

Desregulación emocional en la formación inicial de profesores de Pedagogía en Educación Física

Emotional dysregulation in the initial teacher training of Physical Education Pedagogy

Gerardo Fuentes-Vilugrón*, Esteban Saavedra Vallejos*, Noemi Salvador Soler**

*Universidad Católica de Temuco (Chile) **Universidad Autónoma de Chile (Chile)

Resumen. El objetivo de esta investigación fue comprobar la fiabilidad de la versión adaptada al español de la escala DERS-E y comparar el nivel de desregulación emocional entre estudiantes de primer y último año de la Carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile, Temuco. El método tuvo un enfoque cuantitativo, no experimental y transversal. La muestra fue de 83 participantes correspondiente a 43 estudiantes de primero y 40 de último año. De acuerdo con los resultados, si bien no se observaron diferencias significativas en cuanto a la desregulación emocional total entre cursos y género, sí se observaron altos niveles de desregulación en la subescala de Interferencia Emocional en los varones de primer año y en las damas de último año. La escala mostró confiabilidad con un coeficiente Alpha de Cronbach de .92. En conclusión, la versión adaptada al español de la escala DERS-E es altamente confiable para evaluar el nivel de desregulación emocional en estudiantes universitarios y futuros profesores.

Palabras clave: Regulación emocional, Educación universitaria, Interferencia emocional, Pedagogía en Educación Física, Desregulación emocional.

Abstract. The objective of this research was to verify the reliability of the Spanish version of the DERS-E scale and to compare the level of emotional dysregulation between first and last year students of Pedagogy in Physical Education of the Universidad Autónoma de Chile, Temuco. The method had a quantitative, non-experimental and cross-sectional approach. The sample included 83 participants, corresponding to 43 and 40 students of first and last year, respectively. According to the results, although no significant differences were observed in terms of total emotional dysregulation between courses and gender, high levels of dysregulation were observed in the Emotional Interference subscale in first-year males and last-year females. The scale showed reliability with a Cronbach's Alpha coefficient of .92. In conclusion, the Spanish version of the DERS-E scale is highly reliable to evaluate the level of emotional dysregulation in university students and future teachers.

Keywords: Emotional regulation, University education, Emotional interference, Pedagogy in Physical Education, Emotional dysregulation.

Introducción

Las emociones han permanecido a lo largo de la evolución del ser humano como uno de los componentes más importantes en el desarrollo (Damasio, 2009; Fierro-Suero, Velázquez-Ahumada & Fernández-Espínola, 2021). No obstante, a lo largo de la historia han existido filósofos y pensadores que han desvalorizado la dimensión emocional y han favorecido el dualismo separando la razón de la emoción (de Sousa, 1990; Fuentes, 2020; Ibáñez, 2002; Mujica, 2018). Por esta razón, la escuela ha dado énfasis en el desarrollo de competencias teórico-prácticas, sin considerar la dimensión emocional en sus estudiantes (Fernández & Montero, 2016; Fernández-García & Fernández-Río, 2019; García, 2012; Vivas,

2003). Lo anterior, deja en evidencia que formar de manera integral a los estudiantes abordando todas sus dimensiones y sin hacer discriminación social y cultural de ellos corresponde al mayor desafío de la educación formal.

Cohen (2006) afirma que la educación de las dimensiones socio-emocionales, éticas y académicas, son consideradas como un derecho humano para los estudiantes, por lo tanto, ignorar ello equivale a una injusticia social dentro de la educación escolar. En relación a esto, educar las emociones de los estudiantes se hace de suma importancia, dada su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Bermúdez & Saenz-López, 2019; Raccanello et al., 2020; Soriano & Osorio, 2008). Al respecto, tradicionalmente la educación escolar se ha encargado de transmitir conocimientos que contribuyan al desarrollo racional de los estudiantes, minimizando la importancia de la educación emocional o afectiva pese a estar de manera explícita en la normativa chile-

na e internacional (Fernández-García & Fernández-Río, 2019; Naranjo, 2007). Debido a esto, los sistemas educativos en el mundo, han ido replanteando las competencias que los estudiantes y profesores deben adquirir, para afrontar la vida en relación a los constantes cambios globales (Alvarez, 2018).

