



Competencias emocionales y motivación por la carrera docente en estudiantes de programas universitarios de pedagogía de una universidad chilena

Carlos Ossa Cornejo^a, & Nelly Lagos San Martín^b

^a Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad del Bío-Bío, Chile. E-mail: cossa@ubiobio.cl

^b Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad del Bío-Bío, Chile. E-mail: nlagos@ubiobio.cl

Copyright © 2022.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

Resumen

En Chile no existen aún políticas orientadoras en las instituciones de Educación Superior para desarrollar habilidades del siglo XXI, pero sí existen orientaciones en las carreras de pedagogía para fortalecer la motivación a la carrera docente, el pensamiento crítico y reflexivo y las habilidades socioemocionales. El presente estudio describe y relaciona las variables de competencias emocionales y motivación a la carrera docente. Presenta una metodología descriptiva y correlacional, con participación de 290 estudiantes de pedagogía chilenos, 168 mujeres (58%) y 122 varones (42%). Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario ICEA para medir competencias socioemocionales, a partir del modelo pentagonal de Bisquerra, y el cuestionario de vocación docente (CVD), que mide la motivación para la carrera docente. Ambos fueron construidos y validados en estudiantes chilenos con adecuados indicadores de confiabilidad. Los resultados muestran una distribución levemente sobre la media aritmética de los instrumentos en cada variable ($M_{icea}=85.5$, $DS_{icea}=9.44$; $M_{cvd}=78.8$, $DS_{cvd}=9.28$), con asimetría y curtosis adecuada para el CVD, mientras que para ICEA es positiva y levemente alta, aunque con adecuada curtosis. Se encontraron correlaciones significativas y altas entre las variables ($r=.629$, $p<.01$) así como entre la motivación a la carrera docente y las competencias emocionales, con valores de correlación entre el CDV y todas las dimensiones del ICEA (valores entre $.471$ y $.630$, $p<.01$). Se concluye que las competencias emocionales son fundamentales para dar sentido a la decisión de carrera, al menos en el ámbito de la pedagogía, siendo relevante su desarrollo antes y durante el ingreso a la Educación Superior.

Palabras clave

Motivación, emociones, psicología educativa, evaluación.

Introducción

La formación de profesores es un ámbito de continuos análisis y mejoras, dadas las múltiples necesidades a las que deben responder estos profesionales y los cambios producidos en la sociedad. La situación de COVID 19 ha generado, por otra parte, la necesidad de que los docentes y educadores desarrollen competencias que no habían sido consideradas tradicionalmente, como las relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación, y las socioemocionales (Montenegro et al., 2020; UNICEF, 2021).

Las competencias emocionales en la formación inicial docente, son un área de investigación y desarrollo muy novedoso, y se ha convertido en una preocupación latente, puesto que se avizora que los futuros educadores deberán mostrar estas competencias en su desempeño profesional, en cuanto ingresen al campo laboral, ya que serán parte de su labor de educar (Torres-Rojas et al., 2020). Esto también se ha visto potenciado debido a las consecuencias sociales y de salud mental que ha generado la pandemia por COVID 19 y su impacto en la educación (Ribot et al., 2020).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) plantea que un incremento en las competencias emocionales favorecerá los resultados educativos y laborales en las personas (OCDE, 2019) debido a la capacidad para manejar situaciones de estrés, lo que habitualmente se considera un obstaculizador de los aprendizajes y del desempeño laboral (Román & Rodríguez, 2011; Valiente-Barroso et al., 2020). Del mismo modo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), plantea la necesidad de fortalecer la educación a partir del desarrollo de la capacidad de autonomía y la responsabilidad personal (UNESCO, 2005).

Tradicionalmente, la formación docente se ha visto como un proceso de formación en conocimientos, con poco espacio para el desarrollo de otras competencias relacionadas con el desarrollo personal o emocional. Del mismo modo, se ha considerado que existe un llamado interior en las personas que se deciden a estudiar pedagogía, dado que se le muestra en ocasiones como un área laboral compleja y con pocas retribuciones económicas, por lo que se la ha definido en algunas ocasiones como un apostolado (Ossa et al., 2018). En forma contraria, se ha señalado que la formación docente debe ser una decisión autónoma y consciente que dé cuenta de la motivación para enseñar (Ávalos, 2002; Solar & Díaz, 2007).

