



UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

ELEMENTOS FACILITADORES U OBSTACULIZADORES DEL DESARROLLO
DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA: EL RELATO DE LOS
PROFESORES/RAS

Estudiante: López Zamorano, Roberto

Profesora guía: Dra. Herrera Ponce,
Paulina

Seminario de Grado para optar al grado de Licenciado en Psicología

Santiago, 2022.

Tabla de contenido

1	Resumen	1
2	Introducción.....	1
3	Pregunta de Investigación.....	15
4	Objetivos.....	16
4.1	Objetivo General	16
4.2	Objetivos Específicos.....	16
5	Plan Metodológico.....	16
6	Participantes.....	17
7	Plan de Análisis	18
8	Consideraciones Éticas	19
9	Análisis por Categorías Emergentes.....	20
9.1	Categorías y tópicos: facilitadores y obstaculizadores para el desarrollo de la I.E. en el aula: relato de los profesores/ras.....	20
10	Análisis descriptivo por categorías emergentes	24
10.1	Categoría (1): Conocimiento de la I.E. en el Aula.	24
10.2	Categoría (2): Ejercicio de la profesión del profesor/ra y su relación con el desarrollo de la I.E. en el aula.	25
10.3	Categoría (3): Vinculación de la I.E. entre profesor/ra y sus estudiantes.	25
10.4	Categoría (4): Consejería socioemocional del profesor/ra a los niños y niñas violentados.....	26
10.5	Categoría (5): Conducto regular del profesor/ra ante situaciones complejas de los niños o niñas emocionalmente mal regulados.	27
10.6	Categoría (6): Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras para aplicar estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E. en el aula.....	28

10.7	Categoría (7): Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras en la organización educativa para aplicar estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E. en el aula.	29
10.8	Categoría (8): Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras en los estudiantes para aplicar estrategias metodológicas relacionadas con la I.E. en el aula.	30
10.9	Categoría (9): Implementación de talleres relacionados con desarrollo de la I.E. para los estudiantes.....	31
10.10	Categoría (10): Sugerencias del entrevistado para el desarrollo de la I.E.....	31
11	Análisis Integrativo.....	32
11.1	Facilitadores y Obstaculizadores encontrados.....	32
11.1.1	Facilitadores por Vínculo (Docente/Estudiante).	32
11.1.2	Facilitadores por Conocimiento.....	33
11.1.3	Facilitadores por Organización (Pública/Subvencionada).....	33
11.1.4	Facilitador por Generación y Enfoque (Docentes).	34
11.1.5	Facilitador por Nivel Académico (Básica/Media).....	34
11.1.6	Facilitadores por Trabajo en Equipo (Integración/Inclusión).	34
11.1.7	Facilitadores por Equipos Psicosociales.	35
11.1.8	Obstaculizadores por Violencia (Vulnerabilidad).	35
11.1.9	Obstaculizadores por Conocimiento.....	36
11.1.10	Obstaculizadores por Organización (Pública/Subvencionada).	36
11.1.11	Obstaculizadores por Generación y Enfoque (Docentes).....	37
11.1.12	Obstaculizadores por Nivel Académico (Básica/Media).....	37
11.1.13	Obstaculizadores por Estrés y Aislamiento (Pandemia).....	37
12	Conclusión	38
13	Referencias.....	45

1 Resumen

Este proyecto de investigación tiene como objetivo general conocer los facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras que aplican estrategias metodológicas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el aula, en escuelas públicas o particular subvencionadas, de la enseñanza básica y media de sectores vulnerados. Los antecedentes indican, que existen numerosos estudios teóricos de la I.E., sin embargo, los estudios empíricos en Chile son escasos en cuanto a la aplicación y desarrollo de la I.E. en el aula, la ausencia de estas estrategias crea vacíos metódicos y prácticos, que, además, aumentan la brecha de inequidad socioemocional a los sectores más vulnerados. La metodología aplicada para la investigación se realiza a través del paradigma cualitativo y de enfoque fenomenológico, es decir, profundizar en los fenómenos y dinámicas sociales que subyacen ante las dificultades que encuentran los profesores/ras, que aplican metodologías para el desarrollo de la I.E. en el aula, en donde la información es escasa, en ese sentido, se realiza una entrevista no estructurada y descriptiva al relato de los profesores/ras. En cuanto a los resultados de dicha investigación, este arroja relevante información, categorizados como hallazgos de importancia y datos relevantes tanto para facilitadores como obstaculizadores. En conclusión, se puede decir que al relato de los profesores/ras, emerge importante información para la presente y futuras investigaciones relacionadas con las temáticas para el desarrollo de la I.E. en el aula, tales como, el “vínculo” y, por otro lado, la “violencia”, antes que inclusive que el conocimiento que puedan tener los profesores/ras que se involucran de dichas prácticas. Además, aparecen datos comparados como causa-efecto entre hallazgos de importancia y categorías emergentes, entre otros datos considerables para el desarrollo y aplicación de la I.E. en el aula.

Palabras claves: inteligencia emocional, educación emocional, competencias emocionales, profesorado, estudiantes, instituciones, facilitadores, obstaculizadores.

2 Introducción

Durante los últimos años, sobre todo ahora en el contexto pandémico en el mundo, la inteligencia emocional en la educación ha cobrado especial relevancia. En Chile, aunque las intenciones son las mejores por parte del Ministerio de Educación, no se visibilizan sobre todo en

la educación pública estrategias reales de implementar dichas prácticas. En ese sentido, los Profesores/ras que tienen interés en desarrollar experiencias desde las prácticas con la I.E. en estudiantes, con el fin de ampliar las habilidades de efectos socioemocional en los niños y niñas, no se contarían con las habilidades y capacitaciones necesarias para llevarlas a cabo, por mucho interés que tengan, en este sentido, “los profesores reportan percibir que no cuentan con las herramientas necesarias para abordar esta importante área” (Berger, Milicic, Alcalay, Torretti, Arab y Justiniano, 2009, en Milicic M. y Marchant T. 2020, p.61).

El desarrollo de la I.E. en las escuelas públicas de Chile sigue siendo un desafío pendiente, Milicic M. y Marchant T. al señalar: “Los currículums de formación de profesores se centran en lo cognitivo y lo técnico, obviando lo emocional” (2020, p.61), si se educa desde la I.E. se estará aportando plenamente al desarrollo de capacidades sociales y emocionales de los estudiantes.

La Ley General de Educación en Chile (Ley n° 20.370) promulgado año 2009, aunque se refiere a la educación en relación con el desarrollo integral en el Cap.10 letra (a), cuando dice: “que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral” (Poder Legislativo Chile, 2009), en ninguna de sus partes hace referencia a la educación desde una perspectiva para el desarrollo de una educación emocional, es más, en el mismo capítulo, ratifica la formación y desarrollo integral “conforme al reglamento interno del establecimiento” (Poder Legislativo Chile, 2009), quedando en libertad los establecimientos de orientar o no hacia dichas prácticas. Es cuanto, la (LGE) N°20.370 del 2009 en Chile, solo hace referencia al concepto y habilidades emocionales en el artículo n.º 28, para fomentar el desarrollo integral en niños y niñas de educación parvulario, “Sin que constituya un antecedente obligatorio para la educación básica” (Poder Legislativo Chile, 2009), de ahí, que los establecimientos al no tener la obligatoriedad de implementar alternativas curriculares, ponen su énfasis en la educación más bien desde una perspectiva cognitiva racional que emocional.

El presente artículo de investigación cualitativa tiene por objetivo indagar problemáticas y vacíos que encuentran los profesores/ras, que trabajan en escuelas públicas y particular subvencionadas de enseñanza básica y media, para desarrollar la I.E. en los niños y niñas, como facilitadores de dichas prácticas.

Los antecedentes referidos a los conceptos de I.E. para la educación comienzan con los estudios científicos de Salovey y Mayer (1990), y la publicación del artículo titulado “Emotional intelligence”, que, según su modelo, la I.E., abarca al menos cuatro áreas facilitadoras del pensamiento: habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción, habilidades facilitadoras del pensamiento, habilidad de comprender el conocimiento emocional y la habilidad de regular y promover el crecimiento emocional e intelectual (Bisquerra, 2010, p. 128).

A pesar de estos significantes aportes de investigación, fue la obra de Daniel Goleman en 1995 “Inteligencia Emocional”, la que marca un antes y un después, este autor reconoce que su trabajo se basa en las investigaciones científicas sobre modelo de la I.E. al que se dedicaran Salovey y Mayer (1990, citado en Bisquerra, 2010). Goleman, pudo instalar los conceptos y teorías más fuertemente de lo que se llamaba hasta entonces I.E., llevando las investigaciones a otros estamentos de la sociedad y la cultura occidental. Pero no fueron solo sus argumentos teóricos los que catapultaron su éxito, sino no, otra serie de factores culturales y sociales de la década del 90, uno de ellos, la publicación de la obra “The Bell Curve”, en español (La curva de la campana: Inteligencia y estructura de clases en la vida estadounidense), ensayo de los autores Herrnstein y Murray (1994, citado en Bisquerra, 2010, p.127), que argumenta la justificación sobre, la “importancia del CI para comprender las clases sociales en América y en otras sociedades” (Bisquerra, 2010, p. 127), así, defendiendo las posturas elitistas correlacionando el concepto de inteligencia con economía, Goleman, oponiéndose a este elitismo teórico y fundamentalista, contrarrestar tales posturas dándole importancia al hecho de que, existe correlaciones entre dos tipos de inteligencias, y de que no solo el CI, que es regido por la inteligencia racional es el asunto prioritario al decir: “por ello no es el CI lo único que debemos tener en cuenta, sino que también deberemos considerar la inteligencia emocional” (Goleman, 2018, p. 32).

Otro autor interesante para el presente estudio es Howard Gardner, quien publica en (1983) el libro Frames of Mind (Estructuras de la Mente), en donde establece que existen otras siete inteligencias: la inteligencia lógico-matemática, una inteligencia musical, una corporal-kinestésica, una lingüística, una espacial, una inteligencia intrapersonal y una inteligencia interpersonal (1983, p. 5).

De estas categorías de inteligencias múltiples de Gardner, el filósofo, sociólogo y educador chileno Juan Casassus, destaca como preponderantes, “la inteligencia intrapersonal”, como “la inteligencia interpersonal”, como fuente principal, de “una inteligencia que es necesaria para poder llegar a ser un buen líder político o religioso, o ser un buen profesor, o buen terapeuta” (2007, p. 153), es importante lo que dice Casassus, aquí, porque hace referencia a la presente investigación en cuanto a “llegar a ser un buen profesor” , entendido también, como toda persona mediadora entre un estudiante y alguna situación en particular. Otro concepto relevante que nos proporciona Casassus es cuando hace referencia a la importancia del “desarrollo de la comprensión emocional o la inteligencia interpersonal, es lo que permite trabajar eficazmente con otras personas” (2007, p. 153).

Para el estudio, entonces, ¿Qué es la inteligencia emocional?, Para interiorizarse, es necesario tomar primero el concepto de “inteligencia emocional” por separado, ambos conceptos que aparentemente están en contingencias; uno que deriva en la razón, intelecto y cognitivo de las personas y el otro arraigado en lo instintivo, más primitivo y profundo de la especie humana y animal.

El concepto de “inteligencia”, está asociada a las pruebas de inteligencia conocida como “Test”, que fueron creados para medir el éxito académico: “Es decir, inteligencia, test y educación han sido referentes psicopedagógicos básicos durante el siglo XX” (Bisquerra, 2010, p. 117). Paradójicamente, el primer instrumento de medición de la inteligencia fue arbitrario y discriminador, que fuera usado hasta los años 60, nace en (1905) cuando el ministerio de educación Frances encarga a Alfred Binet (1857-1911), que creará, “un instrumento para distinguir al alumno que podía ser escolarizado en las aulas ordinarias de aquel que debía internarse en aulas de educación especial” (Bisquerra, 2010, p. 118). Luego, en 1916, la batería de pruebas del “test”, es patrocinada por la Universidad de Stanford, conocida como Stanford-Binet.