En Chile, la educación emocional está expuesta de manera explícita en la literatura normativa declarada por el Ministerio de Educación (MINEDUC), tanto en guías y manuales construidos para el desarrollo y aprendizaje de la regulación emocional y mejora del clima en el aula, y así también, se puede observar en el artículo 9 de la Ley General de Educación (LGE) haciendo referencia a que las instituciones educativas deben «contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos que son miembros de ésta, propendiendo a asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico». En este mismo sentido, en el artículo 28 también se expone que los niños y niñas desde la educación parvularia en adelante deben «comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal» (MINEDUC, 2009; 2015). Por tanto, existe la necesidad de que las instituciones educativas comprendan que la calidad de la educación depende de la consideración íntegra de los estudiantes (Blanco, 2005). Por lo cual no puede ser visto un estudiante, sin considerar el aspecto emocional-afectivo como una herramienta determinante de éxito o fracaso en el proceso de enseñanza y aprendizaje (García, 2012; Pacheco, Villagrán & Guzmán, 2015).

Se ha comprobado que la regulación de las emociones influye en el desarrollo de relaciones interpersonales que se dan en el entorno educativo escolar, lo que por consecuencia ha tenido posibles efectos también sobre el rendimiento académico (Kiuru et al., 2020; Ruvalcaba-Romero et al., 2017; Sosa, Mele & Zubieta, 2009; Zaki, 2020). Sin embargo, este contexto no ha estado libre de la reproducción de conductas discriminatorias relacionadas con la raza, clase social, nacionalidad, género o aspectos socio-culturales (Halberstadt et al., 2020). En consecuencia, hay que considerar que la regulación de las emociones está directamente vinculada a la sociedad y cultura en que los estudiantes están inmersos (Lim, 2016; Riquelme, Miranda-Zapata & Halberstadt, 2019; Stefoni, Stang & Riedemann, 2016). Es así que, la educación de la regulación emocional se vuelve indispensable en los estudiantes, teniendo como objetivo adecuar los comportamientos para la buena convivencia y las interacciones

sociales dentro de su contexto sociocultural (Gordillo et al., 2015; Halberstadt, Oertwig & Riquelme, 2020; Mesquita, Boiger & Leersnyder, 2017; Riquelme et al., 2016).

En síntesis, la regulación emocional se convierte en un elemento que favorece la buena convivencia en contexto escolar, aun cuando la diversidad presente en el aula no esté exenta de conflictos. Al respecto, todas las estrategias propuestas por las instituciones educativas tienen el objetivo de promover un buen clima de convivencia escolar, favoreciendo la regulación emocional en la educación escolar chilena (Fierro-Suero et al., 2021; Leiva, 2007; Mesquita & Boiger, 2014). Por esta razón, surge la necesidad de que los profesores de diferentes asignaturas estén bien formados de manera integral, puesto que, el clima en el aula no depende solamente de la conducta de los estudiantes, sino de la reacción del profesor ante ella (Funes, 2017). En ese contexto, la interacción entre los profesores y sus estudiantes conlleva una serie de consecuencias en la formación de los niños, niñas y jóvenes, en lo personal y en lo académico (Ibañez, 2002).

Por todo lo anterior, se podría decir que la regulación emocional de los profesores también es fundamental en su desempeño para la formación de los estudiantes (Fathi & Derakhshan, 2019; Lee, 2019; Mujica & Orellana, 2021). Así, para formar estudiantes emocionalmente competentes, es necesario poner atención y dar prioridad a la educación emocional durante la formación profesional de los profesores, para que estos proporcionen las herramientas que permitan a los estudiantes comprender sus propias emociones evitando la supresión de estas (Mujica & Jiménez, 2021; Schouten et al., 2020). Es en este sentido que cobra importancia determinar las principales dificultades en la regulación emocional de los profesores en formación y los cambios producidos durante los años en formación. Por tanto, la presente investigación tiene por objetivo general comparar el nivel de desregulación emocional entre estudiantes de primer y quinto año de la Carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile, Temuco.

Material y método

Este estudio es de enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y de alcance comparativo. Al respecto, se aplicó estadística descriptiva con media y desviación estándar de datos recogidos en un momento y tiempo único. Además, se analizarán datos obtenidos de dos gru-

pos heterogéneos, haciendo una comparación de la información obtenida.

Muestra

La muestra fue de tipo no probabilística e intencionada, la cual fue compuesta por 83 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile (Temuco) correspondientes a los niveles de primer y último año de formación. Los criterios de inclusión fueron que los estudiantes debían estar cursando su primer o último año de la Carrera de Pedagogía en Educación Física, haber firmado previamente el consentimiento informado y responder completamente el cuestionario DERS-E. La edad media de la muestra fue de 21.55 ± 2.90 años y estaba compuesta por 58 hombres (70.7%) y 25 mujeres (30.4%). En cuanto a la distribución de la muestra por curso, 43 estudiantes eran de primer año de la carrera y 40 eran de último año. Lo anterior, permitirá el contraste acerca de los niveles de desregulación emocional al momento en que los estudiantes ingresan a la formación universitaria y posteriormente cuando los estudiantes están llegando a la finalización de su formación docente.

