumnos perciben este apoyo socioafectivo, preocupación y cuidado de sus docentes, se motivan, comprometen e im-

plican en las actividades académicas de la clase, asumiendo con responsabilidad las metas académicas (Ivcevic y Brackett, 2014; Látalová y Pilárik, 2015; Limonero, Fernández-Castro, Soler-Oritja y Álvarez-Moleiro, 2015). Por tal motivo, integrar en la formación inicial del docente estrategias para desarrollar y fortalecer las competencias emocionales favorecerá, en el alumnado relaciones interpersonales edificantes que contribuirá en el rendimiento académico y, en el docente, facilitará su desempeño y éxito profesional.

### **Objetivos**

Los objetivos del siguiente trabajo son: *a)* identificar el estilo de enseñanza de los futuros docentes, *b)* describir las habilidades emocionales (atención, comprensión y reparación) de los futuros profesores y, finalmente, *c)* analizar las diferencias de desarrollo de las habilidades emocionales según el estilo de enseñanza. A partir de la revisión de la literatura se considera que los profesores en formación que adhieren a un estilo centrado en el aprendizaje tendrán un mayor nivel de desarrollo de habilidades emocionales.

### **Metodología**

#### **Muestra**

La muestra, de carácter intencional, estuvo compuesta por 80 estudiantes del profesorado en Ciencias de la educación de entre 18 y 28 años de edad, con una media de edad de 21.39 (DE= 2.66). Estuvo conformada por 10 varones (13%) y 70 mujeres (87%), que cursaban primero y segundo año del profesorado en una universidad estatal de la ciudad de San Juan, Argentina.

#### **Procedimientos**

La recolección de los datos se realizó a través de la aplicación de dos cuestionarios autoadministrados, en forma grupal, anónima y voluntaria, que permiten caracterizar las variables de estudio: los estilos de enseñanza y las habilidades emocionales. El procesamiento de la información se efectuó a través del programa SPSS.18. Se realizó un análisis descriptivo de los datos obtenidos con las evaluaciones, seguidamente se hizo uno de varianza simple (ANOVA) con el objetivo de identificar diferencias de estilos de enseñanza en relación con las habilidades emocionales en los futuros docentes.

### Instrumentos

Se utilizó el cuestionario de evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios (Gargallo López *et al.*, 2011) para identificar los estilos de enseñanza en los estudiantes de carreras de formación docente. El instrumento está conformado por 31 ítems en escala tipo Likert de cinco puntos que analizan la concepción del conocimiento, del aprendizaje, de la enseñanza y el rol docente, metodología docente y evaluativa, a partir de dos subescalas: una que corresponde al estilo centrado en la enseñanza y otra al centrado en el aprendizaje. Un ejemplo de ítem de la primera subescala es “El trabajo esencial del profesor universitario es transmitir los conocimientos a sus alumnos”; los autores de la escala original informan para esta dimensión un índice de confiabilidad de  $\alpha=.841$ . En la subescala del modelo centrado en el aprendizaje encontramos ítems como “El conocimiento debe ser construido por los estudiantes con ayuda del profesor”; los autores informan para esta dimensión un índice de confiabilidad de  $\alpha=.849$ . Para la muestra de este estudio se obtuvo un índice de confiabilidad de  $\alpha=.809$  para la subescala del estilo centrado en la enseñanza y  $\alpha=.910$  para la correspondiente al aprendizaje.

Para identificar las habilidades emocionales se utilizó el Trait Meta Mood Scale (TMMS), de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey *et al.* (1995), que permite evaluar las habilidades emocionales. La traducción y adaptación al español de la escala fue realizada por Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Se trata de un cuestionario de 24 ítems en escala tipo Likert de cinco puntos, diseñado para evaluar las tendencias de comportamiento y percepciones que las personas tienen acerca de su capacidad de atender a las emociones, la claridad con la que perciben dichas emociones y su habilidad para reparar sus estados emocionales.

Cabe mencionar que el TMMS ya cuenta con una versión validada para la población argentina (Calero, 2013). Al igual que la original, se compone de tres dimensiones:

- a) atención emocional ( $\alpha=.810$ ) con ítems como: “Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones”;
- b) claridad emocional ( $\alpha=.859$ ) con ítems como: “Casi siempre sé cómo me siento”; y
- c) reparación emocional ( $\alpha=.854$ ) con ítems como “Aunque me sienta mal me preocupo por pensar en cosas agradables”.