Durante, en (1912), aparece el término de “coeficiente intelectual” (CI), de la mano de William Stern (1871-1938), quien dijera que él (CI) de las personas se medía por la edad mental de estas, basado en las pruebas de Binet-Simon. Más aún, Stern cuantificaba la inteligencia a través del cociente intelectual, que sería la división entre la edad mental y la edad cronológica de las personas. De aquí en adelante, numerosos investigadores se interesaron en la inteligencia desde

las mediciones psicométricas, entre ellos Cattell (1860-1944), Thorndike (1920), Spearman (1927), y Guilford (1950), quien realizará, “una serie de trabajos sobre estructura de la inteligencia, que abrieron la puerta al estudio de la creatividad y al pensamiento divergente” (Bisquerra, 2010, p. 118). Como se puede ver, el término o concepto de la “inteligencia”, más bien tiene que ver con las formas de medirla y tipos de test de (CI) que son aplicados a los individuos desde una perspectiva cognitiva y psicométrica.

Para aproximarnos aún más a las definiciones teóricas del constructo de I.E. en Bisquerra encontramos:

Los seres humanos constantemente experimentan emociones, las emociones pueden ser negativas, como la pena de una pérdida, o positivas, que provocan la alegría por el nacimiento de un hijo, también otras que tienen que ver con la ira ante algo que es injusto, o llena de adrenalina ante un deporte o riesgo. La percepción y experiencia de una emoción puede ser externa o interna, según el tipo de acontecimiento que lo origine, también puede ser atemporal e imaginario (2010, p. 15).

Pero entonces, ¿Qué son las emociones?, Para el Biólogo Humberto Maturana, cuando se habla de emoción se estará haciendo referencia al dominio de la acción en que las personas y animales se mueven, al respecto ratifica diciendo: “Por esto mismo mantengo que no hay acción humana sin una emoción”, agregando luego, “El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia”, continua, “Finalmente, no es la razón lo que nos lleva a la acción, sino la emoción” (2001, p. 13).

Maturana, da la partida para la controversia de nuestros dos conceptos que como recursos qué, estamos investigando teóricamente, puedan converger en una definición mayor y teórica del constructo “inteligencia emocional”, en ese sentido, tanto la inteligencia como dijimos antes relacionada más bien a test de inteligencia (CI) y, mediciones psicométricas entrelazadas y ahora, la poderosa concepción teórica de Maturana de que las acciones son movidas por las emociones.

Desde, estas dos perspectivas, los conceptos medibles de la “inteligencia” (CI), y teorías sobre lo “emocional”, podemos adelantar, entonces, de qué, es la inteligencia emocional, cómo nos afecta, que dice la neurociencia y aprendizaje en la educación al respecto. Para resolver las dudas sobre las construcciones teóricas de la I.E., volveremos a inicios de los años 80. Como habíamos expuesto en la introducción de la presente investigación, la publicación del libro “Frames of Mind” (1983) de Howard Gardner, en donde, tras casi una década de investigación, establece, de que no existe una inteligencia, sino que es posible otras alternativas. Revuelo causaría esta obra en la educación, más aún la siguiente obra publicada una década después “Multiple intelligences. The theory in practice” (Gardner, 1993). Ambas obras abren la puerta, hasta lo que entonces se conocía, como una única inteligencia CI, que era medible en laboratorios con aparatos y pruebas de test psicométricos, todas herramientas concebidas desde lo racional y la sociedad científica convencional de la época. Gardner abría la puerta a las alternativas y rompía con lo tradicional, sobre todo, para las áreas de la educación: “la educación de las inteligencias múltiples, su evaluación y lo que puede ser la escuela del futuro, centrada en la atención a la diversidad” (Bisquerra, 2010, p. 120).

Gardner teoriza sobre nueve tipos de inteligencias, investigaciones que desarrollaría desde (1993-2001): Musical, Cinético-Espacial, Lógico-Matemática, Lingüística, Espacial, Interpersonal, Intrapersonal, Existencial y Naturalista.

De las inteligencias que nos propone Gardner, desde sus teorías, las que viene a ser un punto de anclaje, que tiene que ver con la I.E. y su desarrollo y aplicación en la educación son la inteligencia interpersonal que, en palabras de Gardner, “mira hacia afuera, hacia la conducta, sentimientos y motivaciones de los demás”, agregando, “el conocimiento interpersonal permite al adulto hábil leer las intenciones y deseos —incluso aunque se ha escondido— de muchos otros individuos y, potencialmente, de actuar con base en este conocimiento” (Gardner, 2001, pp. 189, 190), Gardner da algunos ejemplos de quienes tendrían habilidades en este tipo de inteligencias, dirigentes políticos y religiosos, padres y profesores hábiles, terapeutas consejeros o chamanes. En tanto, la inteligencia intrapersonal, para Gardner, “está involucrada principalmente en el examen y conocimiento de un individuo de sus propios sentimientos”, además de que,

El conocimiento intrapersonal permite a uno descubrir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos (...) que adquiere conocimientos profundos de su propia vida sentimental, en el anciano, sabio que aprovecha su propia riqueza de experiencias internas para aconsejar a los miembros de su comunidad. (2001, pp. 189,190),

Tanto la inteligencia interpersonal, como la intrapersonal de las teorías de Gardner, son parte esencial para la I.E., constructo que no nace sólo como concepto, sino que, como teoría de Goleman (1995), es fundamental cuando se trata de la I.E. en el aprendizaje y la educación, ambas están hablando de conocimientos claves para profesores y estudiantes.

Para Goleman la I.E. no es solo una cuestión teórica, sino también un debate ético, porque se suele caer en convencionalismo conservador y elitistas, en ese sentido Bisquerra, lo describe de la siguiente forma,

Lo cognitivo con la razón y el cerebro y, por tanto, con lo inteligente, positivo, profesional, científico, académico, masculino, apolíneo, superyó, etc. Mientras que lo emocional se ha asociado con el corazón, los sentimientos, el Ello, lo femenino, lo familiar, la pasión, los instintos, lo dionisiaco, etc. Es decir, tradicionalmente lo racional se ha considerado de un nivel superior a lo emocional (2010, p. 127).

Para Goleman, la I.E., consiste en “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (1998, p. 349). Entonces, el modelo de Goleman de la I.E., explora las siguientes dimensiones: Conocer las propias emociones, Manejar las emociones, Motivarse a uno mismo, Reconocer las emociones de los demás, Establecer relaciones.

El modelo teórico de Goleman (1995) basado en las investigaciones de Salovey y Mayer (1990) sobre la I.E. y, el modelo de Gardner de (1993) la inteligencia interpersonal y, la inteligencia intrapersonal, son imprescindibles para el desarrollo de la educación emocional y su aprendizaje, desde la I.E. con el aporte de los educadores, profesores facilitadores de dichas prácticas que van en beneficio directo de los estudiantes y sus propias relaciones

socioemocionales, también fortaleciendo los vínculos de estos y los profesores, personal de colegios y padres entre otros aportes psicoemocionales para los estudiantes de la enseñanza básica pública en Chile, sobre todo de aquellos sectores vulnerados socialmente.

Algunos autores chilenos, estudiosos de lo emocional y su educación en el aula, referidos a I.E. y su impacto, argumentan:

Humberto Maturana, en su libro “Emociones y lenguaje en educación política” (1990-2001) expone: “las emociones no son oscurecimientos del entendimiento, no son restricciones de la razón; las emociones son dinámicas corporales que especifican sus dominios de acción en que nos movemos.” (2001, p. 65). Dicho autor admite que las emociones se van a dar en un espacio de convivencia, “las relaciones humanas se dan siempre desde una base emocional que define el ámbito de convivencia.” (2001, p. 51).

La autora Amanda Céspedes, Doctora en Medicina de la U. de Chile, Neuropsicóloga y Neuropsiquiatra infantil en la Università degli Studi de Turín y Profesora de la Escuela de Psicología de la PUC. De su libro, “Educar las emociones, educar para la vida” (2008), pone el énfasis en las relaciones emocionales educador y estudiante, sin dejar de lado lo que ella llama, “el cerebro social”:

El cerebro fue desarrollando ciertas funciones esenciales para moverse en el mundo social.(...) comienza a madurar tempranamente, durante los primeros cinco años, alcanzando una plena expresión después de la pubertad.(...) Constituyen la dimensión metacognitiva de la denominada inteligencia emocional (...) ha sido comparada a un sentido que percibe (visión, audición, olfato) el mundo, (...) esta habilidad es la intuición, (...) la capacidad humana de adaptarse a la cambiante y desafiante experiencia de lo social. (...) habilidades al servicio de la relación interpersonal: la capacidad de leer información emocional (2008, pp. 40,41).

Otro autor relevante, para la investigación, es Juan Casassus, filósofo de la Universidad de Notre Dame de (EE. UU.), Sociólogo y Psicólogo. Su óptica cualitativa en su libro “La educación del ser emocional” (2009), también poniendo énfasis que es, la escuela en donde, se producen los cambios más fundamentales entre profesores y estudiantes. En ese sentido, dice:

Una escuela es la organización de un sistema de relaciones que se estructuran en torno al aprendizaje y el aprendizaje es función de las emociones. También la educación resulta de las relaciones que se dan a partir de las interacciones entre profesores y alumnos, y la relación son por definición emocional (2007, p. 238).

Tendríamos que agregar solo a Milicic y Marchant, cuando hacen referencia al clima educacional, al decir:

Un buen clima emocional se caracteriza por vínculos interpersonales que otorgan seguridad y contención a los alumnos, donde los adultos modelan y proveen instancias para practicar habilidades sociales y afectivas y los estudiantes con mayores niveles de aprendizaje socioemocional contribuyen a la mantención del ambiente escolar positivo. (2020, p. 58).

Como se observa, se cuenta con suficiente teoría y conceptualizaciones en torno a la I.E. y de como esta, a través de las actividades lúdicas recreativas, actividades de regulación emocional, el arte y el trabajo en equipo, demuestran teóricamente al menos hasta ahora que, son una apertura suficientemente adecuada, que no debieran quedar al margen de las curriculares de la educación en Chile, que promueven en el futuro a jóvenes y adultos íntegros y mejor desarrollados socialmente con menos riesgos en salud mental y socioemocionales.

Por otro lado, contamos con antecedentes empíricos suficientes, que puedan refundar los datos teóricos anteriormente expuestos. Según lo estudiado, la evidencia científica al respecto es aún escasa, las referencias empíricas pasan por uno que otro estudio, más bien como modelos cualitativos, que expondremos a continuación.

Los instrumentos de medición de la I.E. en niños son escasos, lo que genera gran inquietud por parte de la comunidad científico, ya que en los niños estaría la capacidad y habilidades que se pueden potenciar para una mejor adaptabilidad psico y socio emocional en el futuro (ajustes psicológicos y bienestar emocional, relaciones sociales saludables, evitar los comportamientos disruptivos, mejor regulación de impulsividad y ansiedad, mejor rendimiento académico).

Los test de medición hasta ahora más clásicos sobre la I.E., más utilizados son los modelos mixtos y de habilidades. Los mixtos, desarrollados por Cooper y Sawaf, y por Goleman, miden

rasgos de personalidad, aspectos motivacionales y habilidades tanto socioemocionales como cognitivas, dicho modelo hoy es más usado en entornos administrativos y empresariales.

El otro modelo que interesa, por su particular enfoque más cercano a las áreas de la educación y el aprendizaje, el diseño de Salovey y Meyer (1990), Trait Meta-Mood Scale (TMMS), evalúa la I.E. desde las habilidades adaptativas de las personas y su introspección, según los siguientes tres criterios: “a) evaluación y expresión de la emoción, b) regulación de emociones y c) utilización de las emociones en forma adaptativa” (Trujillo Flores & Rivas Tobar, 2005, p. 17).

El modelo (TMMS), está categorizado como un autoinforme a partir de un cuestionario de preguntas “clasificado como una escala de rasgos que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales” (2005, p. 18), consta de “48 ítems establecidos en tres subescalas que evalúan tres aspectos fundamentales de la IE intrapersonal, como: sentimientos con 21 ítems, claridad de los sentimientos con 12 ítems, y reparación emocional con 12 ítems” (2005, p. 17).

