

Formar para la investigación: base de la profesionalidad del Licenciado en Educación en Colombia

Gloria María Isaza Zapata¹
Universidad Pontificia
Bolivariana.
gloria.misaza@gmail.com

Juan Santiago Calle Piedrahita²
jscalle@gmail.com

How to cite this paper:

Isaza Zapata, Gloria M.; Calle Piedrahita, Juan S. (2017) Formar para la investigación: base de la profesionalidad del Licenciado en Educación en Colombia. Revista Encuentros, Vol. 15-02 de Julio-Dic, pp. 157-174.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v15i2.610>

RESUMEN

El artículo³ de investigación que se presenta, retoma la inteligencia emocional y social como elemento fundamental en los procesos de investigación que puede intervenir el maestro como también el compromiso que tienen las Facultades de Educación al formar a sus futuros Licenciados. La metodología aplicada fue de tipo descriptivo-correlacional, no experimental-transeccional con enfoque probabilístico con una muestra de 150 participantes de diez instituciones educativas del sector oficial y privado, quienes se les aplicó el cuestionario auto-administrado de IIESS (inventario de inteligencia emocional). El principal hallazgo se enfoca en la capacidad de combinar adecuadamente la gestión de la inteligencia emocional con el conocimiento práctico; por lo tanto, el reconocer la inteligencia emocional y como esta interviene en los procesos de investigación apalancan la sabiduría en los diferentes contextos.

Palabras clave

Investigación, inteligencia emocional, formación para la investigación, licenciados, universidad

Recibido: 26 de enero de 2016 - **Aceptado:** 20 de mayo de 2017

1 Gloria María Isaza Zapata: Docente- investigadora Universidad Pontificia Bolivariana.

2 Juan Santiago Calle Piedrahita: Candidato a Doctor en Ingeniería, Industria y Organizaciones. Universidad Nacional de Colombia. Docente- Investigador.

3 Artículo derivado del proyecto de investigación Diseño del Perfil de inteligencia emocional de maestros participante en Convocatoria interna FUNLAM 2015

Training for research: the basis of professionalism Bachelor of Education in Colombia

ABSTRACT

The present research article, retakes emotional and social intelligence as a fundamental element in the research processes, where the teacher with in the Faculties of Education are trying to graduate better teachers for the future. The methodology applied was descriptive-correlational design and a non-experimental- cross-sectional design with a probabilistic approach with a sample of 150 participants from ten official and private educational institutions in the Republic of Colombia, to whom were given a self-administered questionnaire of IIESS (emotional intelligence inventory). The principal finding focuses in the aptitude to combine adequately the management of the emotional intelligence with the practical knowledge; therefore, to recognize the emotional intelligence and how this one intervenes in the processes of research that influence wisdom in different contexts.

Keywords: Research, emotional intelligence, research training, graduates, university

Formulário de pesquisa: com base no profissionalismo dos Bacharelado em Educação na Colômbia

SUMÁRIO

O trabalho de pesquisa apresentado, leva-se a inteligência emocional e social como um elemento-chave no processo de investigação que pode intervir professor e também um compromisso com as Faculdades de Educação para treinar seus futuros licenciados. A metodologia foi descritiva-correlacional, não experimental-transeccional com abordagem probabilística com uma amostra de 150 participantes de dez instituições de ensino do governo e do setor privado a quem foi administrado o (inventário inteligência emocional) questionário auto-administrado IIESS . A principal descoberta centra-se na capacidade de combinar adequadamente a gestão da inteligência emocional com o conhecimento prático; portanto, reconhecer a inteligência emocional e como ele está envolvido na pesquisa processa alavancar a sabedoria em diferentes contextos.

Palavras chaves: Pesquisa, inteligência emocional, formação em investigação, graduados, faculdade

1. Introducción

La inteligencia es un concepto que se ha retomado para el estudio desde diversas áreas, encontrando desde las que buscan desentrañar su origen, funcionamiento, uso, como también las formas en que pueden intervenir en el ser humano; es decir, es una unión entre lo tangible e intangible del ser humano en la realidad de vivir en la educación.

Se puede resaltar en este espacio de acercamiento a la inteligencia emocional, el discurrir si se puede medir la inteligencia en la influencia del enseñar a investigar. Aunque, se puede decir que es una capacidad mental general que permite razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y vivir de la experiencia. Por lo tanto, es el reflejo de una capacidad amplia y profunda para comprender el ambiente, dar sentido a las cosas o imaginar qué se debe hacer en cada situación de enseñar a investigar.

Para acceder a este propósito se han diseñado la posibilidad de medir la inteligencia mediante diferentes test, pero se apoya en la inteligencia emocional con el método IIESS. Algunos de ellos están diseñados con símbolos, palabras, situaciones culturales; sin embargo son encaminados a definir el cociente intelectual de una persona. Dicho de otra manera, estas pruebas consideran condiciones genéticas, ambientales,

biológicas y otros factores que contribuyen sustancialmente a las diferencias en el rendimiento según el test empleado.

Estas pruebas psicológicas estandarizadas pretenden abarcar diferentes rasgos del ser humano para realizar un diagnóstico integral y poder interpretar los resultados psicométricos desde una prueba fiable, las cuales aseguran que los resultados son reproducibles y estandarizados; además, su validez indica que el test mide lo que *se espera se pretende medir*.

Se debe agregar, que quienes recurren a este tipo de pruebas con tareas y preguntas estandarizadas, para evaluar el potencial de un individuo de acuerdo con su conducta efectiva, es principalmente la evaluación de las habilidades mentales del sujeto o de sus capacidades intelectuales en general; es decir cómo piensa.

Investigación e inteligencia emocional en maestros

Discurrir sobre investigación, puede generar expectativas de complacencia, aceptación y validación en comunidades; pero disensos entorno a un sinnúmero de íconos que se han establecido en las sociedades actuales sobre ¿quién debe investigar? y ¿para qué se investiga? Esto conlleva, a introducir en diversos sistemas sociales, entre ellos el educativo, reflexiones sobre las actuaciones que se proporcionan en los

diversos círculos académicos que tienen esta responsabilidad especialmente los maestros.

