

CONSIDERACIONES PARA EL DESARROLLO DE UNA ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE TRABAJO SOCIAL

Fecha de aceptación: 03/02/2025

Claudia Quiroga Sanzana

Trabajadora Social, Magíster en Trabajo Social y políticas sociales, Magíster en Docencia para la Educación superior. Dra © Diseño, gestión y evaluación de políticas públicas de Bienestar Social. Universidad de Valencia. Profesora Asistente, Universidad de Concepción.

Antonio Santos Ortega

Doctor en Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid. Profesor Titular, Universidad de Valencia.

Gustavo Castillo Rozas

Trabajador Social, Máster en Bienestar Social, Doctor en Ciencias Sociales, del Trabajo y los Recursos Humanos. Universidad de Valencia. Profesor Asociado, Universidad de Concepción.

emocional dentro del proceso enseñanza aprendizaje (Bulás et al., 2020; Hernández et al., 2021; Bello Dávila, 2023; Sánchez et al., 2023) y, por otro lado, hay una postura que ha tomado fuerza y presencia en el último tiempo, la cual refiere que, incorporar el ámbito emocional en la formación, implica perder el foco del proceso educativo (Sorondo, 2023). Con estos puntos como referencia, es importante preguntarse sobre qué elementos son necesarios a tener en consideración para trabajar una propuesta sobre incorporación de la educación emocional particularmente en educación superior, y, específicamente en la formación de profesionales del área social. Por cuanto, el objetivo de esta reflexión teórica es describir factores que se deben considerar para la creación de una estrategia de educación emocional para la formación en Trabajo Social.

La necesidad de abordar la temática desde la formación profesional en Chile se basa en los antecedentes respecto al deterioro que se observa en la salud mental de los estudiantes universitarios

INTRODUCCIÓN

La temática de las emociones en el ámbito educativo y particularmente en la formación profesional presenta visiones divididas. Sin ir más lejos, existen diversas investigaciones que demuestran los beneficios de considerar el ámbito

postpandemia. Distintos estudios chilenos refieren entre sus resultados la presencia de altos niveles de ansiedad por el futuro laboral y una alta prevalencia hacia la depresión y el estrés (Carvacho et al., 2021; Martínez et al., 2023). Sumado a lo anterior, es importante reconocer que la disciplina del trabajo social demanda exigencias relacionadas al ámbito emocional, puesto que la base de la intervención social son las interacciones entre personas. En este sentido, la alta probabilidad de enfrentarse a vivir experiencias negativas conlleva un elevado riesgo psicosocial que afecta el bienestar y el rendimiento académico y laboral (en el futuro) (Millán-Franco et al., 2021).

El capítulo iniciará con una reflexión conceptual para guiar la lectura y centrarse en los conceptos y definiciones que se encuentran a la base del fenómeno de estudio, posteriormente se revisarán los aportes de la inteligencia emocional y las competencias emocionales en la educación superior, para luego dar paso a abordar cinco factores a considerar, los cuales derivan de la revisión bibliográfica y un análisis reflexivo en torno a la temática. Por último, se presentan las conclusiones e ideas fuerza en torno al análisis realizado.

DESARROLLO

Las emociones ¿qué sabemos de ellas?

Para llegar a las ideas centrales de este capítulo será importante iniciar con una breve descripción y revisión del concepto que se encuentra a la base de esta propuesta: Las emociones. Es importante definir que las emociones son algo que ocurre y que no se puede evitar, por cuanto una emoción simplemente es. Por ello, no se considera correcto clasificar las emociones como buenas o malas. No obstante, es innegable que existen algunas emociones que generan mayor placer o disfrute que otras. Por ejemplo, está claro que se siente mejor experimentar la alegría en lugar de la tristeza. Ahora bien, a pesar de que algunas parezcan mejores que otras, es importante considerar que todas las emociones tienen un objetivo y que impulsan a actuar de alguna manera (Kurtzbart, 2022).