La escala de Salovey y Mayer es el instrumento más utilizado hoy en día “porque confía en los procesos introspectivos como una de las formas más efectivas de indagar en los aspectos emocionales y afectivos del ser humano” (Fernández Berrocal & Extremera Pacheco, 2005, p. 74):

En ese sentido, Salovey y Meyer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) desarrollaron una medida, el Trait Meta-Mood Scale, que trataba de recoger los aspectos de IE intrapersonal de las personas, en concreto sus habilidades para entender, discriminar y reparar los propios estados emocionales. (2005, p. 74)

En España el modelo de Salovey y Mayer es adoptado y modificado en alguno de sus indicadores por los psicólogos Fernández-Berrocal y Extremera en el 2001, se ha validado tanto en la población, demostrando su utilidad tanto en el contexto escolar como clínico. Los investigadores han reducido los ítems del modelo llamándolo TMMS-24, no cambiando su estructura principal. Así este cuenta con 24 ítems, evaluando tres dimensiones, 8 ítems por los siguientes factores: a) atención a los sentimientos; esto es el grado en que las personas prestan atención a sus emociones y sentimientos, como por ejemplo “Pienso en mi estado de ánimo constantemente”, b) claridad emocional; cuando se está haciendo referencia a cómo las personas

creen percibir sus emociones como por ejemplo “Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos” y, c) reparación de las emociones; se trata de cuando el sujeto es capaz de interrumpir y regular el estado emocional negativo que le acompaña, para pasar a uno más positivo, como por ejemplo “aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista” (Fernández Berrocal & Extremera Pacheco, 2005, p. 74,75).

En Latinoamérica el modelo de la escala de medición de la I.E. es el que ampliamente se sigue utilizando con algunas variaciones de sus indicadores. En ese sentido, el modelo norteamericano de Salovey y Mayer sigue siendo la base de los modelos que se replican en otras partes para los estudios de la I.E. basados casi todos en el autoinforme mediante cuestionarios de I.E., más bien aplicados a jóvenes y adultos, en muy pocos casos en niños y niñas. Entre los países de habla hispana en Latinoamérica que han aplicado el modelo de la I.E. encontramos a: México, Perú, Argentina y Chile.

Recientemente en Chile, un estudio que parece relevante al orientarse a la población escolar, que es al asunto de la presente investigación, sobre los facilitadores y obstaculizadores que encuentran los profesores/ras, que desarrollan estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E., en el aula, se encuentra en artículo de investigación de Navarro Saldaña, Flores-Oyarzun, & González Navarro, (2019), proponen la urgencia de contar con un instrumento que mida las habilidades que se pueden encontrar en la I.E. en los estudiantes, que sea “válido y confiable para medir la I.E. y aportar a mejorar la calidad de la educación chilena” (2019, p. 35), el instrumento consiste en “un cuestionario construido por 119 ítems de escala tipo Likert, distribuido de modo tal que responde a 5 habilidades o dimensiones de la Inteligencia Emocional: Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Interpersonal, Adaptabilidad, Estado de ánimo y Habilidades Sociales” (2019, p. 7).

Si bien es cierto, el estudio empírico encontrado a continuación se aplica, uno en un colegio particular subvencionado de la comuna de la Cisterna, esclareciendo con esto, la existencia de vacíos de investigaciones en escuelas de educación públicas en Chile, de sectores socialmente vulnerados en sus derechos, sin embargo, los anteriores colegios mencionados son recursos empíricos que orientan dicho estudio.

Al respecto, el estudio empírico llevado a cabo por las tesis Girardi, Sanhueza y Ulloa de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, departamento de Educación, sobre las necesidades de los niños y niñas y sus emociones en los procesos desde segundo nivel de transición a primer año básico del Colegio Particular Subvencionado de la comuna de La Cisterna, donde la descripción del trabajo en terreno de campo de las tesis da cuenta de las siguientes características:

Se trabajará con un grupo de 20 estudiantes de los cursos de segundo nivel de transición y primero básico. La estrategia será observaciones en el aula, además de cinco talleres en los cuales se realizarán experiencias desde el enfoque de educación emocional. (Girardi, Sanhueza, & Ulloa, 2013, p. 66)

Las investigadoras para la recolección de datos sobre las emociones de los estudiantes recurrieron además de los talleres y observaciones de campo a las “técnicas de los grupos focales donde los niños y niñas podrán compartir sus experiencias” (2013, pág. 66). Los datos más relevantes se obtuvieron a partir de los talleres realizados en que las actividades se dividieron en 7 categorías y 24 subcategorías, todas las cuales arrojaron información sobresaliente para la aplicación y desarrollo de la I.E. en dicha institución educacional, entre las más importantes destacan la categoría “Relaciones Interpersonales” con sus respectivas subcategorías (Amistad, Empatía, Compartir, Violencia), en esta categoría:

Los niños y niñas es posible desprender que para ellos la familia es trascendental en la forma en que se establecerán futuros vínculos con otros. Por otra parte, el juego los une a otros y fomenta las relaciones de amistad que forman con sus compañeros y compañeras. (2013, p. 81)

La otra categoría relevante, es la que tiene que ver con el profesor/ra, que no cuentan con la dimensión de entender que experimenta los niños y niñas cuando al pasar de un nivel prebásico en donde casi todo el aprendizaje está demandado por las actividades lúdicos-alternativas relacionadas con las actividades de la I.E., a una más formal racional del primer año de enseñanza básica, a cuya categoría las tesis le llamaron “Profesor” con sus subcategorías (Didáctica, Juego), en esta categoría, “el discurso de niños y niñas de primero básico queda en manifiesto las

diferencias entre un nivel y otro, destacando entre ellas el juego, los espacios los materiales que utilizan en el segundo nivel de transición” (2013, p. 84).

Es evidente, que se hace necesario la puesta en marcha de más investigaciones de la I.E. aplicada en el aula, especialmente en los ciclos de primero a cuarto de enseñanza básica de la educación chilena, con el fin de detectar con más agudeza a partir de observaciones en terreno posibles obstaculizadores que encuentran el profesorado que se interesa en dichas prácticas. Los estudios empíricos antes expuestos son aproximaciones relevantes que sirven de insumo, tanto para el presente estudio como para otras investigaciones.

Con respecto a las problemáticas existentes y todos los datos expuestos, tanto los antecedentes teóricos, como los empíricos, dan cuenta de que en Chile se hace imprescindible reorientar las investigaciones de las habilidades de la I.E. a segmentos más amplios de la educación. Todos los estudios aquí expuestos, tanto teóricos como empíricos, dan cuenta de la existencia de vacíos de distintos órdenes, por un lado, los instrumentos son adoptados de otros y modificados, también se da cuenta, que cuando se aplican son en sí muy extensos y siempre están asociados a cuestionarios estilo Likert, no promoviendo otros tipos de medidas cercanos a las habilidades emocionales tomando en cuenta las praxis, con que se desenvuelven especialmente los niños y niñas del primer ciclo de enseñanza básica pública (1° a 4°) y los otros ciclos, además de los niveles de enseñanza media.

Se hace imprescindible las investigaciones e instrumentos que se apliquen en los niños y niñas que transitan su aprendizaje desde primero a cuarto años de enseñanza básica pública en actividades de I.E. puesto que en este margen de edad se encuentran todas las habilidades emocionales con las cuales cuentan los niños y niñas, “especialmente cuando el cerebro de niño experimenta un rápido crecimiento y transformación” (Fundación Marcelino Botín, 2008, p. 30), ya que, “los aprendizajes con componentes emocionales positivos se graban más fácilmente en la memoria” (Milicic & Marchant, 2020, p. 55).

En ese sentido, se puede trabajar y potenciar tanto las habilidades emocionales, como las competencias cognitivas, con el fin de promover todas las subyacentes asociadas al desarrollo de los niños y niñas, tanto, de la enseñanza básica como media de la educación en Chile, que ya han quedado en evidencia en los antecedentes teóricos de sus beneficios a largo y corto plazo sobre la

regulación psico-socio emocional en el tiempo, como por ejemplo, regulación de la ansiedad, trabajo en equipo, mejorar la empatía, enfrentar adecuadamente situaciones de estrés, prevenir trastornos ansiedad, entre otros efectos psico-socio emocionales.

Al respecto, entonces el presente artículo de investigación cualitativo es relevante para la ciencia, en primer lugar, porque da cuenta, de que, aunque existen variados estudios al respecto sobre la I.E., su aplicación y desarrollo en la educación. Por su parte, en Chile, aún se da cuenta de vacíos, ya que dichas prácticas sólo se aplican en una minoría de establecimientos de educación, no se cuentan con protocolos adecuados de su implementación, ni de estudios y resultados empíricos realmente sistematizados.

Los niños y niñas, que cursan en primer ciclo de escolarización (1° a 4° básico) entre los 6 y 10 años aproximadamente, es el momento apropiado para educar desde las habilidades de la I.E., del mismo modo los ciclos subsiguientes y los niveles superiores. Desde “el campo de la neurociencia, se ha demostrado que las acciones que parecen ser racionales pasan por nuestra corteza cerebral izquierda y por la amígdala, siendo neuronalmente gestadas también desde la emocionalidad” (Aguilar Herrera, Aguirre Pardo, & Morales Soto, 2019, p. 23), tal como enfatiza Maturana “Por esto mismo mantengo que no hay acción humana sin una emoción” (2001, p.13), es la etapa de las acciones los niños y niñas, por lo tanto, cultivar las habilidades emocionales aquí es crucial.

Un niño o niñas educados en esta etapa del desarrollo tienen un cerebro más plástico en sus funciones, en consecuencia, depende en su totalidad de los conocimientos que tenga el profesor en cuanto a las habilidades de la I.E., “un buen profesor promueve el apego y un aprendizaje más centrado en las fortalezas que en el déficit y hace que sus alumnos perciban en entorno como favorecedor de competencias cognitivas y emocionales” (Milicic & Marchant, 2020, p. 56), en ese sentido, un profesor bien calificado en estas áreas de educación emocional es un agente facilitador entre la neurociencia cognitiva y la I.E.

Pero, esto no es todo, el desarrollo de la I.E. en el aula también radican los factores socioeconómicos y en ese sentido socialmente se hace relevante del desarrollo y prácticas de la educación emocional en los establecimientos de educación pública, ya que el grado de vulnerabilidad que experimentan los niños y niñas del primer ciclo de educación básica pública y

media, es precario en al menos algunos sentidos: el estudiante aquí no cuentan con las redes de apoyo necesarias, ni con los mejores profesores, ni con una administración de calidad al ser estos dependientes de los municipios; sin embargo, cuando aún no se cuentan con los protocolos o curriculares que apoyen dichas prácticas de la I.E. y educación emocional en el aula en la mayoría de la escuela pública de enseñanza básica, “el aprendizaje social y emocional es un modelo incluyente, que cubre el espectro completo de competencias sociales y emocionales que ayuda a los niños a ser alumnos resilientes y exitosos” (Fundación Marcelino Botín, 2008, p. 211).

En mismo sentido, que lo advierte la Fundación Marcelino botín, en la cita anteriormente mencionada al respecto artículo de investigación es que tiene relevancia social, son urgentes las capacitaciones de los profesores al respecto de estas áreas de la I.E., al respecto Milicic & Marchant, “Las buenas prácticas educativas, en las que los profesores tienen alta participación y compromiso, hacen curricular emociones positivas que quedan archivadas en la memoria emocional” (2020, p. 56), tan necesarias para valorizar lo emocional como la clave de la interacción sana tanto dentro del aula como su proyección de sus habilidades de la I.E. fuera de ella. “Las buenas experiencias educativas quedan ancladas en todos los que participan de ella, son fáciles de traer al recuerdo y permanecen después de terminada la experiencia” (2020, p. 56).

Capacitar incorporando a las curriculares programáticas de enseñanza básica en escuelas públicas el aprendizaje de la I.E. en todas las áreas académicas, a partir del reconocimiento de las habilidades y capacidades emocionales de los menores y educadores, se hace imprescindible corregir los vacíos y problemáticas antes expuestas, que tienen los profesores/ras que se interesan en aplicar y promover actividades alternativas en la educación como estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E.

3 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son los facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras que aplican estrategias metodológicas en el aula, para el desarrollo de la I.E.?

4 Objetivos

4.1 Objetivo General

Conocer los facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras que aplican estrategias metodológicas en el aula, para el desarrollo de la I.E.

4.2 Objetivos Específicos

Describir los facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras que aplican estrategias metodológicas en el aula, para el desarrollo de la I.E.

Identificar los facilitadores u obstaculizadores propios de la organización educativa, que encuentran los profesores/ras que aplican estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E. en el aula.

Distinguir los facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras en los estudiantes, para la aplicación de estrategias metodológicas, para el desarrollo de la I.E. en el aula.

