



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Educación Superior

**PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES SOBRE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DOCENTE ANTES
Y DESPUÉS DEL CURSO-TALLER IMPARTIDO EN LA
PREPARATORIA ENRIQUE CABRERA BARROSO URBANA BUAP**

TESIS

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

PRESENTA

LIC. JOANAN AHOLA RAMÍREZ FLORES

DIRECTORA DE TESIS

MTRA. NORMA GARCÍA JORGE

Puebla, Pue. Enero, 2021.

La inteligencia emocional es una forma de reconocer,
entender y elegir cómo pensamos, sentimos y actuamos.

Forma nuestras interacciones con otras personas
y nuestro propio entendimiento.

Define cómo y por qué aprendemos;
nos permite establecer prioridades;
determina la mayoría de nuestras acciones diarias.

La investigación sugiere que determina al menos
el 80% del éxito en nuestras vidas

J. Freedman

DEDICATORIAS

Dedico este trabajo principalmente a mis padres, quienes, a pesar de la distancia, siempre están ahí apoyándome con las palabras correctas.

A mi mayor inspiración, mi abuelita Julia Aquino Villar que, desde el cielo no me ha soltado de la mano.

A uno de los hombres más importantes de mi vida Roberto Rosales Alpízar, gracias por su apoyo, amor y motivación para seguir trabajando en mis sueños.

A todos ustedes gracias.

AGRADECIMIENTOS

Soy consciente de limitante que existe para plasmar mi agradecimiento, ya que no bastarían las hojas para agradecer a todos los que de alguna forma han sido parte de este proceso. En primer lugar, quiero agradecer a la *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* y en específico a la *Facultad de Filosofía y Letras*, por abrirme las puertas y permitirme volver a la máxima casa de estudios para continuar ahora, con mis estudios de posgrado.

También, agradezco al *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* por confiar en mi proyecto de investigación y apoyar mis estudios de posgrado durante dos años.

A la coordinación de la *maestría de Educación Superior de la BUAP* el coordinador el *Dr. Edgar Gómez Bonilla* por el apoyo brindado desde el día uno.

De la misma manera, agradezco a la *Mtra. Norma García Jorge* por tomar el proyecto, por la comprensión, la confianza y el apoyo en todo el proceso de la investigación.

Igualmente, agradezco a la *Dra. Patricia Moreno Rosano*, por apoyar mi proyecto y por aceptar ser parte del comité en los últimos momentos.

Así mismo, agradezco al *Círculo Infantil de la BUAP*, en especial a la directora la *Mtra. Margarita Trujillo Landa* por las facilidades y apoyo brindados, también, agradezco a la Coordinadora Académica *Mtra. Ana Yanci Faisal Soto* por la flexibilidad y comprensión para finalizar mis estudios, ya que sin su apoyo nada de esto hubiese sido posible.

Finalmente, agradezco al director de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana de la BUAP *Mtro. José Jaime Rogelio Sánchez López* por las y facilidades para poder impartir el curso-taller, así mismo, a la Coordinadora de tutores la *Mtra. Elizabeth García Hernández* por abrir el espacio y ser enlace para poder realizar la intervención.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
Antecedentes.....	2
Planteamiento del problema.....	6
Justificación.....	9
Preguntas de Investigación.....	10
Objetivo General.....	11
Objetivos Específicos.....	11
Alcances.....	11
Limitaciones.....	12
 CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL	 13
1.1 Conceptualizando la política educacional.....	13
1.1.1 Definición de política.....	13
1.1.2 Definición de políticas publicas.....	14
1.1.3 Definición de política educacional.....	15
1.2 La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO y sus recomendaciones para el desarrollo de inteligencia emocional en los espacios educativos.....	16
1.2.1 Importancia de la inteligencia emocional en el Informe de Jack Delors.....	16

1.3 La Organización para la Cooperación del Desarrollo Económicos OCDE y sus recomendaciones para los docentes favorezcan sus capacidades sociales y emocionales.....	18
1.3.1 Acuerdo para mejorar la calidad de la educación de las escuelas Mexicanas.....	18
1.4 La Organización de los Estados Iberoamericanos OEI y la formación docente en pro del cuidado de las dimensiones emocionales.....	19
1.4.1 2021 metas educativas, la educación que queremos para generación de los bicentenarios; el papel del docente.....	20
1.5 La reforma educativa medio superior 2008 y el desarrollo de las habilidades Socioemocionales.....	21
1.5.1 El Acuerdo Secretarial 447 y las competencias docentes que se relacionan con habilidades emocionales.....	21
1.5.2 Los Acuerdos Secretariales 442 y 444: las competencias genéricas y las habilidades emocionales.....	23
1.5.3 Programas implementados para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación media superior qué agentes educativos intervienen.....	24
1.6 El ámbito cinco y la inteligencia emocional en el ambiente escolar.....	26
1.7 Principios de la Nueva Escuela Mexicana.....	27
1.7.1 Marco curricular de la Educación Media Superior en la Nueva Escuela Mexicana.....	29
1.8 Breve historia de la Preparatoria Enrique Cabrera Barroso de la BUAP.....	32
1.8.1 El Modelo Universitario MINERVA en el Sistema de Preparatorias y el perfil de egreso y docente relacionado con la inteligencia emocional en la práctica.....	33
1.8.2 Perfil de egreso de alumnos y sus competencias relacionadas con la inteligencia emocional plan 06.....	34
1.8.3 Perfil docente de y habilidades relacionadas con la práctica docente.....	34

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	36
2.1 Inteligencia Emocional.....	36
2.1.1 Antecedentes históricos.....	36
2.1.2.1 Enfoque cognitivo.....	39
2.1.2.2 Teoría Triárquica de la inteligencia de Sternberg.....	43
2.1.2.3 Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner.....	43
2.2 Modelos mixtos de inteligencia emocional.....	46
2.2.1 Modelo de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman.....	47
2.2.2 Modelo de BarOn ESI (Emotional Social Intelligence)	48
2.3 Teoría de las habilidades socioemocionales de Mayer y Salovey.....	50
2.4 Definiciones de Inteligencia Emocional.....	54
2.5 Importancia de la inteligencia emocional.....	55
2.5.1 El papel de los alumnos en la Educación Media Superior.....	58
2.5.2 El papel de los docentes en la Educación Media Superior.....	59
 CAPÍTULO III. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	 61
3.1 Enfoque cualitativo.....	62
3.2 Método de Investigación Cualitativo: Fenomenológico.....	65
3.3 Categorías de análisis.....	67
3.4 Muestra.....	68
3.5 Técnicas de recogida de información.....	70
3.5.1 Bitácora del curso-taller impartido.....	70
3.5.2 Entrevista semiestructurada.....	71

3.6 Triangulación metodológica.....	73
3.7 Procedimiento.....	74
3.7.1 Descripción.....	75
CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS	83
4.1 Análisis de la categoría 1: Inteligencia emocional antes y después del curso-taller impartido.....	89
4.1.1 Percepción, expresión y evaluación de las emociones.....	89
4.1.2 Facilitación emocional del pensamiento.....	100
4.1.3 Comprensión de las emociones.....	107
4.1.4 Regulación reflexiva de las emociones.....	117
4.2 Análisis de la categoría 2: Relación de la Inteligencia Emocional y el ejercicio docente.....	131
4.2.1 Importancia de la Inteligencia Emocional en la práctica docente.....	132
4.2.2 Cómo perciben los docentes el concepto de Inteligencia Emocional.....	141
CONCLUSIONES	145
RECOMENDACIONES	156
REFERENCIAS	158

Índice de tablas

Tabla 1. Categorías de análisis.....	68
Tabla 2. Información general de sujetos de estudio.....	86

Índice de figuras

Figura 1. Recursos emocionales.....	30
Figura 2. Marco de trabajo de la aptitud emocional.....	48
Figura 3. Principales habilidades involucradas en Inteligencia emocional.....	54

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional es la capacidad de percibir, pensar, conocer y regular las propias emociones y las de los demás, lo cual ayuda a generar mejores relaciones con las personas del entorno. A lo largo de la historia han existido un sin número de teorías que se relacionan con este tema, sin embargo, para la presente investigación se retomará la teoría de los pioneros en introducir el término Mayer y Salovey (1997).

Además, es importante señalar que diversos estudios teóricos y metodológicos de inteligencia emocional como Mayer y Salovey (1997), Goleman (2016), Bisquerra (2003), han demostrado que para poder enseñar algunas habilidades como; a) la percepción evaluación y expresión de emociones, b) la facilitación emocional del pensamiento, c) la comprensión de las emociones y d) la regulación reflexiva de las emociones, primero se deben trabajar de forma individual y así, poder llevarlas a la práctica.

Por lo tanto, esta investigación analiza las perspectivas que tienen los docentes de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana de la BUAP a partir del curso-taller impartido, lo cual permitirá conocer cómo perciben o definen el concepto, la importancia que le dan en el proceso de enseñanza – aprendizaje y si consideran que existe una relación con su práctica docente.

Seguidamente, se presenta los antecedentes de las investigaciones en torno a la Inteligencia Emocional en docentes desde aparición del concepto en 1997 a la actualidad, para después, encontrar el planteamiento del problema, así como la importancia de la inteligencia emocional en docentes de Educación Media Superior mencionados anteriormente. Posteriormente, se muestra la justificación, pregunta de investigación, objetivos de investigación, alcances y limitaciones de la investigación y por último los capítulos de la presente tesis.

Antecedentes

Durante el siglo XX el éxito del profesor se atribuía esencialmente a los logros académicos de los alumnos y rendimiento escolar, no obstante, para el siglo XXI se han creado nuevos retos y demandas para la escuela y, con esto, también para los docentes, como lo mencionan Cabello, Ruíz Aranda y Fernández Berrocal (2010) actualmente ya no es suficiente conseguir un buen rendimiento en los alumnos, el éxito de los docentes se encuentra aunado a desarrollar individuos integrados en la sociedad, los cuales manejen y tengan herramientas emocionales y sociales que les permitan enfrentarse a los retos que se les presenten.

Uno de los textos con mayor relevancia social y popularizado años atrás, ha sido el de Inteligencia emocional. En este tan conocido y al mismo tiempo desconocido tema han surgido un sinnúmero de teorías que proponen trabajar éste desde diversos contextos y diferentes perspectivas (Claridad García, 2003).

Algunos enfoques y modelos han mostrado la necesidad de preparar individuos en diferentes ámbitos de la vida, no solo en lo académico, ya que durante su formación o en el ejercicio de ésta, pueden enfrentarse a diversas problemáticas, en las cuales los conocimientos académicos no les sean suficientes.

De esta manera es necesaria una capacitación constante al profesorado, dicha formación ayudará para que los individuos adquieran no solo conocimientos escolares, si no que puedan desarrollar habilidades que les permitan una mejor inserción al campo laboral y al mismo tiempo favorecer el desarrollo humano y social (Cabello, et al., 2010).

Con base en lo anterior, algunos autores han afirmado la importancia de la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual sea un proceso que permita el desarrollo integral de la persona ampliando la enseñanza de habilidades emocionales, que puramente cognitivas. Para esto es importante que el docente además de dominar los contenidos de sus materias, domine habilidades que coadyuven al dicho proceso, de tal forma que sean ellos los modelos a seguir en el aula, y estas competencias y habilidades ayudarán al docente no solo a guiar mejor el proceso de enseñanza, también le ayudarán a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos, el estrés laboral y personal al que se enfrentan los formadores en el contexto educativo (Extremera & Fernández, 2003).

Actualmente, el docente de educación media superior además de enfrentarse a elevados niveles de estrés, cargas excesivas de trabajo, actualización, capacitaciones y generación de nuevos conocimientos, se enfrenta a las exigencias personales que le demanda un determinado contexto, el manejo constante de grupos y la vida social o familiar en los cuales se encuentra inmerso. Para poder enfrentarse a estas demandas una de las herramientas que puede utilizar y desarrollar el docente de educación media superior es la inteligencia emocional (Cabello et al., 2010).

La mayoría de los docentes se centra en prepararse para volverse experto en su materia y de esta forma poder transmitir los conocimientos a sus alumnos, equivocadamente olvidan las habilidades que brinda la inteligencia emocional, éstas juegan un papel importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje así como en la vida personal del docente, desde la importancia que las aulas son el principal modelo de aprendizaje en todos los sentidos, conocimientos así como habilidades empáticas que propician prolongar los procesos de atención, saber escuchar, comprender y respetar los puntos de vista de los demás, de mismo modo favorecen la creación de ambientes que fomenten actividades en grupo, solución de problemas, expresión de sentimientos y de vivencias que coadyuven a solucionar futuros conflictos entre alumnos (Cabello et al., 2010).

Existen diversas investigaciones que muestran la importancia de la inteligencia emocional en las aulas en las cuales se genere un clima abierto, participativo, coherente, exista una mayor posibilidad para la formación integral del educando desde lo académico, social y emocional lo cual propiciará una convivencia armónica (Jiménez Gómez & Fajardo Caldera, 2010), necesaria para el propio bienestar del docente, mayor efectividad y calidad en sus clases así como el desarrollo socioemocional en sus alumnos (Palomera, Fernández Berrocal & Brackett, 2008).

También, actúa como mediador de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento profesional y académico (Fernández Berrocal & Ruiz Aranda, 2008), lograr un desempeño profesional exitoso y bienestar personal lo cual se verá reflejado en las habilidades que desarrollen los alumnos (Bello Dávila, Rionda Sánchez & Rodríguez Pérez, 2010), además de obtener un grado notable de bienestar psicológico (Bermúdez, Álvarez & Sánchez, 2003). También, un buen grado de inteligencia emocional puede ayudar a los profesores a colaborar más con las personas que le rodean, habilidad fundamental en el docente de educación media superior (Lopes, Salovey & Straus, 2003).

Existen algunas investigaciones que señalan la importancia de la inteligencia emocional en estudiantes de educación media superior como; conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia (Inglés, Torregosa, García-Fernández, Martínez-Monteagudo, Estevez & Delgado, 2014), la educación emocional para vivir en paz (Cano Valverde & Reyes Ruíz, 2015), estudios de la inteligencia emocional como factor para un proyecto de vida exitoso (Lomelí Parga, López Padilla & Valenzuela Gonzales, 2016), algunos otros

estudios que hablan de la importancia del tema en los profesores como; docentes emocionalmente inteligentes (Cabello et al., 2010) en donde se explica la importancia de completar la formación del profesorado con aspectos sociales y emocionales, finalmente existe una investigación que se enfoca al análisis del perfil emocional de futuros maestros de educación física (Gutiérrez Moret & Ibañez Martínez, 2017) quienes no tratan directamente con docentes en servicio profesional ya que su investigación está encaminada más a la importancia de desarrollar inteligencia emocional de futuros docentes en el área de educación física dejando de lado así a los docentes de las demás áreas.

Sin embargo, como se pudo observar son más las investigaciones que aparecen en el ámbito de los estudiantes que de los profesores, así mismo, habría que decir también, que en los contextos revisados del perfil docente en educación media superior existe una inclinación hacia el desarrollo de habilidades en los alumnos, por lo tanto, se deja de lado el bienestar docente y las habilidades emocionales que deberían generar para propiciar desarrollo integral del docente, el cual se vería reflejado en los alumnos.

Planteamiento del problema

A continuación, se describirá la problemática observada en los docentes de la Preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana BUAP acerca del tema de inteligencia emocional qué información tenían, qué piensan del concepto, cómo lo definen y si creen que exista una relación con su práctica docente.

Existen diversas problemáticas que se generan día a día en el contexto educativo de la educación media superior, conflictos personales y sociales que están ahí en las aulas y que sin duda los docentes deben hacerles frente con las herramientas que tengan, el no terminar los contenidos de los programas, la mala relación que se genere con estudiantes, maestros y otros compañeros de trabajo, mala comunicación, poca tolerancia a la frustración, ausencia de programas dirigidos a docentes para potenciar sus propias habilidades emocionales; los cuales forman parte de la escasa habilidad emocional para trabajar sus propios procesos personales, por lo tanto, éstos se ven reflejados en su trabajo diario que puede generar estrés, desgaste laboral o bienestar personal.

Diversos estudios teóricos y metodológicos de inteligencia emocional como Mayer y Salovey (1997), Goleman (2016), Bisquerra (2003), han demostrado que para poder enseñar habilidades emocionales primero se deben trabajar de forma individual para poder llevarlas a la práctica, hoy en día las exigencias del contexto y las nuevas generaciones demandan más habilidades emocionales para enfrentar los retos de la vida integral del docente (social, familiar, escolar, laboral, etc.), aunado a esto deben transmitir conocimientos especializados dejando de lado por algunos momentos los problemas con los que llegue al centro, por lo tanto, es importante formar a docentes con habilidades emocionales que les permitan ejercer su labor cotidiana ante los nuevos retos que les demanda el contexto.

En particular, los docentes con los cuales se realizó la presente investigación, en relación con la teoría de Inteligencia Emocional propuesta por Mayer y Salovey (1997) que se tomó como base, se pudo observar lo siguiente: por lo que respecta a la habilidad 1 que corresponde a la percepción, evaluación y expresión de las emociones la mayoría de los

profesores de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana de la BUAP contaban con escasa habilidad para identificar y expresar correctamente sus propias emociones, en ellos mismos y en otras personas.

Por lo que respecta a la habilidad 2 que tiene que ver con la facilitación emocional del pensamiento; la mayoría de los docentes mostraban poca resolución de conflictos, sobre todo, en periodos de evaluación debido a la carga de trabajo que se presenta en esos momentos, además, durante el estrés que se genera por dicho motivo, los estudiantes percibían emociones “negativas” en los docentes, lo cual generaba elevado número de conflictos entre profesor-alumno.

Además, en la habilidad 3 que tiene que ver con la comprensión de las emociones algunos docentes contaban con escaso vocabulario emocional y/o asociaban pocas palabras a dicho tema, existía poca empatía por parte de los profesores lo cual generaba comportamientos y conductas impulsivas por parte de ambos agentes tanto maestros como alumnos respectivamente.

Prosiguiendo el análisis, en cuanto a la habilidad 3 que indica la regulación reflexiva de las emociones la mayoría de los docentes mostraba nula regulación emocional, esto influía en la conducta de los maestros el ambiente laboral; cargas excesivas de trabajo, poca disposición de los docentes para las actividades y trabajo en equipo, relación entre compañeros con roces, resistencia a los cambios, además, mostraban dificultad para nombrar, describir sus emociones y tomar en cuenta sus pensamientos para poder regularlas.

Por lo que respecta a las percepciones de los docentes acerca del concepto, así como a la relación que consideran que existe con su práctica docente, fue después del curso-taller que comentaron sus percepciones, las cuales se encontrarán más adelante en el capítulo de análisis de resultados.

Finalmente, debido al reducido número de investigaciones que existen en el nivel medio superior y, en uno de los principales agentes del proceso enseñanza-aprendizaje como lo es el docente, es necesario comenzar a explorar este ámbito que aún no cuenta con investigaciones que documenten dicho proceso.

Justificación

La inteligencia emocional en docentes toma cada vez mayor importancia, y esto se puede observar en su labor diaria, una de las quejas constantes de los docentes es la carga excesiva de trabajo que tienen, además de la preparación de los contenidos deben ocuparse de actividades administrativas que sin duda alguna influyen y algunas veces desgastan la práctica misma (Fernández-Berrocal & Ramos, 2004).

Algunos docentes piensan que para impartir su materia solo necesitan dominar los conocimientos y contenidos, olvidándose de utilizar algunas habilidades personales como la inteligencia emocional, dentro de su trabajo diario las cuales harían una diferencia en el proceso de enseñanza. Cuando un docente no maneja sus estados emocionales hace que sus alumnos se sientan incómodos y amenazados, propiciando un ambiente de desconfianza y dificulta la solución de conflictos en el aula (Extremera & Fernández Berrocal, 2003).

Por otro lado, los maestros que cuentan con mayores habilidades emocionales crean ambientes que favorecen la comunicación, promueven actividades para la expresión de emociones, promueven el trabajo en equipo, la exposición de vivencias y la solución de conflictos (Fernández Berrocal & Ruíz Aranda, 2008).

En definitiva, se puede decir que el desarrollo de habilidades emocionales en docentes de educación media superior a través de la inteligencia emocional es de suma importancia, debido a que, si el maestro trabaja desde él, éste no solo impactara a un agente educativo, promoverá el impacto del microsistema al macrosistema coadyuvando en la formación integral de las futuras generaciones. Por lo tanto, esta investigación permitirá aportar información del contexto mexicano y con docentes de EMS para futuras investigaciones.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son las perspectivas de los docentes de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana de la BUAP sobre la Inteligencia Emocional antes y después del curso-taller impartido?

¿Qué relación existe entre las perspectivas docentes sobre la Inteligencia Emocional y su práctica docente?

Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos generales y específicos que se plantearon para la presente investigación.

Objetivo general

Analizar las perspectivas de los docentes de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana de la BUAP sobre Inteligencia Emocional antes y después del curso-taller impartido para conocer la importancia que le dan a dicho concepto en su práctica docente.

Objetivos específicos

- A. Describir las perspectivas que tuvieron y tienen los docentes de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana BUAP acerca del concepto Inteligencia Emocional antes y después del curso-taller impartido.
- B. Identificar cuál es la relación entre las perspectivas docentes de Inteligencia Emocional y su práctica docente.
- C. Demostrar la importancia de la Inteligencia Emocional en la práctica docente.

Alcances

Algunos alcances que se pretenden con esta investigación, será aportar investigación al contexto mexicano y en el nivel medio superior el cual es un terreno fértil en el tema de inteligencia emocional del docente.

Así mismo, dar a conocer una de las estrategias utilizadas en la presente investigación, el cual fue un curso-taller que se preparó e impartió en la institución, el cual en un futuro pudiera ocuparse para ofrecer y llegar a más docentes de escuelas de EMS que lo requieran.

Debido a que las demandas que se encuentran actualmente en el contexto, es necesario y urgente trabajar para desarrollar estas habilidades en los docentes y que de esta forma cuenten con las herramientas necesarias que les permitan enfrentar los nuevos retos que se presenten.

Limitaciones

Una de las principales limitantes que se encuentran en este problema de investigación es que si bien, existen diversas investigaciones acerca del tema inteligencia emocional, no las hay en cuanto a la problemática propuesta, en ésta, hay pocas investigaciones que hablen de la importancia de desarrollar inteligencia emocional en los docentes y sobre todo en el contexto mexicano.

Otra limitante fue el fenómeno social que, derivado de la pandemia, atrasó las entrevistas con los docentes, las cuales se realizaron por videollamada, impidiendo poder hacerlas de forma personal, limitó la información que se cara a cara y de la misma manera, retrasó los tiempos de término de tesis y, por ende, la elaboración de resultados.

Finalmente, la perspectiva de los docentes que no conocen la importancia de la inteligencia emocional para la práctica docente, en algunas ocasiones muestran poca apertura, sobre todo en temas en los cuales es necesaria una apertura personal.

CAPÍTULO I

MARCO CONTEXTUAL

A continuación, se presentan algunas políticas educativas relacionadas con el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes, así como el sustento con algunos documentos que se retoman de organismos internacionales para el análisis del contexto desde el marco internacional hasta llegar al institucional.

1.1 Conceptualizando la política educacional

Ahora, se muestra una breve definición acerca de los conceptos; política, políticas públicas y políticas educativas para enmarcar el porqué de las recomendaciones de algunos organismos internacionales.

1.1.1 Definición de política

Se considera pertinente comenzar definiendo qué es una política, la concepción de “política” entendido en el concepto anglosajón “policy”, tiene un significado impreciso. Para aclarar tal imprecisión Espinoza (2009) define política como “comportamiento propositivo, intencional y planeado. Se pone en movimiento para alcanzar ciertos objetivos a través de ciertos medios: es acción con sentido, proceso, curso de acción que involucra un conjunto complejo de decisiones y operadores, también es una consideración pública” (p. 3).

Entonces las políticas surgen como respuesta hacia una demanda que se realiza para resolver alguna problemática y se pone a votación para su implementación (Espinoza, 2009).

1.1.2 Definición de políticas públicas

Para llegar a la definición de políticas públicas es necesario enmarcar los elementos que componen a toda política, y de esta forma llegar a su conceptualización.

Acorde a Cox (1990) el concepto de “política lleva genéricamente a poder, intereses, competencia, conflicto, representación. Políticas indica decisiones o cursos de acción respecto a problemas determinados” (p. 3). Por otra parte, Velásquez Gavilanes (2009) menciona que:

Las políticas públicas son un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. Las políticas públicas se hacen parte de un ambiente determinado del cual se nutren y al cual pretenden modificar o mantener (p. 156).

Por otra parte, Merino (2013) señala que “las políticas públicas son una intervención deliberada del Estado para corregir o modificar una situación social o económica que ha sido reconocida como problema público” (p. 17).

Recapitulando, se pretende e intenta que todas políticas públicas muestren aspectos de prevención y de corrección; para responder a las necesidades que la sociedad demande.

1.1.3 Definición de política educacional

Una vez conceptualizado el término de políticas públicas, se hace necesario definir y aclarar qué se entiende por políticas educativas. INEE-IPE UNESCO (2018) define la política educativa como:

Flujo articulado, regulado y direccionado de bienes, servicios y transferencias que se movilizan desde el Estado para garantizar el derecho a la educación a nivel nacional (...) es la capacidad de los gobiernos para sostener, elaborar estrategias, y direccionar la actividad de Estado hacia el logro de los objetivos propuestos (p. 11-12).

Mientras que, Gómez Collado (2017) señala que las políticas educativas están diseñadas para resolver los problemas que enfrenta la educación, y de esta manera poder cambiar el logro de objetivos de calidad, eficiencia y eficacia.

Así pues, es importante conocer los conceptos antes mencionados que servirán para entender algunas recomendaciones que sugieren los Organismos Internacionales y que, responden o son implementadas para resolver determinadas problemáticas, podemos entenderlo como una reacción en cadena en el ámbito educativo; situación a atender- política educativa-política pública. Diversas políticas se encuentran relacionadas con el tema de investigación y durante la revisión del marco contextual se citarán algunas.