En la muestra de estudio se obtuvieron los siguientes índices de confiabilidad: atención emocional  $\alpha=.858$ , claridad emocional  $\alpha=.847$  y reparación emocional  $\alpha=.828$ . En síntesis, ambos instrumentos cumplen con las condiciones de confiabilidad para evaluar las variables propuestas en este trabajo.

### Resultados

Al identificar los estilos de enseñanza en los futuros docentes encontramos en el estilo centrado en la enseñanza un rango de respuesta de 21 a 55 y una  $M= 35.85$  ( $DE= 8.04$ ). En el caso del estilo centrado en el aprendizaje, el rango de respuesta se extendió de 35 a 90, con una  $M= 78.75$  ( $DE =9.49$ ). Para la definición del estilo predominante se consideró 75% del puntaje en cada subescala. Los resultados obtenidos señalan que 37.5% posee un estilo centrado en la enseñanza y el 62.5%, centrado en el aprendizaje. Se presenta a continuación el análisis descriptivo de la variable estilos de enseñanza (tabla 1).

TABLA 1

*Estilos de enseñanza. Análisis descriptivos.*

	Estilo centrado en la enseñanza	Estilo centrado en el aprendizaje
N	80	80
Media	35.85	78.75
Desviación estándar	8.04	9.49
Rango	34.00	55.00
Mínimo	21.00	35.00
Máximo	55.00	90.00
Percentiles (75)	42.00	84.00

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la evaluación de las habilidades emocionales encontramos que los futuros docentes poseen un nivel bajo ( $< 24$ ) de atención emocional ( $M= 24.75$ ;  $DE= 6.77$ ), es decir, que puede mejorarse para consolidar esta dimensión; un nivel adecuado ( $24-34$ ) de claridad emocional ( $M= 25.06$ ;  $DE= 6.73$ ) aunque se encuentra cercano al límite inferior y, finalmente, el nivel de reparación que, si bien es adecuado ( $24-34$ ), puede fortalecerse aún más ( $M= 28.03$ ;  $DE= 6.52$ ). A continuación se presenta el análisis descriptivo de la variable habilidades emocionales; cabe señalar que se detectaron dos casos perdidos los cuales no fueron incluidos en el análisis (tabla 2).

TABLA 2  
*Habilidades emocionales. Análisis descriptivos*

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. estándar</b>
Atención	78	12.00	40.00	24.75	6.77
Claridad	78	11.00	40.00	25.06	6.73
Reparación	78	12.00	39.00	28.03	6.52

Fuente: elaboración propia.

Por último, se analizaron las diferencias de desarrollo de las habilidades emocionales según el estilo de enseñanza. Para el análisis de los datos se aplicaron ANOVA simples. En la tabla 3 pueden observarse los resultados obtenidos.

A partir de la hipótesis de trabajo se analizaron las diferencias de los estilos de enseñanza en función del nivel de desarrollo de las habilidades emocionales. Al considerar los resultados obtenidos se observó que los futuros docentes que adhieren a un estilo centrado en el aprendizaje poseen un mayor desarrollo de las habilidades emocionales de atención ( $F_{(1,77)} = 6.248, p < .015$ ) y reparación ( $F_{(1,77)} = 8.890, p < .004$ ). Por el contrario, no se hallaron diferencias significativas en relación con la claridad emocional en función de los estilos de enseñanza.

TABLA 3

*Relación entre estilos de enseñanza y habilidades emocionales.**Valor F del análisis de la varianza*

	Centrado en la enseñanza			Centrado en el aprendizaje			F <sub>1,77</sub>	P
	N	M	DT	N	M	DT		
Atención	29	22.34	6.59	49	26.18	6.53	6.248	.015
Claridad	29	23.82	5.63	49	25.81	7.27	1.582	.212
Reparación	29	25.31	6.07	49	29.65	6.29	8.890	.004

Fuente: elaboración propia.

### Discusión

A partir de estos resultados podemos decir que los futuros docentes poseen una atención emocional adecuada, aunque señalamos que los valores están cercanos a un nivel bajo. Esta puntuación implica un bajo reconocimiento de las propias emociones, cierta dificultad para identificar las señales corporales y anímicas vinculadas a cada una de las emociones, así como para denominarlas (Choi, Vickers y Tassone, 2014; Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). Es decir que la capacidad de toma de conciencia e identificación de cada una de las emociones es un aspecto que puede desarrollarse aún más.

