

COMPETENCIAS SOCIO-EMOCIONALES AUTOPERCIBIDAS POR LOS FUTUROS DOCENTES*

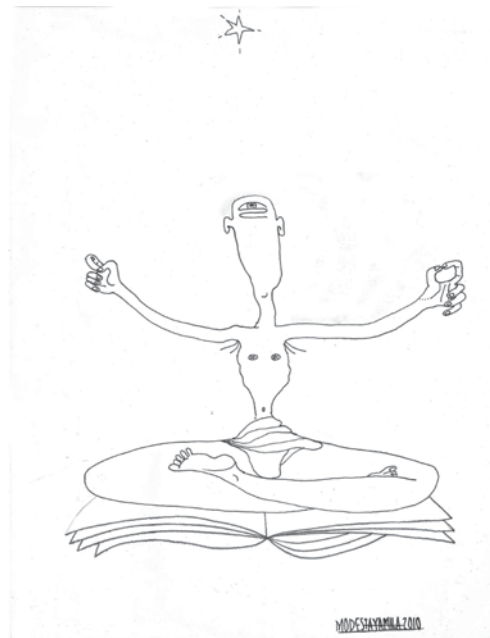


SOCIAL-EMOTIONAL COMPETENCE PERCEIVED BY PROSPECTIVE TEACHERS*

COMPETÊNCIAS SÓCIO-EMOCIONAIS AUTOPERCIBIDAS PELOS FUTUROS DOCENTES*

VIVAS MIREYA
vivas.mireya@gmail.com
CHACÓN MARIA AUXILIADORA;
mariach@ula.ve
CHACÓN EDIXON
chacóng@ula.ve
Universidad de los Andes
Núcleo Táchira
Táchira, Edo. Táchira
Venezuela

Fecha de recepción: 02 de marzo de 2009
Fecha de revisión: 11 de enero de 2010
Fecha de aceptación: 24 de abril de 2010



Resumen

El estudio describe la autopercepción que realizan los futuros docentes sobre las competencias socio-emocionales alcanzadas a partir de su formación inicial. Los sujetos informantes fueron once estudiantes del décimo semestre de la carrera de Educación Básica Integral, cursantes de la asignatura Pasantías en la Universidad de Los Andes Táchira. Es un estudio cualitativo, basado en la aplicación de la inducción analítica para el análisis de datos textuales. Los instrumentos utilizados fueron la entrevista en profundidad y una escala de diferencial semántico. Los análisis revelaron un mayor peso de las emociones placenteras con respecto a las displacenteras, además se reconoce el escaso aporte que hace el trayecto de formación inicial al desarrollo de la competencia socioemocional y se exponen las insuficiencias que deben atenderse en esta área. Se evidencia la necesidad de incluir la educación socioemocional en los currículos de formación docente.

Palabras clave: formación inicial docente, competencias socioemocionales, emociones placenteras, emociones displacenteras, educación emocional.

Abstract

A qualitative and descriptive study about the perception future teachers have in relation to their social-emotional competences after their basic courses is shown. Eleven students doing the teaching practicum in Primary Education at the University of Los Andes at Táchira were selected for the study. Analytic induction were used to analyze textual data which were collected by in-depth interviews and a semantic differential scale. Results show that pleasant emotions are more common than unpleasant emotions. Likewise, introductory courses for future teachers have no influence on their social-emotional competences, so inadequacies should be improved at this level. As a conclusion, a proposal for including courses related with social-emotional competence in the education curriculum is offered.

Keywords: introductory teacher training, social-emotional competence, pleasant emotion, unpleasant emotions, emotional education.

Resumo

O estudo descreve a auto-percepção realizada pelos futuros docentes sobre as competências sócio-emocionais atingidas a partir da sua formação inicial. Os sujeitos informantes foram onze estudantes do décimo semestre da carreira de Ensino Fundamental Integral, que cursam a cadeira de Estágio na Universidade de Los Andes, Táchira. É um estudo qualitativo, baseado na aplicação da indução analítica para a análise de dados textuais. Os instrumentos utilizados foram a entrevista em profundidade e uma escala de diferencial semântico. As análises revelaram um maior peso das emoções prazenteiras comparadas com as não prazenteiras. Também se reconhece a escassa contribuição que faz o trajeto de formação inicial para o desenvolvimento da competência sócio-emocional, e expõem-se as insuficiências que devem se atingir nesta área. Evidencia-se a necessidade de incluir a educação sócio-emocional nos currículos de formação docente.

Palavras chave: formação inicial docente, competências sócio-emocionais, emoções prazenteiras, emoções não prazenteiras, educação emocional.

INTRODUCCIÓN



Los docentes deben saber y estar preparados para mediar los aprendizajes fundamentales, el ser, hacer, conocer y convivir (UNESCO, 1996). En el caso específico del ser y convivir, urge encontrar las estrategias necesarias y adecuadas para generar estos aprendizajes, dada la impronta que tienen en el bienestar personal y ciudadano. Ello demanda el reconocimiento de la educación socio-emocional como un factor fundamental en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los seres humanos, de allí la pertinencia de la inclusión del tema en la formación docente.

Las profundas demandas sociales colocan a la profesión docente a la vanguardia en la construcción de nuevas competencias para enfrentar los retos del mundo actual. Por cuanto el ejercicio profesional implica tensiones socioemocionales, se hace necesario un educador consciente de su emocionalidad desde su formación inicial y durante su desarrollo profesional, máxime en tiempos inciertos y complejos (Bar-On, 2003; Ciarrochi, Forgas y Mayer, 2001 y Elias, Hunter y Kress, 2001).