Aproximarse a los conceptos de positivo y negativo al referirse a las emociones es un tema importante de abordar; al respecto, es necesario considerar distintas formas para referirse a esta duplicidad de sensaciones. Por un lado, Malaisi (2019) habla de emociones placenteras y displacenteras, pero también hay quienes se refieren a ellas como positivas y negativas. Bisquerra y López-Cassá (2020) explican en detalle este punto. Los autores inician exponiendo sobre cómo se utilizan los conceptos positivo y negativo en la ciencia, y su diferencia con el uso coloquial. Desde el uso coloquial las personas tienden a asumir que algo positivo es bueno y algo negativo es malo. Sin embargo, desde las ciencias exactas estos conceptos tienen una connotación distinta y se asocian más bien a la presencia o ausencia de algún factor. Así, por ejemplo, tal como refieren los autores en su libro, un resultado positivo para el examen del VIH, claramente no podría ser considerado

como algo bueno; o de manera más reciente, las pruebas para detectar la presencia del COVID-19 también arrojaban resultados de positivo o negativo. En este mismo contexto, se pudiera pensar en una prueba de embarazo, donde los resultados también oscilan entre esos conceptos, y dependerá de cómo se valore este hecho, si es considerado como algo “bueno o malo”. Explicado esto, los autores señalan que esa misma lógica de positivo o negativo puede ser aplicada para referirse a las emociones y clasificarlas como positivas y negativas, en la medida que se esté hablado de presencia o ausencia de un factor, en este caso, de bienestar. Por cuanto, aquellas que tengan presencia de bienestar podrían ser consideradas como emociones positivas, y aquellas que no otorguen bienestar, como negativas.

Habiendo aclarado estos términos, y pensando en las emociones básicas que reconocen autores como Paul Ekman (alegría, miedo, ira, sorpresa, asco y tristeza) (Ekman,1999) o Robert Plutchik (miedo, tristeza, aversión, anticipación, ira, alegría, aceptación y sorpresa) (Plutchik, 1980), llama la atención que, en ambos modelos, mayormente las emociones primarias que se señalan están en lado de “lo negativo” (Biquerra y López Cassá, 2020) o “displacenteras” (Malaisi, 2019). Esto también tiene una respuesta, y se relaciona con lo que representan estas emociones básicas para el ser humano, y que, básicamente, consiste en mantener y prolongar la supervivencia. Por ejemplo, el miedo moviliza a buscar resguardo y alejarse del peligro, mientras que la ira impulsa al autocuidado y a poner límites claros sobre lo que aceptamos o no. Del mismo modo, el asco, permite la protección ante el peligro de envenenamiento o de enfermedades por comer algo descompuesto, y la tristeza, impulsa al autocuidado y a hacerse cargo de lo que está pasando en nuestra vida.

Teniendo a la base estas explicaciones básicas pero muy decidoras, la primera reflexión que surge es la poca o incluso nula presencia de la consideración del aspecto emocional tanto en el ámbito formativo en general, como en específico en carreras que trabajan para con las personas, como es la carrera de Trabajo Social. En esta carrera el rol central del futuro profesional será relacionarse con personas que en su mayoría se encuentren experimentando emociones del tipo displacenteras o negativas, y el foco de la intervención social será ayudarles a superar obstáculos, activar redes, buscar soluciones, etc., con el objetivo de promover bienestar, mientras la persona habita un estado emocional del tipo negativo (o displacentero). Por cuanto, surge la interrogante respecto a cómo el futuro profesional podría lidiar con este tipo de emociones en otra persona, si no es capaz de reconocerlas en sí mismo.

Propuesto de esta manera, asombra la carencia de reflexión respecto a este tema no tan solo desde el ámbito educativo, o desde las carreras del ámbito social, sino que en todos los ámbitos en que las personas se desenvuelven. Lo anterior, ya que claramente las emociones resultan relevantes para la vida cotidiana y particularmente para la salud

mental; puesto que, en términos de probabilidades, será más probable experimentar una emoción básica negativa/displacentera, que una positiva/placentera.

Estilo valorativo.

Además del concepto de las emociones como un elemento a considerar dentro de la labor que deben desempeñar los futuros trabajadores sociales en cualquier tipo de intervención social (con personas y familias, de grupo y comunitaria), es importante agregar la revisión de los estilos valorativos. Existe un elemento importante para tener en cuenta en el lenguaje emocional y es que cada persona tiene un estilo valorativo respecto a cómo habita el mundo. Esto quiere decir que cada individuo percibe las situaciones que experimenta y la realidad que habita, de acuerdo con cómo se encuentra (en ese momento), lo que básicamente representa la manera en que observa el mundo que le rodea. Es importante agregar en este punto, que las condiciones externas (sociales, políticas, ambientales, culturales y económicas) se posicionan a la base de esa observación, puesto que se relacionan directamente con el estado actual de una persona. Es decir, las emociones experimentadas y los estilos valorativos van a estar directamente relacionados con el entorno social.