Esto es relevante debido a que uno de los grandes problemas que afecta al campo profesional educativo en la mayoría de los países es la dificultad para incorporar a los mejores estudiantes como docentes (INEE, 2018; Vaillant, 2013), por lo que muchos de los que ingresan en estos programas, tienen poco interés real en la profesión docente, siendo éste un aspecto relevante para las instituciones formativas (Prats, 2016).

Existe un vacío de conocimiento respecto de la relación entre las competencias emocionales y la motivación por estudiar pedagogía, lo que se evidencia en los escasos estudios sobre el tema. Por otro lado, este desconocimiento no permite relevar la importancia del desarrollo de competencias emocionales como elemento de los perfiles profesionales en las carreras de pedagogía.

Políticas de mejora para la formación inicial docente

La formación de los docentes ha sido una preocupación constante de los países desde hace varias décadas, frente a la cual se han planteado programas y políticas para fortalecer el desempeño del docente en ejercicio, así como la formación profesional (Vaillant, 2013).

Se considera que existe una heterogeneidad respecto a los procesos y programas de formación docente en los países de América Latina, Estados Unidos y Europa (Vaillant, 2013), pero una de las dificultades comunes que se presenta es cómo lograr dotar a los estudiantes de un real interés por la profesión que permita un desempeño realista, pertinente y efectivo (Gauthier, 2006; Prats, 2016).

La mejora de los procesos de formación profesional es un tema complejo, puesto que cuando se intenta generar un cambio sistémico, muchas veces es resentido por los docentes en ejercicio y por los formadores de docentes, puesto que estas políticas se perciben como imposiciones poco significativas y escasamente participativas (Avalos, 2002; Bochio et al., 2016).

Otra de las complejidades en la mejora de la formación inicial docente es la naturaleza del cambio que se intenta conseguir, ya que las reformas pueden orientarse a generar cambios en los sujetos pero no necesariamente en las condiciones de trabajo, lo que indudablemente deja a los docentes insatisfechos respecto a la política (Bochio et al., 2016). Por otra parte, la mejora puede ser vista como un mecanismo coercitivo más que de crecimiento, puesto que al intentar equilibrar los esfuerzos orientados a dar apoyos y a generar evaluación sobre la efectividad de estos apoyos, se puede percibir que dicha mejora se troca en un proceso de control para lograr la eficiencia (Avalos, 2014).

En Chile, específicamente, se ha implementado un Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, que es uno de los pilares de la Reforma Educacional que ha emprendido nuestro país con el fin de garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad, basada en la Ley 20.903, que pretende transformar una serie de procesos en materia de profesionalidad docente, apoyando su desempeño y aumentando su valoración. Aborda desde el ingreso en los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional, promoviendo el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros (Ministerio de Educación-Chile, 2022).

Respecto a la formación inicial de profesores y profesoras, esta ley indica la necesidad de implementar un sistema de evaluación de ingreso y salida de conocimientos y actitudes frente a la enseñanza y el aprendizaje, promueve estándares que se deben seguir para el óptimo resultado de estas evaluaciones y estipula un sistema de inducción al campo profesional a cargo de mentores, que son profesores de excelencia del sistema escolar chileno.

De esta forma se espera fortalecer el ingreso y el mantenimiento de los futuros docentes, lo que se puede ver como un mecanismo indirecto, ya que según la legislación chilena, las Instituciones de Educación Superior tienen autonomía para decidir sus planes curriculares. Respecto al tema que enfocamos en este trabajo, se debe considerar que existe

solo una leve indicación respecto a evaluar y fortalecer la motivación para la carrera docente, y ninguna explícita respecto de la formación en competencias socioemocionales.

Vocación docente

La vocación docente es un concepto complejo y poco estudiado, apesar de que se ha relevado en las políticas educativas chilenas del último lustro. Se puede conceptualizar como un proceso motivacional, de naturaleza interna que impulsa a una persona a realizar la labor docente (Ossa et al., 2018).

Se debe considerar que algunos autores discrepan del concepto de vocación docente y prefieren hablar de motivación para la formación docente. Por otra parte, otro grupo de autores plantean la idea de identidad profesional (Ávalos, 2002; Cárdenas, 2015; Watt & Richardson, 2008) en lugar de vocación. Es interesante señalar que se ha avanzado poco respecto a su conceptualización y, sin embargo, existe consenso respecto al factor motivacional como elemento constitutivo de la vocación docente.