Por otro lado, los cambios en la sociedad y en la familia, las crecientes exigencias sociales, la incorporación a la escuela de nuevos colectivos de alumnos que han de permanecer en ella durante más tiempo, el tipo de relaciones sociales que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, la ampliación de los objetivos de la enseñanza y las nuevas competencias exigidas a los profesores, contribuyen a que la docencia sea una profesión ejercida en medio de situaciones que pueden generar tensión emocional. La educación emocional podría brindar la capacitación para afrontar de manera

exitosa estos retos al proporcionar un mejor conocimiento de los procesos emocionales, desarrollo de la conciencia emocional, capacidad para controlar las emociones y fomento de una actitud positiva ante la vida

En correspondencia con estas nuevas demandas, la literatura sobre la formación docente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Gallego y Gallego, 2004; Gardner 2005; Perrenoud 2004) establece en los perfiles profesionales nuevas competencias, entre las cuales destacan las socio-emocionales; referidas a la capacidad de los profesionales de la docencia para manejar las situaciones en las que están implicadas las relaciones interpersonales y la regulación de las emociones. Estas situaciones tienen que ver tanto con el manejo que hace el docente de su mundo interior, como con la regulación de las situaciones profesionales propiamente dichas, en las que están presentes las emociones relacionadas con el proceso de aprendizaje, el clima afectivo del aula, los intercambios con los alumnos, padres, compañeros de trabajo y con las autoridades educativas, entre otras.

Concretar estas competencias implicaría conjugar el conocimiento de teorías sobre las emociones, la inteligencia emocional en el aprendizaje y la cognición, los principios de la educación emocional, entre otros. Asimismo, poseer habilidades para aplicar estrategias que le faciliten identificar, comprender y regular las emociones de sí mismo y de otros, y por supuesto, valorar el papel de las emociones en el desempeño y en la vida de las personas.

De allí que ante estas demandas, los docentes tienen el compromiso de formar individuos con responsabilidad ciudadana, respetuosos, conscientes de sus emociones y capaces de convivir a partir del entendimiento y del encuentro con el otro a pesar de las diferencias, apartando el odio y el resentimiento. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Gallego, Alonso, Cruz y Lizama, 1999; Morin, 2001a, 2001b; Vallés y Vallés, 2003).

En contraste con estos requerimientos, se observa un grave desajuste en la formación inicial del profesorado, cuyos aspectos señalados son obviados en los diseños curriculares, a lo que se suma planes de estudios rígidos, centrados en lo cognitivo y con escasas experiencias dirigidas al desarrollo personal y social del futuro educador. Respecto a esta situación, los profesores noveles experimentan sentimientos de frustración y ansiedad porque se enfrentan a demandas que no aprendieron a resolver en la universidad, lo cual acarrea conflictos que dan origen al malestar docente y por consiguiente, al desequilibrio emocional y a enfermedades (Esteve, 2006; Viloria y Paredes, 2002).

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) y Cases (2001), reportan que son muy pocas las instituciones for-

madoras de formadores que tienen establecidos programas específicos con contenidos de educación emocional que fomenten en el profesorado las habilidades necesarias para cumplir con la demanda actual de la educación emocional de los alumnos. Igualmente, informan que son insuficientes las investigaciones acerca del complejo mundo emocional de los profesores y sobre las habilidades emocionales necesarias para enfrentar los sucesos que día a día ocurren en el salón de clases.

Investigaciones previas, en el contexto universitario venezolano han demostrado que existe un nivel medio de agotamiento emocional y autoestima profesional, asociado al desgaste emocional o síndrome de Burnout en profesores universitarios (Viloria y Paredes, 2002); por otra parte, se evidencian problemas como la ansiedad, baja autoestima y relaciones interpersonales deficientes, en estudiantes de la carrera educación (Rangel, 2004).

En este sentido, resulta pertinente indagar acerca de la percepción que tienen los futuros docentes del desarrollo de sus competencias socio-emocionales, abordando cuestiones como: ¿Cuál es la apreciación que tienen los futuros docentes sobre el desarrollo emocional alcanzado durante su formación inicial? ¿Cómo valoran los estudiantes la educación emocional recibida en su trayecto de formación? ¿Cuáles son los estados y demandas socio-emocionales que viven los futuros docentes durante las prácticas profesionales o pasantías?

El propósito de este estudio fue describir la autopercepción que tienen los futuros docentes sobre el desarrollo de las competencias socio-emocionales alcanzadas a partir de su formación inicial.

1. MÉTODO

Este estudio es de carácter cualitativo, por cuanto persigue comprender e interpretar, desde las percepciones y opiniones de los estudiantes practicantes, cuál fue la contribución del programa de formación inicial para el desarrollo de sus competencias socio-emocionales y conocer cuáles son los estados y demandas socioemocionales experimentadas con más frecuencia durante su período de prácticas. Al mismo tiempo, se enmarca dentro de un estudio descriptivo en el cual se reseñan las características o rasgos de la situación objeto de estudio.

2. SUJETOS

El estudio se realizó con los cursantes del décimo y último semestre de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira durante

el semestre A-2007; concretamente, un grupo integrado por once sujetos, quienes realizaron sus prácticas docentes en las aulas de las instituciones educativas del estado Táchira. De este grupo, 10 son de sexo femenino y su edad promedio es de 24 años. Las prácticas o pasantías son concebidas como experiencias formativas y se llevan a cabo por un lapso de 10 a 12 semanas, período durante el cual los estudiantes practicantes asumen el rol de docentes en todas sus dimensiones. Los criterios de selección, se circunscribieron a que conformaban el grupo de los alumnos regulares inscritos para este lapso.

3. RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Se diseñó una entrevista semi-estructurada, cuyo propósito fue conocer las percepciones de los participantes sobre sus competencias socio-emocionales. El guión de la entrevista se aplicó en formato electrónico a través de la plataforma Moodle en un foro interactivo. Los aspectos tratados en la misma fueron cuatro: el primero relacionado con la percepción de los estudiantes sobre la contribución del trayecto formativo en el desarrollo de sus competencias socioemocionales. En el segundo, se requería que señalaran las estrategias que aplican para desarrollar esas competencias socioemocionales. En el tercer aspecto, se les solicitó información sobre su estado emocional durante las prácticas y, por último, se les invitó a describir las emociones más experimentadas durante las pasantías.

Una vez analizadas las respuestas, y sólo cuando era necesario profundizar en algunas de ellas, se procedió a enviar nuevas preguntas a los entrevistados; solicitándose a los participantes ampliar sus respuestas iniciales a partir de la narración y descripción de situaciones.

Adicionalmente, se diseñó y utilizó una escala de diferencial semántico, cuyo propósito fue registrar las emociones sentidas en una escala graduada de tres puntos, en cuyos extremos se encontraban las emociones placenteras y displacenteras, respectivamente. En ese sentido, se requirió a cada uno de los practicantes que registraran las tres principales emociones que experimentaron en cada sesión de pasantías, durante un período de seis semanas, colocando del 1 al 3 el orden de predominancia (1: mayor; 2: mediana; 3: menor). El instrumento permitió registrar las emociones placenteras y displacenteras durante el período de prácticas.

Al guión de la entrevista y a la escala de diferencial semántico, se les realizó una validación de contenido a través del juicio de expertos, sus observaciones se integraron en el diseño final de los mismos.

4. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de la escala del diferencial semántico se basó en un análisis de frecuencia múltiple (Pardo y Ruiz, 2002) que consiste en registrar el conteo de cada una de las emociones placenteras y displacenteras experimentadas por el sujeto en un lapso determinado, considerando los datos con naturaleza discreta y nivel de medición ordinal. Este análisis se realizó con apoyo del software SPSS 15.0.

Las entrevistas fueron analizadas aplicando técnicas cualitativas siguiendo la metodología de la inducción analítica bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada, el cual es un método de análisis cualitativo de las entrevistas que se realizan en profundidad o semiestructuradas, así como de observaciones ya sean hechas a través de videos, fotos o simplemente presenciadas y registradas por escrito (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbín, 2002). En primer lugar, se partió de una codificación abierta que dio origen a un sistema de categorías emergentes. Los resultados fueron presentados de acuerdo con la naturaleza de este tipo de datos (Coffey y Atkinson 2001). El análisis se apoyó en el uso del software Atlas-ti, versión 5.2 (Muhr, 2006).

5. RESULTADOS

1. En relación con las entrevistas realizadas

A partir del análisis cualitativo de las entrevistas realizadas, se resaltan las categorías emergentes, luego de haber aplicado la inducción analítica; estas categorías se resumen en emociones placenteras experimentadas, emociones displacenteras experimentadas y aportes del trayecto de formación inicial al desarrollo de las competencias socio-emocionales.

centeras experimentadas y aportes del trayecto de formación inicial al desarrollo de las competencias socio-emocionales.

a. Emociones placenteras experimentadas

En la Figura 1 se muestra, como los distintos elementos que componen la categoría: emociones placenteras se relacionan en función de las emociones más referenciadas y menos referenciadas. Los distintos testimonios de los entrevistados indican que la emoción placentera más referida fue la satisfacción con la elección profesional y ello se evidencia cuando los sujetos afirman que:

...yo estoy totalmente convencida de que esto era lo que yo siempre soñé [3:23]

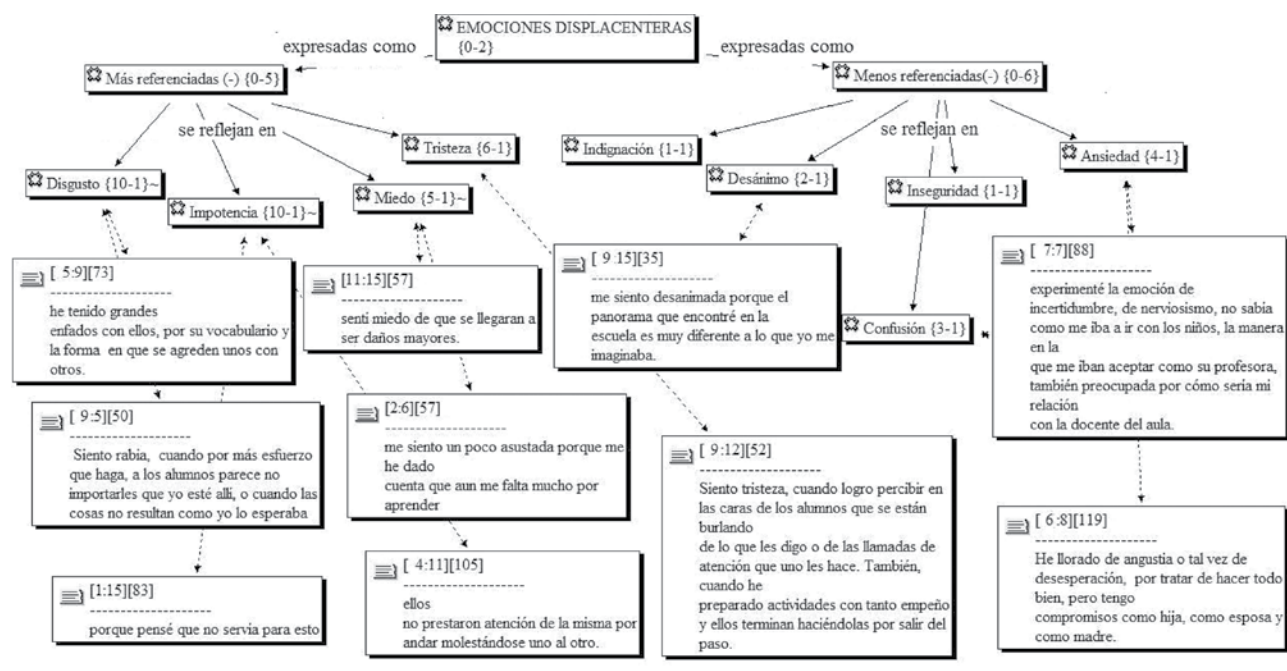
Cada día me satisface saber que estoy haciendo lo correcto y lo que me gusta [5:20]

