



Institución Universitaria

La gestión emocional de docentes y su relación con la autonomía emocional de sus estudiantes

James Mauricio Hernández Echavarría

Instituto Tecnológico Metropolitano
Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas
Medellín, Colombia

2023

La gestión emocional de docentes y su relación con la autonomía emocional de sus estudiantes

James Mauricio Hernández Echavarría

Trabajo de profundización presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magíster en Ciencias: Innovación en Educación

Directora:

Magíster Jennifer Taborda Muñoz

Instituto Tecnológico Metropolitano
Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas
Medellín, Colombia

2023

Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo.

Aristóteles

Agradecimientos

A mi esposa y a mi hija, por comprender durante dos años mis ausencias, incluso en la presencia.

A Esteban, mi sobrino y compañero de maestría, por motivarme a seguir estudiando.

A Jennifer Taborda, mi directora, una mujer valiente y luchadora que enfrenta las dificultades con fortaleza, y las toma como oportunidades para aprender una lección que comparte con los demás, muestra de su compromiso con la educación y sus estudiantes.

A María de la Mar, una maestra con gran sentido humano.

Resumen

La inteligencia emocional en el profesorado universitario, particularmente lo concerniente a la gestión de sus emociones en el aula, es un tema poco abordado en estudios tanto en el contexto internacional como en Colombia. El propósito de este estudio es identificar la importancia de las estrategias de gestión emocional que implementan docentes de la Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas del ITM en relación con la autonomía emocional de los estudiantes que acompañan, para lo cual se hizo un estudio soportado en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, a través de un estudio de caso, en el que las técnicas empleadas fueron la encuesta y la entrevista semiestructurada, cuyos resultados dan algunas luces sobre la gestión emocional en los docentes y su efecto en el desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes, y sobre la importancia de la formación emocional como una alternativa para fortalecer las relaciones intra e interpersonales en el aula.

Palabras clave: inteligencia emocional, gestión emocional, autonomía emocional, formación emocional, relaciones intra e interpersonales

Abstract

Emotional intelligence in university teachers, particularly what concerns the management of their emotions in the classroom, is a subject that has been rarely addressed in studies both in the international context and in Colombia. The purpose of this study is to identify the importance of the emotional management strategies implemented by the teachers of the Faculty of Exact and Applied Sciences of the ITM in relation to the emotional autonomy of the students they accompany, for which a study was carried out supported by the interpretive paradigm with a qualitative approach, through a case study, in which the techniques used were the survey and the semi-structured interview, obtained results that shed some light on emotional management in teachers and its effect on the development of the emotional autonomy of their students, and on the importance of emotional training, as an alternative to strengthen intra and interpersonal relationships in the classroom.

Keywords: emotional intelligence, emotional management, emotional autonomy, emotional formation, intra and interpersonal relationships

Contenido

1. Preliminares.....	5
1.1 Planteamiento del problema.....	5
1.2 Pregunta de investigación.....	14
1.3 Objetivos.....	14
1.3.1 Objetivo General.....	14
1.3.2 Objetivos específicos.....	14
2. Marco teórico y/o conceptual, y antecedentes.....	15
2.1 Marco teórico y conceptual.....	15
2.2 Antecedentes.....	24
2.3 Marco contextual.....	38
3. Metodología.....	41
3.1 Paradigma de investigación.....	41
3.2 Diseño o Enfoque.....	42
3.3 Población o Muestra.....	43
3.4 Técnicas, Instrumentos, o Métodos de recolección de información.....	45
3.5 Criterios de análisis de la información.....	48
3.6 Unidades de análisis o categorías.....	49
3.7 Estrategia didáctica.....	52
3.7.1 Presentación.....	52
3.7.2 Estrategia didáctica para los docentes.....	55
3.7.3 Estrategia didáctica para los estudiantes.....	62
4. Resultados y análisis.....	71
4.1 La gestión emocional de los docentes: estrategia para mejorar su bienestar emocional y el clima del aula.....	73
4.1.1 La consciencia emocional: entre la autoobservación y la empatía.....	74
4.1.2 La expresión emocional: la correspondencia entre lo interno y lo externo.....	79
4.1.3 La regulación emocional: el autocontrol como estrategia.....	84
4.1.4 Las habilidades de afrontamiento: una herramienta combinada.....	88
4.1.5 La competencia para autogenerar emociones positivas: la habilidad de <i>fluir</i>	94
4.2 La autonomía emocional de los estudiantes: entre la independencia y el referente positivo.....	98
4.2.1 La autoestima: el principio de la autonomía.....	99
4.2.2 La automotivación: el impulso compartido.....	101
4.2.3 La autoeficacia emocional: los principios y valores en las emociones.....	102
4.2.4 La responsabilidad: el compromiso emocional consigo mismo y los demás.....	104
4.2.5 La actitud positiva: una clave para el autoempoderamiento.....	105

4.2.6 El pensamiento crítico: pensar, creer, sentir y hacer.....	107
4.3 La formación en gestión emocional para los docentes: análisis de una perspectiva de educadores	109
5. Conclusiones y recomendaciones.....	117
5.1 Conclusiones.....	117
5.2 Recomendaciones.....	123
6. Referencias.....	127
Anexo A: Encuesta para docentes.....	141
Anexo B: Guía de entrevista semiestructurada para docentes.....	149
Anexo C: Encuesta para estudiantes.....	151

Introducción

Desde que surgió el concepto de Inteligencia Emocional gracias a Salovey y Mayer (1990), la educación ha evolucionado y se ha comprendido el papel fundamental de las relaciones interpersonales entre los principales actores de la actividad educativa: los estudiantes y los docentes, y son estos últimos los llamados a trascender sus competencias tecnológicas y profesionales para desarrollar sus competencias emocionales con el fin de “generar ambientes favorecedores de aprendizaje y disminuir los niveles de ansiedad y estrés al interior del aula, a partir de una mejor interacción maestro-alumno” (Álvarez, 2017, p. 19) y así afrontar los desafíos que se presentan en el ambiente escolar, como las conductas disruptivas, el desinterés frente a las responsabilidades académicas, las alteraciones a la convivencia o incluso situaciones de confrontación entre estudiantes y docentes.

La gestión de las emociones, como uno de los componentes de las competencias emocionales (Bisquerra, 2003, p. 22), es un elemento necesario en el quehacer de los docentes para favorecer un ambiente de aula que incida positivamente en la actitud de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje, pero no solo desde una dimensión cognitiva, sino también desde un enfoque que aborde la adquisición o el desarrollo de capacidades, habilidades o actitudes que contribuyan al mejoramiento de las relaciones intra e interpersonales que eventualmente trascenderán el entorno escolar o universitario. Es por esto que para los retos de la educación del siglo XXI se requiere “encontrar nuevas y asertivas estrategias docentes que logren responder a los retos didácticos que

demanda la construcción y desarrollo de una huella emocional que permita la efectividad de todas las acciones que lleve a cabo el docente” (Mendoza y Boza, 2020, p. 2), lo que a su vez redundaría en beneficio no solo para quienes orientan los procesos pedagógicos en las aulas, al cumplir más eficientemente su labor social, sino también para los estudiantes, quienes se encontrarían inmersos en un ambiente que favorece la asunción de una actitud más receptiva frente a los procesos de aprendizaje y de interacciones sociales.

En este orden de ideas, la gestión emocional de los educadores contribuye a la construcción de una impronta que favorece la autonomía emocional de sus discentes en cuanto “el docente es el agente más relevante en el aula para determinar el éxito de los estudiantes” (Extremera et al, 2019, p.3), pero no solo por cuenta de sus estrategias didácticas para alcanzar los objetivos de carácter académico, sino también porque en su labor pedagógica pueden hacer acopio de la gestión emocional para ayudar a sus estudiantes a superar situaciones actitudinales o emocionales que puedan interferir en su desempeño o en la forma en que se relacionan en el aula consigo mismos, favoreciendo la autoestima, automotivación, actitud positiva y pensamiento crítico, siendo estas algunas de las características de la autonomía emocional (Bisquerra y López-Cassà, 2020, p. 40).

La relevancia de identificar las estrategias de gestión emocional que emplean docentes de la Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas del Instituto Tecnológico Metropolitano [ITM] y su relación con la autonomía emocional de sus estudiantes, aunado a la propuesta de implementar una estrategia didáctica que contribuya a la formación emocional de los educadores y sus educandos, implica responder a la necesidad y al derecho de docentes y estudiantes de desenvolverse en un ambiente de enseñanza-aprendizaje donde prime el bienestar en la asunción del rol de cada uno en su

cotidianidad.

Como sustento de lo anterior existen algunos referentes, no solo desde el ITM, sino también desde el Ministerio de Educación Nacional [MEN], que soportan la necesidad de la formación emocional para el ejercicio de la labor docente.

En su Plan de Desarrollo 2022-2025, el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM, 2022) en el capítulo 3 referido al Diagnóstico, en cuanto al Proceso Bienestar Institucional, describe como fortalezas la “apropiación del bienestar como una cultura transversal a la docencia”, así como la “consolidación del sistema de Bienestar Institucional como actor que contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de los miembros del ITM por medio de programas intencionalmente preventivos, formativos y de actualización de conocimientos”, además de la vinculación de la “estrategia de Promoción de la Salud con la vida académica y laboral mediante el fomento de actitudes y prácticas saludables, a partir de la responsabilidad social y el autorreconocimiento de factores de riesgo y protectores de la salud”, e incluye el “fomento del desarrollo personal y la convivencia, teniendo en cuenta la diversidad de capacidades y necesidades de las personas” (p. 29), lo que conlleva a inferir que la institución consideraría viable y pertinente la inclusión de estrategias de prevención o intervención con los docentes para formarlos emocionalmente, de modo que reconozcan la importancia de la gestión emocional y la apliquen para motivar en los estudiantes su autonomía emocional y favorecer ambientes de aula positivos.

Aunado a lo anterior el MEN (2013), en su informe sobre el Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política, plantea que el rol social de los docentes exige que “se formen profesionalmente en su dimensión ética, ontológica, estética, emocional, relacional y de convivencia, en compromiso con la educación y el

mejoramiento de los procesos de formación” (p. 54). Es entonces que, aunque las políticas del MEN no incluyen la formación emocional del profesorado, el ITM debe considerar su importancia a la luz de las relaciones pedagógicas y ser pionero en Colombia, entre las instituciones de educación superior, en la implementación de programas de educación emocional para sus docentes en relación con la gestión de sus emociones en el aula de clase, que incida en la autonomía emocional de sus estudiantes como parte de su objetivo estratégico de “Articular un Sistema de BienEstar Integral para el desarrollo humano, social y familiar de la comunidad ITM, en el marco del desarrollo sostenible y el mejoramiento de la calidad de vida” (ITM, 2022, p. 79) de la mano de una formación con sentido humano que redunde en beneficio de docentes y estudiantes como protagonistas del acto educativo.

Este estudio se soportó en el paradigma interpretativo, dado que el investigador, al reconocer a los docentes y estudiantes como individuos comunicativos que comparten significados y que construyen sus acciones interpretando y valorando su realidad de modo analítico-descriptivo (Ricoy, 2006, p. 16), interpretó, desde su subjetividad, la realidad de lo descrito por medio de los instrumentos de recolección de información, dada la relación entre los contextos y los sujetos a partir de la interacción mutua que se presenta en el aula de clase, lo que también da cuenta del enfoque cualitativo del estudio en cuanto se hace énfasis en la descripción, comprensión e interpretación de los significados que los sujetos les dan a sus propias acciones (Rodríguez, 2003, p. 33), razón por la cual no hubo lugar para las generalizaciones determinadas por leyes generales que llevaran a respuestas homogéneas, puesto que esto correspondería más a un enfoque cuantitativo.

1. Preliminares

En este apartado se presenta una contextualización sobre la educación emocional de los docentes, en particular los que orientan su quehacer en la educación superior, haciendo énfasis en la importancia del ejercicio integral de su labor pedagógica al relacionar la manera en que gestionan sus emociones en el aula con su incidencia en la autonomía emocional de sus estudiantes, para favorecer las relaciones intra e interpersonales en los ambientes de aprendizaje.

1.1 Planteamiento del problema

La educación emocional no ha sido un tema ampliamente estudiado en la educación superior ya que, en el ámbito de la pedagogía, las investigaciones se han enfocado más en la necesidad de desarrollar las competencias emocionales en los estudiantes de educación básica primaria y secundaria, y en segundo lugar sus educadores, dejando de lado la relevancia de la educación emocional en los docentes de educación superior, la gestión de sus emociones y su relación con la autonomía emocional de sus estudiantes; y la ausencia de estudios sobre este aspecto se presenta tanto en el contexto nacional como el internacional.

En relación con el ámbito internacional, España es referente de la educación emocional en los países de habla hispana desde mediados de los años noventa. En 1997, en la Universidad de Barcelona, se funda el GROPE (Grupo de Investigación en

Orientación Psicopedagógica, por sus siglas en catalán) con la intención de investigar sobre educación emocional, y finalizando esta década se inicia una progresiva puesta en práctica de la educación emocional en varias comunidades autónomas (Bisquerra, 2014, p. 24). Además, se llevan a cabo eventos como congresos sobre inteligencia emocional, y en las universidades españolas se han creado programas de maestría y doctorado cuya temática central es la inteligencia emocional (Pena, 2008, p. 404). En Colombia, sin embargo, aún no se ha pensado con la vehemencia suficiente en el estudio o la implementación de programas sobre este componente fundamental de la educación. En una columna de opinión de su autoría, el senador de la república de Colombia, José David Name Cardozo, promotor de un proyecto de ley que buscaba la implementación en el país de la Cátedra de Educación Emocional, hizo un intento por llamar la atención acerca de este tema, en el contexto de la pandemia por el Covid-19, al afirmar que:

El prolongado aislamiento, la falta de contacto social, la irrupción de hábitos, entre otros cambios a los que nos hemos sometido por la pandemia, han agudizado los problemas de salud mental en el mundo, afectando de manera dramática a los niños, niñas y adolescentes (Congreso de la república de Colombia, 2021, párr. 2).

A pesar de ser aprobado en primer debate, la iniciativa no tuvo el eco que se esperaba, dado que no se volvió a agendar su discusión en sesión plenaria, lo que impide, o por lo menos ralentiza, el avance de la educación socioemocional en el país en términos legislativos al desconocer que “el fomento de la inteligencia emocional puede ser una valiosa ayuda para encarar con mayores posibilidades de éxito los retos a que se enfrenta el sistema educativo” (Acosta, 2008, p. 13).

Desde las políticas de Estado el tema de la educación emocional en Colombia no se ha abordado directamente, sino tangencialmente. Un ejemplo de ello es la ley por la que “se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” (Ley 1620, 2013, p.1), según la cual los estudiantes deben adquirir habilidades emocionales como parte del conjunto que conforman las competencias ciudadanas, y que van de la mano con la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, como fundamento para desarrollar “competencias para relacionarse consigo mismo y con los demás, con criterios de respeto por sí mismo, por el otro y por el entorno, con el fin de poder alcanzar un estado de bienestar físico, mental y social” (p. 1), lo que por ende le determina a los docentes responsabilidades, en cuanto deben transformar sus prácticas pedagógicas con el fin de “contribuir a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes” (p. 13), y esto podría lograrse mediante la implementación de programas institucionales de educación emocional como soporte para el desarrollo de competencias ciudadanas, y aquellas que los individuos requieren para relacionarse mejor con los demás, pero también consigo mismos.

Lo anterior es otra muestra de la importancia de la educación emocional que deben recibir tanto los docentes como los estudiantes para cumplir con los propósitos fundamentales planteados en esta ley, pero en Colombia no existen criterios definidos que permitan concluir que la formación para el desarrollo de competencias emocionales en las instituciones educativas sea una realidad. No obstante, existen algunos proyectos para el ámbito escolar, por ejemplo: *¡Píllatela y aprende! Competencias socioemocionales para el fortalecimiento de la educación media* (Universidad de Cartagena, 2019), dirigida explícitamente a adolescentes, y que aborda aspectos como el

autoconcepto, la autoconfianza, el manejo de la frustración, el fortalecimiento de la voluntad, las relaciones con los demás, la orientación profesional y el proyecto de vida.

Asimismo, en 2017, el MEN y la oficina de Bogotá del Banco Mundial adaptaron para Colombia el programa propuesto por el Banco Mundial llamado: *Paso a paso, estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media* (Herrera y Buitrago, 2019, p. 13), para ser aplicado con estudiantes de 6° a 11° grado, a partir de unas competencias generales tales como la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, la relación con los demás, la determinación y la toma responsable de decisiones. En ambos proyectos las estrategias fueron diseñadas para desarrollar competencias emocionales a partir de situaciones en el entorno escolar, personal y familiar, y no deja de llamar la atención que quienes guían las actividades son los docentes de aula, los mismos que no han participado en programas de educación emocional y ahora tienen la responsabilidad de contribuir al desarrollo de competencias emocionales en sus estudiantes.

Ahora bien, no se pretende desconocer la importancia y relevancia de la aplicación de este tipo de estrategias, sin embargo, estas surgen por la iniciativa de entidades no gubernamentales y, por ende, su ejecución no tiene un carácter vinculante que implique su aplicabilidad en instituciones educativas oficiales o privadas, en cuanto no forman parte de una política de gobierno o de Estado.

Adicionalmente, aunado a la falta de criterios claros y definidos desde el Ministerio de Educación Nacional para educar emocionalmente a los estudiantes y docentes del nivel escolar, se debe considerar que en Colombia no existen programas en la educación superior de formación de maestros, que tengan en su currículo asignaturas relacionadas con la educación emocional.

Por lo tanto, dado que en los establecimientos educativos la convivencia y las relaciones interpersonales juegan un papel importante, incluso más relevante que la propia transmisión de conocimientos, son los docentes los primeros llamados a ser hábiles en el manejo de esas relaciones, incluso antes que expertos en un tema o en la didáctica de su asignatura (Zaccagnini, 2008, p. 81). Más aún, en el documento *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*, del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013), se hace referencia a la importancia de mejorar la calidad de la educación en todos los niveles, incluida la educación superior, y el apartado sobre los lineamientos generales del sistema de formación de educadores alude a “valorar la importancia de cualificar a los profesionales tanto en lo pedagógico como en lo disciplinar, con los valores humanos y éticos en todas las etapas de la formación” (p. 132), pero no se hace una alusión clara acerca de la relevancia de la educación emocional en los docentes, en cualquiera de los niveles de su quehacer, la misma que debería ser tenida en cuenta si en realidad se pretende mejorar la calidad de la educación para lograr una transformación social.

En relación con lo anterior, podría pensarse que el MEN (2013), sobre los lineamientos para el subsistema de formación avanzada, hace ingentes esfuerzos para buscar la cualificación de los docentes que construyen saber pedagógico del más alto nivel al promover la formación de posgrado, así como proyectos de investigación que transformen y enriquezcan la producción de saber pedagógico, además de la construcción de propuestas curriculares con investigación permanente en un trabajo articulado con la práctica pedagógica y escolar (p. 143), sin embargo, mientras no se tenga en cuenta la importancia de la formación de los docentes en educación emocional solo se seguirá posponiendo la reflexión sobre este tema como una de las principales estrategias para afrontar los retos educativos en Colombia.

Y es que, infortunadamente, la insuficiente educación emocional de muchos docentes afecta la forma en que gestionan sus emociones, lo que dificulta que estas sean tenidas en cuenta en los procesos al interior de las aulas. Al respecto Buitrago (como se citó en Herrera y Buitrago, 2019, p. 12) afirma que en Latinoamérica, y particularmente en Colombia, las investigaciones orientadas al estudio de las emociones relacionadas con la inteligencia emocional y su relación, impacto e incidencia en el contexto escolar aún son reducidas, lo que conlleva a que muchos docentes o estudiantes continúen pensando en los procesos académicos-cognitivos como los principios fundamentales de la educación y por los cuales se asiste a la escuela o a la universidad.

Ahora bien, al considerar la educación emocional como parte integral del docente en el desarrollo de su quehacer pedagógico, muchas investigaciones resaltan la importancia de esta en la labor para acompañar al estudiante en su etapa inicial en la escuela básica en su proceso de crecimiento para ayudarlo a superar su estado primario de dependencia y llevarlo a la madurez personal que le permita desarrollarse desde lo intelectual, emocional, afectivo, de relaciones interpersonales, etc. (Fernández, 2009, p. 250), pero frecuentemente se ignora la importancia del rol del docente universitario sobre su impacto en los estudiantes a partir de la forma en que, haciendo uso de su inteligencia emocional, gestiona sus emociones en un ambiente pedagógico e incide en la autonomía emocional de sus discentes.

La educación emocional en Colombia, en el contexto educativo, es un tema que ha sido investigado con relativa amplitud, pero tal como ocurre en el escenario internacional, se ha hecho un mayor énfasis sobre su relevancia en entornos escolares con una prelación en el impacto de la inteligencia emocional en los estudiantes, y en un segundo plano los docentes de preescolar y educación básica, con escasos trabajos

sobre los docentes universitarios, por lo tanto es necesario resaltar la importancia de realizar investigaciones con este grupo poblacional sobre la gestión de las emociones, en cuanto estas deben trascender el ámbito escolar en los niveles de básica y media, para que cumplan una función preponderante en los espacios de la educación superior, que incluyan a los docentes universitarios para que hagan su aporte en la formación integral de sus estudiantes, toda vez que “la inteligencia emocional debe ser reconocida como un componente esencial del conjunto de competencias de los docentes y no una mera cualidad adicional, y debe recibir una atención igual a la del contenido y la pedagogía” (Ramírez y Espinosa, 2020, p. 110), por lo que es preocupante la falta de programas o estrategias de educación emocional para maestros, no solo para el nivel escolar, sino también para la educación superior, de modo que se supere en esta el mero propósito de una instrucción sobre un saber disciplinar o científico.

En el caso particular del Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) se cuenta con el Sistema de Bienestar Institucional, en cuyo acuerdo de políticas y reglamentación se reconoce que para que se pueda dar el trabajo académico no es suficiente tener claros los propósitos del proyecto académico, y se añade que:

Es necesario identificar qué actitudes conviene preservar, crear o transformar en los docentes, en los estudiantes, en los grupos, en sus relaciones con las personas, como sujetos del quehacer educativo, en sus aproximaciones al saber y a la institución. Las actitudes son el resultado de una práctica social y como tal se construyen en los grupos en los cuales se desenvuelven las personas a través de la interacción y la comunicación (Acuerdo No. 17, 2013, p. 4).

Además, este acuerdo establece como una de sus directrices la “participación permanente en la generación de una cultura de la prevención” (p. 5), que siempre será

mejor que la cultura de la reparación, más aún si logran identificarse a tiempo los síntomas de las dificultades que pueden presentarse en los diversos escenarios en los que se desenvuelven estudiantes, docentes y demás personas que hacen parte de la comunidad educativa.

Adicionalmente, el ITM, en su Informe de Autoevaluación 2013-2018 (Instituto Tecnológico Metropolitano, s.f.-b) presenta estrategias creadas para dar respuesta a las necesidades identificadas en diferentes estamentos de la universidad, entre las que se encuentran el proyecto de Promoción del Desarrollo Humano, que tiene como objeto fomentar el desarrollo personal y la convivencia, teniendo en cuenta la diversidad de capacidades y necesidades de las personas (p. 156), y en el listado de asesorías que brinda, figura en el último renglón las *Jornadas Institucionales de Promoción de la Salud Mental*, aunque solo para el segundo semestre. El mismo informe reporta que “se han definido responsabilidades para la identificación, evaluación, prevención, intervención y monitoreo permanente de Factores de riesgo psicosocial y para la determinación del origen de las patologías causadas por el estrés ocupacional, contribuyendo al restablecimiento de las condiciones laborales saludables” (p. 159); no obstante, podría pensarse en la definición de algunos criterios y responsabilidades para concretar estrategias de prevención o intervención específicas referidas a la gestión de situaciones en el manejo de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, que puedan ser incluidas como una política institucional que aborde el ambiente del aula a la luz de las relaciones pedagógicas.

En relación con lo anterior, el ITM en su Plan de Desarrollo 2022-2025 (Instituto Tecnológico Metropolitano, 2022), en un análisis DOFA referido al Proceso Bienestar Institucional, describe como algunas de sus fortalezas la “consolidación del sistema de Bienestar Institucional como actor que contribuye al mejoramiento de la calidad de vida

de los miembros del ITM por medio de programas intencionalmente preventivos, formativos y de actualización de conocimiento”, así como una “tendencia creciente de la cobertura de los servicios de Bienestar en sus áreas de Salud, Desarrollo Humano”, además de “vinculación de la estrategia de Promoción de la Salud con la vida académica y laboral, mediante el fomento de actitudes y prácticas saludables, a partir de la responsabilidad social y el autorreconocimiento de factores de riesgo y protectores de la salud”, aunado al “fomento del desarrollo personal y la convivencia, teniendo en cuenta la diversidad de capacidades y necesidades de las personas” (p. 29). En cuanto a las debilidades u oportunidades de mejora, se resalta la necesidad de “consolidar a Bienestar Institucional desde un enfoque ecosistémico que potencie las habilidades para la vida de los integrantes de la comunidad institucional” (p. 30).

Dado lo anterior, si bien es encomiable la labor realizada desde Bienestar Institucional del ITM –porque el hecho de esté incluido en el Plan de Desarrollo implica que la institución cuenta con este departamento en su propósito de continuar avanzando en sus procesos de mejoramiento– es importante reconocer la necesidad de una educación emocional para los docentes del ITM que conlleve a su formación en la gestión de sus emociones en las prácticas de aula, como elemento fundamental para el desarrollo armónico de las interacciones entre docentes y estudiantes a la luz de las relaciones pedagógicas en los diferentes ambientes de aprendizaje, a través de la identificación de las estrategias de regulación emocional de los docentes en el aula, que favorezcan la autonomía emocional de los estudiantes. Las competencias de los docentes, incluyendo las emocionales, deben seguir fortaleciéndose para que sus condiciones académicas y científicas se integren más con las sociales y emocionales en la construcción permanente de una universidad con sentido humano.

1.2 Pregunta de investigación

¿Qué importancia tienen las estrategias de gestión emocional que implementan docentes de la Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas del ITM en la autonomía emocional de sus estudiantes?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

- Identificar la importancia de las estrategias de gestión emocional que implementan docentes de la Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas del ITM, en la autonomía emocional de sus estudiantes.

1.3.2 Objetivos específicos

- Reconocer las estrategias de gestión emocional que implementan docentes en su práctica educativa.
- Analizar si la gestión emocional de docentes tiene una influencia relevante en la autonomía emocional de sus estudiantes.
- Diseñar una estrategia didáctica de formación emocional para docentes, que fortalezca la autonomía emocional de sus estudiantes.

2. Marco teórico y/o conceptual, y antecedentes

2.1 Marco teórico y conceptual

- La inteligencia emocional a la luz de la profesión docente:

El concepto de inteligencia emocional fue acuñado por Salovey y Mayer (1990), quienes lo definieron como el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios y de los demás, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y acciones (p. 189). A partir de esta definición, los autores crearon un modelo de habilidad que se centra, de acuerdo con Fernández-Berrocal y Extremera (2008), “de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento” (p. 2). El modelo implica cuatro grandes componentes:

Percepción y expresión emocional: reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal.

Facilitación emocional: capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.

Comprensión emocional: integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.

Regulación emocional: dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008, p. 2)

Para Goleman (1995), a partir de los aportes de Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional abarca cinco esferas principales: conocer las propias emociones, tener conciencia de uno mismo y reconocer un sentimiento mientras ocurre, clave de la inteligencia emocional; manejar las emociones, manejar los sentimientos para que sean adecuados, resultado de la conciencia de uno mismo; la propia motivación, esencial para ordenar las emociones al servicio de un objetivo; reconocer las emociones de los demás, tener empatía, otra capacidad que se basa en la autoconciencia emocional y que es la habilidad fundamental en las personas; y manejar las relaciones, la habilidad de manejar las relaciones de los demás (p. 64).

El autor aclara que las habilidades de las personas son diferentes en cada una de estas esferas, pero los errores en las habilidades emocionales pueden ser subsanados en la medida en que cada esfera representa un cuerpo de hábito y respuesta que puede ser mejorado con el esfuerzo adecuado (Goleman, 1995, p. 65).

Para Bisquerra y López-Cassà (2020), la inteligencia emocional “es la capacidad para percibir con precisión las propias emociones y las de los demás, valorarlas, expresarlas de forma apropiada, comprenderlas, y sobre todo regularlas para promover el desarrollo personal y facilitar las relaciones sociales, la convivencia y el bienestar” (p. 35).

Según Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008), “las personas emocionalmente inteligentes no son solo más hábiles a la hora de percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también son más capaces de extrapolar esas habilidades a las emociones de los demás” (p. 429).

A la luz de la profesión docente, las habilidades de inteligencia emocional tienen efectos beneficiosos para el profesorado a nivel preventivo; es decir, la capacidad para razonar sobre sus propias emociones, percibir las y comprenderlas, implica el desarrollo de procesos de regulación emocional que ayudarían a moderar y prevenir los efectos negativos del estrés docente a los que los educadores están expuestos diariamente (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004, p. 4).