En este trabajo se mantiene la idea de vocación docente debido a que se considera que la decisión de estudiar pedagogía y mantenerse en el campo educativo requiere de una intencionalidad característica de esta área, y existen factores no solo personales sino además culturales y valóricos.

En este sentido, se define la vocación docente como el proceso de disposición y elección voluntaria y autónoma para ingresar en la carrera docente, y se identifican a partir de ello, tres elementos. Por una parte, la capacidad de tomar decisiones propias (autodeterminación), la disposición para valorar y preferir el aprendizaje, y el interés por las tareas de enseñanza y de la disciplina pedagógica (Ossa et al., 2018).

La disposición hacia el aprendizaje tiene relación con la motivación intrínseca para valorar el proceso de enseñar y aprender, aspecto importante que denota la valoración por el conocimiento, que es uno de los elementos identificables de la profesión docente. El interés por la enseñanza y la profesión docente se enfoca en la decisión por preferir las labores relacionadas con la docencia sobre otras tareas profesionales y así mismo por el campo disciplinario. Finalmente, se valora la autodeterminación, el proceso decisional propio y consciente para ingresar y mantenerse en el campo profesional.

Competencias socioemocionales

Las competencias emocionales se pueden definir como el conjunto articulado de capacidades y habilidades que necesita un sujeto para desenvolverse de manera diferenciada, de forma adaptada y con mayor confianza en sí mismo (Saarni, 2000). Se puede considerar entonces que una persona con competencia emocional es capaz de demostrar autoeficacia al expresar sus emociones en la interacción social (Bisquerra & Pérez, 2007). Bajo la perspectiva de Saarni (2000), la autoeficacia se consigue al ser capaz de reconocer y regular las emociones en función de los resultados esperados.

Según Bisquerra (2005), las competencias emocionales son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes necesarias para comprender, expresar y

regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. En este concepto de competencia integra, por tanto, el saber, saber hacer y saber ser y propone un modelo teórico en el cual identifica cinco dimensiones que se enfocan en reconocer las emociones, regularlas, comprenderlas autónomamente, orientarlas a mejorar relaciones sociales, y orientarlas a la adaptación para la vida.

Las competencias emocionales son factores importantes para las personas, pues permiten su adaptación a la sociedad, y requieren de un proceso de formación, puesto que no siempre se fortalecen en la socialización primaria (Milicic & Alcalay, 2020). Es, además, un ámbito relevante para la formación inicial docente puesto que permitiría que el profesorado haga frente a los retos de forma más adaptativa (Rueda & Filella, 2016).

Además, el desarrollo de competencias emocionales es muy importante para lograr docentes con mayor capacidad de afrontamiento y mayor inteligencia emocional (Bisquerra, 2020; Bisquerra & Pérez, 2007; Casullo & García, 2015; Vivas et al., 2010). Sin embargo, en la formación universitaria este proceso ha sido lento y poco sistematizado (Fincias et al., 2018), aunque se ha visto un aumento de programas y propuestas, especialmente como programas de postgrado o postítulos (Pérez-Escoda et al., 2019).

Educación en habilidades emocionales es una de las diez recomendaciones que plantea la Organización Mundial de la Salud para el fortalecimiento de la salud mental (Lopera, 2015), lo que se ha visto respaldado por situaciones como la pandemia por COVID 19, que ha planteado situaciones emocionales negativas que no se han logrado afrontar adecuadamente. Esta recomendación hace eco en el caso de Chile, ya que casi un tercio de la población ha tenido trastornos psiquiátricos en su vida, mientras que un 22% de la población declara haberlo tenido en el año anterior a la investigación. Los trastornos por ansiedad son los trastornos de mayor prevalencia, mientras que las depresiones mayores constituyen uno de los trastornos específicos más prevalentes (Vicente et al., 2016).

Existe un vacío de conocimiento respecto de la relación entre las competencias emocionales y la motivación por estudiar pedagogía, lo que se evidencia en los escasos estudios sobre el tema. Por otro lado, este desconocimiento no permite relevar la importancia del desarrollo de competencias emocionales como elemento de los perfiles profesionales en las carreras de pedagogía. De este modo, el objetivo del estudio es describir y relacionar las variables competencias emocionales y vocación docente, para así avanzar hacia un modelo formativo que incorpore activamente la educación emocional en la preparación de futuros profesores y profesoras.

Métodos

El método utilizado en el estudio es de naturaleza cuantitativa, presentando un diseño descriptivo correlacional.