Me siento muy complacida, y en mi causa mucha satisfacción que en tan corto tiempo, mediante situaciones didácticas haya podido generar cambios tan interesantes en este grupo de niños [7:10]

Igualmente, describen sentirse alegres y felices, por cuanto han sido aceptados y apreciados en los centros de prácticas, tal como lo expresan los entrevistados en términos de:

Yo desde el primer momento que entré al aula de clase me sentí muy a gusto y desde ese momento empecé a sentir todas esas emociones, debe ser por lo cariñosos que son los niños y la amabilidad de la profesora [3:9]

Figura 1
Emociones placenteras



Alegría de saber que tengo buena relación tanto con la docente como con los niños, pues ellos son muy cariñosos conmigo y eso me causa mucha alegría [10:7]

Me siento muy feliz porque estoy logrando una de mis metas [11:16]

Estos testimonios permiten afirmar que, sentirse útiles y haciendo aquello que consideran grato, les hace experimentar emociones placenteras, lo cual se convierte en bienestar y satisfacción en los practicantes

b. Emociones displacenteras experimentadas

En la Figura 2, se describen las emociones displacenteras que los practicantes afirman sentir durante sus prácticas, las cuales se experimentan de acuerdo con los eventos que ocurren en sus prácticas de aula. Se evidencia unas emociones en mayor grado que otras. De manera similar, se han organizado en dos segmentos para efectos del análisis, las emociones más referenciadas y aquellas menos referenciadas.

En cuanto a las más referenciadas se manifiestan el disgusto y la impotencia, así lo afirman cuando se declara:

He tenido grandes enfados con ellos, por su vocabulario y la forma en que se agreden unos con otros [5:9]

Las emociones relacionadas con la impotencia, están representadas por aquellas situaciones en las que sus

acciones en el aula no son reconocidas o gratificadas, así se refleja en el siguiente comentario:

Siento rabia, cuando por más esfuerzo que haga, a los alumnos parece no importarles que yo esté ahí, o cuando las cosas no resultan como yo lo esperaba [9:5]

Del mismo modo, surgen el miedo y la tristeza, cuando declaran que:

Siento tristeza, cuando logro percibir en la cara de los alumnos que se están burlando de lo que les digo o de las llamadas de atención que uno les hace. También cuando he preparado actividades con tanto empeño y ellos terminan haciéndolas por salir del paso. [9:12]

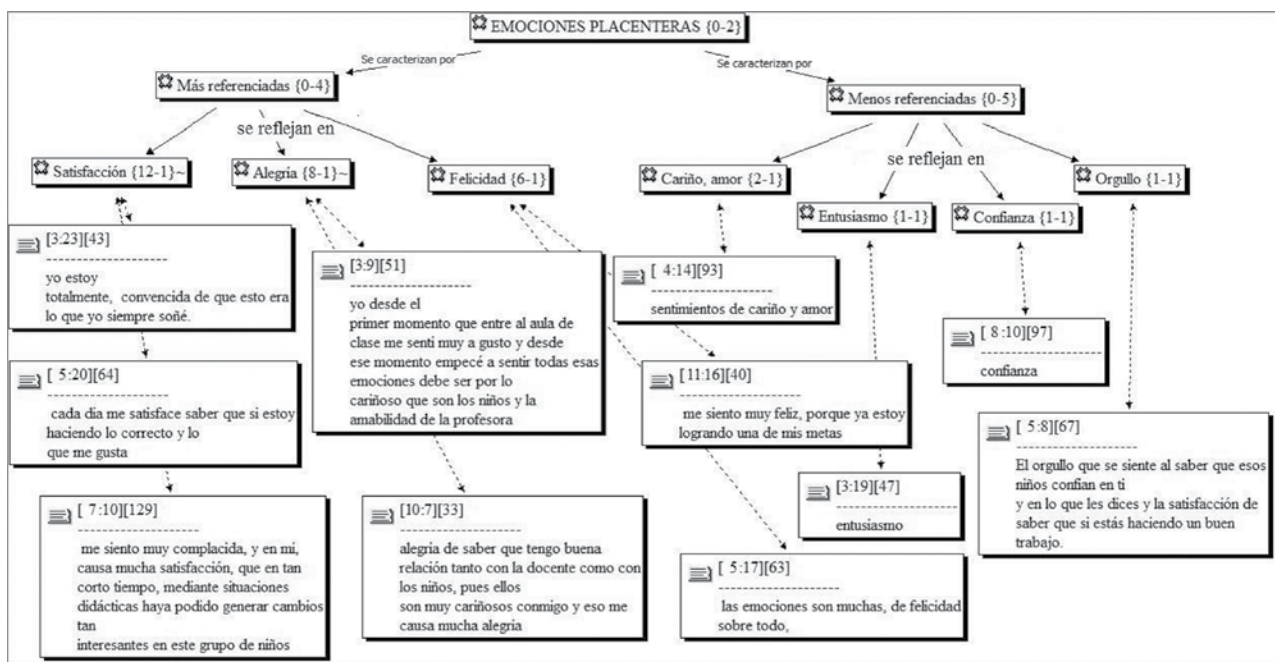
El miedo está presente cuando se reconocen en situaciones nuevas e inciertas, como:

Me siento un poco asustada porque me he dado cuenta que aún me falta mucho por aprender [2:6]