Al mismo tiempo, en lo conceptual sobre la investigación es difícil afirmar que las acciones del maestro realizadas en este campo, encajan siempre en un proceso de indagación continuo y científico; pero de vez en cuando se debe indagar con espíritu discontinuo y aleatorio, sin una guía forzada de la metodología y del método (Moreno, 1994). Aún más, no es factible expresar, que la forma como se procede en investigación, en especial, desde áreas como las ciencias sociales y humanas, han tomado la delantera en este concepto, superando el argumento de la producción tecnológica (Godin, 2012), los desarrollos en medios controlados y la divulgación de los nuevos descubrimientos.

Por lo tanto, es tiempo de pensar. El maestro, puede aportar al desarrollo del país desde diferentes áreas, contribuyendo a potenciar la educación con acciones que transformarán la sociedad y al individuo que ejerce acción sobre el medio de interacción en los diferentes contextos de indagación por saber más y otorga soluciones a un nuevo aprendizaje. De igual modo, las transformaciones que genera la investigación deben poseer los elementos necesarios para redescubrir acciones contextualizadas y reorganizadoras; siempre que se pueda considerar socialmente establecido.

Por consiguiente, se requiere de un proceso de formación para la investigación que implique: acciones que acerquen a los individuos en una sociedad, un reconocimiento de la inteligencia emocional y social para generar alternativas que aporten a los procesos de inmersión a la investigación desde las Licenciaturas en Educación. Así mismo, a veces son reconocidas en un marco tradicional de formación y se ven relegadas no solo en el reconocimiento, sino con escasa generación de investigación que trascienda a innovaciones sociales que no impactan a mejorar la vida cotidiana del aprendizaje (De la Torre, 1998).

Un aprendizaje sometido a la normatividad; es decir, la Constitución Política de Colombia de 1991 artículo 38, estipula que la educación es un “derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica.” En relación a la anterior afirmación, es necesario acrecentar las posibilidades de mejorar la calidad de vida de la población; es decir, cuando la educación se ha incrementado, mayor será el desarrollo social.

En cuanto, a las diversas organizaciones encargadas de liderar el proceso de enseñar a investigar deben incorporar en sus sistemas, acciones concretas para favorecer el desarrollo con estrategias acorde a los contextos y los retos que la sociedad genera en un mundo globalizado.

A su vez, favorece la incorporación de los diferentes individuos a comunidades en donde puedan acceder a condiciones de sostenibilidad armónicas y estables, otorgando nuevos interrogantes para formar licenciados con visión profesional de investigadores.

Como se ha dicho, una de las acciones que podría generar mayor respuesta de la comunidad para afrontar retos de desconocimiento, sostenibilidad y transformación, son los acercamientos a la sensibilización que puede realizar el maestro, quien ha reconocido cuáles capacidades de inteligencia emocional (en un nivel alto o bajo) posee y cómo puede aprovecharlas para generar mayor apropiación de la investigación por parte de los estudiantes y definir los medios para el reconocimiento del mundo que los rodea. Según Habermas (1982) expresa que:

“todo lo que acaece en el mundo puede interpretarse de determinada manera como algo, al igual que los retratos, las imágenes del mundo pueden ser verdaderas o falsas (...) cualquiera sea el sistema de lenguaje que elijamos, siempre partimos intuitivamente de la presuposición de que la verdad es una pretensión universal de validez” (p. 89).

Complementando lo anterior, lo que permite al maestro tener la posibilidad de acceder a interpretaciones diversas de la realidad y leer los

problemas de las comunidades con mayor acercamiento a su realidad (Mardones, 1991), es decir comprender los comprendido desde una perspectiva diferente que impulse a indagar e investigar nuevamente. Por consiguiente, la formación para la investigación, debería ir acompañada de un reconocimiento de la inteligencia emocional como potenciador de la investigación.

La inteligencia emocional reviste importancia en épocas en que la mirada al ser humano hace que busque su esencia en las diversas actuaciones que tiene y cómo éstas son abordadas. Las diversas formas del ser y de comprender el mundo, permiten al hombre explorar nuevas alternativas para acercarse a la comprensión de su esencia humana.

Según Gardner (1993, p. 301), la inteligencia emocional le proporciona al ser humano “el potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas”. Esto le permite al individuo tomar posición para corresponder a la responsabilidad social. Consecuentemente, una de las elecciones, será su nivel de profesionalización, hecho que demarcará significativamente la incorporación en la sociedad y su actuar (Gardner, 1994). Para ello, debe saber interactuar, especialmente en reconocer cómo lo realizará.

Una de las profesiones que deben identificar en forma detallada cómo

se articulará con las sociedad desde la generación de conocimiento es la de ser maestro. Éste debe tener una comprensión del mundo cercano de su contexto y de la comunidad de estudiantes, pares y demás actores sociales. Por eso, se generan unas responsabilidades que debe atender entre ellas, el pensar en estrategias que permitan identificar en los entornos los problemas a intervenir; además, definir las acciones; es decir, pensar cómo los estudiantes se motivarán a ejercer la investigación como posibilidad de desarrollos personales y sociales que contribuyen a cerrar brechas sociales, puesto otorgan soluciones analizas y pensadas en conjunto.

Aún, desde la infancia, época propicia para desarrollar estos procesos de sensibilización y lograr que desde períodos tempranos, los niños y las niñas desarrollen sensibilidad mediante la lectura de expresiones del entorno y los actores, para estar al corriente de cómo intervenir en forma articulada con la sociedad (Renata-Franco y Sánchez-Aragón, 2010) y el docente-investigador. Las estrategias ajustadas al problema contribuirán a fortalecer, con el paso del tiempo, la incorporación de una inteligencia emocional que le permita acercarse con mayor asertividad a los contextos que le rodea (Morales, Trianes y Miranda, 2012) permitiendo ver lo no visto en los diferentes problemas que los convierten en oportunidades.

Sin embargo, se reconoce que la inteligencia emocional desarrolla al ser humano por que le permite potenciar nuevas oportunidades para intervenir en sociedad de forma armónica y consensuada. En consecuencia, es necesario tener presente que las acciones del maestro se convierten en réplica para sus estudiantes; estos retoman del maestro elementos diversos de su actuar para incorporarlos a su cotidianidad.