Participantes

Los participantes fueron 290 estudiantes de pedagogía chilenos, 168 mujeres (58%) y 122 varones (42%), de carreras de pedagogía de una universidad del sur de Chile. El rango de edad de los participantes varió entre 18 y 42 años ($M=20.01$, $DE=3.09$). El 97% de los estudiantes es de primer año de ingreso y el 3% restante es de segundo año (alumnos que provenían de otras carreras). Esta muestra corresponde al 79% del total de estudiantes de primeros años de pedagogía de la universidad, acordándose un muestreo de tipo censal dirigido a ese grupo.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en el estudio fueron dos. En primer lugar el *Inventario de Competencias Emocionales para Adultos* (ICEA; López et al., 2020), prueba construida para evaluar las competencias socioemocionales desde el modelo pentagonal de Bisquerra (Bisquerra & Pérez, 2007). Este instrumento consideró 23 ítems, con respuestas tipo Likert de 5 categorías (nada pertinente a muy pertinente) y con cinco dimensiones (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales, y habilidades para la vida). Este instrumento fue creado y piloteado en muestra chilena, presentando buenos indicadores psicométricos para el instrumento total (Alfa de Cronbach=.94) así como para las dimensiones (Alfa de Cronbach entre .80 y .86).

El segundo instrumento fue el *Cuestionario de Vocación Docente para Estudiantes* (CVD-E; Ossa et al., 2018), orientado a medir el nivel de interés y motivación hacia la carrera docente. El instrumento considera 30 ítems, con una respuesta tipo Likert de 5 categorías (nada de acuerdo a muy de acuerdo), y cinco dimensiones (escala de veracidad, autodeterminación, motivación intrínseca hacia el aprendizaje, interés por la enseñanza, e interés disciplinario). El instrumento fue creado y piloteado en muestra chilena, presentando buenos indicadores psicométricos para el instrumento total (Alfa de Cronbach=.88), y con una valoración en sus dimensiones de adecuadas a buenas (Alfa de Cronbach entre .65 y .84).

Procedimientos

Para el desarrollo del estudio se generó el contacto con los directores de las carreras de Pedagogía, obteniendo su autorización para la aplicación del instrumento, y comprometiendo un informe de resultados de cada carrera. Posteriormente, se realizó una visita a cada curso de primer año para informar sobre el proyecto e invitar a participar en él. La aplicación de los instrumentos fue vía online mediante la aplicación google forms, dejando un periodo de tres semanas para la recepción de respuestas. El instrumento requirió en su inicio un consentimiento informado escrito de participación en el estudio y en la evaluación.

Una vez recibidos los datos, se procesaron con el software estadístico SPSS v. 24, en el que se realizaron los análisis estadísticos. El análisis de los datos contempló un análisis descriptivo, considerando medidas de tendencia central, dispersión y distribución. Así

mismo, se consideró el coeficiente de correlación de Pearson y la prueba t de Student de diferencia de medias.

Resultados

Se presentan a continuación los resultados encontrados, que señalan en forma descriptiva, en primera instancia, que las medias de las variables se encuentran levemente sobre la media aritmética de los instrumentos ($M_{icea}=115.32$, $DS_{icea}=12.75$; $M_{cvd}=78.29$, $DS_{cvd}=11.33$), y por otro lado, los indicadores de asimetría y curtosis son medianamente adecuados para la medición de las competencias emocionales (ICEA_TT) y la vocación docente (CVD_TT), observándose una asimetría medianamente alta, aunque dentro de lo esperado (Tabachnik & Fidell, 2007) y una alta curtosis positiva, que indicaría valores altos (Tabla 1).

Tabla 1. Valores de tendencia central, distribución y dispersión de las variables.

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
ICEA_TT	57	135	115.32	12.749	-1.042	1.736
CONEM	9	25	20.48	2.687	-0.633	1.218
REGEM	6	25	20.33	3.358	-0.816	1.044
AUTOEM	16	35	30.49	3.600	-1.126	1.538
COMSOC	9	25	21.64	3.773	-1.416	1.197
COMVIDA	9	25	20.41	3.344	-0.573	-0.186
CVD_TT	0	97	78.29	11.327	-1.477	4.471
AUTOD	0	32	25.30	4.440	-1.716	3.163
MOTAPR	0	32	27.06	4.267	-1.095	2.870
INTENS	0	20	15.71	3.767	-0.738	0.530
INTDISC	0	16	10.25	2.489	-0.494	1.127