En cuanto a las emociones displacenteras que se mencionan con menos intensidad se encuentran la ansiedad, el desánimo, la indignación, la inseguridad y la confusión, ello se evidencia en los comentarios siguientes:

He llorado de angustia o tal vez de desesperación, por tratar de hacer todo bien, pero tengo compromisos como hija, como esposa y como madre [6:8]

Figura 2
Emociones displacenteras



Me siento desanimada porque el panorama que encontré en la escuela es muy diferente a lo que yo me imaginaba [9:15]

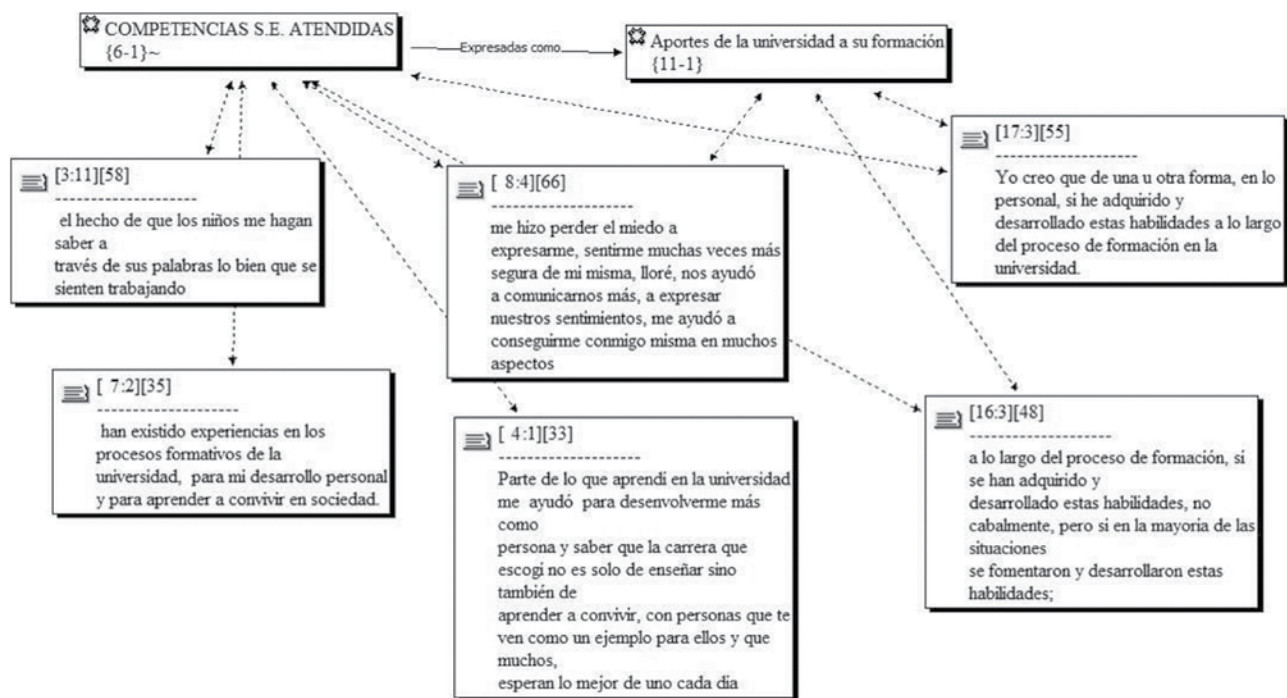
Estas emociones reflejan cómo aquellas situaciones vislumbradas como inciertas, desconocidas y en algunos casos, complejas, generan dudas entre los practicantes a la hora de responder o actuar, de allí el sentimiento asociado a la intranquilidad y desasosiego, lo cual hace que experimenten emociones displacenteras.

c. Aportes del trayecto de formación inicial al desarrollo de las competencias socio-emocionales

Al procesar la información suministrada por los participantes, emergieron dos categorías fundamentales: competencias socio-emocionales atendidas en el trayecto de formación inicial y competencias socio-emocionales no atendidas en el trayecto de formación inicial. A continuación, se presentan ambas subcategorías:

c.1 Competencias socio-emocionales atendidas en el trayecto de formación inicial

Figura 3
Competencias socio emocionales atendidas



En cuanto a los aportes (ver Figura 3), los estudiantes opinan que en algunas asignaturas se incluyeron contenidos y actividades para el desarrollo de sus competencias socio-emocionales. En tal sentido, afirmaron:

A lo largo del proceso de formación, sí se han adquirido y desarrollado estas habilidades, no cabalmente, pero sí en la mayoría de las situaciones se fomentaron y desarrollaron estas habilidades. [7:3]

Parte de lo que aprendí en la universidad me ayudó para desenvolverme más como persona y saber que la carrera que escogí no es solo de enseñar sino también de aprender a convivir, con personas que

te ven como un ejemplo para ellos y que muchos, esperan lo mejor de uno cada día [4:15]

Yo creo que de una u otra forma, en lo personal, si he adquirido y desarrollado estas habilidades a lo largo del proceso de formación en la universidad. [8:3]

Con base en las citas anteriores puede afirmarse la intencionalidad de contribuir con el desarrollo de las competencias socio-emocionales de los futuros profesores. Es decir, se reconoce y se aspira a desarrollar estas competencias en algunas asignaturas; no obstante, los estudiantes perciben estos intentos como insuficientes tal como se expresa en la siguiente categoría emergente.