En relación con lo anterior, de acuerdo con Fernández-Berrocal y Extremera (2002), la enseñanza de emociones inteligentes depende de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento; de esta forma,

Técnicas como el modelado y el *role-playing* emocional se convierten en herramientas básicas de aprendizaje a través de las cuales los educadores, en cuanto 'expertos emocionales', materializan su influencia educativa, marcan las relaciones socioafectivas y encauzan el desarrollo emocional de sus alumnos (p. 5).

El enunciado previo se complementa con la conclusión a la que llegan los autores, de que la inteligencia emocional no es solo una cualidad individual, dado que las organizaciones y los grupos poseen su propio clima emocional, determinado en gran parte por la habilidad en inteligencia emocional de sus líderes que, para el caso del contexto educativo son los docentes, como los principales líderes emocionales en el aula, puesto que su capacidad para captar, comprender y regular las emociones de sus estudiantes es el mejor índice del equilibrio emocional de sus estudiantes (pp. 5, 6).

- Las competencias emocionales en el ámbito educativo:

“Una competencia emocional es una capacidad adquirida basada en la

inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente” (Goleman, 1999, p. 20).

Para el autor, existen cinco elementos compositivos que son la base para aprender las habilidades prácticas gracias a la capacidad potencial determinada por la inteligencia emocional: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación (Goleman, 1999, p. 20), y en el marco de la competencia emocional hace la división entre las competencias personales (conciencia de uno mismo, automotivación y autorregulación) para determinar el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos, y las competencias sociales (empatía y habilidades sociales) para determinar la forma en que nos relacionamos con los demás. (pp. 22-23), lo que se considera coherente con lo expresado por Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008), quienes afirman que “las competencias emocionales son competencias básicas que nos facilitan un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral” (p. 448).

Según Bisquerra (2003), la competencia emocional se puede entender como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 22). El mismo autor sostiene que las competencias emocionales se pueden dividir en dos bloques: “a) capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; b) habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc.” (p. 22).

El mismo autor, en su modelo de competencias emocionales, las estructura en cinco grandes competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional,

autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar (Bisquerra, 2009, p. 147).

El autor describe la conciencia emocional como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás, y como el primer paso para poder pasar a las demás competencias. La regulación emocional es definida como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. La autonomía emocional la explica como un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima y una actitud positiva frente a la vida. La competencia social es descrita como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, y finalmente, las competencias para la vida y el bienestar las define como la capacidad para adoptar comportamientos apropiados para afrontar los desafíos diarios de la vida (Bisquerra, 2009, pp. 148-151).

Para Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008), se pueden incluir las competencias emocionales dentro de las competencias básicas para la vida, por su contribución a la consecución de resultados de alto valor personal y social, aplicables en todos los ámbitos socioeducativos, facilitando la superación de obstáculos y la consecución de metas (p. 446).

En el ámbito educativo, el éxito del profesorado ya no se puede definir a partir del buen rendimiento del alumnado, porque también está vinculado a desarrollar personas integradas en la sociedad, con herramientas socioemocionales que les permitan afrontar los retos de la vida cotidiana (Cabello et al, 2010, p. 42).

- La gestión emocional en la relación docente-estudiante:

Fernández-Berrocal y Extremera (2008) consideran la regulación de los propios

estados emocionales como una de las habilidades más difíciles de dominar, y la definen como la habilidad para moderar o manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas, pero también aclaran que más que simplemente alcanzar satisfacción con algunos sentimientos o tratar de ocultar los que pueden desencadenar efectos nocivos, la regulación emocional consiste en “percibir, sentir y vivenciar nuestro estado afectivo, sin ser abrumado o avasallado por él, de forma que no llegue a nublar nuestra forma de razonar” (p. 4).

Para Bisquerra (2003), la gestión o regulación de las emociones se define como la “capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (p. 23).

Para el autor, la regulación de las emociones es probablemente el componente principal de la educación emocional, y hace un llamado a no confundir la regulación emocional con la represión (Bisquerra, 2005, p. 98), por lo que consideró cinco elementos necesarios para la gestión de las emociones: tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; expresión emocional; capacidad para la regulación emocional; habilidades de afrontamiento y competencias para autogenerar emociones positivas (Bisquerra, 2003, pp. 23-24).

En la relación docente-estudiante, para Fernández-Berrocal y Extremera (2002), al hacer un trabajo heurístico para responder al interrogante sobre cómo deben educar los docentes, encontraron que estos hacían énfasis en el aprendizaje y enseñanza de modelos de conductas correctas y pautas de acción deseables, con una escasa mención acerca de los sentimientos y emociones generadas por uno y otro; es decir, la tendencia arraigada era la de manejar y, hasta cierto punto, controlar el comportamiento de los

estudiantes sin tener en cuenta las emociones subyacentes a sus conductas. Lo anterior los llevó a concluir que es necesario comprender y crear en los adolescentes una forma inteligente de sentir, sin olvidar cultivar los sentimientos de los educadores y, tras ello, el comportamiento y las relaciones escolares irán tornándose más equilibradas (p. 5).

Para los mismos autores, el conocimiento emocional del docente es fundamental para el desarrollo de las competencias emocionales en los estudiantes, porque el profesor se convierte en un modelo de aprendizaje a través del cual el alumno aprende a regular emocionalmente todas esas pequeñas incidencias y frustraciones que transcurren durante el largo proceso de aprendizaje en el aula (2004, p. 7).

De acuerdo con Extremera, Mérida-López y Sánchez-Gómez (2019), la enseñanza implica un trabajo diario atravesado por interacciones sociales donde el docente debe hacer un gran esfuerzo para regular no sólo sus propias emociones, sino también las de los alumnos, y además, los docentes con altos niveles de inteligencia emocional para regular sus emociones son más capaces de desarrollar estrategias activas para enfrentarse a las situaciones estresantes en el marco escolar, disfrutando de mayor realización personal y menor estrés (p. 76), lo que se complementa con lo afirmado por Palomera, Briones y Gómez-Linares (2019), quienes sostienen que un docente debe tener “destrezas para comunicarse y relacionarse positivamente con los diversos agentes de la comunidad educativa y alumnado, capacidad para llevar a cabo procesos de autorregulación y hetero-regulación, competencia para liderar y manejar el aula” (p. 98).

- La autonomía emocional en la relación estudiante-docente:

La autonomía emocional incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, automotivación,

actitud positiva, responsabilidad, pensamiento crítico y la autoeficacia emocional (Bisquerra, 2003, p. 24).

Para el autor, la autoestima consiste en tener una imagen positiva de sí mismo y mantener buenas relaciones consigo mismo. La automotivación es esencial para dar sentido a la vida, y es la capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en diversas actividades de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, entre otras. La actitud positiva es tener un sentido constructivo de sí mismo y de la sociedad, sentirse optimista y empoderado al afrontar los retos diarios. La responsabilidad consiste en asumir los compromisos y consecuencias en la toma de decisiones. El análisis crítico de normas sociales es la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales y culturales relativos a normas sociales y comportamientos personales. La autoeficacia emocional significa que se acepta la propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como culturalmente convencional, de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable (Bisquerra, 2003, p. 24).

Fernández-Berrocal y Extremera (2004) sostienen que una de las razones por la que el docente debería poseer habilidades emocionales tiene una finalidad claramente educativa, porque para que el alumno aprenda y desarrolle las habilidades relacionadas con el uso inteligente de sus emociones necesita de un ‘educador emocional’” (p. 1). Los autores también afirman que en el aula los docentes determinan tareas de valor afectivo y emocional, y las interacciones docente-estudiante son un espacio socioemocional ideal para la educación emocional (p. 2).

- La educación emocional para la interacción en el aula

Bisquerra (2005) concibe la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias

emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida (p. 96). De acuerdo con el autor, los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos:

Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc. (Bisquerra, 2005, p. 97).

De acuerdo con Acosta (2008), la educación emocional debe ser considerada como un recurso que favorezca la convivencia en las instituciones educativas y fomente la maduración personal y los recursos interpersonales del propio alumnado y del profesorado (p. 17).

Para Barrientos, Sánchez y Arigita (2019), un docente, además de conocimiento didáctico que incluya el uso de las nuevas tecnologías, debe tener destrezas para comunicarse y relacionarse positivamente con el alumnado, capacidad para autorregularse, competencia para liderar y manejar el aula, además de saber trabajar en equipo y tomar decisiones responsables y éticas para la resolución de problemas en el contexto educativo (p. 98).

Extremera, Mérida-López y Sánchez-Gómez (2019), sostienen que todo docente consideraría que tener un ambiente en el aula de tranquilidad, disciplina y bien organizado, es esencial para conseguir la mayoría de los objetivos pedagógicos de aprendizaje. Los docentes que incluyen en su quehacer el manejo emocional positivo de situaciones problemáticas, formas asertivas de manejar los conflictos en clase, prácticas que animen a la autonomía y el respeto a las normas, así como valores de convivencia en el aula, alcanzarán ambientes óptimos de aprendizaje (p. 85).

2.2 Antecedentes

Como aporte para los antecedentes en este trabajo de profundización, se inició la fase heurística con las palabras clave, sus combinaciones y otras palabras que complementarían o delimitarían la búsqueda en bases de datos como Scielo, Redalyc, Dialnet, Google Scholar, el portal academia.edu, así como repositorios de tesis de maestría y doctorado. La selección de los trabajos pertinentes se organizó en orden cronológico, posterior a la identificación de los aportes relevantes, teniendo en cuenta su relación con las palabras clave y la pregunta problematizadora, sus referentes teóricos, las delimitaciones espaciales, temporales y contextuales. Asimismo, se consideraron las estrategias metodológicas utilizadas en los estudios, sus resultados y conclusiones, para su análisis y la posterior identificación de sus aportes en relación con el presente estudio y el alcance de los objetivos planteados para el mismo.

Luego de terminada la fase heurística se destacó la pertinencia de seis artículos y tres tesis de doctorado, que fueron organizados cronológicamente y cuyos aportes se describen a continuación.

Villena (2015), en su trabajo de doctorado titulado “Incidencia de las actitudes y personalidad del maestro en la conducta social de los alumnos: competencia social y clima social de clase”, presenta como objetivo: “analizar cómo influyen los valores sociales y los patrones de comportamiento que muestra el maestro cuando interacciona con su alumnado en la percepción que éstos tienen del clima social de aula” (p. 14).

Formaron parte del estudio dos grupos de sujetos vinculados por la relación profesor-alumno; por un lado, 36 profesores: 15 hombres y 21 mujeres; por otro lado, un

total de 302 alumnos de 6º curso de Educación Primaria Obligatoria, de los cuales 148 eran niños y 154 niñas, pertenecientes a ocho colegios de la provincia de Granada, España.

Para la recolección de datos se utilizaron tres cuestionarios elaborados y validados con muestras españolas:

- CPS. Cuestionario de Personalidad Situacional. Su objetivo es determinar las tendencias comportamentales del sujeto en los diferentes contextos y situaciones de la vida.

- CES. Escala de Clima Social en la Clase. Se basa en el supuesto teórico de que el acuerdo entre los individuos constituye una medida del clima ambiental y que este clima ejerce una influencia directa sobre la conducta.

- BULL-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares. Su finalidad es la de analizar el acoso entre escolares desde la perspectiva de los diferentes miembros que intervienen en el aula.

La autora, entre sus conclusiones, afirma que existe un creciente reconocimiento de la importancia que tienen las experiencias sociales escolares en el desarrollo emocional, social y cognitivo de los niños. Estas experiencias vienen marcadas por las interacciones entre los estudiantes y entre estos y sus maestros, y es que los docentes influyen no sólo por lo que enseñan y cómo lo hacen, sino también por cómo se relacionan, modelan construcciones sociales y emocionales, y gestionan el aula.

También sostiene que a menudo se da por sentado que el profesorado ya posee las competencias y habilidades necesarias para crear un clima social de aula positivo para el desarrollo de los niños; sin embargo, no siempre es así. Los docentes no reciben

una formación específica en este ámbito y las destrezas que no se poseen difícilmente se pueden enseñar.

Finalmente, expone que la inteligencia social debería ser una de las características a desarrollar en cualquier docente, no sólo con la intención de favorecer la percepción de un clima social favorable para el desarrollo del alumno, sino en aras del buen desempeño escolar y el bienestar psicológico de alumnos y profesores.

Sin importar que el estudio se haya realizado con estudiantes y docentes de 6° grado, las conclusiones se vinculan a los propósitos de este estudio en cuanto validan la importancia de las competencias socioemocionales de los docentes para crear un ambiente de aula que influya positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, necesario para quien orienta los procesos pedagógicos en los ambientes de aprendizaje.

García (2017), en su tesis de doctorado, "Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación", tiene como objetivo general: "Diseñar, aplicar y evaluar una formación de educación emocional para el profesorado de diferentes ciclos de educación básica para potenciar el desarrollo de sus competencias emocionales" (p. 149).

Para la investigación, realizada en Cataluña, España, se elaboró una encuesta *ad hoc* con el fin de estudiar el clima de aula y de la institución educativa. Entre estudiantes, docentes y familias, en total, durante el periodo 2011-2012, 16.360 individuos participaron en la encuesta, y en el 2014-2015 la realizaron 16.070. Se aplicó la metodología cuantitativa con la aplicación de pruebas estandarizadas e instrumentos elaborados *ad hoc*. Las pruebas estandarizadas empleadas fueron el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos, la adaptación del Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adolescentes, el Cuestionario de Desarrollo Emocional para

Adolescentes y el Cuestionario de Desarrollo Emocional para niños y niñas. No se especifica la muestra, pero se aclara que se ha seleccionado por criterios de accesibilidad. Por ser un estudio cuasi-experimental, se establecieron comparaciones entre un grupo experimental y un grupo de control.

En cuanto a los resultados, los datos obtenidos permiten afirmar que se está caminando hacia la institucionalización de la educación emocional, y que la percepción para trabajar la educación emocional ha aumentado después de la implementación de los dos programas formativos.

La autora presenta, como conclusiones generales, la confirmación de sus cuatro hipótesis:

- Si aplicamos un programa de educación emocional al profesorado, entonces se observa un desarrollo de sus competencias emocionales.

- Cuando el profesorado desarrolla sus competencias emocionales, aumenta su satisfacción con la vida.

- Existe una correlación positiva significativa entre el *engagement* y las competencias emocionales.

- Si se aplica un programa de educación emocional en el profesorado, entonces se observa una mejora en el clima de aula.

Si bien se plantea como limitante en relación con este trabajo de profundización que, aunque el estudio abarcó un espectro muy amplio de la comunidad educativa, no hace referencia al impacto de la educación emocional en la docencia universitaria. Es innegable que la investigación es muy completa y sus conclusiones son determinantes al describir la inteligencia emocional como factor fundamental que debe formar parte de los

procesos educativos en todos los niveles de la educación, con la involucración de todos sus actores.

Es importante resaltar que, en el apartado referido a la discusión, la autora reconoce que hay abundantes estudios sobre programas de educación emocional aplicados a los estudiantes, en cambio hay muy pocos centrados en los efectos en el profesorado.

Finalmente, la autora afirma que existe una relación positiva entre el grado de satisfacción con la vida del profesorado y su inteligencia emocional, por lo que considera esencial impulsar la implementación de programas de desarrollo emocional de los docentes.

Ariza-Hernández (2017), en su artículo titulado “Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior”, presenta como objetivo de su investigación “analizar cómo influyen la inteligencia emocional y el afecto pedagógico en el rendimiento académico de estudiantes de primer semestre de educación superior” (p. 8).

El trabajo se hizo con 30 estudiantes del curso de Fundamentos de Pedagogía, de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en Colombia.

En el enfoque de la investigación, de carácter mixto, para el aspecto cuantitativo se aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional (EQ-i) creado por Reuven Bar-On para medir la inteligencia emocional. En lo referente al aspecto cualitativo se trabajó la entrevista semiestructurada con grupos focales. Las personas de la muestra inicial, elegidas al azar, constituyeron los tres grupos focales y participaron cada uno en una reunión, donde conversaron en torno a cómo los afectos en la relación maestro-

estudiante influyen en el rendimiento académico. Finalmente, se llevó a cabo la observación naturalista con un tipo de participación moderada por parte del investigador, y a partir de la guía de observación.

Al analizar los resultados tanto cuantitativos como cualitativos de este estudio, la autora observó que el promedio de la población tomada como muestra tiene un cociente emocional que requiere de una capacidad para mejorar, aunque acota que la inteligencia emocional se desarrolla con la edad y que la población con la que se trabajó está en la adolescencia.

En cuanto al afecto pedagógico, los resultados del trabajo con los grupos focales llevan a analizar que la relación maestro-estudiante debe estar impregnada de la parte afectiva, de la generación de sentimientos positivos como la alegría, el buen humor, el respeto, la cordialidad, la fraternidad, entre otros factores.

Los resultados de este trabajo muestran que hay una relación significativa entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional. Los estudiantes que evidenciaron bajo desempeño académico pertenecen al grupo que obtuvo cociente emocional por mejorar, lo que demuestra la relación entre las variables de la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Es importante tener en cuenta que el docente debe potencializar una adecuada interacción entre la emoción y la cognición para regular las emociones, y así permitir el crecimiento intelectual y emocional de sus estudiantes.

Si bien este estudio se realizó en una primera parte en relación con la influencia de la inteligencia emocional en el desempeño académico de los estudiantes, se hace necesario resaltar la pertinencia de este trabajo con el otro apartado de la investigación, referido al afecto pedagógico y su efecto en la actitud de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje.

Álvarez (2017), en su tesis de doctorado, “La competencia emocional del docente y la interacción maestro-alumno en el aula de secundaria”, describió como objetivo principal “caracterizar la competencia emocional del docente de secundaria a partir de la interacción maestro-alumno para determinar su influencia en el ambiente de aula y reconocer la necesidad de su desarrollo como competencia profesional” (p. 33).

La investigación se llevó a cabo en una escuela secundaria pública de la ciudad de Toluca, Estado de México, con la participación de 9 docentes, tres por cada uno de los grados de secundaria de la institución, tomando en cuenta mínimos de heterogeneidad y homogeneidad.

Los instrumentos utilizados fueron la entrevista semiestructurada complementada con la técnica de grupos focales o de discusión

Los resultados del estudio evidencian que a pesar de que algunos docentes reconocen la importancia de las competencias emocionales, tienden a concebirlas solo con un fin instrumental: para controlar al grupo y para evitar el estrés, no como una competencia básica de la personalidad y el desarrollo integral. Aunque reconocen que sus competencias emocionales se expresan en su práctica, tienden a considerar que el problema es más de los estudiantes. En virtud de lo anterior, los docentes expresan una limitada conciencia emocional, que es un elemento indispensable de la competencia emocional. De igual forma, utilizan escasas estrategias de autorregulación emocional y control del estrés. En las respuestas y narrativas de los docentes y estudiantes que intervinieron en esta investigación, se puede advertir el nivel de tensión y estrés que prevalece en ciertos momentos en la interacción maestro-alumno, y que desde luego determinan el clima del aula, afectando no sólo la comunicación y las relaciones

interpersonales entre docentes, estudiantes y padres de familia, sino que además obstaculizan el aprendizaje.

Finalmente, los docentes reconocen falta de preparación para lidiar con las conductas disruptivas y las problemáticas de los estudiantes y tienden a asociar la educación emocional solo con regulación y control de conductas negativas. Algunos de ellos no tienen claro que la práctica docente es un proceso a la vez cognitivo y afectivo y, por tanto, para lograr altos niveles de eficacia en su desempeño deben considerar que el desarrollo de las competencias socioemocionales es tan importante como el de las técnicas profesionales.

Como aporte para este trabajo, aunque el estudio se llevó a cabo en el nivel secundario de escolaridad, se hace énfasis en la importancia de esta investigación como referente de la relevancia de la educación emocional dirigida a los docentes, no solo como incidente en su desempeño profesional, sino también en relación con el ambiente de aula y el componente actitudinal de los estudiantes que incide en su proceso de aprendizaje.

Henao y Marín (2019), en su artículo “El proceso de enseñanza desde el prisma de las emociones de los docentes”, presentan como objetivo “interpretar las relaciones entre docentes y estudiantes que se gestan a partir de las emociones en el aula y su rol en la comunicación y en la toma de decisiones de cara a la enseñanza” (p. 4). El estudio se llevó a cabo con nueve docentes del área de Humanidades, pertenecientes a siete colegios públicos del departamento de Caldas, Colombia.

Los instrumentos de recopilación de información empleados por los investigadores fueron entrevistas semiestructuradas y relatos de vida, y entre sus principales resultados se destacan que los docentes que no gestionan sus emociones

originadas fuera del aula, frecuentemente pierden la motivación para desarrollar en clase las actividades que habían planeado y recurren a otras estrategias pensando en que acabe pronto el tiempo de la clase.

En sus conclusiones, los autores afirman que las emociones, particularmente la ira, la alegría y la tristeza, influyen de una manera significativa en la decisión de los docentes de desarrollar sus clases de acuerdo con lo planeado, lo que incide en las estrategias didácticas y en el ambiente del aula, reduciendo ostensiblemente la efectividad de la enseñanza.

El limitante del estudio radica en que el trabajo se hizo con docentes de educación básica, no con docentes universitarios, sin embargo, la investigación ratifica la relevancia de la gestión emocional por parte de los docentes en relación con su desempeño profesional en las clases.

Santander, Gaeta y Martínez-Otero (2020), en su artículo “Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles”, plantearon como objetivo general “analizar la incidencia de la regulación emocional en el aula, percibida por el profesorado de distintos niveles educativos en España” (p. 230).

La muestra del estudio la conformaron 200 docentes españoles de secundaria, con diversos niveles de formación. Los investigadores utilizaron tres instrumentos: el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24) para medir el nivel de regulación emocional del profesorado, así como un cuestionario para analizar el nivel de regulación emocional del alumnado percibido por el profesorado, de acuerdo con las clasificaciones de Mayer y Salovey, y finalmente utilizaron un cuestionario para evaluar la percepción docente sobre el impacto de la regulación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como conclusiones, los autores revelan que los resultados fueron alentadores en cuanto a lo que respecta a las puntuaciones en regulación emocional, dado que la mayoría (91 %) cuenta con adecuada o excelente regulación emocional. Por otro lado, la mayoría del profesorado considera que el nivel de regulación emocional del alumnado es insuficiente, aunque esta percepción les supone un reto y aumenta su motivación y autoeficacia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se observó una tendencia por parte del profesorado a entender como imprescindible la educación en regulación emocional y, a este respecto, la mayoría de ellos consideran que reconocen las emociones del alumnado y que dedican los recursos necesarios para educar en regulación emocional.

El estudio, aunque se realizó con docentes y estudiantes de secundaria, muestra resultados sobre la importancia de la regulación emocional en docentes y estudiantes; no obstante, se considera como limitante el que no se describieran los instrumentos para valorar la autopercepción emocional del profesorado, así como la percepción que estos tienen sobre la regulación emocional del alumnado, además de la ausencia de la aplicación de un instrumento para que los estudiantes aportaran información sobre su percepción acerca de la regulación emocional de sus docentes.

Ramírez-Asís, Espinosa, Esquivel y Naranjo-Toro (2020), en su artículo “Inteligencia emocional, competencias y desempeño del docente universitario: Aplicando la técnica mínimos cuadrados parciales SEM-PLS”, definieron como objetivo “analizar la relación de la inteligencia emocional con las competencias básicas de los docentes (conocimiento, habilidad y actitud) requeridas para la enseñanza” (p. 4).

Para lograr su propósito los autores contaron con la participación de 244 docentes de las diferentes facultades de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, en

la ciudad de Huaraz, Perú. El tipo de estudio fue causal de enfoque cuantitativo, con diseño transversal, y se empleó el cuestionario como técnica de recopilación de información.

Los resultados arrojaron que, en cuanto a la inteligencia emocional, los docentes obtuvieron una puntuación media en las dimensiones de sensibilidad y madurez emocional, y la puntuación media de competencia emocional fue alta. Los resultados también evidenciaron que los docentes con edades inferiores a los 35 años obtuvieron puntajes muy bajos en la competencia emocional, y la madurez más alta se evidenció en el grupo etáreo de más de 65 años. También se mostró que la inteligencia emocional tiene un efecto muy alto en las competencias de los maestros referidas a habilidad, actitud y conocimiento, al considerar que la actitud tiene un efecto razonable en el rendimiento docente, en contraste con la contribución del conocimiento, lo que sugiere que no es suficiente tener muchos conocimientos si no se combinan con las habilidades y actitudes positivas ante los estudiantes.

Los autores concluyen que las competencias básicas de enseñanza: conocimiento, comunicación y autonomía son importantes para ser un docente efectivo, pero deben complementarse con las competencias de la inteligencia emocional para lograr un mejor desempeño docente.

El componente estadístico empleado para obtener los resultados de la encuesta llevó a los autores a afirmar que se pudo demostrar que la inteligencia emocional tiene un fuerte impacto en las competencias de los docentes, lo que a su vez contribuye a su desempeño. Lo anterior denota una estrecha relación entre el estudio referido y los propósitos de este trabajo de profundización, aunado al hecho de que se hizo con docentes universitarios.

Pérez-Borroto, Rojas y Bravo-Ancada (2021), en su artículo “La Educación Emocional en docentes universitarios de Remedios. Sus necesidades psicoeducativas”, presentan como objetivo “identificar las necesidades psicoeducativas relacionadas con la Educación Emocional en los docentes universitarios de Remedios” (p. 3).

El estudio se hizo con diez docentes del centro Universitario Municipal de Remedios, en Cuba, utilizando como instrumentos la observación participante, una encuesta de competencias emocionales, la revisión de documentos oficiales y la entrevista semiestructurada.

Los resultados obtenidos, a partir de la encuesta de competencias emocionales, indican que las principales dificultades identificadas están en la competencia inteligencia interpersonal, que incluye comunicación expresiva, asertividad, comportamiento prosocial y respeto por los demás, a pesar de que la mayoría de los docentes manifiestan tener estas habilidades.

El 70 % de la muestra refiere no contar con recursos de superación en educación emocional, el 60 % no cuenta con bibliografía actualizada de educación emocional y asocian la educación emocional a la educación en valores.

Los docentes no reconocen cuáles son las competencias emocionales ni su vínculo con la educación emocional, y desde su perspectiva las principales problemáticas existentes en el municipio que hacen necesaria la implementación de la educación emocional son: el estrés que conduce a modos inadecuados de actuación, comportamientos agresivos, respuestas incoherentes, difamatorias, conductas suicidas y el abandono de los estudios.

Los investigadores concluyen que los docentes reconocen la pertinencia de llevar a cabo una intervención destinada a su capacitación en los temas de educación emocional; no obstante, sobre las competencias de los docentes en inteligencia interpersonal, autonomía personal, habilidades de vida y bienestar, en cada una de ellas se manifiesta falta de habilidades de escucha y de actitud dialogante.

Para los autores, el estudio debe ser tenido en cuenta para el diseño de acciones de intervención encaminadas a potenciar y educar sobre las emociones a los docentes universitarios, responsables de organizar y generar un clima favorable para impulsar el desempeño estudiantil.

Esta investigación da luces sobre las estrategias de recolección de datos en un grupo reducido de personas, además plantea la necesidad de la formación socioemocional para los docentes; sin embargo, no presenta conclusiones sobre la relación entre la educación emocional de los docentes con la actitud de los estudiantes en el aula que incidan en su gestión de las relaciones intra o interpersonales.

Torres (2021), en su artículo titulado “Procedimiento metodológico para desarrollar la autonomía emocional en estudiantes universitarios”, planteó como objetivo para su investigación “elaborar un procedimiento metodológico para el desarrollo de la autonomía emocional del estudiantado universitario durante el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, lo cual mejorará la preparación de los profesores, dirigida a la atención de las necesidades emocionales de sus educandos en tiempos de pandemia en el contexto de la Universidad” (p. 852).

La muestra de la investigación estuvo conformada por 13 estudiantes de primer año de las carreras universitarias y 11 profesores de la Universidad de Holguín, en Cuba, orientadores de las clases con estos estudiantes.

De acuerdo con la investigadora, para abordar el estado del arte en relación con el tema de estudio se empleó el método de análisis-síntesis, con el fin de comprender mejor la problemática a investigar y los referentes teóricos que la fundamentan en relación con el objetivo propuesto en el contexto a trabajar, en el que se consideró como coyuntura relevante la afectación a los estudiantes por la situación de la pandemia del Covid-19. El método histórico-lógico se hizo necesario en el estudio del comportamiento secuencial en el transcurso del tiempo de los fenómenos emocionales. El método inducción-deducción le permitió a la investigadora el suministro de los aspectos esenciales para la disertación del tema, dado que aportó aspectos teóricos para el análisis pragmático de la realidad educativa en el tratamiento al desarrollo de la autonomía emocional en los estudiantes universitarios. Como herramientas de recopilación de información, la investigadora utilizó la entrevista individual a docentes y estudiantes lo que le permitió identificar la situación problemática existente.