De forma específica, analizando cada variable, se observa que las dimensiones del instrumento de competencias emocionales (ICEA) presentan una valoración sobre la media aritmética, con una alta valoración de la autonomía emocional (AUTOEM), mientras que las otras dimensiones de conciencia emocional (CONEM), regulación emocional (REGEM), competencias sociales (COMSOC) y competencias para la vida (COMVIDA), muestran una valoración menor, presentándose medianamente altas. Esto podría indicar que los estudiantes que participan en el estudio, presentan una percepción segura y confiada respecto a sus habilidades emocionales, aun cuando perciben que sus habilidades de conciencia y regulación emocional se encuentran menos desarrolladas. Lo mismo ocurriría con la percepción sobre el uso de las emociones en la interacción social y como factor de calidad de vida.

Respecto a las dimensiones de vocación docente (CVD), se observa que las dimensiones que la conforman presentan valores sobre la media aritmética, destacando con mayor valoración las de motivación por el aprendizaje (MOTAPR) y de autodeterminación (AUTOD). Algo menores son las valoraciones respecto al interés por enseñar (INTENS) y el interés por la disciplina (INTDISC). Se puede inferir, pues, que los estudiantes valoran más la

motivación por ingresar en la carrera docente como una decisión motivada respecto del aprendizaje universitario, que por considerarla interesante por aspectos profesionales o disciplinarios, quizás, porque aun no conocen en profundidad qué es lo que debe realizar profesionalmente un docente.

Además, se puede observar que existiría una diferencia respecto al género, sobre la vocación docente pero no en lo relativo a la percepción sobre las competencias emocionales (Tabla 2).

Tabla 2. Promedios de variables según género.

	Genero	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
CVD_TT	Masculino	122	75.07	13.849	1.254
	Femenino	168	80.64	8.362	0.645
ICEA_TT	Masculino	122	114.43	13.334	1.207
	Femenino	168	115.96	12.307	0.949

No obstante, como lo sugieren los indicadores de asimetría y curtosis, los grupos no se comportan con normalidad estadística y no se puede considerar igualdad en las varianzas. Se observa, de todas maneras (ver Tabla 3), que hay una diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres en vocación docente (CVD_TT).

Tabla 3. Valores de diferencias de media según género.

		Prueba Levene		Prueba Dif. medias			IC	
		F	p	t	gl	p	Inferior	Superior
CVD_TT	Se asumen varianzas iguales	6.645	.010	-4.256	288	.000	-8.148	-2.995
	No se asumen varianzas iguales			-3.951	184.194	.000	-8.353	-2.789
ICEA_TT	Se asumen varianzas iguales	0.533	.466	-1.014	288	.311	-4.523	1.447
	No se asumen varianzas iguales			-1.001	248.191	.318	-4.563	1.487

F (prueba Fisher para igualdad de varianzas), p (significación estadística), t (prueba de Student para diferencias de media), gl (grados de libertad), IC (intervalos de confianza).

Finalmente, se puede señalar que se encontraron correlaciones positivas, significativas y altas, entre las variables estudiadas ($r=.629$, $p<.01$). Así mismo, se encontraron correlaciones positivas, significativas y medianamente fuertes, entre la motivación a la carrera docente y las dimensiones de competencias emocionales, con valores de correlación entre $.471$ y $.630$, con $p<.01$, si bien no se encontró lo mismo entre las dimensiones de vocación docente y el indicador total de competencias emocionales. Lo anterior podría indicar que el desarrollo de las competencias emocionales permitiría el fomento de la motivación y el interés por la carrera docente.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos dan cuenta de una valoración en general positiva de las competencias emocionales de parte de los estudiantes de pedagogía que participaron del estudio. Si bien no se reportan altos niveles en las dimensiones básicas de competencias emocionales como son la conciencia y la regulación emocional, ni en las competencias relacionadas con el ámbito social y de vida. Llama la atención la valoración atribuida a la dimensión de autonomía emocional, que se puede atribuir a la percepción de haber alcanzado un nivel madurativo propio e independiente, esperado en la edad del grupo de participantes según las consideraciones sociales y normativas (Badia, 2021) y con un adecuado nivel de seguridad y autoestima (Carrillo-Ramírez et al., 2020).