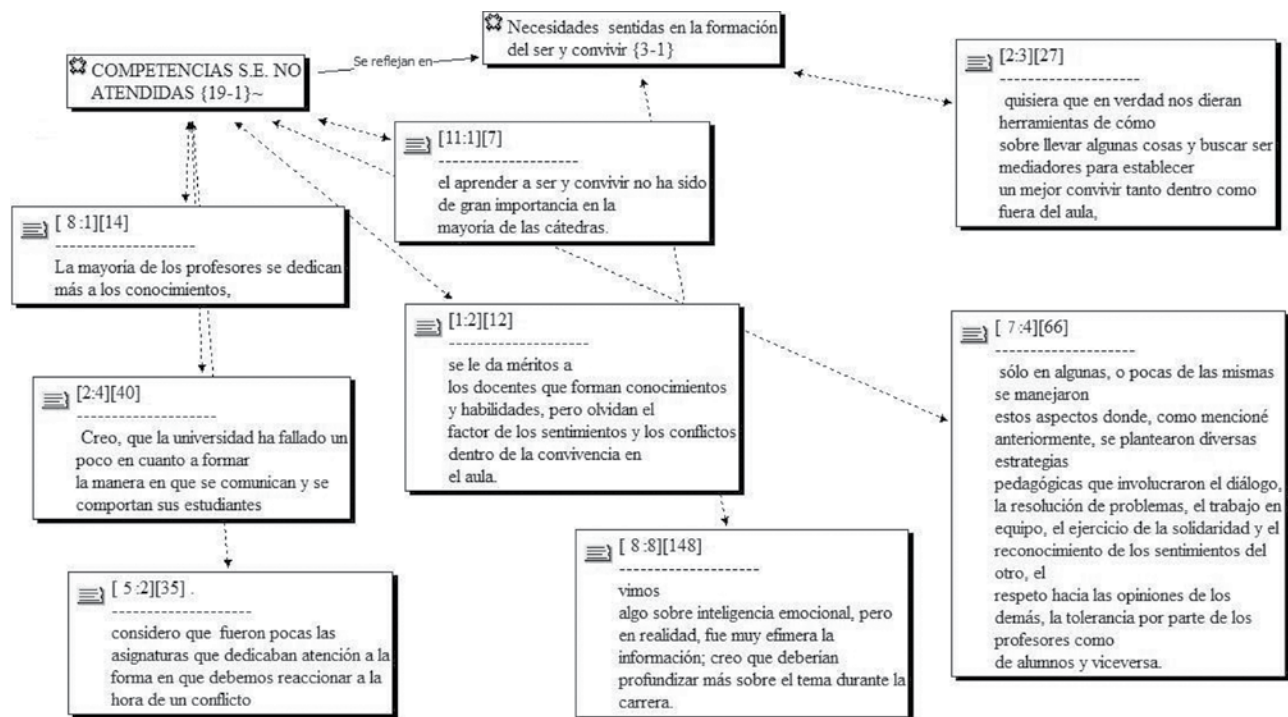
c.2. Competencias Socio-emocionales no atendidas

En la Figura 4, se evidencian aquellas competencias socio-emocionales que a juicio de los participantes constituyen necesidades de formación por cuanto manifiestan que no fueron atendidas, así lo expresan en algunos de los comentarios:

Se le da méritos a los docentes que forman conocimientos y habilidades, pero olvidan el factor de los sentimientos y los conflictos dentro de la convivencia en el aula. [11:1]

Considero que fueron pocas las asignaturas que dedicaban atención a la forma en que debemos reaccionar a la hora de un conflicto [5:2]

Figura 4. Competencias socio emocionales no atendidas



Los participantes están de acuerdo en la necesidad de una formación que enfatice en el desarrollo de competencias socioemocionales, a lo largo de la carrera. esto se muestra en el siguiente comentario:

Quisiera que en verdad, nos dieran herramientas de cómo sobrellevar algunas cosas y buscar ser mediadores para establecer un mejor convivir tanto dentro como fuera del aula [5:2]

2. En relación con el análisis del diferencial semántico

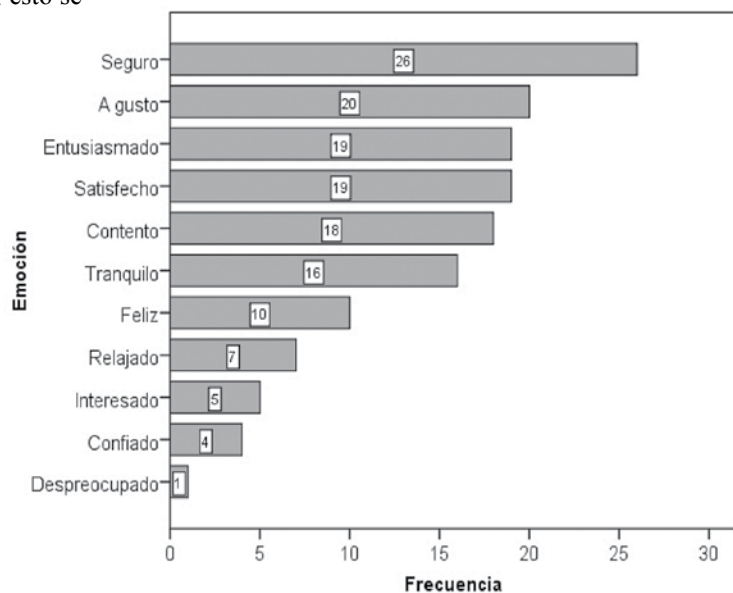
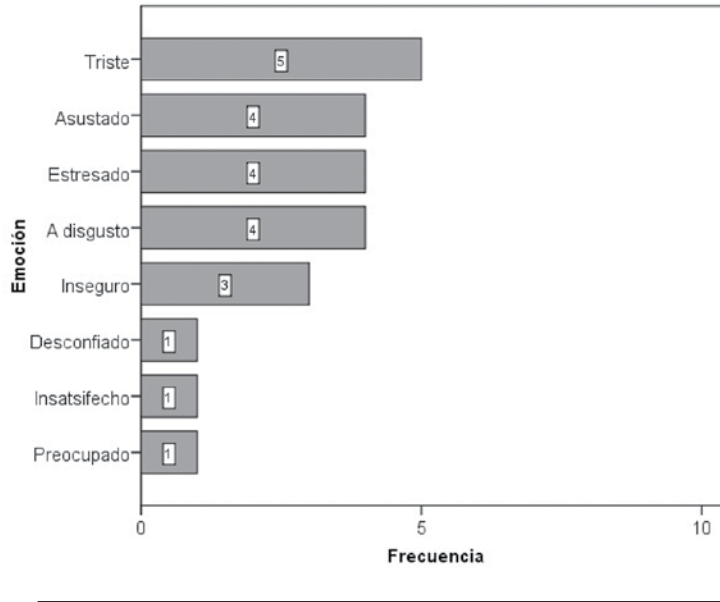