La autora describe un proceso metodológico para el desarrollo de la autonomía emocional del estudiantado universitario como resultado de las coyunturas generadas por el Covid-19, consistente en acciones como la exploración de las necesidades emocionales del estudiantado; la creación de un clima sociopsicológico distendido; prevención, desde el objetivo de la clase, de la atención a las necesidades emocionales de los estudiantes; selección de partes de la clase que permitan el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes; vinculación de los contenidos de la asignatura que sean propicios para potenciar la autonomía emocional del estudiantado; elaboración de tareas de aprendizaje que permitan al estudiantado desarrollar la autonomía emocional para enfrentar las consecuencias de la pandemia; y por último, constatación de la incidencia del procedimiento propuesto en el desarrollo de la autonomía emocional del estudiantado.

Como conclusiones, la autora, además de describir la incidencia de las situaciones originadas por el Covid-19, resalta la importancia de la aplicación de medidas para enfrentar las problemáticas emocionales, después de lo cual afirma que, en el segmento de la población estudiada, el profesorado se siente poco preparado para enfrentar los problemas emocionales de sus estudiantes como consecuencia de las medidas preventivas para combatir el Covid-19. Añade que los docentes no cuentan con información suficiente sobre el desarrollo de la autonomía emocional y cómo lograrlo en la práctica educativa, y tampoco cuentan con suficiente material, formación u otros recursos orientadores para tal fin.

Finalmente, la autora afirma que el procedimiento metodológico, propuesto en su investigación, puede conllevar a que los docentes logren que sus estudiantes desarrollen la capacidad de no verse seriamente afectados emocionalmente por los estímulos negativos del medio que los rodea, sin dejar de ser empáticos, potenciando una sana autoestima, autoconfianza, percepción de autoeficacia, automotivación y responsabilidad, como aspectos esenciales para la formación de los futuros profesionales.

La pertinencia de esta investigación en relación con el presente trabajo, radica en el reconocimiento de la precaria autonomía emocional como una problemática en los estudiantes de educación superior, y resalta la importancia del rol de los docentes en el desarrollo de habilidades emocionales.

2.3 Marco contextual

La Institución Universitaria ITM, tal como se describe en su página institucional (ITM, s.f.-d), es una institución de Educación Superior de orientación, vocación y tradición tecnológica, de carácter público y del orden municipal, adscrita al Municipio de Medellín.

Los orígenes del ITM como institución de educación se remontan al año 1944, cuando el Concejo de Medellín creó el Instituto Obrero Municipal. Con el paso de los años, siempre por Acuerdo Municipal, la institución ha cambiado varias veces su nombre. En el año 2005, dados sus desarrollos académicos, pasó a llamarse Institución Universitaria ITM, por resolución del Ministerio de Educación, aunque para propios y extraños aún es conocida con el nombre que se le dio en el año 1991, Instituto Tecnológico Metropolitano, cuando se abrió el camino para que ofreciera programas de Educación Superior. En 2007 se crea la Facultad de Ciencias Básicas, encargada de la administración operativa y académica del área de Ciencias Básicas, para servir los cursos transversales de Matemáticas, Física, Estadística y Química en los programas de los niveles de tecnología y profesional. En el año 2012 la Facultad de Ciencias Básicas se reestructura para dar paso a la Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas, que cuenta con programas afines con química, biomedicina, desarrollo sostenible, ciencias naturales y ciencias exactas, con una misión de formar profesionales con capacidad de liderar procesos académicos e investigativos (ITM, s.f. -a), de la mano de una formación con sentido humano.

La población objeto del ITM son los estudiantes de estratos 1, 2 y 3 (ITM, 2009, p. 26), no obstante, la institución también cuenta con estudiantes de los demás estratos socioeconómicos; y todos tienen, entre sus deberes, ser respetuosos con los demás componentes de la comunidad institucional y procurar completa armonía con sus superiores y compañeros en las relaciones y en las derivadas del quehacer institucional (p. 96). En cuanto al perfil del docente del ITM, la institución lo concibe como actor consciente de las realidades y necesidades de la sociedad, por ello se desmonta de la idea de un sujeto pasivo y lo asume como un gestor y ejecutor del cambio de las prácticas educativas. Se destaca la dimensión personal como uno de los criterios para definir el perfil del docente del ITM, referida a “los valores, actitudes y comportamientos que como

individuos inciden en el trabajo a realizar y la asertividad de lo que hace” (ITM, s.f.-c). Adicionalmente, en el estatuto profesoral del ITM (ITM, 2013, p. 2) se describe que “el profesor tiene un compromiso profesional y ético con el proceso de formación integral de los estudiantes, que debe transmitir valores con el ejemplo, respeto por los demás, expresado en la capacidad para escucharlos y comprender sus puntos de vista, así como en su capacidad para manifestar el desacuerdo con otros mediante la argumentación. Lo anterior da muestra, aunado a lo descrito sobre los deberes de los estudiantes, de una postura institucional que propende por el bienestar de la comunidad educativa a través de actitudes y acciones asertivas, y la gestión de las relaciones sociales y pedagógicas.

3. Metodología

3.1 Paradigma de investigación

Este trabajo de profundización se soportó en el paradigma interpretativo, a partir del cual el investigador reconoce al sujeto como “un individuo comunicativo que comparte significados; entre ellos (incluido el investigador) se establece una comunicación bidireccional. Los propios individuos construyen la acción interpretando y valorando la realidad en su conjunto de modo analítico-descriptivo” (Ricoy, 2006, p. 16), y es necesario destacar el rol del contexto en la construcción de la interpretación de esta realidad, en cuanto es un factor constitutivo de los significados sociales (Sabariego, 2009, p. 74).

Ahora bien, es evidente que el paradigma como tal conlleva para el investigador la asunción de un grado de subjetividad al interpretar lo que observa y analiza, es decir, “al intentar comprender la realidad, considera que el conocimiento no es neutral. Es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua” (Ricoy, 2006, p.17). Esto implica, desde el presupuesto ontológico, definir la naturaleza de la realidad con una objetividad que se alcanza accediendo al significado subjetivo que tiene la acción para sus protagonistas, enmarcada en un contexto que favorece la construcción de significados de naturaleza social, a través del registro de un tipo de información global, en un contexto específico y de carácter cualitativo, en el que se hace acopio de los significados, las

percepciones y los intereses de las personas, lo que requiere un enfoque eminentemente social a lo largo de todo el proceso investigador (Sabariego, 2009, p. 74).

3.2 Diseño o Enfoque

En concordancia con el paradigma, el enfoque del presente trabajo es cualitativo, en cuanto se orienta a la “comprensión de las acciones de los sujetos en función de la praxis” (Rodríguez, 2003, p. 32), es decir, se reconoce que el comportamiento de las personas no está determinado por leyes generales que conllevan a respuestas homogéneas, por tanto, más que centrarse en lo que puede generalizarse, se hace énfasis en la descripción, comprensión e interpretación de los significados que los sujetos les dan a sus propias acciones (p. 33).

Asimismo, el investigador interpreta la información sobre situaciones buscando comprender la realidad de un grupo específico, que comparten un ambiente en particular, lo que anula, por las mismas características del enfoque cualitativo, “la posibilidad de generalización de resultados, en la medida que considera que estos están limitados a un tiempo y a un espacio” (Rodríguez, 2003, p. 33). Adicionalmente, la atención del investigador se centra en la realización de “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos” (Pérez, 2002, p.46). Para el caso del presente estudio, fueron docentes de la Facultad de Ciencias Exactas y aplicadas del ITM quienes, con la descripción de sus propias acciones y comportamientos, permitieron la identificación de las estrategias de gestión emocional que implementan en el aula, y su relación con la autonomía emocional de los estudiantes que acompañan.

3.3 Población o Muestra

“Una muestra cualitativa debe representar la diversidad del fenómeno objeto de estudio dentro de la población” (Jansen, 2012, p. 51), por lo tanto, es necesario considerar el tipo de investigación que se quiere realizar, así como sus objetivos. Para una investigación de carácter cualitativo se presentan diferentes alternativas para representar la diversidad frente a un fenómeno objeto de estudio. Según el autor, “es a la vez lógico y más eficiente seleccionar un muestreo de diversidad intencionalmente, a fin de cubrir todas las variedades relevantes que existan del fenómeno” (p. 51). Para este estudio, dado su enfoque cualitativo y carácter de profundización, y en cuanto los objetivos no buscan detallar en forma exhaustiva los conceptos para un dominio teórico, sino cubrir la diversidad relevante en una población empíricamente definida, la cual podría comprender solo un pequeño número de unidades (p. 52), para la muestra se contó con la participación de un limitado número de docentes y estudiantes de la facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas del ITM, como actores de las relaciones interpersonales en el salón de clase.

En relación con los objetivos planteados, en cuanto a los docentes, la encuesta fue diligenciada por 14 educadores de los 45 ocasionales y 29 de carrera a quienes se les extendió la invitación y, en relación con los estudiantes, fueron 28, de diferentes niveles y pertenecientes a los diversos programas quienes respondieron a la solicitud para su diligenciamiento. En ambos casos, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas del ITM. Para la entrevista a los docentes, de acuerdo con su disposición y disponibilidad, cuatro de ellos respondieron a la invitación para aportar al

estudio. Según Martínez-Salgado (2012), es posible trabajar con números relativamente pequeños de unidades de observación, como por ejemplo los pobladores de determinada localidad o los trabajadores de una institución, dado que “cada unidad -o conjunto de unidades- es cuidadosa e intencionalmente seleccionada por sus posibilidades de ofrecer información profunda y detallada sobre el asunto de interés para la investigación” (pp. 615, 616). Para la autora, este procedimiento se conoce como muestreo selectivo, de juicio o intencional, puesto que el interés fundamental no es la medición, sino la comprensión de los fenómenos y los procesos sociales en toda su complejidad (p. 615). Adicionalmente, para Marshall (1996), el muestreo de juicio o intencional es la técnica de muestreo más común, y añade que:

El investigador selecciona activamente la muestra más productiva para responder a la pregunta de investigación. Esto puede implicar el desarrollo de un marco de las variables que podrían influir en la contribución de un individuo y se basará en el conocimiento práctico del investigador del área de investigación, la literatura disponible y la evidencia del propio estudio (p. 523).

Lo anterior concuerda con la estrategia definida de elegir un grupo de docentes y estudiantes de una facultad del ITM en particular, dado el propósito específico de analizar el fenómeno de las relaciones intra e interpersonales en el aula de clase, para lo que no se requeriría de una muestra más extensa que, por ejemplo, incluyera otras o todas las facultades, considerando también que el mismo autor, en relación con los instrumentos aplicados a los docentes, el muestreo de juicio o intencional “es una estrategia más intelectual que la simple estratificación demográfica (Marshall, 1996, p. 523). Para el caso de los estudiantes, ya definido el grupo poblacional de los docentes, lo procedente fue elegir como muestra a individuos pertenecientes a la misma facultad, en cuanto la

pregunta problematizadora a responder implica una correlación y posible incidencia en las relaciones interpersonales con los educadores que orientan sus procesos formativos.

3.4 Técnicas, Instrumentos, o Métodos de recolección de información

Con el fin de dar respuesta a la pregunta del estudio se hizo necesario definir la estrategia que conllevara al alcance de los objetivos. Dado el carácter cualitativo de la investigación, esta se considera idiográfica, lo que significa que se estudia una sola unidad, se investigan múltiples variables y la generalización es más analítica que estadística (Gilgun, 1994, p. 372). El método por utilizar fue el estudio de caso, que consiste en un “proceso de descripción y análisis detallado de objetos sociales (los objetos propios de la realidad educativa incluidos) y se orientan hacia la comprensión totalizadora y profunda de una realidad singular” (Rodríguez, 2003, p. 37).

En concordancia con el paradigma, el estudio de caso tuvo una dimensión interpretativa, por cuanto los datos de las descripciones se utilizaron para ilustrar, soportar o discutir presupuestos teóricos (Galeano, 2012, p. 72). Adicionalmente, teniendo en cuenta los propósitos del trabajo y lo específico del contexto, “el estudio de casos permite profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados, por lo que es más apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos” (Rodríguez, 2003, p. 37).

Para abordar las técnicas en este trabajo de profundización, antes es necesario resaltar la relevancia de la triangulación, entendida como una “técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos (triangulación analítica) con un mismo objetivo que puede contribuir a validar un estudio de encuesta y

potenciar las conclusiones que de él se derivan” (Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006, p.1); además, de acuerdo con Denzin y Lincoln (2012), el hecho de usar esta estrategia “refleja un intento por asegurar una comprensión en profundidad del fenómeno en cuestión” (p. 53).

Para continuar con la línea del paradigma y el método, se optó por la encuesta descriptiva como técnica de recolección de información, una aplicada a los docentes y otra a los estudiantes, al considerar que “su propósito es caracterizar un fenómeno o situación concreta, indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores, pero a nivel masivo o en un colectivo determinado” (Cerdeña, 1993, p. 278). De acuerdo con Torrado (2009), la investigación por encuesta es muy utilizada en el ámbito educativo, y sus instrumentos “son útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno educativo, pero también son eficientes para una primera aproximación a la realidad o para estudios exploratorios” (p. 233), como es el caso del presente trabajo.

Para la aplicación de este método se tomaron como referente los aportes de 14 docentes de carrera y ocasionales activos en el semestre 2022-2 de la facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas (de los 74 que fueron invitados a responder la encuesta, 45 ocasionales y 29 de carrera). En cuanto a los estudiantes, de la misma Facultad y pertenecientes a los diversos programas de pregrado y posgrado, 28 respondieron a la invitación que se extendió a través de sus docentes, los cuatro que participaron en la entrevista, sobre la que se hablará más adelante.

En relación con la planificación de la encuesta y el diseño de su instrumento (la guía de la encuesta), se tomaron como referentes las pautas descritas por Cerdeña (1993, pp. 286-289), entre las que se encuentran los parámetros de la población y muestra, su análisis y caracterización, la elaboración de los cuestionarios o guías de la encuesta, y el trabajo de recopilación de datos, no sin antes aclarar que la recolección de la información se soportó sobre la teoría del fenómeno a investigar, la gestión emocional para el caso

de los docentes y la autonomía emocional para el de los estudiantes, en directa relación con los objetivos planteados en el trabajo. El instrumento de la técnica de la encuesta fue elaborado pensando en su aplicación por internet, que tiene como ventaja, según Torrado (2009), que su administración es más ágil y accesible para los encuestados, los mismos que tienen una mayor sensación de anonimato y además pueden responder sin sesgos, debido a la ausencia de un entrevistador (p. 245).

La entrevista cualitativa, que se hizo posterior a las encuestas, fue la otra técnica para la recolección de información de los docentes, considerada por Kvale (2011) como “un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. Proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones” (p. 32). Dado su carácter abierto y flexible, para el estudio se aplicó la entrevista semiestructurada, que se basa “en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 597), y el instrumento de esta técnica fue la guía de la entrevista, definida por Kvale (2011) como “un guion que estructura el curso de la entrevista de manera más o menos ajustada” (p. 85), y que fue diseñado pensando en su aporte para el alcance de los objetivos planteados. La entrevista se aplicó de manera individual a cada uno de los cuatro docentes, y fue una fuente de información importante para contrastar con sus respuestas en la encuesta.

3.5 Criterios de análisis de la información

El análisis parte de la información suministrada por los docentes y estudiantes que participaron en el estudio, entendiendo que la naturaleza de esta información, de acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999), está condicionada por las técnicas o instrumentos utilizados para su recopilación, así como los presupuestos teóricos o metodológicos según los cuales se desarrolla el proceso de investigación (p. 199).

Dado lo anterior, en referencia a los instrumentos para la recopilación de la información, a saber, la encuesta y la entrevista, es necesario superar la falsa dicotomía de que la primera es útil para obtener datos cuantitativos y la segunda para datos cualitativos. Al respecto, Miles y Huberman (1994) afirman que “tenemos que enfrentar el hecho de que, en cuanto a los números y las palabras, ambos se necesitan si queremos comprender el mundo” (p. 40). Para los autores existe una vinculación entre los datos cuantitativos y cualitativos, y sostienen que uno de sus niveles es el de la “vinculación entre distintos tipos de datos, donde la información cualitativa (por ejemplo, de una entrevista abierta) se compara con los datos numéricos (por ejemplo, de un cuestionario que la misma persona llenó)” (p. 40); las mismas técnicas utilizadas en este estudio para recopilar información de los docentes, lo que favoreció un análisis que permitiera contrastar la información suministrada, a través de la triangulación que, de acuerdo con Denzin y Lincoln (2012) “refleja un intento por asegurar una comprensión en profundidad del fenómeno en cuestión” (p. 53), y que se puede apreciar en la superación de una simple descripción de los resultados, para lograr, a través de un ejercicio hermenéutico

soportado en fundamentos epistemológicos, una interpretación de la información que permita una mayor comprensión de la realidad que se está estudiando.

Para el caso de los estudiantes, aunque solo se aplicó la técnica de la encuesta, su diseño incluyó que se pudiera hacer un contraste entre su autopercepción y la percepción sobre los docentes, en relación con unas subcategorías específicas, con el fin de identificar las correlaciones a que hubiera lugar entre sus respuestas, y la información suministrada por los docentes, puesto que “analizar datos supondrá examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 200), pero además estos elementos informativos se examinaron con mayor profundidad a la luz de la pregunta problematizadora, los objetivos que surgieron de esta y el acervo teórico, para llegar a unas conclusiones que integren las reflexiones sobre el fenómeno de estudio.

3.6 Unidades de análisis o categorías

Las unidades de análisis o categorías surgieron del concepto macro de inteligencia emocional, acuñado por Salovey y Mayer (1990), comprendido desde una generalidad a partir de la cual Bisquerra (2003) sustrae las competencias emocionales (p. 22), entre las que se encuentran la gestión emocional y la autonomía emocional, que fueron tomadas como conceptos referentes en la construcción de la pregunta de investigación y el insumo desde el que se elaboró lo que Gibbs (2012) denomina una codificación guiada por conceptos, en la que “las categorías o conceptos que los códigos representan pueden provenir de las investigaciones publicadas, de estudios anteriores” (p. 71).

En concordancia con lo anterior, para Coffey y Atkinson (2003) “las variables clave y sus conceptos pueden derivarse de la literatura de trabajos de investigación. Otra manera de comenzar a codificar es empezar desde la pregunta de investigación, que está latente y que inspiró el proyecto” (p. 38). Precisamente, en este trabajo, se planteó una pregunta que contiene conceptos derivados de trabajos de investigación previos, y que luego fueron definidos como las categorías o unidades de análisis.

En este orden de ideas, Guzmán y Alvarado (2009) afirman que las categorías también pueden estar predefinidas por el investigador (p. 85), al igual que Miles y Huberman (1994), quienes sostienen que un método de creación de códigos consiste en hacer una lista de inicio provisional de códigos antes del trabajo de campo. Esta lista puede provenir del marco conceptual, la lista de preguntas de investigación, hipótesis, áreas problemáticas y/o variables clave que el investigador aporta al estudio (p. 58).

Es entonces que, dadas las posturas de diferentes autores, descritas anteriormente, se consideró como opción válida la codificación guiada por conceptos (Gibbs, 2012, p. 71), en lugar de la codificación abierta (Strauss y Corbin, 2012) por medio de la cual se identifican los conceptos, pero a partir de los datos (p. 110).

Ahora bien, a partir de las categorías comprendidas como de primer orden, a saber, la gestión emocional para el caso de los docentes y la autonomía emocional en relación con los estudiantes, se derivan unas categorías más específicas definidas como características de cada uno de estos dos conceptos y que, de acuerdo con la codificación axial de Strauss y Corbin (2002) permiten “formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos” (p. 135).

En línea con lo anterior, se definen las categorías más específicas –o subcategorías– a partir de la descripción de los elementos que son comprendidos como

características que complementan la definición de los dos conceptos o categorías principales. Se comprende entonces que, para la *gestión emocional*, sus subcategorías son: la consciencia emocional, la expresión emocional, la regulación emocional, las habilidades de afrontamiento y la competencia para autogenerar emociones positivas (Bisquerra, 2003, pp. 23-24). Para el caso de la *autonomía emocional*, sus subcategorías son: la autoestima, la automotivación, la autoeficacia emocional, la responsabilidad, la actitud positiva y el pensamiento crítico (p. 24).

La elección de las subcategorías parte de la fundamentación teórica que, por definición, las supedita a las categorías principales; además, para Strauss y Corbin (2002) “las subcategorías responden preguntas sobre los fenómenos tales como cuándo, dónde, por qué, quién, cómo y con qué consecuencias, dando así a los conceptos un mayor poder explicativo” (p. 136), lo que a su vez brinda las herramientas para hacer un mejor análisis de la información recopilada, pero también se soporta en lo que afirma Strauss (1987) sobre la codificación axial:

Entre las elecciones más importantes (...) está la de hacer una codificación intensa y coherente en torno a categorías específicas. Al hacerlas, el analista comienza a construir una trama densa de relaciones que giran alrededor del “eje” de la categoría sobre la cual se está centrando (p. 64).

Es así como, definidas las categorías y subcategorías mediante la codificación guiada por conceptos, se pudieron utilizar estas para establecer las correlaciones, hacer un análisis y sacar conclusiones de acuerdo con la información obtenida a través de los instrumentos en relación con la pregunta de investigación y los objetivos planteados.

3.7 Estrategia didáctica

3.7.1 Presentación

El siglo XXI ha originado nuevas demandas y retos para la educación, en cuanto los principios y objetivos vigentes han dejado atrás las interacciones entre docentes y estudiantes en las cuales prevalecían las actividades encaminadas a fortalecer las competencias académicas, para incluir, como complemento, estrategias en el aula de clase que propendan por una formación integral de los educandos que favorezca el desarrollo de competencias sociales y emocionales, y que gracias a estas puedan hacer acopio de sus habilidades en el manejo de las relaciones intra e interpersonales para ayudarles a hacer frente a los desafíos de su vida cotidiana.

Actualmente hay una mayor tendencia a reconocer que los procesos educativos se caracterizan por interacciones que comprenden dimensiones sociales y emocionales, más aún si se tiene en cuenta que “Educar es ayudar a crecer como persona. El desarrollo emocional y social son pilares esenciales para lograr este objetivo y su consecución requiere, previamente, que los docentes desarrollen sus competencias emocionales” (Bisquerra y García-Navarro, 2018, p. 24), pero esto necesariamente implica una formación emocional de los docentes, en cuanto “las competencias sociales y emocionales del profesorado tienen una notable influencia sobre el modo en que se ejerce la docencia y las relaciones que se establecen en el aula” (Palomero, 2009, p. 145), lo que establece como premisa que para que existan estudiantes emocionalmente competentes, se requiere de docentes que cuenten con las competencias que les

permitan ser referentes de cómo se deben gestionar las relaciones y las emociones en el aula de clase.

En las instituciones educativas, y en el ámbito de la educación en general, se comprende que los estudiantes deben ser formados en competencias que los vinculen a la sociedad, y esto incluye al sector productivo, pero también se reconoce la importancia de una formación integral que tenga en cuenta a los educandos en su condición de seres socioemocionales, los mismos que, por ejemplo, no siempre ingresan al aula con la motivación que esperan sus docentes para el buen desarrollo de las actividades planeadas, o que no hacen acopio de la responsabilidad para cumplir con sus compromisos y así formar parte activa en su proceso de aprendizaje; lo que a su vez afecta el bienestar de los educadores, quienes necesitarán gestionar sus emociones, no solo para afrontar las diversas problemáticas que se presentan en el aula, sino también para lograr que sus estudiantes tengan la autonomía emocional para superar sus propias vicisitudes, en beneficio de los procesos educativos, las relaciones intra e interpersonales y el clima del aula.

Dado lo anterior, se presenta una estrategia didáctica estructurada en el marco del diseño de una unidad didáctica propuesto por Lomas (1999), dirigida a los docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas del ITM, que tiene como propósito promover una reflexión sobre la importancia del manejo de la inteligencia emocional en el aula de clase, que favorezca la gestión de las relaciones intra e interpersonales.

La estrategia se diseñó para ser aplicada en dos momentos. El primero de ellos es la actividad dirigida a los docentes, que puede ser administrada con la orientación del Sistema para el Desarrollo Profesional Docente, y que tiene como concepto básico la

gestión emocional, y como complementarios las características que la definen, a saber, la consciencia emocional, la expresión emocional, la regulación emocional, las habilidades de afrontamiento y la competencia para autogenerar emociones positivas.

El segundo momento de la estrategia es la actividad dirigida a los estudiantes, para ser aplicada al inicio de los cursos, orientada por los docentes con el apoyo del Sistema de Formación para el Desarrollo Profesional Docente, y cuyo concepto central es la autonomía emocional, que incluye sus características: autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva y pensamiento crítico.

No obstante, es preciso aclarar que esta estrategia es solo un paso hacia la formación emocional y que *per se* no se puede concebir como educación emocional, en cuanto esta se define como un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, 2006, p. 306). Por lo tanto, se extiende una invitación a la Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas del ITM para que, a partir de esta propuesta, se piense en la importancia de la implementación de estrategias de formación emocional que fortalezcan las competencias socioemocionales de docentes y estudiantes, y así contribuir a una educación integral que favorezca las interacciones que se dan al interior de las aulas.

A continuación, se presentan, de manera independiente para cada actividad, los elementos de la estrategia didáctica para docentes y estudiantes.

3.7.2 Estrategia didáctica para los docentes

Temática: La gestión emocional en los docentes

Duración: 60 minutos

Objetivo: Propiciar un espacio para la apropiación de estrategias de gestión emocional en la solución de situaciones en el aula que afectan el bienestar emocional de los docentes o de sus estudiantes.

Contenidos: Para la actividad con los docentes se abordarán los siguientes conceptos:

Gestión emocional. Supone tomar consciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener consciencia emocional, asertiva expresión emocional, regulación emocional, habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas (Bisquerra y López-Cassà, 2020, p. 39).

Consciencia emocional. Es la capacidad que se tiene para tomar consciencia de las propias emociones y las de los demás, e incluye la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado (Bisquerra, 2003, p. 23).

Expresión emocional. Es la capacidad que se tiene para expresar las emociones de forma apropiada. Es una habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con su expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás (Bisquerra, 2003, p. 23).

Regulación emocional. Se refiere al autocontrol de la impulsividad y la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales como el estrés, ansiedad, depresión, entre otros (Bisquerra, 2003, p. 24).

Habilidades de afrontamiento. Aquellas que son necesarias para afrontar las emociones que se presentan en el aula de clase mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de estos estados emocionales (Bisquerra, 2003, p. 24).

Competencia para autogenerar emociones positivas. Referidas a la capacidad para experimentar, de forma voluntaria y consciente, emociones tales como la alegría, el amor o el humor, las cuales influyen en el disfrutar de la vida. Es la capacidad para autogestionar el propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida (Bisquerra, 2003, p. 24).

- Introducción y motivación

La actividad de introducción y motivación tiene como propósito otorgar significado y sentido a la actividad y a los conceptos a abordar, es decir, crear interés y consciencia sobre su porqué y para qué, además es el momento para la indagación sobre actitudes y conocimientos previos, para lo cual se preguntará a los docentes si conocen algo sobre los conceptos de inteligencia emocional y regulación emocional, y si consideran que la forma en que los docentes gestionan o regulan sus emociones tiene algún efecto en su propio bienestar o en la actitud de sus estudiantes, particularmente lo referido a la motivación y responsabilidad de estos frente a sus actividades académicas.

- Actividad de desarrollo

Se solicitará al grupo de docentes que se divida en tres equipos (el número de equipos o de integrantes por equipo quedará a criterio de la persona que oriente la actividad, dependiendo de la cantidad de docentes) para participar en un juego de lanzamiento de dardos magnéticos.