Respecto a los valores encontrados en vocación docente, se puede señalar que se encontraron niveles de valoración altos al respecto, mayormente vinculados a la motivación por aprendizaje y la autodeterminación, que al interés por la disciplina o la enseñanza. Lo anterior podría deberse a que los estudiantes que ingresan en la formación docente presentarían una motivación fundada en ideales respecto a lo que creen que puede ser la carrera docente, más que conocer claramente cuáles son los factores que la componen (García-Poyato et al., 2018). Por otra parte, no es inusual que los aspirantes a la formación docente tengan una alta motivación para ingresar a este ámbito profesional, dado que existe un ideal de cambio social construido socioculturalmente que los lleva a considerar que este es un camino de transformación social (Muñoz-Fernández et al., 2019).

Otro elemento de discusión que se desprende del estudio es la diferencia de género encontrada en la vocación docente, donde las mujeres presentaron mayores niveles de motivación por la docencia que los hombres, lo que podría relacionarse con el fenómeno de feminización de la educación (Verástegui, 2019). Por otro lado, no se evidenciaron diferencias significativas respecto a la percepción de competencias emocionales, situación que se ha encontrado avalada en algunos estudios sobre docentes (García, 2021). Sin embargo, otros estudios sí han encontrado diferencias significativas en la valoración de competencias emocionales entre hombres y mujeres (Molero & Pantoja, 2015). Lo anterior se debería a diferencias en cómo se considera la evaluación de las competencias emocionales, pues en instrumentos de autorreporte se observan menos diferencias debido al género que en instrumentos de habilidad (Gartzia et al., 2012).

Finalmente se hace necesario considerar la relación encontrada entre competencias emocionales y vocación docente, lo cual es relevante para fortalecer la formación de las competencias emocionales en la preparación profesional de los futuros docentes, pues los datos sugerirían que el desarrollo de altas habilidades emocionales aumentaría la motivación para estudiar pedagogía. Esto podría explicarse en alguna medida por la naturaleza emocional de los componentes de motivación e interés de la vocación docente. Si bien durante mucho tiempo se relacionó el proceso decisional de la vocación con aspectos solo cognitivos, hoy se considera que intervienen aspectos cognitivos y emocionales (Valls, 2007).

Por otro lado, las emociones positivas dan un poderoso refuerzo a la toma de decisiones (Tran et al., 2012), ayudando a la elección, sea de manera medianamente consciente o completamente consciente, como se ha visto respecto del mindfulness como proceso de concienciación de los procesos emocionales y de pensamiento (Jiménez & Salcido, 2019).

El desarrollo de las competencias emocionales en la formación de futuros docentes es un tema que ha tomado bastante importancia en la actualidad, tanto por la necesidad de mejorar la formación humana como para fortalecer el apoyo de los estudiantes, necesidad que se ha visto acrecentada por la situación de pandemia por COVID 19. Si bien se ha ido conformando un conjunto de programas que dan esta formación a nivel de postformación, se ha visto la necesidad de que se incorpore también como elemento del curriculum de formación inicial de los futuros docentes.

Por otra parte, a partir de la positiva relación entre las competencias emocionales y la vocación docente que se ha encontrado en este estudio, se puede sustentar con mayor fuerza la necesidad de trabajar el aspecto emocional en la formación inicial docente, y en especial, en el periodo temprano de esta, ya que el adecuado desarrollo emocional podría fomentar y mantener una positiva vocación docente de parte de los estudiantes.

Consideramos que queda un amplio campo de trabajo investigador por delante, ya que este estudio presenta como limitaciones el haber considerado solo una muestra acotada a una Institución de Educación Superior, por lo que el alcance de los resultados es muy limitado. Se debería ampliar la cantidad de participantes para verificar si se mantiene la relación entre las variables. Además, no se puede dejar de considerar el hecho de que la muestra no mostró indicadores de normalidad, lo que puede soslayarse con un mayor número de estudiantes que permita revisar los datos extremos (outliers) que podrían influenciar los análisis realizados.

De todos modos, creemos que este estudio aporta un aspecto relevante dado el proceso de mejora de los procesos formativos de las instituciones formadoras chilenas y la responsabilidad que tienen al evaluar las competencias de entrada de los estudiantes de pedagogía, con la finalidad de lograr un mejor perfil profesional. Si se fortalecen las competencias emocionales y los componentes de la vocación (motivación, autodeterminación, interés), se podría generar un itinerario formativo que potencie profesionales con pensamiento autónomo, automotivados y que gestionan adecuadamente sus emociones.