Instrumento

El instrumento de recolección de datos aplicado consistió en la Escala de Dificultades de Regulación Emocional en su versión española adaptada por Hervás y Jódar (2008). La versión española validada en la población chilena por Guzmán-González et al. (2014) quienes realizaron un análisis de pertinencia mediante la comparación del lenguaje y la evaluación de jueces expertos en conjunto de un piloto de 133 participantes. Este instrumento tuvo una consistencia interna que fluctúa entre .66 y .89 (Guzmán-González et al., 2014).

La escala está compuesta de 25 ítems y permite obtener un puntaje total, mediante la media de todos los reactivos del instrumento, y también por subescala, mediante el cálculo de la media de aquellos ítems que componen cada una (rechazo emocional, interferencia cotidiana, desatención emocional, descontrol emocional y confusión emocional). El rango posible de respuestas es de 1 a 5 y aquellos puntajes más altos se interpretan como mayores dificultades de regulación emocional.

Procedimiento y análisis de datos

En primer lugar, se hizo llegar el consentimiento y asentimiento informado junto con la escala (DERS-E) a todos los estudiantes que estaban incorporándose a pri-

mer año y a aquellos que estaban cursando su último año de la carrera de Pedagogía Educación Física en la Universidad Autónoma de Chile, Sede Temuco. Luego, se procedió a tabular los resultados en una planilla Excel, para continuar con el análisis estadístico a través del software Statistical Package for Social Science (SPSS) versión 25.

Respecto a la comprobación de la validez del instrumento, se realizó el mismo procedimiento de validación que para la validación inicial del cuestionario en la población chilena (Guzmán-González et al. 2014) a través del método de rotación Varimax con normalización Kaiser (Saavedra, 2020) que permite valorar el nivel en que cada subescala se predice a partir de las demás (López-Aguado & Gutiérrez-Provecho, 2019), del cual se extrajeron cinco factores y se calculó la correlación entre factores. Posteriormente, se analizó el nivel de desregulación emocional por género y curso a partir de los estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) de los puntajes de las cinco subescalas y del puntaje total. Posteriormente, se comprobó la normalidad de la muestra con la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p < .05$). Con la comprobación de la normalidad de la muestra se midieron las diferencias entre cursos por cada subescala y con el puntaje total con la prueba U de Mann-Whitney.

Finalmente, con el objetivo de constatar relaciones entre los factores del instrumento y las diferentes características de la muestra, se realizó una correlación entre las variables mencionadas (Tabla 2).

Consideraciones éticas

Esta investigación se realizó según lo expuesto en la declaración de Helsinki sobre el cuidado de la integridad de los participantes de la investigación (principio de beneficencia y no maleficencia) así como el principio de respeto por la autonomía, que establece que los participantes poseen la libertad para determinar sus acciones y otros aspectos éticos como la confidencialidad y privacidad, refiriéndose al anonimato de la identidad de los participantes y así también a la privacidad de la información obtenida y revelada (Moscoso & Díaz, 2018). El presente estudio también siguió lo expuesto en la declaración de Singapur caracterizada por cuatro aspectos fundamentales: honestidad en todos los aspectos de la investigación, responsabilidad en la ejecución de la investigación, cortesía profesional e imparcialidad en las relaciones laborales y buena gestión de la investigación en nombre de otros (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, 2013).

Resultados

El análisis factorial exploratorio se realizó a través del método de rotación Varimax con normalización Kaiser, del cual se extrajeron cinco factores (Tabla 1): F1 «Rechazo Emocional»; F2 «Descontrol Emocional»; F3 «Interferencia Emocional»; F4 «Desatención Emocional»; y F5 «Confusión Emocional». Este análisis fue realizado puesto que se obtuvieron resultados adecuados en el test Kaiser, Meyer y Olkin (KMO = .85) y de esfericidad de Bartlett ($p < .001$), los que se denominaron del mismo modo que en la validación chilena del DERS-E (Guzmán-González et al., 2014).

Siguiendo los planteamientos tanto de Hervás y Jódar (2008) como de Guzmán-González et al. (2014), el factor 1 «Desatención emocional», da información sobre las dificultades para atender y tener conocimiento de las emociones; el factor 2 «Rechazo emocional» da información sobre las reacciones de no aceptación del propio estrés; el factor 3 «Descontrol emocional» da información sobre las dificultades para mantener el control del comportamiento cuando se experimentan emociones negativas; el factor 4 «Interferencia emocional» da información de las dificultades para la concentración y el cumplimiento de tareas cuando se experimentan emociones negativas; y el factor 5 «Confusión emocional» consiste en la dificultad para conocer y tener claridad respecto a las emociones que se están experimentando.