En este sentido, la autora Ana Kurtzbart (2022) refiere que en todo estudio y análisis que se haga en torno a las emociones y las competencias emocionales, estas no pueden concebirse sin un contexto, recalcando el carácter social que estas tienen, y que por tanto no solo son elementos que las personas experimentan para con ellas mismas, si no que tienen un fuerte componente social. Esto es de suma importancia, ya que la autora afirma que en ocasiones las investigaciones y/o análisis que se hacen en esta temática y que carecen de este enfoque social, generalmente se asocian con una lógica mercantil de las emociones. Esto significa que buscan instruir, dirigir o guiar el mundo emocional hacia resultados que se tienen predefinidos, y que corresponden al beneficio de ciertos sectores, bajo una lógica individualista, simplificada, sesgada e incluso moralizante del tema, en términos de lo que corresponde o no corresponde.

El autor Malaisi (2019) agrega que las personas pasan su vida en procesos de evaluación constante, lo que se vuelve automático, provocando que no exista un espacio que permita pausar para pensar sobre ello. No obstante, si el estímulo sobrepasa un umbral de evaluación positivo o negativo, inmediatamente se relacionará con una emoción del mismo tipo. Por ello, resulta importante explicitar y explicar este concepto, porque en la medida que el espacio emocional, y, como se expuso antes, el ámbito social, se encuentren medianamente regulados; la probabilidad de tender a valorar las situaciones de la vida de forma positiva (es decir que impliquen bienestar) será mayor. Al contrario, aquellas personas que no tengan un buen desarrollo de competencias emocionales, es muy probable que tiendan a valorar las situaciones con una visión negativa. Por lo tanto,

un mismo estímulo, podrá representar una respuesta, por ejemplo, de alegría o sorpresa para ciertas personas, y quizás de pesadumbre, tristeza o ansiedad para otras (Bisquerra y López-Cassá, 2020).

Se debe tener en cuenta que, este estilo valorativo estará permeado al mismo tiempo por otros factores, los cuales son importantes para tener en cuenta, como son las actitudes y los valores. Las actitudes “son una predisposición para comportarse a favor o en contra de algo o alguien y suelen activarse a partir de las emociones” (Bisquerra y López-Cassá, 2020, p. 30). Algunos ejemplos de actitudes son, ser optimista, pesimista, colaborador/a, hostil y rencoroso/a. Los valores por su parte pueden describirse en torno a cómo se relacionan las actitudes y las emociones, definiéndose como una guía para la acción, por ejemplo, se pueden considerar la empatía, la compasión y el amor.

La forma en cómo estos conceptos se relacionan y la importancia que tienen las emociones, actitudes y valores, son aspectos claves que se abordan a través de la educación emocional y permiten comprender que la finalidad de ésta es contribuir a la construcción del bienestar tanto en el ámbito personal como social (Bisquerra y López-Cassá, 2020).

Inteligencia emocional y competencias emocionales ¿por qué considerarlas en la formación profesional?

Las competencias emocionales pueden ser definidas como un conjunto de conocimientos (lo cognitivo), capacidades, habilidades (el saber hacer) y aptitudes (el saber ser) necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2020) y se basan en la inteligencia emocional, por cuanto se pueden desarrollar y mejorar a través de la educación emocional y la práctica continua. Por su parte, la educación emocional se concibe como “un proceso de formación continuo y permanente de reflexiones, dinámicas, herramientas y métodos de autoconciencia a nivel de establecer relaciones con otras personas y consigo misma, esto al potenciar las competencias emocionales para un desarrollo cognitivo” (López López, et al., 2022, p.86.).

En relación con el aporte de la inteligencia emocional y el desarrollo de competencias emocionales en la educación superior, las investigaciones han concluido diversos beneficios significativos en la formación de futuros profesionales.