5 Plan Metodológico

Para la investigación se ha tomado el paradigma cualitativo, es decir, ubicamos las problemáticas de nuestro objeto de estudio desde su propia realidad y su entorno inmediato, según Katayama, “La investigación cualitativa comprende un conjunto de diversas estrategias y acercamientos al estudio del mundo social o humano en sus aspectos simbólicos y, por tanto, no másico cuantificables” (2014, p. 37), en ese sentido, se tratará de comprender y profundizar en los fenómenos y dinámicas sociales que subyacen ante las dificultades que tienen los profesores/ras que aplican metodologías para el desarrollo de la I.E. en el aula a los estudiantes de enseñanza básica y media pública y subvencionada. Para esto se investigará, desde el enfoque fenomenológico, la propia construcción que hace los profesores/ras, sus significaciones y subjetividades que les dan desde “sus aspectos simbólicos” al respecto, del mismo modo “describir y analizar los conceptos tal y como estos surgen” (2014, p. 33). A su vez, el estudio será de tipo “exploratorios con el fin de lograr primeras aproximaciones al fenómeno estudiado” (2014, p. 76), en donde la información es muy escasa, a partir de una entrevista no estructurada y descriptivo en

relación con los relatos de los profesores/ras que practican dichas actividades, serán nuestros recursos para recoger información relevante de sus opiniones y conocimiento que tienen cuando se encuentran con diversos tipos de obstaculizadores que les impiden trabajar metodologías para el desarrollo de la I.E. en el aula.

6 Participantes

Si bien es cierto, las prácticas del desarrollo y educación de la I.E. puede ser mediada por cualquier agente facilitador, tales como: psicopedagogos, psicólogo educacional, directores, personal interesado en el desarrollo de la I.E. (padres y apoderados, asistentes), mediadores, talleristas entre otro cercano a las labores educacionales, dicha investigación está dirigida más bien a los docentes, profesores/ras que facilitan el desarrollo de dichas prácticas. Así el muestreo para la investigación es del tipo muestreo intencional no probabilístico, ya que al respecto depende de las condiciones que permiten hacer el muestreo ya sea qué, se presenten inconvenientes tanto de tiempo como de logística en algunos de los casos, también en cuanto a los sujetos participantes no representan el total de la población con lo cual no se pueden levantar estadísticas objetivas al respecto, siendo el levantamiento e información de carácter cualitativo y con márgenes de error, se busca más bien la experiencia que tiene los y las participante con respecto a la iniciativa de dichas prácticas. (Scharager & Reyes, 2001, p. 1).

Producto de la precariedad que hoy existe por causales de la actual contingencia sanitaria que vive el mundo (covid-19) la actual pandemia, el número de participantes ha sido el necesario a su contexto, dicho eso, para una entrevista y sus relatos que tengan interés en desarrollo de la I.E. y de dichas prácticas, está dirigido a los profesores/ras que se desempeñan en escuelas públicas o colegios subvencionados desde los primeros ciclos de enseñanza básica hasta los niveles superiores de enseñanza media.

Así, los profesores/ras participantes en dicha investigación fueron: cuatro profesoras de enseñanza básica y media, tres de escuelas públicas (municipales) y que desarrollan sus clases en el primer ciclo de enseñanza básica, de sectores vulnerados de las comunas de, San Bernardo, Peñalolén, La Florida (escuela pública colindante a la comuna de La Pintana) y, una profesora, de un colegio particular subvencionada de la comuna de La Florida, esta última, desarrolla su trabajo como docente con estudiantes de cuarto de enseñanza media.

Al respecto, el instrumento de recolección de información, o método de recogida de datos, es a través del tipo de entrevista semiestructurada de enfoque cualitativo, en formato virtual, con su “consentimiento informado” a los participantes. En tal sentido, se trata de que el profesorado relate, desde sus propias reflexiones y subjetividades que tienen al respecto del tema que se investiga, su propia experiencia con el fin de levantar nuevas interrogantes y recoger nuevos datos. La entrevista semiestructurada,

Se caracteriza porque el entrevistador, a pesar de tener un objetivo sobre la información que desea obtener, no se rige a una estructura formal, sino que puede sondear razones y motivos, desarrollando nuevas interrogantes en el transcurso de la entrevista de acuerdo con sus necesidades. (Guerrero Bejarano, 2016, p. 7)

7 Plan de Análisis

La construcción del plan de análisis de dicha investigación toma los tres principales objetivos específicos de dicha investigación a los relatos de los profesores/ras entrevistados a través de tres tópicos a priori, tal como lo define (Echeverría G., 2005, p. 20): “Para esto suele tomarse como guía los objetivos específicos, que son las submetas que marcan ya una focalización del objetivo general”, en este caso las tres subcategorías serán; la propia experiencia como fenómeno descriptivo de su entorno y de cómo éste percibe su labor docente ante las problemáticas antes expuestas, en segundo lugar, de cómo percibe este el compromiso de la organización ante las demandas de nuevas estrategias metodológicas de la enseñanza y el desarrollo de la I.E. en el aula, y por último las posibles variables o cambios positivos o negativos que experimentan los estudiantes cuando se aplican dichos métodos de las prácticas de la I.E. en el aula a los estudiantes de enseñanza básica y media.

En tal sentido, el cruce de los datos extraídos al relato de los profesores/ras en la entrevista y su transcripción, está dado por los tres tópicos mencionados anteriormente y las posibles emergencias que nazcan en cuanto a situaciones, ideas u opiniones de los consultados posteriormente, Echeverría G. las define cómo: “Categorías emergentes; es decir, categorías que se construyen a partir de lo que se recoge en el análisis y no definiciones anteriores” (2005, p. 21).

En el transcurso de la investigación se originaron, a partir de la experiencia profesor y sus relatos a la entrevista, otras subcategorías como aporte a la investigación que han sido agregadas como un gran aporte.

8 Consideraciones Éticas

Las principales razones éticas en la presente investigación cualitativa están dadas por el “consentimiento de informado” a los profesores/ras de enseñanza básica pública de espacios vulnerados, y el entrevistador estudiante de psicología en formación conforme al compromiso ético y profesionalismo cuyo campo a compartir que participaran de dicha investigación cualitativa desde su elaboración hasta su implementación. El formato del “consentimiento informado” está elaborado y proporcionado por la coordinadora del seminario de investigación. Para el autor Uwe Flick un consentimiento informado es:

Un impreso que regule el consentimiento informado [...] es preparar un contrato mutuo que explique el propósito de la investigación, lo que se espera del participante y el procedimiento con los datos. Este contrato lo deben firmar tanto el investigador como el participante y ha de incluir una posibilidad de retirar el consentimiento [...] (por ej., dos semanas). Este contrato debe incluir también si se darán o no los resultados al participante, si es posible llevar esto a cabo (Flick, 2015, p. 94).

El presente consentimiento informado reúne los recursos necesarios para la implementación de dicha entrevista, se muestra en el anexo (1), no olvidando la actual crisis pandémica que puede afectar de algún modo parte de la confiabilidad de las entrevistas a profesores/ras, sin embargo, se tomarán todos los resguardos posibles para evitar sesgos, o malas interpretaciones.

9 Análisis por Categorías Emergentes

9.1 Categorías y tópicos: facilitadores y obstaculizadores para el desarrollo de la I.E. en el aula: relato de los profesores/ras.

TM	PR	Categorías (CT)	Tópicos (TP)
T1		0. Perfil del docente.	Sin tópico
T2	2.1	1. Conocimiento de la I.E. en el aula.	<p>1.1 Concepto de I.E. en la Universidad.</p> <p>1.2 Hablar del concepto de I.E. en la escuela.</p> <p>1.3 Conversar del concepto de I.E. con los niños y niñas como profesor jefe.</p> <p>1.4 Indagar en las emociones de los niños y niñas.</p>
	2.2		<p>1.5 Dificultades para entender el concepto de I.E.</p> <p>1.6 Entenderse cómo personas emocionales.</p>
	2.3		<p>1.7 Conocimiento de la I.E. para trabajar con los niños y niñas en el aula.</p> <p>1.8 Capacitación de la I.E. para trabajar con los niños y niñas en el aula.</p> <p>1.9 Aplicación de la I.E. con los niños y niñas en el aula.</p> <p>1.10 Relevancia del desarrollo de la I.E. en el aula.</p>
	2.3.2	2. Ejercicio de la profesión y su relación con el desarrollo de la I.E. en el aula.	<p>2.1 Asignatura y su relación con la inteligencia emocional.</p> <p>2.2 La emoción es un todo.</p>

			2.3 Conexión emocional con los estudiantes.
T3	3.1	3. Vinculación de la I.E. entre profesor/ra y sus estudiantes.	<p>3.1 El saludo como iniciación del vínculo en el aula.</p> <p>3.2 Legitimar el vínculo.</p> <p>3.3 Legitimar al niño y niña al llamarlos por su nombre.</p> <p>3.4 Saber cómo están los niños y niñas.</p> <p>3.5 Compartir una experiencia antes de comenzar la clase.</p>
	3.2	4. Consejería socioemocional del profesor/ra a los niños y niñas violentados.	<p>4.1 Violencia intrafamiliar hacia los niños y niñas.</p> <p>4.2 Violencia socioemocional hacia los niños y niñas.</p> <p>4.3 Relato de los niños y niñas violentados</p> <p>4.4 Consejería académica.</p>
	3.3	5. Conducto regular del profesor/ ra ante situaciones complejas de los niños o niñas emocionalmente mal regulados.	<p>5.1 Falta de conocimiento del profesor /ra ante una situación compleja psico y socio emocional de un niño o niña.</p> <p>5.2 Protocolo de asistencia de dupla psico-social.</p> <p>5.3 Vinculación de la problemática psico y socio emocional con el profesor /ra, dupla psicosocial y estudiante.</p>
	3.4		5.4 Conversación de dicha situación compleja psico y socio emocional del niño o niña con los padres.

			5.5 Sugerencia del profesor/ra, de conversar dicha situación compleja psico y socio emocional del niño o niña con sus padres.
	3.5		5.6 Conversación y sugerencias del profesor/ra con entre los pares (niños o niñas) en consejo de curso ante situaciones complejas psico y socio emocionales. 5.7 Apoyo con herramientas técnicas para exponer dichas situaciones.
T4	4.1	6. Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras para aplicar estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E. en el aula.	6.1 Una buena exposición. 6.2 Consejo de curso. 6.3 Material teórico desde internet. 6.4 Trabajar en grupo. 6.5 Análisis de preguntas entre los estudiantes. 6.6 Lluvia de ideas. 6.7 Enfoque Generacional. 6.8 Enfoque académico. 6.9 Enseñanza básica. 6.10 Enseñanza Media. 6.11 Vulnerabilidad local. 6.12 Educadores en formato virtual.

T5	5.1	7. Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras en la organización educativa para aplicar estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E. en el aula.	7.1 Organización interna. 7.2 Organizaciones externas.
T6	6.1	8. Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras en los estudiantes para aplicar estrategias metodológicas relacionadas con la I.E. en el aula	8.1 Habilidad de los niños y niñas para expresar sus emociones. 8.2 Vínculo emocional entre el profesor/ra y sus estudiantes. 8.3 Dificultad para expresarse emocionalmente. 8.4 Estudiante en formato virtual.
T7	7.1	9. implementación de talleres relacionados con desarrollo de la I.E para los estudiantes.	9.1 Talleres de regulación emocional. 9.2 Talleres recreativos (el juego, lo lúdico) como aporte al trabajo en equipo. 9.3 La implementación de talleres de arte.
T8	8.1	10. Sugerencias del entrevistado para el desarrollo de la I.E.	10.1 Incorporar el desarrollo de la I.E. como una actividad regular. 10.2 Favorecer el trabajo de la I.E. en el aula para el desarrollo socioafectivo en los niños y niñas.

10 Análisis descriptivo por categorías emergentes

10.1 Categoría (1): Conocimiento de la I.E. en el Aula.

La primera categoría “Conocimiento de la I.E. en el aula” se compone de 10 tópicos que tiene relación con el conocimiento del profesor/ra que tiene de la I.E. como concepto o teoría durante su educación universitaria, y posteriormente durante el ejercicio de su carrera profesional. Estas categorías emergieron durante el análisis de las entrevistas en relación con el Tema (2) de la entrevista semiestructurada: “Preguntas que introducen temáticas sobre la I.E.” y los insumos que se obtuvieron de las preguntas (2.1, 2.2, 2.3, 2.3.1, 2.4, 2.5) y posterior análisis descriptivo de las categorías.