Se comprobó la fiabilidad de la versión adaptada al español de la escala de dificultades de regulación emocional (DERS-E) y de cada factor que la compone. El

Tabla 1
Matriz de componente rotado

Ítem	Componente				
	1	2	3	4	5
F1_1	.55				
F1_2	.81				
F1_3	.80				
F1_4	.58				
F1_5	.70				
F1_6	.53				
F1_7	.51				
F2_1		.61			
F2_2		.76			
F2_3		.84			
F2_4		.77			
F2_5		.81			
F2_6		.80			
F3_1			.80		
F3_2			.77		
F3_3			.78		
F3_4			.71		
F4_1				.59	
F4_2				.85	
F4_3				.87	
F4_4				.80	
F4_5				.78	
F5_1					.62
F5_2					.72
F5_3					.76
Alpha de Cronbach	.87	.9	.89	.86	.77
Varianza explicada	8.44	35.8	5.9	13.27	5.62
Varianza total			69.03		

Fuente: elaboración propia

análisis indica una fiabilidad con un coeficiente *alpha de Cronbach* total = .92; el factor 1 = .87; el factor 2 = .90; el factor 3 = .89; el factor 4 = .86; y el factor 5 = .77 (ver Tabla 1).

Se realizó una correlación entre los factores y características de la muestra (Tabla 2). Las correlaciones entre factores fueron todas significativas con la excepción de la relación entre la desatención emocional-interferencia emocional y desatención emocional-descontrol emocional que no fueron significativas. En cuanto a los factores del instrumento DERS-E con las variables caracterizadoras de la muestra, sólo se observan correlaciones significativas entre el rechazo emocional con la edad de los participantes y una relación negativa entre la confusión emocional con el curso.

Tabla 2
Correlaciones entre factores y características de la muestra

	F1	F2	F3	F4	F5	Edad	Género	Curso
F1	1							
F2	.53**	1						
F3	.57**	.59**	1					
F4	.26*	.208	.10	1				
F5	.52**	.39**	.394**	.41**	1			
Edad	.26*	.08	.11	.00	-.15	1		
Género	.10	.09	.01	-.08	.04	-.05	1	
Curso	.18	-.05	.08	-.10	-.26*	.73**	.05	1

Nota: F1= Rechazo emocional; F2= Descontrol emocional; F3= Interferencia emocional; F4= Desatención emocional; F5= Confusión emocional; * = significancia en el nivel .05; ** significancia en el nivel .01.

Respecto a los resultados obtenidos en la escala DERS-E, la Tabla 3 muestra los puntajes promedio tanto de la «Desregulación emocional» total como de las cinco subescalas por género y curso. Los resultados de nuestra investigación muestran que «Interferencia Emocional» fue la subescala con mayores puntajes promedios tanto por curso, género, así como por género y curso. Respecto a esa misma subescala la tabla muestra a los hombres más desregulados en su primer año y a las mujeres en su último año tanto. Sin embargo, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Tabla 3
Desregulación emocional de los estudiantes por género y curso

Factores de Desregulación emocional	Año		Género/Año					
	1°	U	F Total	F 1°	F U	M Total	M 1°	M U
Desatención	2.00 (.67)	1.84 (.87)	1.83 (.58)	1.91 (.44)	1.75 (.69)	1.97 (.85)	2.04 (.74)	1.89 (.96)
Rechazo	1.94 (.76)	2.28 (1.03)	2.25 (1.08)	1.91 (.71)	2.56 (1.29)	2.04 (.83)	1.96 (.78)	2.14 (.88)
Descontrol	2.05 (.82)	1.96 (1.05)	2.13 (1.00)	1.89 (.51)	2.36 (1.29)	1.96 (.91)	2.12 (.92)	1.77 (.89)
Interferencia	2.91 (1.04)	3.08 (1.09)	3 (.86)	2.58 (.98)	3.38 (1.29)	2.98 (1.01)	3.03 (1.05)	2.93 (.98)
Confusión*	2.27 (.86)	1.82 (.86)	2.11 (.86)	2.33 (.98)	1.89 (.70)	2.03 (.90)	2.25 (.82)	1.78 (.94)
Desregulación	2.18 (.55)	2.19 (.79)	2.24 (.77)	2.06 (.47)	2.40 (.96)	2.16 (.63)	2.2 (.59)	2.08 (.69)

Nota: Media (Desviación estándar), * = significancia en el nivel .05, U= último año, F=Femenino, M=Masculino