En un estudio realizado con estudiantes universitarios del País Vasco se examinó la relación entre la inteligencia emocional, apoyo social y rendimiento académico, observando que quienes perciben y regulan de manera satisfactoria sus emociones se implican más en la tarea, enfocando su energía al logro de sus objetivos académicos, demostrando mayores niveles de persistencia ante las dificultades (Fernández-Lasarte et al., 2019). Por otro lado, los autores Sánchez et al. (2023) exponen que la inteligencia emocional está directamente relacionada con el bienestar psicosocial de la población estudiantil universitaria, ya que actúa como un regulador del estrés. Esto lo confirma un estudio sobre resiliencia

e inteligencia emocional como predictores del nivel de estrés realizado con estudiantes españoles de magister, el cual concluyó que los estudiantes con mejor puntuación en resiliencia e inteligencia emocional demostraron menores niveles de estrés percibido (Izquierdo et al., 2024). Siguiendo en esta línea, un estudio realizado con estudiantes universitarios de España y Argentina que analizó el rol de la inteligencia emocional en las emociones de logro y en sus efectos sobre las estrategias de aprendizaje profundo (Nieto et al., 2024), evidenció que los estudiantes con niveles de inteligencia emocional más altos se ven menos afectados por los efectos que puede producir el enojo (enfado). A su vez, los autores concluyen que para lograr un funcionamiento emocionalmente inteligente es necesario tener conocimiento y claridad sobre el proceso emocional y los distintos tipos de emociones, lo que refuerza la idea de promover el desarrollo de las competencias emocionales en contextos educativos.

Asimismo, la investigación realizada por Barraza et al. (2023) analizó la influencia de la inteligencia emocional percibida, la ansiedad y el estrés sobre la presencia de síntomas depresivos en estudiantes universitarios chilenos, concluyendo que la regulación emocional aumenta la probabilidad de atenuar los síntomas depresivos, sin embargo, no sucede lo mismo con la atención y la claridad emocional. Por cuanto, se plantea la importancia de la regulación emocional como predictor de la intensidad de la sintomatología depresiva.

En general, es posible observar que los beneficios comprobados se relacionan con elementos que van desde el ámbito académico, tanto en las interacciones como el rendimiento, y al mismo tiempo en el ámbito personal como en la superación del estrés, el manejo de las incertidumbres, temores, inseguridades y angustias (Concha-Toro et al., 2023).

Estos elementos permiten argumentar y justificar porqué se considera relevante el impulsar la educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en los futuros profesionales de trabajo social. Al respecto, se debe considerar que en una carrera como esta se vuelve ampliamente necesario el tener la capacidad de regular las propias emociones, poder gestionar las de otros y el poder conectar con las necesidades de las personas, lo que permitirá dar respuesta de manera asertiva y empática.

Educación emocional en la formación profesional: factores a considerar

Las recientes Recomendaciones y orientaciones del Consejo Asesor en Salud mental para la Educación Superior (Subsecretaría de Educación, 2024) abordan la importancia de generar instancias enfocadas en el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales. En dicho documento se concluye que las materias de salud mental y bienestar se presentan como una temática relevante de abordar por parte de todos los actores presentes en el contexto universitario chileno. De forma específica plantean algunos objetivos estratégicos y recomendaciones para las casas de estudio universitarias, siendo

el Objetivo Estratégico N°3 el más relevante a considerar para esta reflexión, el cual refiere “Desarrollar estrategias integrales orientadas a promover el bienestar y la salud mental en todo el quehacer de las instituciones de educación superior, con políticas, instrumentos y procesos que fomenten estilos de vida saludables y una buena convivencia al interior de las comunidades” (Subsecretaría de Educación, 2024, p.27). Este objetivo se plantea en vínculo con la recomendación N°9 la cual señala “Generar instancias participativas en las comunidades educativas, como talleres y actividades enfocadas al desarrollo de habilidades socioemocionales y de resolución de conflictos, incentivando el involucramiento y el apoyo mutuo entre sus miembros” (Subsecretaría de Educación, 2024, p.28).

Respecto a esta recomendación en particular se sustenta esta reflexión, puesto que junto con ella surge la interrogante respecto a cuáles serían los elementos importantes para considerar en la creación de una estrategia que aborde el desarrollo de estas habilidades y competencias socioemocionales, en educación superior.

Ahora bien, la forma de incorporar las competencias emocionales es por medio de la educación emocional la cual se configura como un eje central para su desarrollo. Al respecto, para lograr diseñar una estrategia que sea consistente y permita realmente ser un aporte al desarrollo de estas competencias, es que se requiere tener en cuenta ciertas consideraciones. La siguiente propuesta sobre los factores para tener en cuenta al momento de pensar, crear y promover la incorporación de la educación emocional en la formación de profesionales del trabajo social, surge tras el análisis inicial del marco teórico de la tesis doctoral: “Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior. Propuesta y aplicación de una intervención para el desarrollo de competencias emocionales”.