1.2 La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO y sus recomendaciones para el desarrollo de inteligencia emocional en los espacios educativos

Uno de los documentos revisados fue el Informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, *La educación encierra un tesoro* y conocido popularmente como Informe Delors el cual fue publicado en 1996, señala el objetivo que tiene la educación como herramienta para que la sociedad camine hacia los conceptos de justicia social, libertad y paz (Delors, 1996).

Del mismo modo, reconoce algunos elementos relacionados con la inteligencia emocional, los cuales se deben tener en cuenta en la educación formal para lograr un desarrollo integral de los alumnos, de tal forma que se les prepare para desarrollar habilidades que les permitan afrontar los retos profesionales y personales que el siglo XXI demandase.

1.2.1 Importancia de la inteligencia emocional en el Informe de Jack Delors: “La educación encierra un tesoro”

De acuerdo a la revisión de este documento, Jack Delors (1996) menciona que cuanto más grandes son los retos que debe superar el alumno más se le exige al maestro y, para obtener buenos resultados debe poseer diversas competencias y cualidades humanas entre las cuales se destacan; empatía, paciencia y humildad.

Estas competencias se encuentran estrechamente relacionadas con la inteligencia emocional, uno de los asuntos prioritarios que se menciona constantemente a trabajar en todos los países es mejorar la calidad y la motivación de los profesores los cuales deben desarrollar además de conocimientos del área, cualidades afectivas que puedan cultivar en sus alumnos (Delors, 1996).

Además, se espera mucho del personal docente, de él depende que las propuestas y recomendaciones plasmadas en el informe puedan convertirse en una realidad, del mismo modo participa en la formación del carácter de los educandos y a su vez desempeñan un papel determinante en la formación de las actitudes positivas o negativas las cuales determinarán la postura de los alumnos ante el estudio; algunas habilidades que los maestros deben desarrollar en los alumnos son: curiosidad, autonomía y rigor intelectual, así mismo crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y permanente (Delors, 1996).

Por otro lado, se espera que los profesores orienten a los discentes en situaciones emocionales y sociales, dentro de las cuales se encuentran; desarrollo de la tolerancia a la frustración, establecer nuevas relaciones con los alumnos, cómo trabajar en equipo, etc., convirtiéndose en quien guía a los alumnos a encontrar, organizar y manejar conocimientos y en algunas ocasiones emociones. Delors (1996) menciona que los maestros emiten emociones que, son a su vez guía de reacciones para los aprendices ya sea cuando se trate de un logro o bien de un error.

En definitiva, las condiciones sociales a las que se enfrentan los maestros día a día como lo son; la pobreza, tipos de familia, nivel socioeconómico, hacen que el mentor utilice herramientas pedagógicas y personales, las cuales en algunas ocasiones se quedan cortas para atender dichas necesidades. Si bien este documento resalta la importancia de los docentes y enmarca su papel dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje no se plasman recomendaciones o apoyos específicos para los docentes, solo lo que deben hacer, lo cual sin duda va generando una serie de “cualidades” que se deberían tener para poder cumplir con la función de ser maestro por lo tanto, se hace necesario una formación continua del profesorado que no se limite a conocimientos de su área o materia.

1.3 La Organización para la Cooperación del Desarrollo Económicos OCDE y sus recomendaciones para los docentes favorezcan sus capacidades sociales y emocionales

Por otra parte, la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económicos (OCDE) emite una serie de recomendaciones con el fin de que las escuelas, docentes y directores reciban mayores apoyos para cumplir los objetivos establecidos en las políticas públicas que impactan en la educación. Dichas sugerencias se centran en reforzar el papel que juegan los docentes, así como los estándares en la práctica, del mismo modo garantizar programas de formación, la mejora y fortalecimiento de habilidades (OCDE, 2011).

1.3.1 Acuerdo para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas

En este acuerdo, se plasman ocho recomendaciones para la buena enseñanza y para mejorar las condiciones docentes y, de este modo tener una educación de calidad.

Dicho organismo internacional menciona algunas competencias que los docentes deben desarrollar en ellos mismos para que las puedan compartir con sus alumnos como; desarrollo pleno de sus capacidades sociales y emocionales, desarrollo de habilidades para adquirir conocimientos; tolerancia y persistencia que permitirán la adquisición de contenido académico (OCDE, 2011).

Sin embargo, en todas las recomendaciones emitidas no se da énfasis a las habilidades emocionales que el docente debería adquirir y trabajar para sí mismo, dichas competencias no se encuentran como eje fundamental en la preparación docente, el centro sigue siendo el alumno dejando de lado al maestro quien es una parte fundamental del proceso educativo.

1.4 La Organización de los Estados Iberoamericanos OEI y la formación docente en pro del cuidado de las dimensiones emocionales

También, la Organización de los Estados Iberoamericanos entre las metas educativas que propone, aparece un *programa para el desarrollo profesional docente*, en el cual se da importancia a su formación y desempeño, en esta propuesta, los procesos no se ven como aislados sino como elementos complementarios (OEI, 2010).

1.4.1 2021 Metas educativas, la educación que queremos para generación de los bicentenarios; el papel del docente.

Finalmente, siguiendo este contexto, la Organización de Estados Iberoamericanos OEI (2010) menciona el papel del docente como eje fundamental en los procesos educativos, sugiere que los profesores requieren ofertas de formación continua con el fin de adquirir competencias necesarias para el ejercicio de su trabajo, también señala que es “preciso cuidar la dimensión emocional de su actividad, favoreciendo procesos de reflexión y de innovación que eviten la desmoralización de los docentes” (p.254).

En definitiva, a nivel internacional este es uno de los documentos que ha tomado en cuenta la dimensión emocional como complementaria para el quehacer docente, este cuidado debe ser intenso con todos aquellos que trabajan en contextos sociales más desfavorecidos, sin embargo, se debe preparar a todos los docentes para que obtengan las herramientas necesarias que les permita enfrentar cualquier ambiente y esto a su vez impacte de manera positiva tanto en su salud emocional, mental y física.

Como se mencionó anteriormente, en los documentos revisados a nivel internacional, únicamente, el mencionado al último de la OIE, retoma la dimensión emocional, mientras que, los demás organismos no la mencionan, sin embargo, es importante remarcar, la ausencia de políticas internacionales que tomen no toma en cuenta esta dimensión, que es fundamental en la práctica docente, por lo tanto es importante conocer cual es la perspectiva de los docentes de EMS acerca del concepto de Inteligencia Emocional, para saber cómo creen que se relaciona a la práctica docente, de esta forma podrán generarse antecedentes en México de este tema.

1.5 La Reforma Educativa Media Superior 2008 y el desarrollo de las habilidades socioemocionales

Con respecto al marco nacional y acorde a la SEP (2008) se muestran los Acuerdos Secretariales que se relacionan con el desarrollo de habilidades emocionales y, que, involucran al docente, también se analiza qué papel juega según el Acuerdo citado.

1.5.1 El Acuerdo Secretarial 447 y las competencias docentes que se relacionan con habilidades emocionales

En el contexto nacional un documento clave implementar la formación en inteligencia emocional en la educación media superior es la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) y su acuerdo 447 en el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior, en la mayoría de éstas, se puede observar de forma implícita algunas habilidades relacionadas con la inteligencia emocional, existen al menos tres competencias que marca la SEP (2008) y que se relacionan específicamente al tema antes mencionado:

En la competencia cinco; *evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje con enfoque formativo*; se puede observar en el atributo tres: Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación (SEP, 2008, p. 3).

En la competencia seis; *construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo*; en los atributos uno, tres y cuatro respectivamente: Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos:

Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes: Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo (SEP, 2008, p. 6).

En la competencia siete; *contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes*; señala en los atributos uno, dos, tres, cinco y ocho respectivamente: Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre estudiantes: Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada: Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir: Alienta a que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta: Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia (SEP, 2008, p. 3-4).

En dichas competencias se pueden observar las habilidades que debe tener el docente para que puedan transmitir las a sus alumnos, sin embargo, no se establece ni recomienda ninguna preparación o formación para brindar a los docentes herramientas emocionales que les permitan potencializar su práctica.

1.5.2 Los Acuerdos Secretariales 442 y 444: las competencias genéricas y las habilidades emocionales

Siguiendo este contexto, la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) señala en el Acuerdo Secretarial 442, que los profesores deben favorecer en los estudiantes el desarrollo de competencias relacionadas con la inteligencia emocional, esto exige que además de dominar su materia cuenten con capacidades emocionales para fomentar en el adolescente el aprendizaje colaborativo, resolución de problemas y trabajo en torno a proyectos, de la misma manera que puedan reconocer las necesidades y características propias de la población y poder fungir como asesores o tutores (SEP, 2008).

Además, en el acuerdo 444, se describen las competencias genéricas que conforman el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, entre las cuales, se pueden distinguir las relacionadas con la inteligencia emocional que debe desarrollar el docente en los alumnos (SEP, 2008):

En la categoría *Se autodetermina y cuida de sí*, en la competencia número uno; Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue, puntualmente en los atributos: Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase; Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones. Del mismo modo se puede observar en la competencia; Elige y practica estilos de vida saludables, con el atributo: Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean (SEP, 2008, p. 2).

En la categoría *Trabaja en forma colaborativa*, en la competencia; Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos, particularmente en los atributos: Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos; Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva, en estas competencias se observan las exigencias que enfrenta el docente en torno a esta problemática (SEP, 2008, p. 4).

El papel del maestro en el desarrollo de las competencias es fundamental, sin embargo, se puede observar un escaso contenido e interés en el desarrollo de habilidades emocionales para él, pareciera que todo docente debería tenerlas y además dominarlas de forma innata, también en estos se puede observar el nivel tan elevado de exigencia a los profesores en su práctica que, a su vez, se vuelve estresante y una limitante.

1.5.3 Programas implementados para el desarrollo de habilidades socioemocionales en Educación Media Superior: qué agentes educativos intervienen

Paralelamente con la implementación del nuevo modelo educativo SEP (2017) y con éste, los nuevos esquemas que se han agregado al propio trabajo docente, se suma una función más; dar seguimiento a los programas como parte de la formación de los educandos, algunos de los que se relacionan con el desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos son:

1) *Síguele*, busca identificar a los alumnos en riesgo de deserción para poder darles un acompañamiento integral, a través de intervenciones adecuadas para lograr su permanencia en la escuela, con el fin de prevenir el abandono escolar en el nivel medio superior (SEP, 2008).

2) *Construye T*, se integra por seis dimensiones conocimiento de sí mismo, vida saludable, participación juvenil, escuela y familia, cultura de la paz y proyecto de vida (SEP, 2008).

3) *Puebla en Valores*, entre otros, tienen la finalidad de brindar herramientas a los estudiantes para que puedan desenvolverse adecuadamente en un mundo complejo y lleno de cambios sociales (SEP, 2008).

4) Dentro del programa *Yo no abandono* existen 12 manuales para trabajar en este nivel educativo y, de esta forma disminuir la deserción escolar. De acuerdo con la SEP (2015) en el número 11 titulado “*Manual para el desarrollo de habilidades socioemocionales en planteles de educación media superior*” destaca como un elemento fundamental a trabajar; la inteligencia emocional, en éste se describen una serie de actividades que el docente además de los contenidos de la materia debe trabajar con los alumnos, asimismo describe el papel de los profesores en donde reconoce que a veces los docentes pueden sentirse preocupados por las excesivas cargas de trabajo, la suma de nuevas actividades y las características de los alumnos propias de la edad.

En dicho manual se describen las características que debe poseer un maestro social y emocionalmente competente entre ellas se encuentran; tiene alta conciencia de sí mismo; reconoce sus emociones, patrones emocionales, tendencias y sabe como generar y utilizar emociones como la alegría y el entusiasmo para motivar el aprendizaje entre él o ella misma y en otros; goza de alta conciencia emocional; sabe cómo sus expresiones emocionales afectan su interacción con otros; reconoce y entiende las emociones de otros; sabe cómo manejar sus emociones, su conducta y su relación con otros (SEP, 2015).

En definitiva, estos programas propuestos e implementados tienen como centro al alumno, dejando de lado al docente que es quien lleva a cabo las actividades de estos programas, el cual debe prepararse, adquirir y poseer herramientas que le permitan realizar sus actividades de manera integral.

1.6 El ámbito cinco y la inteligencia emocional en el ambiente escolar

De la misma manera, en el nuevo modelo educativo SEP (2017) una de las principales aportaciones fue definir el perfil de egreso que los jóvenes alcanzarían al concluir su Educación Media Superior. En los Planes de Estudio de referencia del Componente Básico del Marco Curricular Común de este nivel educativo se destaca el ámbito número cinco que se refiere a las Habilidades Socioemocionales y Proyecto de Vida.

Dichas destrezas se ven reflejadas en el perfil de egreso con las siguientes características:

Es autoconsciente y determinado; cultiva relaciones interpersonales sanas; se autorregula; tiene capacidad de afrontar la adversidad, actuar con eficacia y reconocer la necesidad de solicitar apoyo; capacidad de construir un proyecto de vida con objetivos personales; fija metas y busca aprovechar al máximo sus opciones y recursos; toma decisiones que le generen bienestar presente y sabe lidiar con riesgos futuros (SEP, 2017, p. 25).

Anteriormente, se describieron algunas características que los docentes deben poseer para identificar las necesidades de sus alumnos e implementar acciones para satisfacerlas, sin embargo, aunque se reconoce el papel fundamental del docente y se mencionan algunas características solo se ve relacionado con contenidos académicos, en ningún documento se plasman las recomendaciones acerca de cómo trabajarlas para adquirirlas o desarrollarlas.

1.7 Principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Siguiendo el marco contextual nacional, en este apartado es importante señalar, la nueva orientación pedagógica que se ha realizado a nivel nacional a la educación básica y relevante para esta investigación a la Educación Media Superior.

De acuerdo con la SEP (2019) uno de los cambios que se presenta en la NEM, es el cambio de educación obligatoria antes comprendido de la educación preescolar al término de la EMS, ahora abarca de los 0 a los 23 años, con la idea que será una educación para toda la vida, se agregan como aprendizajes la actualización continua, la adaptación a los cambios, el

aprendizaje permanente, el aprender a aprender y el compromiso de brindar calidad en la enseñanza.

La NEM tiene por objetivo integrar a las comunidades de todos los sectores, con el objetivo de garantizar las oportunidades de aprendizaje para todos SEP (2019). Garantiza el derecho a la educación mediante cuatro condiciones necesarias: a) asequibilidad, b) accesibilidad, c) aceptabilidad y d) adaptabilidad. Además, se fundamenta en los siguientes principios:

1. Fomento de identidad con México: Fomenta el amor a la patria, el aprecio por su cultura, el conocimiento de su historia y el compromiso con los valores plasmados en su Constitución Política.
2. Responsabilidad ciudadana: Honestidad y aceptación de los derechos y deberes personales y comunes.
3. Participación en la transformación de la sociedad: La superación de uno mismo es la base de la sociedad.
4. Respeto de la dignidad humana: contribuye al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades.
5. Promoción de la interculturalidad: Fomenta la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo.

6. Promoción de la cultura de la paz: Forma a los educandos en una cultura de la paz que favorece el diálogo constructivo y búsqueda de acuerdos que permiten la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias.
7. Respeto por a naturaleza: Promueve una sólida conciencia ambiental que favorece a protección y conservación del entorno, la prevención del cambio climático y el desarrollo sostenible (SEP, 2019, p. 4-11).

Es importante señalar que la NEM concibe la educación desde el humanismo, en el cual, basa los principios y fines de la educación para la creación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, aunque aparece de forma implícita el tema de las emociones, en ningún principio orientador se muestra explícito y con claridad el concepto de inteligencia emocional, por lo tanto, se hace necesario repensar y revisar la importancia del tema en el ámbito de la EMS.

1.7.1 Marco Curricular de Educación Media Superior en la Nueva Escuela Mexicana

Con respecto a los planes y programas en la EMS, la NEM toma de partida para su propuesta el recién modificado artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2020) el cual señala en el párrafo 12, fracción II, inciso (h) que la educación “será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que le permitan alcanzar su bienestar” (p. 7).

Hay que mencionar, además, la propuesta del currículum fundamental de la EMS en la NEM el cual parte de cuatro recursos sociocognitivos transversales (pensamiento lógico, conciencia histórica, comunicación verbal y no verbal y, cultura digital) y tres áreas de acceso al conocimiento y a la experiencia (ciencias sociales, ciencias naturales y humanidades).

Por otro lado, se presenta el desarrollo integral en EMS con un currículum ampliado que promueve una escuela abierta, en la cual se pueda involucrar la comunidad participando en la transformación social, para lograr esto, se propone una serie de recursos socioemocionales que los docentes deberán desarrollar en los alumnos, mostrados en la figura 1.



Figura 1. Recursos socioemocionales (SEP, 2019).

En esta nueva concepción de la NEM aparece el ámbito de los recursos socioemocionales para los alumnos y, que al igual que la propuesta pasada, los docentes deben desarrollar en el alumnado, en esta nueva propuesta aparece el término de emociones sin que sea el eje de estos recursos como se puede observar en la figura 1.

Por lo que respecta al perfil de los docentes, se sigue observando una excesiva carga y un fuerte peso que se les da, desde la concepción de agentes de cambio y transformación de la EMS, dejando de lado el trabajo que deben realizar con ellos mismos para poder generar estos cambios en la comunidad, si bien en esta NEM sigue apareciendo el término socioemocional el cual se encuentra estrechamente relacionado con el tema de investigación, solo aparece como un recurso a desarrollar en los alumnos, y la pregunta vuelve a aparecer ¿y los docentes? Qué deberían trabajar en ellos, para alcanzar los objetivos que se plantean, además de actualizarse constantemente para mantenerse vigentes en los conocimientos de su área, se sigue dejando de lado el trabajo y el desarrollo de habilidades emocionales en los docentes, lo cual es fundamental para poder ser los agentes de cambio que se proponen, así como poder adaptarse mejor a la propuesta de la NEM.

De la misma forma, igual que el contexto internacional, las reformas establecidas en México en EMS, no toman en cuenta la dimensión emocional del docente, por lo tanto, es importante conocer cual es la perspectiva de los docentes de EMS acerca del concepto de Inteligencia Emocional, para saber cómo creen que se relaciona a la práctica docente, de esta forma podrán generarse antecedentes en México de este tema.

1.8 Breve historia de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana de la BUAP

En el siguiente apartado se explican de forma general algunas características y datos relevantes de la historia de la institución en la cual se realizó la investigación. La preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana de la BUAP se encuentra ubicada en Rio Sabinas 6109, colonia San Manuel, dicha escuela se integró a la BUAP en ese entonces, UAP en la segunda mitad de la década de los setentas, su trayectoria y consolidación han jugado un papel importante en el desarrollo educativo de la educación media superior universitaria (Vallejo Romero, s/f).

La institución, se creó en una etapa en la cual la universidad transitaba por momentos complejos, de acuerdo con Vallejo Romero (s/f), en diversas ocasiones estuvo a punto de desaparecer, sin embargo, la planta docente que laboraba en ella, siempre luchó para su consolidación e incorporación a la UAP hasta conseguirlo en el año 1977, en este marzo del 2020 cumplió 41 años de haberse integrado a la máxima casa de estudios, esta unidad académica es sobresaliente tanto por su desarrollo académico como por su congruencia con las políticas generales de la BUAP.

Por lo que se refiere a su perfil de ingreso y egreso, ha tratado de acompañar a las necesidades con actualización constante de los programas de estudio y cursos, talleres o simposios innovadores que le permite ser pionera en varios procesos como lo fue hace varios años en su enseñanza de computación y la enseñanza de la lengua francesa, así como mejorar los puntajes e ingresos de los aspirantes a alguna licenciatura (Vallejo Romero, s/f).

Algo semejante ocurre con la planta docente, Vallejo Romero (s/f) señala que a partir del año 1985 se impulsó la titulación de los profesores y se unificaron los programas académicos de las diversas asignaturas. Actualmente los docentes que se encuentran laborando en la preparatoria cuentan con estudios de posgrado, algunos cursando y/o terminando dicha profesionalización. Por otro lado, la institución cuenta con dos turnos; matutino y vespertino, su planta docente se encuentra conformada por 100 profesores y algunos comparten turnos según su carga horaria.

De modo que, la planta docente se encuentra organizada en 14 academias las cuales son: Arte, Biología, Química, Historia Universal, Historia de México, Economía, Lengua Extranjera, Física, Matemáticas; Informática, Lenguaje, Filosofía, Psicología y Cultura Física, las cuales fueron fundamentales para la presente investigación.

1.8.1 El Modelo Universitario MINERVA en el Sistema de Preparatorias y el perfil de egreso y docente relacionado con la inteligencia emocional en la práctica

Además, en el contexto institucional, el Sistema de Preparatorias y de acuerdo con el Modelo Universitario Minerva BUAP (2011) establece una serie de competencias y habilidades que deben tener alumnos y profesores, los cuales se mencionan a continuación.

1.8.2 Perfil de egreso de alumnos y sus competencias relacionadas con la inteligencia emocional plan 06

Siguiendo este contexto, se espera que los alumnos al salir de la preparatoria “logren un conocimiento y comprensión de sí mismos, una visión que los haga sensibles a las problemáticas sociales y capaces de interactuar en equipo” (BUAP, 2011, p. 15).

También, en este contexto el énfasis en desarrollo de las habilidades emocionales está centrado en los alumnos, mientras que los docentes son quienes deben trabajar para ayudar a los discentes a adquirir competencias que les permita acercarse el logro del perfil.

Como se mencionó anteriormente en los contextos, internacional, nacional, así como el institucional, existe una ausencia de documentos, políticas, reformas y perfiles docentes que mencionen la dimensión emocional del docente, por lo tanto, es importante conocer cual es la perspectiva de los docentes de EMS, en específico de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana de la BUAP acerca del concepto de Inteligencia Emocional, para saber cómo creen que se relaciona a su práctica docente, de esta manera, puedan generarse antecedentes desde la preparatoria y universidad para el contexto en México.

1.8.3 Perfil docente y habilidades relacionadas con la inteligencia emocional

Por otra parte, es importante remarcar algunos elementos que se relacionan con la inteligencia emocional en el perfil docente de acuerdo a este contexto, éste debe ser:

Promotor, organizador y mediador potencial del desarrollo integral del estudiante, capaz de diseñar y propiciar ambientes de aprendizaje, promueva la capacidad de adaptación, establece una relación respetuosa y empática con los estudiantes, utiliza recursos personales para poner a disposición de los estudiantes sus experiencias y conocimientos, cooperativo y autocrítico (BUAP, 2011, p. 25).

En conclusión, en los documentos revisados del perfil docente, existe una inclinación y preferencia hacia el desarrollo de competencias y habilidades emocionales en los alumnos, por lo tanto, se deja de lado la preparación para el bienestar docente y el desarrollo de habilidades emocionales que debería tener el profesor y que, además, se demanda en las actividades con los alumnos para poder propiciar un desarrollo integral en ellos. De esta manera es necesaria una capacitación constante a los mentores, dicha formación los ayudará para que adquieran no solo contenidos académicos, sino que puedan adquirir y desarrollar habilidades que les permitan afrontar las exigencias que los contextos demanden y de esta forma tener un menor desgaste emocional y coadyuvar a un desarrollo integral de los alumnos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo, se desarrollarán algunos antecedentes, conceptos y principales modelos de la inteligencia emocional.

2.1 Inteligencia emocional

A continuación, se presenta un breve recorrido histórico de la Inteligencia Emocional, sus sustentos teóricos y principales precursores.

2.1.1 Antecedentes históricos

De acuerdo con Bello Dávila, Rionda Sánchez y Rodríguez Pérez (2010) diversos autores tratando de dar respuesta a lo que se considera una persona inteligente, realizaron diversas propuestas para llegar a una conceptualización de inteligencia humana, es así como este concepto ha recorrido un arduo camino.

Diversos investigadores han tratado de dar respuestas a algunos problemas esenciales acerca de cómo se llega a dicha conceptualización han intentado responder a tres; “el primero es de naturaleza, ¿es innata, hereditaria, o emergente de la educación, susceptible a los contextos sociales y culturales? Segundo es la estructura de la inteligencia, determinar si la inteligencia solo es una. Tercero el problema de evaluación del rendimiento inteligente” (Bello Dávila et al., 2010, p. 37).

Según Lazarus y Lazarus (2000) “las emociones son una fuente autentica y poderosa de la energía humana” (p.19). Sin embargo, diversas concepciones se fueron agregando por el interés en la inteligencia emocional como una nueva forma de ser inteligente, en las cuales retoman más aspectos de la vida del individuo, teniendo en cuenta su desarrollo integral. Mientras que, Papalia, Wendkos y Duskin (2009) definen el término de inteligencia como:

“Interacción activa entre las capacidades heredadas y las experiencias ambientales, cuyo resultado capacita al individuo para adquirir, recordar y utilizar conocimientos, entender conceptos concretos y abstractos, comprender las relaciones entre los objetos, los hechos y las ideas y aplicar y utilizar todo ello con el propósito concreto de resolver los problemas de la vida cotidiana” (p.198).

Es así como surgen diferentes alternativas a la evaluación psicométrica con los estudios de Piaget y los representantes del enfoque del procesamiento de información, ambos enfoques tienen impacto en la práctica pedagógica ya que comienzan a estudiar la comprensión de los procesos implicados en el proceso de aprendizaje (Gardner, 2001).

Con una visión multidimensional y teniendo en cuenta más factores de la vida cotidiana aparece la concepción de Sternberg con su teoría triárquica de inteligencia, en la que se explica la naturaleza de los procesos intelectuales desde tres diferentes ángulos, el contexto en el que vive el individuo, el enfrentamiento a los temas actuales y la automatización de las tareas y la estructura de la misma inteligencia en la cual surgen tres tipos de inteligencia; la componencial, experimenta y contextual (Sternberg, Prieto & Castejón, 2000).

En este sentido, existe una visión multidimensional más radical, es la propuesta realizada por Howard Gardner, este autor consideraba tanto criterios neurobiológicos como sociales, propuso la teoría de las Inteligencias Múltiples, con respecto a esto Gardner (1993) menciona que “estas inteligencias son competencias intelectuales humanas, relativamente autónomas, que los individuos y las culturas pueden amoldar y combinar para adaptarse a diversos contextos” (p.57).