Según Bar-On (1997, p. 2), cuando se tiene inteligencia emocional, el individuo puede identificar, reconocer, manifestar emociones y “actualizar sus capacidades potenciales, llevar una vida regularmente saludable y feliz”. Son capaces de comprender la manera como las otras personas se sienten de tener y mantener relaciones interpersonales satisfactorias (Bar-On y Parker, 2000) y responsables, sin llegar a ser dependientes de los demás. El maestro que no tiene presente su inteligencia emocional y social puede generar para sí mismo, tensiones que se transmiten a los estudiantes; lo que puede derivar en falta de motivación para acceder a nuevos conocimientos que se generan desde el docente. Aún, con estrategias diversas como lo esboza Romero (2000, p.102) “la motivación al logro es la motivación para el crecimiento psicológico. Las personas con alta motivación al logro pueden crecer y progresan psicológicamente más que las otras”. Si la persona tiene el impulso y el estímulo necesario, puede alcanzar metas según

los objetivos establecidos: por tanto, le genera éxito personal y social. Consecuentemente, la motivación se convierte según Romero (2000, p.41) en “una red de conexiones cognitivo-afectivas relacionadas con el desarrollo personal, implicando un uso exigente de capacidades y destrezas para el beneficio personal y colectivo”.

A partir de Goleman (1998), la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que determinan las personas es la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”. (p.89). Sin embargo, refina su propuesta a partir de su experiencia investigativa y propone que es una “capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (Goleman, 1998, p. 98).

Por ello, si el maestro considera que la investigación será un elemento fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha de pensar en cuáles serán las intervenciones a partir del desarrollo de capacidades específicas como las que se identifican en la inteligencia emocional y social. Éstas contribuyen a que el ser humano alcance metas acorde a las posibilidades de interacción. Además, permite descubrir el valor de las emociones, conecta al ser humano con el mundo que le rodea le per-

mite comprender las experiencias para vivir en mejores condiciones físicas y emocionalmente. Por otra parte, cada individuo cuenta con posibilidades diversas para vivir en armonía en sociedad y no es exclusivo de personas que sean consideradas con alto desempeño académico, aunque pueden considerarse como uno de los factores que influye en un mejor rendimiento académico con impacto en el contexto social.

No todo individuo que tiene un alto rendimiento académico posee la mayor inteligencia emocional y social, pero si todo aquel que la reconoce y sabe cómo potenciarla puede tener mejores posibilidades de éxito incluyendo el académico (Clemente y Adrián, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Limonero, Fernández Castro, Tomás-Sábado y Aradilla, 2009; Palomera, 2009; Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011).

De esta forma, la inteligencia emocional como habilidad permite al ser humano identificar sus propias emociones y la de los demás. Es decir, involucra la atención y procesamiento de señales tanto fisiológicas y cognitivas que conlleven a lecturas apropiadas sobre las experiencias (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009; Papalia, Sterns, Duskin y Camp, 2009) para aprender de ellas. El trabajo de Salovey y Mayer (1990), admite ver que los individuos son potencialmente sociales y en este esquema se debe reconocer cómo inte-

ractúan; es así, que el maestro no es ajeno a desarrollarse como persona y con una profesión de docente. Más aun, cuando se convierte en fuente de ejemplo para la comunidad, conlleva a ser reconocido, en primer lugar, por la importancia que reviste para su vida personal y en segundo lugar para su ámbito profesional y laboral.

Mayer y Salovey (1997), definen la inteligencia emocional como “habilidades para percibir, evaluar, y expresar emoción; para acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento; para entender las emociones y el conocimiento emocional, y para regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual...” (p. 87). Es decir, permite ver como se enfocan los sistemas de emocionales y las funciones fisiológicas básicas hasta las emociones que reconocen lo básico y lo complejo, incluyendo habilidades como “percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 5). Por otra parte, cuando el maestro reconoce, regula y potencia su inteligencia emocional genera acciones en prospectiva y desarrolla con mayor eficacia, sistemas auto-protectores ante situaciones estresantes;

por consiguiente es más empático, comprensivo y resiliencia.

La inteligencia emocional y social, hace del maestro, un ser que se auto-reconoce. Por eso, no es ajeno a él procesos de autoevaluación y autorregulación; es decir aporta a tener control sobre sus emociones. Con ello, no está siendo ajeno a un reconocimiento ni a ocultarlas; por el contrario, las hace más presente y las emplean en favor recíproco de con quienes le rodean (Mestre, Palmero y Guil, 2004).

Al asemejar las emociones se puede identificar en cuales campos se intervine con mayor asertividad. Por eso, el maestro investigador ha de tener presente las emociones, los mecanismos de cómo controlarlas y saberlas expresar en comunidad; además de cómo hacerlas cercanas a su vida cotidiana y lograr que le favorezcan para mejorar las relaciones interpersonales y el desarrollo de estrategias para alcanzar nuevas metas (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Extremera, Durán y Rey, 2005; Extremera, Fernández y Salovey, 2006; Ferragut y Fierro, 2012); como también es una forma de humanizar las acciones propias de la docencia, sin perder el rigor que se debe tener como proceso de enseñanza, y más aún si se trabaja desde la investigación.

Todavía cabe señalar, que una intervención que contribuiría al desarrollo de la inteligencia emocio-

nal, se relaciona con la apropiación que podrían tener las facultades de educación, con intervenciones concretas es los planes de estudio para incorporar programas que permitan al futuro egresado reconocer: estado interno emocional, cómo afecta este sus relaciones en comunidad, qué le provoca como persona nivel de reconocimiento, autorregulación de emociones, completitud y tensión; además, de saber cómo actuar en momentos fundamentales donde impliquen la calma y las acciones que podrían generar estados de alerta.

En consecuencia, si el maestro emplea el conocimiento para motivar a la comunidad a investigar, intervendrá en desarrollos sociales que pueden redundar en el éxito y orientar emocionalmente con sentido y autocontrol (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002; Lopes, Salovey y Straus, 2003; Rude y McCarthy, 2003; Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin y Salovey, 2004; Brackett et al., 2008; Furlong, Gilman y Huebner, 2009) a los futuros egresados de la licenciatura en educación.