En el desarrollo de este marco teórico son diversos los factores que integran el análisis de la propuesta, entre ellos: la diversidad de modelos de inteligencia emocional, la necesidad de diferenciar los conceptos de inteligencia emocional y competencias emocionales, contar un modelo teórico que de sustento a las acciones desarrolladas, reconocer y estudiar la visión crítica hacia la educación emocional, y considerar las características sociodemográficas, e idealmente, una medición basal de la población de estudio.

El primer factor sugiere tener en consideración que la inteligencia emocional es un constructo abordado por diversos modelos teóricos, y, por ende, que se concibe bajo distintas miradas y definiciones. Es posible afirmar que al menos existen 20 modelos de Inteligencia emocional (Gilar-Corbi et al., 2019); no obstante, los más reconocidos y validados a nivel científico son el modelo de capacidad de Salovey y Mayer (Salovey y Mayer, 1990), el de competencia de Daniel Goleman (Goleman, 1995), el modelo mixto de Reuven Bar-On (Bar-On, 2000) y el modelo de Rasgo de Petrides (Petrides y Furnham, 2001). Esto implica comprender que, con la variedad de modelos propuestos en la literatura, es muy importante y necesario hacer una revisión exhaustiva de cada uno de ellos, y tener claridad sobre

cuáles son los que sientan las bases de la perspectiva que realmente se quiere abordar, ya sea desde el ámbito práctico experiencial, o desde el ámbito teórico e investigativo. Esto es sin duda un gran desafío, puesto que implica diferenciar las posturas de los autores, y junto con ello la propia, lo cual involucra tener en consideración los diversos postulados y formas de evaluación, y con ello decidir cuál de los modelos es el que se considera oportuno para el trabajo.

El segundo factor, que surge relacionado al anterior, es la importancia de diferenciar entre los conceptos de inteligencia emocional y de competencias emocionales. En este sentido, toda vez que se ha escogido el modelo bajo el cual se va a concebir el concepto de Inteligencia emocional, e independiente cual sea este, se debe tener en cuenta que si bien se relaciona con las competencias emocionales, ambos constructos teóricos no son lo mismo. Esto implica comprender que, mientras la inteligencia emocional se refiere a la capacidad innata para manejar y comprender las emociones, las competencias emocionales son habilidades específicas desarrolladas a través del aprendizaje y la práctica sistemática, y dicha práctica es la educación emocional (Bisquerra, 2020). Esto último es de gran relevancia, y se relaciona con lo planteado por Oberst, et al., (2009) quienes señalan que la inteligencia emocional es “potencialidad” y que, por lo tanto, por sí misma no logra determinar el desarrollo de las competencias, puesto que estas últimas requieren de la práctica y de la estimulación del ambiente para lograr su desarrollo (Quiroga, 2023).

El tercer factor que surge tras el análisis es contar con un modelo teórico. En este punto se considera como más apropiado, el Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales de Bisquerra y Pérez (2007), el cual reconoce cinco dimensiones generales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007). Estas son definidas de la siguiente manera: La conciencia emocional se reconoce como la “capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (p.70). La regulación emocional se refiere a la “capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (p.71). Respecto a la autonomía emocional, refieren que es un “conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional (p.71). La competencia social se entiende como “capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc. (p.72) y, por último, las competencias para la vida y el bienestar son entendidas como la

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. (p.73)

Estas cinco grandes competencias implican una importante base de apoyo para el desarrollo personal de futuros trabajadores sociales, puesto que apuntan a las áreas clave donde se centra el autoconocimiento, las interacciones personales y la propia intervención social.

Otro elemento importante por considerar si se busca la promoción de la educación emocional en el ámbito educativo universitario, es la corriente crítica hacia la temática, la cual busca entablar la reflexión sobre la manera en que este constructo podría presentarse como perjudicial, tanto individual como socialmente. Desde el contexto educativo, Sorondo (2023) refiere a lo que denomina “emocionalización” de la educación, lo que según la autora estaría apuntando a fomentar una cultura de superioridad del aspecto emocional sobre lo teórico y los contenidos de base en los diferentes niveles de formación, suponiendo un esfuerzo extra en docentes de distintos niveles educativos. A su vez, reflexiona sobre cómo esto apoyaría la promoción de valores propios del sistema neoliberal, basados en la individualidad y en la responsabilidad personal, ignorando el contexto sociopolítico en el cual viven, crecen y se desarrollan las personas. En esta misma línea, el autor Manrique Solana (2015) plantea que el surgimiento de este constructo proviene de un espacio que según su criterio carece de base científica. A su vez, señala que en ocasiones las investigaciones desconocen “conceptos como cultura, sociedad, clases sociales, pobreza, dispositivos, alienación, etc.” (Manrique Solana, 2015, p.802), los cuales se ignoran, centrando el estudio desde el espacio personal. Este último punto es de suma importancia, y se aborda previamente en este capítulo, ya que se establece claramente que el desarrollo de las competencias emocionales no puede darse si no es considerando el ámbito social que rodea a las personas.