(E1-1.1): “como estudiante en los ramos de psicología educacional”.

(E2-1.2): “si en la universidad estudiamos algo de eso en varias oportunidades”.

(E3-1.3): “una asignatura de cómo la gente era capaz de enfrentar diferentes situaciones emocionales”.

(E4-1.4): “como estudiante de universidad, la I.E. siempre fue un punto donde se nos hizo mucho hincapié”.

(E1-1.5): “con mi trabajo en el colegio”.

(E1-1.6): “hablar de las emociones en los chicos como profesores jefes”.

(E1-1.7): “indagar en lo que tiene que ver con las emociones de ellos”.

(E3-1.8): “yo no lo podría hacer porque no tengo las herramientas”.

(E1-1.9): “Si, sobre todo con los chicos... estamos en otra época, yo le digo ahora a los niños “Millennials”, son niños de computador, son capaces de discutirte”.

(E2-1.10): “falta capacitación y concientizar, por ejemplo, empezar con la comunidad educativa, a los equipos y luego empezar a trabajar con los estudiantes”.

(E3-1.11): “faltan estudios al respecto, estudiar el ambiente del colegio”.

(E4-1.12): “creo que lo que falta es aplicación”.

10.2 Categoría (2): Ejercicio de la profesión del profesor/ra y su relación con el desarrollo de la I.E. en el aula.

La segunda categoría “Ejercicio de la profesión del profesor/ra y su relación con el desarrollo de la I.E. en el aula”. Se compone de 3 tópicos que tienen que ver con el ejercicio de la profesión del profesor/ra y la relación que tiene su asignatura con el desarrollo y aplicación de la I.E. en el aula. Estas categorías emergieron con el Tema (2) de la entrevista: “Preguntas que introducen temáticas sobre la I.E.” y los insumos se obtuvieron de la pregunta emergente (2.3.1, 2.4, 2.5) y posterior análisis descriptivo de las categorías.

(E1-2.1): “para poder enseñar matemáticas tiene que entrar en eso de las emociones de los chicos”.

(E1-2.2): “la emoción es un todo”.

(E1-2.3): “logramos tener una conexión tan profunda con ellos”.

(E3-2.4): “las emociones influyen en un gran porcentaje como los estudiantes pueden adquirir los conocimientos que uno les entrega”.

(E4-2.5): “Toda educación que uno hace con sus estudiantes es un acto de amor”.

10.3 Categoría (3): Vinculación de la I.E. entre profesor/ra y sus estudiantes.

La tercera categoría se compone de 5 tópicos, esto tiene que ver con la vinculación emocional que crea el profesor/ra con sus estudiantes. Estas categorías emergen con el tema 3 de la entrevista: “Preguntas sobre la experiencia del docente y su vínculo emocional con sus estudiantes en el aula”. Los insumos se obtuvieron de la pregunta (3.1) y el posterior análisis descriptivo de las categorías.

(E1-3.1): “los nombro a todos y eso les encanta”.

(E1-3.2): “lo primero es saber cómo están, antes de meterles cualquier conocimiento”.

(E1-3.3): “ya chiquillos, alguien tiene algo que compartir”.

(E2-3.4): “siempre inicia con un saludo”.

(E2-3.5): “les pregunto cómo están cómo se sienten”.

(E3-3.6): “esa confianza la consigo con el diálogo, sin apocar a los niños”.

(E3-3.7): “primero que nada les pregunto cómo están”.

(E3-3.8): “en que ellos expresan que les sucedió o como venían en la micro”.

(E4-3.9): “comenzamos un saludo”.

(E4-3.10): “una vez ingresado a las salas género un diálogo con ellos”.

(E4-3.11): “les pregunto lo que hicieron el fin de semana o el día anterior, creamos un círculo”.

(E4-3.12): “hablamos de los problemas y si los podemos solucionar y si hay otros que no se puedan solucionar”.

10.4 Categoría (4): Consejería socioemocional del profesor/ra a los niños y niñas violentados.

La cuarta categoría se compone de 4 tópicos, esta categoría tiene que ver con lo que observa y enfrenta el profesor/ra cuando sus estudiantes se encuentran en situaciones más complejas como una mal regulación emocional que les afecta o los violenta en su espacio tanto colectivo como individual. Estas categorías emergen del tema 3 de la entrevista “Preguntas sobre la experiencia del docente y su vínculo emocional con sus estudiantes en el aula”. Los insumos se obtuvieron de la pregunta (3.2) y el posterior análisis descriptivo por categorías.

(E1-4.1): “ellos están tristes porque su papá les pegó, su mamá los abandonó”.

(E1-4.2): “él lo único quería que sus papás estuvieran juntos”

(E1-4.3): “entonces ahí tienes que hacerle toda una charla psicológica, aplicar toda la psicología”.

(E2-4.4): “cuando yo veo alguien un estudiante triste me acerco a él, le preguntó que le sucede y si quiere hablar”.

(E3-4.5): “por lo general cuando esto pasa conversamos con el niño solito”.

(E4-4.6): “Nuestro protocolo, el niño al primero que le cuenta es la profesora de aula, están con uno todo el día”.

10.5 Categoría (5): Conducto regular del profesor/ra ante situaciones complejas de los niños o niñas emocionalmente mal regulados.

La quinta categoría se compone de 7 tópicos, esta categoría trata del conducto regular que sigue el profesor/ra ante situaciones complejas en que un niño o niña regula mal sus emociones. Estas categorías emergen del tema 3 de la entrevista “Preguntas sobre la experiencia del docente y su vínculo emocional con sus estudiantes en el aula”. Los insumos se obtuvieron de la pregunta (3.3, 3.4,3.5) y el posterior análisis descriptivo por categorías.

(E1-5.1): “yo hablo inmediatamente con la orientadora y el encargado de convivencia... O encargados de la parte socioemocional de los estudiantes”.

(E1-5.2): “yo pido hablar con el estudiante en una reunión zoom, estamos todos”.

(E2-5.3): “es la inspección u orientación hoy en día es convivencia escolar. Y si es un tema de abuso, directamente a la dupla psicosocial”.

(E3-5.4): “lo conversamos con la psicóloga en el colegio, con el equipo psicosocial, con la psicóloga y asistente social”.

(E4-5.5): “que resuelve finalmente la convivencia escolar, el psicólogo, un asistente social y profesor encargado de convivencia escolar”.

10.6 Categoría (6): Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras para aplicar estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E. en el aula.

La sexta categoría se compone de 12 tópicos, esta categoría trata de la experiencia que tiene el docente cuando se encuentra con facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras para aplicar estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E. en el aula, entendiéndose los facilitadores como fortalezas y recursos y, los obstaculizadores como debilidades y conflictos. Esta categoría emerge del tema 4 de la entrevista “Facilidades u obstaculizadores de los docentes a la hora de implementar estrategias para el desarrollo de la I.E. en el aula”, los insumos se obtuvieron de la pregunta (4.1), y el posterior análisis descriptivo por categorías emergentes.

(E1-6.1): “Un buen PPT”.

(E1-6.2): “Sacar de internet corto que se llama, no son películas”.

(E1-6.3): “trabajar en grupo”.

(E1-6.4): “después hay una lluvia de ideas donde todos se juntan”.

(E2-6.5): “cuando trabajo en aula de consejo de curso”.

(E2-6.6): “con algún profesor, por ejemplo, que no considere el tema de la I.E., por ejemplo, cuando tú escuchas, que lo que importa es lo conductual”.

(E2-6.7): “no así con los de básicas”.

(E2-6.8): “profesores de las asignaturas de las enseñanzas medias”.

(E3-6.9): “Los niños chiquitos son fáciles de llevar, con ellos sería factible llevar una actividad de este tipo I.E.”.

(E3-6.10): “la jornada virtual es más estresante, prefiero trabajar en jornada completa”.

(E4-6.11): “una camada nueva de profesores que tienen entre 30 y 40 que vienen con la formación nueva del docente”.

(E4-6.12): “tipos de docentes que vienen con el conductismo”.

(E4-6.13): “yo creo que hay que ponerse al día en esta temática, hay modernizarnos en replantearnos esto de la I.E.”.

(E4-6.14): “el área geográfica es sumamente importante, no da lo mismo hacer clases aquí, que en centro de san bernardo. Es un todo para que existan obstáculos”.

(E4-6.15): “nadie tomó en consideración que la I.E. iba a ser afectada por las redes sociales, por tanto, la teoría queda nuevamente en pañales, porque hay nuevos cambios, quizás hoy en día son los cambios virtuales”.

10.7 Categoría (7): Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras en la organización educativa para aplicar estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E. en el aula.

La categoría 7 se compone de 2 tópicos, esta categoría trata de la experiencia que tiene el docente cuando se encuentra con facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras en la organización educativa cuando estos se interesan en aplicar estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E. en el aula, entendiéndose los facilitadores como fortalezas y recursos y, los obstaculizadores como debilidades y conflictos. Esta categoría emerge del tema 5 de la entrevista “Facilidades u obstáculos propios de la organización (institución) a la hora de implementar estrategias para el desarrollo de la I.E. en el aula”, los insumos se obtuvieron de la pregunta (5.1), y el posterior análisis descriptivo por categorías emergentes.

(E1-7.1): “el colegio no dio la facilidad”.

(E2-7.2): “si se presentara como un programa. Mirándolo desde mi escuela actual podría encontrar obstáculos”.

(E3-7.3): “la institución no cedería tiempo para trabajar este tipo de cosas”.

(E3-7.4): “la institución nos provee, hay un equipo de HPV que son de Habilidades Para la Vida, que hace talleres, cierto curso y que emana de la corporación municipal”.

(E4-7.5): “Agencia de calidad de la educación, escuelas arriba, habilidades para la vida, él quiero mi barrio, la (OPV) de san bernardo, y tenemos una ONG que es un pie externo del SENAME, tenemos seis organizaciones que nos intervienen”.

10.8 Categoría (8): Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras en los estudiantes para aplicar estrategias metodológicas relacionadas con la I.E. en el aula.

La categoría 8 se compone de 4 tópicos, esta categoría trata de la experiencia que tiene el docente cuando se encuentra con facilitadores u obstaculizadores que encuentran los niños y niñas cuando estos se interesan en las prácticas metodológicas para el desarrollo de la I.E. en el aula, entendiéndose los facilitadores como fortalezas y recursos y, los obstaculizadores como debilidades y conflictos. Esta categoría emerge del tema 6 de la entrevista “Facilidades u obstáculos que encuentran los estudiantes que se interesan en las prácticas metodológicas para el desarrollo de la I.E. en el aula”, los insumos se obtuvieron de la pregunta (6.1, 6.1.1), y el posterior análisis descriptivo por categorías emergentes.

(E1-8.1): “los niños expresan su emocionalidad”

(E1-8.2): “-chiquillos saben que estoy triste lo que tiene animales van a entenderme, y sabes que me puse a llorar- y todos puros corazones”.

(E2-8.3): “porque ellos no comprenden por qué, nos preocupamos tanto de sus emociones porque incluso me lo preguntaron”.

(E3-8.4): “muchas veces ellos no entienden de lo que uno habla”.

(E3-8.5): “ahora este sistema online también es un problema porque no es muy autónomo, el apoderado siempre está diciendo lo que el estudiante tiene que responder”.

(E4-8.6): “para ellos es totalmente absurdo que ridículo que yo me tenga que rebajar a conversar cuando yo le puedo pegar un combo”.

10.9 Categoría (9): Implementación de talleres relacionados con desarrollo de la I.E. para los estudiantes.

La categoría 9 se compone de 3 tópicos, esta categoría es la única que emerge a partir de la única pregunta dirigida de toda la entrevista, aquí el profesor/ra puede tomar una de las alternativas propuestas para la implementación de talleres relacionadas con el desarrollo de la I.E. para los estudiantes en el aula. Esta categoría emerge del tema 7 de la entrevista “Preguntas que sugieren la implementación de alguno de los tres talleres para el desarrollo de la I.E. de los niños y niñas”, la intención de la pregunta es poder dar respuesta cuáles son los recursos humanos que indagan los profesores/ras en los niños y niñas con el fin de explorar en las vivencias prácticas de los talleres el desarrollo de la I.E. en los estudiantes. Los insumos, tópicos y categorías emergentes se obtuvieron de la temática de cada una de las tres preguntas dirigidas: a) Un taller de regulación emocional, b) Un taller del juego (lúdica) como aporte al trabajo en equipo, y c) La implantación de talleres de arte (música, pintura, escultura, teatro, entre otros).