El tablero de dardos (ver Figura 1) está dividido en varias partes, diferenciadas por colores y letras que representan cada una de las características de la gestión emocional:

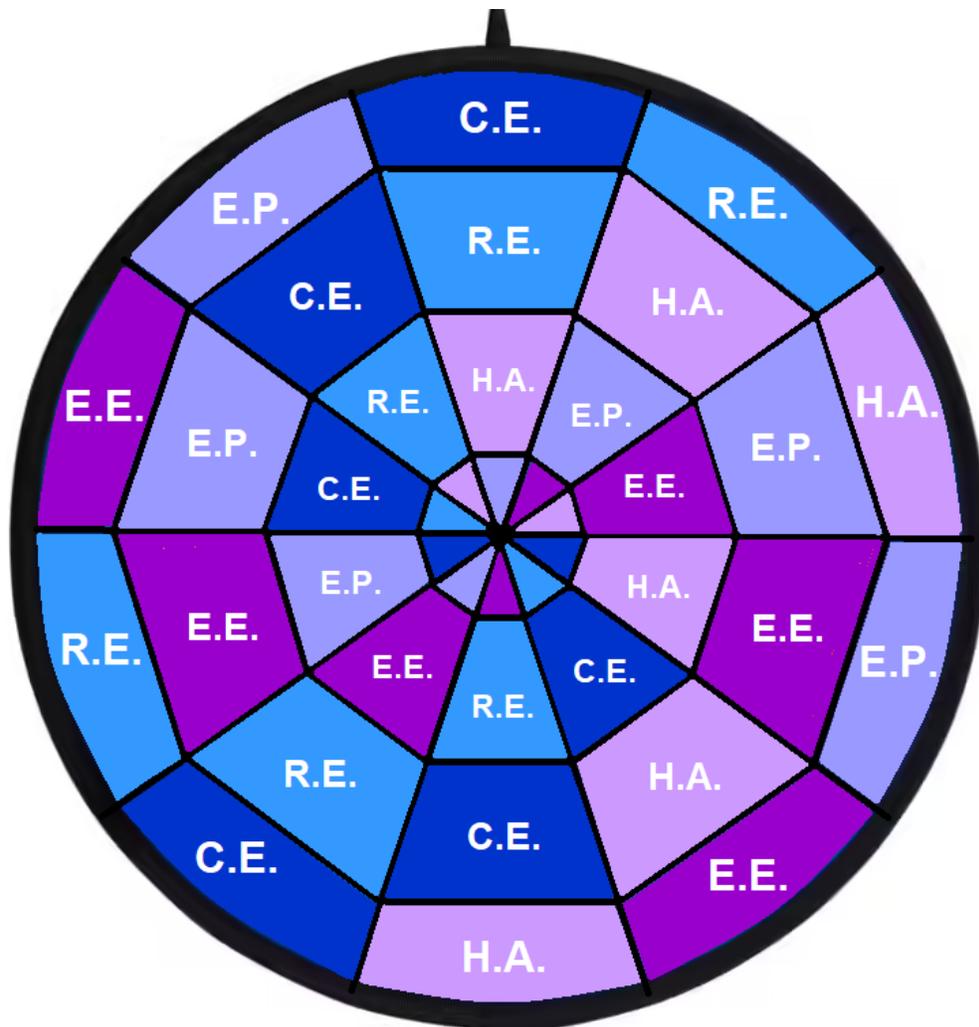
C.E. (consciencia emocional)

E.E. (expresión emocional)

R.E. (regulación emocional)

H.A. (habilidades de afrontamiento)

E.P. (competencia para autogenerar emociones positivas)

Figura 1*Tablero de dardos para la actividad con los docentes*

Cada vez que sea el turno de un equipo, uno de sus integrantes lanzará el dardo y, dependiendo de la característica de la gestión emocional que le corresponda por el lanzamiento, el orientador de la actividad le entregará al equipo una tarjeta, que en uno de sus lados tiene la definición de la característica que se va a abordar, y en el otro lado la descripción de una situación hipotética en el aula, para la cual deben exponer una posible solución o responder cómo reaccionarían. Luego de presentada la respuesta, el orientador leerá y explicará la definición de la característica de la gestión emocional que

se abordó, y le preguntará al equipo cómo se evidencia el uso de esta en la alternativa de solución o la reacción que compartieron.

El orientador aclarará que las respuestas dadas no se considerarán como correctas o incorrectas, no obstante, este debe considerar, para administrar la actividad, cuál es el propósito de la estrategia didáctica.

Los participantes de otros equipos pueden hacer preguntas o aportes, si lo consideran pertinente, con el fin de originar intercambios de ideas que enriquezcan la actividad.

A medida que avanza el ejercicio, el orientador puede preguntar si en las respuestas dadas se presenta alguna de las otras características de la gestión emocional ya abordadas.

Al transcurrir la actividad, si al lanzar el dardo se eligen situaciones que ya fueron compartidas, se repetirá el lanzamiento. La actividad de desarrollo terminará cuando se acaben las situaciones por resolver.

A continuación, se presentan las situaciones, dos por cada una de las cinco características de la gestión emocional.

Situación 1. Consciencia emocional (C.E.)

Antes de iniciar tu clase te informaron que hay un estudiante que está pasando por un momento emocional difícil. Cuando le solicitas al grupo que haga silencio y preste atención para iniciar la sesión, el estudiante te responde con expresiones irrespetuosas.

Situación 2. Consciencia emocional (C.E.)

Les haces una observación a tus estudiantes, diciéndoles que no comprendes por qué, a pesar de que parecen estar atentos, no tienen la actitud participativa que han mostrado en las clases pasadas. Uno de los estudiantes responde que, según él, los estudiantes se sienten cohibidos para participar, porque les parece que estás molesto por algo, lo que es ratificado por otros estudiantes.

Situación 3. Expresión emocional (E.E.)

Te das cuenta de que, al interior del aula, un pequeño grupo de estudiantes se está burlando de uno de sus compañeros por su discapacidad física, lo que te ha generado mucha indignación.

Situación 4. Expresión emocional (E.E.)

Pocos minutos antes de ingresar al aula de clase, acabas de tener una fuerte discusión con alguien, lo que afectó notoriamente tu estado de ánimo.

Situación 5. Regulación emocional (R.E.)

Un grupo de tres estudiantes está perturbando el orden del aula, con sus risas y comentarios que no tienen que ver con lo que se está tratando en la clase, y notas que el resto del grupo está visiblemente incómodo por la situación.

Situación 6. Regulación emocional (R.E.)

Ante las observaciones que les haces a los estudiantes por los bajos resultados de la mayoría en la última evaluación, uno de los estudiantes te expone respetuosamente sus argumentos para dar a entender que la razón del bajo desempeño es que tú no explicas bien.

Situación 7. Habilidades de afrontamiento (H.A.)

Acabas de enterarte de que un estudiante, hace poco, te ha acusado injustamente ante tu jefe inmediato por algo que tú no hiciste, situación que es de conocimiento de los demás estudiantes de la clase, lo que ha afectado notablemente tu estado de ánimo.

Situación 8. Habilidades de afrontamiento (H.A.)

Debido a una actividad extracurricular al interior de la universidad, las actividades en el aula se ven afectadas por música que se reproduce con un alto volumen. La situación te parece bastante incómoda, pero tienes buenas razones para no dar por terminada la clase.

Situación 9. Competencia para autogenerar emociones positivas (E.P.)

Durante la retroalimentación de una actividad, te sientes incómodo porque uno de tus estudiantes te ha hecho notar que cometiste un error en tu explicación.

Situación 10. Competencia para autogenerar emociones positivas (E.P.)

Estás decepcionado porque, a pesar del tiempo y esfuerzo que invertiste en el diseño de estrategias pedagógicas para la mejor comprensión de un tema específico, el desempeño de los estudiantes en la evaluación estuvo por debajo de tus expectativas.

Como parte final de la actividad de desarrollo, a modo de retroalimentación, el orientador motivará a los participantes para que, voluntariamente y con sus propias palabras, definan cada una de las características de la gestión emocional.

- Evaluación de la actividad

En línea con lo anterior, con el fin de obtener información de los docentes que permita contrastar su postura sobre el tema antes y después de la actividad de desarrollo, se les solicitará que den su opinión sobre la relevancia de la gestión emocional en su quehacer educativo, y qué tanto contribuye o no a su bienestar emocional, al de sus estudiantes y al clima de aula.

Como conclusión de la estrategia didáctica, el orientador expondrá las razones por las cuales la gestión emocional de los docentes incide en su propio bienestar y el de sus estudiantes.

3.7.3 Estrategia didáctica para los estudiantes

Temática: La autonomía emocional en los estudiantes

Duración: 60 minutos

Objetivo: Propiciar un espacio para la apropiación de estrategias de autonomía emocional para la solución de situaciones en el aula que afectan el bienestar emocional de los estudiantes.

Contenidos: Para la actividad con los estudiantes, los conceptos a abordar son los siguientes:

Autonomía emocional. Concepto amplio que incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, como la autoestima, la automotivación, la autoeficacia emocional, la responsabilidad, la actitud positiva y el pensamiento crítico (Bisquerra y López-Cassà, 2020, p. 40).

Autoestima. Implica tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo (Bisquerra, 2003, p. 24).

Automotivación. Capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc. (Bisquerra, 2003, p. 24).

Autoeficacia emocional. Capacidad de sentirse como se quiere sentir, independientemente de si los demás se sienten igual o no. La aceptación de la propia emoción está de acuerdo con los valores morales del individuo, es decir, con lo que considera correcto de acuerdo con sus principios, y sobre esto se soporta un estado emocional deseable. (Bisquerra, 2003, p. 24).

Responsabilidad. Intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Significa responder por las decisiones tomadas, teniendo en cuenta sus consecuencias sobre sí mismo y los demás (Bisquerra, 2003, p. 24).

Actitud positiva. Capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida. Implica un sentido ético y constructivo de sí mismo y de la sociedad; sentirse optimista y con las habilidades para afrontar los retos diarios. (Bisquerra, 2003, p. 24).

Pensamiento crítico. Es el pensamiento razonado y reflexivo que se centra en decidir qué pensar, creer, sentir y hacer, sin dejarse influir por los demás, para interpretar y evaluar la información o las experiencias, y actuar en consecuencia desde la reflexión y el autocontrol (Bisquerra y López-Cassà, 2020, p. 41).

- Introducción y motivación

La actividad de introducción y motivación tiene como propósito, en primer lugar, indagar sobre los conocimientos previos de los estudiantes con respecto al manejo de las

emociones y a la incidencia que estas tienen sobre su cotidianidad, particularmente lo referido a sus interacciones en el aula de clase. En segundo lugar, se pretende motivar a los jóvenes para que sean conscientes de la oportunidad que les brinda gestionar sus emociones de forma autónoma, en cuanto esto los empodera para ser protagonistas y responsables de los efectos positivos de las decisiones que toman desde la racionalización de sus emociones.

- Actividad de desarrollo

Se solicitará al grupo de estudiantes que se divida en equipos para participar en un juego de lanzamiento de dardos magnéticos.

El número de equipos o de sus integrantes quedará a criterio de la persona que oriente la actividad, dependiendo de la cantidad de estudiantes, no obstante, se sugiere un máximo de cuatro equipos.

El tablero de dardos (ver Figura 2) está dividido en varias partes, diferenciadas por colores y letras que representan cada una de las características de la autonomía emocional, a saber:

AE (autoestima)

AM (automotivación)

AE (autoeficacia emocional)

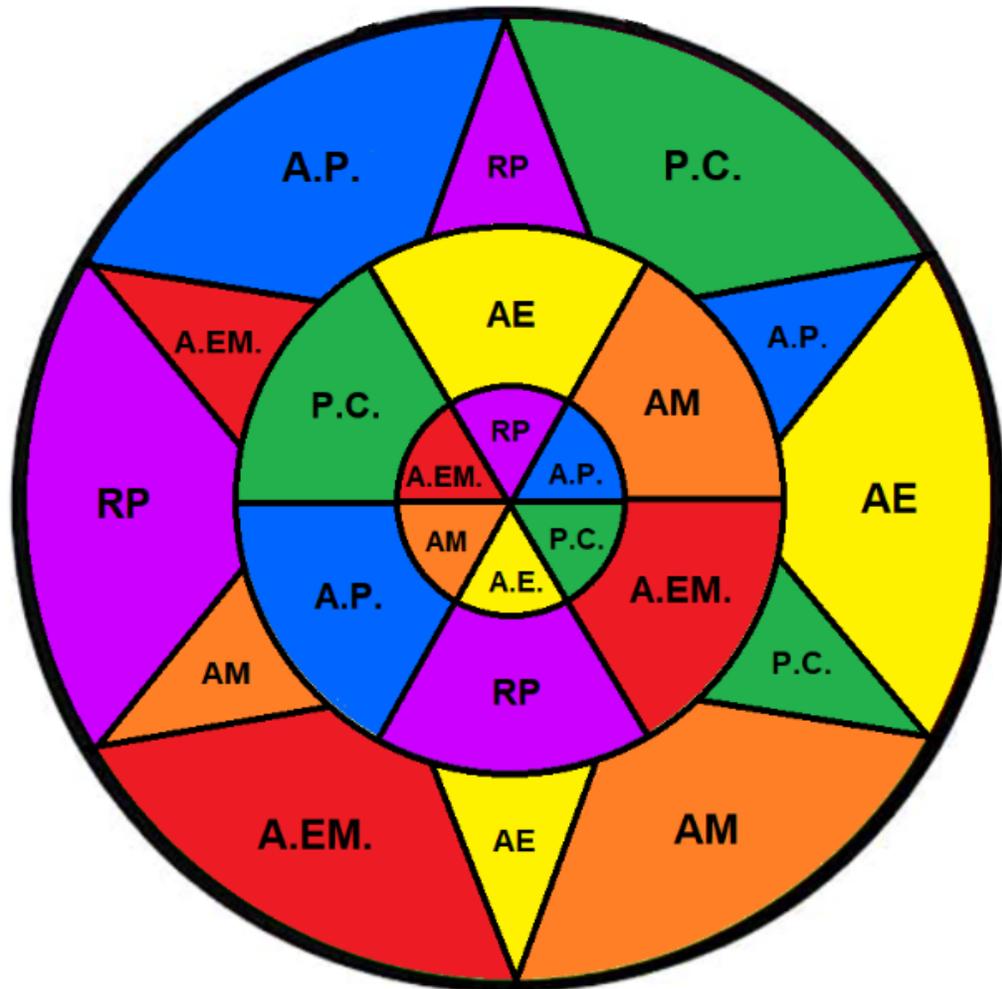
RP (responsabilidad)

A.P. (actitud positiva)

P.C. (pensamiento crítico)

Figura 2

Tablero de dardos para la actividad con los estudiantes



Cada vez que sea el turno de un equipo, uno de sus integrantes lanzará el dardo y, dependiendo de la característica de la autonomía emocional que le corresponda por el lanzamiento, el orientador de la actividad le entregará al equipo una tarjeta, que en uno de sus lados tiene la definición de la característica que se va a abordar, y en el otro lado la descripción de una situación hipotética en el aula, para la cual deben responder cómo reaccionarían y qué decisión tomarían. Luego de presentada la respuesta, el orientador

leerá y explicará la definición de la característica de la autonomía emocional que se abordó, y le preguntará al equipo cómo se evidencia el uso de esta en la alternativa de solución o la reacción que compartieron.

El orientador aclarará que las respuestas dadas no se considerarán como correctas o incorrectas, e incluso se podrán compartir varias opiniones del mismo equipo en caso de que se presenten reacciones diferentes frente a la situación presentada.

Los participantes de otros equipos pueden hacer preguntas o sus propios aportes, si lo consideran pertinente, con el fin de originar intercambios de ideas que enriquezcan la actividad.

Terminada la intervención del equipo en turno, el orientador puede, de ser necesario, complementar la exposición con comentarios referidos al aporte de la autonomía emocional como alternativa para solucionar la situación planteada o reaccionar con asertividad frente a esta.

A medida que avanza el ejercicio, el orientador puede preguntar si en las respuestas dadas se presenta alguna de las otras características de la autonomía emocional ya abordadas.

Al transcurrir la actividad, si al lanzar el dardo se eligen situaciones que ya fueron compartidas, se repetirá el lanzamiento. La actividad de desarrollo terminará cuando se acaben las situaciones por resolver.

A continuación, se presentan las situaciones, dos por cada una de las seis características de la autonomía emocional.

Situación 1. Autoestima (AE)

Notas que muchos de tus compañeros comprenden con facilidad un tema que a ti te da dificultad entender.

Situación 2. Autoestima (AE)

Un docente, con gestos o palabras te da a entender que no tienes las capacidades para resolver un ejercicio.

Situación 3. Automotivación (AM)

Te gusta mucho la carrera que elegiste, pero este semestre tienes dos cursos que no te llaman la atención, porque consideras que lo que aprendas no va a ser de tanta utilidad para cuando empieces a ejercer tu profesión.

Situación 4. Automotivación (AM)

Te gusta mucho una materia que estás cursando, porque trata sobre temas que te apasionan, pero estás pensando en cancelarla porque la forma de enseñar del docente hace las clases muy poco interesantes.

Situación 5. Autoeficacia emocional (A.E.M.)

Tu docente propone que la clase finalice 20 minutos después de lo planeado, argumentando que no es recomendable interrumpir la explicación de un ejercicio complejo que se está resolviendo. La propuesta se somete a votación y tú tienes el voto de desempate.

Situación 6. Autoeficacia emocional (A.EM.)

El docente de uno de tus cursos se caracteriza por ser respetuoso con los estudiantes y por explicar bien. Sin embargo, muchos de tus compañeros se sienten molestos porque el docente asigna demasiadas actividades para realizar en casa, y te piden que incluyas tu firma en una carta en la que quieren expresar su descontento.

Situación 7. Responsabilidad (RP)

Te asignan una actividad extraclase con muchos puntos por resolver, pero el docente decide que no tendrá una nota, aunque aclara que es importante para aprender del tema.

Situación 8. Responsabilidad (RP)

Tu docente asigna un trabajo escrito que debe ser entregado en parejas. Faltando dos días para que se cumpla la fecha de entrega, te das cuenta de que tu compañero ni siquiera ha empezado con la parte que le corresponde.

Situación 9. Actitud positiva (A.P.)

Sabes que te preparaste a consciencia para una evaluación, sin embargo, poco antes de la clase empiezas a dudar de tus capacidades y piensas que es posible que la repruebes.

Situación 10. Actitud positiva (A.P.)

Estás a punto de iniciar un curso con un docente que se caracteriza por ser muy exigente. Conoces versiones que dicen que es normal que varios estudiantes reprueben su materia, y otras que dicen que con él se aprende mucho.

Situación 11. Pensamiento crítico (P.C.)

Notas que uno de tus docentes no prepara sus clases a consciencia, y además en varias ocasiones ha presentado justificaciones para cancelarlas. Los estudiantes saben que nadie reprueba su asignatura.

Situación 12. Pensamiento crítico (P.C.)

A mitad del semestre te das cuenta de que tu docente hizo modificaciones al Compromiso Académico, cambiando los porcentajes de algunas evaluaciones sin consultarlo con sus estudiantes.

Como parte final de la actividad de desarrollo, el orientador motivará a los estudiantes para que, voluntariamente y con sus propias palabras, definan las características de la autonomía emocional, con el fin de verificar la evolución del componente cognitivo, conceptual y actitudinal que, como consecuencia de la estrategia didáctica, evidencie un aprendizaje que conlleve a la reflexión sobre la relevancia de la autonomía emocional en el fortalecimiento del bienestar personal y las interacciones en el aula.

- Evaluación de la actividad

En línea con lo anterior, con el fin de obtener información de los estudiantes que permita contrastar su postura sobre el tema antes y después de la actividad de desarrollo, se les solicitará que den su opinión sobre la relevancia de la autonomía emocional en su cotidianidad, y si esta contribuye o no a su bienestar personal.

Como conclusión de la estrategia didáctica, el orientador expondrá las razones por las cuales la autonomía emocional de los estudiantes incide en su propio bienestar, con efectos en el manejo de las relaciones intra e interpersonales.

4. Resultados y análisis

A partir de la información recopilada a través de las herramientas, y definidas las unidades de análisis con la “codificación guiada por conceptos” (Gibbs, 2012, p. 71), se identificaron las relaciones entre las categorías presentes en los objetivos con el fin de “otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema (...) y vincular los resultados con el conocimiento disponible” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 418) para así llegar a una interpretación que contribuya a dar respuesta a la problemática. Es así que en el análisis de la información de este trabajo de profundización, dado su enfoque cualitativo, se pretende “dar cuenta de asuntos tan complejos como los sentimientos, las emociones, las percepciones, la significación de las acciones humanas, entre otros” (Mieles, Tonon y Alvarado, 2012), que requieren, según los autores, poner en juego el acervo teórico y la capacidad del investigador para desarrollar procesos de investigación que contribuyan a la comprensión de los hechos humanos e impulsen procesos de transformación y emancipación (p. 197).

En cuanto a la presentación de los resultados y el análisis de la información, si bien se exponen desde una mirada integradora, es necesario comprender que algunos apartados de la información recopilada se describen por separado para comprenderlos mejor desde su contexto particular.

En este orden de ideas, se presentan tres capítulos; en los dos primeros se abordan los conceptos teóricos más relevantes en este estudio: la gestión emocional y la autonomía emocional, en cuanto son dos categorías que, dada su aplicación en el aula por parte de los docentes y los estudiantes, pueden contribuir a un entorno más favorable para cumplir con los objetivos que se quieren alcanzar en las relaciones pedagógicas e interpersonales, a lo que se suma, en el tercer capítulo, las posturas de docentes frente a la propuesta de una estrategia pedagógica que conlleve a la reflexión y la acción para fortalecer las relaciones en los ambientes de aprendizaje.

Para describir los capítulos más específicamente, en el primero de estos, sobre la gestión emocional de los docentes, se expone la información recopilada y la interpretación de las correlaciones entre la autopercepción de los docentes sobre sus emociones y las estrategias presentes o ausentes para gestionarlas.

En el segundo capítulo se presentan los hallazgos con respecto a la autopercepción que tienen los estudiantes sobre su autonomía emocional, en contraste con la información que puede indicar qué tanto esta se ve influenciada por la forma en que sus docentes aplican estrategias de gestión emocional en el aula.

En el tercer capítulo se describen y analizan las posturas de los docentes, y sus consideraciones frente a una propuesta de formación para ellos, sobre la gestión de sus emociones.

Es pertinente aclarar que la recopilación de la información se realizó en tres momentos. En primer lugar, se aplicó una encuesta a los docentes para conocer los niveles de autopercepción que tienen sobre sus estrategias de gestión emocional y su aplicación en el aula de clase, tales como la consciencia emocional, la expresión emocional, la regulación emocional, las habilidades de afrontamiento y la competencia

para autogenerar emociones positivas. En segundo lugar, se hicieron entrevistas individuales a los docentes con el fin de profundizar en la información inicial obtenida a través de las encuestas, y de esta forma tener más criterios para establecer correlaciones para ampliar el análisis sobre las categorías abordadas, en un contexto más cercano a las vivencias personales de los docentes en el aula, con sus estudiantes. Finalmente, se aplicó una encuesta a estudiantes para indagar sobre su autopercepción en relación con las características de la autonomía emocional, a saber, la autoestima, la automotivación, la autoeficacia emocional, la responsabilidad, la actitud positiva y el pensamiento crítico; y en la misma encuesta los estudiantes suministraron información sobre su postura frente a la forma en que sus docentes gestionan su autonomía emocional; todo ello a partir de la presentación de casos hipotéticos en el aula de clase en los que se describen situaciones con diversos niveles de disrupción o conflicto.

4.1 La gestión emocional de los docentes: estrategia para mejorar su bienestar emocional y el clima del aula

Las aulas de clase no pueden definirse solo como lugares con una función exclusiva que gira en torno a la transmisión de conocimientos, donde los docentes y los estudiantes juegan roles específicos en torno a la dimensión académica-cognitiva, porque esto sería desconsiderado con las realidades que se presentan diariamente en estos espacios en la actualidad. Ya sea en las escuelas o en las universidades, las aulas de clase son espacios de interacción que se desenvuelven alrededor de los aprendizajes y de las relaciones. De acuerdo con Casassus (2007) “el aprendizaje es función de las emociones. También la educación resulta de las relaciones que se dan a partir de las

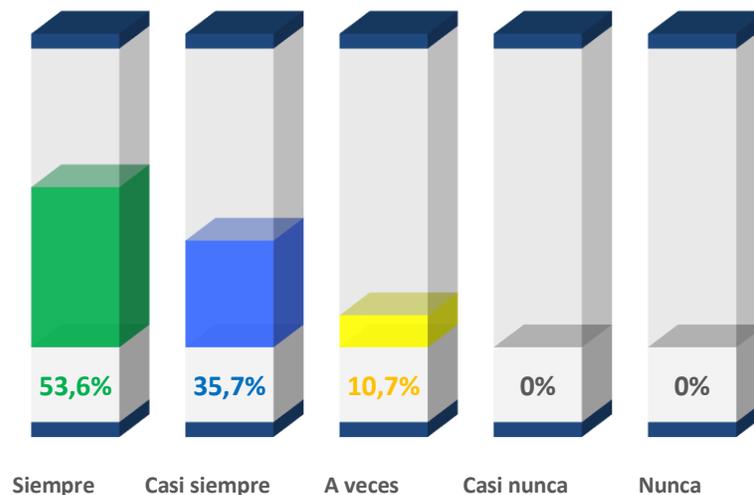
interacciones entre profesores y alumnos, y las relaciones son por definición emocionales” (p. 238). Para los docentes es una realidad que las formas de enseñar y aprender han cambiado con el paso de los años, y que las estrategias que habían funcionado en el pasado ya no tienen los efectos esperados hoy día. Lo anterior debe mirarse a la luz de las relaciones pedagógicas, pero también de las emocionales, dado el impacto que la gestión de las emociones de los docentes puede tener sobre su propio bienestar y el de sus estudiantes.

4.1.1 La consciencia emocional: entre la autoobservación y la empatía

En la encuesta aplicada a los docentes, inicialmente se hicieron preguntas para indagar acerca de la autopercepción de su consciencia emocional, aclarándoles que, según Bisquerra (2003), es la capacidad que tienen para tomar consciencia de sus propias emociones y las de los demás, e incluye la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado (p. 23), en este caso el aula de clase. En la Figura 3 se pueden apreciar los niveles de consciencia emocional de los docentes en el aula, de acuerdo con sus respuestas.

Figura 3

Autopercepción que tienen los docentes de su CONCIENCIA EMOCIONAL en el aula.



Los resultados muestran que poco más de la mitad de los docentes encuestados, el 53,6 %, consideran que siempre identifican sus emociones o estados de ánimo en el aula de clase y lo que los origina; comprenden también la importancia de reconocer las propias emociones para actuar en consecuencia de forma asertiva, y son conscientes de las emociones que expresan sus estudiantes, ya sea de forma verbal o no verbal. El 35,7 % considera que casi siempre hace uso de su conciencia emocional en el aula, y solo el 10,7 % dice que a veces lo hace.

Al preguntarles a los docentes, en la entrevista, sobre lo que afecta su estado emocional en el aula, se dieron las siguientes respuestas:

(Docente 1) La apatía de los estudiantes. Eso es lo que más pereza me da cuando entro a un aula de clase y veo que a los “pelaos” no les interesa, y yo creo que eso es lo que más lo descompone a uno, porque uno se esfuerza

mucho tratando de llevarles buen material, cosas interesantes, que sean llamativas, y llegar uno allá y que no les interese nada; prefiero que se queden en la casa durmiendo.

(Docente 2) A uno se le puede afectar también su estado de ánimo cuando tienen, por ejemplo, problemas con las actividades que uno propone. ¿Problemas en qué sentido? Que digan "qué pereza" o que no estén como en la misma sintonía que yo; como que eso lo puede afectar a uno de alguna manera, pues, porque uno lleva su clase o su actividad preparada.

(Docente 3) A mí me afecta, por ejemplo, el poco interés a veces que ponen los estudiantes cuando uno ve que, de pronto, no hay interés, entonces uno va motivado a dar la clase y ve que no están poniendo atención, que están hablando, o que una se pregunta si la gente está totalmente desconectada; a mí eso me baja el ánimo; como: "¡Ay! ¿Y ahora qué hago? ¿Cómo los vuelvo a...? No... Eso me aburre. Y cuando les veo mal rendimiento... pues, no preguntan... pues, a mí eso me pone muy triste, ver que no están logrando los objetivos.

(Docente 4) Son varios aspectos... de pronto, la disposición de los estudiantes a veces lo afecta a uno. A veces, sí, uno tiene problemas personales, pero uno casi siempre deja de lado esa situación; pues, en mi caso. Pero la actitud de los chicos sí afecta mucho ese estado de ánimo.

En las respuestas de los docentes se evidencia un factor común: la consciencia de la afectación en su estado de ánimo, luego de identificar en los estudiantes una desmotivación frente a las actividades académicas propuestas, lo que contrasta, como se verá más adelante, con los altos niveles de automotivación que perciben los estudiantes en sí mismos

En los docentes entrevistados, tal como les sucede a muchos educadores, la falta de automotivación en los estudiantes es un aspecto que se presenta regularmente en el aula, y es una realidad a la que el docente debe hacerle frente haciendo acopio de su tolerancia a la frustración. Para Bisquerra y López-Cassà (2020) “la frustración es inevitable, pero una baja tolerancia a la frustración es una fuente de malestar (...) mientras que una alta tolerancia a la frustración aumenta las probabilidades de bienestar” (p. 39).

Ahora bien, las respuestas de los docentes no se limitaron a la exposición de las situaciones que afectaban su equilibrio emocional. Además de identificar la apatía en los estudiantes, así como su propia frustración, su consciencia emocional les permitió, por lo menos a la mayoría de los entrevistados, responder con asertividad para incrementar los niveles de automotivación en los estudiantes aplicando estrategias como la que describe el Docente 4:

Cuando uno relaja un poquito la situación diciendo, por ejemplo, "No vamos a hacer el parcial hoy", o "Vamos a hacer estos ejercicios primero"; también la actitud de uno frente a ellos y tratar de motivarlos, sacándolos al tablero, haciéndoles preguntas, diciéndoles "Veo que usted sí sabe", así sea "regular" (no tan bien), pero por alguna parte se empieza.