Por su parte, Davis y Nichols (2016) vinculan los altos niveles de inteligencia emocional con personalidades poco rupturistas y de alguna manera conformistas con el estatus quo, lo que impide, por ejemplo, el asumir riesgos, presentar ideas críticas, o incluso pensar con mayor creatividad. A esto se agrega lo planteado por David Menéndez, señalando que el discurso de la inteligencia emocional responde a “dinámicas de poder que dirigen el conocimiento, definen posiciones y gestionan posibilidades” (Menéndez Álvarez-Hevia, 2018, p.11).

Este factor en particular, si bien no es un elemento para incorporar en la promoción de competencias emocionales (sino todo lo contrario), se considera importante tenerlo en consideración y constante estudio. Esto, ya que la propuesta de instalar una temática en un espacio donde no es común su discusión y promoción requiere estar preparado frente

a esta visión crítica y negativa, observar sus planteamientos, comprenderlos y también asumir los vacíos que posiblemente esta corriente pueda plantear respecto a la educación emocional, con el fin de poder abordarlos y dar respuesta desde el conocimiento científico.

Por último, como elemento importante a considerar si se piensa crear, diseñar e implementar una estrategia de educación emocional, se sugiere iniciar con una medición basal respecto de la realidad frente a la cual se va a trabajar. Esto se traduce en iniciar con una línea base del grupo de estudiantes, tanto de los niveles de inteligencia emocional y competencias emocionales, y a su vez considerar características sociodemográficas como sexo, género, edad, tipo de familia, si realiza algún trabajo remunerado y actividad extracurricular, si tiene hijos, entre otras. Esto permitiría tener perfiles orientadores para llevar a cabo una estrategia óptima y centrada en las necesidades de ese grupo en particular. Al respecto, algunas investigaciones han evidenciado que las mujeres tienden a puntuar más alto en ciertas competencias emocionales y también los estudiantes más jóvenes (Gutiérrez, 2020; Suriá, et al., 2021) Por ende, construir o preparar una estrategia que apunte a los niveles que se presenten mayormente descendidos tanto en inteligencia emocional como en competencias emocionales, permitirá focalizar las acciones, facilitando el desarrollo de actividades que aborden lo que realmente ese grupo con el cual se trabajará, necesita. Al mismo tiempo, comprender sus características relacionadas a las variables que se han mencionado, permitirá incluir ejemplos y acciones que vayan en total concordancia con la población objetivo.

CONCLUSIONES

La principal contribución de esta reflexión al área de estudio consiste en la fundamentación sobre factores de importancia a considerar frente al diseño e implementación de una propuesta de educación emocional para la formación de futuros profesionales de Trabajo Social. En este sentido, se concluye que, se requiere una planificación cuidadosa y una comprensión profunda de los conceptos de inteligencia emocional y competencias emocionales. Al mismo tiempo, seleccionar el/los modelo/s de estudio apropiado, permitirá tener certezas respecto a qué realmente se está midiendo, y bajo qué concepción se está comprendiendo la inteligencia emocional. Entonces, es de suma importancia hacer una revisión profunda de los diversos postulados teóricos para la comprensión de los conceptos que se encuentran a la base, y tener claridad respecto a cuál modelo se utilizará para guiar una estrategia.

Relacionado a lo anterior, lo que aquí se plantea es trabajar al alero del modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez, puesto que se constituye como un modelo idóneo y que permite abordar todos los elementos que serán de utilidad para la formación de futuros trabajadores sociales. El desarrollo de las competencias que refiere este modelo, tales como, la conciencia y competencia social, regulación y autonomía emocional, y las

competencias para la vida y el bienestar se presentan como un elemento esencial, puesto que con ellas los y las estudiantes podrán enfrentar los desafíos que son propios de la intervención social.