(E1-9.1): “la c), haría que los estudiantes estuvieran a gusto, y no solo como un taller, sino, que como cuando entren a primero medio se vayan por ese camino de las artes”.

(E2-9.2): “la a), se deben hacer ese tipo de talleres a través de actividad vivencial. Lo haría con actividades más vivenciales”.

(E3-9.3): “la a), lo que pasa que estos niños lo que menos tienen es regulación emocional. Los impulsos, a cualquier tipo de frustración que ellos tienen, actúan agresivamente”.

(E4-9.4): “la b), jugar en equipo, es saber, es que tiene que ser uno para lograr algo, y caemos en las orientaciones de logros, del éxito que se vincula muchísimo con la I.E., es donde yo recibo más respuestas de aprendizaje objetivo, de que yo consigo resultados”.

10.10 Categoría (10): Sugerencias del entrevistado para el desarrollo de la I.E.

La última categoría 9 se compone de 2 tópicos, esta categoría cierra la entrevista, se le pregunta al profesor/ra por alguna sugerencia que hiciera como aporte para la implementación de estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E. en niños y niñas en el aula. Esta categoría

emerge del tema 8 de la entrevista “Pregunta que cierra la entrevista, sugerencias”, los insumos se obtuvieron de la pregunta (8.1) y el posterior análisis descriptivo por categorías emergentes.

(E1-10.1): “yo creo que el ministerio se equivoca de poner tantas horas de matemáticas y lenguaje, e incorporar más asignaturas que tienen que ver con la I.E.”.

11 Análisis Integrativo

11.1 Facilitadores y Obstaculizadores encontrados

Para el análisis integrativo y tomando en cuenta la relación con el análisis descriptivo por categorías emergentes recogido al relato de las entrevistas realizadas a los profesores/ras, se logró identificar diversas relaciones existentes, donde la mayoría de las cuales dan cuenta de patrones comunes que evidencia tanto facilitadores como obstaculizadores a la hora de implementar metodologías para el desarrollo de la I.E. por parte de los educadores a los niños y niñas en el aula. En los análisis integrativos, aparecen relaciones, comparados o causas y consecuencias de las categorías emergentes, se tomarán entonces, desde dos grandes áreas, los facilitadores que responde a las fortalezas y recursos y los obstaculizadores respondiendo a las debilidades y conflictos con los que se encuentran los profesores/ras, dando respuestas tanto al objetivo general como a los tres objetivos específicos de la investigación.

11.1.1 Facilitadores por Vínculo (Docente/Estudiante).

Uno de los facilitadores que aparece como relevante y con más frecuencia para el desarrollo de la I.E. en el aula, en el análisis por categorías emergentes al relato de los profesores/ras, es el relacionado con el vínculo entre los profesores/ras y los estudiantes, de esta forma la categoría (3), Vinculación de la I.E. entre profesor /ra y sus estudiantes, visibiliza con precisión estos descriptores referidos al vínculo, en ese sentido, destacan dos áreas, los relacionados cuando el profesor/ra manifiesta con intención el primero, saber cómo están sus alumnos y de como lo han pasado (E1-3.2), (E2-3.5), (E3-3.7), otra área que aparece, es la que se refiere a la cuestión de que los niños y niñas compartan y relaten alguna experiencia positiva o negativa (E1-3.3), o algo que les haya sucedido (E3-3.8), o de los que hicieron el fin de semana (E4-3.11), y si tuvieron algún problema (E4-3.12). La categoría (6), Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras para aplicar estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E. en el aula, emerge

acá cuando para el vínculo el trabajo en equipos por parte de los niños y niñas es fundamental (E1-6.3), lo mismo pasa con otra profesora cuando trabaja en consejo de curso (E2-6.5). En esta misma área de contar una experiencia emerge en la categoría (8), Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras en los estudiantes para aplicar estrategias metodológicas relacionadas con la I.E. en el aula. Que es la que tiene que ver con percepción que tiene el profesor de los estudiantes que se interesan en las prácticas de la I.E. en el aula, en donde los niños y niñas quieren expresar estados emocionales (E1-8.1). Otra dimensión que aparece relacionada con los aspectos del vínculo profesor y estudiante es en la categoría (4) Consejería socioemocional del profesor/ra a los niños y niñas violentados. En donde el profesor/ra se acerca a hablar a los jóvenes que se encuentran tristes (E2-4.4), también cuando es necesario conversar a solas algún tema relacionado con la violencia (E3-4.5). También aparecen como un descriptor apropiado para fomentar el vínculo entre profesores/ras relacionados con las iniciativas que toma este para propiciar el diálogo como un factor de confianza (E3-3.6), y la generación de este (E4-3.10). De otra categoría, más bien relacionada con el ejercicio de la profesión, pero que, sin embargo, emerge como elemento esencial en la categoría (2), Ejercicio de la profesión del profesor/ra y su relación con el desarrollo de la I.E. en el aula, ya que expresan que las emociones tienen una relación directa para poder enseñar en el aula, estas permiten una mejor conexión más profunda (E1-2.3) con los niños y niñas, además de una mejor adquisición de conocimientos de estos (E3-2.4), también es un acto vocacional (E4-2.5).

11.1.2 Facilitadores por Conocimiento.

La categoría (1) Conocimiento de la I.E. en el aula, dan cuenta de que existe un conocimiento de la I.E. emocional por parte de los profesores/ras desde algunas asignaturas que aprendieron en la universidad tal como lo relatan algunos profesores/ras, (E1-1.1), (E2-1.2), (E3-1.3), (E4-1.4), aunque otros más bien, los conocimientos emergen por iniciativas propias de los profesores/ras a la experiencia (E1-1.5), remitida hacía y entre los estudiantes cuando se toman como temas anexos más bien durante las sesiones como profesor/ra jefe (E1-1.6).

11.1.3 Facilitadores por Organización (Pública/Subvencionada).

Aparecen como importantes en la categoría (7), Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras en la organización educativa para aplicar estrategias metodológicas

para el desarrollo de la I.E. en el aula, los referidos a los apoyos con que puedan contar los profesores/ras desde la institución donde estos trabajan (E1-7.1) y, de cuando estas participan activamente para la intervención de otras externas, proveyéndoles de recursos materiales, de talleres y orientación con respecto a las prácticas de la I.E. en el aula, tales como HPV, ONGS, OPV, SENAME, entre otras (E3-7.4), (E4-7.5).

11.1.4 Facilitador por Generación y Enfoque (Docentes).

Argumentan los profesores/ras de que un facilitador generacional y de enfoque relevante es el que aparece en la categoría (6), Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras para aplicar estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E. en el aula, dando cuenta de que hoy existe una camada nueva de docentes, y mejor preparados en las áreas más emocionales (E4-6.11).

11.1.5 Facilitador por Nivel Académico (Básica/Media).

Un punto importante es cuando los profesores/ras, se refieren a los niveles académicos, en la categoría (6), Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras para aplicar estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E. en el aula, ellos acusan de que es mucho más fácil trabajar estas temáticas con los niños y niñas de los primeros ciclos de enseñanza básica, (E2-6.7), (E3-6.9).

11.1.6 Facilitadores por Trabajo en Equipo (Integración/Inclusión).

Otros facilitadores que aparecen con menor emergencias, pero que, sin embargo, pueden ser los más indicados cuando se trata de las prácticas de la I.E. en el aula, aparecen en la categoría (6), Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras para aplicar estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E. en el aula, son los que tienen que ver con los de trabajo en equipo (E1-6.3), o en consejo de curso (E2-6.5). Emerge acá la categoría (9), Implementación de talleres relacionados con desarrollo de la I.E. para los estudiantes, los descriptores acá emergen de la única pregunta dirigida que se hace a los participantes profesores/ras, durante la entrevista, donde ellos, dan respuesta a una de las tres alternativas sugeridas a) un taller de regulación emocional (E2-9.2), (E3-9.3), b) un taller de juegos (lúdica), como aporte al trabajo en equipo (E4-9.4) y, c) la implementación de un taller de arte (E1-9.1).

11.1.7 Facilitadores por Equipos Psicosociales.

Otros facilitadores que emergen como un punto de apoyo sustancial, no directamente relacionado con las prácticas de la I.E. en el aula, pero sí, es el que tiene que ver con la mal regulación emocional que experimentan los niños y niñas, son los soportes que entregan las duplas psicosociales u orientación académica, tal como reportan los profesores/ras, emergen en la categoría (5), Conducto regular del profesor/ra ante situaciones complejas de los niños o niñas emocionalmente mal regulados. Esto ocurre, cuando se habla directamente con los encargados socioemocionales de la organización (E1-5.1), dupla psicosocial (E2-5.3), psicóloga (E3-5.4) o, convivencia escolar y asistente social (E4-5.5).

11.1.8 Obstaculizadores por Violencia (Vulnerabilidad).

Por su parte el obstaculizador que con más frecuencia aparece para el desarrollo de la I.E. en el aula en el análisis por categorías emergentes al relato de los profesores/ras, es el descriptor referido a la violencia que experimenta los niños y niñas de tres escuelas públicas vulnerables además de una particular subvencionada, así, el primer reporte emerge de la categoría (4) Consejería socioemocional del profesor/ra a los niños y niñas violentados, en donde el profesor/ra de matemáticas que trabaja en un colegio particular subvencionado de la comuna de la Florida relata la experiencia de violencia intrafamiliar que sufren sus niños y niñas (E1-4.1) y (E1-4.2), por su parte en la categoría (6), Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras para aplicar estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E., en el aula, en una escuela pública de la comuna de San Bernardo, un profesor/ra, se refiere a que la cuestión geográfica es de suma importancia cuando se trata de barrios vulnerados para el desarrollo y aplicación de la I.E. en el aula (E4-6.14).

Los descriptores referidos a la violencia reaparecen también en la categoría (8) Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras en los estudiantes para aplicar estrategias metodológicas relacionadas con la I.E. en el aula, referidos a una cuestión más bien de cultura de la calle, en cuanto los niños y niñas no contarían con un lenguaje de entendimiento con respecto a la participación en temáticas relacionadas con I.E., el profesor/ra, que trabaja en la escuela pública de un sector vulnerado de la comuna de la Florida colindante a la comuna de la Pintana se refiere a la falta de entendimiento de dichas prácticas (E3-8.4), lo mismo relata la

profesora de la escuela pública de la comuna de San Bernardo, cuando se refiere en términos de violencia entre los pares niños y niñas (E4-8.6), también emergen acá, la incomodidad que experimentan los niños y niñas vulnerados por exposición y hacinamiento (E3-8.5), mientras trabajan en formato virtual, por aislamiento sanitario.

Emerge acá la Categoría (9) Implementación de talleres relacionados con desarrollo de la I.E. para los estudiantes, aunque es más bien un facilitador de las prácticas de la I.E., a los niños y niñas en el aula tiene que ver con la única pregunta dirigida con que cuenta la presente investigación cuando las profesoras de los de las escuelas públicas y colegios nombrados buscan una solución a la violencia que experimentan los niños y niñas que viven y estudian en zonas de alta vulnerabilidad, así, por ejemplo el profesor/ra, habla de la falta de regulación emocional que experimentan los niños y niñas en cuanto a las prácticas de la I.E. en el aula (E3-9.3), por otro lado, el profesor/ra, de la escuela pública de San Bernardo por su parte se refiere a las cuestiones colectivas del juego cuando se trata de buscar soluciones para la violencia que experimentan sus niños y niñas (E4-9.4).

11.1.9 Obstaculizadores por Conocimiento.

Los resultados en la categoría (1) Conocimiento de la I.E. en el aula dan cuenta de que existe un conocimiento de la I.E. emocional por parte de los profesores/ras desde algunas asignaturas que aprendieron en la universidad, sin embargo, no existe un conocimiento acabado de dichas temáticas (E3-1.8), algunos profesores/ras manifiestan que falta capacitación (E2-1.10), (E3-1.11), (E4-1.12), por lo tanto, no lo desarrollarían como un área específica de la enseñanza. Si bien es cierto, la categoría (1) Conocimiento de la I.E. en el aula, es un recurso base que relaciona todas las demás categorías emergentes. En la categoría (6) Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras para aplicar estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E. en el aula, que es más bien una cuestión de actualización de los contenidos de la I.E. en el aula (E4-6.15) y, (E4-6.13) y no de conocimientos.