Al hacer una comparación de puntajes promedio en cada subescala entre los grupos: total primer año con total último año; hombres de primero con hombres de último año; y entre mujeres de primer y último año,

los resultados señalan que la «Confusión emocional» fue significativamente mayor en los estudiantes de primer año que en los de último año, U de Mann-Whitney = 587.5, rangos promedios (primer año = 48.34; quinto año = 35.19), $Z = -2.513, p = .012$. Además, al separar el grupo de hombres y mujeres, el análisis muestra que la «Confusión emocional» de los hombres de primer año fue significativamente mayor que en los hombres de último año, U de Mann-Whitney = 272, rangos promedios (primer año = 34.23; quinto año = 24.07), $Z = -2.314, p = .021$. En el caso de las mujeres de primer y último año, no se observan diferencias significativas en la escala global ni en alguna otra subescala en particular ($p > .05$).

Discusión

Según los resultados obtenidos las más altas correlaciones fueron observadas en el factor «Confusión emocional» y las más bajas en el factor desatención emocional, lo que es concordante con lo observado por Guzmán-González et al. (2014). Así también, existe semejanza a las correlaciones otorgadas por la adaptación al castellano de la DERS-E, dado que las correlaciones más bajas estuvieron asociadas a la variable de desatención emocional (Hervás & Jódar, 2008).

Los datos exponen que aquellos estudiantes pertenecientes al último año de formación están más desregulados que los de primero, lo que se vuelve preocupante debido a que tal como indica Villalobos (2009) y Muñoz-Martínez, Vargas y Hoyos-González (2016) existe una relación entre las dificultades para regular las emociones con intentos de suicidio en jóvenes universitarios. Lo anterior, puede estar provocado por problemas socioemocionales como relaciones sentimentales, peleas con seres queridos, estar lejos de la familia, entre otros (Santoya, Garcés & Tezón, 2018). Asimismo, las dificultades para regular las emociones están asociadas también a tres factores básicos de la emoción: la respuesta fisiológica, la experiencia y el comportamiento considerados como los canales de respuesta (Rodríguez et al., 2017).

De acuerdo con los datos obtenidos sobre los niveles de desregulación emocional de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Física, se puede decir que los estudiantes evaluados mostraron principalmente sus dificultades de regulación en la subescala de «Interferencia emocional». De acuerdo con Guzmán-González et al. (2014) dicha subescala haría referencia a las dificultades para la concentración y el cumplimiento

de tareas cuando se experimentan emociones negativas. Al presentar la subescala de «Interferencia emocional» los mayores puntajes promedios, tanto por curso como por género, pero sin diferencias estadísticamente significativas no se podrían relacionar estos resultados a un contexto específico del primer o último año de la carrera ni tampoco a factores asociados al género de los estudiantes, sino más bien a las propias características de los estudiantes de Educación Física quienes serían generalmente mucho más inquietos y activos comparativamente con los de otras carreras (Valdés, Godoy & Caniuqueo, 2013). Esto probablemente ayudaría a explicar sus dificultades en la concentración y el cumplimiento de tareas ante reacciones emocionales negativas. En este sentido, es necesario resaltar el impacto que estas dificultades podrían tener principalmente sobre el rendimiento académico de los profesores en formación, ya Extremera y Fernández-Berrocal (2004) mostraron que los estudiantes regulados emocionalmente tenían mejores resultados académicos. Por otra parte, Moreta-Herrera, Durán-Rodríguez y Villegas-Villacrés (2018) resaltaron cómo las emociones son un factor relevante en los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, la única diferencia estadísticamente significativa observada entre los estudiantes de primer y último año evaluados fue en la subescala «Confusión emocional» en la que los estudiantes de primer año mostraron más dificultades de regulación que sus compañeros de último año. Además, al separar el grupo de hombres y mujeres, el análisis mostró que dichas diferencias se concentran en el grupo de los hombres en los se observaron las principales diferencias, al mostrar los hombres de primer año un puntaje promedio más alto que los hombres de último año. Esto sería congruente también con la única correlación negativa observada en las subescalas. De acuerdo con Guzmán-González et al. (2014) dicha subescala haría referencia a dificultades para conocer y tener claridad de las emociones que se experimentan. Por lo que los resultados observados podrían tener relación con el hecho de que los hombres de primer año podrían ser más inmaduros. Sin embargo, esta desregulación emocional de los hombres de primer año disminuiría significativamente en el último año de carrera por lo que podría estar relacionado con los procesos de maduración natural de dichos jóvenes adultos. En este sentido Santoya, Garcés y Tezón (2018) observaron a través de la escala CARE, que las mujeres universitarias pertenecientes a tres universidades de Cartagena de Indias (Colombia) presentan mayores niveles de

autoconocimiento emocional que los hombres. Incluso otros trabajos indican que las mujeres son más inteligentes emocionalmente que los varones (Gartzia et al. 2012; Extremera, Fernández-Berrocal & Salovey 2006; Salovey 2006).