Es pertinente tener en cuenta que la expresión del Docente 4: “por alguna parte se empieza”, implica una linealidad en las acciones que comienza con la propuesta de este para motivar a los estudiantes, y culmina con un estado emocional más positivo para ambas partes, no solo para los jóvenes; es decir, tratando de mejorar la actitud de los estudiantes, el educador mejora la propia, lo que también se relaciona, como se verá más adelante, con las habilidades de afrontamiento.

Pero también se presentan casos en los que la consciencia emocional del docente sobre las emociones de los demás, origina el planteamiento de estrategias pedagógicas que benefician principalmente al estudiante. Como es el caso del Docente 3 frente a una situación en la que su empatía tuvo efecto positivo en un caso en el que uno de sus estudiantes se encontraba afectado emocionalmente durante una prueba escrita:

Cuando yo veo un estudiante que está bloqueado, a mí me pasó: yo me senté a llorar en un parcial; yo les explicaba a mis compañeros y me bloqueaba (en los exámenes), entonces, para mí, lo entiendo, entonces me acerco y le digo, bueno, preséntemelo después, váyase, cálmese y preséntemelo después en la oficina, sin problemas, sin tiempo, sin la presión del reloj. (...) Me parece que no me puedo concentrar viéndolo ahí estresado; no, él no está en condiciones, él no puede, lo mejor es que se retire y luego lo haga.

Es entonces que, dado lo expuesto en los párrafos previos y al contrastar algunas respuestas de los docentes en las entrevistas con la información recopilada en la encuesta sobre la percepción de su inteligencia emocional, se puede inferir que estos, en general, tienen la capacidad para identificar su propio estado emocional y el de sus estudiantes, en un contexto determinado, en este caso el aula de clase.

Otras respuestas de los docentes en las entrevistas, relacionadas con la forma en que gestionan sus emociones en el aula, serán descritas más adelante al abordar las demás estrategias para la gestión emocional, a saber, la expresión emocional, la regulación emocional, las habilidades de afrontamiento y la competencia para autogenerar emociones positivas. Esto con el fin de resaltar que la gestión emocional no se alcanza solo con la aplicación de la consciencia emocional o las otras estrategias por separado, sino con su combinación dada su recíproca dependencia, aunque es natural

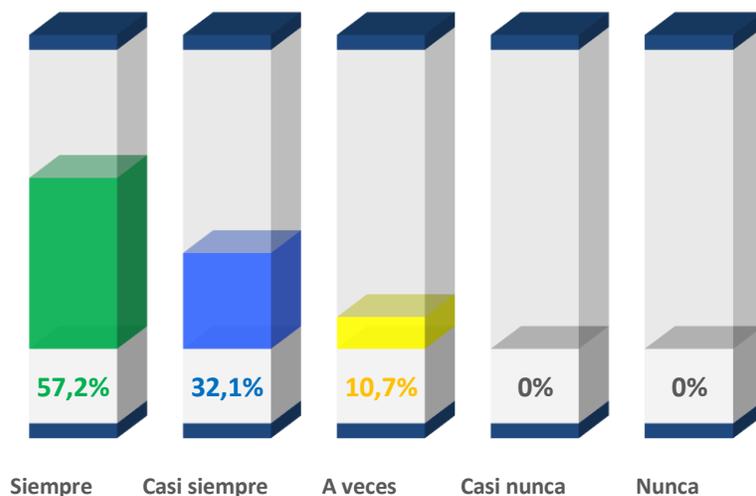
que se dé prioridad a algunas sobre otras, dependiendo del contexto de las situaciones que se presenten.

4.1.2 La expresión emocional: la correspondencia entre lo interno y lo externo

En cuanto a la expresión emocional, luego de conocer que este concepto alude a la capacidad que tienen para expresar sus emociones de forma apropiada, y que es una habilidad para comprender que su estado emocional interno no necesita corresponder con su expresión externa, tanto en ellos mismos como en los demás (Bisquerra, 2003, p. 23), los docentes respondieron en la encuesta preguntas referidas a su percepción en relación con el reconocimiento del efecto que puede tener, en sus estudiantes, la expresión verbal o no verbal de sus emociones, y también brindaron información sobre su respuesta empática frente a las emociones que expresan sus estudiantes, de forma verbal o no verbal. La Figura 4 muestra los niveles de expresión emocional de los docentes en el aula, según sus respuestas.

Figura 4

Autopercepción que tienen los docentes de su EXPRESIÓN EMOCIONAL en el aula.



En la gráfica se aprecia que casi el 90 % de los docentes tiene una autopercepción muy positiva en cuanto a la expresión de sus emociones en el aula. El 57,2 % reconoce que su expresión emocional siempre tiene un efecto en sus estudiantes y responden con empatía a las emociones que ellos expresan. Para el 32,1 % esto sucede casi siempre y solo el 10,7 % respondió que a veces.

En las entrevistas, al preguntarles a algunos docentes si consideran que las expresiones verbales o no verbales de sus emociones inciden de alguna forma en el estado emocional de sus estudiantes, respondieron lo siguiente:

(Docente 2) Sí, yo estoy de acuerdo con eso. Yo también fui estudiante y entonces también... el estado de ánimo del profesor afecta la forma como a uno (como estudiante) le llegue la información también, o lo que él (el docente) está transmitiendo; es decir, un profesor que de pronto todo el tiempo esté enojado, o se enoje con facilidad, se irrite fácilmente, ya tú no vas a poder preguntarle con

sinceridad, si tienes alguna duda, entonces... porque de pronto... miedo o pereza que aquel profesor salga de su... se irrite fácilmente, que se enoje, entonces yo creo que sí afecta bastante, incluso si el estudiante aprende o no, porque resolver una duda, a veces es crucial para el aprendizaje.

(Docente 4) Sí, el primer llamado para que el estudiante cambie la actitud, si viene con una actitud equivocada, es uno, el profesor. Sí, porque si uno va a llegar como "bravo", es algo que los muchachos, y uno también como estudiante cuando lo fue, lo nota, pero de pronto, la actitud de uno, relajada, eso los relaja a ellos un poquito y eso empieza por bajar el nivel de estrés.

Para Bisquerra y López-Cassà (2020), la empatía es la “capacidad para implicarse en las vivencias emocionales de los demás. No es solo ponerse en el lugar del otro, sino en la emoción que experimenta la otra persona” (p. 38). Dado lo anterior, en las respuestas de los Docentes 2 y 4, se identifica una actitud empática en cuanto ambos tomaron como referente, en sus respuestas, su época como estudiantes, lo que los hace más conscientes de la importancia de una expresión asertiva de sus emociones, ya sea de forma verbal o no verbal. Esto puede relacionarse con los resultados en la encuesta para los docentes, puesto que un alto porcentaje de ellos considera que identifica el estado emocional de sus estudiantes, sus estados de ánimo y lo que los origina, por lo que al actuar en consecuencia desde la motivación, una actitud positiva y una asertiva expresión emocional, pueden obtener como respuesta que los jóvenes tengan el impulso para hacer acopio de su autoestima, automotivación y responsabilidad, como efecto de una actitud empática de sus educandos que aporta al desarrollo de su autonomía emocional.

Para el caso de la siguiente respuesta, del Docente 1, a diferencia del contexto más amplio que se planteó en la pregunta anterior, se partió nuevamente de la situación de apatía de los estudiantes frente a las actividades propuestas. A la pregunta de si los jóvenes notan en él su malestar al expresarlo de forma verbal o no verbal, la respuesta fue la siguiente:

Yo se los hago saber. O sea, yo no dejo la cosa a interpretaciones; yo se los hago saber, se los digo, “Si están aburridos, muchachos, ¡vámonos! ¡Yo no tengo ningún problema! ¿No quieren recibir clase? para la casa todos”. Y desde el primer día de clase. Yo les digo: “Vea, yo entiendo que uno de los lineamientos que tenemos en la institución es que tenemos que llamar a lista todas las clases”. Yo desde el primer día de clase les digo: “A mí no me importa si ustedes van a clase o no; eso es problema de ustedes. Prefiero que se queden en la casa, a que se vengán para acá, a hacerle perder el tiempo, esfuerzo, pasajes, a sus compañeros que sí quieren venir a recibir el curso, aprender, y que lleguen ustedes aquí a dar lidia y a no permitir que ellos puedan aprovechar al máximo la clase”.

Es pertinente tener en cuenta que la anterior respuesta se da como resultado de una pregunta planteada en un contexto más específico, que difiere de la pregunta hecha a los Docentes 2 y 4 en relación con la expresión emocional, presentada desde un contexto más general. Tal diferencia en las preguntas se explica dadas las características de la entrevista semiestructurada. Habiendo dicho esto, cuando el Docente 1 dice “Prefiero que se queden en la casa, a que se vengán para acá, a hacerle perder el tiempo, esfuerzo, pasajes, a sus compañeros que sí quieren venir a recibir el curso, aprender”, la respuesta podría interpretarse inicialmente como poco empática, porque a algunos estudiantes puede parecerles poco amable que su docente les diga en clase que

prefiere que se queden en la casa; no obstante, del comentario también se puede deducir que en la expresión del docente hay una actitud empática hacia los estudiantes que se muestran interesados en su clase, y que ven perturbado su proceso de aprendizaje por los compañeros que no han logrado conectarse con la misma. Además, podría inferirse en el docente una intención válida y razonable de la verbalización de sus emociones en el momento, basada en la asunción responsable de los compromisos éticos que, como educador, tiene consigo mismo, sus estudiantes y la institución a la que pertenece; no obstante, también podría decirse que su reacción debió contar con el componente de regulación emocional, necesario para tener mayor tolerancia a la frustración, así como para prevenir otros estados emocionales que no brindan bienestar, tanto a sí mismo como a sus estudiantes.

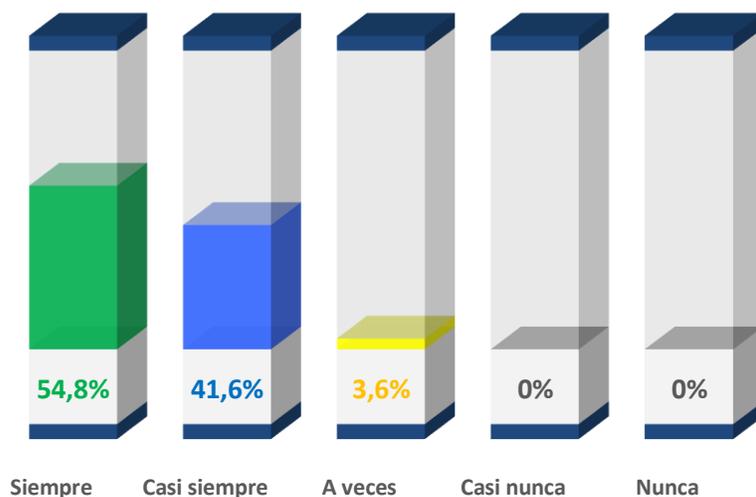
A partir de lo descrito previamente, y relacionando los resultados de la encuesta con las respuestas en las entrevistas, se puede afirmar que, en términos generales, los docentes tienen la oportunidad de gestionar la expresión de sus emociones gracias a su empatía, al ser conscientes de que hay un impacto en los estudiantes que puede incidir en su bienestar emocional, en la relación con el docente e incluso en su desempeño académico. De hecho, para Bisquerra y López-Cassà (2020) “los estudiantes aprenden más de lo que ven hacer que de lo que se les dice que hagan. Por esto, en el comportamiento del profesorado debe haber coherencia entre ‘lo que se dice y lo que se hace’” (p. 68), por lo tanto, una asertiva expresión emocional de los docentes se puede convertir en un referente importante para que los estudiantes puedan, gracias al ejemplo de sus educadores, tener la motivación para gestionar sus propias respuestas emocionales, soportadas en una actitud positiva, autoestima y responsabilidad.

4.1.3 La regulación emocional: el autocontrol como estrategia

Luego de comprender el concepto de regulación emocional como referido al autocontrol de la impulsividad y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales como el estrés, ansiedad, depresión, entre otros (Bisquerra, 2003, p. 24), los docentes respondieron las preguntas de la encuesta que aludían a la importancia que le otorgan al autocontrol de sus emociones y cómo estas podrían incidir en el clima de aula, así como en su respuesta emocional cuando se presentan situaciones disruptivas, originadas o no en los estudiantes. De acuerdo con las respuestas, la Figura 5 presenta los niveles de autopercepción de los docentes en relación con su regulación emocional.

Figura 5

Autopercepción que tienen los docentes de su REGULACIÓN EMOCIONAL en el aula.



Estos resultados indican que el 54,8 % de los docentes consideran que siempre manejan la autorregulación en el aula cuando se presentan situaciones que los pueden afectar emocionalmente, ya sea que estas se originen por circunstancias personales u

otras suscitadas por los estudiantes. El 41,6 % de los docentes casi siempre hace uso de la autorregulación emocional, mientras que solo el 3,6 % respondió que a veces.

Para profundizar en estos aspectos y tener una comprensión más precisa acerca de la regulación emocional en los docentes, en las entrevistas se les preguntó sobre las estrategias que emplean para atender las situaciones con estudiantes que pueden repercutir en sus estados emocionales.

El Docente 1 responde a partir de la situación que más lo afecta emocionalmente: la apatía de los estudiantes.

Yo no diría que llego hasta el punto del enojo. Trato de ser conciliador, o sea, trato de ser directo, pero trato de ser conciliador; y a veces uno llega al aula de clase, y por situaciones extracurriculares, pues los estudiantes pueden llegar con buena intención, pero con la cabeza en otra parte y no les da. Entonces también trató de hablar con ellos, preguntar qué pasa, pero si la respuesta al cuestionamiento, como, “¿Qué hay muchachos?, ¿qué les pasa?, los noto como un poquito apagados hoy, como poco participativos, como muy apáticos.” Y si noto que la respuesta es igualmente apática, ahí sí, chao, los despacho para la casa; pero siempre trato primero de conciliar un poco, y si veo que no, “hasta luego muchachos, yo no voy a perder mi tiempo, tengo mucho que hacer y no me voy a quedar perdiendo el tiempo aquí echándoles un ‘carretazo’, porque igual no van a interiorizar nada, entonces ‘hasta luego’, nos vemos en la próxima clase”.

En su respuesta, se identifica que el docente hace acopio de su consciencia emocional para reconocer el estado anímico de los estudiantes, así como de su regulación emocional para evitar actuar impulsivamente ante la situación, y opta por asumir una postura más empática al indagarles sobre las posibles causas de su

desmotivación frente a las actividades académicas: “¿Qué les pasa?, los noto como un poquito apagados hoy, como poco participativos, como muy apáticos”. Las observaciones del docente pueden denotar su interés en ayudar a los estudiantes a mejorar su estado emocional, lo que redundaría en un mejor desarrollo de la clase. Sin embargo, al no encontrar una respuesta positiva por parte de los jóvenes, dado que continúan con una actitud de apatía que no propicia el normal desarrollo de las actividades, por lo menos desde el criterio del docente, entonces este decide dar por terminada la sesión, lo que no correspondería con una gestión emocional asertiva, puesto que podría inferirse una reacción impulsiva que no estaría en consonancia con la autorregulación emocional y que además podría tener efectos en los estudiantes, como se analizará más adelante.

Desde la situación descrita por el docente se plantean algunos interrogantes en aras de intentar comprender su actitud y las decisiones que toma: ¿Pretende promover la responsabilidad en los estudiantes? ¿Pretende que los estudiantes sean conscientes de que no todas las actividades académicas generan motivación en los estudiantes?

La primera consideración es que si la intención del docente con su reacción es provocar un cambio de actitud en los estudiantes para que asuman con responsabilidad sus deberes académicos y mejoren su disposición en clase, al anunciar que prefiere dar por finalizada la clase puede terminar enviando un mensaje que no sería asertivo, en cuanto podría aumentar los niveles de desmotivación de los estudiantes frente al curso o las actividades, que es precisamente lo que quiere solucionar, además de las posibles afectaciones a la autonomía emocional de los jóvenes, si analizamos la relación entre posibles interrogantes que pueden surgir por parte de ellos, con las subcategorías de la autonomía emocional, a saber, Responsabilidad: ¿Entonces yo debo consultar y preparar el tema de la clase de hoy?; Autoestima: ¿Y si no soy capaz de comprender el tema?; Actitud Positiva: ¿Y si por lo que pasó hoy pierdo el examen del tema o incluso el curso?;

Pensamiento Crítico: ¿Es justo con los estudiantes que un docente tome esas decisiones?; Autoeficacia Emocional: ¿De qué otra forma se pudo solucionar la situación?

La segunda consideración tiene que ver con la opción del docente de encontrar una salida más pedagógica, si le da a entender a los estudiantes, por ejemplo, que no todos los temas abordados en clase pueden corresponder con sus intereses, pero que, aun así, deben ser asumidos con responsabilidad. Una respuesta de este tipo, desde la regulación emocional y la expresión emocional del docente, aunado a una mayor tolerancia a la frustración, podría conllevar a actitudes más positivas en los estudiantes que favorezcan su autonomía emocional en relación con su automotivación y responsabilidad, entre otros aspectos.

La respuesta del Docente 4 fue mucho más concisa: “La actitud de los chicos no me afecta, porque uno ya sabe que X o Y curso les da ‘brega’ (dificultad), pero uno trata de explicar lo mejor posible”. En este caso el docente ni siquiera tiene que usar su regulación emocional, ya que no hay impulsividad que deba ser controlada y, por el contrario, se evidencia una alta tolerancia a la frustración que le evita situaciones de estrés, contribuye a su bienestar emocional, al de los estudiantes y, por ende, al buen clima de aula.

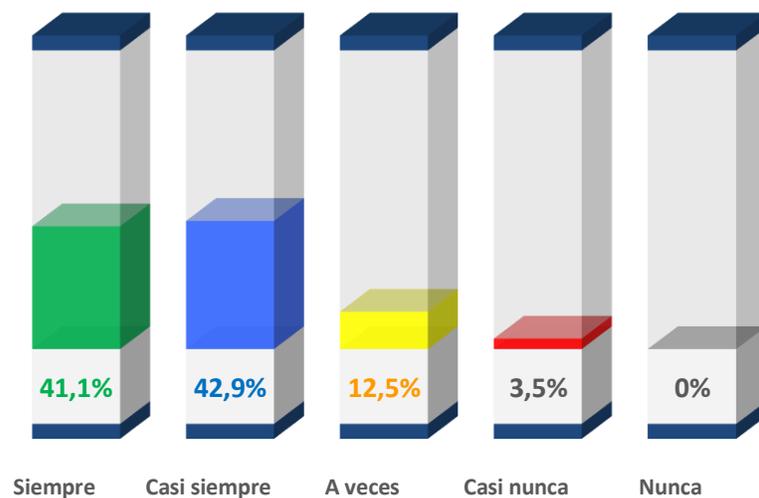
Al comparar los resultados de la encuesta con respuestas en las entrevistas, en general podría afirmarse que hay una correspondencia, puesto que la mayoría de los docentes entrevistados tiene sus propias estrategias para prevenir la frustración, lo que da como resultado que no tienen que recurrir a mecanismos de autocontrol de la impulsividad, sino que cuentan con habilidades de afrontamiento, como se verá a continuación.

4.1.4 Las habilidades de afrontamiento: una herramienta combinada

Sobre la autopercepción acerca de sus habilidades de afrontamiento, luego de comprenderlas como aquellas que son necesarias para afrontar las emociones que se presentan en el aula de clase mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de estos estados emocionales (Bisquerra, 2003, p. 24), los docentes respondieron las preguntas de la encuesta que tenían que ver precisamente con la creación e implementación de estrategias de autorregulación, propias o con intervención de terceros, para lograr un equilibrio en su estado emocional. Los niveles de habilidades de afrontamiento en el aula, autopercebidos por los docentes, se muestran en la Figura 6.

Figura 6

Autopercepción que tienen los docentes de sus HABILIDADES DE AFRONTAMIENTO en el aula.



De acuerdo con la gráfica, el 41,1 % de los docentes considera que siempre hace acopio de sus habilidades de afrontamiento, de forma voluntaria y consciente, para lograr un equilibrio emocional que disminuya la intensidad o duración de estados emocionales que puedan afectar el clima de aula. El 42,9 % de los docentes respondió que lo hace casi siempre; el 12,5 % corresponde a quienes lo hacen a veces, y solo el 3,5 % afirma que casi nunca hace uso de habilidades de afrontamiento.

Para contrastar la información anterior con lo expresado por los docentes en las entrevistas, se pueden apreciar las siguientes respuestas a la pregunta sobre cómo afrontan la situación en el aula que les genera más estrés o frustración, a saber, la falta de motivación en los estudiantes:

(Docente 1) Empiezo a hacerles cuestionamientos relacionados con la temática que se está abordando en la clase y, si definitivamente veo que no hay respuesta por parte de ellos, doy clase por terminada, tema por visto y ya es responsabilidad de ellos preparar el tema que correspondía para continuar con el cronograma del curso.

En la respuesta anterior la estrategia de afrontamiento del docente se enfoca en tratar de recuperar la atención de los estudiantes y de esta forma hacer frente a la situación que le genera incomodidad: la apatía de los estudiantes. Sin embargo, si no se obtienen los resultados esperados, el docente opta por eliminar la situación estresante, es decir, si no hay clase, no hay estudiantes apáticos. La estrategia como tal funciona para el educador, sin embargo, cabría preguntarse sobre el efecto de esta en los jóvenes, quienes, terminada la clase, tendrán la responsabilidad de aprender sobre el tema de manera independiente y por fuera del aula. Entonces, para este caso, ¿cuál sería la influencia del docente en la autonomía de los estudiantes? Si bien en su

encuesta los estudiantes, en su mayoría, expresaron tener altos niveles en responsabilidad, automotivación y actitud positiva, como componentes característicos de la autonomía emocional, ¿la estrategia del docente sostendría o aumentaría estos niveles? Tal vez la situación hipotética que se describe a continuación pueda dar algunas luces para responder el interrogante: Para la clase siguiente a la que se presentó la situación, los estudiantes prepararon el tema asignado por el docente para continuar con el cronograma del curso y se mostraron más participativos en aula. Lo anterior podría pensarse como una actitud responsable y de automotivación por parte de los jóvenes, y desde este orden de ideas, la estrategia del docente fue un éxito, pues cuenta con estudiantes responsables y que se muestran más participativos en clase. Pero si se mira la respuesta de los estudiantes desde otra perspectiva, es decir, si se tiene en cuenta que se mostraron más participativos en clase porque recordaron lo que sucedió en la clase pasada, y no quieren que de nuevo les corresponda a ellos hacer un trabajo independiente para aprender sobre un tema, que en circunstancias normales pueden ver en clase con la orientación del docente, entonces podría pensarse que la motivación extrínseca del docente no aporta mucho a la automotivación de los jóvenes, puesto que la actitud más participativa es el resultado de algún grado de coerción, y lo mismo podría decirse sobre la responsabilidad, que no parte tanto de ellos, como de una presión externa, lo que a su vez dificulta tener una actitud positiva frente a las interrelaciones que se llevan a cabo en el aula. Es por esto que se vuelve la mirada, de nuevo, hacia la empatía y la tolerancia a la frustración como soportes para las habilidades de afrontamiento, que den como resultado la regulación de las emociones del docente y la promoción de la autonomía emocional de los estudiantes en aras de lograr un ambiente de bienestar en los espacios de aprendizaje.

En cuanto al Docente 2, este responde lo siguiente:

Yo normalmente lo que hago es seguirlos animando, mostrarles la importancia de la actividad, del porqué o la importancia de la situación en ese momento y, ya como estrategia personal, me enfoco en las personas, o sea, espero como... mientras me voy poniendo otra vez como todo en mi lugar y para volver a tomar el mismo ánimo, como que me enfoco en las personas que también están en la misma sintonía conmigo, y ya una vez uno tenga el ánimo otra vez arriba, pues ya me sigo enfocando en todos o en aquellos que de pronto no están como en la misma... no están con los mismos ánimos, porque no siempre todos los estudiantes van a llegar desde la misma situación, pues yo soy consciente que algunos llegan de trabajar, entonces van a tener una condición diferente, a aquellos que estudian todo el día o que vienen de tomarse algo con los compañeros, vienen de descansar; es diferente.

La respuesta del docente permite inferir que cuenta con la consciencia emocional para identificar que la situación afecta su estado de ánimo, después de lo cual aplica una estrategia para hacer frente a la causa que origina su malestar, enfocándose inicialmente en los estudiantes de los que obtendrá una respuesta positiva para, luego de haber recuperado su estado de ánimo, extender su atención a los demás. Cabe señalar que la empatía del docente le permite reconocer que la falta de motivación de los estudiantes puede tener su origen en diferentes factores y que puede depender de las diversas situaciones que experimentan los estudiantes antes de ingresar al aula de clase. Lo anterior da cuenta de que el Docente 2 tiene un alto nivel en sus habilidades de afrontamiento para disminuir la intensidad o duración de estados emocionales que lo afectan, para lo que se requiere también la gestión de su expresión emocional y su

autorregulación emocional, lo que redundará en su propio bienestar y en beneficio para sus estudiantes.

En relación con sus habilidades de afrontamiento, el Docente 3 responde lo siguiente:

Trato de hacer ejercicios como para volver a tener su atención, como... "Bueno, vamos a participar por puntos, pues, para que sumen en el examen", o "Hagamos actividades de recuperación", como, "Bueno, ¿dónde está la duda? ¿Esto no se logró? Entonces hay que volver a... No puedo dar otra vez el tema, pero de pronto con ejercicios que me ayuden a... ¡Hey!, esto lo hicimos, entonces, ¿qué significa esto? ¿Cómo se soluciona?" Y motivarlos con puntos. A ellos les gusta trabajar mucho con números, entonces, bueno, (les digo) "Pongámosles valores a las cosas", como para ver si con eso uno vuelve y recupera la atención, porque se distraen mucho cuando uno trabaja con letras. Mi curso es un curso de Física Mecánica, entonces es un curso de muchas ecuaciones, entonces yo me pongo a hacer la forma general con una ecuación con letras, (y) ellos: "Profe, eso con letras no"; entonces (yo) "Bueno, entonces démosle dos números; pongámosle números como para que usted use la calculadora, y ya con números, de pronto le dé dimensiones a las cosas. Bueno, una velocidad, venga, ¿usted se mueve en la bicicleta a 120 km/h? ¡No!, pues, es que ni Rigo (Urán). Pero ¿es posible, usted moverse en la bicicleta a 20, 30? Muy bien; ustedes como que con números se motivan más, como que la entienden más, se pegan más a la realidad de las cosas, entonces se conectan más a la clase; entonces me toca ser como más didáctica en ese caso.

A partir de la respuesta del Docente 3, se puede inferir que hace uso de sus habilidades de afrontamiento. Su estrategia se enfoca también en enfrentar el origen de la situación, promoviendo una participación más activa de los estudiantes al involucrarlos, por ejemplo, con situaciones cotidianas más cercanas a ellos. Para el caso de los Docentes 2 y 3, la falta de motivación en los estudiantes es una situación emocional que afecta los procesos académicos, pero gracias a sus habilidades de afrontamiento lograron, a través de actividades académicas, alcanzar un mejor estado emocional en beneficio de ellos, y también tuvieron un impacto en la autonomía emocional de sus estudiantes, puesto que al hacer uso de su empatía y tolerancia a la frustración, dieron un nuevo enfoque a sus estrategias pedagógicas, lo que puede dar como resultado estudiantes que comprendan mejor un tema y por ende confíen más en sus capacidades (autoestima); esto a su vez puede llevar a los jóvenes a que se sientan motivados por cumplir con los retos que plantea el curso (automotivación y responsabilidad); y finalmente, que se sientan cómodos y con la convicción de que van a superar las dificultades que se les presenten (actitud positiva).

Por otro lado, es pertinente aclarar que al contrastar la información de las encuestas con la suministrada en las entrevistas, puede inferirse que la mayoría de los docentes hacen uso de sus habilidades de afrontamiento, sin embargo, dada la ausencia de situaciones disruptivas en el aula que conlleven a la expresión desmesurada de emociones, por parte de docentes o estudiantes, se comprende que las experiencias descritas por los educadores se circunscriban a aspectos relacionados con el componente académico y, en ese orden de ideas, las estrategias de solución a las situaciones se aborden también desde este aspecto, algo natural para ellos y no comprendido como una estrategia de gestión emocional, lo que podría explicar por qué

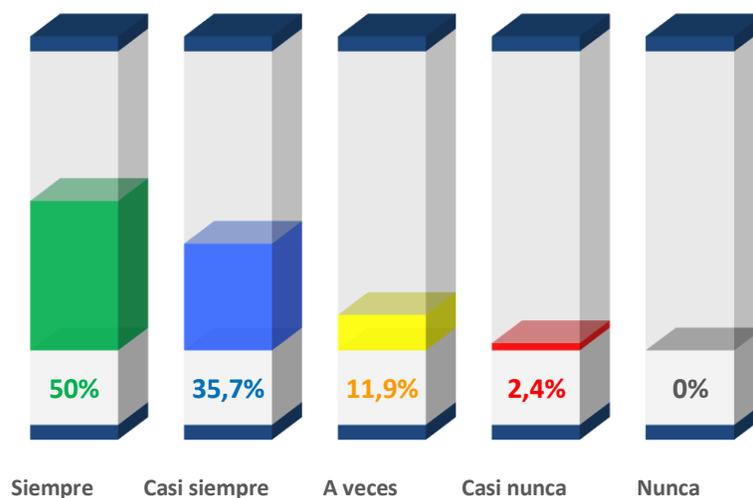
algunos docentes en la encuesta respondieron que hacen uso de sus habilidades de afrontamiento solo a veces, o casi nunca.