11.1.10 Obstaculizadores por Organización (Pública/Subvencionada).

Con la categoría (7) Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras en la organización educativa para aplicar estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E., en el

aula, influyen las cuestiones de tiempos y directrices que ordena la institución (E3-7.3), cuyo caso lo reporta el profesor/ra, que trabaja en una escuela pública de sectores vulnerados de la comuna de la Florida colindante a la comuna de la Pintana. En otra escuela pública de la comuna de San Bernardo, el profesor/ra, relata que simplemente las prácticas de la I.E., no se aplican en relación, que no es una cuestión de capacitación o conocimiento (E4-1.12), aunque la misma profesora reconoce.

11.1.11 Obstaculizadores por Generación y Enfoque (Docentes).

En la categoría (6), Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras para aplicar estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E. en el aula, es relevante cuando los profesores/ras, acusan la cuestión generacional como un obstáculo para las prácticas de la I.E. en el aula, en ese sentido, relatan que existen profesores/ras que reafirman que lo más importante es la educación conductual, (E2-6.6) y docentes que fueron educados desde la misma perspectiva racionalista (E4-6.12).

11.1.12 Obstaculizadores por Nivel Académico (Básica/Media).

Obstaculizar por nivel académico, aparece en la categoría (6), Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras para aplicar estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E., en el aula, cuando los profesores/ras, se refieren a los docentes que imparten clases en la enseñanza media (E2-6.8), especificando que son más racionalistas.

11.1.13 Obstaculizadores por Estrés y Aislamiento (Pandemia).

Este obstaculizador aparece como el menos relevante en plena pandemia para la aplicación de la I.E. en el aula, aparece en la categoría (6), Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras para aplicar estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E. en el aula, solo una de las profesoras entrevistadas se refiere a este como, no necesariamente como un obstaculizador para el desarrollo de la I.E. pero, sin embargo, les afecta, (E3-6.10), y la categoría (8), Facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores (ras) en los estudiantes para aplicar estrategias metodológicas relacionadas con la I.E. en el aula, incomodidad que experimentan los niños y niñas vulnerados por exposición y hacinamiento (E3-8.5) cuando trabajan en formato virtual por aislamiento sanitario.

12 Conclusión

En cuanto a la pregunta de investigación, ¿Cuáles son los facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras que aplican estrategias metodológicas en el aula, para el desarrollo de la I.E.?, se puede decir que, tanto para los facilitadores (fortalezas, recursos, medios, vínculo), como para los obstaculizadores (debilidades, conflictos, salud, violencia), emergen para la investigación al análisis integrativo por categorías dos tipos de resultados: hallazgos de importancia para los facilitadores (vínculo, trabajo en equipo) y datos relevantes (conocimiento, equipo psicosocial, organización, nivel académico, generación y enfoque), del mismo modo hallazgos de importancia para los obstaculizadores (violencia y vulnerabilidad, conocimiento) y datos relevantes (estrés y aislamiento sanitario, organización, generación y enfoque, nivel académico).

En tanto el objetivo general de la investigación, conocer los facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras que aplican estrategias metodológicas en el aula, para el desarrollo de la I.E., dan cuenta íntegramente de los resultados durante la aplicación, en ese sentido, los hallazgos de importancia, como los datos importantes emergentes a partir del análisis integrativo para la investigación, dan cuenta de relaciones, comparados o causas y consecuencias de las realidades que viven a diario los niños y niñas que estudian en escuelas públicas o colegios particulares subvencionados de los sectores más vulnerados, así, uno del hallazgo de importancia que emerge al relato de los profesores/ras entrevistados en la investigación, para los facilitadores, aparece el factor “vínculo (profesor-estudiante” entre profesores/ras y estudiantes, como la principal herramienta para el desarrollo de la I.E., en el aula, Milicic & Marchant refieren, “un buen clima emocional se caracteriza por vínculos interpersonales que otorgan seguridad y contención a los alumnos” (2020, p.58).

Por otro lado, para los obstaculizadores, los establecimientos educativos de sectores vulnerados, el elemento que resulta con más categorías emergentes y descriptores (tópicos), es el factor “violencia (vulnerabilidad)”, este parámetro resulta uno de los obstaculizadores más recurrentes para el desarrollo y aplicación de la I.E. en el aula, corroborando este resultado, Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, se refieren, “es lógico esperar que los alumnos con bajos

niveles de I.E. presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales” (2008, p.431), por lo tanto, también los comportamientos antisociales.

De acuerdo con los objetivos específicos y los resultados obtenidos en la investigación, encontramos insumos valiosos que analizar, primero descritos como facilitadores. Para el primer objetivo específico, (I) describir los facilitadores que encuentran los profesores/ras que aplican estrategias metodológicas en el aula, para el desarrollo de la I.E., encontramos la siguiente información:

Para los facilitadores, se encuentran en esta área como hallazgos de importancia, descrito y argumentado anteriormente, el “vínculo (profesor-estudiante)”, además de este factor relevante, se ha encontrado que el “trabajo en equipo” por parte de los estudiantes es preponderante cuando los profesores/ras aplican estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E., en el aula, al tratarse de dinámicas de grupo, al respecto señala Bisquerra Alzina, “la educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, etc.) con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias emocionales” (2008, p.30), además de que, “en una comunidad como (...) el grupo curso en una escuela, una educación emocional democrática implica que todos sus miembros tienen el mismo derecho a presentar sus puntos de vista y opiniones” (Céspedes, 2008, p.1114).

Otro dato importante para el objetivo específico (I) no menor, que aparecen en los resultados de la investigación, es el “equipo psicosocial”, los profesores/ras entrevistados dan cuenta de este recurso cuando se presentan niño y niñas violentados, ya sea intrafamiliar cómo por la zona geográfica donde estudian los niños y niñas, sectores altamente vulnerados, donde las duplas psicosociales son de “suma importancia para poder obtener logros concretos, tanto en lo pedagógico como el desarrollo emocional y social de los alumnos” (Gatica, 2016, p.114).

Para el objetivo específico número (II) Identificar los facilitadores propios de la organización educativa, que encuentran los profesores/ras que aplican estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E. en el aula, encontramos como dato relevante la “organización (escuela o colegio)”, en donde alguno de los profesores/ras entrevistados encuentran que sí, la institución les provee recursos tales como un equipo HPV que realizan diversas actividades (cursos, talleres),

“las redes se transforman en un elemento esencial para la intervención de los establecimientos” (Gatica, 2016, p.113).

También para el objetivo específico (III) Distinguir los facilitadores que encuentran los profesores/ras en los estudiantes, para la aplicación de estrategias metodológicas, para el desarrollo de la I.E. en el aula, en el análisis aparece registrado como hallazgo de importancia el “vínculo (profesor-estudiante)”, como unos de los factores preponderantes para los estudiantes para el desarrollo de las prácticas de la I.E., en el aula Céspedes advierte, “el maestro debe también estar consciente de que en él está ocurriendo un permanente crecimiento, paralelo al del alumno, (...) y participar activamente del crecimiento cognitivo, emocional y social de sus alumnos” (2008, p.143).

Independiente de los objetivos específicos, aparece solo como dato relevante en el área para los facilitadores el “conocimiento” que tiene el profesor/ra sobre el desarrollo y aplicación de la I.E., en el aula, al respecto Extremera & Fernández-Berrocal, es claro, “para que el alumno aprenda y desarrolle las habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones necesita de un educador emocional” (2004, p.1).

Para los obstaculizadores, encontramos en el objetivo específico (I) Describir los obstaculizadores que encuentran los profesores/ras que aplican estrategias metodológicas en el aula, para el desarrollo de la I.E., que aparece como un hallazgo de importancia, descrito y argumentado anteriormente, “violencia (vulnerabilidad)”, además de este factor importante, se ha encontrado para la investigación el hallazgo de importancia “conocimiento”, este, si bien es cierto, aparentemente no debiera ser un obstáculo, si lo es en el sentido de que, algunos profesores/ras, no estarían altamente capacitados para aplicar estrategias metodológicas en el aula, para el desarrollo de la I.E., aunque son consciente de las virtudes de dichas prácticas y de las “necesidades de trabajar la educación emocional en el aula, en la mayoría de las ocasiones los profesores no disponen de la formación adecuada” (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, p.2).

Además, aparece para el objetivo específico (I), como dato relevante el “estrés y aislamiento (pandemia)”, esto es muy significativo, porque si bien es cierto, el aislamiento sanitario aún no ha terminado y las clases en la mayoría de los establecimientos educacionales siguen siendo en modalidad virtual, el estrés a los profesores/ras, les ha perjudicado en su salud,

según un estudio realizado por la facultad de psicología de la Universidad del Desarrollo “los profesores pertenecientes a colegios públicos se sienten ligeramente más frustrados, angustiados e impotentes”, (Bruna, Villarroel, & Hojman, 2021, p.3).

Otros datos importantes son, “generación y enfoque (docente)” y “nivel académico (básica/media)”, hay profesores/ras, que indican que para el desarrollo y aplicación de la I.E. en el aula, existen profesores/ras, que por ser de una edad más adulta han sido preparados con una educación más cognitivo conductual, por lo tanto, estos educadores al ser más conservadores, no comparten estrategias metodológicas nuevas que tiene que ver con la educación emocional, Bisquerra Alzina, advierte, “en el siglo XXI probablemente se pase de rol tradicional del profesor instructor centrado en la materia a un educador que orienta el aprendizaje del estudiante, al cual presta apoyo emocional” (2003, p.26). También, aparecen profesores/ras, que indican que desarrollar o aplicar educación emocional en el aula es más fácil con los niveles de los primeros ciclos de enseñanza básica, no así, con los niños y niñas de enseñanza media. Esto puede ser un error de concepto, ya que, la I.E., puede ser aplicada de distintas formas en todos los niveles de la enseñanza académica, “la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico” (2003, p.27).

Para el objetivo específico número (II) Identificar los obstaculizadores propios de la organización educativa, que encuentran los profesores/ras que aplican estrategias metodológicas para el desarrollo de la I.E. en el aula, encontramos como dato relevante “organización (escuela o colegio)”, en donde los profesores/ras entrevistados encuentran que la institución educativa no siempre apoya las demandas para favorecer el desarrollo de la I.E. en el aula, debido a que estos programas quedan a la libertad de las escuelas o colegios, además de que no cuentan con “el tiempo necesario para hacerlo” y, “si bien cada establecimiento fija sus objetivos según su contexto (...), no cuentan con estrategias adecuadas” (Gatica, 2016, p.106) para los temas psicosociales de los niños y niñas y, que la mayoría de las veces cuando esto se da, es porque la institución está intervenida desde el exterior debido a que la escuela o colegio se encuentra en zona de alto riesgo social, en donde los niños y niñas a menudo son vulnerados sus derechos, como lo son las redes de apoyo públicas: (OPD), (CESFAM), (COSAM), la JUNAEB y (SENDA), además de otras redes privadas, (2016, p.113).

Desde el objetivo específico (III) Distinguir los obstaculizadores que encuentran los profesores/ras en los estudiantes, para la aplicación de estrategias metodológicas, para el desarrollo de la I.E. en el aula, emergen, el hallazgo de importancia “violencia (vulnerabilidad)”, descrito y argumentado anteriormente y el dato relevante “estrés y aislamiento (pandemia)” ambos como un obstaculizador que encuentra los niños y niñas para el desarrollo y las prácticas de la I.E. en el aula. Los profesores/ras se refieren al confinamiento como un obstáculo en todos los sentidos, los niños y niñas cuando se exponen en el espacio virtual, la mayoría de las veces se ven sobrepasados, “las condiciones de conectividad, espacio físico, y aprendizaje, no son las mismas para todos los niños y adolescentes y esto incide en la calidad de sus aprendizajes aumentando las brechas existentes en nuestro país” (Bruna, Villarroel, & Hojman, 2021, p.1).