Por otra parte, diversos estudios como (Bello Dávila et al., 2010; Cabello, R., Ruíz Aranda y Fernández Berrocal, 2010; Claridad García, 2003; Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005) mencionan la importancia de la inteligencia emocional en distintos ámbitos y concepciones, el trabajo en los diferentes puestos y el ambiente que se genere en él, la escuela y la docencia, por mencionar algunos. De esta forma, las emociones acompañan al individuo todo el día, y, en este sentido, se concibe las como capacidades emocionales

necesarias para utilizar toda la vida, encontrándose presentes en situaciones simples y cotidianas como el disfrute de un logro pequeño (Lazarus y Lazarus, 2000).

Finalmente, como lo señalan Fernández Berrocal y Ruíz Aranda (2008) es posible identificar dos modelos básicos de Inteligencia Emocional: Los modelos mixtos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos de personalidad como los de Daniel Goleman y BarOn, por otra parte se encuentran los modelos de habilidad que permiten utilizar la información que proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo en específico el modelo propuesto por Mayer y Saovey, los cuales se describirán de forma detallada más adelante.

Dichos modelos, han tenido gran auge desde que fueron implementados, esto se puede observar en la vigencia que siguen mostrando.

2.1.2.1 Enfoque cognitivo

Actualmente, este uno de los enfoques más utilizados también conocido como procesamiento de información. De acuerdo con Hernández Rojas (2012) este enfoque “surge en Estados Unidos en la década de los 50’s para su sustento teórico se apoyan de teorías como la psicología Gestalt, la obra de Bartlett, la psicología genética de Piaget, los trabajos de Vigotsky” (p.118).

Para 1956 comienza el movimiento de la llamada revolución cognitiva, la cual de acuerdo a Guilar (2009) Bruner sostenía que “el objetivo principal era recuperar la mente” (p. 238), durante los inicios se tenía la intención de indagar en los procesos de creación y construcción de significados, así como las producciones simbólicas empleados por los individuos para conocer su realidad. Posteriormente se abandonó esta idea para estudiar lo que se centraba en el procesamiento o tratamiento de la información.

Este paradigma ha sido muy importante en el estudio de la disciplina psicoeducativa de este siglo, Hernández Rojas (2012) afirma que “los teóricos cognitivos trabajan en investigaciones que intenten describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales y determinar el papel que desempeñan en la producción y el desarrollo de las acciones y conductas humanas” (p.121), asimismo, considera que todos los teóricos del enfoque están de acuerdo con las premisas de la naturaleza causal de los procesos y regulación de las conductas, es a partir de este enfoque que se intenta explicar cómo se realiza el procesamiento de información, qué ocurre cuando ésta ingresa al sistema cognitivo hasta que es utilizada para la ejecución de una conducta (Hernández Rojas, 2012).

En este sentido Hernández Rojas (2012) describe algunos supuestos teóricos en este enfoque, menciona que uno de los elementos que se utilizan continuamente es el, procesamiento de información de Gagné: En el cual menciona tres elementos fundamentales para iniciar el proceso; memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo.

Desde que surgió el paradigma cognitivo del procesamiento de información, comenzaron a publicarse diferentes aplicaciones al campo de la educación, sin embargo,

contra lo que se esperaba éstas no tuvieron tanto impacto social. Algunas de las proyecciones que mostraron impacto y siguen vigentes en la actualidad y en nuevas teorías son sin duda los trabajos que se han identificado con la orientación cognitiva (Hernández Rojas, 2012).

Acorde a Hernández Rojas (2012) señala algunos aportes esenciales al paradigma:

Bruner, teórico cognitivo estudió diversos temas como pensamiento, percepción y lenguaje, su obra tuvo un fuerte impacto en Estados Unidos durante la década de los setentas debido a sus novedosas propuestas; aprendizaje por descubrimiento y círculo para pensar. Mientras que Ausubel una de sus principales aportaciones fue: la teoría del aprendizaje significativo o de asimilación, de la misma forma mostró interés por el análisis metadisciplinario de la psicología de la educación, así como el estudio de cuestiones educativas en contextos escolares” (p.132).

Por otro lado este enfoque como lo menciona Hernández Rojas (2012) concibe a la enseñanza como; una “educación que debería orientarse al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje” (p.133), del mismo modo define la concepción del alumno como; un “sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas; esta competencia, debe considerarse y desarrollarse usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas” (Hernández Rojas, 2012, p.134).

También menciona que la concepción del maestro:

Parte de la idea de un alumno activo aprende significativamente, que puede aprender a aprender y a pensar, su papel se centra en la planeación de secuencias didácticas para lograr esos fines, de tal manera que su formación debe estar orientada a la dirección (Hernández Rojas, 2012, p. 135).

Finalmente, Hernández Rojas (2012) formula la concepción del aprendizaje, la cual no está definida en términos de lo que debería ser, sin embargo, una de las teorías que explicó estos procesos es el aprendizaje significativo de Ausubel dando énfasis a los siguientes conceptos; aprendizaje memorístico, receptivo, significativo, teoría de los esquemas, entre otros, en cuanto a la concepción de la evaluación; se centra en que el profesor debe enfocar su atención en los procesos cognitivos que realiza el alumno durante todas las clases, durante la evaluación el docente debe tomar en cuenta el grado en que los alumnos han llegado a construir a partir de las herramientas que se brindan en la escuela y a sus propios recursos cognitivos de los contenidos revisados, así como el grado en que han sido capaces de atribuirle sentido funcional a dichas interpretaciones.

Algunos autores de esta teoría sostienen que para estudiar estos procesos y representaciones su elemento esencial es la inferencia, lo que da por resultado que al indagar en estas dimensiones se observen diversos métodos y técnicas en las investigaciones, volviéndose así poco estructuradas.

2.1.2.2 Teoría Triárquica de la inteligencia de Stenberg

Acorde a Sternberg, Prieto y Castejón (2000) mencionan que la teoría triárquica de la inteligencia establece la existencia de tres dimensiones diferentes pero relacionadas entre sí, la inteligencia componencial o analítica, la inteligencia contextual o práctica, y la inteligencia experiencial o creativa.

Normalmente los individuos se destacan más en uno o alguno de ellos que en los otros, lo que cambia es el nivel de experiencia y el contexto al que se aplican los componentes, así como las formas de representación mental dentro de cada uno de los tres aspectos de la inteligencia (p.646).

Al respecto Koler Herrera (2008) señala que:

Desde la perspectiva del procesamiento de información se pone énfasis en los procesos intelectuales como agentes del comportamiento definido como un modelo que enfatiza el estudio de los procesos internos, el cómo codifica, almacena, recupera y combina la información el individuo para dar respuestas inteligentes a las demandas del medio (p.169).

En consecuencia, esta teoría es comprensiva y más abarcadora, tiene en cuenta factores contextuales y sociales además de las habilidades humanas y, en este sentido el éxito se logrará a través del equilibrio de tres aspectos de la inteligencia: habilidad analítica, practica y creativa como lo menciona (Sternberg et al., 2000):

Esta teoría identifica tres aspectos de la inteligencia:

- 1) *Componencial*: es el aspecto analítico de la inteligencia y determina la eficiencia con la que las personas procesan la información. Les dice a las personas cómo resolver problemas, cómo monitorear soluciones y cómo evaluar los resultados.

- 2) *Elemento experiencial*: es intuitivo, creativo y determina la forma en que las personas abordan tareas novedosas o familiares. Les permite comparar información nueva con la que ya saben y crear formas creativas de integrar hechos; es decir, pensar con originalidad.

- 3) *Elemento contextual*: es práctico y determina la forma en que las personas se enfrentan a su ambiente. Es la capacidad para juzgar una situación y decidir qué hacer, ya sea adaptarse a ella, cambiarla o salirse de ella, experiencial, y contextual (Sternberg et al., 2000, p. 647).

2.1.2.3 Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner

En la década de los 80's debido a las críticas que había en cuanto a las pruebas de Coeficiente Intelectual las cuales se centraban de manera exclusiva en las capacidades que se utilizaban en la escuela, no tomaban en cuenta aspectos de la conducta inteligente, como sentido común, habilidades sociales, discernimiento creativo y autoconocimiento siendo igual o más importantes que las exclusivamente académicas.

A partir de esto surge el primer estudio en el cual el neurofisiológico investigador Howard Gardner quien comienza a preguntarse si existe más de una inteligencia, en un caso hipotético; un niño que es bueno para analizar párrafos y hacer analogías es más inteligente que el que puede tocar un violín, organizar un closet o encestar una canasta en el momento preciso según la teoría de las inteligencias múltiples: No (Gardner, 1993).

Este autor hace algunos años había identificado siete tipos bien diferenciados de inteligencia, sin embargo, recientemente añadió la octava inteligencia a su lista original. Para este autor tener más inteligencia en un área no necesariamente se ve acompañada de una inteligencia elevada en cualquiera de las otras. En algunos casos una persona puede ser muy dotada en arte, en su precisión de movimientos, en las relaciones sociales o en su comprensión de sí misma y no tener un Coeficiente Intelectual elevado.

A continuación, se describen los ocho tipos de inteligencia propuestos por Gardner (1993):

- 1) *Lingüística*: capacidad para utilizar y comprender palabras y matices de significado, se utiliza en; escritura, edición, traducción.
- 2) *Lógico-matemática*: capacidad para manipular números y resolver problemas lógicos, se utiliza en; ciencias, negocios, medicina.
- 3) *Espacial*: capacidad para encontrar el propio camino dentro un ambiente y de juzgar las relaciones que existen entre objetos en el espacio, se utiliza en; arquitectura, ingeniería, carpintería, etc.
- 4) *Musical*: capacidad para percibir y crear patrones de tono y ritmo, se utiliza en; composición musical, dirección musical, danza, etc.

- 5) *Corporal-cinestésica*: capacidad para moverse con precisión, se utiliza en; atletismo, cirugía, baile, etc.
- 6) *Interpersonal*: capacidad para comprender y comunicarse con otros, se utiliza en; enseñanza, actuación, política, etc.
- 7) *Intrapersonal*: capacidad para comprenderse a sí mismo, se utiliza en; orientación, psiquiatría, liderazgo espiritual, psicología, etc.
- 8) *Naturalista*: capacidad para distinguir especies y sus características, se utiliza en; cacería, pesca, agricultura, jardinería, cocinar, etc.

De acuerdo con Papalia, Wendkos y Duskin (2009) para evaluar las inteligencias de manera directa, Gardner lo realizaba mediante la observación de sus productos, narración de historias, recuerdo de melodías o encontrar el camino en un área completamente desconocida, sin embargo, dichas evaluaciones llevarían más tiempo y estarían sujetas a la percepción del observador, por cual se convirtió en una variable no controlada.

De esa manera, este autor se vuelve importante para los teóricos quienes comienzan a unir los conceptos de inteligencia y emociones.

2.2 Modelos mixtos de inteligencia emocional

El *modelo mixto* tiene una visión muy amplia, en la cual concibe a la inteligencia emocional como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Fernández Barrocal & Extremera Pacheco, 2005).

La crítica más importante que se realiza es que al tener tantos elementos, los resultados de los instrumentos suelen ser confusos, ampliando el estudio de las variables.

2.2.1 Modelo de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman

Goleman (2007) define Inteligencia Emocional como: “Capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (p. 47).

Bello Dávila et al (2010) en diversos artículos toman como marco de referencia para sus trabajos de investigación a dicho autor enmarcando que este modelo es uno de los más conocidos y difundidos a nivel mundial, debido a que su propuesta permite su aplicación en diversos ámbitos. Acorde con Goleman (2016) aborda el marco de trabajo para el desarrollo de aptitudes emocionales desde el ámbito empresarial tal como se muestra en la figura 2.

Marco de trabajo de la aptitud emocional	
Aptitud personal ESTAS APTITUDES DETERMINAN EL DOMINIO DE UNO MISMO	Aptitud social ESTAS APTITUDES DETERMINAN EL MANEJO DE LAS RELACIONES
<p style="text-align: center;">Autoconocimiento: CONOCER LOS PROPIOS ESTADOS INTERNOS, PREFERENCIAS, RECURSOS E INTUICIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Conciencia emocional.</i> Reconocer las propias emociones y sus efectos. • <i>Autoevaluación precisa.</i> Conocer las propias fuerzas y sus límites. • <i>Confianza en uno mismo.</i> Certeza sobre el propio valor y facultades. <p style="text-align: center;">Autorregulación MANEJAR LOS PROPIOS ESTADOS INTERNOS, IMPULSOS Y RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Autocontrol.</i> Manejar las emociones y los impulsos perjudiciales. • <i>Confiabilidad.</i> Mantener normas de honestidad e integridad. • <i>Escrupulosidad.</i> Aceptar la responsabilidad del desempeño personal. • <i>Adaptabilidad.</i> Flexibilidad para manejar el cambio. • <i>Innovación.</i> Estar abierto y bien dispuesto para las ideas y los enfoques novedosos y la nueva información. <p style="text-align: center;">Motivación TENDENCIAS EMOCIONALES QUE GUÍAN O FACILITAN LA OBTENCIÓN DE LAS METAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Afán de triunfo.</i> Esforzarse por mejorar o cumplir una norma de excelencia. • <i>Compromiso.</i> Aliarse a las metas de grupo u organización. • <i>Iniciativa.</i> Disposición para aprovechar las oportunidades. • <i>Optimismo.</i> Tenacidad para buscar el objetivo pese a los obstáculos y reveses. 	<p style="text-align: center;">Empatía CAPTACIÓN DE SENTIMIENTOS, NECESIDADES E INTERESES AJENOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comprender a los demás.</i> Percibir los sentimientos y perspectivas ajenos e interesarse activamente en sus preocupaciones. • <i>Ayudar a los demás a desarrollarse.</i> Percibir las necesidades de desarrollo ajenas y fomentar sus aptitudes. • <i>Orientación hacia el servicio.</i> Prever, reconocer y satisfacer las necesidades del cliente. • <i>Aprovechar la diversidad.</i> Cultivar oportunidades a través de diferentes tipos de personas. • <i>Conciencia política.</i> Interpretar las corrientes emocionales de un grupo y sus relaciones de poder. <p style="text-align: center;">Habilidades sociales HABILIDAD PARA INDUCIR EN LOS OTROS LAS RESPUESTAS DESEABLES</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Influencia.</i> Aplicar tácticas efectivas para la persuasión. • <i>Comunicación.</i> Ser capaz de escuchar abiertamente y transmitir mensajes claros y convincentes. • <i>Manejo de conflictos.</i> Negociar y resolver los desacuerdos. • <i>Liderazgo.</i> Inspirar y guiar a grupos e individuos. • <i>Catalizador de cambio.</i> Iniciar o manejar el cambio. • <i>Establecer vínculos.</i> Alimentar las relaciones instrumentales. • <i>Colaboración y cooperación.</i> Trabajar con otros para alcanzar metas compartidas. • <i>Habilidades de equipo.</i> Crear sinergia grupal para alcanzar metas colectivas.

Figura 2. Marco de trabajo de la aptitud emocional (Goleman, 2016).

Este autor establece que las competencias emocionales son habilidades adquiridas que dan lugar a un desempeño sobresaliente.

2.2.2 Modelo de BarOn ESI (Emotional Social Intelligence)

Ugarriza Chávez y Pajares De Águila (2005) mencionan que la inteligencia emocional se define como un conjunto de habilidades emocionales, personales y sociales, las cuales influyen en nuestra habilidad general para afrontar las situaciones tanto positivas como negativas del medio ambiente, de esta forma acorde a este modelo la inteligencia emocional influirá directamente en la habilidad para tener éxito en la vida.

De acuerdo con este modelo la inteligencia general está compuesta tanto por la inteligencia cognitiva, evaluada por el coeficiente intelectual (CI) como por la inteligencia emocional, evaluada por el coeficiente emocional (CE). En este modelo se instrumenta la inteligencia socioemocional, la cual acorde a Frago Luzuriaga (2015) está compuesta por cinco dimensiones básicas:

- Intrapersonal: Consiste en tener conciencia de las propias emociones y de su autoexpresión, las habilidades y competencias que la conforman son; autorreconocimiento; autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autoactualización.
- Interpersonal: Considera la conciencia social y las relaciones interpersonales como su punto central, las habilidades y competencias que la caracterizan son; empatía, responsabilidad social y establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias.
- Manejo de estrés: Se refiere al manejo y regulación emocional, las habilidades y competencias que la caracterizan son; tolerancia al estrés y control de impulsos.
- Adaptabilidad: Se refiere al manejo del cambio; las habilidades y competencias que la conforman son; chequeo de realidad, flexibilidad y resolución de problemas.
- Humor: Se relaciona con la motivación del individuo para manejarse en la vida, se caracteriza con las habilidades de; optimismo y felicidad.

Según este modelo los individuos emocionalmente inteligentes son capaces de conocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí mismos, lo cual genera una vida con hábitos saludables y felices, los individuos son capaces de comprender cómo se sienten las personas y mantener relaciones interpersonales satisfactorias sin caer en la dependencia,

mostrando un buen autoconcepto de sí mismas, de la misma forma muestran éxito en la resolución de conflictos y pueden enfrentarse al estrés sin perder el control.

2.3 Teoría de Habilidades emocionales de Mayer y Salovey

El *modelo de habilidad* se caracteriza por ser una visión más restringida, esta propuesta fue realizada por Mayer y Salovey (1997) quienes conciben la Inteligencia Emocional como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento, mencionan que las emociones ayudan a las personas en la resolución de conflictos, así como una mejor adaptación al medio, sin necesidad de recurrir a constructos más elaborados como el temperamento o la personalidad.

Según Claridad García (2003) el concepto de Inteligencia Emocional aparece en el ámbito académico como una opción para resolver diversas interrogantes, es así como este constructo relaciona las funciones cognitivas en el ser humano con las funciones afectivas y describe cómo emociones y cognición se combinan, realizan operaciones mentales más sofisticadas que aquellas que serían capaces de ejecutar separadamente capitalizando y optimizando el procesamiento de información y, en este sentido, facilita la adaptación de los individuos al medio que les rodea.

Este modelo es la base de los modelos contemporáneos de IE, fue publicado por primera vez en 1990, y desde esa época los autores han actualizado el modelo basándose en investigaciones desarrolladas en la última década. Es uno de los que tiene mayor sustento

empírico, pero, acorde con Fernández Barrocal y Extremera Pacheco (2005) paradójicamente el más desconocido en el campo educativo.

Una de las principales ventajas del modelo de habilidad de la IE es tener la posibilidad de evaluar la inteligencia utilizando diversos instrumentos estructurados, los cuales han sido contruidos con diferentes procedimientos.

Claridad García (2003) menciona existen tres elementos fundamentales para entender este modelo, 1) el concepto general de IE entendiéndolo como la capacidad global del individuo para actuar frente a un propósito, pensar racionalmente y manejar efectivamente su medio ambiente, 2) la naturaleza de las emociones y 3) las habilidades mentales involucradas como las de pensamiento abstracto, verbal y analítico, habilidades mecánicas, viso espaciales y sintéticas y las habilidades prácticas y sociales.

Mayer y Salovey (1997) consideran que la Inteligencia emocional es una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizarlas para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre la propia vida emocional, también se considera un sistema inteligente y como tal debe formar parte de otras inteligencias bien establecidas especialmente con la inteligencia verbal, por su vínculo con la expresión y comprensión de los sentimientos (Fernández Barrocal & Extremera Pacheco, 2005).

En el modelo de habilidad, Mayer y Salovey (1997) consideran que la inteligencia emocional se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas:

- a) *Percepción, valoración y expresión de las emociones*: Habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos y los de las personas que le rodean. Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz, también se relaciona al grado en cual individuos pueden identificar sus propias emociones, así como los estados, sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan finalmente, implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás.

- b) *Facilitación emocional del pensamiento*: Después de que la emoción es percibida, ésta puede facilitar el funcionamiento cognitivo, lo cual implica tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo los estados afectivos ayudan a la toma de decisiones, y así priorizar los procesos cognitivos básicos, focalizando la atención en lo que es realmente importante, esta habilidad plantea que las emociones actúan de forma positiva sobre el razonamiento y la forma de procesar la información, facilitando el pensamiento deductivo o inductivo, teniendo impacto en los procesos de memoria.

- c) *Comprensión de las emociones*: Habilidad para desglosar el complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones, y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos, implica una actividad tanto anticipatoria como

retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de las acciones, del mismo modo la comprensión emocional supone conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales dando lugar a las emociones secundarias, incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas, contiene destrezas para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios.

d) *Regulación reflexiva de las emociones*: Es la habilidad más compleja de la Inteligencia Emocional, se refiere a la capacidad para estar abierto a los sentimientos tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Incluye el manejo del mundo intrapersonal e interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifiquen tanto los propios sentimientos como los de los demás. Esta habilidad alcanza procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consiente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual.

Para conocer las subhabilidades que integran a estas habilidades ver Figura 3.

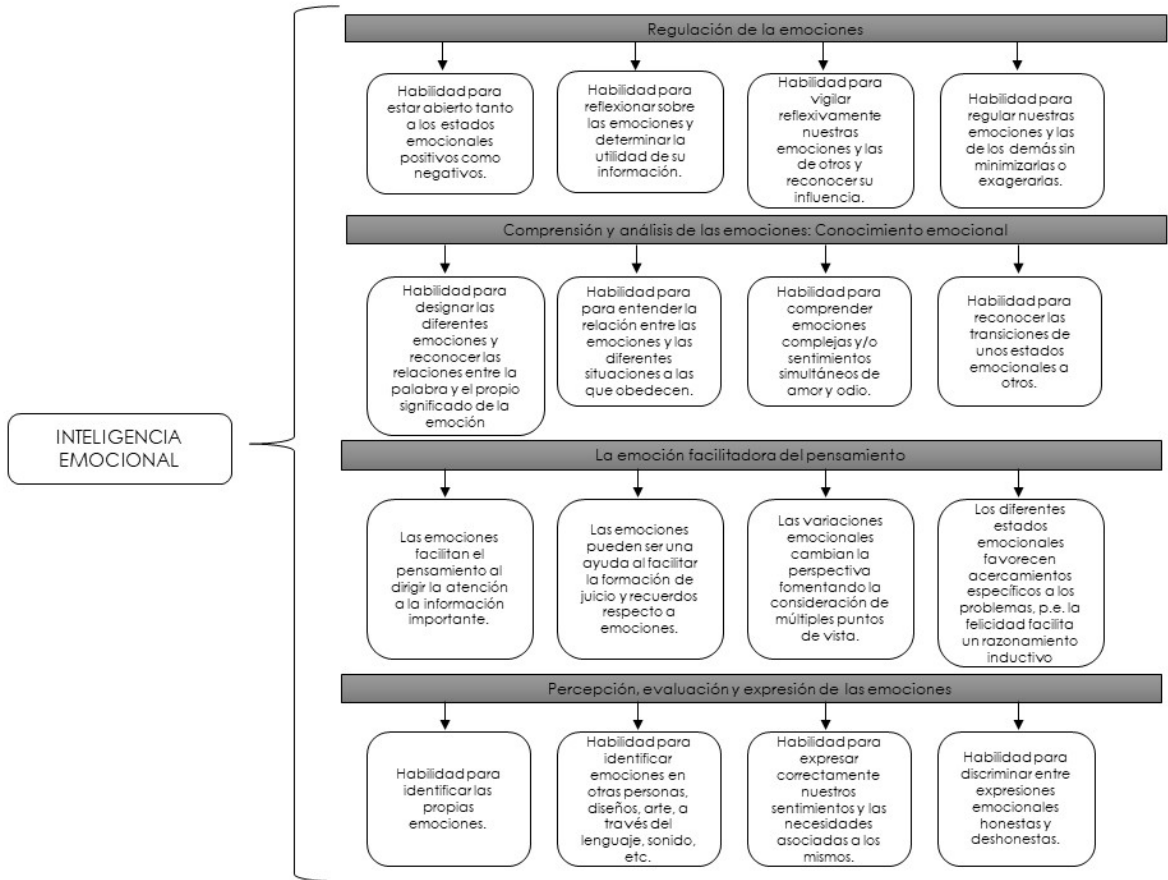


Figura 3. Principales habilidades involucradas en Inteligencia Emocional (Mayer & Salovey, 1997).

2.4 Definiciones de Inteligencia Emocional

A continuación, se muestran algunas definiciones de Inteligencia emocional.

Mayer y Salovey (1997) conciben la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea.

Posteriormente, estos mismos autores la definen el concepto de Inteligencia Emocional como: “Una característica de la inteligencia social que incluye un conjunto de capacidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender las emociones. Dichas capacidades son las de supervisar los sentimientos y las emociones propias, así como las de los sentimientos de los demás, de discriminar entre ellas, y usar información para guiar el pensamiento y las acciones” (Mayer & Salovey, 1997, p. 190).

Goleman (2007) define Inteligencia Emocional como: “Capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (p.47).

Si bien, ambas definiciones consideran el reconocimiento de emociones o sentimientos, se puede observar que la definición de Goleman se queda a nivel de reconocer las emociones para mantener las relaciones personales y sociales. Sin embargo, Mayer y Salovey engloban en su definición percepción, comprensión, discriminación entre las propias emociones de las de los demás haciendo uso del procesamiento de información como guía del pensamiento y acciones.

2.5 Importancia de la inteligencia emocional

Actualmente es posible identificar dos modelos básicos de Inteligencia Emocional: Los modelos mixtos y los modelos de habilidad basados en el procesamiento de información. En esta sociedad del conocimiento al abordar diversos temas sociales como embarazos en la adolescencia, consumo de drogas, uso excesivo de las TIC's, impacto en la vida cotidiana de las redes sociales, bullying, etc.

A partir de lo anterior, surge la siguiente pregunta, ¿Estos acontecimientos son por falta de información? Suena contradictorio que en una sociedad en donde hay demasiada información al alcance de cualquier persona lo que mantenga estas problemáticas siga siendo la falta de ésta. Diversos autores han coincidido en la falta de habilidades emocionales y sociales para afrontar y resolver los dilemas de su vida cotidiana.