2. Metodología

La investigación que originó este artículo se enmarcó en un diseño de tipo descriptivo-correlacional, no experimental-transeccional con un enfoque de muestreo probabilístico que se conformó por 150 participantes de diez instituciones educativas del sector oficial y privado en Co-

lombia. Para obtener los datos de dicha muestra se realizó la aplicación del cuestionario auto-administrado de IIESS (inventario de inteligencia emocional), el cual está validado y normalizado por Sojo y Steinkopf (2002), se pudo recolectar información.

En relación a los criterios de inclusión se consideraron la edad, la cual está entre 30 y 60 años, docentes activos en instituciones educativas públicas o privada, quienes ejercería la profesión de docentes al momento de diligenciamiento del cuestionario con un mínimo de tres años de experiencia; además, que laboran en el área metropolitana de la ciudad de Medellín.

Efectuando la T de Student, por ser una pequeña muestra, permitió identificar la edad promedio de los docentes en 39 años con una desviación estándar de 4,5157 años y un

error estándar de 0,3687 (ver ilustración 1); con 149 grados de libertad de la prueba y con un intervalo de nivel de confianza entre 38,49 y 39,95 años de edad.

La composición de los docentes según el tipo de identidad educativa donde ejercían la profesión se clasificó en pública con un 59% y privada con el 41%; de estos docentes el 52% son magíster en educación y el 42% son de estudios superiores denominados especialistas en educación. El análisis se basó en la interpretación de lo expresado por los docentes y con la herramienta SPSS 22 se logró definir la estadística descriptiva de las seis categorías (autorregulación, automotivación, empatía, tiempo de uso de relaciones asertivas, eficiencia del método y juzgarse a si mismo) en las que se reunieron las 36 preguntas del cuestionario IIESS.

Ilustración 1. Prueba T de Student

Estadísticas de muestra única				
	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
EDADA	150	39,227	4,5157	,3687

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
EDADA	106,391	149	,000	39,2267	38,498	39,955

Fuente: elaboración propia a partir de datos en el SPSS22

3. Discusión

Las universidades formadoras de licenciados en Colombia y la investigación

La demanda actual de intensificar procesos de investigación en las universidades, ha generado medidas internas y externas a los centros de formación académica, al diversificar un conocimiento más amplio, pluralista e integrador de vivencias, mayores desarrollos en esta área,

que permitan a las nuevas generaciones, construcciones competentes con base en sistemas de corresponsabilidad del conocimiento (Murillo y Reyes, 2012).

En la ilustración 2 se observa la correlación que poseen las seis categorías de la inteligencia emocional que poseen los docentes para motivar a estudiantes a emprender la investigación. Se destaca la correlación entre Automotivación y autorregulación de 0,250 con tendencia a positiva directa

y medianamente fuerte, es decir, influye poco la variables autonomía sobre la autorregulación; sin embargo, empatía es negativa e influye poco en la eficaz del método a utilizar para aprender a investigar. Por tanto, el juzgarse a si mismo (0.343) con respecto a al autorregulación, impulsa a dar un ejemplo a los estudiantes a aprender a investigar.

Ilustración 2. Correlaciones de variables

Correlaciones							
		AUTOREGULACION	AUTOMOTIVACION	EMPATIA	TIEMPO	EFICAZ DEL METODO	JUZGAR A SI MISMO
AUTOREGULACION	Correlación de Pearson	1	,250**	-,288**	,042	,020	,343**
	Sig. (bilateral)		,002	,000	,607	,804	,000
	N	150	150	150	150	150	150
AUTOMOTIVACION	Correlación de Pearson	,250**	1	-,119	-,155	,056	,177*
	Sig. (bilateral)	,002		,147	,059	,494	,030
	N	150	150	150	150	150	150
EMPATIA	Correlación de Pearson	-,288**	-,119	1	-,039	-,052	-,225**
	Sig. (bilateral)	,000	,147		,640	,530	,006
	N	150	150	150	150	150	150
TIEMPO	Correlación de Pearson	,042	-,155	-,039	1	,250**	,048
	Sig. (bilateral)	,607	,059	,640		,002	,558
	N	150	150	150	150	150	150
EFICAZ DEL METODO	Correlación de Pearson	,020	,056	-,052	,250**	1	,089
	Sig. (bilateral)	,804	,494	,530	,002		,280
	N	150	150	150	150	150	150
JUZGAR A SI MISMO	Correlación de Pearson	,343**	,177*	-,225**	,048	,089	1
	Sig. (bilateral)	,000	,030	,006	,558	,280	
	N	150	150	150	150	150	150
** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).							
* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).							

La investigación genera apertura al conocimiento (Morin, 2000), la cual provoca “una relación responsable con el otro” (Foucault, 1998, p. 17). Por consiguiente, cuando las universidades fortalecen el proceso de investigación, impulsan un direccionamiento de “está en todas partes; no es una institución, no es una estructura” (Melich, 2002, p. 51); por tanto, generan cambios significativos a los esquemas tradicionales para otorgar esquemas acostumbrados y considerados como un conocimiento que se convierte en un “acto de transferencia de conocimientos” (Melich, 2002, p. 51). Las universidades se han considerado en Colombia como:

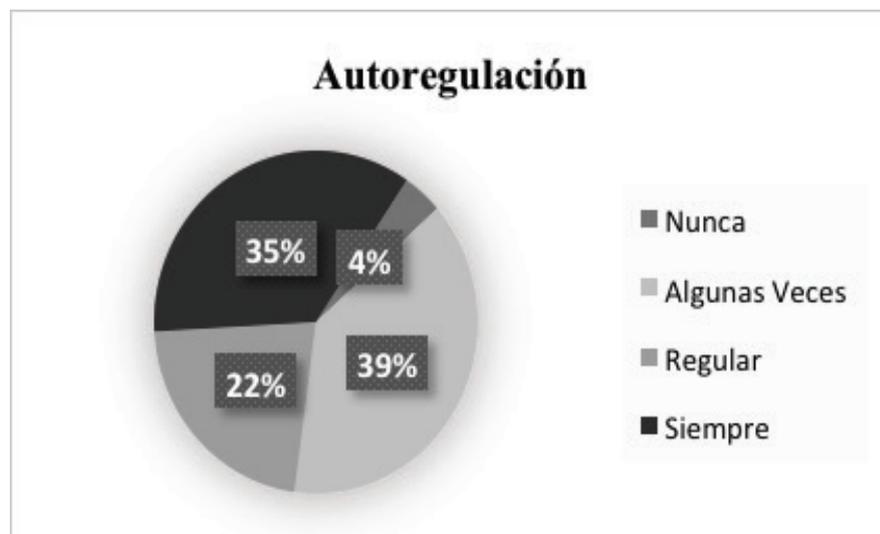
Instituciones de Educación Superior que desempeñan con criterio de universalidad las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas; y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional. Ley. Artículo 19° de la Ley 30 de diciembre 28 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. (Ministerio de Educación Nacional. Glosario de Términos, 1992, p. 3)

Es así, que propenden gestionar experiencias investigativas, cuando son capaces de propiciar diálogos investigativos que evolucionan con el contacto en comunidad para atender las perspectivas que se entretajan entre los diversos actores sociales (Van

Mannen, 1998). Es decir, la ilustración 3, demuestra que la experiencia en investigación es promovida por la autorregulación del docente al ser ejemplo ante la comunidad, quienes defienden en última instancia la aceptación de los nuevos conocimientos dados por el docente; también buscan darle sentido para construir interrogantes de nuevas inquietudes a lo descubierto por el esfuerzo mismo de los estudiantes.

De los 150 docentes, el 39% calificaron algunas veces efectúan la autorregulación para mejora la inteligencia emocional en los procesos de formar investigadores en los estudiantes de licenciatura; el 35% expresó que siempre tiene una actitud de regulación para mejorar el proceso de amar la investigación.

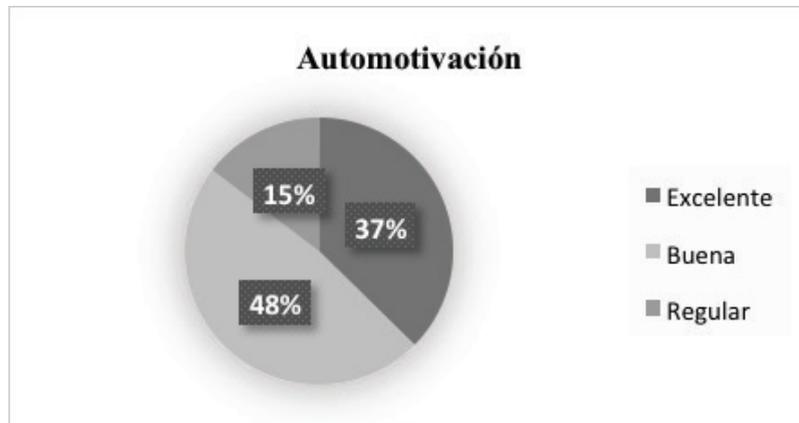
Ilustración 3. Evaluación de la autorregulación



Fuente: elaboración propia

Según Taba (1974), la tradición investigativa, acerca a los individuos a la comprensión de las acciones, de las personas en comunidad y sus problemas cotidianos. Cuando se da respuesta a estos problemas, desde un maestro, quien tiene un reconocimiento de su inteligencia emocional y social (Dávila y Guarino, 2001; Lazarus, 2001; Cuervo e Izzedin, 2007; Reyes y Mora, 2007; Morales y Trianes, 2010) interviene en la comunidad y la forma de enseñanza, induciendo al reconocimiento a los estudiantes para generar transformaciones que pueden impactar las dinámicas sociales. Por otra parte, la automotivación en un 85% infiere en el proceso de estimular a los estudiantes a investigar.

Ilustración 4. Automotivación para impulsar la investigación



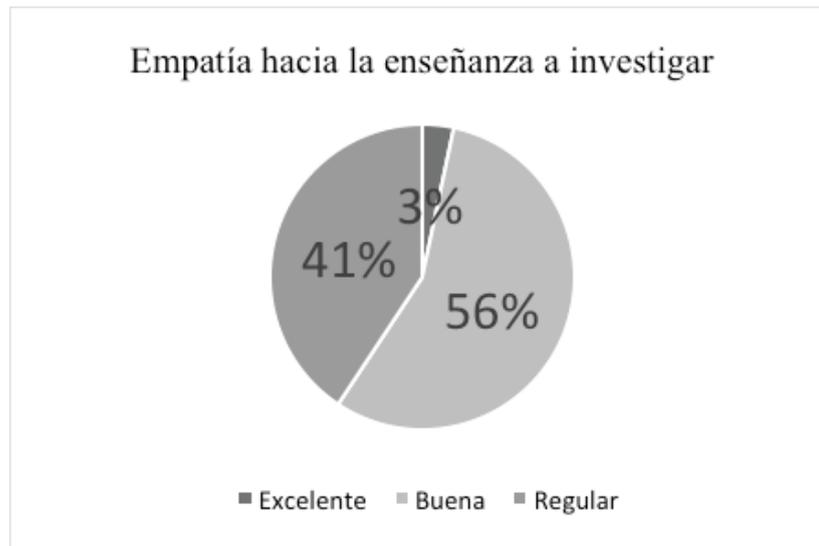
Fuente: elaboración propia

De los 150 encuestados el 48% calificó al automotivación como buena para aportar a la motivación de los estudiantes a investigar, el 37% la considera excelente (ilustración 4),

puesto si no hay automotivación reflejaría un clima o ambiente de que la investigación es una asignatura sin valor, y el 15% la considera regular por circunstancias del entorno en

el cual se enseña para investigar, al no haber herramientas, programas estadísticos especializados, dificultad de interpretación de datos y desconocimiento del uso del Excel.

Ilustración 5. Empatía hacia la enseñanza a investigar



Fuente: elaboración propia

El 56% de los 150 encuestados considera la empatía como un elemento fundamental en la enseñanza de la investigación (ilustración 5);

el 41% la considera regular por el miedo al fracaso y la resistencia al cambio y el 3% la considera mala por los comportamiento violentos

al rechazo a aprender a indagar y la teoría de la metodología de la investigación.