La evidencia de los diversos estudios referidos plantea que trabajando el desarrollo de la inteligencia emocional y estas competencias existe una mayor probabilidad de sobrellevar de mejor manera las situaciones a las cuales los estudiantes se enfrentarán en los distintos espacios interventivos, los cuales generalmente implican alta carga emocional ya que se encuentran vinculados al sufrimiento de las personas, la vulnerabilidad, el maltrato, la discriminación y los diversos conflictos e injusticias sociales que movilizan el despliegue de la disciplina.

Un postulado importante en este análisis reflexivo es el revisar de forma constante los planteamientos de la corriente que critica este ámbito, ya que se debe considerar cuáles son sus premisas y hacia donde orientan las reflexiones, con la intención de hacer frente a la posible discusión futura. Por último, la propuesta de contar con una línea base y conocer las características sociodemográficas del grupo con el cual se trabajará permitirá orientar las temáticas hacia las áreas que se presenten descendidas y con ello unir esfuerzos para que puedan ser abordadas con acciones diferenciadas, tanto de forma personal y grupal.

Es importante destacar que ser consciente de las propias emociones y los procesos emocionales que se transitan permite crear y mantener relaciones académicas, profesionales y personales sanas, basadas en la confianza y la asertividad, lo que contribuye a su vez a generar y llevar a cabo intervenciones más efectivas que propicien el bienestar social. Junto con ello, el desarrollo de competencias emocionales es clave para prevenir el desgaste académico (y profesional en un futuro) derivado de las recurrentes situaciones problemáticas a las cuales enfrenta la intervención en el ámbito social. Tener la capacidad de reconocer, por ejemplo, que se está experimentando agobio, ansiedad, ira, enfado o cualquier otro estado emocional displacentero de forma muy recurrente, permite tomar acciones de autocuidado, lo que resulta crucial para garantizar un buen desempeño. Por el contrario, no ser conscientes de nuestros estados emocionales en una carrera como esta puede desencadenar en diversos problemas de salud mental como cuadros ansiosos, depresivos o el burnout, por ejemplo.

Con este contexto a la base, resulta crucial establecer espacios que permitan este tipo de reflexiones, que invitan al cuestionamiento sobre cómo dar los primeros pasos, siempre con la convicción de que esto es un impulso para las acciones futuras que permitan la incorporación de la educación emocional y las competencias emocionales como parte de la formación básica de trabajadoras y trabajadores sociales, basándose en el conocimiento científico que sustenta esta propuesta.

REFERENCIAS

- Barraza R.L., Muñoz N.N., Alvarado M.V., Johana M.B. (2023) Influence of perceived emotional intelligence, anxiety and stress on the presence of depressive symptoms in Chilean medical students [Influencia de la inteligencia emocional percibida, la ansiedad y el estrés sobre la presencia de síntomas depresivos en estudiantes de medicina chilenos/as] *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 61 (3), 286-297. DOI: 10.4067/S0717-92272023000300286
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.): Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bello Dávila, Z. (2023). La inteligencia emocional en la educación superior. Una experiencia preliminar. *Revista Cubana De Educación Superior*, 38(4 especial). <https://orcid.org/0000-0002-3207-5256>
- Bisquerria, R., y López-Cassà, È. (2020). *Educación emocional. 50 preguntas y respuestas*. Ateneo Aula.
- Bisquerria Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales (Emotional competencies). *Educación XXI*, 10. 61-68.
- Biquerra, R (2020) *Emociones: Instrumentos de medición y evaluación*. Síntesis.
- Bulás Montoro, Mercedes, Ramírez Camacho, Ana Lorena, & Corona Galindo, Manuel Gerardo. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 57-73. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bulas4>
- Carvacho, Raffaella, Morán-Kneer, Javier, Miranda-Castillo, Claudia, Fernández-Fernández, Virginia, Mora, Beatriz, Moya, Yasnni, Pinilla, Víctor, Toro, Ignacio, & Valdivia, Constanza. (2021). Efectos del confinamiento por COVID-19 en la salud mental de estudiantes de educación superior en Chile. *Revista médica de Chile*, 149(3), 339-347. <https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872021000300339>
- Concha-Toro, M. C., Lagos-San Martín, N. G., Anabalón, Y. B., López, C. V. y Becerra-Aguayo, P. A. (2023). Competencias emocionales en la formación de profesionales en trabajo social. *Revista Educación*, 47(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53644>
- Davis, S., y Nichols, R. (2016). Does Emotional Intelligence have a “Dark Side”? A review of the literature. *Frontiers in Psychology*, 7(1). <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2016.01316>
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45–60). John Wiley & Sons
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E. & Azpe, I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 39-49. doi: 10.30552/ejihpe.v9i1.315
- Gilar-Corbi, R.; Pozo-Rico, T. y Castejón-Costa, L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XXI*, 22(1), 161-187, doi: 10.5944/educXX1.19880
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).