4.1.5 La competencia para autogenerar emociones positivas: la habilidad de *fluir*

En cuanto a su competencia para autogenerar emociones positivas, luego de entenderlas como referidas a la capacidad para experimentar, de forma voluntaria y consciente, emociones tales como la alegría, el amor o el humor, las cuales influyen en el disfrutar de la vida, y que es la capacidad para autogestionar el propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida (Bisquerra, 2003, p. 24), las preguntas tuvieron como propósito indagar sobre la imagen positiva que los docentes tienen de sí mismos frente a su quehacer educativo, así como encontrar respuestas sobre su implementación de estrategias de automotivación y actitud positiva para afrontar los retos que se presentan en el aula de clase, y conocer su opinión sobre la valoración de las situaciones disruptivas como oportunidades para encontrar alternativas de solución que enriquezcan su experiencia como docentes. En la Figura 7 se visualizan los niveles de competencia de los docentes para autogenerar emociones positivas en el aula, a partir de sus respuestas.

Figura 7

Autopercepción que tienen los docentes de su COMPETENCIA PARA AUTOGENERAR EMOCIONES POSITIVAS en el aula.



Los resultados de la encuesta muestran que la mayoría de los docentes se consideran competentes para autogenerar emociones positivas en el aula, dado que el 50 % de ellos respondió tener siempre una imagen positiva de sí mismos frente a su labor, además de contar con estrategias de automotivación que conllevan una actitud positiva para subsanar situaciones que pueden presentarse en su quehacer educativo. El 35,7 % considera que casi siempre cuenta con estas competencias, mientras que el 11,9 % opina que solo a veces, y un 2,4 % de los docentes respondió que casi nunca.

En las entrevistas no se hicieron preguntas explícitas o concretas sobre la competencia para autogenerar emociones positivas, pero en las respuestas de los docentes se identificaron algunos apartados que dan cuenta de esta:

(Docente 1) Para mí el aula de clase es mi "desconecte". Yo cuando me voy para clase me "parcho". Son mis dos, tres horitas en las que yo me desconecto de mi día a día, de mis responsabilidades administrativas, de mis "chicharrones" con autoevaluación, y me "parcho" ahí a conversar con ellos y a reírme y a contarles cosas, y que ellos me cuenten cosas. (...) Entonces, en mi caso particular, cuando estoy aburrido, y me voy para clase, ya salgo contento.

(Docente 2) Normalmente en el aula, digamos que yo llego a dar clase y me siento como si estuviera en una burbuja. O sea, siempre intento transmitirles alegría, ánimo y emoción a los estudiantes, porque yo creo que esta definitivamente es una de las mejores maneras para aprender, que se le transmita a uno la empatía y cosas así.

(Docente 3) Yo sufro de dislexia, entonces yo los empiezo como a molestar, yo digo "Pónganme cuidado, no me dejen hacer estas cosas; ¡pero ayúdenme...!", como mostrarles que es normal equivocarse, que yo también me equivoco como profesor, y no profundizar mucho ni darle mucha importancia a eso, porque es como el espacio (el aula) en el que yo me puedo desconectar de mi vida cotidiana, y simplemente entretenerme en esa parte de la Física, que me gusta.

(Docente 4) Hay temas o cursos que a uno le apasionan; a los estudiantes eso se les transmite, y a ellos les termina gustando, así les cueste, terminan sintiendo la pasión que uno siente por esos temas. Entonces, eso es una manera de lidiar con las situaciones.

La opinión en común que se identifica en las respuestas es que los docentes consideran el contexto del aula, los cursos que orientan y la convivencia con los

estudiantes durante las clases, como un espacio con un ambiente que brinda oportunidades de experiencias positivas que les generan un estado de bienestar. A partir de lo anterior se puede colegir una coherencia con las respuestas de los docentes en la encuesta, donde la mayoría se consideró con la competencia para autogenerar emociones positivas en el aula, la habilidad de *fluir*, definida por Bisquerra y Pérez (2007) como la “capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social” (p. 74). Para los docentes entrevistados la actividad educativa *per se* es fuente de bienestar personal, en la que se combinan los saberes que comparten como profesionales y las interacciones sociales en el aula, un lugar en el que pasan una cantidad considerable de sus días, pero que es el “desconecte” o la “burbuja” donde se sienten cómodos y motivados para realizar su labor. Cuando el Docente 4 dice “Hay temas o cursos que a uno le apasionan; a los estudiantes eso se les transmite, y a ellos les termina gustando”, podría establecerse una correspondencia entre la automotivación del docente con la automotivación de los estudiantes. En el caso del Docente 1, quien afirma: “cuando estoy aburrido, y me voy para clase, ya salgo contento”; la autogeneración de emociones positivas en el aula es una competencia de este educador, que puede tener incidencia en la autonomía emocional de sus estudiantes en la medida en que la expresión de su bienestar emocional es percibida, dado que “lo que el profesorado hace tiene más impacto que lo que el profesorado dice” (Bisquerra y López-Cassà, 2020, p. 68); de ahí la relevancia de una actitud positiva de los docentes que genere un efecto en sus estudiantes al contribuir al desarrollo de su automotivación, responsabilidad y actitud positiva, entre otros aspectos, lo que se describirá más adelante al mostrar los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes, y la percepción que estos tienen de la influencia de sus docentes en su autonomía emocional.

4.2 La autonomía emocional de los estudiantes: entre la independencia y el referente positivo

La encuesta aplicada a los estudiantes se estructuró con dos propósitos: el primero fue indagar acerca de la autopercepción que tienen de su autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva y pensamiento crítico, como componentes de la autonomía emocional. El segundo propósito fue obtener información de la percepción en los estudiantes del nivel de incidencia que tienen sobre ellos las acciones o actitudes de sus docentes, cuando estos se encuentran en situaciones hipotéticas que involucran algún tipo de conflicto en el aula; esto con el fin de analizar la posible influencia de los docentes en la autonomía emocional de sus estudiantes.

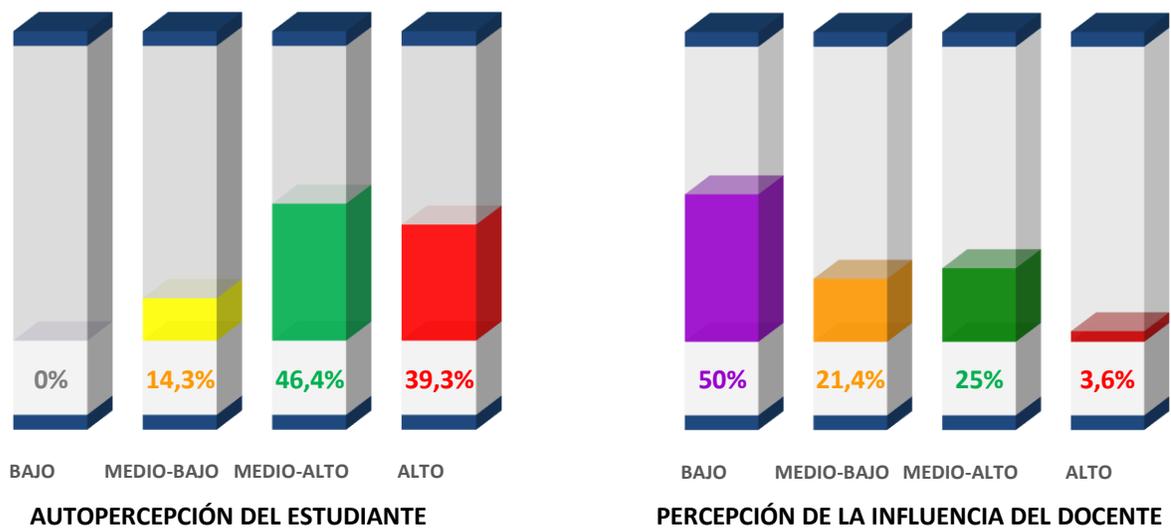
Es pertinente aclarar que para el diseño de la encuesta, con el fin de evitar algún sesgo en las respuestas de los estudiantes y buscando una opinión más espontánea de su parte, no se incluyeron las definiciones de los conceptos de autonomía emocional ni de sus características. Dado lo anterior, se optó por presentar situaciones hipotéticas en el aula que involucraran diferentes grados de interrupción o conflicto, con diversas opciones de respuesta que sirvieran como insumo para obtener información relacionada con los propósitos del estudio.

4.2.1 La autoestima: el principio de la autonomía

Sobre los resultados de la encuesta en el apartado concerniente a la autoestima, en la Figura 8 se presenta la información referida a la autopercepción de los estudiantes, así como su percepción de la influencia que sobre ellos pueden tener las acciones o actitudes de sus docentes.

Figura 8

AUTOESTIMA: autopercepción de los estudiantes y su percepción sobre la influencia de los docentes



En la gráfica se observa que los niveles de autopercepción que tienen los estudiantes de su autoestima son, *grosso modo*, inversamente proporcionales a la influencia que sobre ellos tienen sus docentes en este aspecto. Un alto porcentaje de los estudiantes considera que su autoestima se encuentra en los niveles medio-alto y alto, lo que significa que tienen una imagen positiva de sí mismos y mantienen una buena

relación consigo mismos (Bisquerra y López-Cassà, 2020, p. 40), por lo que dado el caso en el que las acciones o actitudes de sus docentes traten de minar la confianza en sus capacidades, estas tendrán poco impacto en la percepción que tienen de su potencial para afrontar los retos académicos que se les presentan en la cotidianidad de las clases.

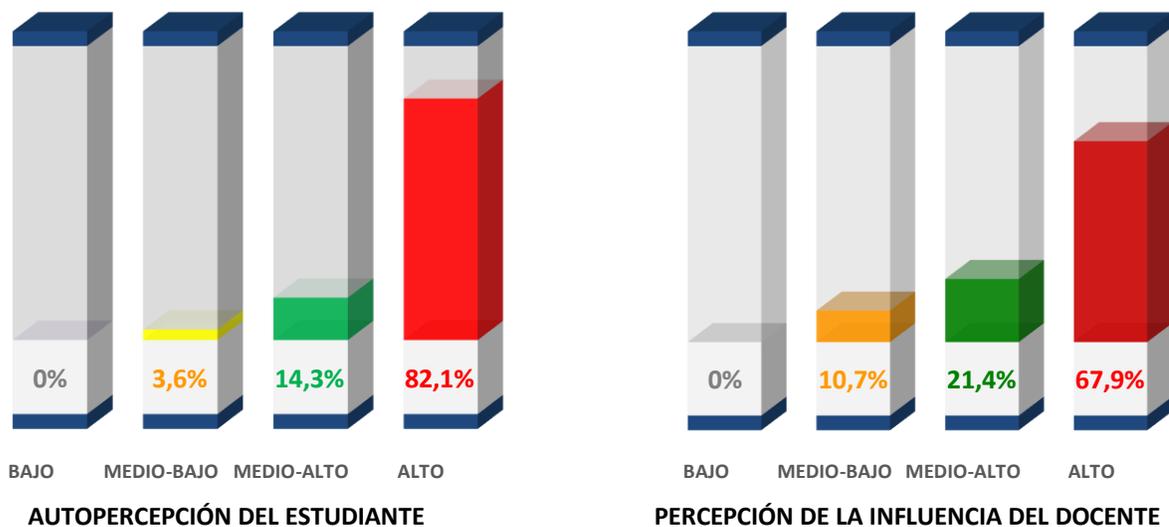
Para Romero y Giménez (2014), “la autoestima es uno de los elementos psicológicos más importantes que mueven al sujeto a tomar decisiones, a relacionarse, a tener un rendimiento académico determinado o a experimentar y expresar determinadas reacciones emocionales” (p. 6); y en este orden de ideas la autoestima podría considerarse como el principio sobre el cual se soportan otras subcategorías de la autonomía emocional. Es decir, un estudiante con una imagen positiva de sí mismo tiene la confianza en su potencial o capacidades para afrontar los retos que se puedan presentar en el aula, ya sean estos de carácter académico o de relaciones interpersonales, con automotivación y responsabilidad, dado que la autoestima y el respeto por sí mismo dan como resultado la consciencia de que los logros se alcanzan principalmente por el esfuerzo propio; por supuesto, sin dejar de reconocer que el aula de clase es un escenario en el que confluyen las prácticas académicas junto a las relaciones sociales, con su inherente componente emocional.

4.2.2 La automotivación: el impulso compartido

En cuanto a la automotivación, la Figura 9 muestra los resultados de la encuesta.

Figura 9

AUTOMOTIVACIÓN: autopercepción de los estudiantes y su percepción sobre la influencia de los docentes



Si bien es evidente que la mayoría de los estudiantes considera que tiene un nivel muy positivo de automotivación frente a las actividades académicas, es relevante el resultado que describe que hay una considerable incidencia de los docentes sobre la automotivación de los estudiantes, particularmente cuando los comentarios de aquellos se hacen desde la asertividad con el propósito de promover una actitud de confianza en las capacidades de los educandos, lo que lleva a inferir que, incluso en estudiantes universitarios, la motivación de sus docentes “permite adquirir y dar conocimientos; esa orientación permite canalizar el esfuerzo y la dedicación por parte de los estudiantes de

educación superior; de esto depende el interés y crecimiento personal de los aprendices” (Hernández-Flórez, 2019, p. 58). Es decir, una actitud de los docentes encaminada a promover en los estudiantes la automotivación y el reconocimiento de sus propias capacidades y potencial, puede considerarse como un factor que contribuye a su bienestar emocional, con efectos positivos en las relaciones interpersonales, dadas las interacciones en las clases y, por ende, en el ambiente de aula.

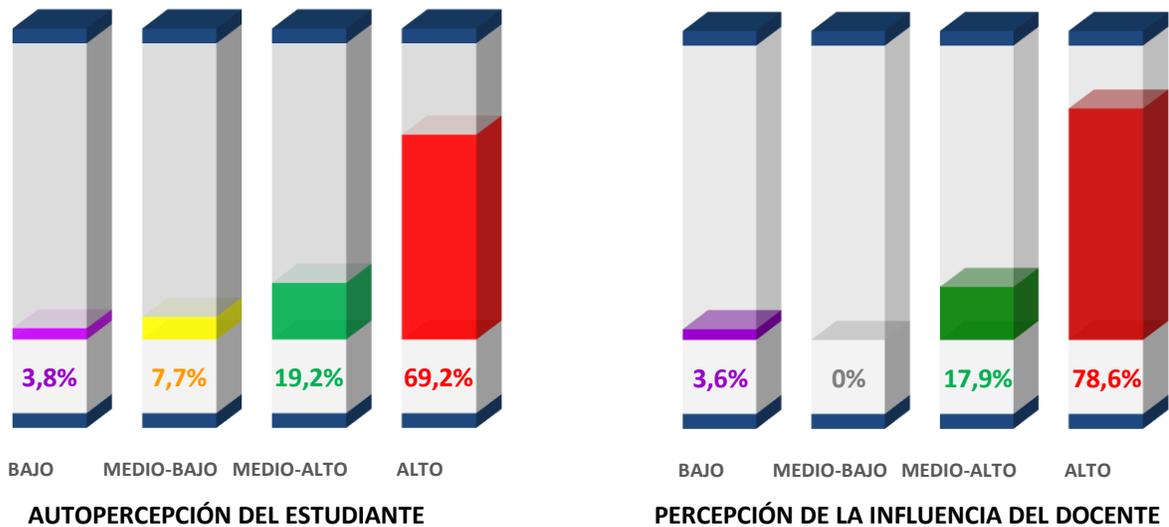
Ahora bien, al establecer una correlación entre las respuestas de los estudiantes en la encuesta y la opinión de los docentes en las entrevistas, quienes manifestaron que el principal factor que afecta su equilibrio emocional es la apatía de los jóvenes frente a las actividades académicas, es necesario considerar que la motivación de los educandos en el aula es un compromiso mutuamente incluyente, que atañe tanto a docentes como a estudiantes. Por lo tanto, debe resaltarse la importancia de que cada uno de los actores fortalezca, desde las responsabilidades que les atañen, sus competencias emocionales, como la autonomía emocional para el caso de los estudiantes, y la gestión de las emociones para el caso de los docentes, con el fin de contribuir al buen manejo de las relaciones intra e interpersonales, atravesadas por las interacciones de carácter académico.

4.2.3 La autoeficacia emocional: los principios y valores en las emociones

Sobre la autoeficacia emocional, en la Figura 10 se puede apreciar el consolidado de las respuestas de los estudiantes.

Figura 10

AUTOEFICACIA EMOCIONAL: autopercepción de los estudiantes y su percepción sobre la influencia de los docentes



En la gráfica se evidencia que los estudiantes se consideran con un alto nivel de autoeficacia emocional, es decir, se sienten como se quieren sentir, sin que tenga mayor relevancia el cómo se sientan los demás frente a una misma situación. El hecho de que hagan acopio de su autoeficacia emocional significa que aceptan su propia experiencia emocional, independientemente de si es única o excéntrica, o si es culturalmente convencional (Bisquerra y Pérez, 2007, pp. 67-68). Dicho de otra forma, para el caso de los estudiantes encuestados, prima la autonomía sobre sus propias emociones, en contra de una postura heterónoma que implica que sus respuestas emocionales estarían supeditadas a lo convencionalmente aceptado por la mayoría. Ahora bien, lo anterior conlleva una disyuntiva, dado el hecho de que, de acuerdo con las respuestas de los estudiantes en la encuesta, un alto porcentaje considera que la autoeficacia emocional de sus docentes incide en cómo ellos se sentirían, lo que iría en contra de su autonomía emocional. No obstante, lo anterior puede tener una explicación si se tiene en cuenta que

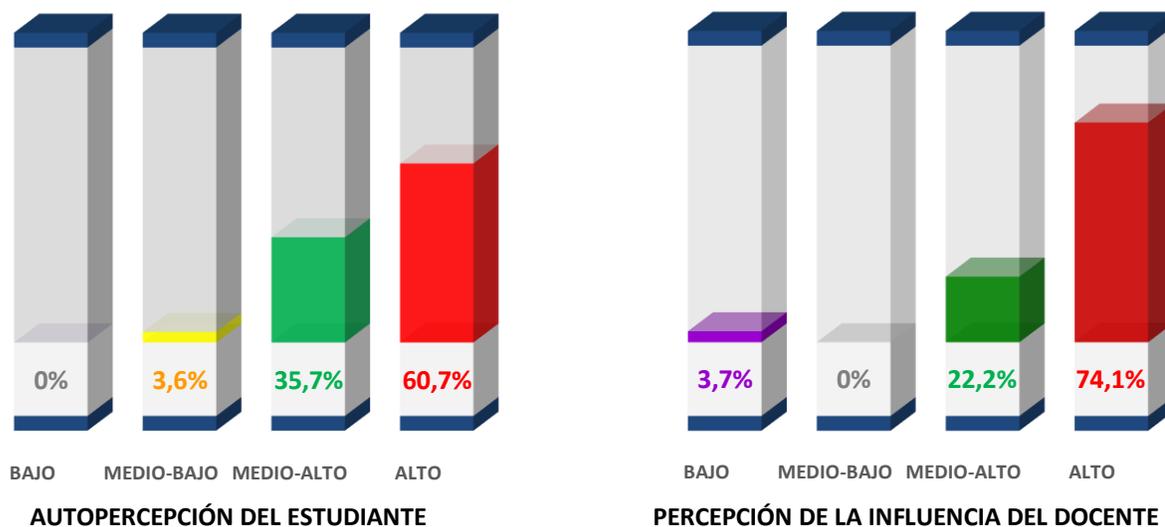
las experiencias emocionales de los individuos autoeficaces emocionalmente están en concordancia con sus creencias, es decir, en consonancia con sus propios valores morales (p. 68). Esto quiere decir que si los docentes en el aula, frente a una situación disruptiva, reaccionan emocionalmente de acuerdo con sus principios morales y a favor de los estudiantes, aunque vayan en contra de convencionalismos o incluso la normatividad, por ejemplo, de la institución educativa, sería natural pensar que los educandos estén de acuerdo con la expresión emocional de sus docentes, la valoren y tomen como referente, siempre y cuando compartan los mismos principios morales.

4.2.4 La responsabilidad: el compromiso emocional consigo mismo y los demás

En relación con la responsabilidad de los estudiantes, la Figura 11 da cuenta de la información recopilada.

Figura 11

RESPONSABILIDAD: autopercepción de los estudiantes y su percepción sobre la influencia de los docentes



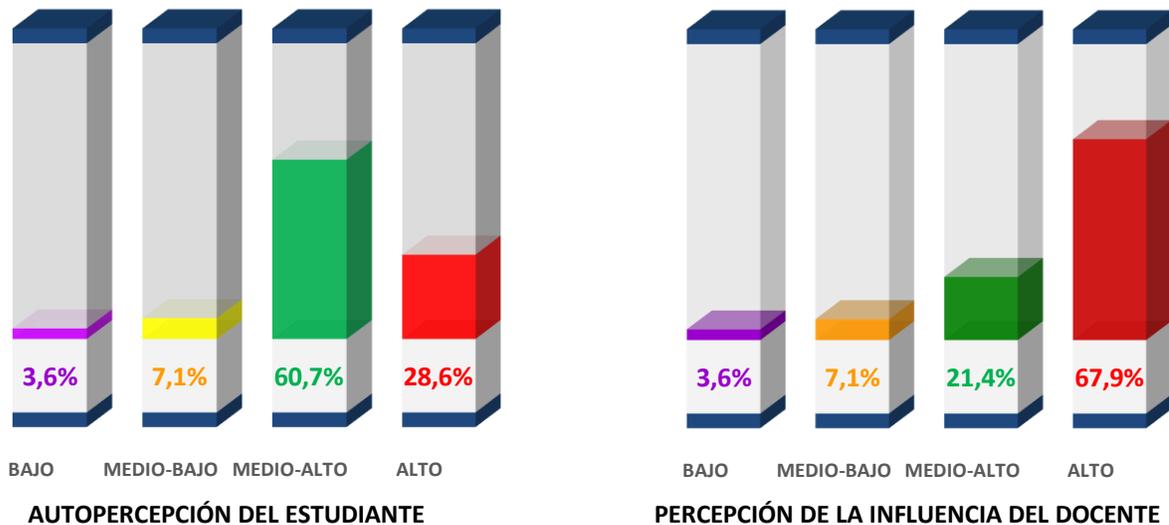
La gráfica muestra que los estudiantes se consideran con altos niveles de responsabilidad, y la percepción sobre sus docentes es que son un referente importante que influye en su “habilidad para tomar decisiones de forma consciente desde el propio comportamiento y en las interacciones sociales (Bisquerra y Chao, 2020, p. 16). El hecho de que los estudiantes perciban a sus docentes como influyentes en la asunción de una actitud responsable en el aula, cobra mayor relevancia en cuanto la responsabilidad “se apoya en la valoración ética y en las normas socioculturales, tomando siempre en consideración el bienestar propio y el de los demás. Incluye también poder identificar problemas, analizar situaciones, solucionar problemas, evaluar y actuar con responsabilidad ética” (Bisquerra y Chao, 2020, p. 16). La influencia que tienen los docentes sobre el desarrollo de la responsabilidad de sus estudiantes en el aula, implica la asunción de un compromiso personal y profesional frente a su quehacer, desligado de cualquier interés encaminado a satisfacer sus necesidades particulares en detrimento del bienestar emocional o académico de sus educandos, por lo que las decisiones que tomen, desde la responsabilidad como principio fundamental, deben estar encaminadas a la consecución de resultados que favorezcan las interacciones en el aula, ya sean estas de carácter académico o de relaciones interpersonales. Esto a su vez implica para los estudiantes que, con el docente como referente, pueden comprender que las decisiones responsables no son solo las que se toman pensando en las consecuencias que tendrían sobre ellos mismos, sino también las que comprenden un bienestar para quienes les rodean.

4.2.5 La actitud positiva: una clave para el autoempoderamiento

En relación con la actitud positiva, la Figura 12 da cuenta de la información suministrada por los estudiantes.

Figura 12

ACTITUD POSITIVA: autopercepción de los estudiantes y su percepción sobre la influencia de los docentes



Como se observa en la gráfica, la mayoría de los estudiantes encuestados se autopercibe entre los niveles medio-alto y alto de actitud positiva. Por otro lado, es notable que, para un número considerable de los estudiantes, los docentes tienen una alta incidencia en su actitud positiva.

Esta información toma mayor relevancia cuando se considera que el docente, para que incida en la actitud positiva de los estudiantes, debe ser consciente de que “lo importante es contribuir a que las personas tomen consciencia de la importancia de adoptar una actitud positiva ante a la vida; a veces, a pesar de las adversidades, las frustraciones y los desengaños” (Bisquerra y López-Cassà, 2020, p. 20). Lo anterior implica, a partir de los autores, una capacidad de regulación emocional de los docentes, que se ve favorecida cuando estos tienen unos valores que orientan su forma de proceder ante la vida (p. 20). En esta línea de ideas, el hecho de que los estudiantes identifiquen cómo sus docentes superan las vicisitudes en el aula gracias a la gestión de

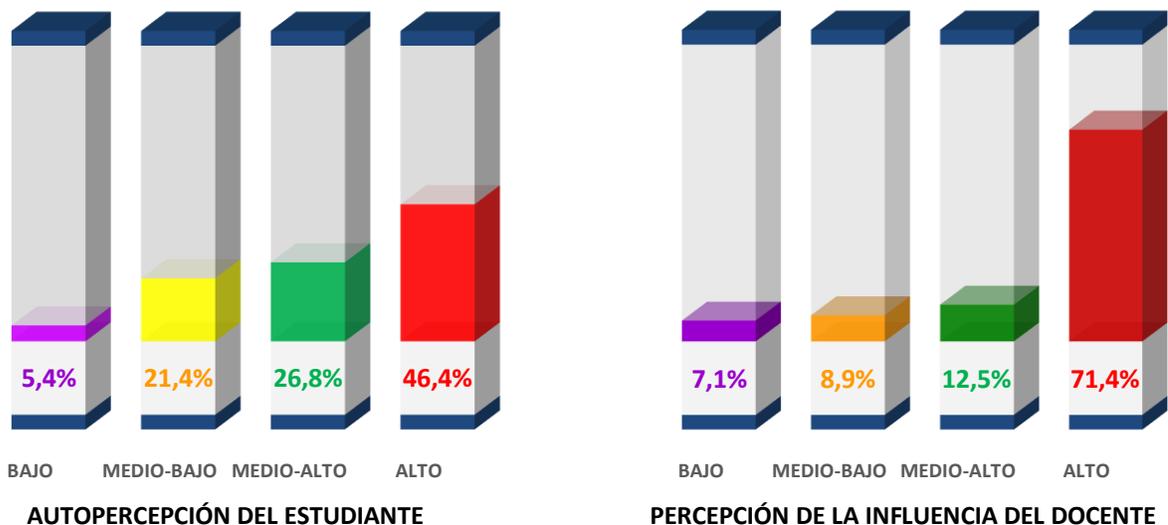
sus emociones, les sirve como referente para tener la confianza en que pueden hacer lo mismo, que tienen la potestad para hacer algo al respecto, en cuanto tienen el ejemplo de las actitudes, reacciones o estrategias de sus docentes para hacer acopio de alternativas de solución viables que subsanen las situaciones que originan algún malestar, lo que se traduce en un estado de bienestar que, desde la tranquilidad emocional, puede contribuir a encontrar la solución a las situaciones de conflicto, o por lo menos , a una gestión emocional que conlleve a disminuir la intensidad o duración de los estados emocionales poco placenteros.

4.2.6 El pensamiento crítico: pensar, creer, sentir y hacer

Sobre el pensamiento crítico, la Figura 13 muestra los siguientes resultados.

Figura 13

PENSAMIENTO CRÍTICO: autopercepción de los estudiantes y su percepción sobre la influencia de los docentes



Se observa que, si bien la mayoría de los estudiantes se considera con niveles positivos de pensamiento crítico, poco menos de la mitad de los encuestados se autopercibe con un nivel alto. Por otro lado, es notable que el 71,4 % de los estudiantes perciba que los docentes tienen un alto nivel de influencia sobre ellos, en lo que al pensamiento crítico se refiere; es decir, tienen incidencia en la forma en que los estudiantes, comprenden que “es necesaria la capacidad de pensar críticamente, junto con la correspondiente habilidad de pensar creativa y constructivamente. No se trata de criticar, sino de criticar reflexiva y argumentativamente con la finalidad de mejorar lo que se esté criticando” (Rendón-Uribe, 2014, p. 59).