En cuanto a la claridad emocional, los valores obtenidos para la media del grupo son adecuados o medio-bajos. Dicho resultado indica la dificultad para señalar las causas que generan las propias emociones y comprender su dinámica en uno mismo. Esto implica que tienen menos probabilidad de orientar las emociones de modo positivo para cumplir con las tareas profesionales, así como de comprender las causas de los conflictos interpersonales (Cazalla-Luna y Molero, 2016; Goroshit y Hen, 2014; Yuan, Tan, Huang y Zou, 2014). Esta habilidad puede desarrollarse incluso aún más en los estudiantes durante la etapa inicial de su formación docente.

Finalmente, la media del grupo de estudio indica un valor adecuado medio respecto de la capacidad de regular las emociones en algunas situaciones. Dicho resultado muestra que en determinados eventos los futuros profesores no puedan regular sus emociones negativas, incidiendo directamente en la comunicación y en su desempeño (Bibi *et al.*, 2015; Ivcevic y Brackett, 2014; Pena Garrido y Extremera Pacheco, 2012). Además, si bien el valor de la media es mayor que en la atención y en la claridad, puede considerarse que es relativamente inferior atendiendo a la relación de esta dimensión con las anteriores, pues solo se pueden reparar las emociones que se perciben conscientemente, y que se comprenden. En este sentido se puede decir que la reparación es relativamente baja ya que la atención y la comprensión emocional de los futuros docentes se encuentran en valores medio-bajos.

Al considerar las habilidades emocionales en relación con los estilos de enseñanza se observa que es mayor el nivel de atención y reparación emocional en los futuros docentes que se identifican con uno centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Dichos resultados coinciden con lo señalado por la literatura respecto de la relación del desarrollo de las habilidades emocionales en el estilo centrado en el aprendizaje (Fernández-Abascal y Martín-Díaz, 2015; Gargallo López *et al.*, 2014). En este estilo la relación entre el estudiante y el profesor es altamente valorada y es bidireccional. El aprendizaje tiene como objetivo el cambio conceptual, en donde el uso que se espera de lo aprendido es para la vida y para interpretar la realidad. La responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento es compartida y el mismo se entiende como algo construido por los alumnos de modo personal. A diferencia del estilo centrado en la enseñanza donde la relación con el estudiante es unidireccional y se busca la reproducción como producto de la enseñanza. En este se prioriza la trasmisión de información, el conocimiento entendido como algo construido por otros en el cual las opiniones del estudiante no se tienen en cuenta, el profesor es responsable de la organización y transformación del conocimiento.

### **Conclusiones**

El grado de desarrollo de las habilidades emocionales en los futuros docentes que participaron en este estudio en general es medio-bajo. De allí la necesidad de trabajar de manera sistemática en la formación de estos aspectos, así como favorecer un estilo de enseñanza centrado en el aprendizaje. Al hacerlo de esta manera, atendiendo a los resultados obtenidos, es de esperar que

disminuya el malestar emocional que incide en las relaciones interpersonales, en la comunicación, en el trabajo en equipo, en la resolución positiva y constructiva de los conflictos y en el rendimiento académico y profesional.

En el ámbito de la formación inicial será necesario incluir en los planes de estudio vigentes espacios de análisis y reflexión para que los futuros docentes puedan identificar sus estilos de enseñanza y habilidades emocionales para desarrollar y consolidar estos aspectos en su futuro perfil profesional. Actualmente se observa que estos se encuentran ausentes dentro de los planes de formación docente inicial, y muchos futuros docentes desconocen cuál es su punto partida. La reflexión colaborativa y sistemática puede contribuir a que estos estudiantes identifiquen sus estilos de enseñanza, las posibles causas de las dificultades que enfrentarán y expliciten aspectos tanto positivos como negativos de su futura práctica. De este modo, se plantearán la necesidad de una formación continua que tenga en cuenta tanto aspectos disciplinares y pedagógicos como socio-emocionales que le permitan potenciar su desempeño docente.