Diversos autores resaltan la importancia y los beneficios de la inteligencia emocional en diferentes ámbitos uno de ellos es el de *las relaciones interpersonales*, si partimos de la idea que uno de los objetivos de cualquier persona es mejorar las relaciones con las personas que le rodean entonces, un alto nivel de inteligencia emocional los ayudará a ser capaces de ofrecer información adecuada en sus reacciones ante cualquier situación que se le presente (Fernández Berrocal & Ruíz Aranda, 2008).

Por otra parte la mejora en el *bienestar psicológico* diversos autores afirman que al conocer los procesos emocionales básicos coadyuvan al desarrollo de un equilibrio psicológico y bienestar personal disminuyendo el estrés, del mismo modo entre mayor inteligencia emocional menos síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, menos coraje, uso adecuado de estrategias de afrontamiento activo para solucionar problemas, los estresores se perciben menos estresantes y afirman Fernández Berrocal y Ruíz Aranda (2008) que los niveles de cortisol y presión sanguínea son más bajos y muestran mejor recuperación en los estados de ánimo.

También un alto nivel en inteligencia emocional tiene impacto en el rendimiento académico individuos, muestran entendimiento de sus propias emociones, experimentan con claridad sus sentimientos y pueden reparar estados de ánimo negativos lo cual repercute en las actividades que se realicen en cualquier contexto.

De este modo es muy importante el trabajo constante para el incremento de la inteligencia emocional, esto brindará beneficios a nivel personal y social, con lo cual se pretende que los individuos puedan desarrollarse de forma integral (Fernández Berrocal & Ruíz Aranda, 2008).

2.5.1 El papel de los alumnos en la Educación Media Superior

Extremera y Fernández Berrocal (2003) afirman que no se puede dejar toda la responsabilidad a la escuela, debido a que si primer círculo de socialización es la familia y es en ésta en la cual se deben enseñar las herramientas necesarias para ir complementándolas en los demás contextos y, en este sentido, encaminar al desarrollo integral, de este modo, aquellos alumnos que logren regular sus emociones negativas y le den más peso a las positivas, les será más fácil desarrollar competencias más elaboradas. Los alumnos con una elevada inteligencia emocional muestran menos problemas de conducta, tienen un mejor autoconcepto, y muestran más empatía con los que le rodean.

Finalmente, la formación de habilidades emocionales en los educandos en cualquier nivel educativo les brindará herramientas necesarias para integrarse mejor al mundo que les rodea, siendo capaces de afrontar todas las exigencias que el contexto les demande (Extremera y Fernández Berrocal, 2003).

Esto se verá reflejado en el desarrollo de la autonomía, mostrando empatía hacia la diversidad, estableciendo relaciones intra e interpersonales que le permitan ser, así como un pensamiento crítico, el logro de estos objetivos se verá reflejado a del trabajo colaborativo de familia, escuela y sociedad.

3.5.2 El papel de los docentes en la Educación Media Superior

Actualmente, los docentes se enfrentan a diferentes retos y desafíos que poco o nada tienen que ver con generaciones pasadas, la falta de disciplina, problemas de conducta, salones con un número excesivo de alumnos, la falta de motivación, la apatía, entre otros, provoca que el quehacer del profesor se vea afectado de manera significativa, al respecto Goleman (2007) menciona que los maestros deben sentirse cómodos cuando hablan de los sentimientos por lo tanto los maestros deben comenzar con cursos de alfabetización emocional, lo cual dará mayor apertura para adquirir nuevas habilidades.

De acuerdo con Extremera y Fernández Berrocal (2003) mencionan que muchas veces se piensa de forma equivocada que las competencias afectivas y emocionales no son importantes en los docentes, sin embargo, la inteligencia emocional brinda herramientas que todos los docentes deberían aprender ya que los salones de clase son el modelo socioemocional de mayor impacto en los alumnos lo cual ayudará enfrentarse con mayor éxito los contratiempos y el estrés laboral al que se enfrentan diariamente.

La mayoría de los directores y nuevos programas integrados al marco curricular común enmarcan el desarrollo de habilidades socioemocionales para lograr y/o complementar el desarrollo integral del educando. Sin embargo, las autoridades no toman en cuenta que para lograr este desarrollo de habilidades socioemocionales deben ser enseñadas por docentes que tengan y dominen estas habilidades (Cabello, Ruíz Aranda & Fernández Berrocal, 2010).

Algunas investigaciones señalan que los docentes experimentan con mayor frecuencia emociones negativas que positivas como lo señala Emmer (1994) pudiéndose observar en la práctica diaria del docente en actividades como expresar reguladamente los sentimientos positivos (alumnos que llegan a la meta metacognición) e intentar hacerlo con las emociones negativas (educandos que no dejan de hablar), en la planeación de actividades en las que tengan que interactuar con compañeros o simplemente conectar con ellos mismos, así como en las habilidades en que muestre a los alumnos como prestar atención, saber escuchar y respetar los diferentes puntos de vista (Vallés y Vallés, 2003).

Finalmente, la educación emocional debería integrarse desde las diferentes áreas curriculares, más que en su enseñanza-aprendizaje como estilo educativo del docente el cual deberá transmitir modelos emocionales acorde a las habilidades que se deseen de desarrollar en la convivencia diaria con el educando. De la misma forma, es necesario que, desde las reformas educativas, políticas públicas educativas, así como en organismos internacionales se tenga un referente teórico en el cual se garantice que el docente adquiera habilidades de Inteligencia Emocional que le permita ejercer su labor con éxito tanto personal como profesional.

CAPÍTULO III

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En el presente capítulo se describe la estrategia metodológica que se utilizó en la investigación, el enfoque empleado fue cualitativo para poder comprender la percepción que tienen los docentes de la Preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana BUAP acerca del concepto de inteligencia emocional, qué información tenían, qué piensan del concepto, cómo lo definen y si creen que exista una relación con su práctica docente.

Posteriormente, se describe el enfoque, el método de investigación cualitativo para el cual se utilizó un marco interpretativo desde la fenomenología. Asimismo, se muestran las categorías de análisis que se utilizaron bajo el enfoque anteriormente mencionado, los sujetos de estudio o muestra seleccionada.

Después, se encuentra la descripción de las técnicas de investigación que se utilizaron para el estudio, las cuales fueron una bitácora del taller impartido y una entrevista semiestructurada para lo cual se empleó un análisis de triangulación metodológica.

Finalmente se describe el procedimiento empleado en la investigación, partiendo de la creación del protocolo, realización, búsqueda de docentes e impartición del curso-taller, la construcción de la entrevista, su aplicación, hasta llegar al proceso descripción, interpretación y análisis de la información recabada a partir de los resultados obtenidos en la entrevista, para terminar con la conclusión y revisión final de capítulos.

3.1 Enfoque Cualitativo

En el presente capítulo se describirá la estrategia metodológica que se utilizó en la investigación, esta se encuentra situada en un enfoque cualitativo el cual “busca los hechos o las causas de los fenómenos sociales como cosas que ejercen una influencia externa sobre las personas” (Quecedo & Castaño, 2002, p. 7), en dicho enfoque el investigador considera que los hechos o los fenómenos sociales tienen una influencia externa sobre las personas.

Por su parte, Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) plasman seis etapas de la investigación cualitativa, en donde, se aprecia con mayor claridad la historia de este paradigma:

1) Inicios de la investigación cualitativa; desde la perspectiva de la sociología algunos autores ubican sus orígenes en Estados Unidos para atender a problemáticas de salud, asistencia social y educación. En el contexto europeo surge para describir a detalle la vida de las familias de la clase obrera y fue ahí donde se comenzó a utilizar la observación participante. En gran Bretaña se utilizaron para medir la pobreza y estudios de condiciones de vida de trabajadores y desempleados.

2) La etapa de la consolidación; se incorporan investigadores del área de antropología quienes recogen información directa en el campo, las principales figuras de esta etapa fueron: Malinowski y Margared Mead quienes realizan estudios en pequeñas comunidades y de esta manera más países comienzan con el estudio de grupos sociales.

- 3) La etapa de la sistematización o modernista; surge de un periodo de creatividad en donde se intenta sistematizar el método cualitativo, en donde hay mayor predominio del positivismo, así como en ideales emancipatorios.
- 4) El pluralismo; para esta etapa los investigadores cuentan con una amplia gama de paradigmas métodos y estrategias que pueden emplear en sus investigaciones, se vuelve el gran auge del enfoque.
- 5) La doble crisis; alrededor de los ochenta surge una ruptura en donde aspectos como validez, fiabilidad y objetividad comienzan a cuestionarse, hasta que finalmente llega la doble crisis en el posestructuralismo y el postmodernismo.
- 6) El momento actual; se caracteriza por la combinación de todos los momentos históricos plasmados anteriormente en donde se puede observar, interpretar, argumentar y describir, ventajas o alcances que no te tienen en otros enfoques.

Entonces, éste enfoque surge para el estudio de las relaciones sociales, actualmente es necesario contar con narraciones sociales que sitúen miradas locales, temporales y situacionales (Flick, 2007). En donde el investigador pueda familiarizarse con el fenómeno investigado.

Otros investigadores la definen como una “investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Rodríguez Gómez, et al. 1999, p. 34).

Por otra parte, Quecedo y Castaño (2002) retoman algunos criterios que definen o diferencian a los estudios cualitativos; 1) la investigación cualitativa es un proceso empírico no solo meras especulaciones, 2) estudia las cualidades y pretende entenderlas dentro de determinado contexto, 3) el investigador trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, 4) el investigador suspende o aparta sus creencias, perspectivas y predisposiciones, 5) considera todas las perspectivas, 5) es un enfoque humanista, 6) todos los contextos y personas son potenciales ámbitos de estudio.

A su vez, Flick (2007) menciona los siguientes rasgos de la investigación cualitativa: 1) conveniencia de métodos y teorías; en donde habría que estudiar si las ideas de investigación pueden estudiarse empíricamente, 2) perspectivas de los participantes y su diversidad; se describen interrelaciones en el contexto y se considera que los puntos de vista y prácticas son diferentes de todos los participantes, 3) capacidad de reflexión del investigador y la investigación; se toma en cuenta cada reflexión del investigador registrándose en alguna técnica de recogida de información y posteriormente se puede analizar para formar parte de la interpretación, 4) variedad de los enfoques y los métodos de investigación; este enfoque se caracteriza por que no es unificado en donde la subjetividad se vuelve un primer punto de partida.

Debido al sinnúmero de aportes y revisiones a este enfoque y, que, sin duda todos convergen en la descripción de fenómenos en donde se recopilan datos en la interacción de personas seleccionadas de determinado entorno, toma en cuenta conductas sociales, individuales, pensamientos y percepciones. Se hace necesario continuar investigaciones con este método que permita analizar las problemáticas desde diferentes puntos de vista y a su vez se puedan proponer soluciones o más líneas de investigación.

Entonces, el objeto de estudio abordado en esta investigación se sitúa en la perspectiva cualitativa porque pretende analizar las perspectivas de los docentes acerca del concepto Inteligencia Emocional que sitúa una mirada local del fenómeno y cómo estas generan una influencia en su práctica docente, al no pretender cuantificar un nivel de Inteligencia Emocional, se pretende analizar cómo la perciben y si creen que es importante en su labor diaria.

3.2 Método de Investigación Cualitativo: Fenomenológico

Los inicios de la fenomenología se sitúan a principios del siglo XX en la escuela del filósofo Husserl siguiendo a Rodríguez Gómez et al (1999) “La fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad” (p. 40).

Diversos autores advierten que la fenomenología surge como un intento para fundamentar la ciencia, entonces la fenomenología surge como:

Una forma de indagar con el rigor de la ciencia y herramientas filosóficas el mundo del sujeto que hace ciencia los sistemas que operan para establecer una teoría científica y los modos como se relaciona una teórica con el mundo cotidiano que el científico habita (Aguirre & Jaramillo, 2012, p. 54)

De acuerdo con Rodríguez (1999) “la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, aprehender el proceso de interpretación porque la gente define su mundo y actúa en consecuencia” (p. 42). Desde dicho punto se pretende observar las cosas desde diferente perspectiva para describir, comprender e interpretar los diferentes puntos de vista. Aguirre y Jaramillo (2012) mencionan que el carácter de la fenomenología tiene tres acepciones; a) carácter metódico, b) carácter científico y c) carácter filosófico.

Además, se destacan ocho tareas de la investigación fenomenológica: 1) la investigación fenomenológica es el estudio de la cotidianidad, 2) es la explicación de los fenómenos dados en la conciencia, 3) es el estudio de las esencias, cuestionándose por la naturaleza de los fenómenos, 4) es la descripción de los significados vividos y existenciales, 5) es el estudio científico-humano de los fenómenos, 6) es el estudio del pensamiento, 7) es la exploración del significado del ser humano y 8) es pensar sobre la experiencia originaria.

Finalmente, la fenomenología busca comprender cómo los individuos les dan significado a sus experiencias y, a partir de ello la tarea del investigador es observar y empatizar desde la perspectiva de otras personas para interpretar, describir y comprender los fenómenos. El presente objeto de estudio se sitúa en el método fenomenológico porque se pretende indagar los significados que los docentes le atribuyen al concepto Inteligencia Emocional desde su contexto y mirada, así como entender porque le dan ese significado y las variables que se encuentran relacionadas y a partir de ello describir cómo y por qué actúan a partir de dichas perspectivas.

3.3 Categorías de Análisis

En este apartado se presentan las categorías de análisis las cuales fueron esquematizadas como lo sugiere Cisterna Cabrera (2005) quien define las categorías de análisis como “un atributo o característica que denotan un tópico de un objeto o fenómeno” (p. 64) las categorías de análisis en investigación pueden ser: a) apriorísticas se construyen antes de recopilar la información y b) emergentes que nacen a partir de la indagación de literatura. Para esta investigación se utilizaron categorías emergentes, las cuales surgieron a partir de la propuesta teórica Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey en 1997.

Categorías de análisis	Subcategorías	Técnicas
<p>1. Inteligencia Emocional: “Un elemento de la inteligencia social contiene un conjunto de capacidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender las emociones. Dichas capacidades son las de supervisar los sentimientos y las emociones propias, así como las de los demás, de discriminar entre ellas, y usar la Información para guiar el pensamiento y las acciones de uno mismo” (Mayer & Salovey, 1997, p. 190).</p>	<p>1.1 Percepción evaluación y expresión de las emociones</p> <p>1.2 Facilitación emocional del pensamiento</p> <p>1.3 Comprensión de las emociones</p> <p>1.4 Regulación reflexiva de las emociones</p>	<p>Bitácora del taller impartido y Entrevista semi estructurada.</p>
<p>2. Relación de Inteligencia Emocional y el ejercicio docente.</p>	<p>2.1 Importancia de las emociones en el proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p>2.2 Importancia de la Inteligencia emocional en la práctica docente.</p>	

Tabla 1. Categorías de análisis. Fuente: Elaboración propia.

3.4 Muestra

En el siguiente apartado se describen los sujetos que participaron en la presente investigación, para esto se utilizó una muestra que buscó profundizar sobre las perspectivas que tienen los docentes de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana BUAP acerca del concepto de Inteligencia Emocional y si creen que tenga relación con la práctica docente.

Al inicio de la investigación se realizó un curso-taller titulado “La Inteligencia Emocional y su relación con la práctica docente” el cual posteriormente, fue impartido con el objetivo de explorar las perspectivas que tenían del tema, en un inicio se pretendía que el número de participantes fueran 15 docentes, sin embargo, debido a la situación sanitaria de pandemia ocasionada por el COVID-19 que ocurrió a inicios del 2020, específicamente en marzo, el número de docentes disminuyó debido a las situaciones emocionales que estaban pasando, aunado a eso el aumento en las cargas de trabajo que, por lo que comentaron generó estrés en su práctica, por lo tanto, la muestra seleccionada para esta investigación fue de 7 docentes.

Las principales características de los sujetos son; docentes de EMS cuya edad oscila entre los 29 y 60 años, todos cuentan con estudios de nivel de posgrado, es importante mencionar que, de los siete docentes, uno de ellos se encuentra cursando la maestría y, otro de ellos, terminando el doctorado, de los sujetos seleccionados 4 son mujeres y 3 hombres, el único requisito que se tomó en cuenta para participar fue que hubieran tomado el curso-taller impartido y por otro lado, la disposición que tuvieron en cuanto fechas, horarios y motivación personal que les permitió decidir su participación.

Además, hay que mencionar también, que los maestros cuentan con experiencia docente que va de los 3 a los 32 años, elemento fundamental para analizar la mirada de los profesores para incorporar “nuevos” conceptos como lo es la Inteligencia Emocional a la práctica.

Por otro lado, sus profesiones son las siguientes; 3 docentes Ingeniero Químico Farmacobiólogo, un hombre y dos mujeres, 2 profesores Arquitectos hombres, 1 maestra Bióloga que a su vez tiene una licenciatura en Educación Preescolar y 1 profesora licenciada en Ciencias Políticas, los cuales, corresponden a las academias de Química, Matemáticas, Arte, Biología e Historia de México respectivamente.

3.5 Técnicas de recogida de información

A continuación, se describirán las técnicas de recogida información que se utilizaron en la investigación.

3.5.1 Bitácora del curso-taller impartido

Otra herramienta metodológica utilizada en esta investigación y correspondiente al enfoque cualitativo fue una bitácora la cual Hernández y Mendoza (2018) mencionan que es un cuaderno donde se reportan a detalle observaciones, ideas y datos de las acciones que se llevan a cabo para el desarrollo de una investigación. Además, se debe tener en cuenta que estas notas cambiarán de manera constante durante el proceso, se recomienda evitar borrar información escrita, arrancar hojas o bien en caso de haber un error es importante que se marque con una línea en diagonal para posteriormente poder observarlo y considerarlo.

Este método no solo es válido en una determinada investigación, también puede servir para futuras investigaciones que el investigador quiera retomar y partir quizá, de alguna variable que no habría tomado en cuenta y que pueda ser una nueva problemática a explorar (Hernández & Mendoza, 2018). En la presente investigación, se utilizó para recabar observaciones de algunas reacciones que se observaron en el curso-taller impartido y a partir de esto se encontraron elementos clave para formular el guion de entrevista.

3.5.2 Entrevista semiestructurada

Primeramente, es importante partir de un concepto de entrevista en investigación para posteriormente, conocer los tipos y acotar qué tipo se utilizará y de esta manera comprender mejor su uso, siguiendo a Martínez Rodríguez (2011) define la entrevista como “La comunicación establecida entre el investigador y el sujeto de estudio con un determinado propósito con el objetivo que obtener respuestas verbales que incluyan percepciones, actitudes, opiniones, experiencias vividas y conocimientos del problema investigado” (p.28).

Sin embargo, debido a la diversidad de las propuestas con los tipos y nombres de entrevistas se omitirá el nombrar todas las acepciones o propuestas que realizan los autores, entonces, únicamente se retomará la definición que atañe a esta investigación que es la entrevista semiestructurada.

Por una parte, Martínez Rodríguez (2011) menciona que la entrevista semiestructurada parte de una guía de preguntas que se pretenden profundizar a partir de la problemática investigada, en donde las mismas preguntas pueden ser utilizadas en todos los sujetos, lo cual implica que no existe un orden para realizarlas, éste dependerá de las respuestas que se vayan generando, en donde se establezca un ambiente de cordialidad y se tenga una buena relación con el informante.

Por otra, de acuerdo con Díaz, Torruco, Martínez, y Varela (2013) mencionan que la entrevista semiestructurada tiene mayor flexibilidad que las estructuradas ya que “parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (p. 163).

Finalmente, Díaz et al (2013) recomienda los siguientes pasos para llevarla a cabo; 1) el investigador debe contar con una guía de entrevista con preguntas agrupadas por temas o categorías, 2) lugar propicio que favorezca el diálogo, 3) mencionar los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla, 4) solicitar datos personales necesarios para los fines de la investigación, 5) actitud del investigador receptiva y sensible sin desaprobaciones o juicios personales, 6) seguir la guía de manera que el entrevistado hable de forma libre y si es necesario se puede modificar, 7) no interrumpir las respuestas del entrevistado, dar libertad de que pase a más temas y 8) con prudencia y sin presión invitar a los sujetos a que profundicen en sus respuestas.

3.6 Triangulación Metodológica

De acuerdo con Quecedo y Castaño (2002) la triangulación metodológica es “la combinación en un estudio único de distintas fuentes de datos, se combinan datos obtenidos de la observación, entrevistas y documentos escritos” (p. 35). La triangulación sirve para que el investigador tenga mayor control acerca de tendencias de las declaraciones, así como la misma perspectiva de éste.

Por otra parte, Arias (2000) menciona que la triangulación metodológica no solo es el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto, ya que esto sería solo una forma de la estrategia, agrega que habría que considerarla como “la triangulación considerando variedades de datos, investigadores y teorías, así como metodologías” (p.3). Esta autora propone cuatro tipos de triangulaciones que se pueden retomar en la investigación ya sea solo una, combinar algunas o bien tomar en cuenta todas; 1) Triangulación de datos, 2) Triangulación investigador, 3) Triangulación teórica y 4) Triangulación metodológica.

Para esta investigación, se utilizó la triangulación metodológica ya que permite analizar dos o más recogidas de datos, Arias (2000) menciona que en la triangulación metodológica existen dos tipos 1) Triangulación dentro de métodos es la “combinación de dos o más recolecciones de datos, con similares aproximaciones en el mismo estudio para medir una misma variable” (p. 6) y 2) Triangulación entre métodos se utilizan para analizar un mismo fenómeno combinando dos o más estrategias que se complementen para un mejor análisis.

Para esta investigación se eligió la triangulación dentro del método, para la analizar los datos obtenidos de las entrevistas y el registro de observaciones del curso-taller implementado.

3.7 Procedimiento

En este sub apartado, se presentan los pasos que se realizaron para llevar a cabo la metodología de investigación propuesta, a partir del enfoque cualitativo; la intervención tuvo lugar los siguientes momentos:

1. Búsqueda de docentes de EMS; se buscaron en academias y preparatorias de la BUAP el permiso para poder impartir el curso-taller.
2. Diseño del curso-taller; se preparó para que se presentará en diferentes preparatorias y poder generar interés en los docentes.
3. Presentación del curso-taller con el directivo de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana de la BUAP una vez que acepto, se realizaron los tramites para poder ofertar el curso-taller a los docentes con valor curricular por parte de la universidad.
4. Implementación del curso-taller; se realizaron 6 sesiones una cada semana.
5. Registro de observaciones del curso-taller; conforme avanzaban las sesiones se hicieron observaciones específicas que ayudaron al diseño de la entrevista.
6. Diseño de entrevista semiestructurada; después del curso-taller y partiendo de las observaciones registradas en la bitácora, así como de la teoría de Inteligencia Emocional propuesta por Mayer y Salovey (1997).

7. Sistematización de la información y análisis de datos en el programa MAXQDA de las dos categorías utilizadas y, mencionadas anteriormente.

3.7.1 Descripción

Por lo que se refiere a este subapartado, se describen las acciones que se realizaron para la elaboración de la presente investigación, por lo tanto, se encontrará estructurado de la siguiente manera.

Inicialmente, se describe la problemática y necesidad observada en los profesores de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana de la BUAP, posteriormente después del curso-taller impartido, se describe cómo se llegó al tema de investigación, por otra parte, se muestra la construcción del protocolo así como la propuesta de intervención, posteriormente, se explica la construcción del marco contextual que si bien, no hay información directamente relacionada con el tema de Inteligencia Emocional en docentes de EMS se retomaron aspectos que se refieren a dicho tema así como el marco teórico, posteriormente, se realizó la intervención, se impartió el curso-taller en la institución, para más adelante comenzar la descripción del diseño de la entrevista, así como su aplicación, continuando con la descripción de las conclusiones y la revisión final de la tesis.

Es importante señalar que una de las problemáticas poco investigadas en el ámbito educativo es el desarrollo emocional del docente, seguidamente, se encuentran diversas investigaciones que se enfocan en los estudiantes, sin embargo, uno de los principales agentes educativos como lo es el docente ha estado “olvidado” en estos temas, lo cual es preocupante a nivel social, ya que son un elemento principal para la educación y todo lo que ello implica, desde personas involucradas así como el trabajo propio del área.

Para ello, una de las problemáticas identificadas, específicamente en los docentes de la Preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana BUAP acerca del tema de Inteligencia Emocional y que se relaciona con qué información tenían, qué piensan del concepto, cómo lo definen y si creen que exista una relación con su práctica docente, para esto, después del curso-taller impartido se identificó que los docentes contaban con escasa habilidad para identificar y expresar correctamente sus propias emociones, en ellos mismos y en otras personas, la mayoría de los docentes mostraban poca resolución de conflictos, sobre todo, en periodos de evaluación debido a la carga de trabajo que se presenta en esos momentos, además, del estrés que se genera por dicho motivo, los estudiantes percibían emociones “negativas” en los docentes, lo cual generaba elevado número de conflictos entre profesor-alumno.

Además, algunos docentes contaban con escaso vocabulario emocional y/o asociaban pocas palabras a dicho tema, existía poca empatía por parte de los profesores a los alumnos lo cual generaba comportamientos y conductas impulsivas por parte de ambos agentes, de la misma forma, la mayoría de los docentes mostraba nula regulación emocional, lo cual influía

en la conducta de los maestros para el ambiente laboral; cargas excesivas de trabajo, poca disposición de los docentes para las actividades y trabajo en equipo, relación entre compañeros con roces, resistencia a los cambios, además, mostraban dificultad para nombrar, describir sus emociones y tomar en cuenta sus pensamientos para poder regularlas.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de adentrarse más en este tema de estudio que tiene que ver con la Inteligencia Emocional del maestro y la relación con la práctica docente y poder dejar un precedente de investigación con profesores de EMS ya que no existen investigaciones en México de dicho tema y las que existen internacionalmente se enfocan en otras variables como docentes de otros niveles de estudio, el cómo trabajan este tema con los alumnos, sin haber mayor evidencia del trabajo propuesto.

Lo anterior generó una ruta de estudio; el protocolo de investigación, el cual, con el transcurrir del estudio tuvo cambios constantes. Para realizarlo, primeramente, se identificó la problemática antes mencionada, así como la elaboración de la justificación, preguntas y objetivos de la investigación. Después, se pensó para la propuesta metodológica un estudio mixto ya que se pretendía evaluar el nivel de Inteligencia Emocional en los docentes, así como las perspectivas que tenían acerca del concepto y de esta manera, comparar los resultados, sin embargo, con el paso de la investigación documental se decidió hacer el estudio bajo un enfoque cualitativo.