Referencias

- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40, 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Avalos, B. (2002). Formación docente: Reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, XXXII(3), 17-25.
- Badia, J.M. (2021). La valoración de la madurez en adolescentes. Requisitos, indicadores y condicionantes. *Dilemata*, 35, 31-52.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2020). Las competencias emocionales en el I Congreso Internacional de la RIEEB. *Educación y Orientar: La revista de la COPOE*, 12, 40-41.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Bocchio, M.C., Grinberg, S., & Villagrán, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(29). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2057>
- Cárdenas, G. (2015). Diacronía y sincronía: Una problematización de la vocación docente (primera parte). *Sincronía, Revista de Filosofía y Letras*, XIX(67), 1-18.
- Carrillo-Ramírez, E., Pérez-Verduzco, G., Laca-Arocena, F.A., & Luna-Bernal, A.C. (2020). Inteligencia emocional percibida y autoconcepto en adolescentes estudiantes de bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 55, 33-40.
- Cassullo, G.L., & García, L. (2015). Estudio de las competencias socio emocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores de nivel medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- Fincias, P.T., Izard, J.F., & Conde, M.J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 579-597.
- Gauthier, C. (2006). La política sobre formación inicial de docentes en Québec. *Revista de Educación*, 340, 165-185.
- García, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: Fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.6018/reifop.450111>
- García-Poyato, J., Cordero, G., & Torres, R. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 51-72. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.727>
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: Más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575.
- INEE. (2018). *Políticas para el mejoramiento profesional de los docentes en México. Documentos ejecutivos de política educativa N° 3*. <https://bit.ly/3GUarP1>
- Jiménez, O., & Salcido, L. (2019). Emoción, toma de decisiones y mindfulness. *Alternativas en Psicología*, 40, 8-23.
- Lopera E. J. (2015). El concepto de salud mental en algunos instrumentos de políticas públicas de la Organización Mundial de la Salud. *Revista Facultad Nacional De Salud Pública*, 32(S1), 11-20.
- López-López, V., Lagos, N., & Hidalgo, J. (in press). *Validación de un Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA)*.

- Milicic, N., & Alcalay, L. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: Un desafío pendiente. In M. Corvera & G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp.53-62). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación-Chile. (2022). *Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. <https://bit.ly/3KAD068>
- Molero, D., & Pantoja, A. (2015). Diferencias de género en inteligencia emocional percibida en docentes de infantil y primaria. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (pp.369-378). Bubok.
- Montenegro, S., Raya, E., & Navaridas, F. (2020). Percepciones docentes sobre los efectos de la brecha digital en la Educación Básica durante el Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9, 317-333.
- Muñoz-Fernández, G.A., Rodríguez-Gutiérrez, P., & Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22(1), 71-92. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20007>
- OCDE. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. <https://bit.ly/3fP08zS>
- Ossa, C., Lagos, N., Palma, M., Arteaga, P., & Quintana, I. (2018). Construcción y análisis psicométrico del cuestionario de vocación docente para estudiantes (CVD-E). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 15-29. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181734cossa6>
- Pérez-Escoda, N., Berlanga, V., & Alegre, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: Evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón*, 71(1), 97-113.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68(2), 19-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- Ribot, V., Chang, N., & González, A. (2020). Efectos de la COVID-19 en la salud mental de la población. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19(1), e3307.
- Román, A., & Rodríguez, Y. (2011). El estrés académico: Una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 14(2), 1-14.
- Rueda, P.M., & Filella, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange*, 1, 212-219. <https://doi.org/10.21001/ie.2016.1.17>
- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A developmental perspective. In R. Bar-On & J.D. Parker (Eds.), *The Handbook of emotional Intelligence. Theory, Development, Assesment, and Aplication at Home, School, an in the Workplace* (pp.68-91). Jossey-Bass.
- Solar, M.I., & Díaz, C. (2007). El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *Horizontes educacionales*, 12(1), 35-42.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon.
- Torres-Rojas, I.S., Gutiérrez-García, R.A., Cudris-Torres, L., Manjarres-Hernández, M.T., & Acuña-Bravo, W. (2020). Importance, need and presence of emotional competences in the formation of licenses in Colombia. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3), 296-303.
- Tran, V., Páez, D., & Sánchez, F. (2012). Emotions and decision-making processes in management teams: A collective level analysis. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28(1), 15-24.
- UNESCO. (2005). *EFA Global Monitoring Report*. UNESCO <https://bit.ly/3nQm1my>
- UNICEF. (2021). *Sostener, Cuidar, Aprender. Lineamientos para el Apoyo Socioemocional en las Comunidades Educativas*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://uni.cf/3GXmFpZ>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J.M., & Martínez-Vicente, M. (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 161-176.
- Valls, F. (2007). Inteligencia Emocional y asesoramiento vocacional y profesional: Usos y abusos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 11(5), 179-200.
- Verástegui, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto?. *Revista de Estadística y Sociedad*, 73, 28-31.