Ilustración 6. Meses utilizando la inteligencia emocional para motivar la investigación



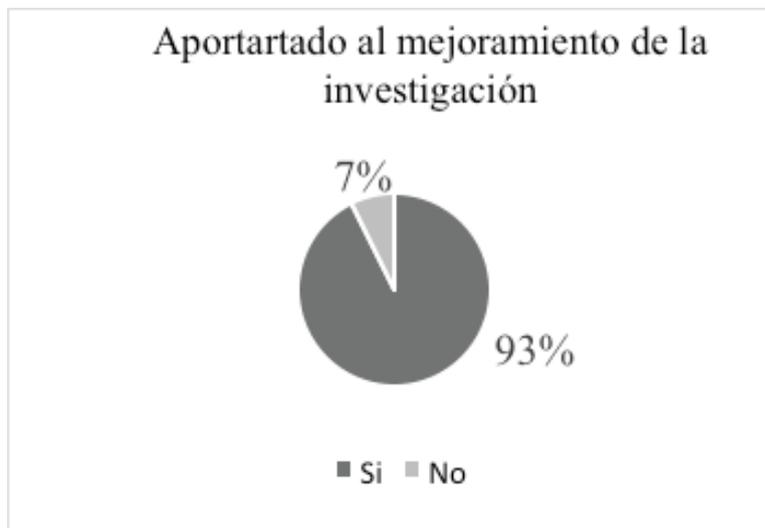
Fuente: elaboración propia

En la ilustración 6 se denota que de los 150 docentes encuestados, el 56% manifestó que lleva 11 y 36 meses

utilizando la inteligencia emocional como lamento hacia la motivación para investigar, desde un enfoque

de “feeling” y acompañamiento y sin regaños, más de asesoría y consultoría.

Ilustración 7. Aportaciones al mejoramiento de la investigación



Fuente: elaboración propia

De los 150 docentes encuestados el 93% manifestó que el uso de la inteligencia emocional aporta a una mejor comprensión de la realidad de la motivación para investigar y generar nuevas inquietudes o interrogantes (Ilustración 7).

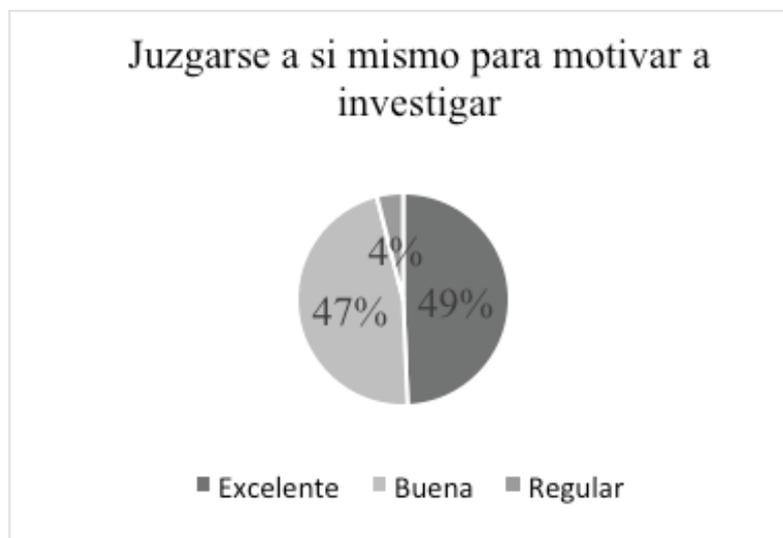
Las instituciones educativas deben pensar involucrar a los formadores de maestros en desarrollar currí-

culos con visión de investigadores; así poder aprender, tanto las teorías como conceptos que permitan desarrollar, según sea el nivel de interacción que se tenga, acciones concretas que favorezcan una adecuada apropiación de la inteligencia emocional y la proyección en los diversos espacios de interacción con la comunidad para mostrar nuevos hallazgos que mejoren la calidad

de vida. Es decir, aportar a mejorar el nivel de autonomía inscrito y la prospectiva de impacto en la generación de transformaciones sociales.

En otras palabras, el juzgarse a sí mismo, permite comprender mejor las exigencias de la sociedad en el requerimiento de lo que desean indagar para cambiar para bien la forma de vida cotidiana que se tiene.

Ilustración 8. Juzgarse a sí mismo para emprender la investigación



Fuente: elaboración propia

De los 150 encuestados el 49% expresó que es muy bueno juzgarse a sí mismo para motivar a los estudiantes a investigar (ilustración 8), puesto consideran que el docente es el ejemplo a seguir; es así, que inda-

gaban a los docentes si estos habían realizado investigación para tomar el curso. El 47% manifestó que es bueno juzgarse a sí mismo para mejorar y estar actualizado en los temas a impartir en el salón de clase.

En todo caso, la ilustración 9, se da conocer las estadísticas descriptivas de la influencia de la inteligencia emocional en la motivación directa o indirecta de aprender a investigar en la licenciatura de educación.

Ilustración 9. Estadística Descriptiva de las seis variables de la inteligencia emocional

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
AUTOREGULACION	150	2,0	5,0	3,887	,9450	,893	-,061	,198	-1,368	,394
AUTOMOTIVACION	150	3,0	5,0	3,773	,6869	,472	,326	,198	-,863	,394
EMPATIA	150	3,0	5,0	3,627	,5501	,303	,094	,198	-,862	,394
MÉTODO RELACIONES ASERTIVAS	150	2,0	72,0	23,080	18,5351	343,551	,979	,198	,131	,394
EFICAZ EL MÉTODO	150	,0	1,0	,927	,2616	,068	-3,307	,198	9,054	,394
JUZGAR HACIA SI MISMO	150	2,0	4,0	3,453	,5745	,330	-,461	,198	-,730	,394
N válido (por lista)	150									

Fuente: elaboración propia a partir de datos en el SPSS22.