### Referencias

- Andreea Mortan, Roxana; Ripoll, Pilar; Carvalho, Carla y Bernal, M. Consuelo (2014). "Effects of emotional intelligence on entrepreneurial intention and self-efficacy", *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 30, núm. 3, pp. 97-104. DOI: 10.1016/j.rpto.2014.11.004
- Bain, Ken (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia: Universitat De Valencia-Servei de Publicacions.
- Bibi, F.; Kazmi, S. F.; Chaudhry, A. G. y Khan, S. E. (2015). "Relationship between emotional intelligence and coping strategies among university teachers of Khyber Pakhtunkhwa", *Pakistan Journal of Science*, vol. 67, núm. 1, pp. 81-84. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/277668053\\_RELATIONSHIP\\_BETWEEN\\_EMOTIONAL\\_INTELLIGENCE\\_AND\\_COPING\\_STRATEGIES\\_AMONG\\_UNIVERSITY\\_TEACHERS\\_OF\\_KHYBER\\_PAKHTUNKHWA](https://www.researchgate.net/publication/277668053_RELATIONSHIP_BETWEEN_EMOTIONAL_INTELLIGENCE_AND_COPING_STRATEGIES_AMONG_UNIVERSITY_TEACHERS_OF_KHYBER_PAKHTUNKHWA)
- Brackett, Marc; Palomera, Raquel; Mojsa-Kaja, Justyna; Reyes, María Regina y Salovey, Peter (2010). "Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among british secondary-school teachers", *Psychology in the Schools*, vol. 47, núm. 4. DOI: 10.1002/pits
- Calero, Alejandra (2013). "Versión argentina del TMMS para adolescentes: una medida de la inteligencia emocional percibida", *Cuadernos de Neuropsicología*, vol. 7, núm. 1, pp. 104-119. DOI: 10.7714/cnps/7.1.206
- Carbonero, Miguel; Martín-Antón, Luis J. y Reoyo, Natalia (2011). "El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula", *European Journal of Education and Psychology*, vol. 4, núm. 2, pp. 133-142. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129322659004>

- Cazalla-Luna, Nerea y Molero, David (2016). "Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 34, núm. 1, pp. 241-258. DOI: 10.6018/rie.34.1.220701
- Chiang Vega, María Margarita; Núñez Partido, Antonio y Huerta Rivera, Patricia Carolina (2007). "Relación del clima organizacional y la satisfacción laboral con los resultados, en grupos de docentes de instituciones de educación superior", *ICADE. Revista de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, núm. 72, pp. 49-74. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/303696608\\_Relacion\\_del\\_clima\\_organizacional\\_y\\_la\\_satisfaccion\\_laboral\\_con\\_los\\_resultados\\_en\\_grupos\\_de\\_docentes\\_de\\_instituciones\\_de\\_educacion\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/303696608_Relacion_del_clima_organizacional_y_la_satisfaccion_laboral_con_los_resultados_en_grupos_de_docentes_de_instituciones_de_educacion_superior)
- Choi, Kenneth; Vickers, Kristin y Tassone, Adrianna (2014). "Trait Emotional Intelligence, Anxiety Sensitivity, and Experiential Avoidance in Stress Reactivity and Their Improvement Through Psychological Methods", *Europe's Journal of Psychology*, vol. 10, núm. 2, pp. 376-404. DOI: 10.5964/ejop.v10i2.754
- Darrigrande, José Luis y Durán, Karina (2012). "Síndrome de burnout y sintomatología depresiva en profesores: relación entre tipo de docencia y género en establecimientos educacionales subvencionados de Santiago de Chile", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, núm. 3, pp. 73-87. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art5.pdf> (consulta: 21 de septiembre de 2018)
- De Jong, Romi; Mainhard, Tim; Van Tartwijk, Jan; Veldman, Ietje; Verloop, Nico y Wubbels, Theo (2014). "How pre-service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher-student relationship", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 84, núm. 2, pp. 294-310. DOI: 10.1111/bjep.12025
- Di Fabio, Annamaria (2015). "Beyond fluid intelligence and personality traits in social support: the role of ability based emotional intelligence", *Frontiers in Psychology*, vol. 6. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00395
- Fernández-Abascal, Enrique G. y Martín-Díaz, María Dolores (2015). "Dimensions of emotional intelligence related to physical and mental health and to health behaviors", *Frontiers in Psychology*, vol 6. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00317
- Fernández Berrocal, P.; Extremera, N. y Ramos, N. (2004). "Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale", *Psychological Reports*, vol. 94, 751-755. DOI: 10.2466/pr0.94.3.751-755
- Fernández Berrocal, Pablo y Ruiz Aranda, Desiree (2008). "La Inteligencia emocional en la educación", *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, vol. 6, núm. 15, pp. 421-436. Disponible en: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art\\_15\\_256.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_256.pdf)
- García-Fernández, José Manuel; Inglés, Cándido J.; Suriá Martínez, Raquel; Lagos San Martín, Nelly; González, Carolina; Aparisi Sierra, David y Martínez-Monteaudo, Mari Carmen (2015). "Profiles of emotional intelligence and learning strategies in a sample of Chilean students", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 30, núm. 4, pp. 437-455. DOI: 10.1007/s10212-015-0254-9