- Gutiérrez Ángel, N. (2020). Perceived Emotional Intelligence in Higher Education Students: Analysis of Differences in the Different Dimensions. *Actualidades En Psicología*, 34(128), 17–33. <https://doi.org/10.15517/ap.v34i128.34469>
- Hernández-Vargas, C. I., Llorens-Gumbau, S., Rodríguez-Sánchez, A. M., & Chambel, M. J. (2021). Inteligencia emocional y engagement en estudiantes de medicina: un estudio comparativo en tres países. *Revista de Psicología*, 30(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.55261>
- Izquierdo, A., Pérez-Soto, N., Pozo-Rico, T., & Gilar-Corbi, R. (2024). La resiliencia y la inteligencia emocional como predictores del nivel de estrés en estudiantes de magisterio. *European Journal of Education and Psychology*, 17(1), 1–15. <https://doi.org/10.32457/ejep.v17i1.2417>
- Kurtzbar, A. (2022). *¿Las emociones se educan? Paisajes emocionales de la experiencia educativa*. Lugar Editorial.
- López López, V., Lagos San Martín, N. G., & Hidalgo Ortiz, J. P. (2022). Validación del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA). *Revista Educación*, 46(2), 84–99. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47960>
- Malaisi, L. (2019) *Modo Creativo. Educación emocional de jóvenes y adultos*. PAIDOS.
- Manrique Solana, Rafael. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(128), 801-814. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352015000400008>
- Martínez-Líbano, J., Torres-Vallejos, J., Oyanedel, J. C., González-Campusano, N., Calderón-Herrera, G., & Yeomans-Cabrera, M. M. (2023). Prevalence and variables associated with depression, anxiety, and stress among Chilean higher education students, post-pandemic. *Frontiers in psychiatry*, 14, 1139946. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1139946>
- Menéndez Álvarez-Hevia, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 7-23. doi: 10.22550/REP76-1-2018
- Millán-Franco, M., Orgambidez-Ramos, A., Domínguez de la Rosa, L., & Martínez-Martínez, SL (2021). La competencia emocional como predictora de la felicidad en trabajadores sociales. *Revista Interdisciplinaria de Psicología y Ciencias Afines*, 38 (2), 259–274. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.17>
- Nieto, A., Sánchez-Rosas, J., Gómez-Iñiguez, C., (2024) Identificando el rol de la inteligencia emocional en las emociones de logro y en sus efectos sobre las estrategias de aprendizaje profundo en estudiantes universitarios, *Revista de Psicodidáctica*, 29 (1), 47-56, <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.11.004>
- Oberst, U., Gallifa, J., Farriols, N. y Vilaregut, A. (2009), "Training emotional and social in higher education: the seminar methodology", en *Higher Education in Europe*, vol. 34, núm. 3-4, Estados Unidos de América, Ohio State University Press, pp. 523- 533.
- Plutchik, R. (1980) *Emotion: a psychoevolutionary synthesis*. Harper & Row.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>

Quiroga, C. (2023). Inteligencia emocional y competencias emocionales: La importancia de su inclusión en la formación de profesionales. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, (27), 19-23.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Sánchez-Bolivar, L., Escalante-González, S., Martínez-Martínez, A. & Zurita-Ortega, F. (2023). Inteligencia emocional en el perfil formativo y psicosocial de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 147-164. <https://doi.org/10.6018/educatio.515181>

Sorondo, J. (2023). Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, 1(34), 49–64. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-392>

Subsecretaría de Educación, Chile (2024) Recomendaciones y orientaciones del consejo asesor en salud mental para la educación superior. (pp.1-39) <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/49/2024/05/Recomendaciones-y-Orientaciones-Salud-Mental-Educacion-Superior.pdf>

Suriá Martínez, R., Samaniego Gisbert, J. A., & Navarro Ferris, J. C. (2021). Competencias emocionales en futuros profesionales de Psicología. *European Journal of Health Research*, 7(2), 1–10. <https://doi.org/10.32457/ejhr.v7i2.1566>