Es decir, se detecta un error de 0,394 en la curtosis la cual configura el grado de concertación que presentan los valores de las variables analizadas alrededor de la zona central de la distribución de frecuencias. Por tanto, promueve una leptocurtica, donde los datos son más apuntados y las colas menos anchas de la normal. Esto lleva a replantear políticas para promover la investigación como una actividad de conocimiento praxis sustentada en la teoría bien dirigida (Freire, 1990).

En consecuencia se debe disponer de políticas en investigación, en espe-

cial cuando se forman a los futuros maestros, que reflejen la representación del conocimiento que se desea alcanzar y relacionen sus acciones para contribuir a una transformación social con compromiso desde resultados replicables (Lewin, 1946). Cuando el maestro logra en forma sistemática, dar sentido a la realidad que rodea a la sociedad y los individuos (Sandoval-Estupiñán, Quiroga, Camargo-Abello, Pedraza, Vergara y Halima, 2008) determina acciones de intervención desde la investigación, para que se convierta en una mediador con crítica (Porlán, 1995) para volver a indagar. Adicio-

nal, contribuye en casos de insuficiente éxito al determinar nuevas formas de intervención (Kerlinger, 1979) y retoma lo que existe en el medio para transformarlo con ayuda de las comunidades.

Se hace necesario iniciar, como lo manifiesta Rivas, Leite y Cortés (2011), en traducir las políticas a la realidad social, como un elemento factible de investigarse, en la cual media el lenguaje como signo dinamizador de la investigación (Durkheim, 1976) y para crear espacios investigativos de impacto (Habermas, 1998).

Al incorporar, esquemas de investigación con acciones concretas, que se orientan a una mejor apropiación de las realidades del ser humano, en especial de las formas de potenciar las soluciones construidas en comunidad (Borrero, (2008., se está propiciando un maestro investigador. A su vez Restrepo (2009), propone “alentar la investigación, la participación y la innovación basada en la calidad, dependientes ambas de una buena educación que, al incluir la investigación, permite llegar a la innovación, la que a su vez apalanca la competitividad” (p.105). Así, se lograría enfrentar los retos que trae consigo educar en las nuevas perspectivas de la sociedad, la cual garantiza oportunidades equitativas para alcanzar estándares de vida con calidad.

La educación superior: una realidad actual o histórica

A partir de la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción* (1998, p.1), se resalta en su preámbulo, una formación que “reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales;” efectivamente, no son ajenos los interrogantes que se pueden consolidar entorno a este tema por parte de los actores sociales.

Dado que, existe aceptación por las diversas formas de hacer investiga-

ción Restrepo (2003), expone que la investigación formativa, formación en investigación y la investigación propiamente dicha, son elementos constitutivos de procesos investigativos. Además, con métodos específicos, genera métodos, desde la enseñanza-aprendizaje en el aula de clases (Briones, 1981) mediante la investigación educativa, con estrategias docentes, para construir y formar. A su vez, Restrepo (2003) enuncia primero, la

investigación-acción pedagógica, permite al maestro reflexionar sobre su propia práctica con miras a examinarla en forma crítica y transformarla con el propósito de mejorarla. El segundo tipo tiene que ver con la investigación del maestro sobre los estudiantes y su propia práctica, con el propósito de diseñar y aplicar estrategias dirigidas a mejorar sus logros. Y el tercer enfoque o tipo de investigación de aula es la investigación con los estudiantes, mediante la cual el maestro acompaña los procesos investigativos de estos, o sea, la investigación formativa, cuyo propósito es aprender a investigar investigando (p.103).

Aunque la Educación a nivel Superior, afronta diversos retos y conflictos debe reconsiderar, cuál es el esquema por el cual se ha optado en formación; es decir, si este genera acceso a mejores condiciones de vida para los individuos, transformación

de sistemas comunitarios poco dinámicos, puesto permite establecer relaciones entre los individuos y las oportunidades para mejorar en igualdad de oportunidades, pero en especial, hace que los sistemas educativos se piensen en prospectiva.

4. Conclusiones

En épocas en que la investigación se asocia con avances, se deben retomar las posibles acciones que puede hacer el hombre con ayuda de la tecnología pero no convertir a esta, en su único medio, fin y conocimiento de lo que es la investigación. En este proceso, el futuro maestro ha de pensar cómo ser más afín con demandas abiertas del mundo sin perder la esencia de la comprensión de lo humano; es decir, buscar la complementariedad comenzando con el ser y el actuar (Stenhouse, 1984).

Aunque se ha dado un incremento en el número de estudiantes que hoy en día acceden a la educación y los programas de formación para maestros se diversifican más, es necesario pensar en cómo se está formando al Licenciado, qué requiere la sociedad actual y cómo se ve este futuro maestro en este medio.

Se pueden generar brechas entre el ideal del ser maestro y las cotidianidades, ancladas en experiencias que se convierten en actividades, cada vez más complejas. Entre la estratificación socioeconómica que se vive en la sociedad de hoy y el buscar acciones

prácticas, mediáticas que se recalci-
tran en modelos transmisionista.

El docente debe reconocer cuáles
son las transformaciones que se pro-
porcionan y cómo impactan otras
áreas. También la especificidad para
promover diálogos comprensivos,
asertivos y en busca del consenso,
que provoquen el desarrollo cultu-
ral con trascendencia a las futuras

generaciones. Todo esto, puede ser
más factible de lograrse si tiene una
adecuada vivencia de la inteligencia
emocional.

Aunque en el esquema actual uni-
versitario, se da primacía a las áreas
de mayor impacto científico, se re-
quiere con urgencia una identifi-
cación de la inteligencia emocional
para generar significado personal

y social con compromiso desde las
respectivas disciplinas, para otorgar
valor al conocimiento *insitu*. A su
vez, complementa con alternativas
para los procesos de enseñanza en
investigación no solo en el concep-
to y la metodología; también es un
conocimiento transformador del fu-
turo profesional con posibilidades
de leer las realidades sociales desde
diferentes ángulos.

Referencias

Bar-On, R & Parker, JDA (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA; JosseyBass.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*, Toronto, Canadá: Multi-Health Systems. Zaccagnini, J. (2004). *Qué es inteligencia emocional: La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Borrero, A. (2008). *La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Boyatzis, R.E., Goleman, D. & Rhee, K. (2000). *Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)s*. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.): *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343- 362). San Francisco: Jossey-Bass.