- Gargallo López, Bernardo (ed.) (2016). *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad. Fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación*, Valencia: Tirant Humanidades.
- Gargallo López, Bernardo; Jiménez Rodríguez, Miguel Ángel; Martínez Hervás, Noelia; Giménez Beut, Juan Antonio y Pérez Pérez, Cruz (2017). "Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del contexto de aprendizaje en estudiantes universitarios", *Educación XX1*, vol. 20, núm. 2, pp. 161-187. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/19036>
- Gargallo López, Bernardo; Morera Bertomeu, Isabel; Iborra Chornet, Sara; Climent Olmedo, María José; Navalón Oltra, Sergio y García Félix, Elóina (2014). "Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 72, núm. 259, pp. 415-435.
- Gargallo López, Bernardo; Suárez Rodríguez, Jesús; Garfella Esteban, Pedro R. y Fernández March, Amparo (2011). "El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios", *Estudios sobre Educación*, vol. 21, pp. 9-40. Recuperado de: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/4397/3783>
- Goroshit, Marina y Hen, Meirav (2014). "Does emotional self-efficacy predict teachers' and self-efficacy and empathy?", *Journal of Education and Training Studies*, vol. 2, núm. 3, pp. 26-32. DOI: 10.11114/jets.v2i3.359
- Hernández Pina, Fuensanta; Maquilón Sánchez, J. Javier y Monroy Hernández, Fuensanta (2012). "Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de educación primaria". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 16, núm. 1, pp. 61-77. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART5.pdf>
- Holinka, Cassandra (2015). "Stress, emotional intelligence, and life satisfaction in college students", *College Student Journal*, vol. 49, núm. 2, pp. 300-311. Disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=EJ1095697>
- Ivcevic, Z. y Brackett, M. (2014). "Predicting school success: Comparing Conscientiousness, Grit, and Emotion Regulation Ability", *Journal of Research in Personality*, núm. 52, pp. 29-36. DOI: 10.1016/j.jrp.2014.06.005
- Klein, Fernando (2011). "Las tensiones en la relación docente-alumno. Una investigación del ámbito educativo", *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 51, pp. 1-28. Disponible en: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/fklein3.pdf>
- Látalová, Verónika y Pilárik, L'ubor (2015). "Predicting career decision-making strategies in women: The role of self-determination and perceived emotional intelligence", *Studia Psychologica*, vol. 57, núm. 2, pp. 95-114. Disponible en: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-8f72670a-37fb-4bdb-b49c-ed8829d91dd0?q=bwmeta1.element.cejsh-19b8e4e5-99e2-4558-86cea7afa1db1210;1&qt=CHILDREN-STATELESS>
- Laudadio, Julieta (2012). *Estilos de enseñanza en la universidad*, tesis de doctorado, Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

- Limonero, Joaquín T.; Fernández-Castro, Jordi; Soler-Oritja, Jordi; Álvarez-Moleiro, María, (2015). "Emotional intelligence and recovering from induced negative emotional state", *Frontiers in Psychology*, junio, pp. 1-8. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00816
- Mayer, J. D.; Salovey, P. y Caruso, D. (2008). "Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?", *American Psychologist*, vol. 63, núm. 6, pp. 503-517. DOI: 10.1037/0003-055x.63.6.503
- Molero, David; Pantoja-Vallejo, Antonio y Galiano-Carrión, Miriam (2017). "Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado", *Contextos Educativos. Revista de Educación*, núm. 20, pp. 43-56. DOI: 10.18172/con.2993
- Páez Cala, Martha Luz y Castaño Castrillón, José Jaime (2015). "Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios", *Psicología desde el Caribe*, vol. 32, núm. 2, pp. 268-285. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/213/21341030006.pdf>
- Palomera Martín, Raquel; Fernández-Berrocal, Pablo y Brackett, Marc A. (2008). "La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias", *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, núm. 15, vol. 6, pp. 437-454. Disponible en: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art\\_15\\_276.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_276.pdf)
- Palomera Martín, Raquel; Gil-Olarte Márquez, Paloma y Brackett, Marc A. (2006). "¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa", *Revista de Educación*, núm. 341, pp. 687-703. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/28132778\\_Se\\_perciben\\_con\\_inteligencia\\_emocional\\_los\\_docentes\\_posibles\\_consecuencias\\_sobre\\_la\\_calidad\\_educativa](https://www.researchgate.net/publication/28132778_Se_perciben_con_inteligencia_emocional_los_docentes_posibles_consecuencias_sobre_la_calidad_educativa)
- Pena Garrido, Mario y Extremera Pacheco, Natalio (2012). "Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement)", *Revista de Educación*, núm. 359, pp. 604-627. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109
- Prosser, Michael y Trigwell, Keith (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*, Londres: Society for Research Into Higher Education and Open University Press.
- Prosser, Michael y Trigwell, Keith (2006). "Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, núm. 2, pp. 405-419. DOI: 10.1348/000709905X43571
- Reyes, María Regina; Brackett, Marc A.; Rivers, Susan E.; Elbertson, Nicole A. y Salovey, Peter (2012). "The interaction effects of Program Training, Dosage, and Implementation Quality on Targeted Student Outcomes for The RULER Approach to Social and Emotional Learning", *School Psychology Review*, vol. 41, núm. 1, pp. 82-99. Disponible en: [http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/08/pub318\\_Reyesetal2012\\_SPR.pdf](http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/08/pub318_Reyesetal2012_SPR.pdf)
- Sala Roca, Josefina y Marzo Ruiz, Lourdes (2013). "Emociones y procesos educativos: los estilos educativos y las emociones", en P. Darder-Vidal (ed.), *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado*, Barcelona: Octaedro, pp. 103-122.