Los niveles positivos de pensamiento crítico en los estudiantes encuestados permiten inferir que su respuesta frente a situaciones parte de la razón y la reflexión, y los lleva a decidir qué pensar, creer, sentir y hacer (Bisquerra y López-Cassà, 2020, p. 41). Es relevante que los estudiantes reconozcan la influencia de los docentes, quienes al pensar crítica y reflexivamente contribuyen a la “formación de individuos más autónomos, con capacidad para entender la realidad a través de explicaciones, argumentaciones e interpretaciones de los contextos” (Rendón-Uribe, 2014, p. 59). Para la misma autora, los docentes deben ser conocedores de este tipo de pensamiento y vincularlo a otros procesos como el desempeño socioemocional y la convivencia (p. 58), es decir, la aplicación del pensamiento crítico en el aula puede ser una herramienta que permita mejorar las relaciones intra e interpersonales, así como el ambiente del aula.

4.3 La formación en gestión emocional para los docentes: análisis de una perspectiva de educadores

En la presentación de la estrategia didáctica se expusieron algunas razones por las cuales se considera relevante la formación emocional para los educadores, a saber, que el desarrollo emocional y social son pilares esenciales para lograr el objetivo educativo, lo que implica la aplicación de las competencias emocionales de los docentes, para lo cual se requiere que estos cuenten con una formación en sus emociones dada su notable influencia en la forma en que se establecen las relaciones en el aula (Bisquerra y García-Navarro, 2018; Palomero, 2009). No obstante, es preciso tener en cuenta que el éxito de una formación emocional solo es posible con la participación activa y comprometida de los docentes, quienes son protagonistas de la educación como contrato social, en cuanto este es un acuerdo implícito entre los miembros de una sociedad que debe reinventarse para ayudar a enfrentar los retos comunes (UNESCO, 2021, p. 7), lo que implica, de acuerdo con los propósitos de este estudio, que la educación persista en sus fines académicos, pero que también incluya el componente emocional como factor incidente y diferencial en los procesos formativos, que contribuya a trascender la dimensión cognitiva del quehacer educativo para establecer relaciones más cercanas con las realidades personales de los estudiantes, de modo que se encuentren alternativas que permitan superar el hecho de que “algunas de nuestras dificultades provienen de nuestra manera de impartir educación. Un nuevo contrato social para la educación debe permitirnos pensar diferente sobre el aprendizaje y las relaciones entre los alumnos, los docentes, el conocimiento y el mundo” (p. 9); y estas relaciones pueden estar

atravesadas, en principio, por las competencias emocionales de los docentes, las mismas que se fortalecerían con una formación emocional para ellos, que requiere de su disposición, participación activa y automotivación luego del reconocimiento de la importancia de, por ejemplo, la gestión de sus emociones y la influencia que esta tiene en los estudiantes para que se involucren proactivamente en sus procesos de aprendizaje, para lo cual se requiere también de la vinculación de las instituciones educativas, a través de las decisiones administrativas que reconozcan la relevancia de la formación emocional de sus docentes como valor agregado en beneficio de la calidad de la formación académica que ofrecen, que se complementa con un reconocimiento del estudiante como sujeto de emociones y permeable frente a la forma en que sus docentes gestionan sus propios estados de ánimo, lo que incide en las respuestas emocionales de los educandos, en cuanto favorecen o afectan su disposición o automotivación para responder asertivamente a los retos de carácter académico, de relaciones interpersonales o de gestión de las problemáticas personales o íntimas que pueden interferir con su proceso de aprendizaje.

Dado lo anterior, al preguntársele en la entrevista su opinión sobre la posibilidad de una formación emocional para los docentes, el Docente 1 respondió lo siguiente:

A nosotros nos hace muchísima falta, demasiada, y más en el contexto en el que nos encontramos, pues nuestra población viene con bastantes dificultades; no todos, pero una proporción muy importante de nuestros estudiantes viene con muchas dificultades socioculturales, económicas y un montón de cosas, entonces a nosotros nos serviría mucho un acompañamiento donde nos enseñaran a enfrentar situaciones que se nos pueden presentar en el aula de clase y que a veces uno como que, ¿y yo aquí qué hago con el dilema que llegan ellos? Entonces sí, lo necesitamos.

La respuesta del docente da cuenta del reconocimiento de su parte de situaciones que afectan el estado emocional de los estudiantes, con un origen en coyunturas externas de carácter sociocultural y económico que influyen en sus estados emocionales al interior del aula, lo que lo lleva a asumir una actitud empática que da como resultado una consciencia de la importancia de la formación emocional en los docentes para afrontar estas situaciones con estrategias que contribuyan al bienestar emocional de los educandos.

Ante la misma pregunta, sobre la relevancia de una formación emocional para los educadores, el Docente 2 responde lo siguiente:

Nosotros, siendo personas universitarias, que a propósito en la universidad los chicos llegan de 17 años, para mí todavía siguen siendo unos niños, e incluso haciendo el doctorado, igual seguimos siendo personas que nos influenciarnos por los estados de ánimo de otros, entonces sí es necesario que gestionemos las emociones o que nos preocupemos también, incluso, por las emociones de los estudiantes. (...) Qué bueno uno tener herramientas también para poder apoyar a los estudiantes con estados de ánimo, y con uno mismo, porque nosotros también a veces tenemos problemas personales que... sí, también a veces puede ser difícil separarlos del aula de clase.

Es relevante el hecho de que el docente reconozca que cualquier persona, independientemente de su edad o cualificación profesional, está supeditada a experimentar diferentes grados de afectación emocional, y que esta puede originarse incluso como consecuencia de las acciones de otras personas que tuvieron dificultades para regular sus propias emociones, por lo que se puede inferir, a partir de las afirmaciones del docente, que tiene la consciencia emocional que le permite identificar

sus propios estados emocionales y la causa de estos, así como los de los estudiantes; no obstante, da a entender que en ocasiones no son suficientes las estrategias con las que cuenta para fortalecer la gestión de sus propias emociones y ayudar a los estudiantes a hacer lo mismo, y esto lo lleva a considerar como importante y necesaria una formación emocional para docentes en beneficio propio y el de sus educandos.

Para el Docente 3, a partir de su opinión con respecto a la relevancia de una formación emocional para los educadores, se evidencia que desde su quehacer asume una postura empática hacia los estudiantes en relación con sus emociones, que tiene como origen una experiencia personal:

A mí me parece que a veces creemos que levitamos y nos creemos superiores, y al estudiante siempre lo estamos maltratando, como diciéndole "Pues, si no es capaz, entonces ¡váyase!" Me tocó esa parte de ser estudiante, que el profesor me dijera: "Pues, si no es capaz, entonces ¡váyase!" Entonces sí, me parece que eso hace falta. Hace falta porque desconocemos muchas veces con quién estamos hablando, o sea, que son estudiantes, porque (para algunos docentes) ni son personas, y uno dialoga con algunos compañeros y cuentan cosas que uno dice, pero ¿cómo le va a decir eso al estudiante? ¿Pero, cómo va a hacer eso? No me parece. Entonces pienso que sí es importante, porque uno se puede enojar y frustrar como profesor, claro, pero yo creo que sí tenemos que aprender a manejar las emociones en el aula para saber cómo le vamos a responder a las otras personas en el salón.

Las opiniones del docente dan lugar a inferir que este reconoce el impacto que tiene sobre los estudiantes la actitud poco empática por parte de un educador que no cuenta con las competencias emocionales que le permitan identificar el efecto que sus

acciones o actitudes tienen sobre el estado anímico de los demás; por lo tanto, reconoce la importancia de una formación emocional para los docentes, no solo para que fortalezcan la gestión de sus propias emociones, sino también para saber cómo responder a los estudiantes cuando se presentan situaciones en el aula, en las que una intervención asertiva puede marcar la diferencia sobre la respuesta de los mismos educandos frente a sus propias emociones.

Ahora bien, a partir de las anteriores opiniones de algunos docentes, quienes desde sus testimonios reconocen las ventajas de tener una formación emocional en beneficio propio y el de sus estudiantes, podría pensarse que se cuenta con su actitud receptiva para aprender sobre la gestión de sus emociones, no obstante, existen algunos aspectos de carácter personal y del quehacer docente que aún deben ser superados, de modo que se fortalezca la disposición y automotivación frente a las actividades formativas o capacitaciones. Por ejemplo, para el caso del Docente 1, en la entrevista se le preguntó sobre la manera en que se podría convocar a los educadores para que participen en actividades de formación, ante lo cual respondió:

Es triste lo que voy a decir, pero es la realidad: nos tienen que obligar. Es simple, nos tienen que obligar (...) porque el día a día nos absorbe con muchas cosas, entonces, que debemos responder a actividades de investigación, actividades de administración, docencia, extensión académica, servicios especializados, entonces a veces uno, por más que quiera participar en estos espacios, no nos da; o porque se nos cruza con otras cosas, o porque estamos tan agobiados, tan cargados de otras actividades que, por más que queramos participar en estos espacios, no, no es posible. (...) Esa es la única manera, no debería ser así, pero por el trajín que llevamos en el día a día, creo que es la única alternativa.

El docente expone unos argumentos que pueden ser considerados como válidos a la luz del quehacer docente, en cuanto los educadores deben cumplir con múltiples actividades adicionales a las inherentes a su quehacer pedagógico. Por ejemplo, para el caso del ITM, el estatuto profesoral (ITM, 2013) determina sus funciones, entre las que se encuentran la preparación, gestión, ejecución y divulgación de proyectos de investigación; las tareas académicas y administrativas propias de la función del profesor; la participación en programas de extensión; la asesoría, dirección y evaluación de trabajos académicos en los distintos niveles de formación (p. 7), entre otras, lo que podría explicar la percepción de los docentes de una sobrecarga de trabajo, definido este concepto por González-Torres (2003) en torno a cuatro parámetros, a saber, “elevado número de tareas multifacéticas a las que hacer frente, altos niveles de responsabilidad, transferencia al profesor de elevadas expectativas de rendimiento por parte de directivos y colegas, la exigencia de resultados en un período breve de tiempo” (p. 66), razón por la cual se dificulta que los docentes tengan una actitud receptiva frente a la apertura de espacios de formación emocional, incluso si son conscientes de la importancia para sí mismos, sus estudiantes y, por ende, para un buen ambiente de aula.

Por otro lado, existen razones relacionadas con la estructura personal de los docentes que influyen en su postura frente a las capacitaciones en general o, más específicamente, ante la oportunidad de una formación sobre la gestión de sus emociones. Al respecto, el Docente 4 opina lo siguiente:

Yo a las capacitaciones les huyo; no me gusta ninguna. Me gusta más un espacio para conversar; eso es mejor, porque nadie sabe de las emociones de nadie. A mí la verdad me molesta que en una capacitación le digan a uno cómo enseñar. A uno quien le dice cómo enseñar es el grupo que tiene en frente. Esos son los que le enseñan a uno a enseñar, porque es que hay grupos que les gusta que

uno les dé la clase muy magistral, como hay otros grupos que uno los pone a hacer diversas cosas; pero uno tiene que hacer lectura de su curso, de sus personas. Hay cursos y temas que usted tiene que explicar, entonces uno les dice "Esto lo tengo que explicar yo", porque no es suficiente leerles; uno tiene que traducir esa ecuación en contextos. Pero que le digan a uno "Dé el curso así, o dé el curso 'asá'"... porque es que yo no soy muy amiguito del discurso a través de libros, canciones o cursos que le digan a uno cómo enseñar.

La postura del educador sobre las actividades de capacitación es comprensible desde su asunción del concepto de autonomía docente, dada la libertad de cátedra a partir de la cual "los profesores tienen discrecionalidad para direccionar la formación en el conocimiento dentro del marco de un contenido programático previamente concertado con las instancias académicas de la Institución" (ITM, 2013, p. 4). Sin embargo, aunque la pregunta en la entrevista hacía referencia particular a una formación para los docentes sobre su gestión emocional, el docente centró su respuesta en el componente académico, y da a entender que considera que cuenta con el dominio de los saberes específicos y las estrategias didácticas para cumplir con los objetivos planteados para sus cursos. Es entonces que la respuesta del docente permite inferir que el enfoque que le da a su quehacer pedagógico se centra en alcanzar los logros definidos desde la dimensión cognitiva de sus cursos, con una intención válida desde la asunción de su compromiso eminentemente académico, por lo que, al parecer, relega la dimensión personal y emocional en las interacciones en el aula, dado lo cual no considera relevante una capacitación para los docentes sobre la gestión de sus emociones.

Es de considerar entonces, a partir de las opiniones de los docentes, que hay un doble reto que afrontar. Por un lado, se plantea la necesidad de la apertura de espacios para que los educadores puedan acceder a una formación en la gestión de sus

emociones, y por otro lado se presentan algunos inconvenientes al convocarlos a participar en capacitaciones, dadas las múltiples actividades que deben realizar y los compromisos que deben cumplir, por lo que se deja abierta la posibilidad de que se puedan lograr acuerdos, para lo que se requiere de la voluntad de las partes involucradas.

5. Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

La inteligencia emocional es un tema que ha cobrado mayor importancia en los últimos años en el ámbito educativo, a partir del reconocimiento de las competencias emocionales y los efectos de su aplicación, particularmente por parte de los docentes, dado que el rol del educador ha trascendido sus funciones como orientador en procesos de carácter académico o la formación en valores éticos y morales, para ser considerado como referente de la forma en que se configuran las relaciones intra e interpersonales en el aula, teniendo en cuenta que “en tanto que seres humanos, los profesores están siempre bajo la influencia de las emociones” (Casassus, 2007, p. 241), a lo que se suma el hecho de que “el maestro o maestra no enseña en abstracto, dejando de lado sus propias emociones y sentimientos, sino que, ya sea de manera explícita o implícita, transmite los mismos en cada acto pedagógico que desarrolla” (García, 2012, p. 14), lo que implica que la gestión de sus emociones, hace a los educandos propensos a verse afectados o estimulados para regular sus propias emociones como respuesta al referente que ven en sus educadores; es decir, el docente tiene el potencial de ser modelo para sus estudiantes en la gestión de sus emociones.

Al respecto, para Bisquerra y López-Cassà (2020), “el modelado es un tipo de aprendizaje que se basa en replicar la conducta ejecutada por un modelo” (p. 68), lo que

implica que las conductas emocionales de los docentes deben ser un acto consciente del reflejo que estas tienen sobre los demás, y que comprenden una relación de causa-efecto entre sus acciones y discurso, con las respuestas emocionales que esperan del alumnado, puesto que “en el comportamiento del profesorado debe haber coherencia entre ‘lo que se dice y lo que se hace’” (p. 68), lo que dará como resultado que la respuesta emocional de los estudiantes sea consecuencia del modelo del comportamiento emocional de sus docentes. Es por esto que, dada la información recopilada en las encuestas realizadas a los estudiantes, en las que se evidencia que, en general, los estudiantes consideran que la forma en que sus docente gestionan sus emociones tiene un efecto en la manera en que ellos regulan las propias, se puede inferir que el modelo asertivo de comportamiento y de gestión emocional que ofrece el profesorado es un referente para ser replicado por los estudiantes, en cuanto facilita que estos optimicen sus propios recursos para afrontar las situaciones que afectan su bienestar emocional a través de la autonomía que les permita ser gestores de sus emociones, en la medida en que reconocen que aspectos como, por ejemplo, la autoestima, la automotivación, la responsabilidad y la actitud positiva contribuyen a hacerlos protagonistas en el control de sus propias decisiones y estados de ánimo, lo que conlleva beneficios como el equilibrio emocional para hacer frente a situaciones estresantes; una actitud positiva y proactiva para responder a los compromisos ineludibles en su proceso de aprendizaje y, no menos importante, el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, que involucra a sus compañeros, pero también, particularmente, a sus docentes como figuras relevantes en el aula en las interacciones pedagógicas.

En línea con lo anterior, evidencia empírica suministrada por los docentes para el estudio permite también inferir que hay un reconocimiento por parte de estos de la

incidencia de la gestión de sus emociones en la respuesta emocional de sus estudiantes, en cuanto, por ejemplo, la consciencia emocional de los educadores les permite identificar el estado anímico de sus estudiantes y actuar en consecuencia con el fin de fortalecer en estos la automotivación frente a las actividades académicas; la expresión asertiva de las emociones frente a sus estudiantes conlleva a una respuesta positiva de estos, dado que no sienten una afectación a su autoestima y son más proclives a hacer acopio de su motivación intrínseca, lo que da como resultado una actitud más responsable frente a los compromisos inherentes a su proceso de aprendizaje. Dicho de otra forma, en relación con los docentes, “las personas emocionalmente inteligentes no solo son más hábiles a la hora de percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino que también son más capaces de extrapolar estas habilidades a las emociones de los demás” (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008, p. 429), lo que cobra mayor relevancia a la luz de las relaciones pedagógicas en el aula, en donde un educador que gestione sus emociones asertivamente, contará con un mayor equilibrio emocional que funcione como modelo o referente para los estudiantes, quienes a su vez contarán con las herramientas para fortalecer la gestión de sus propios estados de ánimo en beneficio del desarrollo de su autonomía emocional.

Ahora bien, aunque las opiniones de los docentes tuvieron como referente situaciones en las que primaban las interacciones de carácter académico, lo que puede ser comprensible dado que el escenario se presenta en un nivel de educación superior, se considera coherente concluir que una asertiva gestión de las emociones por parte de los docentes no solo tiene un efecto en los estudiantes, sino que también implica un equilibrio emocional en los educadores que favorece el manejo de sus relaciones intrapersonales que los lleva a superar situaciones estresantes en los ambientes de

aprendizaje, y que además es el punto de partida para una adecuada gestión de las relaciones interpersonales que contribuyan al buen ambiente de aula.

En consideración a lo anterior, en cuanto al manejo de las relaciones interpersonales, se parte del reconocimiento del aula como un espacio de interacciones que giran en torno al aprendizaje, pero también alrededor de las emociones; de allí la importancia del acopio que hacen los docentes de la gestión emocional, como competencia de la inteligencia emocional, para contribuir a un ambiente armónico en cuanto un educador reconoce que el aprendizaje se favorece cuando existe una relación de respeto y cordialidad con sus estudiantes. Al respecto, para Fernández-Berrocal y Ruiz (2008):

Uno de los objetivos más importantes de cualquier persona es mantener las mejores relaciones posibles con las personas que nos rodean. Una alta Inteligencia Emocional (IE) nos ayuda a ser capaces de ofrecer a los que nos rodean una información adecuada acerca de nuestro estado psicológico. Para poder manejar los estados emocionales de los demás hay que ser capaz, previamente, de manejar bien los propios estados emocionales (...) En este sentido, la IE va a jugar un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales (pp. 429, 430).

Es así que la gestión emocional de los docentes se ve reflejada en un buen manejo de sus relaciones intrapersonales, correspondientes con su equilibrio interior y el dominio de su emocionalidad, lo que les permite tener el control de las situaciones estresantes que puedan presentarse en el aula, con una actitud proyectada a los estudiantes quienes, a su vez, pueden recibir los beneficios de tener en sus educadores un modelo de gestión de las emociones y además formar parte de un clima de aula que

favorece los procesos de aprendizaje, la autonomía emocional y las relaciones interpersonales.

Es entonces que la formación emocional para los docentes de la Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas del ITM se convierte en una alternativa para favorecer las interacciones emocionales y de aprendizaje, en cuanto fortalece la capacidad del profesorado para desarrollar estrategias que les permitan afrontar las situaciones que originan afectaciones a los procesos que se llevan a cabo al interior del aula. Si bien la formación emocional impartida a educadores no es algo nuevo, la dirigida a docentes de educación superior no tiene muchos antecedentes; no obstante, debe tenerse en cuenta que “el progresivo desarrollo de investigaciones sobre la inteligencia emocional y su influencia en diferentes contextos ha generado una mayor conciencia sobre la importancia del uso adecuado de las emociones para afrontar el estrés laboral que se produce en el contexto educativo” (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010, p. 43); sin embargo, por lo menos para el caso de este estudio, se pretende que la formación emocional trascienda lo concerniente al estrés laboral de los educadores, para que extienda su alcance a los estudiantes, en la medida en que los programas de desarrollo de las capacidades emocionales y sociales de los docentes pueden contribuir a una educación más integradora que aúne lo intelectual y lo emocional como un contexto facilitador del desarrollo global de los estudiantes (p. 47); para lo que se requiere, inicialmente, de la voluntad de las instituciones educativas para abrir espacios de formación emocional, luego de que en estas se reconozcan las dimensiones cognitiva y emocional como complementarias y necesarias para alcanzar los objetivos planteados en los procesos pedagógicos que se orientan en los diferentes ambientes de aprendizaje; pero por otro lado, también se requiere de la voluntad de los docentes y de su motivación, para participar en los espacios de formación emocional que, si bien no tratan

sobre su saber científico, sí abordan aspectos relevantes directamente relacionados con su labor educativa, puesto que, por ejemplo:

La capacidad para identificar, comprender y regular las emociones es fundamental entre el profesorado, ya que estas habilidades van a influir en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral” (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010, p. 44)

La clave para la participación de los docentes en espacios de formación emocional es su motivación, la misma que “está basada en elementos intrínsecos del trabajo como son el reto intelectual, la autonomía, la libertad para probar nuevas ideas, el desarrollo de la competencia profesional y la oportunidad de crecer personalmente” (González-Torres, 2003, p. 70), así como el sentir que, en tanto educadores, hacen parte importante en la formación de jóvenes y en la construcción de sociedad, lo que es motivo de orgullo y satisfacción. Sin embargo, a veces los docentes tienen razón al no sentirse motivados para participar en capacitaciones, dado que en el formato de algunas de ellas se presupone que los educadores “no necesitan nada más que un conjunto de teorías, métodos y técnicas científicas que deberán aplicar sobre sus alumnos y que garantizan su buen hacer, ignorando así su condición de ser social y emocional”. (Palomero, 2009, p. 146), pero esto puede cambiar siempre que se tenga claro que en el diseño de un programa de formación emocional no se enseña solo desde la teoría, excluyendo los contextos educativos reales y las situaciones que viven los docentes cada día en sus aulas.

En definitiva, las emociones hacen parte de las interacciones humanas, y esto incluye las que se dan en la educación, por lo que en la actualidad el profesorado tiene

más responsabilidades que hace algunas décadas. Las relaciones entre educadores y educandos se resignifica paulatina e inexorablemente, y es por esto que los docentes tienen como uno de sus nuevos retos, desarrollar sus competencias emocionales. Al respecto, Bisquerra y García-Navarro (2018) opinan lo siguiente:

Educación es ayudar a crecer como persona. El desarrollo emocional y social son pilares esenciales para lograr este objetivo y su consecución requiere, previamente, que los docentes desarrollen sus competencias emocionales. Tan sólo así podrán potenciar el aprendizaje emocional en sus aulas y ayudar al alumnado a ser emocionalmente más inteligentes (p. 24).

Las emociones han tomado su lugar en la educación, por lo que se debe considerar que educar también implica que los docentes y estudiantes se reconozcan a sí mismos, al otro, y comprendan que todos están atravesados por las emociones y por ello la necesidad de gestionarlas.

5.2 Recomendaciones

La gestión emocional en docentes universitarios y su incidencia en las emociones de los estudiantes, es un aspecto que no ha sido abordado en muchos estudios, tal como se puede evidenciar en los antecedentes; es por esto que para futuras investigaciones podrían explorarse otras relaciones que se desprendan de la relevancia de las competencias emocionales de los docentes en la educación superior, tales como el desempeño del profesorado, el rendimiento académico de los estudiantes o la deserción universitaria. Si se tienen en cuenta estas posibles categorías en estudios ulteriores, podrían surgir alternativas de solución a las problemáticas que se presentan en educadores y educandos en un ambiente académico más exigente, como lo es el

universitario, en el que el manejo de las emociones no ha tenido tanta atención ni ha sido abordado en tantos estudios como en los niveles básicos de escolaridad.

Otro enfoque para futuras investigaciones podría abordarse desde la perspectiva de las instituciones de educación superior, por ejemplo, en relación con el bienestar emocional de sus docentes, el efecto de la inclusión de estrategias pedagógicas o didácticas en las diferentes áreas del conocimiento que involucren herramientas para fortalecer la gestión de las emociones en los estudiantes, o la incidencia de la formación emocional del profesorado para afrontar los efectos del estrés laboral, teniendo en cuenta que una asertiva gestión de las emociones no sólo implica para estos el manejo de las relaciones consigo mismos y con los demás, sino también una relación con el ejercicio docente fuera del aula, puesto que los compromisos de los educadores no son solo con los estudiantes, sino también con el quehacer educativo que implica cumplir con deberes de carácter administrativo, dadas todas las funciones que se les asignan a los docentes y que requieren de tiempo, dedicación, responsabilidad y una actitud positiva para evitar caer en el estrés laboral.

Como recomendación final, se pone a consideración de la Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas del ITM la implementación de estrategias de formación emocional para sus docentes, que contribuyan a su bienestar emocional para su propio beneficio, el de sus estudiantes, y el de la Universidad, en cuanto sería un aporte para cumplir con los propósitos institucionales que propenden por la calidad educativa y una formación con sentido humano. En relación con lo anterior, para Bisquerra y García-Navarro (2018), invertir en educación emocional es invertir en calidad educativa, ya que supone el desarrollo de competencias que permitirán abordar los nuevos retos que plantea la sociedad del siglo XXI (p. 24). Ahora bien, aunque no es una tarea sencilla lograr que los docentes participen de forma proactiva en las diferentes capacitaciones que se les

ofrecen, particularmente cuando no están relacionadas con su saber específico, el ITM podría pensar en la posibilidad de motivar a los educadores, por ejemplo, a través del programa institucional denominado Salario Emocional (ITM, s.f.-e), que comprende diferentes estímulos para los empleados de la Universidad, propende por su salud mental, emocional y mejorar la calidad de vida de docentes y administrativos. Por supuesto, una formación de este tipo implica la voluntad de las partes para hacer realidad que en el ITM se den los primeros pasos para desarrollar las competencias emocionales en la comunidad educativa, comenzando con la gestión de las emociones de los docentes para fortalecimiento de las relaciones intra e interpersonales al interior del aula.

6. Referencias

- Acosta, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. En Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España. *Educación emocional y convivencia en el aula*. (pp. 11-31).
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=12449_1
- 9
- Álvarez, E. (2017). *La competencia emocional del docente y la interacción maestro-alumno en el aula de secundaria*. [Tesis de doctorado, Instituto Universitario Internacional de Toluca]. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/tesis/145340.pdf>
- Ariza-Hernández, M. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/834/83453740002/83453740002.pdf>
- Barrientos, A., Sánchez, R., y Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24), 119–141.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2126758.pdf>

Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. (6.ª ed.). Praxis.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.

<http://www.codajic.org/node/3101>

Bisquerra, R. (2014). Situación de la educación emocional en España: aportaciones y niveles de análisis. En S. Orejudo, F. Royo, J. L. Soler y L. Aparicio. (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 23-41). Universidad de Zaragoza.

https://www.psicoaragon.es/sites/default/files/libro_inteligenciareducido.pdf

Bisquerra, R. y Chao, C. (2020). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, (1), 9-29. <https://ri.iberomx.mx/handle/iberomx/6042>

Bisquerra, R. y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), pp. 15-27.

https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9782177d-4a4c-45f4-bdbc-5de7384212c4/pe-n8_03art_bisquerra-garcia.pdf

Bisquerra, R. y López-Cassà, È. (2020). *Educación emocional. 50 preguntas y respuestas*. El Ateneo.

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455>
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional* (2.ª ed.). Editorial Cuarto Propio. <https://pdfcoffee.com/casassus-juan-la-educacion-del-ser-emocionalpdf-pdf-free.html>
- Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Editorial El Búho. https://www.academia.edu/32462228/Documents_tips_cerda_hugo_los_elementos_de_la_investigacion_pdf
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. (E. Zimmerman, Trad.; 1.ª ed. en español). Editorial Universidad de Antioquia. (Trabajo original publicado en 1996). <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Amanda%20Coffey,%20Encontrar%20el%20sentido%20a%20los%20datos%20cualitativos.pdf>
- Congreso de la república de Colombia. (2021). *Educación emocional: la cátedra que urge en Colombia*. <https://www.senado.gov.co/index.php/component/content/article/13-senadores/2651-educacion-emocional-la-catedra-que-urge-en-colombia>
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (Ed.), *Manual de investigación cualitativa Vol. I*. (pp. 43-101). Gedisa. <https://docer.com.ar/doc/n8s11xe>

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3). <https://rieoei.org/RIE/article/view/4005/4100>
- Extremera, N., Mérida-López, S. y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, (Número especial 2), 74-97.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2869/3813>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 421-436. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1289/1363>
- Fernández, M. (2009). Construyendo nuestra felicidad para ayudar a construirla. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 231-269. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419066013.pdf>
- Galeano, E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. La Carreta Editores. https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Estrategias_de_investigacion_social_cualitativa.pdf
- García, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: diseño, aplicación y evaluación*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/454728/EGN_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata. (Trabajo original publicado en 2007). <https://docer.com.ar/doc/ex1s5v8>
- Gilgun, J. (1994). A case for case studies in social work research. *Social Work*, 39(4), 371-380. https://www.researchgate.net/publication/232493836_A_Case_for_Case_Studies_in_Social_Work_Research
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. (F. Mora y D. González, Trads.). Kairós. (Trabajo original publicado en 1998).
- Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional*. (E. Mateo, Trad.). Penguin Random House. (Trabajo original publicado en 1995).
- González, A. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 85-103. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf>
- González-Torres, M. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *ESE. Estudios Sobre Educación*, (5), pp. 61-83. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25619/22186>
- Guzmán, A. y Alvarado, J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación cualitativa*. Entorno. https://www.researchgate.net/publication/331454305_Fases_y_Operaciones_Metodologicas_en_la_Investigacion_Educativa

Henao, J. y Marín, A. (2019). El proceso de enseñanza desde el prisma de las emociones de los docentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 193-215.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/9415/8395

Hernández-Flórez, A.J. (2019). La motivación: base fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Aibi Revista de Investigación Administración e Ingeniería*, 7(2), 57-61. <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/1668>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4.^a ed.). Mc Graw Hill.