El factor de la confusión emocional es un elemento fundamental en la regulación emocional de los estudiantes, esto se debe a la capacidad de percibir las emociones propias y de los demás (Cazalla-Nulla & Molero, 2014), de manera que, se vuelve un predictor del funcionamiento personal y social. Además, la percepción emocional está asociada a una mejor calidad de vida (Augusto et al., 2006). Por tanto, los resultados de la presente investigación sugieren que los estudiantes varones estarían mejorando sus dificultades en el conocimiento de sus propias emociones durante su proceso de formación. Regularse emocionalmente en esta etapa de la vida que se caracteriza por altos niveles de exigencia, ansiedad y estrés (Alfonso et al., 2015; Castillo, Chacón, & Díaz-Véliz, 2016; Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015) es fundamental, puesto que, no solo tiene importancia en la interacción con nosotros mismos y con los demás, sino también en la función adaptativa que contribuye a hacer frente a los desafíos que la vida ofrece (Delgado-Gómez et al., 2019) y por tanto en el futuro desempeño docente de los estudiantes de Pedagogía en Educación Física.

Conclusión

Los beneficios de la regulación emocional en los estudiantes universitarios han quedado evidenciados en diversos estudios. En este sentido, desarrollar las capacidades emocionales al ingresar a la universidad se hace fundamental como predictor de un buen desempeño académico y como un elemento que contribuye a tener una buena calidad de vida en todos sus aspectos: físico, psicológico y social. No obstante, también se hace necesario que los programas que ofrecen las instituciones de educación superior ayuden en mantener a sus estudiantes emocionalmente regulados y a su vez, enseñen el impacto de la regulación emocional en su rol de futuros profesores. Puesto que, como indican los resultados de esta investigación, se puede concluir que los estudiantes del último año de carrera poseen mayores dificultades para autorregular sus emociones. Lo que puede traer consecuencias negativas en el término de su proceso educativo y así también en la adaptación que deberán realizar los sujetos una vez se incorporen al mundo laboral.

En el caso de los estudiantes de Pedagogía en Educación Física que cursan su último año y que por lo demás se encuentran en proceso de prácticas profesionales, se hace imperativo que estos se regulen emocionalmente para desarrollar su práctica pedagógica de manera más efectiva, de manera tal, que contribuyan también al desarrollo integral de sus estudiantes en todas sus dimensiones. Así, profesores regulados emocionalmente equivale también a estudiantes regulados.

Por tanto, sería recomendable que durante su proceso de formación docente fueran apoyados con seminarios relacionados tanto con la regulación emocional como de planificación y concentración para el cumplimiento de tareas. Asimismo, para efectos de futuras investigaciones relacionadas a este tema, se recomienda ampliar la muestra a otras poblaciones que permitan dar mayor contraste a los resultados obtenidos.

Referencias

- Alfonso Águila, B., Calcines Castillo, M., Monteagudo de la Guardia, R., & Nieves Achon, Z. (2015). Estrés académico. *EDUMECENTRO*, 7(2), 163-178. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013
- Alvarez, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias y Conurrencias Latinoamericanas*, 10(17), 199-220. Recuperado de <http://sociologia-alas.org/CyCLOJS/index.php/CyC/article/view/77/80>
- Arntz Vera, J., & Trunce Morales, S. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición. *Investigación en educación médica*, 8(31), 82-91. <http://dx.doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18130>
- Augusto Landa, J., López-Zafra, E., Martínez de Antoñaña, R., & Pulido, M. (2006). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers. *Psicothema*(18), 152-157. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17295973/>
- Bermúdez, C., & Saenz-López, P. (2019). Emociones en Educación Física. Una revisión bibliográfica (2015-2017). *Retos*, 36, 597-603. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.70447>
- Blanco Guijarro, M. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfo-*