A partir de la investigación documental se comenzó a diseñar el protocolo, en donde se ubicaran los antecedentes del tema, para esto, se consultaron diversos estudios tanto nacionales como internacionales, si bien, sí hay estudios acerca de los docentes, no los hay del nivel educativo que se pretendía estudiar, otros, únicamente analizaban a los maestros para conocer porque es importante la Inteligencia Emocional en los alumnos o bien, cómo desarrollan estas habilidades en ellos, por lo tanto, se descartaron estos estudios.

A raíz de este análisis, se retomaron las investigaciones que hablaban de la importancia de desarrollar Inteligencia Emocional en los docentes en general ya que no se encontró ningún estudio que hablara de nivel educativo buscado.

De igual manera, se realizó el análisis de algunas políticas educativas a nivel internacional, nacional, estatal e institucional, las cuales se retomaron para darle sustento a la investigación, se identificó que no existen políticas que abarquen este tema como tal en los docentes, sin embargo, se retomaron las que mencionan el tema de las emociones.

En cuanto a la construcción del marco teórico, se revisó el origen de la teoría utilizada, sus bases teóricas, así como los pioneros que introducen la teoría al contexto educativo, para posteriormente revisar a los seguidores y modelos que surgieron posteriormente, los cuales han abarcado más ámbitos de estudio en contextos específicos y que se relacionan con el tema de investigación.

Después, se diseñó una propuesta de curso-taller titulado “La Inteligencia Emocional y su relación con la práctica docente” el cual se pretendía presentar con los diferentes grupos de maestros para poder abrir un espacio para la investigación, después de una larga búsqueda de docentes de EMS la coordinadora de tutores la Mtra. Elizabeth García Hernández nos abrió el espacio para presentar la propuesta con el director José Jaime Rogelio Sánchez López, el cual nos recibió muy cálidamente, después de presentarle las ideas y el diseño del curso-taller para impartir, nos abrió las puertas de la institución para realizar la intervención.

Posteriormente, se realizó la intervención impartiendo curso-taller el cual fue aplicado con el apoyo de la coordinación de tutorías quien facilitó el acceso y la aplicación, dicho taller se impartió a 32 docentes de la Preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana de la BUAP de ambos turnos de diferentes academias y áreas de conocimiento como los son; Arte, Biología, Química, Historia Universal, Historia de México, Economía, Lengua Extranjera, Física, Matemáticas, Informática, Lenguaje, Filosofía, Psicología y Cultura Física.

El curso-taller tuvo una duración de 6 sesiones, una cada viernes con 4 horas de duración lo que da como resultado 24 horas de duración en total, en el curso-taller impartido titulado “La Inteligencia Emocional y su relación con la Práctica Docente” se abordaron temas que sustentan la propuesta teórica de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey con actividades teórico - prácticas así como herramientas que pueden utilizar los docentes para desarrollar las habilidades de inteligencia emocional en ellos mismos y en los alumnos, las cuales se pueden observar a detalle en el anexo 1.

Por otra parte, se utilizaron recursos, materiales de apoyo para los docentes como lecturas y ejercicios reflexivos en la plataforma Blackboard que maneja la institución para trabajarlas, así mismo, se revisaron las lecturas y los trabajos de los docentes establecidos para cada sesión; con el objetivo de conocer cuáles eran sus perspectivas acerca del concepto de Inteligencia Emocional y hacer retroalimentación con ellos de lo trabajado, en dicho taller y con la bitácora realizada surgieron datos muy importantes para la investigación que permitieron el diseño de la entrevista, también, en ese momento de la intervención se habían elegido a los docentes que participarían en la investigación, sin embargo y a raíz de la contingencia sanitaria cambio el número de sujetos, por lo que se realizó con 7 docentes.

Después se realizó la construcción del guion de entrevista a partir de las categorías de análisis, también se integraron preguntas de información general acerca de la experiencia docente que permitirían ampliar en el análisis de la investigación, el cual se puede observar en el anexo 2 así como las observaciones registradas en el bitácora del curso-taller, y anexo 3 para conocer el guion de entrevista, posteriormente, una vez que habían pasado algunos meses, en los cuales los docentes pudieron o no utilizar la información y las herramientas del curso-taller, se comenzó a buscar a los docentes para agendar las citas para las entrevistas, adaptándose a los horarios y días de los docentes seleccionados, hasta este momento de la investigación se llevaban 2 entrevistas realizadas.

Sin embargo, debido a contingencia sanitaria que ocurrió el año pasado, las entrevistas se pospusieron por parte de los docentes varios meses ya que las elevadas cargas de trabajo, así como la adaptación a las nuevas formas de enseñanza como lo es la tecnología y las nuevas maneras de relacionarse socialmente se modificaron y atrasaron la realización de las entrevistas, fue hasta los últimos tres meses del año pasado que se fueron agendando las entrevistas vía plataformas digitales MEET, SKYPE, TEAMS, WHATSAPP para poder llevarlas a cabo, como se mencionó anteriormente, se realizaron a 7 docentes de los cuales 3 eran hombres y 4 mujeres, datos mencionados en el sub apartado; muestra.

Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a transcribirlas, sucedido esto, se comenzó con el análisis de la información en el programa MAXQDA, en el cual, se insertaron las categorías de análisis para su estudio, una vez que se adjuntaron todas las entrevistas, se comenzó a realizar el análisis en el programa.

Después, se comenzó con la redacción del análisis de datos para contrastarlos con la teoría utilizada para esta investigación, de esta manera se decidió, en la primera categoría hacer un análisis de antes y después de cada pregunta correspondiente a cada habilidad para conocer sus perspectivas generales del antes y después del curso-taller impartido, posteriormente, para la segunda categoría, se analizan de forma individual las respuestas que indican la relación de la Inteligencia Emocional con la práctica docente.

Finalmente, en el apartado de conclusiones se presenta en análisis final en cuanto a la percepción que tienen los docentes de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso de la BUAP del concepto de Inteligencia Emocional y su relación con la práctica docente antes y después del curso-taller impartido. Para concluir, se llevó a cabo una última revisión de la tesis para enviar la primera versión al comité.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El siguiente apartado surgió a partir de la intervención realizada con docentes de la Preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana de la BUAP para conocer cuál era su perspectiva acerca de la Inteligencia Emocional y si consideran que existe una relación entre este concepto y su práctica docente, todo lo anterior antes y después del curso-taller impartido.

Durante curso-taller impartido, se observó que los docentes con los cuales se realizó la presente investigación cuentan con escasa habilidad para identificar y expresar correctamente sus propias emociones, en ellos mismos y en otras personas, así mismo, la mayoría de los docentes muestran poca resolución de conflictos, sobre todo, en periodos de evaluación debido a la carga de trabajo que se presenta en esos momentos, además, durante el estrés que se genera por dicho motivo, los estudiantes perciben emociones “negativas” en los docentes, lo cual genera un elevado número de conflictos entre profesor-alumno.

Además, existe poca empatía por parte de los profesores, lo cual genera comportamientos y conductas impulsivas por parte de ambos agentes, por otro lado, la mayoría de los docentes muestra nula regulación emocional, lo cual influye en la conducta de los maestros, el ambiente laboral; cargas excesivas de trabajo, poca disposición de los docentes para las actividades y trabajo en equipo, relación entre compañeros con roces, resistencia a los cambios, además, muestran dificultad para nombrar, describir sus emociones y tomar en cuenta sus pensamientos para poder regularlas.

A partir de lo anterior, surgieron las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las perspectivas de los docentes de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana de la BUAP sobre la Inteligencia Emocional antes y después del curso-taller impartido? Y ¿Qué relación existe entre las perspectivas docentes sobre la Inteligencia Emocional y su práctica docente?

Por lo que se planteó el siguiente objetivo general para la investigación. Analizar las perspectivas de los docentes de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana de la BUAP sobre Inteligencia Emocional antes y después del curso-taller impartido para conocer la importancia que le dan a dicho concepto en su práctica docente.

Con base a la pregunta de investigación y objetivos de la misma, se eligió el fundamento teórico que guiaría el proceso de investigación, después de una revisión enfoques y teorías acerca de Inteligencia Emocional, se eligió la propuesta teórica de Mayer y Salovey (1997) debido a que dichos autores son los pioneros en introducir el término en el ámbito educativo.

A partir de lo anterior, y en el marco de la Reforma Educativa este trabajo buscó que el enfoque que se utilizó en la investigación, permitiera analizar y conocer cual era la perspectiva de los docentes acerca de Inteligencia Emocional y la relación que existe entre el concepto y la práctica docente, la ruta que se retomó fue la cualitativa, para comprender el fenómeno de estudio descrito anteriormente, desde la perspectiva de los participantes en relación con el ambiente en el cual se desenvuelven.

Dicho lo anterior, después de diseñar e impartir el curso-taller en la institución, se procedió a elaborar el guion de la entrevista para posteriormente, realizarlas. De tal forma, el presente capítulo tiene por objetivo interpretar los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas para conocer y analizar cuál es la perspectiva de los docentes sobre la Inteligencia Emocional y su relación con la práctica docente, antes y después del curso-taller impartido en la preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana de la BUAP y poder contrastarlo con la teoría utilizada.

En un inicio los sujetos considerados para la presente investigación fue de 15 docentes, sin embargo, debido a la situación sanitaria de pandemia ocasionada por el COVID-19 que ocurrió a inicios del 2020, específicamente en marzo, el número de docentes disminuyó debido a las situaciones emocionales que estaban pasando, aunado a eso, el aumento en las cargas de trabajo que, por lo que comentaron, generó estrés en su práctica, por lo tanto, la muestra seleccionada para esta investigación fue de 7 docentes.

Dado el apoyo por parte de la institución, participación de los profesores y para proteger la confidencialidad de los sujetos se identificarán como: Docente 1, 2, 3 así hasta el 7 para referirse a cada uno de ellos, en la tabla 2 se pueden observar características generales de cada uno.

A continuación, se muestra una tabla con algunos datos generales de los sujetos de investigación, la cual es de utilidad para esta investigación.

Docentes	Grado de estudios	Profesión	Academia	Años de experiencia docente	Sexo	Edad
Docente 1	Maestría	Ingeniero Químico	Química	14 años	Mujer	45 años
Docente 2	Maestría	Educadora y Bióloga	Biología	30 años	Mujer	48 años
Docente 3	Doctorado	Arquitecto	Arte	6 años	Hombre	31 años
Docente 4	Maestría	Químico Farmacobiólogo	Matemáticas	32 años	Mujer	57 años
Docente 5	Maestría	Ciencias Políticas	Historia de México	4 años	Mujer	31 años
Docente 6	Maestría	Arquitecto	Arte	29 años	Hombre	60 años
Docente 7	Maestría en curso	Químico Farmacobiólogo	Química	3 años	Hombre	29 años

Tabla 2. Información general de sujetos de estudio. Fuente: Elaboración propia.

A partir de dichas observaciones, se decidió no presionar a los participantes para que fueran adaptándose a lo que estaba sucediendo tanto social como laboralmente, posteriormente, para el mes de junio se volvió a contactar a los docentes para acordar nuevas fechas para las entrevistas ahora por video llamadas, de los docentes que, anterior a la pandemia confirmaron su participación, solo siete accedieron a realizarla por un medio digital.

De esta manera, las entrevistas se agendaron durante los meses de; agosto, septiembre, octubre y noviembre, una vez que los docentes estuvieran más adaptados a las nuevas formas de enseñanza, lo cual permitiría que no hubiese tanto sesgo en sus respuestas, así como se vieran lo menos influenciados por las emociones dominantes que pudieran tener en ese momento.

Por lo tanto, el análisis se encuentra dividido por categoría, en la primera, que se refiere a qué habilidades de Inteligencia Emocional según la teoría de Mayer y Salovey (1997) desarrollaron los sujetos a partir del curso-taller impartido, cabe mencionar que solo se tomaron en cuenta las respuestas de los docentes que se relacionaban con las habilidades o bien que respondieron en ese sentido; por tal motivo durante el análisis no siempre se analizan las respuestas de los siete docentes de cada pregunta, y la segunda categoría, en la cual se muestra la percepción que tienen los docentes sobre el concepto mismo y qué relación tiene con la práctica docente.

Es importante señalar que, además de las preguntas que se realizaron en la entrevista para las dos categorías antes mencionadas, se realizaron cinco preguntas más que corresponden a información general, acerca de los niveles en los cuales han impartido clases, el tiempo que llevan trabajando para la BUAP, la decisión por la cual se dedicaron a la docencia, las asignaturas que imparte y de ellas cuál y por qué les gusta más.

De dichas preguntas y, algunos datos que llamarán la atención y, que no se ahondará mucho en ellos en esta investigación, pero que son importantes para posibles investigaciones futuras son las siguientes: Primero, en relación a las preguntas de ¿Solo ha impartido clases a nivel medio superior? y ¿En cuales más ha colaborado? Los niveles que sobresalieron además de medio superior son licenciatura y secundaria, además, también se mencionó haber laborado en educación preescolar, habría que analizar el por qué después de la experiencia laboral en otros niveles deciden quedarse en el nivel medio superior.

Por lo que respecta a la pregunta ¿hace cuánto tiempo se incorporó a la BUAP?

El rango de años va de 3 a 29 años y sorprendentemente, un docente solo ha estado en el nivel medio superior y en la BUAP desde hace 29 años, a partir de esto se podría analizar posteriormente, qué factores influyen para que los docentes se mantengan tanto tiempo en una misma institución.

Por otro lado, la pregunta ¿Por qué decidió dedicarse a la docencia? Las respuestas más sobresalientes fueron; por tradición familiar debido a que los padres son docentes, por el tiempo que se le dedica, pueden estar más tiempo con su familia, por la oportunidad que tuvieron en determinado momento de integrarse aún siendo estudiantes, a la vida laboral y por gusto ya que consideran ser buenos para transmitir el conocimiento, esto, llevaría a un análisis en el cual se podría estudiar si la decisión de ser maestros influye con su desempeño docente.

Finalmente, en las preguntas ¿Qué asignaturas imparte? y ¿Cuál de esas materias que comenta le gusta más y por qué? Cabe señalar que la mayoría de los docentes entrevistados imparten materias que son de su área de especialización, sin embargo, no solo tienen cargas con estas materias, también, imparten otras que no son de su área por lo que, esas no fueron mencionadas de su preferencia y se inclinaron por las materias de su área, cabría preguntarse si el desempeño docente se encuentra relacionado con que la materia que se imparta este empatada con el perfil profesional.

4.1 Análisis de categoría 1: Inteligencia Emocional antes y después del curso-taller impartido

En este sub apartado se analizarán las cuatro habilidades de la teoría de Inteligencia Emocional propuesta por Mayer y Salovey para conocer qué habilidades tenían, adquirieron, utilizaban o utilizan los docentes de la preparatoria Enrique Cabera Barroso Urbana de la BUAP antes y después del curso-taller impartido.

4.1.1 Percepción, evaluación y expresión de las emociones

Esta habilidad puede ser entendida como la “certeza con que las personas pueden identificar las emociones en ellos mismos y en otras personas incluye el registro, atención e identificación de los mensajes emocionales, su manifestación; expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz, etc.” (Mayer & Salovey, 1997, p. 10).

De acuerdo con la teoría de Inteligencia emocional de Mayer y Salovey esta habilidad se encuentra conformada por cuatro subhabilidades que habría que desarrollar para el dominio de ésta; 1) Habilidad para identificar nuestras propias emociones, 2) Habilidad para identificar emociones en otras personas, diseños de arte, etc., a través del lenguaje, 3) Habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos y, 4) Habilidad para discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.

Para analizar esta habilidad, se realizaron dos preguntas abiertas a los siete docentes para indagar sobre su perspectiva del antes del curso-taller, se realizaron las siguientes preguntas: 1) ¿Podía identificar sus emociones con claridad, así como sus manifestaciones (expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz, etc.)? y 2) ¿Generalmente prestaba atención a las emociones de los demás? Y para indagar sobre la percepción después del curso-taller fueron: 1) ¿Puede identificar sus emociones con claridad, así como sus manifestaciones (expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz, etc.)? y 2) ¿Generalmente presta atención a las emociones de los demás?

Las preguntas fueron las mismas para todos y permitieron evaluar la perspectiva que tenían y tienen los docentes acerca de la habilidad 1 que corresponde a la percepción, evaluación y expresión de las emociones en ellos mismos y en otras personas, las preguntas únicamente se adaptaron en el tiempo verbal para indagar sobre el antes y el después del curso-taller.

A continuación, se analizará la información recabada en las entrevistas realizadas; en cuanto a la interrogante para evaluar la habilidad 1 antes del curso-taller; que pretendió identificar cuál era la percepción, evaluación y expresión de las emociones en los docentes; *¿Podía identificar sus emociones con claridad, así como sus manifestaciones (expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz, etc.)?*

La docente 1 mencionó que podía identificar algunas emociones en ella misma de forma inconsciente, como se observa en la siguiente respuesta; “(...) algunas veces sí, pero creo que la mayoría de las veces (...) hacía muchas cosas inconscientemente, antes del taller como que no era muy consciente de ellas (...)” (Entrevista, 2020, párr. 59).

Al respecto, la docente 2 mencionó que antes del curso-taller no identificaba con claridad sus emociones, ya que no tomaba en cuenta algunos aspectos; como los tonos de voz o la comunicación no verbal; “No, no del todo, había cosas (...) que no tomaba en cuenta como las posturas corporales” (Entrevista, 2020, párr. 37).

Sin embargo, el docente 3 mencionó que antes del curso-taller podía identificar poco sus emociones en el mismo, ya que considera que es difícil relacionar emociones con expresiones, sobre todo si alguien más las percibe en él, no logra darse cuenta de lo que esta proyectando ya sea con expresiones faciales, tono de voz o posturas corporales:

Identificar mis emociones (...) yo creo que un poco y relacionar esas emociones con algunas facciones, sería algo difícil, en mi caso por ejemplo a veces muchos estudiantes me dicen; maestro es que está usted enojado verdad, les digo no, no estoy enojado, es que se ve en su rostro así como que como que “nos quiere regañar”, les digo no, claro que no, entonces (...) quiero suponer que hay algunas facciones o ademanes que los chicos lo interpretan como algo negativo y yo no me doy cuenta de eso que estoy (...) proyectando hacia ellos, entonces, para mí creo que sería un poco difícil poder (...) identificarlas y relacionarlas (Entrevista, 2020, párr. 58).

Por su parte, la docente 4 mencionó que antes del curso-taller; sí podía identificar y reconocer algunas emociones en ella misma ya que había tomado algunos cursos de lenguaje no verbal, los cuales le dieron algún acercamiento para identificar sus emociones; “¡Sí!, antes del taller si, tenía (...) esa posibilidad porque había tomado muchos curso cursos de lenguaje no verbal y también un poquito de emociones entonces, ya tenía como esta idea de como reconocerlas” (Entrevista, 2020, párr. 41).

Por otro lado, la docente 5 mencionó que antes del curso-taller no percibía sus emociones en momentos de estrés y solo se basaba en su intuición para poder expresarlas:

No tan profesionalmente (...) me gusta creer que soy intuitiva y yo me basaba en eso, pero en el taller yo me di cuenta de que hay una cuestión (...) científica (...) identificar toda la rama de emociones que existen entonces, yo tenía solamente una cuestión muy (...) rudimentaria (...) nada profesional, ni serio (Entrevista, 2020, párr. 41).

A partir de lo anterior, se puede observar que, antes del curso-taller los docentes, en determinados momentos podían identificar algunas emociones en ellos mismos que se relacionan con la subhabilidad 1, aunque, mencionan dificultad para nombrar con claridad qué emoción estaban sintiendo, parte relacionada a la subhabilidad 3, además consideran que muchas de sus reacciones eran de forma inconsciente, dicha percepción en ellos mismos es parte fundamental para desarrollar la habilidad 1 mencionada anteriormente.

Por lo que respecta a la pregunta 2 antes del curso-taller, que pretendió identificar cuál era la percepción, evaluación y expresión de las emociones en otras personas; *¿Generalmente prestaba atención a las emociones de los demás?*

La docente 1 menciona que es muy observadora, lo cual le permite poder identificar algunas emociones, sin embargo, encuentra una limitante cuando sus procesos de pensamiento están saturados por las cargas de trabajo, percibe menos las emociones en otras personas; “(...) soy muy observadora y sí puedo observar cuando una persona está triste (...) obviamente sí hay momentos en los cuales uno por la carga de trabajo no lo percibe tanto (...)” (Entrevista, 2020, párr. 61).

A su vez, la docente 2 considera que tenía poca precisión al percibir y nombrar alguna emoción en otras personas; “(...) soy un tanto perceptiva pero bueno (...) no era tan preciso en lo que me fijaba” (Entrevista, 2020, párr. 39).

Mientras que, el docente 3 considera que antes del curso-taller no prestaba atención a las emociones de otras personas, si bien sí observaba ciertas características no las tomaba en cuenta; “Prestar atención hijole yo creo que no, antes del taller no (...) veía a los alumnitos que tenían algunas facciones en su rostro, la forma en la que estaban sentados, pero no me tomaba el tiempo de analizarlos (...)” (Entrevista, 2020, párr. 62).

La docente 4 mencionó que, si bien prestaba atención a las emociones de otras personas, en la mayoría de ocasiones buscaba sentir se bien ella misma sin prestar atención en cómo estaba la otra persona:

No de la manera profunda que tenía que hacerlo, si me gusta mucho cuidar este trato con los demás, me gusta ser como muy cercana pero no ponía (...) tanta atención en lo que estaban sintiendo también ellos, como que era sentirme bien yo, y (...) después ya fue otra cosa (Entrevista, 2020, párr. 43).

También, el docente 5 menciona que puede percibir algunas emociones a partir de lo que observa, cree o piensa; “(...) yo creo que sí, por ejemplo, cuando dices esta persona se ve enojada, esta persona se ve contenta” (Entrevista, 2020, párr. 67).

Como se pudo observar en las respuestas de las preguntas de antes del curso-taller, los docentes muestran la misma capacidad de percibir las emociones en ellos mismos que en los demás, es decir, quienes pueden hacerlo en ellos mismos también pueden hacerlo en los demás lo cual se relaciona con la subhabilidad 2, dicha habilidad se encuentra relacionada con conocer una emoción en ellos mismos les permitirá poder reconocerla en otras personas característica fundamental en la subhabilidad 4.

Continuando con el análisis de la habilidad 1, percepción, evaluación y expresión de las emociones ahora después del curso-taller, como se mencionó anteriormente, se realizaron las mismas preguntas únicamente cambiando el tiempo verbal, con el fin de diferenciar la percepción del antes y después del curso impartido.

En cuanto a la pregunta 1 después del curso-taller, que pretendió identificar cuál era la percepción, evaluación y expresión de las emociones en los docentes; *¿Puede identificar sus emociones con claridad, así como sus manifestaciones (expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz, etc.)?*

La docente 1 mencionó que, después del curso-taller puede identificar con mayor claridad sus emociones, ya que el curso le permitió saber cómo la perciben otros docentes y darse cuenta de ciertas actitudes, gestos, tonos de voz que realizaba y no era consciente de ello:

Sí, creo que me ayudó mucho en esa parte (...) hicimos en el taller una actividad en el cual preguntabas (...) como te percibían y entonces si fue como muy educativo (...) como muy bueno (...) el que ellos te dijeran mueves mucho las manos, te expresas mucho con las manos y yo decía ah no me había dado cuenta, siempre cuando estas hablando de algo eres muy seria, ya después te ríes (...) a diferencia de que por ejemplo con los adultos no eres así, con los muchachos siempre estas riéndote siempre estas bromeando hasta parece que son dos personas diferentes (...) porque te vemos interactuar con ellos y tienes una expresión facial así de que te diviertes y lo disfrutas, hablas con nosotros y parece que estas enojada no, y así como que te quedas ay no lo había yo visto (Entrevista, 2020, párr. 63).

Por su parte, la docente 2 menciona que después del curso-taller percibe que puede reconocer con mayor claridad sus emociones y, no solo por intuición; “Sí, me permite hacerlo de mejor manera (...) conmigo misma y me gustó por eso, porque había cosas que a lo mejor uno como que intuye o piensa que puede ser posible, pero me dio una claridad en reconocer muchas emociones” (Entrevista, 2020, párr. 41).

A su vez, el docente 3 refiere que el curso-taller le ayudó a percibir algunas emociones en el mismo, así como algunas manifestaciones corporales, sin embargo, menciona que aun le es difícil hacerlo “(...) después del taller, si me ayudó un poco; porque si me doy cuenta de que hay eh algunas emociones, algunas (...) facciones corporales también, que sí logro (...) identificar, pero aún sigue siendo para mí un poco (...) difícil” (Entrevista, 2020, párr. 66).

A su vez, la docente 4 indica que el curso-taller le permitió ampliar los conocimientos previos que tenía del tema y poder llevarlos a la práctica, así como tomar en cuenta factores que antes no tomaba:

Sí, definitivamente fue como ahondar un poquito más en lo que tenía de conocimientos previos y como llevarlo más a la práctica a partir del taller, fue como más consciente, entonces (...) fui más observadora (...) tenía más percepción de los tonos y de las reacciones entonces, también conmigo pasó que, en lugar de ser tan reactiva, busqué como dar mejores respuestas, entonces me pareció muy bueno, después del taller (Entrevista, 2020, párr. 45).

Como se puede observar, los docentes refieren que después del curso-taller, pueden percibir e identificar con mayor claridad sus emociones así como sus manifestaciones, entre ellas; sus posturas corporales, tonos de voz, expresiones faciales, etc., lo cual se encuentra relacionado con la subhabilidad 1, lográndolo a partir de algunos ejercicios realizados en el curso-taller que les permitieron conocer cómo los perciben otros docentes y, de esta forma hacerse conscientes de ciertos comportamientos.