<http://187.191.86.244/rceis/registro/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20SAMPLERI.pdf>

Herrera, L. y Buitrago, R. (2019). Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones. *Praxis & Saber*, 10(24), 9-22.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/10035/8388

Instituto Tecnológico Metropolitano. (2009). *Reglamento Estudiantil. Régimen Académico y Disciplinario*. [https://www.itm.edu.co/wp-](https://www.itm.edu.co/wp-content/uploads/estudiantes/Reglamento_estudiantil_2009-itm.pdf)

[content/uploads/estudiantes/Reglamento_estudiantil_2009-itm.pdf](https://www.itm.edu.co/wp-content/uploads/estudiantes/Reglamento_estudiantil_2009-itm.pdf)

Instituto Tecnológico Metropolitano. Acuerdo No. 08 de 2013. Por el cual se expide el estatuto profesoral del Instituto Tecnológico Metropolitano. Marzo 1. Consejo Directivo. <https://www.itm.edu.co/wp-content/uploads/docentes/Estatutoprofesoral-1.pdf>

- Instituto Tecnológico Metropolitano. Acuerdo No. 17 de 2013. Por el cual se adoptan las políticas y el reglamento de Bienestar Institucional. Abril 19. Consejo Directivo.
https://reacreditacion.itm.edu.co/docs/Normativa_Interna/18.%20Acuerdo%2017%20de%202013%20-%20Reglamento%20de%20Bienestar.pdf
- Instituto Tecnológico Metropolitano. Acuerdo No. 005 de 2022. Por medio del cual se aprueba y adopta el Plan de Desarrollo Institucional 2022-2025. Hacia una era de universidad y humanidad. Mayo 20. Consejo Directivo. <https://www.itm.edu.co/wp-content/uploads/Plan-Desarrollo/Plan-de-Desarrollo-Universidad-Humanidad.pdf>
- Instituto Tecnológico Metropolitano. (s.f.-a). *Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas*.
<https://www.itm.edu.co/facultad-ciencias-exactas-aplicadas/>
- Instituto Tecnológico Metropolitano. (s.f.-b). *Informe de Autoevaluación Institucional 2013-2018*.
<https://aotronivel.itm.edu.co/BancoConocimiento/ConsultaInterna/Informe%20de%20autoevaluaci%C3%B3n%20ITM%202013-2018.pdf>
- Instituto Tecnológico Metropolitano. (s.f.-c). *Perfil Docente ITM*.
<https://www.itm.edu.co/docentes/atributos-docente/>
- Instituto Tecnológico Metropolitano. (s.f.-d). *Reseña Histórica*.
<https://www.itm.edu.co/institucional/historia/>
- Instituto Tecnológico Metropolitano. (s.f.-e). *Salario Emocional*.
<https://www.itm.edu.co/empleados/bienestar-laboral/salario-emocional/>
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5(1), 39-72.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531575>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

<https://es.scribd.com/document/383898030/Steinar-Kvale-2011-Las-Entrevistas-en-Investigacion-Cualitativa>

Ley 1620 de 2013. (2013, 15 de marzo). Congreso de la república de Colombia. Sitio de archivo de la presidencia 2010-2014.

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. I. (2.ª ed.)*. Paidós.

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522, 526. <https://academic.oup.com/fampra/article/13/6/522/496701?login=false>

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias, *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.

<https://www.scielo.br/j/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h76tyg/abstract/?lang=es>

Mendoza, E. y Boza, J. (2020). La huella emocional del docente en las aulas universitarias. Retos y competencias en el siglo XXI. *Centro Sur*, 4(1), 2-13.

<https://centrosureditorial.com/index.php/revista/article/view/38/84>

Mieles, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225.

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/3648/3187>

- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
<https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-345822_ANEXO_19.pdf
- Palomera, R., Briones, E. y Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socio-emocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/9116/8392
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 421-430.
<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1292/1369>
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(2), 145-153.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039102>
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el campo educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 401-420.
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924008.pdf>

- Pérez-Borroto, S., Rojas, L. y Bravo-Ancada, M. (2021). La educación emocional en docentes universitarios de Remedios. Sus necesidades psicoeducativas. *Perspectivas en Psicología*, 18(2), 69-73.
<http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/559/319>
- Pérez, G. (2002). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos (Tomo I)*. La Muralla.
http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf
- Ramírez-Asís, E., Espinoza, M., Esquivel, S. y Naranjo-Toro, M. (2020). Inteligencia emocional, competencias y desempeño del docente universitario: aplicando la técnica mínimos cuadrados parciales SEM-PLS. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 99-114.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7589113>
- Rendón-Uribe, M. (2014). El pensamiento crítico reflexivo como herramienta para la educación de la competencia socioemocional. *Revista Internacional Magisterio*, 66, 57-62.
https://www.academia.edu/43978188/El_pensamiento_cr%C3%ADtico_reflexivo_como_herramienta_para_la_educaci%C3%B3n_de_la_competencia_socioemocional
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
<https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>

- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 289-305.
<https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2.^a ed.). Aljibe. https://dlscrib.com/metodologia-de-la-investigacion-cualitativa-gregorio-rodr-igrave-guez-g-ograde-mez-javier-gil-flores_58fd3c10dc0d602a63959ec4_pdf.htmlRodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa
- Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación educativa*, 7(12), 23-40.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177/7130>
- Romero, V. y Giménez, E. (2014). Autoestima e Inteligencia Emocional: un estudio exploratorio con adolescentes españoles. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 2(1), pp. 1-9. <https://1library.co/document/yroo2ppy-autoestima-inteligencia-emocional-estudio-exploratorio-adolescentes-espanoles.html>
- Sabariego, M. (2009). La investigación educativa: génesis evolución y características. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 51-87). La Muralla.
https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf

- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.385.4383&rep=rep1&type=pdf>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill Interamericana. <https://dokumen.pub/investigacion-cualitativa-en-educacion-fundamentos-y-tradiciones-1nbsped-8448137795-9788448137793.html>
- Santander, S., Gaeta, M. y Martínez-Otero, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 225-246.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27468087011>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.
https://www.academia.edu/7430069/Anselm_L_Strauss_Qualitative_Analysis_for_Social_Scientists_1987
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (E. Zimmerman, Trad., 1.ª ed. en español). Editorial Universidad de Antioquia. (Trabajo original publicado en 1998). <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

- Torrado, M. (2009). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 231-257). La Muralla.
https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf
- Torres, Y. (2021). Procedimiento metodológico para desarrollar la autonomía emocional en estudiantes universitarios. *Mendive*, 19(3), 848-861.
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2435>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. (Resumen). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Universidad de Cartagena. (2019). ¡Pillatela y aprende! Competencias socioemocionales para el fortalecimiento de la educación media.
<https://d3rhaqd7pe5pkw.cloudfront.net/aprenderencasa/educacion-socioemocional/pillatela-y-aprende-media.pdf>
- Villanueva, L., Clemente, R. y Adrián, J. (2004). Desarrollo emocional y competencia social. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 7(17-18).
<http://reme.uji.es/articulos/presentacion.html>
- Villena, M. (2015). *Incidencia de las actitudes y personalidad del maestro en la conducta social de los alumnos: competencia social y clima social de clase*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada].
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43412/25937674%20proc..pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Zaccagnini, J. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España. *Educación emocional y convivencia en el aula*. (pp. 11-31).

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=12449_1

Anexo A: Encuesta para docentes

ENCUESTA ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN O GESTIÓN EMOCIONAL EN EL AULA DE CLASE, DE DOCENTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS Y APLICADAS DEL ITM

INSTRUCCIONES:

Respetado(a) docente,

¿Te has preguntado si implementas estrategias de gestión emocional en tu práctica educativa?

¿Sabes cuáles son las estrategias de gestión emocional y el lugar que estas ocupan en la labor docente en relación con tus estudiantes?

Te invitamos a participar en esta encuesta que consta de 22 preguntas, en la que se describen algunas situaciones que pueden presentarse en el aula de clase, para que de manera consciente elijas la opción de tu preferencia.

Antes de las preguntas encontrarás información que te ayudará a comprender algunos conceptos relacionados con la gestión emocional, para facilitarte la identificación de la opción que más se sintonice con tu accionar en el aula. Las definiciones fueron tomadas (y adaptadas para el contexto del salón de clase) de:

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

Es importante que tengas claro que desde esta encuesta queremos saber si los docentes de carrera y ocasionales de la Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas del ITM implementan estrategias de gestión emocional en sus clases, ya que esto permitirá movilizar acciones para el fortalecimiento de los procesos formativos institucionales y, con ello, potenciar las relaciones pedagógicas de enseñanza-aprendizaje y maestro-estudiante.

El propósito del trabajo es estrictamente académico y encaminado a fortalecer los procesos y el ambiente en las relaciones interpersonales en el salón de clase; por ello la encuesta se diligencia de manera anónima y las respuestas que se obtengan serán analizadas a la luz del objetivo general del trabajo de profundización, que consiste en: *Identificar la importancia de las estrategias de gestión emocional que implementan docentes de la*

Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas del ITM, en la autonomía emocional de sus estudiantes.

En ningún momento la información aquí suministrada será insumo para evaluar el desempeño de los docentes o para afectarlos de algún modo, siguiendo las directrices emanadas del artículo 15 de la Constitución Política de Colombia sobre el respeto al buen nombre, la recolección, tratamiento y circulación de datos, en conjunto con las políticas para el tratamiento y protección de datos personales descritas en la Ley 1581 de 2012, reglamentada por el Decreto 1377 de 2013, además de la Resolución del ITM No. 395 del 13 de mayo de 2014.

DATOS DE CONTEXTO

1. Edad en años:

- menos de 30
- entre 31 y 40
- entre 41 y 50
- más de 50

2. Tiempo de experiencia docente:

- de 1 a 5 años
- más de 6 años

3. Área de enseñanza:

- Matemáticas / Estadística
- Ciencias Naturales
- Humanidades / Pedagogía
- Tecnología / Informática / Programación
- Otra

CONSCIENCIA EMOCIONAL.

Es la capacidad que tienes para tomar consciencia de tus propias emociones y las de los demás, e incluye la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado, por ejemplo, el de tu salón de clases. (Bisquerra, p. 23)

4. Soy consciente de mis emociones y estados de ánimo al momento de orientar mis clases.

- nunca
- casi nunca
- a veces
- casi siempre
- siempre

5. En determinados momentos, en el salón de clase, identifico el origen o causa de mis emociones.

- nunca
- casi nunca
- a veces
- casi siempre
- siempre

6. Entiendo la importancia de reconocer mis emociones en el salón de clase, para actuar en consecuencia de forma asertiva.

- nunca
- casi nunca
- a veces
- casi siempre
- siempre

7. Soy consciente de las emociones que expresan mis estudiantes en el salón de clase, de forma verbal o no verbal.

- nunca
- casi nunca
- a veces
- casi siempre
- siempre

EXPRESIÓN EMOCIONAL.

Es la capacidad que tienes para expresar tus emociones de forma apropiada. Es tu habilidad para comprender que tu estado emocional interno no necesita corresponder con tu expresión externa, tanto en ti mismo como en tus estudiantes. (Bisquerra, p. 23)

8. Reconozco que la expresión verbal o no verbal de mis emociones puede tener un efecto en mis estudiantes.

- nunca
- casi nunca
- a veces
- casi siempre
- siempre

9. Respondo con empatía, frente a las emociones que expresan mis estudiantes de forma verbal o no verbal.

- nunca
- casi nunca
- a veces
- casi siempre
- siempre

REGULACIÓN EMOCIONAL.

Se refiere al autocontrol de la impulsividad y tolerancia a la frustración, para prevenir estados emocionales tales como estrés, ansiedad, depresión, entre otros. (Bisquerra, p. 24)

10. Cuando no estoy de buen ánimo en el salón de clase, trato de evitar que lo noten mis estudiantes.

- nunca
- casi nunca
- a veces
- casi siempre
- siempre

11. Cuando estoy en un estado emocional que puede afectar el clima de aula, intento mejorar mi estado de ánimo.

- nunca
- casi nunca
- a veces
- casi siempre
- siempre

12. Expreso con respeto y tranquilidad mis argumentos frente a las posturas de inconformidad de mis estudiantes sobre alguna situación de la clase.

- nunca
- casi nunca
- a veces
- casi siempre
- siempre

13. Asumo las consecuencias de mis decisiones o acciones en el salón de clase, sin atribuirles responsabilidades a los estudiantes cuando no obtengo los resultados esperados.

- nunca
- casi nunca
- a veces
- casi siempre
- siempre

14. Recibo con tranquilidad las críticas u observaciones que hacen mis estudiantes sobre mis acciones o decisiones.

- nunca
- casi nunca
- a veces
- casi siempre
- siempre

15. Reacciono con respeto y tranquilidad cuando un estudiante en el salón de clase me plantea sus argumentos para soportar que cometí algún error relacionado con mi labor docente.

- nunca
- casi nunca
- a veces
- casi siempre
- siempre

HABILIDADES DE AFRONTAMIENTO:

Son las necesarias para afrontar las emociones que se presenten en tu salón de clase, mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de estos estados emocionales. (Bisquerra, p. 24)

16. Implemento estrategias de autorregulación para disminuir la intensidad o duración de estados emocionales que puedan afectar el clima de aula.

- nunca
- casi nunca
- a veces
- casi siempre
- siempre

17. Cuento con estrategias para lograr un equilibrio en mi estado emocional, de forma voluntaria y consciente, cuando me encuentro en el salón de clase.

- nunca
- casi nunca
- a veces
- casi siempre
- siempre

18. Para mí es relativamente fácil aprender de mis errores y superar una situación adversa que se presentó en el salón de clase.

- nunca
- casi nunca
- a veces
- casi siempre
- siempre

19. Si identifico que mi estado emocional influye desfavorablemente en mi labor en el salón de clase, recorro a ayudas externas como compañeros docentes o Bienestar Institucional.

- nunca
- casi nunca
- a veces
- casi siempre
- siempre

COMPETENCIA PARA AUTOGENERAR EMOCIONES POSITIVAS.

Se refiere a la capacidad que tienes para experimentar, de forma voluntaria y consciente, emociones tales como la alegría, el amor o el humor las cuales influyen en el disfrutar de la vida. Es la capacidad para autogestionar tu propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida. (Bisquerra, p. 24)

20. Tengo una imagen positiva de mí mismo frente a mi labor docente y mi ejercicio en el salón de clase.

- nunca
- casi nunca
- a veces
- casi siempre
- siempre

21. Cuento con estrategias de automotivación y actitud positiva para afrontar los retos que se presentan en el salón de clase.

- nunca
- casi nunca
- a veces
- casi siempre
- siempre

22. Valoro las situaciones que afectan el ambiente de aula, como oportunidades que me llevan a encontrar alternativas de solución que enriquecen mi experiencia como docente.

- nunca
- casi nunca
- a veces
- casi siempre
- siempre

Anexo B: Guía de entrevista semiestructurada para docentes

PREGUNTAS ENTREVISTA A DOCENTES

1. ¿Qué crees que afecta tu estado emocional en el aula?
2. De acuerdo con tu experiencia, ¿cuáles son las “situaciones difíciles” en el aula?
3. ¿Cuáles son tus estrategias para lograr una autorregulación emocional?
4. ¿El uso de la autorregulación emocional lo haces indiferentemente en la labor educativa y fuera de ella?
5. ¿Crees que una estrategia, capacitación o campaña institucional sobre la gestión emocional de los docentes podría mejorar la relación entre los docentes y los estudiantes? ¿En qué se evidenciaría?

Anexo C: Encuesta para estudiantes

ENCUESTA SOBRE LA AUTONOMÍA EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS Y APLICADAS DEL ITM, EN SITUACIONES DE INTERACCIÓN CON SUS DOCENTES EN EL SALÓN DE CLASE

INSTRUCCIONES:

Estimado(a) estudiante,

¿Conoces tus capacidades y limitaciones? ¿Crees que lo que opine tu docente sobre ti cambiaría tu opinión sobre lo que puedes hacer o no?

¿Crees que puedes aprender de un docente algo más de lo que enseña de su asignatura?

¿Piensas que tus docentes pueden llegar a ser más que un referente académico relacionado con un saber específico?

El propósito de esta encuesta es utilizar la información recopilada como insumo para analizar si la regulación o gestión que los docentes hacen de sus propias emociones tiene una influencia relevante en la autonomía emocional de sus estudiantes.

Dado que su fin es estrictamente académico, la información suministrada por los estudiantes en esta encuesta no será compartida ni tenida en cuenta para afectarlos de algún modo, siguiendo las directrices emanadas del artículo 15 de la Constitución Política de Colombia sobre el respeto al buen nombre, la recolección, tratamiento y circulación de datos, en conjunto con las políticas para el tratamiento y protección de datos personales descritas en la Ley 1581 de 2012, reglamentada por el Decreto 1377 de 2013, además de la Resolución del ITM No. 395 del 13 de mayo de 2014.

Te invitamos a responder las preguntas eligiendo la opción con la que mejor te identifiques, a partir de situaciones que pueden presentarse en tu salón de clase.

La encuesta es anónima, por lo que agradecemos que tu respuesta sea consciente y acorde con lo que piensas y sientes en caso de encontrarte en situaciones como las descritas.

(0) DECLARACIÓN

Al responder esta encuesta, autorizas expresamente al ITM para que la información suministrada pueda ser utilizada de conformidad con la Ley 1581 de 2012, reglamentada por el Decreto 1377 de 2013, además de la Resolución del ITM No. 395 del 13 de mayo de 2014, referidas al buen nombre, la recolección, tratamiento y circulación de datos, así como la protección de datos personales.

(opción única) ACEPTO

(1) TU EDAD:

1. menos de 20 años
2. entre 20 y 25 años
3. más de 25 años

(2) PROGRAMA AL QUE PERTENECES

1. Tecnología en Mantenimiento de Equipo Biomédico
2. Tecnología en Construcción de Acabados Arquitectónicos
3. Ingeniería Biomédica
4. Química Industrial
5. Ciencias Ambientales
6. Maestría en Desarrollo Sostenible
7. Maestría en Ciencias: Innovación en Educación
8. Maestría en Biomédica
9. Maestría en Metrología

(3) SEMESTRE QUE ESTÁS CURSANDO

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

(4) Te acaban de asignar la realización de un trabajo académico complejo sobre el que tienes muchas dudas, y piensas que

1. no tienes las capacidades para hacerlo.
2. tienes algunas capacidades, pero no crees que sean suficientes para hacerlo tan bien como quieres.
3. sabes que tienes capacidades, aunque es posible que por algunos detalles no quede tan bien como quieres.
4. confías en tus capacidades y tu empeño para hacerlo bien.

(5) Un docente, con gestos o palabras, te da a entender que no tienes las capacidades para resolver un ejercicio. Ante esto piensas que

1. el docente tiene razón y tú no tienes las capacidades.
2. sabes que tienes algunas capacidades, pero te sientes inseguro por lo expresado por el docente.
3. sabes que tienes muchas capacidades para resolver el ejercicio, aunque lo expresado por el docente te genera algunas dudas.
4. sabes que tienes las capacidades para resolver el ejercicio, y que con esfuerzo puedes demostrarlo, a pesar de lo expresado por el docente.

(6) Tu docente presenta un tema de repaso, que tú dominas en buena medida, ante lo cual

1. no pones atención, porque no te interesa el tema.
2. no pones atención, porque piensas que el tema es interesante, pero la actividad no te ofrece aprender algo nuevo.
3. pones atención, aun si piensas que no vas a aprender algo nuevo.
4. pones atención, porque puedes demostrar lo que sabes y tal vez aprender algo nuevo.

(7) Un docente ha notado que tienes dificultades con un tema y te dice que para superarlas debes confiar más en tus capacidades. Ante la sugerencia

1. piensas que lo dicho por el docente no va a cambiar tu situación, porque igual no vas a entender el tema.
2. sabes que lo que dice el docente es cierto, pero su comentario tiene poco efecto en ti.
3. piensas que el docente tiene razón y que tal vez deberías hacerle caso.
4. aprecias lo dicho por el docente, porque te anima a superar tus dificultades.

(8) Tu docente finalizó la clase 20 minutos después de lo planeado, argumentando que no era recomendable interrumpir la explicación de un ejercicio complejo que estaba resolviendo. Ante la situación

1. inicialmente no te afectó que la clase se prolongara, pero tu estado de ánimo cambió después de notar que tus compañeros estaban molestos.
2. al principio no te importó que se extendiera la clase, pero cambiaste de opinión luego de que tus compañeros te argumentaran sus razones para estar molestos.
3. no te molestó que la clase se prolongara, aunque pensaste que tal vez deberías cambiar de opinión después de que tus compañeros te explicaran sus razones para estarlo.
4. no te molestó que la clase se prolongara, a pesar de que tus compañeros insistían en que debías estarlo, porque piensas que el docente lo hizo por una buena razón.

(9) Un(a) estudiante reacciona ante su docente con palabras soeces cuando este le pregunta si está listo(a) para presentar su exposición. El docente reacciona con tranquilidad, le explica al (la) joven que su reacción no corresponde con lo que se espera de un estudiante del ITM, y le sugiere ausentarse de la clase y tomar el tiempo que necesite para calmarse, luego añade que está dispuesto(a) a dialogar con él/ella después sobre la situación y ayudarlo en lo que pueda, si así lo desea. Ante lo sucedido

1. estás totalmente en desacuerdo con la respuesta del docente, porque piensas que lo mejor era que no hubiera dicho nada, excepto pedirle al estudiante que se retirara de la clase y después iniciar un proceso disciplinario.
2. no estás del todo de acuerdo con la respuesta del docente, porque piensas que debió ser más firme y contundente en su reacción, para que no se viera afectada su posición de autoridad frente a los demás estudiantes.
3. respetas que el docente haya reaccionado con tranquilidad, pero piensas que debió haber actuado con más firmeza para que los demás estudiantes no pusieran en entredicho su autoridad.
4. valoras que el docente le aclarara al estudiante que su reacción fue inapropiada, y también que respondiera pensando en ayudarlo, sin importar lo que pudieran pensar los demás estudiantes.

(10) Te asignan una actividad extraclase con muchos puntos por resolver, pero el docente decide que no tendrá una nota, aunque aclara que es importante para aprender del tema. Frente a la situación

1. como la actividad no tiene nota, no te interesa cumplir con la entrega del trabajo.
2. entregas el trabajo puntualmente, pero no lo hiciste a consciencia porque pensaste que eran muchos puntos y el docente debió dar más tiempo para cumplir con la actividad.
3. haces el trabajo y lo entregas a tiempo, aunque sabes que algunos puntos no los hiciste a consciencia porque no les dedicaste el tiempo suficiente.
4. te esfuerzas por hacer el trabajo a consciencia y entregarlo a tiempo, porque sabes que debes ser responsable con tu propio proceso de aprendizaje.

(11) Tu docente asigna un trabajo para ser entregado en una fecha específica. Al respecto tú

1. no entregas tu trabajo a tiempo, porque sabes que el docente no es exigente al respecto, y tampoco es puntual para devolver los trabajos calificados.
2. piensas que tal vez lo entregues a tiempo, aunque tu docente no siempre es puntual en las devoluciones.
3. sabes que tu docente es ejemplo de responsabilidad y tratas de entregar tu trabajo a tiempo.
4. Entregas tu trabajo a tiempo por respeto a tu docente, quien ha sido referente de responsabilidad y cumplimiento frente a los compromisos con sus estudiantes.

(12) Tienes una exposición sobre determinado tema y piensas que te has preparado bien. Mañana es el día de la presentación, entonces

1. empiezas a angustiarte porque crees que algo va a salir mal.
2. sabes que te preparaste bien, pero piensas que podría suceder algo que te haga pasar un mal rato.
3. sientes un poco de nervios, pero piensas que es normal y confías en que todo va a salir bien.
4. confías en que te preparaste bien y que no vas a tener ningún problema.

(13) Para una exposición preparaste una presentación con diapositivas, pero el *video beam* no funciona, ante lo cual reaccionas desfavorablemente (por ejemplo, te angustias, te entristeces o te enojas). Frente a la situación

1. te sientes apoyado por tu docente, porque dice que también está molesto por la falla del *video beam*, y añade que está seguro de que no lo arreglarán para la próxima clase.
2. aprecias la reacción solidaria de tu docente, quien trata de ocultar su molestia por la falla del *video beam*, y dice que tal vez lo arreglen para la próxima clase.
3. notas que el docente inicialmente se siente un poco incómodo por la situación, pero pronto lo supera y te da alternativas de solución para que hagas tu presentación en la próxima clase.

4. valoras que tu docente reaccione con tranquilidad, te anime y te diga que no hay problema, y que seguramente todo funcionará bien para la próxima clase.

(14) Es evidente que uno de tus docentes no prepara sus clases a consciencia, y además en varias ocasiones ha presentado justificaciones para cancelarlas. Todos los estudiantes saben que nadie reprueba su asignatura. Ante esta situación

1. te sientes cómodo, porque sabes que aprobarás la asignatura con un mínimo esfuerzo.
2. no apruebas la actitud poco profesional del docente, pero no haces algo al respecto porque igual sabes que vas a aprobar la asignatura.
3. sabes que lo que hace el docente no está bien, y le expresas tu inconformidad a tus compañeros, porque piensas que tarde o temprano alguno hará algo al respecto.
4. envías una carta al coordinador del programa, en la que manifiestas tu inconformidad, porque piensas que, aunque nadie repruebe la asignatura, la situación con el docente afecta el aprendizaje sobre temas que necesitarás en los próximos semestres.

(15) Los estudiantes de una clase le expresan a uno de sus docentes la inconformidad que sienten por causa de las acciones injustas de uno de sus colegas. Frente a la respuesta del docente

1. comprendes que no quiera escucharlos ni hablar al respecto, por lealtad hacia su colega y porque a él no le corresponde intervenir en la situación.
2. aprecias que los haya escuchado con atención y que les sugiriera que lo mejor es no discutir con el otro docente para no arriesgarse a perder la asignatura.
3. estás de acuerdo con su recomendación de tratar de dialogar con el otro docente, y que en caso de no llegar a un acuerdo, lo mejor es dejar la situación así para no empeorar las cosas.
4. valoras que los anime a no quedarse callados y a abordar la situación con el otro docente, dialogando y argumentando de forma respetuosa, y si no se llega a una solución, seguir el conducto regular.

(16) Al inicio del semestre tu docente presenta el *Compromiso Académico* del curso, particularmente lo referido a los porcentajes de los *eventos evaluativos*, así como a las *condiciones para el desarrollo del curso*, con el fin de que los estudiantes lo analicen para su aprobación o modificación, ante lo cual

1. firmas el *Compromiso Académico* sin haberlo leído detenidamente, porque piensas que es solo una formalidad que los docentes y los estudiantes deben cumplir.
2. después de leer el *Compromiso Académico* consideras que no es necesario analizarlo o discutirlo, porque tu docente tiene la experiencia y conocimientos suficientes para definir unilateralmente las condiciones para el curso.
3. después de leer detenidamente el *Compromiso Académico* tienes argumentos válidos para que se hagan algunas modificaciones, pero dudas en hacerlo porque es posible que tu docente o compañeros no estén de acuerdo con tus observaciones.
4. después de leer detenidamente el *Compromiso Académico* sugieres modificaciones que, en tu opinión, pueden contribuir a que el docente y los estudiantes cumplan con los objetivos propuestos para el curso.

(17) A mitad del semestre te das cuenta de que tu docente hizo modificaciones al *Compromiso Académico*, cambiando los porcentajes de algunas evaluaciones sin consultarlo con sus estudiantes. Ante la situación

1. no haces nada al respecto, porque crees que siempre habrá personas que abusen de su poder, y lo que tú hagas no va a cambiar nada.
2. compartes tu inconformidad con algunos compañeros, pero esperas que alguien más actúe y hable con el docente al respecto.
3. respetuosamente le recuerdas a tu docente que los *Compromisos Académicos* no deben ser modificados después de ser firmados por los estudiantes, pero decides aceptar su decisión, aunque no estás de acuerdo con sus argumentos.
4. le expresas al docente tu inconformidad, respetuosamente y con argumentos, porque piensas que debes velar por tus derechos, y consideras seguir el conducto regular en caso de que no se solucione la situación.