Figura 5 Registro de emociones placenteras

En el análisis del diferencial semántico se muestra que en la mayoría de los registros de los estudiantes prevalecen las emociones placenteras sobre las displacenteras (ver Figura 5), con excepción de los sentimientos de preocupación que se imponen sobre las situaciones de despreocupación, y las situaciones de tensión que muestran registros similares a las situaciones en las que los estudiantes se sienten relajados.

En la Figura 5 se observa que las emociones placenteras más sentidas son la seguridad, seguida por encontrarse “a gusto”, “entusiasmado” y “satisfecho” con lo que hace. Las emociones placenteras menos sentidas fueron el interés, la confianza y la despreocupación, las cuales mostraron una frecuencia menor a 5, según la información proporcionada por los estudiantes.

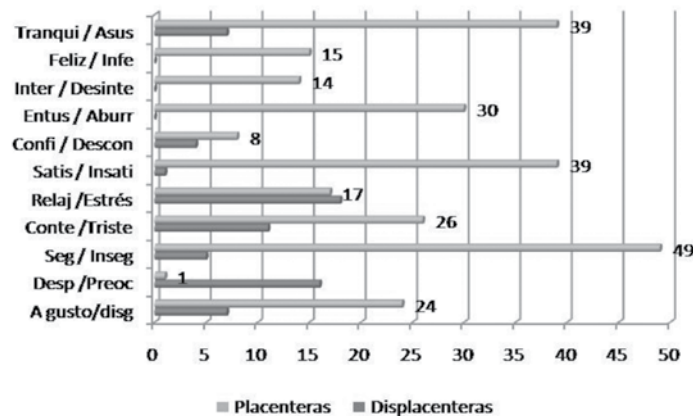
Figura 6
Registro de emociones displacenteras



La Figura 6, representa las emociones displacenteras, las cuales tuvieron una menor intensidad que las placenteras, excepto en el caso de la tristeza que registra una frecuencia cercana a cinco, mientras que el temor, estrés y disgusto disminuyen en intensidad, acercándose a cuatro. Cabe destacar que no se observaron registros con emociones displacenteras como la infelicidad, el desinterés y el aburrimiento.

Finalmente la Figura 7, muestra en resumen el registro de emociones placenteras y displacenteras sentidas en el que se confirma la superioridad descrita anteriormente de las emociones placenteras sobre las displacenteras con excepción del estrés que representa la emoción displacentera más sentida.

Figura 7
Registro de emociones placenteras y displacenteras



6. CONCLUSIÓN

De acuerdo con la información obtenida puede afirmarse que el plan de formación inicial de la Carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes en el Táchira hace un aporte incipiente al desarrollo de las competencias socio-emocionales de los futuros docentes, lo cual es consistente con las investigaciones reportadas por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) y Cases (2001). De allí que urge una revisión de la propuesta curricular, de manera tal que se hagan las adaptaciones necesarias para satisfacer las demandas que hoy día se formulan, en cuanto a incluir las competencias socio-emocionales en el perfil de los egresados de las profesionales docentes, como lo exponen diversos expertos. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Gardner, 2005; Perrenoud, 2004).

A pesar de que en los planes de formación no se encuentran explícitamente contenidos curriculares y actividades de formación relacionados con el manejo de competencias socioemocionales, los estudiantes en sus prácticas profesionales logran hacer frente satisfactoriamente a los retos encontrados, prevaleciendo las actitudes que refuerzan las emociones placenteras en detrimento de las displacenteras. Por lo tanto, los futuros docentes tienen conciencia de sus propias emociones, tanto placenteras como displacenteras, y son capaces de regularlas, lo que nos indica el grado de desarrollo de la habilidad correspondiente al autoconocimiento emocional. De allí que, se hace necesario apoyar el desarrollo de las competencias relativas a la comprensión y regulación de las emociones, con el fin de que puedan enfrentar las situaciones estresantes que les demandará el ejercicio profesional, tal como lo destaca Bisquerra (2000).

Por otra parte también se pudo observar que los profesores noveles experimentan sentimientos de frustración y ansiedad porque se enfrentan a demandas que no aprendieron a resolver en la universidad, lo cual les origina conflictos que afectan su equilibrio emocional y, por ende, su bienestar personal, resultados similares a los reportados por Esteve (2006).

Finalmente, queremos destacar que los estudiantes practicantes están conscientes de la necesidad de formación en aspectos socioemocionales y de su importancia en su actuación como futuros profesionales de la docencia, al mismo tiempo reconocen que los contenidos incluidos en algunas asignaturas son insuficientes para desarrollar estas competencias, por tanto, es fundamental impulsar desde el ámbito universitario el desarrollo de las competencias socioemocionales de los futuros formadores, quienes tendrán la responsabilidad de interactuar en un contexto impregnado cada día de situaciones inciertas, que demandan el establecimiento de relaciones interpersonales e indiscutiblemente, de experiencias emocionales que exigen de regulación y control, también de disposición para la negociación y el diálogo, con el propósito de prevenir el desgaste emocional del

educador. De allí que a partir de los testimonios de los informantes se infiere que se mantiene una insuficiente atención curricular al *aprender a ser* y al *aprender a convivir*, al concentrar el mayor contenido de las asignaturas en el *aprender a conocer*. Por otro lado, se comprobó que no existen otras ofertas extracurriculares que pudiesen suplir esta insuficiencia del plan de estudio. En ese sentido, no hay un suficiente desarrollo de los cuatro pilares básicos de la educación, como lo propone el informe Delors (1996).