- Vicente, B., Saldivia, S., & Pihán, R. (2016). Prevalencias y brechas hoy: salud mental mañana. *Acta bioethica*, 22(1), 51-61. <https://doi.org/10.4067/S1726-569X2016000100006>
- Vivas, M., Chacón, M.A., & Chacón, E. (2010). Competencias socio-emocionales autopercibidas por los futuros docentes. *Educere*, 14(48), 137-146.
- Watt, H.M., & Richardson, P.W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.

Competências emocionais e motivação para a carreira docente de estudantes universitários de pedagogia numa universidade chilena

Resumo

No Chile, ainda não existem políticas orientadoras nas instituições de Ensino Superior para desenvolver as competências do século XXI, mas existem diretrizes nas carreiras pedagógicas para fortalecer a motivação para a carreira docente, o pensamento crítico e reflexivo e as competências socioemocionais. O presente estudo descreve e relaciona as variáveis de competências emocionais e de motivação para a carreira docente. O estudo apresenta uma metodologia descritiva e correlacional, com a participação de 288 estudantes chilenos de pedagogia, sendo 168 mulheres (58%) e 120 homens (42%). Os instrumentos utilizados foram o questionário ICEA para medir as competências socioemocionais, baseado no modelo pentagonal de Bisquerra (2020) e o questionário vocacional docente (CVD), que mede a motivação para a carreira docente. Ambos foram construídos e validados para estudantes chilenos com indicadores de confiabilidade adequados (indicar valor). Os resultados mostraram uma distribuição ligeiramente acima da média aritmética dos instrumentos para as variáveis analisadas ($M_{icea} = 85.5$, $DS_{icea} = 9.44$; $M_{cvd} = 78.8$, $DS_{cvd} = 9.28$), com assimetria e curtose adequada para CVD, enquanto que, para ICEA foi positiva, ligeiramente alta e com curtose adequada. Foram encontradas correlações significativas e altas entre as variáveis ($r=.629$, $p<.01$) bem como entre a motivação para a carreira docente e as competências emocionais, com valores de correlação entre a QV e todas as dimensões do ICEA (valores de $.471$ a $.630$, $p<.01$). Conclui-se que as competências emocionais são essenciais para dar sentido à decisão de seguir a carreira docente, pelo menos na área da pedagogia, sendo relevante o seu desenvolvimento antes e durante o ingresso no ensino superior.

Palavras-chave

Motivação, emoções, psicologia educacional, avaliação.

Emotional competences and motivation for the teaching career in students of university pedagogy programs of a Chilean university

Abstract

In Chile, there are still no guiding policies in Higher Education institutions to develop 21st century skills, but there are guidelines in pedagogy careers to strengthen motivation for a teaching career, critical and reflective thinking, and socio-emotional skills. This study describes and relates the variables emotional competencies and motivation to the teaching career; presents a descriptive and correlational methodology, with the participation of 290 Chilean pedagogy students, 168 women (58%) and 122 men (42%). The instruments used were the ICEA questionnaire to measure socioemotional competencies, based on the Bisquerra pentagonal model (2020), and the Teaching Vocation Questionnaire (CVD), which measures motivation for a teaching career; both were constructed and validated in Chilean students with adequate reliability indicators. The results show a distribution slightly above the arithmetic mean of the instruments in each variable ($M_{icea}=85.5$, $DS_{icea}=9.44$; $M_{cvd}=78.8$, $DS_{cvd}=9.28$), with asymmetry and adequate kurtosis for CVD, while for ICEA it is positive. and slightly high, although with adequate kurtosis. Significant and high correlations were found between the variables ($r=.629$, $p<.01$) as well as between motivation for the teaching career and emotional competencies, with correlation values between the QOL and all the dimensions of the ICEA (values between .471 and .630, $p<.01$). It is concluded that emotional competencies are essential to give meaning to the career decision, at least in the field of pedagogy, their development being relevant before and during admission to higher education.

Keywords

Motivation, emotions, educational psychology, evaluation.

Received: 15.01.2022

Revision received: 11.02.2022

Accepted: 16.02.2022