De la misma forma, consideran que el taller les permitió ampliar y llevar a la práctica conocimientos previos, por lo cual, el análisis indica que después de curso, la mayoría de los docentes muestran mayor habilidad para identificar las emociones con claridad en ellos mismos, así como expresarlas de forma correcta, actitud relacionada con la subhabilidad 3.

Por lo que respecta a la pregunta 2 después del curso-taller, que pretendió identificar cuál era la percepción, evaluación y expresión de las emociones en otras personas *¿Generalmente presta atención a las emociones de los demás?*

La docente 1 mencionó que después del curso-taller no solo se queda en el percibir las emociones de los demás, si considera necesario, entra su actuar e intenta acercarse para apoyar, lo cual ha permitido mejorar su práctica docente desde su perspectiva:

¡Sí! yo creo que algo bueno del taller es que no solo los percibo sino ahora busco hacer algo para preguntarle, acercarme y ver si le puedo ayudar (...) antes como que era esa limitante de decir no me quiero entrometer (...) o que piensen que no es parte de mi función (...) en cambio, ahora los percibo y la verdad si me acerco o le pregunto; te pasa algo, algo está sucediendo, no me lo tienes que contar necesariamente a mí y también les promuevo mucho el departamento de pedagogía (...) puedes platicar con alguien más (...) entonces, si creo que lo que cambió es que ya no solo los percibo sino, si puedo hacer algo, acercarme a ellos y decirles necesitan ayuda, ya lo hago, este ciclo escolar fue así (...) creo que si hubo como varios casos que pudimos no solamente detectarlos, hacer (...) que el chico pudiera sentirse apoyado (Entrevista, 2020, párr. 69).

Por su parte, la docente 2 indica que después del curso-taller ha complementado su capacidad perceptiva al tomar en cuenta algunas manifestaciones corporales que le permiten prestar más atención “Sí, después del taller uno toma en cuenta más detalles, más información, pues me permite prestar más atención” (Entrevista, 2020, párr. 43).

También, el docente 3 refiere que después del curso-taller es más observador y esto le ha permitido tomar en cuenta aspectos para relacionarse con los estudiantes que antes no tomaba; “Sí, precisamente después del taller ahora sí, ya (...) con esa observación en los estudiantes logro ver en algunos chicos su postura, su forma de hablar (...)” (Entrevista, 2020, párr. 70).

Del mismo modo, la docente 4 menciona que después del curso-taller es más observadora y puede percibir más las emociones en las otras personas y esto le permite generar una mejor comunicación con los demás; “Sí tengo mucho cuidado de ser observadora también con eso, porque me doy cuenta más de lo que están sintiendo y procuro con mi plática y con mis acciones establecer una comunicación más sana” (Entrevista, 2020, párr. 47).

Por consiguiente, como se puede observar, los docentes indican que después del curso-taller pueden percibir más las emociones en otras personas característica fundamental en la subhabilidad 2, han incorporado características a las cuales les prestan atención, de modo que, consideran les ha ayudado a mejorar su práctica docente ya que no solo se quedan en la percepción, sino, buscan la acción, lo cual influye indirectamente en la mejora de comunicación así como en la discriminación de expresiones emocionales en otras personas lo cual se relaciona con la subhabilidad 4.

Por lo tanto, la mayoría de los docentes muestra una diferencia significativa en la habilidad 1 que se refiere a la percepción, expresión y evaluación de las emociones en la percepción de antes y después de curso-taller impartido, después del curso-taller muestran una mayor habilidad para identificar sus propias emociones así como para expresarlas correctamente, del mismo modo, muestran habilidad para identificar emociones en otras personas y poder discriminar entre éstas, características fundamentales de las cuatro subhabilidades mencionadas anteriormente, lo cual supone un mayor dominio de la habilidad.

4.1.2 Facilitación emocional del pensamiento

Esta habilidad de acuerdo con la teoría de Inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) puede ser entendida como:

El uso de las emociones como una parte de procesos cognitivos; como la creatividad y resolución de problemas, esto se debe a que los estados emocionales dirigen nuestra atención a cierta información considerada relevante, determinando tanto la manera en que procesamos la información como la forma en que enfrentamos los problemas (, p. 12).

Y se encuentra conformada por cuatro subhabilidades que habría que desarrollar para el dominio de la habilidad; 1) Las emociones facilitan el pensamiento a dirigir la atención a la información importante, 2) Las emociones pueden ser una ayuda al facilitar la formación de juicio y recuerdos respecto a emociones, 3) Las variaciones emocionales cambian la perspectiva fomentando la consideración de múltiples puntos de vista y, 4) Los diferentes estados emocionales favorecen acercamientos específicos a los problemas, p. e., la felicidad facilita un razonamiento inductivo.

Para analizar esta habilidad, se realizó una pregunta abierta a los siete docentes para indagar sobre su perspectiva del antes del curso-taller: 1) ¿Cómo su estado de ánimo influía en su forma de pensar, recordar o tomar decisiones? (por ejemplo; cuando me siento feliz y recuerdo algo que me enoja, cambia mi estado de ánimo) ¿Cómo lo percibo desde el pensamiento?

Y para indagar sobre la percepción después del taller fue; 1) ¿Cómo su estado de ánimo influye en su forma de pensar, recordar o tomar decisiones? (por ejemplo; cuando me siento feliz y recuerdo algo que me enoja, cambia mi estado de ánimo) ¿Cómo lo percibo desde el pensamiento?

La pregunta fue la misma para todos los docentes y permitió evaluar la perspectiva que tenían y tienen los docentes antes y después del curso-taller acerca de la habilidad 2 que corresponde a la facilitación emocional del pensamiento, la pregunta únicamente se adaptó en el tiempo verbal para indagar sobre el antes y el después del curso.

En cuanto a la interrogante para evaluar la habilidad 2 antes del curso-taller que pretendió identificar cómo los docentes utilizan sus emociones en los procesos cognitivos de creatividad y resolución de problemas se utilizó la siguiente pregunta; *¿Cómo su estado de ánimo influía en su forma de pensar, recordar o tomar decisiones (por ejemplo; cuando me siento feliz y recuerdo algo que me enoja, cambia mi estado de ánimo) ¿Cómo lo percibo desde el pensamiento?*

La docente 1 menciona que determinadas emociones influyen en su comportamiento hacia otras personas de forma inconsciente en la resolución de problemas, cuando vuelve a pensar en determinadas situaciones considera que pudo actuar de otra forma:

(...) los chicos decían (...) ayer no me acerque porque estaba enojada (...) o porque estaba hablando con fulano y se veía muy seria, (...) si le vine a preguntar pero este usted le dijo que no al anterior, y por eso pues dije no si a él le dijo que no, pues a mi también y creo que principalmente en los tiempos de evaluación porque son tiempos como muy rudos donde los chicos siempre quieren una oportunidad (...) siento que ahí era donde mi estado de ánimo influía más (...) entonces, ahí te das cuenta que el estado de ánimo había repercutido en mis acciones (Entrevista, 2020, párr. 75).

En contraste, el docente 3 refiere que no percibía eso, únicamente se centraba en su función docente; “(...) antes del taller yo creo no me daba cuenta de eso, yo llegaba al salón y (...) daba mi tema nada más, entonces yo creo que no percibía eso” (Entrevista, 2020, párr. 74).

Así mismo, la docente 4 considera que antes del curso-taller, para ella era normal y no percibía los cambios emocionales: “Antes no, no lo percibía, (...) cambiaba y cambiaba y ya, como que no ponía tanta atención porque parecía que era normal todo lo que iba pasando” (Entrevista, 2020, párr. 49).

A partir de lo anterior, se puede observar que, antes del curso-taller los docentes, no solían observar cómo algunas emociones influían en su comportamiento lo cual relaciona con la subhabilidad 1, aunque, algunos docentes mencionan que no percibían la relación entre algunos procesos cognitivos y sus emociones, lo cual se relaciona con la subhabilidad 3, así mismo, mencionan que no percibían los cambios emocionales ya que solían normalizar dichos comportamientos, esto se encuentra relacionado con la subhabilidad 4, dichas características son fundamentales para para desarrollar la habilidad 2 antes mencionada.

Continuando con el análisis de la habilidad 2, facilitación emocional del pensamiento ahora después del curso-taller, como se mencionó anteriormente, se realizó la misma pregunta únicamente cambiando el tiempo verbal, con el fin de diferenciar la percepción del antes y después del curso impartido.

Por lo que respecta a la pregunta después del curso-curso-taller, que pretendió identificar cómo los docentes utilizan sus emociones en los procesos cognitivos de creatividad y resolución de problemas; *¿Cómo su estado de ánimo influye en su forma de pensar, recordar o tomar decisiones?* (por ejemplo; cuando me siento feliz y recuerdo algo que me enoja, cambia mi estado de ánimo) *¿Cómo lo percibo desde el pensamiento?*

La docente 1 refiere que después del curso-curso-taller ha sido más consciente de sus emociones e intenta que los periodos de mucho trabajo no influyan en sus actitudes hacia los demás ya que esto, le permitirá que cuando recuerde algunas situaciones no influyan en su estado de ánimo:

Ser muy consciente, estoy en tiempo de evaluación (...) entonces viene el alumno (...) e intento sonreírle (...). cuál es el problema (...) esto de tratar de regular y que lo uno no afecte a lo otro, sin lugar a duda, las emociones cuando tienes felicidad pues si cambia mucho tu estado de ánimo (...) en este caso ha sido más como de tratar de regular (...) creo que si de algo nos sirvió el curso-taller es como de ser conscientes que (...) tienes emociones y que hay que regular esas emociones” (Entrevista, 2020, párr. 77).

En cambio, el docente 3 menciona que ha sido más consciente cuando él muestra determinado estado emocional y comienza su clase, los demás pueden percibir sus emociones y, en algunas ocasiones responder igual a cómo lo perciben, sin embargo, después del curso-curso-taller ha optado por centrarse en cosas positivas y ha observado cambios tanto en él como en los demás:

“Sí, me di cuenta que obviamente si uno entra (...) con algún problema o algún malestar al salón, eso mismo lo proyecto (...) con los estudiantes y ellos mismos también, me responden de esa forma (...) algo dura o agresiva, entonces, trato ahora (...) de enfocarme un poco más (...) en cosas positivas y obviamente se ve bastante el cambio de cómo los estudiantes ahora reflejan también esa parte positiva su estado de ánimo cambia un poco (Entrevista, 2020, párr. 78).

Por su parte, la docente 4 refiere que después del curso-curso-taller le ha permitido poner más atención a ella misma, evitar cambios bruscos en sus estados de ánimo, en particular, si percibe que pasa ese cambio, piensa y reflexiona acerca de qué pudo haber detonado esa emoción y se responsabiliza de sus acciones durante ésta:

Me he vuelto más observadora (...) en lo que está sucediendo y (...) poner más atención, me ha dado la oportunidad de evitar esos cambios bruscos de estado de ánimo y cuidar los detonantes porque (...) parecía bipolar de repente (...) primero muy contenta y luego muy chillona y luego muy enojada y de un una cosa sin razón podía estar cambiando (...) entonces sigue pareciendo que sucede pero yo digo bueno ahorita qué me está pasando (...) que me detonó que de repente me deprimiera a la mejor (...) entonces, como que ya vigilo más cuál es el detonante, sin responsabilizar a los otros (...) ya lo tomo como algo personal (Entrevista, 2020, párr. 51).

Por su parte, el docente 6 menciona que, sí influye su estado de ánimo en la forma de pensar y logra percibirlo cuando ofrece una disculpa, sabe que pasó algo y se va haciendo más consciente del manejo de las emociones; “Sí, normalmente si y se ofrece una disculpa (...) este ha sido un poquito más fácil (...) porque ya estas consciente que ese es el manejo de la emoción” (Entrevista, 2020, párr. 80).

También el docente 7 menciona que, tener mayor autoconocimiento, le permite canalizar sus emociones y expresarlas de forma positiva:

(...) sí influyó. El conocernos, me acuerdo que hiciste una actividad hubo videos que nos hicieron (...) darnos cuenta cómo las emociones también las podemos canalizar para hacer algo bueno, por ejemplo, si estoy muy triste o muy enojado, por ejemplo, no me voy a pelear con todo mundo, mejor voy a emplear esas emociones o esa emoción para sacar lo mejor de mí y pues, no manifestar algo negativo, sino algo positivo (Entrevista, 2020, párr. 51).

De manera que, como se puede observar, los docentes indican que después del curso-curso-taller son más conscientes de sus emociones y piensan cómo éstas influyen en sus acciones cotidianas, característica fundamental de la subhabilidad 1, también, indican un mayor autoconocimiento lo cual, les permite cambiar su perspectiva ante situaciones específicas como canalizar sus emociones hacia lo que se las provoco; como las cargas de trabajo lo cual se encuentra estrechamente relacionado con la subhabilidad 3, consideran que las personas que los rodean son capaces de percibir sus emociones y responder con base a ellas, lo cual se relaciona con la subhabilidad 4, de ahí que mencionen un mayor uso de los procesos cognitivos para expresar sus emociones.

Por consiguiente, la mayoría de los docentes muestra una diferencia significativa en la habilidad 2 que se refiere a la facilitación emocional del pensamiento antes y después del curso-taller impartido, después del curso muestran una mayor habilidad para dirigir su atención a información importante cuando perciben alguna emoción.

Del mismo modo, muestran habilidad para cambiar su perspectiva considerando múltiples puntos de vista e indican mejor resolución de problemas, características fundamentales de las cuatro subhabilidades mencionadas anteriormente, lo cual supone un mayor dominio en la habilidad al considerar los procesos cognitivos en sus emociones.

4.1.3 Comprensión de las emociones

De acuerdo con la teoría de Inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) esta habilidad puede ser entendida como:

Conocimiento del sistema emocional; conocer cómo se procesa la emoción a un nivel cognitivo, y cómo afecta el empleo de la información en los procesos de razonamiento, comprende el etiquetado correcto de las emociones, la comprensión de significado emocional, así como la evolución de unos estados emocionales a otros (Mayer & Salovey, 1997, p. 13).

Se encuentra conformada por cuatro subhabilidades que habría que desarrollar la persona para el dominio de ésta; 1) Habilidad para designar las diferentes emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción 2) Habilidad para entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen, 3) Habilidad para comprender emociones complejas y sentimientos simultáneos de amor y odio y, 4) Habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.

Para analizar esta habilidad, se realizaron dos preguntas abiertas a los siete docentes para indagar sobre su perspectiva del antes del taller: 1) ¿Qué tan extenso era su vocabulario emocional? Me podría dar algunos ejemplos de ello y 2) ¿Solía utilizar su vocabulario emocional para empatizar con otra persona? Por ejemplo: “observo que mi alumno esta triste; entiendo lo que eso significa y me pongo en sus zapatos para esperar a que la emoción pase” Y para indagar sobre la percepción después del taller fueron: 1) ¿Qué tan extenso es su vocabulario emocional? Me podría nombrar una palabra que, a partir del taller haya incorporado y 2) Actualmente, utiliza su vocabulario emocional para empatizar con otra persona ¿Cómo respondo cuando observo una emoción en alguien más?

Las preguntas fueron las mismas para todos y permitieron analizar la perspectiva que tenían y tienen los docentes acerca de la habilidad 3 que corresponde a la comprensión de las emociones, para explorar esta habilidad en la pregunta 1 únicamente se adaptó el tiempo verbal para indagar sobre el antes y el después del curso-taller y la pregunta 2 se modificó para explorar la percepción del después del taller.

A continuación, se analizará la información recabada en las entrevistas realizadas; en cuanto a la interrogante 1 para evaluar la habilidad 3 antes del curso-taller que pretendió identificar el grado en que los docentes comprendían sus emociones; *¿Qué tan extenso era su vocabulario emocional? Me podría dar algunos ejemplos de ello.*

La docente 1 mencionó que antes del curso-taller su vocabulario emocional era nulo, en algunas ocasiones solía responder automáticamente y comenta que desconocía toda la parte emocional; “(...) cero, la verdad es que, yo hago muchas cosas por inercia, pero otras, (...) ni siquiera conocía el término (...) ni esta parte emocional (...)” (Entrevista, 2020, párr. 81).

Del mismo modo, la docente 2 menciona que no tenía un lenguaje emocional amplió y nombra algunas emociones que conocía; “Creo que no era mucho (...) las que recuerdo triste, alegre, enojado, frustrado (...) deprimido (...) no recuerdo más” (Entrevista, 2020, párr. 49). También, el docente 3 refiere que antes del curso-taller su vocabulario emocional era escaso y había palabras que no relacionaba con las emociones; “Yo creo que bastante carente porque hay muchas palabras que no las relacionaba con los estados de ánimo” (Entrevista, 2020, párr. 82).

Por su parte, la docente 4 menciona que sí contaba con un poco de lenguaje emocional debido a cursos previos referentes al tema; “Yo creo que sí tenía algo de lenguaje emocional, pero no de una manera tan profunda y la razón es porque había tomado (...) algunos cursos, pero no de una manera profunda (...)” (Entrevista, 2020, párr. 53).

A partir de lo anterior, se puede observar que, antes del taller los docentes, tenían escaso vocabulario emocional que se relaciona con la subhabilidad 1, sin embargo, los docentes que mencionan contar con determinado vocabulario emocional, refieren se debe a cursos que tomaron relacionados con el tema, lo cual se relaciona con la subhabilidad 4.

Por lo que respecta a la pregunta 2 antes del curso-taller, que pretendió analizar la comprensión de las emociones en los docentes; *¿Solía utilizar su vocabulario emocional para empatizar con otra persona? Por ejemplo: “observo que mi alumno esta triste; entiendo lo que eso significa y me pongo en sus zapatos para esperar a que la emoción pase”*

La docente 1 menciona que no usaba su vocabulario emocional, intentaba comprender la emoción sin empatizar con la otra persona, sus reacciones solían ser por imitación de personas cercanas o bien experiencias previas; “Creo que (...) no lo usaba (...) no era yo consciente (...) si entiendo que estas enojado, si te veo como ofuscado, si te veo triste (...) creo que esa parte se hacía como solamente por inercia o por experiencia” (Entrevista, 2020, párr. 83).

Por su parte, la docente 2 considera que sí identificaba algunas emociones con sus alumnos, sin embargo, el primer acercamiento lo dejaba para el departamento psicopedagógico, solo utilizaba su vocabulario emocional para identificar algunas emociones “negativas” en sus alumnos y canalizarlos; “Sí identificaba algunas emociones, sobre todo en mis alumnos (...) buscaba yo a la compañera de APOEd o al tutor para decirles lo que yo veía y de manera indirecta canalizarlo, pero no intervenir” (Entrevista, 2020, párr. 53).

Por lo respecta al docente 3 refiere que, no lo utilizaba, no tomaba en cuenta las emociones para sus interacciones como el desarrollo de su clase; “Antes del taller yo llegaba, veía a los chicos, y daba la clase y como estuvieran, sí eso no lo tomaba este en cuenta” (Entrevista, 2020, párr. 86).

Además, la docente 4 refiere que antes del curso-taller no lo utilizaba, únicamente percibía algunas emociones y prefería solo nombrarlas para ella misma; “Definitivamente no era tan profundo el asunto, yo decía creo que viene de malas (...)” (Entrevista, 2020, párr. 55).

Por su parte, la docente 5, menciona que sí lo intentaba, esto le ha permitido identificar diversas situaciones en los alumnos; “(...) trato de poner mucha atención a esos detalles en casa y en el trabajo (...) también considerando (...) que son adolescentes y de repente hay cuestiones complejas para ellos” (Entrevista, 2020, párr. 54).

Así mismo, el docente 6 menciona que sí utilizaba su vocabulario emocional de forma interna, percibía algo diferente en sus alumnos y se preguntaba qué les pasará; “Si en algunos casos sí, porque los alumnos adoptan actitudes (...) entonces (...) lo primero que uno se pregunta es; qué le pasa” (Entrevista, 2020, párr. 89). De igual modo, el docente 7 considera que sí lo utiliza y cuando percibe alguna emoción en sus alumnos se acerca para confirmar su percepción y poder apoyarlo; “Sí, de echo yo soy muy empático con mis alumnos. Puedo percibir cuando están tristes, cuando están enojados” (Entrevista, 2020, párr. 55).

Como se pudo observar en las respuestas de las preguntas de antes del curso-taller, los docentes contaban con escaso vocabulario emocional lo cual, limitaba su habilidad para designar las diferentes emociones lo cual se relaciona con la subhabilidad 1, la mayoría de los docentes hacia uso de su vocabulario emocional solo para ellos mismos y, en algunas ocasiones pasaban de la percepción a la acción para apoyar a algún alumno en situaciones determinadas lo que se relaciona con la subhabilidad 2, otros, solo usaban su vocabulario para nombrar las emociones internamente lo cual se relaciona con la subhabilidad 4.

Continuando con el análisis de la habilidad 3, comprensión de las emociones ahora después del curso, como se mencionó anteriormente, la pregunta 1 fue la misma únicamente cambiando el tiempo verbal y la pregunta 2 se modificó para explorar la percepción del después del taller.

En cuanto a la pregunta 1 después del curso-taller, que pretendió conocer el grado en que los docentes comprendían sus emociones; *¿Qué tan extenso es su vocabulario emocional? Me podría nombrar alguna palabra que, a partir del taller haya incorporado.*

La docente 1 mencionó que la oración ha incorporado a partir del curso-taller es; cómo te sientes, esta le ha servido para identificar cómo está el grupo emocionalmente y observa mayor empatía entre los alumnos, así mismo, menciona que también ha incorporado esto en su práctica profesional en algunos cursos y talleres que imparte, lo cual le ha permitido percibir una parte más humana en sus actividades;

Sí, la que uso mucho (...) es cómo te sientes hoy (...) esa dinámica que nos hacías todos los días yo la hago mucho con los chicos (...) ellos sabían que estaba prohibido decir bien, (...) y eso también me ayudó mucho como a detectar como venían, incluso (...) a mí me toca también a veces dar talleres en la escuela de formación a tutores y, también la implementaba yo en cada sesión (...) fíjate que en ellos era (...) muy impresionante el cómo te sientes hoy, me siento triste porque pues porque me caí (...) del camión horita al venir (...) me siento muy mal no aguanto el dolor no entonces, ese día todos llevaban un dulce porque íbamos a hacer una actividad y pues todos eligieron dárselo a ella para sentirse mejor, entonces son de esas cosas que, que para mí

creo que fue muy bueno porque no solo lo pude implementar con los chicos sino también en las diferentes actividades que tienen que ver con la parte humana (Entrevista, 2020, párr. 87-91).

Por su parte, la docente 2 mencionó que después del curso-taller su vocabulario emocional es más extenso que el que tenía antes, sin embargo, cree necesario repasarlo para consolidarlo, por lo tanto, lleva siempre con ella el material que se proporcionó en el curso para poder usarlo cuando lo considera necesario; “(...) yo creo que sí, aunque tendría que repasar algunas (...) ando trayendo todavía mi hojita de flor ahí en mi cartera, pero yo creo que sí” (Entrevista, 2020, párr. 57).

En cambio, el docente 3 piensa que su vocabulario aún es escaso, la frase que ha incorporado a partir del curso-taller es, igual que la docente 1, cómo estas, considera que a partir de ello la dinámica de sus clases ha cambiado:

(...) considero que mi vocabulario es bastante carente todavía (...) algo que utilizo mucho después del taller es (...) lo que nos comentaba cuando daba el taller que preguntaba y ¿cómo estás? Y no se podía responder bien o mal entonces, con los chicos (...) llevo y ahora les pregunto qué tan felices están el día de hoy entonces eso hace que los chicos se saquen un poco de onda y me tengan que responder (...) eso ha cambiado un poco la dinámica en el salón (Entrevista, 2020, párr. 90).

Por otro lado, la docente 4 refiere que la palabra que ha incorporado es atención, ha percibido que, después del curso-taller es más atenta a las respuestas que va a dar a alguien más, piensa en cómo responderá y ahora no solo piensa en ella misma:

Creo que la atención sería la palabra (...) soy más cuidadosa de atender para entender (...) observo más antes de dar una respuesta (...) me preocupa más que es lo que le hace falta, en que parte yo puedo cooperar o colaborar para que esa persona se sienta bien (Entrevista, 2020, párr. 57).

De la misma manera, la docente 5 mencionó que la palabra que ha incorporado después del curso-taller es comprensión, entiende que las personas que le rodean expresan diversas emociones, entonces, evita tomar dichas respuestas de manera personal poniendo límites a sus propias emociones; “(...) la palabra sería comprensión (...) no voy a tomarlo personal voy a comprender que esta persona igual (...) está pasando por algo difícil (...) comprendo pero ya no me afecta” (Entrevista, 2020, párr. 56).

Por otro lado, el docente 6 considera que su vocabulario emocional es más extenso, la palabra que ha incorporado a partir del curso-taller es solidaridad, sin embargo, menciona que para poder adquirir mayor vocabulario o involucrarse más, es necesario especializarse en el tema; “(...) pienso que para manejar vocabulario no solamente en emociones sino en otro tema, necesito dedicarme a eso (...) pero sí, si se incrementó mi vocabulario” (Entrevista, 2020, párr. 91).

Como se puede observar, los docentes coinciden que después del curso-taller, su vocabulario emocional es mayor al que tenían antes, característica de la subhabilidad 1, entre las palabras que mencionan han incorporado a su práctica son; atención, comprensión, solidaridad y la frase cómo te sientes, lo cual se relaciona con la subhabilidad 2, el análisis indica que después de curso, la mayoría de los docentes muestran mayor habilidad en el uso del vocabulario emocional lo cual es fundamental para adquirir la subhabilidad 4.

Por lo que respecta a la pregunta 2 después del curso-taller, que pretendió conocer el grado en que los docentes comprendían sus emociones; *Actualmente, utiliza su vocabulario emocional para empatizar con otra persona ¿Cómo respondo cuando observo una emoción en alguien más?*

La docente 2 mencionó que se ha vuelto más sensible para reconocer determinadas emociones en otras personas, cuando observa una emoción en otra persona no solo se ha quedado en el reconocimiento, si no que ha pasado a la acción acercándose para apoyar a otras personas si es necesario “(...) yo creo que más sensible al reconocer, desde sus posturas, sus gestos (...) no sólo con su desempeño (...) entonces, ahora me acerco a ellos” (Entrevista, 2020, párr. 59).