Un aspecto no menor son las limitaciones que aparecieron durante la investigación, al respecto, el aislamiento sanitario por pandemia ha sido un obstáculo no menor para la búsqueda de la muestra (recogida de datos), para la investigación el objeto de estudio, conocer los facilitadores u obstaculizadores que encuentran los profesores/ras que aplican estrategias metodológicas en el aula, para el desarrollo de la I.E., la fuente principal para la recogida de los datos (facilitadores y obstaculizadores) tenían que ser caracterizada por profesores/ras que trabajaran en escuelas públicas de enseñanza básica, además que tuvieran la experiencia de trabajar en los primeros ciclos de la educación (primero a cuarto básico) de zonas vulneradas. Tomando en cuenta este rango para la muestra durante la aplicación, el primer problema que surge fue la dificultad para encontrar profesores/ras que cumplieran con estos requisitos, otro aspecto no menor fue la forma de poder contactarlos, los docentes al estar en confinamiento, la mayoría de las veces sus funciones las desempeñan desde sus casas, lo que imposibilitó más el poder hacer el contacto con ellos, otros profesores/ras argumentaban que no contaban con el tiempo suficiente.

Ante todos estos inconvenientes fue necesario reformular la muestra de profesores/ras que trabajan en escuelas o colegios públicos o particular subvencionados desde primero de enseñanza básica a enseñanza media de sectores vulnerados. Con este cambio estratégico durante la aplicación, producto de los inconvenientes por aislamiento sanitario debido a la pandemia, al respecto se pudo contar con los profesores/ras al contexto pandémico más adecuados para la investigación.

En cuanto a la presente investigación y su relación directa con el área de la educación emocional, Milicic & Marchant, advierten, “es clave para la formación de una personalidad integral, que las competencias socioemocionales pueden ser desarrolladas y tienen un impacto decisivo en la calidad de vida, ya que implican conocerse, gestionar las emociones y vincularse apropiadamente con los otros” (2020, p. 61). En ese sentido, para futuros estudio que se surgen a partir de este, es esclarecer aún más, las diferencias encontradas en cuanto a los conceptos de I.E., educación emocional, competencias emocionales y regulación emocional, los cuales en algunos casos se podría investigar en forma separada por algunas de estas áreas, inclusive separar a solo a facilitadores o, obstaculizadores con el fin de recabar información más precisa al respecto, esta información es relevante, puesto que los resultados obtenidos durante la investigación dan cuenta de cada una de estas áreas en algunas como vacíos y posibles problematizaciones en futuras investigaciones.

Además, se podría investigar a partir de los hallazgos de importancia encontrados en la propia investigación, como lo son para los facilitadores el “vínculo (docente-estudiante)”, y la importancia que este tiene para el desarrollo y aplicación de la I.E. en el aula. Lo mismo, pero desde la perspectiva se los obstaculizadores problematizar la cuestión de la “violencia (vulnerabilidad)”, para el desarrollo y aplicación de la I.E. en el aula.

Otro aspecto a destacar es qué, durante la implementación y aplicación de la investigación se registró de que por ejemplo, existe abundante material teórico donde investigar con respecto a la I.E., sin embargo, en Chile los trabajos empíricos son escasos, y solo existen aplicaciones de experimentales en algunas universidades aplicadas a estudiantes universitarios, y aparece uno que otro estudio de carácter cualitativo de tesis, en las que demuestran que se aplican en alguna escuela particulares subvencionadas prácticas de la I.E., pero más bien desde la perspectiva del profesor/ra, sin una planificación implementada como estrategia metodológica para el desarrollo de la I.E. en el aula, (Navarro Saldaña, Flores-Oyarzun, & González Navarro, 2019, p. 35).

Un dato no menor, es como las políticas públicas no se ponen al día, con temáticas relacionadas con la I.E. y su desarrollo en el aula, se privilegian la educación de tipo cognitivo racional, exacerbando la competencia entre los estudiantes para conseguir los objetivos, más bien basado en la competencia entre los pares, más que el compartir los conocimientos adquiridos y no

poniendo el acento en la flexibilidad y los aportes de la educación más bien desde una perspectiva cognitivo emocional.

Aunque se aprecian algunos esfuerzos en las políticas públicas de nuestro país, para la implementación y desarrollo de la I.E. en el aula, incorporando temáticas relevantes, insumos y espacios curriculares organizados y planificados entre los actores principales (educadores, estudiantes, equipos psicosociales, asistentes de convivencia, orientadores, además de la institución encargada y apoderados) que favorezcan el desarrollo de la educación emocional para los estudiantes, “el sistema educacional se debiera mover y con propuestas concretas para promover el aprendizaje y bienestar socioemocional de estudiantes y profesores” (Milicic & Marchant, 2020, p. 54).

13 Referencias

- Aguilar Herrera, M. M., Aguirre Pardo, C. V., & Morales Soto, L. (2019). *Inteligencia Emocional en el Aula Chilena: Pensar sin Sentir, Sentir sin Pensar*. Obtenido de Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-0000/UCB0326_01.pdf
- Bernal-Lujano, M. Y. (Junio de 2016). *Redalyc*. Obtenido de Prácticas de paz desde la ética del cuidado: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811016.pdf>
- Bisquerra Alzina, R., Pérez Escoda, N., Cuadrado Bonilla, M., López Cassá, É., Filella Guiu, G., & Obios Soler, M. (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Parramón. Obtenido de <https://psicosaludjaen.com/wp-content/uploads/2018/07/Actividades-Para-El-Desarrollo-de-La-Inteligencia-Emocional-en-Ninos-2.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Obtenido de <https://revistas.um.es/>: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las Emociones*. Madrid: EDITORIAL SÍNTESIS, S.A.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago: Editorial Cuarto Propio. Obtenido de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmNkZXNhcnJvbGxvcGVyc29uYWx1YXxneDoxMDFkY2MyYTVjY2MwYzg3>
- Bruna, D., Villarroel, V., & Hojman, V. (Mayo de 2021). *Emociones y salud de los profesores en la educación remota en pandemia. Un estudio del sistema escolar chileno*. Obtenido de <https://www.colegiodeprofesores.cl/>
<https://www.colegiodeprofesores.cl/2021/05/24/estudio-sobre-las-emociones-de-los-docentes-en-pandemia-arroja-preocupantes-resultados/>
- Céspedes, A. C. (2008). *Educación emocional educar para la vida*. Santiago: Ediciones B Chile S.A. Obtenido de <https://idoc.pub/documents/201430116-amanda-cespedes-educar-las-emociones-educar-para-la-vida-pdf-d49o8jvv7049>
- Echeverría G., G. (2005). Análisis cualitativo por categorías. Obtenido de <https://www.studocu.com/latam/dashboard>.

<https://www.studocu.com/latam/document/universidad-nacional-experimental-simon-rodriguez/metodologia-i/otros/analisis-cualitativo-g-echeverria-1/11939772/view>

Estupiñan, J., Cherez Cano, I., Intriago Alcivar, G., & Torres Vargas, R. (2016). *Neurociencia Cognitiva e Inteligencia Emocional. La Gestión Pedagógica en el Contexto de la Formación Profesional*. Obtenido de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6667026>

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/4005>: <https://rieoei.org/RIE/article/view/4005/4100>

Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (diciembre de 2005). *La Inteligencia Emocional y la Educacion de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey*. Obtenido de Redalyc Sistema de Información Científica: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). *Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-mood Scale. Psychological Reports*. Obtenido de <https://www.academia.edu/>: https://www.academia.edu/1345280/Fern%C3%A1ndez_Berrocal_P_Extremera_N_and_Ramos_N_2004_Validity_and_reliability_of_the_Spanish_modified_version_of_the_Trait_Meta_mood_Scale_Psychological_Reports_94_751_755

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: EDICIONES MORATA S.L.

Fundación Marcelino Botín. (2008). *Educación Emocional y Social Análisis Internacional*. Santnder (España): Marcelino Botín. Obtenido de <https://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-emocional-y-social-analisis-internacional.html>

Gatica, F. (Julio de 2016). *Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la Ley SEP*. Obtenido de <https://repositorio.uchile.cl/>: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/133241>

Gardner, H. (1983). *Estructuras de la Mente*. México D.F.: Fondos de Cultura Económica.

Gargurrevich, R., & Matos, L. (2010). *Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Autorregulación Emocional Adaptado para el Perú (ERQP)*. Obtenido de Sistemas de

Bibliotecas y Biblioteca Central UPCA:
https://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/rev_psicologia_cv/v12_2010/pdf/a09.pdf

Girardi, M., Sanhueza, K., & Ulloa, V. (2013). *Estudio sobre las emociones y necesidades básicas de los niños y niñas en proceso de tránsito desde segundo nivel de transición a primer año básico en un colegio particular subencionado de la Comuna de La Cisterna*. Obtenido de Repositorio Académico de la Universidad de Chile: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/115721>

Goleman, D. (1998). *La Practica de La Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairos. S.A. Obtenido de <https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>

Goleman, D. (1998). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos S.A. Obtenido de <https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>

Goleman, D. (2018). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós. Obtenido de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf>

Gómez Pérez, O. I., & Calleja Bello, N. (2017). *Regulación Emocional Escala de medicion en Español*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Psicología: <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.10209>

Guerrero Bejarano, M. A. (2016). *La Investigación Cualitativa. UIDE INNOVA*. Obtenido de <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/7>

Guzmán-González, M., & Trabuco, C. (2013). *Validez y Confiabilidad de la Versión Adaptada al Español de la Escala de Dificultades de Regulación (DERS-E) en población Chilena*. Obtenido de Terapia Psicológica: <https://teps.cl/index.php/teps/article/view/56>

Maturana, Humberto. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Dolmen Ensayo. Obtenido de Apuntes USACH: [http://apuntesusach.herokuapp.com/apuntes/28-libro4-emocionesylenguajeeneducacionypolitica\(humbertomaturana\)](http://apuntesusach.herokuapp.com/apuntes/28-libro4-emocionesylenguajeeneducacionypolitica(humbertomaturana))

- Katayama, O. R. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Lima: Nuevos Tiempos Nuevas Ideas, Fondo Editorial. Obtenido de <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/559>
- Magri, A. (2009). La elaboración del proyecto de investigación: guía para la presentación de proyectos de monografías de grado en ciencias políticas. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/>. Obtenido de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Uruguay/icp-unr/20170112025613/pdf_570.pdf
- Medrano, L. A., & Trógolo, M. (2014). *Validación de la Escala de Dificultad en la Regulación Emocional en la Población universitaria de Córdoba, Argentina*. Obtenido de Universidad Siglo 21: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5406-Texto%20de%20el%20art%C3%ADculo-43697-1-10-20150219.pdf>
- Medrano, L. A., Moretti, L., Ortiz, A., & Pereno, G. (2013). *Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en universitarios de Córdoba, Argentina*. Obtenido de Scielo: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282013000100007
- Mendoza Zamora, M. (2010). *Validación de las Escalas de Manejo Emocional de Tristeza, Enojo y Preocupación en niños de 9 a 11 años*. Obtenido de Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales Depto de Psicología: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-mendoza_m/pdfAmont/cs-mendoza_m.pdf
- Milicic, N. M., & Marchant, T. O. (Abril de 2020). *Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente*. Obtenido de <https://repsi.cl/>: <https://repsi.cl/wp-content/uploads/2020/04/Educacion-emocional-en-el-sistema-escolar-2.pdf>
- Navarro Saldaña, G., Flores-Oyarzun, G., & González Navarro, M. G. (2019). *Contrucción y Estudio psicométrico de un instrumento para evaluar inteligencia emocional en estudiantes Chilenos*. Obtenido de Revista de Estudios y Experiencias en Educación: <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/133462>

Poder Legislativo Chile. (Agosto de 2009). *Ley N° 20.370. Establece la Ley General de Educacion*.
Obtenido de SITEAL: <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/137/ley-20370-establece-ley-general-educacion>

Scharager, J., & Reyes, P. (2001). *Muestreo No-Probabilístico*. Obtenido de <https://www.academia.edu/>:
https://www.academia.edu/4230919/Metodolog%C3%ADa_de_la_Investigaci%C3%B3n_Escuela_de_Psicolog%C3%ADaAutor_Judith_Scharager_Asistente_Pablo_Reyes_MUESTREO_NO_PROBABIL%C3%8DSTICO_Qu%C3%A9_es_el_Muestreo_No_Probabil%C3%ADstico?bulkDownload=thisPaper-topRela

Trujillo Flores, M. M., & Rivas Tobar, L. A. (Junio de 2005). *Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional*. Obtenido de Scielo Org:
<http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v15n25/v15n25a01.pdf>