Brackett, M.A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S.E., Katulak, N.A., Crisholm, C. y Salovey, P. (2008). *"A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools"*. En M. Hughes, J. Terrell y R. Thompson (Eds.), *The handbook of developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and tools* (pp. 329-358). Pfeiffer: Wiley.

Briones, G. (1981). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales. La formulación de problemas de investigación social*. Uniandes. Bogotá.

Clemente, R. & Adrián, J. (2004). *Evolución de la regulación emocional y competencia social*. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 7(17- 18). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022608105/texto.html>.

Constitución Política de Colombia (1991). Bogotá, Legis.

Cuervo, A. & Izzedin, R. (2007). *Tristeza, depresión y estrategias de autorregulación en niños*. Tesis Psicológica, 2, 35-47.

Dávila, B. y Guarino, L. (2001). Fuentes de estrés y estrategias de afrontamientos en escolares venezolanos. *Revista Interamericana de Psicología*, 35(1), 97-112.



De la Torre, S (1998). *Cómo innovar en los centros educativos*. Ed. Escuela española, Madrid.

Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. (1998). UNESCO.

Durkheim, E. (1976). *Las reglas del método sociológico*. Editorial la Pléyade, Buenos Aires.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). *Emotional intelligence as predictor of mental, social and physical health in university students*. Spanish Journal of Psychology, 9(1), 45-51.

Extremera, N., Durán, M.A. y Rey, L. (2005). *La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el "engagement" en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual*. Ansiedad y Estrés, 11, 63-73.

Extremera, P., Fernández B., P. y Salovey, P., (2006). *Spanish version of the Mayer Salovey-Caruso Emotional Intelligence test (MSCEIT)*.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). *La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 66(23,3), 85-108.

Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). *Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes*. Revista Latinoamericana de Psicología, 44(3), 95-104.

Foucault, M. (1998). *Tecnologías del yo. Maestros Gestores de Nuevos Caminos; Cuadernillo No. 10*. Medellín: Corporación Región.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós. S.A.

Furlong, M. J., Gilman, R., & Huebner, E. S. (Eds.). (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. Routledge.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: BasicBooks, Traducción española en Ed. Paidós.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente*. Fondo de Cultura económica. México.

Godin, B. (2012). *Social innovation: utopias of innovation from c.1830 to the present. Project on the intellectual history of innovation*. Working Pap.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*, New York: Bantman.

Habermas, J. (1982). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Tecnos S.A.

Habermas, J. (1998). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Península.

Kerlinger, F. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México, D.F. Nueva Editorial Interamericana. Editorial Interamericana. México.

Lazarus, R. (1991). *Progress on a cognitivemotivational-relational theory of emotions*. American Psychologist, 46(8), 819-834. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.46.8.819>.

- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*. Nueva York: books.
- Limonero, J., Fernández-Castro, J., Tomás Sábado, J. y Aradilla, A. (2009). *Relación entre inteligencia emocional percibida, estrategias de afrontamiento y felicidad*.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J., Schütz, A., Sellin, I. y Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). *Emotional intelligence, personality, and the perceived*.
- Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Book.
- Melich, J. C. (2002). *Filosofía de la Finitud*. Barcelona. Editorial Herder.
- Mestre, J., Palmero, F. y Guil, R. (2004). *Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos*. J. Mestre y F. Palmero (Eds.), *Procesos psicológicos básicos*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1992). *Glosario de Términos*. http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf
- Morales, F. y Trianes, V. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 275-286. <http://dx.doi.org/10.1989/ejep.v3i2.65>.
- Morales, F., Trianes, M. y Miranda, J. (2012). Diferencias por sexo y edad en afrontamiento infantil del estrés cotidiano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 95-110.
- Moreno S, M. C. (1994). *Innovaciones pedagógicas: una propuesta de evaluación crítica*. Ed. Magisterio, Bogotá.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Murillo T. y Reyes H. (2012). Eficacia y Cambio en Educación, lecciones aprendidas del funcionamiento de la red. *Revista Iberoamericana sobre Calidad*, (10) ,3.
- Palomera, R. (2009). El posible papel del contexto familiar en el desarrollo de la inteligencia emocional. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. Salguero y R. Cabello (Eds.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 457-461). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Papalia, D., Sterns, H., Duskin, R. y Camp, C. (2009). *Desarrollo del adulto y vejez* (3ª ed). México: McGraw-Hill.
- Porlán, R. (1995): Las creencias pedagógicas y científicas de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 3(1), pp. 7-13.

- Renata-Franco B. y Sánchez-Aragón, R. (2010). Rastreado en el pasado... formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. *Universitas Psychologica*, 9(1), 179-197.
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, (18), 195-202.
- Restrepo, B. (2009). Investigación de aula, formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (53), 103-112.
- Reyes, M. & Mora, C. (2007). Regulación emocional de la ira y diferencias de género en la edad preescolar. *Psicodebate*, 8, 87-110.
- Rivas, F. Leite M. Cortés G. (2011). *Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar*. Universidad de Málaga. Málaga, España.
- Romero, O. (2000). *Crecimiento Psicológico y Motivaciones Sociales*, Venezuela, Ediciones ROGYA, pp. 172.
- Rude, S. S. & McCarthy, C. T. (2003). Emotional functioning in depressed and depressionvulnerable college students. *Cognition and Emotion*, 17, 799-806.
- Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., RuizAranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: el papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. y Epel, E. (2002). "Perceived Emotional Intelligence: Conceptualization and measurement". En G.J.O. Fletcher y M.S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: interpersonal processes* (pp. 279- 307). Malden, MA: Blackwell Publisher.
- Sandoval-Estupiñán, L., Quiroga, C., Camargo-Abello, M., Pedraza, A., Vergara, M. & Halima, F. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Revista Educación y Educadores*, 11 (2), 11-48.
- Sojo, V., & Steinkopf, C. (2002). *Diseño, construcción, validación y normalización de una escala para medir inteligencia emocional*.
- Stenhouse, I. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Taba H. (1974). *Conceptos, corrientes sobre la función de la escuela*. Buenos Aires. Troquel.
- Van Mannen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.