- ques Educativas, 7(1), 11-33. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Blanco-DelPiano_N7_2005.pdf
- Castillo Pimienta, C., Chacón de la Cruz, T., & Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en educación médica*, 5(20), 230-237. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2016.03.001>
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338233061007.pdf>
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. 76(2), 201-237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Comisión nacional de Investigación Científica y Tecnológica. (24 de Enero de 2013). CONICYT. Recuperado de https://www.conicyt.cl/wp-content/blogs.dir/28/files/2013/05/157-13-REX_declaraci%C3%B3n-de-Singapur.pdf
- de Sousa, R. (1990). The rationality of emotion. *SERBIULA*, 1-30. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/44346167_The_rationality_of_emotion_Ronald_de_Sousa
- Damasio, A. (2009). En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Barcelona: Crítica. Recuperado de <https://gredos.org/Varios/Damasio%20Antonio%20-%20En%20Busca%20De%20Spinoza.pdf>
- Delgado-Gómez, M., Gómez-Díaz, M., Gómez-Sánchez, R., & Reche-García, C. (2019). Relación entre Inteligencia Emocional y Riesgo Psicopatológico en Estudiantes Universitarios. *Formación universitaria*, 12(3), 39-46. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000300039>
- Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Versión española de la prueba de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT). Versión 2.0: Confiabilidad, edad y diferencias de género. *Psicothema*, 18(1), 42-48. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3274>
- Fathi, J., & Derakhshan, A. (2019). Teacher Self-efficacy and Emotional Regulation as Predictors of Teaching Stress: An Investigation of Iranian English Language Teachers. *Journal of Teaching English Language and Literature Society of Iran*, 13(2), 117-143. <http://dx.doi.org/10.22132/TEL.2019.95883>
- Fernández, A., & Montero, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1412120415>
- Fernández-García, L., & Fernández-Río, J. (2019). Proyecto Wonderwall: identificación y manejo de emociones en la Educación Física de Educación Primaria. *Retos*, 35, 381-386. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63259>
- Fierro-Suero, S., Velázquez-Ahumada, N., & Fernández-Espínola, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos*, 42, 434-442. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87305>
- Fuentes Vilugrón, G. (2020). El espacio como elemento clave para la regulación emocional en la escuela: análisis en contextos de diversidad social y cultural. *Revista Educación*, 44(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39365>
- Funes, S. (2017). Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educación e Pesquisa*, 43(3), 785-798. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201610149719>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723135028.pdf>
- Gordillo, F., Mestas, L., Salvador, J., Pérez, M., Arana, J., & López, R. (2015). Diferencias en el reconocimiento de las Emociones en niños de 6 y 11 años. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(1), 1846-1859. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322015000101846#B9
- Guzmán-González, M., Trabuco, C., Urzúa, A., Garrido, L., & Leiva, J. (2014). Validez y Confiabilidad de la Versión Adaptada al Español de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) en Po-

- blación Chilena. *Terapia psicológica*, 32(1), 19-29. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000100002>
- Halberstadt, A., Cooke, A., Garner, P., Hughes, S., Oertwig, D., & Neupert, S. (2020). Racialized emotion recognition accuracy and anger bias of children's faces. *Emotion*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/emo0000756>
- Halberstadt, A., Oertwig, D., & Riquelme, E. (2020). Beliefs About Children's Emotions in Chile. *Frontiers in Psychology*, 11(34). <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00034>
- Hervás, G., & Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19(2), 139-156. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742008000200001
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el Aula. *Estudios Pedagógicos*(28), 31-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>
- Jerez-Mendoza, M., & Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 53(3), 149-157. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272015000300002>
- Kiuru, N., Wang, M., Salmela, K., Kannas, L., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). Associations between Adolescents' Interpersonal Relationships, School Well-being, and Academic Achievement during Educational Transitions. *Empirical Research*, 49, 1057-1072. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y>
- Lee, Y. (2019). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, 25(1), 236-253. <https://doi.org/10.1177/1356336X17719559>
- Lim, N. (2016). Cultural differences in emotion: differences in emotional arousal level between the East and the West. *Integrative Medicine Research*, 5(2), 105-109. <https://doi.org/10.1016/j.imr.2016.03.004>
- Leiva, J. (2007). Estrategias de gestión y regulación de conflictos en los contextos educativos de educación intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(43), 1-8. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2325>
- López-Aguado, M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- Mesquita, B., & Boiger, M. (2014). Emotions in Context: A Sociodynamic Model of Emotions. *Emotion Review*, 6(4), 298-302. <https://doi.org/10.1177/1754073914534480>
- Mesquita, B., Boiger, M., & Leersnyder, J. (2017). Doing emotions: The role of culture in everyday emotions. *European Review of Social Psychology*, 28(1), 95-133. <https://doi.org/10.1080/10463283.2017.1329107>
- Mineduc. (12 de septiembre de 2009). *Ministerio de Educación*. Obtenido de Ley General de Educación: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Mineduc. (2015). *Ministerio de Educación*. Recuperado de Gobierno de Chile: <https://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2017/11/1-y-2-Manual-Bienestar-para-WEB.pdf>
- Moreta-Herrera, R., Durán-Rodríguez, T., & Villegas-Villacrés, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 155-166. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>
- Moscoso Loaiza, L., & Díaz Heredia, L. (2018). Aspectos éticos en la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-67. <http://dx.doi.org/10.18359/rlbi.2955>
- Mujica, F. (2018). Las emociones en la Educación Física escolar: el aporte de la evaluación cualitativa. *Revista Digital de Educación Física*, 9(51), 64-78. Recuperado de http://emasf2.webcindario.com/EmasF_51.pdf
- Mujica-Johnson, F., Orellana-Arduiz, N., & Concha-López, R. (2017). Emociones en la clase de Educación Física: revisión narrativa (2010-2016). *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 119-134. <https://doi.org/10.24197/aefd.1.2017.119-134>
- Mujica Johnson F., & Orellana Arduiz, N. (2021). Emociones del profesorado de educación física: revisión narrativa (2010-2020). *Retos*, 39, 910-914. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80750>
- Mujica Johnson, F., & Jiménez Sánchez, A. (2021). Emociones positivas del alumnado de Educación Secundaria en las prácticas de baloncesto en Educación Física. *Retos*, 39, 556-564. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80112>
- Muñoz-Martínez, A., Vargas, R., & Hoyos-González, J. (2016). Escala de dificultades en regulación emocional (DERS): Análisis factorial en una muestra colombiana. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 225-