A la luz de los hallazgos de esta investigación, convendría incluir entre los objetivos del eje de Prácticas Profesionales la valoración de las competencias socio-emocionales de los futuros docentes. En esa dirección, la observación de los alumnos practicantes podría incluir el monitoreo de la adquisición de las habilidades intrapersonales e interpersonales que inciden en su competencia para el manejo del miedo, la ansiedad, el estrés y las múltiples interrelaciones presentes en el contexto educativo en el que desarrollarán su ejercicio profesional. ⑧

* Este es un avance de los resultados del proyecto de investigación "Desarrollo de las competencias socioemocionales en la formación profesional" financiado por el CDCHT de la Universidad de Los Andes, código Nuta-H-233-06-04-B.

** Mireya Vivas García

Licenciada en Educación, Universidad Nacional Abierta, magister en Orientación de La Universidad del Zulia, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. Profesora asociada de la Universidad de Los Andes, Táchira, adscrita al Departamento de Pedagogía. Coordinadora del Grupo de Investigación Gabinete de Asistencia Psicopedagógica (GAPSIPE). Investigadora reconocida (PPI) Nivel II y de la (PEI) de la Universidad de Los Andes.

*** María Auxiliadora Chacón Corzo

Licenciada en Educación, Especialista en Docencia en Educación Básica y doctora por la Universidad Rovira I Virgili. Tarragona- España. Docente agregada de la Universidad de Los Andes Táchira "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez" del Departamento de Pedagogía. Área de Prácticas Docentes. Miembro del Grupo de Investigación GAPSIPE. (Gabinete de Asistencia Psicopedagógica). Premio PEI ULA 2003 y 2006. PPI Nivel I. Período 2007-2008.

**** Edixon J. Chacón G.

Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, en el programa de Metodología de las Ciencias del comportamiento. Es profesor agregado de la Universidad de Los Andes, en el Estado Táchira, adscrito al Departamento de Evaluación y estadística. Es miembro de grupos de investigación a nivel nacional e internacional. Sus líneas de investigación están relacionadas con el análisis de datos cualitativos y cuantitativos y con metodologías relacionadas con la construcción y validación de modelos teóricos.

BIBLIOGRAFIA

- Ayuso Marente, José Antonio (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*. 39. Recuperado el 23 de Octubre del 2008 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1341Ayuso.pdf>
- Bar-On, Roberth (2001). Emotional Intelligence and Self-Actualization. En Joseph Ciarrochi, Josephy Forgas y John Mayer (Eds.). *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. (pp. 82-97). Philadelphia, USA: Psychology Press.
- Bisquerra, Rafael (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Editorial Praxis.
- Cases, Irma (2001). La telaraña emocional del profesorado. La formación anímica: una herramienta imprescindible para sobrevivir dentro de la docencia. En F. López (Coord.). *La formación del profesorado: proyectos de formación en centros educativos*. (pp. 89-97). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Ciarrochi, Joseph, Forgas, Joseph y Mayer, John (2001). *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. Philadelphia, USA: Psychology Press.
- Coffey, Amanda y Atkinson, Paul (2001). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Editorial Santillana.
- Elias, Maurice, Hunter, Lisa y Kress, Jeffrey (2001). Emotional Intelligence and Education. En Joseph. Ciarrochi, Joseph. Forgas y John Mayer (Ed.). (Edit.). *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. (pp. 133-149). Philadelphia, USA: Psychology Press.
- Esteve, José (2006). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós Editorial.
- Extremera, Natalio y Fernández-Berrocal, Pablo (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8). Recuperado el 13 de mayo de 2004 en <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Gallego, Domingo, Alonso, Catalina, Cruz, Ana y Lizama, Luis (1999). *Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gallego, Domingo y Gallego, María (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid, España: Editorial Promoción Popular Cristiana.
- Gardner, Howard (2005, mayo). Multiple lenses on the mind. Conferencia Expo Gestión. Bogotá. Recuperado el 24 de junio de 2005 en http://pzweb.harvard.edu/PIs/HG_Multiple_Lenses.pdf
- Glasser, Barney y Strauss, Anselm (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York, USA: Aldine.
- Ibáñez, Nolfá (2002). Las Emociones en el aula. *Estudios pedagógicos*, 28. Recuperado el 4 de agosto de 2008 en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-
- Morin, Edgar (2001a). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Segunda edición. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Morin, Edgar (2001b). *Los siete saberes necesarios*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Muhr, Thomas (2006). Atlas/ti versión 5.2. Berlin, Alemania: Scientific Software Development: GmBh. Recuperado el 17 de septiembre de 2008 en <http://www.atlasti.com>.
- Pardo Merino, Antonio y Ruiz Diaz, Miguel (2002). *SPSS 11 Guía para el análisis de datos*. Madrid, España: Editorial McGraw-Hill.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Rangel, Milagros (Septiembre, 2004). Consideraciones sobre el perfil socio-afectivo de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación de la ULA-Táchira. Ponencia presentada en *II Jornadas Andinas de Currículum*. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Editorial Aljibe.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y fundamentos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Vallés, Antonio y Vallés, Consol (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Valencia, España: Promolibro.
- Viloria Marín, Hermes y Paredes Santiago, Maritza (2002). Estudio del síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de Los Andes. *Educere*, Mérida, Venezuela, 17, 29-36.