Por otra parte, la docente 4 refiere que sí utiliza más su vocabulario emocional, para ello realizó una lista de emociones que utiliza cuando no sabe qué expresar o necesita saber cómo se siente y, a partir de ello ha sido capaz de acercarse a las personas de forma más empática:

Sí utilizo más el lenguaje emocional, de hecho, tengo una lista sentimientos y emociones me faltaba mucho lenguaje (...) la utilizo de manera frecuente cuando no sé que expresar, si lo que necesito es reconocimiento, entonces busco, porque creo que necesito reconocimiento, ¡ah! porque me estoy sintiendo frustrada, me siento mal atendida, me siento despreciada, que es lo que estoy sintiendo porque puede ser a lo mejor nada más siento tristeza y no tiene nada que ver con la atención entonces sí, estoy cuidando mucho la parte de buscar más lenguaje, trato de acercarme de manera más empática (...) trato de dar más atención personal (Entrevista, 2020, párr. 61).

De manera que, como se puede observar, los docentes indican que después del curso-taller ha incrementado su vocabulario emocional, entre las oraciones que mencionan que han incorporado a partir del taller se encuentra; cómo te sientes, lo cual se relaciona con la subhabilidad 1, también, indican que el uso de lenguaje emocional les ha permitido ser más empáticos con las personas que les rodean ya sean alumnos, compañeros de trabajo y la propia familia, lo cual se relaciona con la subhabilidad 2, consideran, que comprender las emociones en otras personas es fundamental para establecer mejores relaciones, característica fundamental de la subhabilidad 3.

Por consiguiente, la mayoría de los docentes muestra una diferencia significativa en el desarrollo de la habilidad 3 que se refiere a la comprensión de las emociones, después del curso-taller muestran una mayor habilidad para designar las diferentes emociones, reconocen algunas relaciones entre la palabra y el significado, así mismo, algunos docentes son capaces de entender la relación entre la emoción y la situación que la generó, del mismo modo, muestran habilidad para reconocer transiciones de unos estados emocionales a otros, características fundamentales de las cuatro subhabilidades mencionadas anteriormente, esto supone un mayor dominio en la comprensión y análisis de las emociones que los lleva a un mayor conocimiento emocional.

4.1.4 Regulación reflexiva de las emociones

Esta habilidad de acuerdo con la teoría de Inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) puede ser entendida como:

Capacidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos, reflexionar sobre los mismos y determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla o exagerarla, así como para la regulación emocional de las propias emociones y de los otros (p. 14).

Se encuentra conformada por cuatro subhabilidades que habría que desarrollar la persona para el dominio de ésta; 1) Habilidad para estar abierto a los estados emocionales positivos como negativos, 2) Habilidad para reflexionar sobre las emociones y determinar la utilidad de su información, 3) Habilidad para vigilar reflexivamente nuestras emociones y las de otros

y reconocer su influencia y, 4) Habilidad para regular nuestras emociones y las de los demás sin minimizarlas o exagerarlas.

Para analizar esta habilidad, se realizaron dos preguntas abiertas a los siete docentes para indagar sobre su perspectiva del antes del curso-taller: 1) Al tomar una decisión tomaba en cuenta sus pensamientos y emociones ¿Por qué? y 2) Podía regular sus emociones en situaciones que pudieran detonar alguna emoción con otras personas (identificar sus emociones, pensar qué la detonó, describir la emoción con precisión para entenderla y responder de una forma adecuada) ¿Qué proceso utilizaba? Y para indagar sobre la percepción después del taller fueron: 1) Al tomar una decisión toma en cuenta sus pensamientos y emociones ¿Cómo le beneficia tomar en cuenta ambos conceptos? y 2) Puede regular sus emociones en situaciones que pudieran detonar alguna emoción con otras personas (identificar sus emociones, pensar qué la detonó, describir la emoción con precisión para entenderla y responder de una forma adecuada) ¿Qué proceso utiliza?

Las preguntas fueron las mismas para todos y permitieron analizar la perspectiva que tenían y tienen los docentes acerca de la habilidad 4 que corresponde a la regulación reflexiva de las emociones, para explorar esta habilidad las preguntas únicamente se adaptaron en el tiempo verbal para indagar sobre el antes y el después del curso-taller.

A continuación, se analizará la información recabada en las entrevistas realizadas; en cuanto a la interrogante 1 para evaluar la habilidad 4 antes del curso-taller que pretendió analizar habilidad que tienen los docentes para regular reflexivamente sus emociones; *Al tomar una decisión tomaba en cuenta sus pensamientos y emociones ¿Por qué?*

La docente 1 mencionó que en algunas ocasiones al tomar una decisión tomaba en cuenta sus emociones y pensamientos, pero lo hacía de forma inconsciente; “Sí inconscientemente, pero no siempre” (Entrevista, 2020, párr. 97). En cambio, el docente 3 no tomaba en cuenta ambos conceptos para tomar alguna decisión mencionó que en el día a día se debe hacer muy rápido y, por lo tanto, no lo hacía “(...) no lo tomaba en cuenta, (...) porque muchas tomas de decisiones eran bastante rápidas entonces no consideraba las emociones” (Entrevista, 2020, párr. 98).

Por otra parte, la docente 4 refiere que sí tomaba en cuenta sus pensamientos y emociones, pero las respuestas y experiencias que tenía eran negativas “sí tomaba en cuenta mis emociones (...) tuve siempre muchas experiencias por ser tan impulsiva, después me causaba problemas las consecuencias (...) habían sido a lo mejor no tan buenas, entonces pues sí (...) tomaba en cuenta mis emociones” (Entrevista, 2020, párr. 65).

A partir de lo anterior, se puede observar que, antes del curso-taller algunos docentes tomaban en cuenta sus pensamientos y emociones para tomar alguna decisión, algunos mencionaron que no lo hacían de forma consciente, otros, que la edad y la experiencia les ayudaba a manejarlos, también se mencionó que utilizaban ambos conceptos pero sus experiencias eran negativas lo cual se relaciona con la subhabilidad 1, también mencionaron que no tomaban en cuenta los conceptos debido a la premura que demanda pensar y tomar una decisión lo cual se relaciona con la subhabilidad 2, la capacidad para poder reflexionar sobre las propias emociones es fundamental para desarrollar la habilidad 4 descrita anteriormente.

Por lo que respecta a la pregunta 2 antes del curso-taller, que pretendió analizar habilidad que tienen los docentes para regular reflexivamente sus emociones; *Podía regular sus emociones en situaciones que pudieran detonar alguna emoción con otras personas (identificar sus emociones, pensar qué la detonó, describir la emoción con precisión para entenderla y responder de una forma adecuada) ¿Qué proceso utilizaba?*

La docente 1 refiere que sí podía identificar sus emociones, ubicaba qué situación la había detonado, sin embargo, no se hacía consciente de lo que sentía, la mayoría de ocasiones solo la bloqueaba para comenzar con mejor actitud la siguiente actividad y se olvidará de lo que estaba sintiendo en ese momento:

Hacia yo el principio (...) sí identificaba la emoción si estaba triste (...) desconcertada o estaba enojada (...) no hacía (...) la conciencia de estoy enojada, entonces puedo herir, lastimar, ser violenta o ser grosera (...) así de pensarlo tal cual, paso uno, paso dos, paso tres, no hacia el proceso (Entrevista, 2020, párr. 101).

Por su parte, la docente 4 menciona que, antes del curso-taller su reacción era impulsiva en relación a cómo se sentía, tomaba en cuenta sus emociones, sin embargo, no pensaba cómo éstas podrían afectar a las personas que le rodeaban y prefería anular sus emociones para evitar conflictos con los demás:

(...) era el impulso la respuesta (...) si algo no me parecía pues lo decía directamente (...) sí tomando en cuenta que estaba sintiendo, pero yo decía si tengo enojo pues voy y te grito (...) si estoy sintiendo tristeza, pues chilló y te voy a gritar igual pero chillando (...) entonces, la manera a veces era huir para no enfrentar y no tener problemas entonces, era impulsiva aunque sí tomaba en cuenta lo que sentía y según yo me lo respetaba pero reaccionaba de una manera violenta conmigo misma (Entrevista, 2020, párr. 67).

A su vez, el docente 6 refiere que antes del curso-taller en algunas ocasiones podía identificar la situación que le había detonado la emoción, pero, la descripción de la emoción y las respuestas que tenía, no las realizaba:

(...) las fases de detectar (...) en qué grado y el procedimiento para controlar eso obviamente no (...) lo único que identifica (...) es el momento del detonante o motivo de la emoción, obviamente controlarlo con fases y todo esto, origen y ver las causas en el mismo momento, no” (Entrevista, 2020, párr. 97).

Por otro lado, el docente 7 menciona que sí identificaba cuando sentía alguna emoción, pero no le era posible describirla y, el proceso que utilizaba para intentar regularla era expresarla con algún comportamiento; “Sí sabía, sentía la emoción, pero no la podía describir como tal, el proceso que hacía para regularla era enojándome (...) expresar con una acción” (Entrevista, 2020, párr. 69).

Como se pudo observar en las respuestas de las preguntas de antes del curso-taller, los docentes contaban con escasa habilidad para regular sus emociones, algunos mencionan que tenían clara la primer parte del proceso, sabían qué había causado determinada emoción y podían identificar la emoción en ellos mismos, lo cual se relaciona con las subhabilidades 2 y 3, sin embargo, algunos docentes mencionan que identificaban la emoción, pero no les era posible describirla, de la misma forma, mencionan que sus reacciones eran impulsivas sin tomar en cuenta a las personas que les rodean, lo cual se encuentra relacionado con la subhabilidad 4.

Continuando con el análisis de la habilidad 4, regulación reflexiva de las emociones ahora después del curso-taller, como se mencionó anteriormente, se realizaron las mismas preguntas únicamente cambiando el tiempo verbal, con el fin de diferenciar la percepción del antes y después del taller impartido.

En cuanto a la pregunta 1 después del curso-taller, que pretendió analizar habilidad que tienen los docentes para regular reflexivamente sus emociones; *Al tomar una decisión, toma en cuenta sus pensamientos y emociones ¿cómo le beneficia tomar en cuenta ambos conceptos?*

La docente 1 mencionó que es más consciente de sus decisiones e involucra más sus emociones, sin embargo, considera que es capaz de pensar y señalar la diferencia en situaciones que involucren emociones:

Sí soy muy consciente de (...) mis emociones, pero creo que a veces trato de marcar la diferencia (...) puedo sentir mucho aprecio por una persona (...) pero, aprendí a diferenciar que a veces es necesario decirle a la persona no es correcto lo que éstas haciendo, aunque te aprecie mucho, hago la diferencia entre la emoción y lo que yo considero que debe de funcionar (Entrevista, 2020, párr. 103).

Por su parte, la docente 2 refiere que después del curso-taller intenta identificar sus emociones, controlarse y pensar cómo responderá para no hacerlo de forma impulsiva, lo cual, le permite encontrar mejores soluciones; “Intento controlarme, identificar la emoción, trabajarla y no responder de manera impulsiva, porque sé que me lleva a una mejor solución” (Entrevista, 2020, párr. 65).

Por lo que respecta al docente 3, alude que aún después del curso-taller toma en cuenta poco sus emociones para tomar una decisión, menciona que debido a que no está acostumbrado a tenerlas en cuenta, le es complejo incorporarlas:

Yo creo que un poquito, solamente, en algunas decisiones (...) yo creo que (...) es difícil poder tomar una decisión con base a eso porque no estoy habituado a (...) tomar en cuenta (...) las emociones entonces, si es algo tomo un poco en cuenta (Entrevista, 2020, párr. 110).

En cambio, la docente 4 indica que después del curso-taller toma en cuenta ambos conceptos de forma más consciente, vigila los pensamientos que se generan cuando aparece alguna emoción en ella, a pesar de la presión que genera el trabajo y la vida en general, intenta ser más cuidadosa con las respuestas que genera para los demás:

Sí, de una manera más profunda, estoy aprendiendo a cuidar esa parte de los pensamientos (...) respetando lo que siento y lo que necesito, para no atacarme a mi misma y obviamente eso intento hacerlo también con los demás, estamos en un sistema que nos presiona y nos mueve terriblemente, entonces, hay que tener mucho cuidado con esta parte (...) (Entrevista, 2020, párr. 71).

De la misma manera, la docente 5 menciona que es más consciente de sus emociones y esto le ha permitido autorregularse y estresarse menos a pesar del ambiente laboral lo cual le ha dado como resultado, más calma:

(...) sí me beneficia (...) hago ya un uso más consciente, me ha beneficiado, he encontrado un poco más de calma (...) tendía a estresarme mucho, el ambiente laboral es muy pesado en esto de las emociones y me afectaba muchísimo y (...) me estaba enfermando, entonces este taller (...) me ayudó a procesar mejor mis emociones a desapegarme de cuestiones del ambiente laboral, también (...) creo que me ha fortalecido (...) ya trato de no engancharme y proteger mis emociones que también (...) son válidas (Entrevista, 2020, párr. 64).

También, el docente 6 considera que después del curso-taller reflexionó acerca de cómo se movía emocionalmente en sus clases y en el cómo lo percibían tanto los alumnos como compañeros de trabajo, le permitió pensar y explicar a él mismo y a los demás el porque de sus actitudes que la mayoría de veces no tenían nada que ver con una emoción, más bien eran hábitos:

(...) reflexione sobre que tanto mis clases son muy emotivas o exagero en la emoción al hablar, muchas veces mis alumnos me dicen que hablo como “enojado” esa era la emoción que yo les transmitía entonces, este taller me ayudó para moderar un poco la voz y (...) para decirles a mis alumnos si hablo así no piensen que estoy este molesto, cosa que antes no sucedía (Entrevista, 2020, párr. 99).

Con respecto al docente 7, relata que después del curso-taller, sí toma en cuenta ambos conceptos, en específico el pensamiento, esto le ha permitido no actuar impulsivamente, cuando reconoce una emoción en él, se detiene y piensa cómo puede controlarla:

Sí, ahora si, antes no tomaba en cuenta el pensar. Ahora entiendo que es muy importante el pensar, para no dejarnos llevar por la emoción, entonces ahora ya pienso antes de, (...) lo siento, lo pienso y digo “a ver, ¿qué es esto que me está pasando?, ah, se llama ira” entonces, lo tengo que controlar (...) trato de no soltar una palabra hiriente (Entrevista, 2020, párr. 71).

Como se puede observar, la mayoría de los docentes coinciden en que después del curso-taller son más conscientes de sus emociones, cuando toman alguna decisión son capaces de involucrar tanto sus emociones como sus pensamientos, características de las subhabilidades 1 y 2, de la misma forma, mencionan esto les ha ayudado a aminorar el estrés que les genera las cargas de trabajo y el ambiente propio, lo cual se relaciona con la subhabilidad 3, sin embargo, un docente menciona que le sigue siendo complicado tener en cuenta ambos conceptos para la toma de decisiones debido a la costumbre de varios años de no hacerlo, ahora bien, dicho análisis indica que mayoría de los docentes reflexionan acerca de cómo responderán cuando están pasando por alguna emoción evitando hacerlo de forma impulsiva lo cual es fundamental para adquirir la subhabilidad 4.

Por lo que respecta a la pregunta 2 después del curso-taller, que pretendió analizar la habilidad que tienen los docentes para regular reflexivamente sus emociones; *Puede regular sus emociones en situaciones que pudieran detonar alguna emoción con otras personas; (identificar sus emociones, pensar qué la detonó, describir la emoción con precisión para entenderla y responder de una forma adecuada) ¿qué proceso utiliza?*

La docente 1 refiere que después del curso-taller, puede regular más sus emociones, esto lo ha observado en las relaciones laborales, dando mejores respuestas para evitar confrontaciones, el proceso que utiliza es observarlos, identificar las emociones que pudieran surgir tanto en ella como en los demás y dar una respuesta diferente a la que ellos esperarían, con el objetivo de evitar enfrentamientos innecesarios:

Creo que me ayudó mucho a regular mis emociones con respecto a la relación con los maestros (...) creo que era como esa parte de que ellos decían algo e inmediatamente uno se enoja y digo si bien no responde uno agresivamente (...) sí cambia uno el tono de voz, se pone uno más seria, pero creo que (...) a partir del taller, todas las reuniones de tutores que teníamos y que la gente de repente fue violenta, mi propuesta fue responder a toda circunstancia violenta a una invitación (...) tratando (...) de no de desacreditar, ya después (...) pensaba; bueno creo que es mucho mejor la palabra suave, no la confrontación (Entrevista, 2020, párr. 117).

Así mismo, la docente 2 mencionó que puede regular sus emociones de mejor forma, identifica sus emociones a través de señales corporales se detiene y piensa qué la pudo haber detonado y comienza a resolver:

“Creo que sí lo trabajo de mejor manera. Evidentemente el cuerpo, la circulación, la mente, te avisa que algo pasa (...) que hay una situación que me está despertando una emoción, entonces, pues identificar qué es; si es una ira, tristeza, etc., qué es lo que me lo está provocando para poderla trabajar y, bueno, de una manera no quedarme encasillada en esa emoción y poder caminar hacia una mejor persona emocionalmente (Entrevista, 2020, párr. 67).

En cambio, el docente 3 estima que para él pueda dominar esta habilidad es necesario practicar más el proceso ya que aun le es complicado identificar sus emociones y las de alguien más mientras interactúa con otra persona “yo creo que aún me faltaría como practicar

un poco más el proceso, porque poder identificar (...) esas emociones al estar hablando con otra persona (...) es algo complicado yo creo” (Entrevista, 2020, párr. 114).

Por otro lado, la docente 4 considera que es más perceptiva con ella misma y con los demás, en la mayoría de situaciones intenta hacer todo el proceso, pero ha observado que las personas que le rodean piensan que no les pone atención debido a que no reacciona como antes lo hacía:

“Sí lo intento hacer, soy más perceptiva conmigo y con los demás, intento hacer todo este proceso, a veces la gente piensa que no le estoy poniendo la suficientemente atención porque no reaccioné, a pesar de que hay una agresión (...) o una provocación porque no reaccioné como siempre reaccionaba y a veces piensan que estoy siendo a la mejor hasta falsa” (Entrevista, 2020, párr. 73).

Ahora bien, el docente 6 indica que después del curso-taller puede regular más sus emociones, sin embargo, considera que la parte que le es más complicada es la descripción de la emoción, menciona que tanto en su quehacer docente como en su vida cotidiana toma en cuenta sus emociones, se detiene, piensa y se cuestiona el por qué está reaccionando de determinada forma y realiza lo mismo cuando lo percibe en otras personas:

Sí (...) a veces lo que cuesta más es la descripción (...) digamos en mi manera de pensar en mi quehacer docente y en mi vida cotidiana (...) ya tomo en cuenta (...) mis emociones y las de los demás y pues ni se diga de mis alumnos, ya me detengo un poquito y pienso que pasa conmigo o con mis

alumnos, en términos de (...) porque ciertas actitudes, debe de haber una una emoción ahí que está presente (...) (Entrevista, 2020, párr. 103).

Por el contrario, el docente 7 refiere que cuando siente alguna emoción lo primero que hace es pensar y analizar qué acción puede hacer, que evite que lo domine esa emoción que le permita expresarla de mejor forma, sin el impulso que antes dominaba:

Cuando siento alguna emoción, ahora (...) lo pienso, lo analizo y (...) trato canalizar toda (...) esa emoción para algo positivo y después los pensamientos (...) trato de no involucrarme por esa emoción; entonces, lo proceso, lo analizo, sí puedo lo medito y después, lo reflejo con una acción (Entrevista, 2020, párr. 75).

De modo que, como se puede observar, los docentes indican que después del curso-taller son capaces de regular de mejor forma sus emociones, lo cual, les ha ayudado en las relaciones de su quehacer docente así como en los demás ámbitos de su vida, característica de la subhabilidad 3, también indican que aún no dominan todo el proceso de regulación emocional ya que es necesario seguir poniéndolo en práctica para consolidarlo, por otro lado, sus reacciones emocionales suelen ser menos impulsivas que antes del curso-taller características de la subhabilidad 2, de la misma manera, consideran que las personas que los rodean son capaces de percibir el cambio emocional, sin embargo, en algunas ocasiones las otras personas lo relacionan con falta de interés, lo anterior se relaciona para el desarrollo de la subhabilidad 4.

Por lo tanto, la mayoría de los docentes muestra una diferencia significativa en el desarrollo de la habilidad 4 que se refiere a la regulación reflexiva de las emociones antes y después del curso-taller impartido, después del taller, muestran una mayor habilidad para percibir e identificar emociones “positivas” y “negativas” tanto en ellos mismos como en los demás.

Así mismo, son capaces pensar sobre determinadas emociones y ver qué tan útiles son para situaciones específicas, así como reconocer la influencia que tienen en ellos mismos, señalan mayor habilidad para regular sus propias emociones sin minimizarlas o exagerarlas por el contrario, se encuentran en proceso de consolidar el poder regular las emociones de otras personas mediante la interacción que se realiza en el día a día, esto supone un mayor conocimiento en la regulación reflexiva de las emociones, aunque es necesario seguir trabajando en ellas consigo mismos y con otras personas para poder dominar la ésta habilidad.

Es importante subrayar que, de acuerdo a los resultados obtenidos a través de las preguntas que se realizaron en la entrevista, se observó que, la mayoría de los docentes muestran diferencias significativas entorno al desarrollo de las cuatro habilidades mencionadas anteriormente, después del curso-taller mostraron mayor habilidad para identificar las emociones en ellos mismos y en los demás así como las principales manifestaciones de éstas, también, la mayoría de ellos pueden hacer uso de sus procesos cognitivos en sus emociones, que les permite retomar determinada información para resolver algún conflicto.

Del mismo modo, muestran mayor lenguaje emocional para designar las diferentes emociones, así como identificar las transiciones de unos estados emocionales a otros, así mismo, muestran mayor habilidad para regular sus propias emociones, sin embargo, se encuentran en proceso de consolidar el regular las emociones de otras personas.

4.2 Análisis de categoría 2: Relación de la Inteligencia Emocional y el ejercicio docente

En este sub apartado se analizará la categoría 2, ésta se encuentra conformada por 2 subcategorías que permitirán analizar la relación entre Inteligencia Emocional y la practica docente, todo esto, desde la mirada de los docentes después del curso-taller impartido, lo cual permitirá conocer; la importancia que le dan a este tema a partir del curso en relación con el ejercicio docente; se comenzará con el análisis de la subcategoría 1) Importancia de la Inteligencia Emocional en la práctica docente y posteriormente 2) Cómo perciben los docentes el concepto de Inteligencia Emocional

La información que arrojen dichas subcategorías permitirá ampliar el análisis y conocimiento de la perspectiva de los docentes sobre la Inteligencia Emocional y su relación con la práctica docente antes y después del curso-taller impartido en la Preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana de la BUAP, el cual es el tema central de la presente investigación.

4.2.1 Importancia de la Inteligencia Emocional en la práctica docente

En este sub apartado, se describirá la perspectiva e importancia que le dan los docentes a la Inteligencia Emocional en su práctica docente, para analizar dicha información se realizaron dos preguntas a los 7 docentes; 1) ¿Cuál es la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje? y 2) ¿Qué tan importante cree que sea la Inteligencia Emocional del docente para el desarrollo de habilidades emocionales en sus alumnos?

Por lo que respecta a la pregunta 1; *¿Cuál es la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje?* Los docentes respondieron lo siguiente:

La docente 1 mencionó que las emociones de los de estudiantes determinan el desempeño que se ve reflejado en la nota final, considera que si las emociones que emergen durante la clase no son positivas puede existir un mayor desgaste en el docente al intentar regular al grupo de la misma forma las experiencias emocionales que muestran los alumnos determinara el grado de importancia que le dan a las materias o bien a su contenido:

“Creo que es mucha (...) cuando el chico está contento, cuando se siente en confianza (...) la respuesta (...) es que va a estar dispuesto a participar en las actividades de la clase, hay una resistencia cuando las emociones no son positivas así como él, uno lo percibe, el maestro siente (...) incomodidad ve sus caras (...) y creo que no ayuda si la emoción no se controla, porque puede haber mucha euforia (...) y pues el maestro se desgasta (...) con el siéntense entonces, no funciona, perdemos el tiempo y se interrumpe el proceso de enseñanza-aprendizaje (Entrevista, 2020, párr. 143).

Por su parte, la docente 2 refiere que el bienestar emocional del docente se refleja en acciones, si los docentes no identifican y regulan sus emociones pueden caer en los extremos “tiranos” o “barcos”:

Somos unos seres emocionales, pensantes, pero emocionales; entonces yo creo que son importantes (...) el bienestar emocional que uno tenga se refleja en nuestras acciones (...) como docente. Entonces, si yo no tengo un conocimiento, no identifico mis emociones, puedo ser una tirana o puedo ser un barco (...) hay que buscar un equilibrio de nosotros como individuos para tener un buen desempeño docente (Entrevista, 2020, párr. 81).

Por otro lado, el docente 3 considera que todos los docentes deberían tener en cuenta las emociones, sobretodo en los periodos de evaluación ya que los alumnos las muestran más y no se toman en cuenta, por tal motivo el conocimiento de las emociones es importante para saber cómo lidiar con eso con los estudiantes “Es algo que todos los maestros deberíamos considerar, porque (...) muchas veces (...) en las evaluaciones son bastante (...) estresantes para algunos chicos (...) por ejemplo, cuando reciben sus calificaciones muchas veces los maestros (...) no tomamos en cuenta lo que puede sentir nuestro alumno (Entrevista, 2020, párr. 142).

A su vez, la docente 4 cree que si un docente es emocionalmente estable puede dar su clase con gusto y eso verán sus alumnos, en su caso, lo ve reflejado con alta asistencia a sus clases:

Si soy emocionalmente estable (...) si yo disfruto lo que estoy haciendo, es porque mis emociones están estables (...) creo que, si yo doy clases de matemáticas entusiasmada y los motivo con cosas como esto, pues van a querer seguir tomando clase de matemáticas, yo creo que sí es importante en la educación, desarrollar la Inteligencia Emocional (Entrevista, 2020, párr.91).