- Salovey, Peter; Mayer, John; Goldman, Susan; Turvey, Carolyn y Palfai, Tibor P. (1995), "Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale", en J. Pennebaker (ed.), *Emotion, disclosure, & health*, Washington, DC: American Psychological Association, pp. 125-154.
- Salovey, Peter; Stroud, Laura R.; Woolery, Alison y Epel, Elissa S. (2002). "Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale", *Psychology and Health*, vol. 17, núm. 5, pp. 611-627. DOI: 10.1080/08870440290025812
- Sanmartín López, Ricardo; González Maciá, Carolina y Vicent Juan, María (2018). "Inteligencia emocional en alumnado de formación profesional. Diferencias en función del curso, del género y de la edad", *Educación*, vol. 54, núm. 1, pp. 229-245. DOI: 10.5565/rev/educar.797
- Serio Hernández, Ángel; Jiménez Betancort, Heriberto y Rosales Álamo, Manuel (2010). "Competencias interpersonales y bienestar del profesor", *Psicología Educativa*, vol. 16, núm. 2, 107-114. DOI: 10.5093/ed2010v16n2a2
- Spilt, Jantine L.; Koomen, Helma M.Y.; Thijs, Jochem T. y Van der Leij, Aryan (2012). "Supporting teachers' relationships with disruptive children: the potential of relationship focused reflection", *Attachment & Human Development*, vol. 14, núm. 3, pp. 305-318. DOI: 10.1080/14616734.2012.672286
- Trigwell, Keith y Prosser, Michael (2004). "Development and use of the approaches to teaching inventory", *Educational Psychology Review*, vol. 16, núm. 4, pp. 409-424. DOI: 10.1007/s10648-004-0007-9
- Veldman, Ietje; Van Tartwijk, Jan; Brekelmans, Mieke y Wubbels, Theo (2013). "Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies", *Teaching & Teacher Education*, vol. 32, pp. 55-65. DOI: 10.1016/j.tate.2013.01.005
- Wubbels, Theo y Brekelmans, Mieke (2005). "Two decades of research on teacher-student relationships in class", *International Journal of Educational Research*, vol. 43, núm. 1, pp. 6-24. DOI: 10.1016/j.ijer.2006.03.003
- Wubbels, Theo; Den Brok, Perry; Van Tartwijk, Jan y Levy, Jack(eds.) (2012). *Interpersonal relationships in education an overview of contemporary research*, vol. 3, Países Bajos: Sense Publishers.
- Yuan, Lingling; Tan, Xuhui; Huang, Cunrui y Zou, Fei (2014). "Mediating effect of job satisfaction on the relationship between emotional intelligence and perceived general health", *Social Behavior & Personality: An International Journal*, vol. 42, núm. 7, pp. 1057-1067. DOI: 10.2224/sbp.2014.42.7.1057

**Artículo recibido:** 21 de enero de 2019

**Dictaminado:** 2 de julio de 2019

**Segunda versión:** 30 de julio de 2019

**Aceptado:** 12 de agosto de 2019