236. <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.10>
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Editorial Cuarto Propio. Recuperado de https://claudionaranjo.net/pdf_files/education/cambiar_la_educacion_ch_4_spanish.pdf
- Pacheco, P., Villagrán, S., & Guzmán, C. (2015). Estudio del campo emocional en el aula y simulación de su evolución durante un proceso de enseñanza-aprendizaje para cursos de ciencias. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 199-217. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100012>
- Raccanello, D., Brondino, M., Trifiletti, E., & Shamloo, S. (2020). Emotions at primary school: Negative achievement emotions and their relation with emotional competencies in ethnic minority and majority students. *Journal of community & applied social Psychology*, 30(4), 441-458. <https://doi.org/10.1002/casp.2451>
- Riquelme, E., Miranda-Zapata, E., & Halberstadt, A. (2019). Creencias de los adultos sobre la emoción de los niños: una propuesta de exploración en contextos de diversidad cultural. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 61-81. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200061>
- Riquelme, E., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., & Loncón, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 523-532. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031038>
- Rodríguez Guarín, M., Gempeler Rueda, J., Mayor Arias, N., Patiño Sarmiento, C., Loza Cortés, L., & Pérez Muñoz, V. (2017). Disregulación emocional y síntomas alimentarios: Análisis de sesiones de terapia grupal en pacientes con trastorno alimentario. *Revista mexicana de trastornos alimentarios*, 8(1), 72-81. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rmta.2017.01.001>
- Ruvalcaba Romero, N., Fernández Berrocal, P., Salazara Estrada, J., & Gallegos Guajardo, J. (2017). Positive emotions, self-esteem, interpersonal relationships and social support as mediators between emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2017.08.001>
- Saavedra Vallejos, E. (2020). Validación del cuestionario sobre hábitos de consumo de videojuegos en chilenos millennials. *Anagramas*, 18(36), 43-55. <https://doi.org/10.22395/anqr.v18n36a3>
- Salovey, P. (2006). Epilogue: The Agenda for Future Research. En V. Druskat, F. Sala, & G. Mount, *Linking Emotional Intelligence and Performance at Work. Current Research Evidence With Individuals and Groups* (págs. 267-272). New York: Psychology Press.
- Santoya Montes, Y., Garcés Prettel, M., & Tezón Boutoureira, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente*, 21(40), 422-439. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081>
- Schouten, A., Boiger, M., Kirchner-Häusler, A., Uchida, Y., & Mesquita, B. (2020). Cultural Differences in Emotion Suppression in Belgian and Japanese Couples: A Social Functional Model. *Frontiers in Psychology*, 11(1048), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01048>
- Soriano, E., & Osorio, M. (2008). Competencias emocionales del alumnado autóctono e inmigrante de la educación secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(1), 129-148. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28841>
- Sosa, F., Mele, S., & Zubieta, E. (2009). Actitudes hacia el multiculturalismo, valores e inteligencia emocional en población militar en misiones de paz. *Anuario de Investigaciones*, 16, 285-292. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862009000100067&script=sci_arttext
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Valdés, P., Godoy, A., & Caniuqueo, A. (2013). Medición de la condición física de los estudiantes de Pedagogía en Educación Física, utilizando el SIMCE de la especialidad. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 14(1), 21-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5256/525657740004.pdf>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 0. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- Zaki, J. (2020). Integrating Empathy and Interpersonal Emotion Regulation. *Annual Review of Psychology*, 71, 517-540. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050830>