Por lo que respecta al docente 5, menciona que para ella es fundamental la parte emocional, la cual no se debe confundir con el apapacho más bien intentar ser empáticos, considera que las notas no se encuentran relacionadas al bienestar emocional:

(...) yo creo que a veces ni si quiera es tan importante lo académico como (...) lo emocional, tampoco se trata de estar apapachando a los alumnos, pero sí tiene que haber empatía (...) comprender de repente sí, nos llegan de buenas, que nos llegan de malas, no es posible que quieran tasar el éxito de un alumno en dieces (...) de nada te sirve el diez, si el niño está estresado, angustiado, oprimido por la presión escolar o familiar de tener que sacar diez, si emocionalmente están hechos papa (...) debe haber (...) un compromiso y un balance, educación emocional para la vida y lo académico que por supuesto es súper importante (...) yo diría que actualmente la educación, carece de empatía emocional, carece de sentido humanista y no desde la perspectiva filosófica (...) sino, qué tipo de seres humanos estamos creando, que te sepan todas las teorías y números, pero que emocionalmente estén mal, socialmente ajenos (...) sin guía, apáticos, (...) yo creo que se debe de priorizar esta cuestión emocional y humana (Entrevista, 2020, párr.76-78).

Sin embargo, el docente 6 refiere que los alumnos están pensando todo el tiempo, tanto los docentes como ellos son capaces de observar los cambios emocionales, considera que es importante que el docente apoye al alumno a canalizar adecuadamente sus emociones:

“Es algo que está presente ahí (...) todos los días se ve (...) es un factor que se tiene que tomar en cuenta (...) entonces, cuando el alumno tiene algún tipo de situaciones que lo entristecen, que lo ponen eufórico, (...) hay que saber primero observar y apoyarle para canalizar adecuadamente” (Entrevista, 2020, párr. 117).

Finalmente, el docente 7 considera que las emociones son la base para el aprendizaje, si el alumno no está bien emocionalmente no va a aprender “Mucho, creo que es una de las bases importantes para un aprendizaje, si emocionalmente no estás bien, no vas a aprender” (Entrevista, 2020, párr. 89).

Ahora bien, de acuerdo a las respuestas analizadas, se puede observar que todos los docentes le dan un elevado grado de importancia a las emociones dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, consideran que las emociones determinan el desempeño tanto del alumno que se ve reflejado en sus notas, como del docente en el control del grupo si existe desgaste o no, dependerá de las emociones que emerjan de éste. En este sentido, consideran que las experiencias emocionales de los alumnos determinarán la importancia que le den a las materias.

Por otro lado, mencionan que si los docentes no son capaces de identificar y regular sus emociones, pueden caer en extremos ya sea muy flexibles o muy estrictos, así mismo, creen que los docentes deberían estar atentos, ser más sensibles y tener en cuenta las emociones de sus alumnos en los periodos de evaluación ya que no todos las reciben de la misma forma, también, consideran que las emociones que el docente refleje dependerán de su estabilidad emocional, lo cual influirá de manera significativa en el interés que le den a las materias.

Finalmente, piensan que la parte emocional es fundamental para la práctica docente, la cual, no debe confundirse con el apapacho, sino con empatía y de esta forma considerar más cómo están los alumnos en estas áreas y no solo enfocar el éxito de los alumnos en una calificación ya que si los alumnos no están bien emocionalmente, no aprenderán.

En cuanto a la pregunta 2; *¿Qué tan importante cree que sea la inteligencia emocional del docente para el desarrollo de habilidades emocionales en sus alumnos?* Los docentes comentaron lo siguiente:

La docente 1 mencionó que es muy importante la Inteligencia Emocional del docente para el desarrollo de habilidades emocionales en sus alumnos ya que no se le puede pedir al estudiante mejores respuestas si el propio docente no tiene la habilidad desarrollada:

Yo creo que bien importante (...) imagínate que quieres que el chico sea inteligente emocionalmente, pero ni tú puedes controlar tus emociones pues sí estamos en el hoyo, creo que tenemos que aprender como docentes a (...) regularla no, si yo quiero que el chico sea emocionalmente estable (...) esté dispuesto a participar, que le interese lo que estoy diciendo, que deje a un lado sus problemas de casa, venga al aula y esté dispuesto pues yo tengo que hacer lo mismo (...) dejar mis circunstancias afuera y dentro del salón pues aprender a regular mis emociones (Entrevista, 2020, párr. 149-153).

También, la docente 2 considera que, si los docentes no conocen sus propias emociones, cómo podrían identificar las de sus alumnos también, de la misma forma que la docente 1 menciona que el maestro debería tener la habilidad desarrollada:

(...) sí lo considero muy importante, porque si no la tenemos no podemos (...) identificar las de ellos, creo que nosotros como adultos y docentes (...) debemos tener una mayor inteligencia emocional, trabajada, aprendida, desarrollada, equilibrada; para que podamos, a su vez, encausarlos en ese proceso de desarrollar o manejar su inteligencia emocional (Entrevista, 2020, párr. 83).

De igual manera, el docente 3 mencionó que la Inteligencia Emocional del docente debería ser esencial del mismo modo que el docente maneja los temas de su área y debería integrarse a todas las áreas para apoyar de mejor forma al estudiante; “(...) debería ser algo esencial, así como cada maestro maneja (...) sus temas de acuerdo al área, yo creo que sería (...) importante que la inteligencia emocional la pudiéramos integrar a nuestros temas para tener mejores resultados en nuestra labor docente” (Entrevista, 2020, párr.146).

A su vez, la docente 4 indica que es muy importante ya que si ella trabaja en sí misma sus alumnos lo percibirán y reflejarán esa emoción también:

(...) si yo me gestiono, si yo me preparo, si yo pienso, de manera favorable para mí, obviamente mis alumnos responderán de la misma forma (...) si yo llego con mi carota todos los días, si yo misma ahorita que estamos teniendo estas sesiones virtuales no quiero que vean mi cara, pues ellos dirán pues yo porque voy a poner la mía, si yo me presento y sonrío, pues de alguna manera los contagias (Entrevista, 2020, párr. 95).

Por lo que respecta a la docente 5, refiere que la Inteligencia Emocional del docente es vital, si los docentes tienen dificultades para procesar una emoción, para interactuar emocionalmente con compañeros o directivos, tendrían que prepararse para poder apoyar a los estudiantes en esta área:

Es vital (...) el ser maestros (...) es una profesión muy difícil, y si nosotros como adultos tenemos problemas para procesar nuestras emociones, para interactuar emocionalmente con nuestros compañeros, con nuestros directivos y demás, pues muchísimo más compromiso tendría tener un refuerzo o guía (...) para que podamos transmitirle eso a nuestros alumnos (...) tus alumnos a veces no te escuchan, pero sí te ven, sí te siguen (Entrevista, 2020, párr. 80).

El docente 6 mencionó que si el docente maneja bien sus emociones lo transmitirá al alumno, aunque no lo diga verbalmente, sin embargo, considera que solo determinadas materias se prestan para el trabajo de las emociones:

“El buen manejo de parte del docente de sus emociones (...) aunque no lo diga lo transmite a sus alumnos, yo que doy arte puede prestarse un poco para las emociones, pero hay otras materias que no, por ejemplo; química, física, biología, matemáticas siento que es más (...) más complicado” (Entrevista, 2020, párr.119).

Finalmente, el docente 7 infiere que los alumnos son el reflejo de los docentes, los estudiantes recuerdan más al maestro que a la clase misma, por cómo reaccionaba, si era “buena onda”, etc.:

Creo que mucho (...) los alumnos son el reflejo de los maestros entonces, sí es muy importante. A veces también los alumnos esperan a ver cuál es tu reacción, (...) para reaccionar de la misma manera, lo que los alumnos recuerdan es de cómo era el maestro, no de la clase; si era buena onda, si no era, si se peinaba, si no se peinaba (...) los alumnos aprenden de lo que ven (Entrevista, 2020, párr. 93).

Como se pudo observar en las respuestas anteriores, todos los docentes consideran que la Inteligencia Emocional del docente es fundamental para el desarrollo de habilidades emocionales en sus alumnos, infieren que no se les puede pedir a los alumnos respuestas emocionales positivas si el docente no muestra esa habilidad, de la misma forma, si el docente no conoce sus propias emociones no podrá identificarlas en el alumno.

Así mismo, mencionan que la Inteligencia Emocional es esencial en el docente y en su práctica, igual que los contenidos de sus materias debería integrarse a todas las áreas para apoyar mejor al alumnado, por otro lado, creen que todas las emociones que proyecta el docente fungirán como “espejo” para los alumnos y se contagiarán de éstas, del mismo modo, consideran que si los profesores muestran dificultad para relacionarse emocionalmente con directivos, compañeros o alumnos, habría que pensar en prepararse más en dicho tema, ya que el docente transmite también su manejo emocional mediante comunicación no verbal, refieren que en la mayoría de ocasiones, los alumnos recuerdan más al maestro, el cual es una de las principales figuras de aprendizaje, por cómo se relacionaba más que por la clase misma.

Por lo tanto, se puede observar que los docentes, establecen una clara importancia en la relación que existe entre Inteligencia Emocional y la práctica docente; mencionando características específicas del por qué va de la mano con su labor, si bien no es lo que determina el desempeño, sí influye de manera significativa para que se disfrute y se pueda acompañar a los estudiantes, debido a que la forma en que ellos reaccionen ante situaciones límites como un grupo en el cual domina la euforia, flojera, etc., dependerá de cómo reaccione el docente a esto, y eso aunque no se diga verbalmente, es también, aprendizaje para los alumnos, ya que el docente no solo transmite conocimientos de su área, también lo hace mediante su comportamiento ya sea respondiendo o reaccionando a las situaciones que se presentan sesión a sesión.

4.2.2 Cómo perciben los docentes el concepto de Inteligencia Emocional

El objetivo de este sub apartado es analizar y conocer cómo perciben y definen los docentes el concepto de Inteligencia Emocional después del curso-taller impartido, para esto, se realizó la siguiente pregunta; *Para usted ¿qué es la inteligencia emocional? ¿cómo la percibe?*

La docente 1 define y percibe la Inteligencia Emocional como:

Para mí es la manera de responder (...) asertivamente a una reacción o a una situación que mis estudiantes o el maestro con el cual me estoy relacionando presenta y que muchas veces (...) tiene que ver también con esa empatía (...) si la persona está enojada y responde así, entonces tenemos que aprender a regularnos así podemos mediar y llegar a acuerdos (Entrevista, 2020, párr. 54).

Por su parte, la docente 2 la define y percibe como; “Para mí la inteligencia emocional es la forma en la que respondemos ante las diversas situaciones o problemas que se nos presentan en la vida” (Entrevista, 2020, párr. 35).

En cambio, el docente 3 la define y percibe de la siguiente manera; “La inteligencia emocional para mí, sería (...) algo que tiene que ver con las emociones, dentro de un espacio” (Entrevista, 2020, párr. 54).

Por otro lado, la docente 4 la define y percibe como; “(...) posibilidad que tenemos, de poder gestionar nuestra vida a través de saber qué estoy sintiendo, qué necesidades tengo y darle esa atención (...) entonces, ser inteligente de una manera emocional es eso, saber gestionar lo que sientes” (Entrevista, 2020, párr.37).

La docente 5 la define y percibe como; “(...) una habilidad (...) de poder procesar nuestros sentimientos, es esta herramienta (...) que es muy útil, no solamente para lo académico sino para lo profesional” (Entrevista, 2020, párr. 37).

En cambio, el docente 6 la define y percibe como “La inteligencia emocional es para mí (...) me quedó muy claro que es el manejo adecuado de las emociones respecto del contexto y respecto de la situación en la cual te halles” (Entrevista, 2020, párr. 61).

Finalmente, el docente 7 la define y percibe como; “La inteligencia emocional (...) para mi es el conocer las emociones (...) saber (...) controlarlas (...) creo que es necesaria en la vida laboral, aprender a conocerte, a conocer la diferencia entre lo que es una emoción y (...) un sentimiento, por ejemplo” (Entrevista, 2020, párr. 39).

Como se puede observar, los docentes son capaces de definir el concepto con los elementos esenciales de la definición propuesta por Mayer y Salovey quienes la definen como:

“Un elemento de la inteligencia social contiene un conjunto de capacidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender las emociones. Dichas capacidades son las de supervisar los sentimientos y las emociones propias, así como las de los demás, de discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno mismo” (1997, p. 190).

Esta definición se utilizó como eje para la presente investigación, dicho esto, se puede inferir que la mayoría de los docentes son capaces de definir el concepto con sus propias palabras entendiendo la importancia de la Inteligencia Emocional en ellos para poder aplicarla en los diferentes ámbitos de su vida, sobre todo en su práctica docente.

En concreto, cuando mencionan que la Inteligencia Emocional es responder asertivamente para tener regulación emocional; se relaciona con usar la información y guiar el pensamiento y las acciones, el cómo ellos perciben las emociones se relaciona con la respuesta que dan a diversas situaciones.

También, cuando mencionan que es, gestionar las emociones y una habilidad para procesar los sentimientos y el manejo adecuado de las emociones, se encuentra relacionado con el guiar el pensamiento y las acciones de uno mismo y, finalmente cuando mencionan que perciben el concepto como el conocer las emociones, controlarlas, aprendiendo a conocerse, se relaciona con las diferencias individuales que permitirá comprender las emociones propias y de los demás, como se establece en la definición mencionada anteriormente.

CONCLUSIONES

Este apartado tiene por objetivo analizar las perspectivas que tienen los docentes de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana de la BUAP acerca del concepto Inteligencia Emocional y su relación con la práctica docente antes y después del curso-taller impartido, comparándolo con los resultados obtenidos en la presente investigación. Por lo tanto, se comenzará a partir de la problemática observada después del curso con los docentes antes mencionados; en seguida, los objetivos establecidos para el estudio, los resultados y las conclusiones.

Durante curso-taller impartido, se observó que los docentes con los cuales se realizó la presente investigación contaban con escasa habilidad para identificar y expresar correctamente sus propias emociones, en ellos mismos y en otras personas, así mismo, la mayoría de los docentes mostraba poca resolución de conflictos, sobre todo, en periodos de evaluación debido a la carga de trabajo que se presenta en esos momentos, además, durante el estrés que se genera por dicho motivo, los estudiantes perciben emociones “negativas” en los docentes, lo cual generaba un elevado número de conflictos entre profesor-alumno.

Además, existía poca empatía por parte de los profesores, lo cual generaba comportamientos y conductas impulsivas por parte de ambos agentes, por otro lado, la mayoría de los docentes mostraba nula regulación emocional, lo cual influía en la conducta de los maestros y el ambiente laboral como; cargas excesivas de trabajo, poca disposición de los docentes para las actividades y trabajo en equipo, relación entre compañeros con roces, resistencia a los cambios, además, mostraban dificultad para nombrar, describir sus emociones y tomar en cuenta sus pensamientos para poder regularlas.

Una vez detectadas dichas problemáticas surgieron las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las perspectivas de los docentes de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana de la BUAP sobre la Inteligencia Emocional antes y después del curso-taller impartido? Y ¿Qué relación existe entre las perspectivas docentes sobre la Inteligencia Emocional y su práctica docente? A partir de las cuales versó el estudio.

Después de establecer la pregunta de investigación, se planteó el objetivo general que se pretendía alcanzar, el cual fue: Analizar cuáles son las perspectivas de los docentes de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana de la BUAP sobre la Inteligencia Emocional antes y después del curso-taller impartido para conocer la importancia que le dan a dicho concepto en su práctica docente.

De la misma manera, los objetivos específicos que se plantearon los cuales se explicarán más adelante, se planteó la metodología para poder responder la interrogante, como se ha mencionó en el capítulo III la investigación que se realizó fue un estudio de corte cualitativo con un enfoque fenomenológico.

El *primer objetivo* específico fue: Describir las perspectivas que tuvieron y tienen los docentes de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana BUAP acerca del concepto Inteligencia Emocional antes y después del curso-taller impartido.

A continuación, se muestran las respectivas de los docentes antes y después del taller impartido, que corresponden a los resultados del primer objetivo y se encuentran organizadas por habilidad en el orden que se propone en la teoría utilizada de Mayer y Salovey (1997).

Habilidad 1. Percepción, evaluación y expresión de las emociones:

Antes del curso-taller se observó que los docentes, en determinados momentos podían identificar algunas emociones en ellos mismos, aunque, mencionaban dificultad para nombrar con claridad qué emoción estaban sintiendo, además consideraban que muchas de sus reacciones eran de forma inconsciente. Así mismo, mostraron la misma capacidad de percibir las emociones en ellos mismos que en los demás, es decir, quienes podían hacerlo en ellos mismos también podían hacerlo en los demás.

Después del curso-taller los docentes refirieron que pueden percibir e identificar con mayor claridad sus emociones, así como sus manifestaciones como sus posturas corporales, tonos de voz, expresiones faciales, etc., consideran que el taller les permitió ampliar y llevar a la práctica conocimientos previos, por lo cual, muestran mayor habilidad para identificar las emociones con claridad en ellos mismos, y en los demás, así como expresarlas de forma correcta, consideran que el taller les ha ayudado a mejorar su práctica docente ya que no solo se quedan en la percepción, sino, buscan la acción, lo cual influye indirectamente en la mejora de comunicación así como en la discriminación de expresiones emocionales en otras personas.

Habilidad 2. Facilitación emocional del pensamiento:

Antes del curso-taller los docentes, no observaban cómo algunas emociones influían en su comportamiento algunos mencionaban que, no percibían la relación entre algunos procesos cognitivos y sus emociones, así mismo, mencionaron que no notaban los cambios emocionales ya que solían normalizar dichos comportamientos.

Después del curso-taller los docentes indicaron que son más conscientes de sus emociones y piensan cómo éstas influyen en sus acciones cotidianas, también, indicaron un mayor autoconocimiento, lo cual les permite cambiar su perspectiva ante situaciones específicas como canalizar sus emociones hacia lo que se las provocó como; las cargas de trabajo, consideran que las personas que los rodean son capaces de percibir sus emociones y responder con base a ellas, de ahí que mencionen un mayor uso de los procesos cognitivos para expresar sus emociones.

Habilidad 3. Comprensión de las emociones:

Antes del curso-taller los docentes tenían escaso vocabulario emocional lo cual, limitaba su habilidad para designar las diferentes emociones que sentían, sin embargo, los docentes que mencionaron contar con determinado vocabulario emocional, refirieron se debía a cursos que tomaron relacionados con el tema, de la misma manera, hacían uso de su vocabulario emocional solo para ellos mismos y, pasaban de la percepción a la acción para apoyar a algún alumno en situaciones determinadas.

Después del curso-taller los docentes coincidieron que su vocabulario emocional es mayor al que tenían antes, entre las palabras que mencionaron han incorporado a su práctica son; atención, comprensión, solidaridad y la frase cómo te sientes, también, mostraron mayor habilidad en el uso del vocabulario emocional, por lo que, el uso de lenguaje emocional les ha permitido ser más empáticos con las personas que les rodean ya sean alumnos, compañeros de trabajo y la propia familia, consideran, que comprender las emociones en otras personas es fundamental para establecer mejores relaciones.

Habilidad 4. Regulación reflexiva de las emociones:

Antes del curso-taller algunos docentes tomaban en cuenta sus pensamientos y emociones para tomar alguna decisión, algunos mencionaron que no lo hacían de forma consciente, otros, que la edad y la experiencia les ayudaba a manejarlos, también mencionaron que utilizaban ambos conceptos, pero, sus experiencias fueron negativas, así mismo, consideraban, que no tomaban en cuenta los conceptos debido a la premura que demandaba pensar y tomar una decisión, mencionaron tener escasa habilidad para regular sus emociones, algunos tenían clara la primera parte del proceso, sabían qué había causado determinada emoción y podían identificarla, sin embargo, otros docentes mencionaron que identificaban la emoción pero no les era posible describirla, de la misma forma, consideran que sus reacciones eran impulsivas y no tomaban en cuenta a las personas que les rodeaba.

Después del curso-taller la mayoría de los docentes coincidieron que son más conscientes de sus emociones, cuando toman alguna decisión son capaces de involucrar tanto sus emociones como sus pensamientos, de la misma forma, mencionan que esto les ha ayudado a aminorar el estrés que les generan las cargas de trabajo y el ambiente propio, sin embargo, un docente menciona que le sigue siendo complicado tener en cuenta ambos conceptos para la toma de decisiones debido a la práctica de varios años de no hacerlo.

Son capaces de regular de mejor forma sus emociones, lo cual, les ha ayudado en las relaciones de su quehacer docente, así como en los demás ámbitos de su vida, también, indican que aún no dominan todo el proceso de regulación emocional ya que es necesario seguir poniéndolo en práctica para consolidarlo, también, sus reacciones emocionales suelen ser menos impulsivas, de la misma manera, consideran que las personas que los rodean son capaces de percibir el cambio emocional.

Como resultado, se puede decir que el primer objetivo señalado anteriormente, se cumplió de forma correcta, al describir las perspectivas que los docentes tuvieron y tienen acerca del concepto de Inteligencia Emocional antes y después del curso-taller impartido, se mostró que hubo una diferencia significativa en la mirada que tenían del concepto antes del taller y cómo cambió después de éste, la importancia que le dieron, en primera parte para ellos mismos y después el cómo influiría en los demás ámbitos de su vida.

En definitiva, es importante remarcar algunos puntos que llamaron la atención durante el análisis de esta primera categoría los cuales fueron; la perspectiva que tienen los docentes en cuanto al autoconocimiento, las características que muestran en su práctica docente no son las que los demás perciben y es a partir de comentarios de los demás ya sea de compañeros docentes o alumnos que se dan cuenta de lo que están proyectando.

Y, finalmente, el hecho que algunos docentes consideren que solo determinadas materias se prestan para el trabajo de emociones por el contenido que manejan, dejando de lado que las emociones no corresponden a un área o academia en específico, sino corresponden a una especie; la humana. Además, es una habilidad que deberían desarrollar todos los docentes para que les permita tener una mejor práctica.

El *segundo objetivo* específico fue: Identificar cuál es la relación entre las perspectivas docentes de Inteligencia Emocional y su práctica docente. Para lograrlo se realizaron dos preguntas a los sujetos de investigación; 1) ¿Cuál es la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje? y 2) ¿Qué tan importante cree que sea la inteligencia emocional del docente para el desarrollo de habilidades emocionales en sus alumnos?

A continuación, se muestra cuál es la relación entre las perspectivas de los docentes de Inteligencia Emocional y su práctica docente según las respuestas registradas a partir de la entrevista y que corresponden a los resultados del segundo objetivo.

Todos los docentes le dan un elevado grado de importancia a las emociones dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, consideran que las emociones determinan el desempeño tanto del alumno, que se ve reflejado en sus notas, como del docente, en el control del grupo; si existe desgaste o no, dependerá de las emociones que emerjan en éste. En este sentido, consideran que las experiencias emocionales de los alumnos determinarán la importancia que le den a las materias.

Por otro lado, mencionan que, si los docentes no son capaces de identificar y regular sus emociones, pueden caer en extremos ya sea muy flexibles o muy estrictos, también, consideran que las emociones que el docente refleje dependerán de su estabilidad emocional, piensan que la parte emocional es fundamental para la práctica docente, la cual, no debe confundirse con el apapacho, sino con empatía y de esta forma considerar más, cómo están los alumnos en estas áreas y no solo enfocar el éxito de los alumnos en una calificación ya que si los alumnos no están bien emocionalmente, no aprenderán.

Los sujetos entrevistados consideran que la Inteligencia Emocional es esencial en el docente y en su práctica, igual que los contenidos de sus materias, ésta, debería integrarse a todas las áreas para apoyar mejor al alumnado.

Por otro lado, creen que todas las emociones que proyecta el docente fungirán como “espejo” para los alumnos y se contagiarán de éstas, del mismo modo, consideran que si los profesores muestran dificultad para relacionarse emocionalmente con directivos, compañeros o alumnos, habría que pensar en prepararse más en dicho tema, ya que el docente transmite también, su manejo emocional mediante comunicación no verbal.

En definitiva, existe una importancia significativa en la relación entre Inteligencia Emocional y la practica docente; si bien no es lo que determina el desempeño, sí influye de manera importante para que se disfrute y se pueda acompañar a los estudiantes, también en el logro de los objetivos de sus programas, la mejora del ambiente laboral, mejor comunicación con grupos “difíciles”, todo esto dependerá de cómo reaccione el docente a las situaciones en todos los ámbitos de su vida, los cuales no solo ocurren dentro de la institución académica.

Es por ello, la importancia de desarrollar habilidades emocionales en los maestros que le permitan regular sus emociones y poder expresarlas de mejor forma, no anulándolas, finalmente, está bien sentir todo tipo de emociones, pero, cómo se están expresando ya que eso aunque no se diga verbalmente, es también, aprendizaje para los alumnos, debido a que el docente no solo transmite conocimientos de su área, también lo hace mediante su comportamiento ya sea respondiendo o reaccionando a las situaciones que se presentan en su día a día.

El *tercer objetivo* específico fue: Demostrar la importancia de la Inteligencia Emocional en la práctica docente, este objetivo engloba a los demás, como se pudo observar a lo largo de la investigación, con los antecedentes revisados así como en el marco contextual y las dos categorías anteriores, la importancia de la Inteligencia Emocional es fundamental para la práctica docente, que el profesor adquiriera habilidades que permitan poder regular las emociones que enfrentan todos los días es fundamental para su práctica.

Esto generará beneficios a corto, mediano y largo plazo, tanto para el docente como para la labor que desempeña a nivel educativo, de la misma forma son herramientas, que son en primera instancia, para ellos, lo cual sin duda impactara en el campo laboral y podrán ver los problemas que se encuentran en su entorno de otra forma, entonces, se puede decir que este objetivo fue logrado y se puede observar durante la redacción de todo el estudio con bases teóricas, antecedentes y estudios similares que resaltan la importancia de la Inteligencia Emocional en el docente.

Como se mencionó anteriormente, para concretar las entrevistas uno de los requisitos era que los que los docentes hubieran tomado el curso-taller, aquí, es importante mencionar que, durante la aplicación del taller hubo docentes de algunas áreas en específico que mostraban resistencias en los temas relacionados con la formación docente y la psicología educativa, dichos docentes pertenecían al área de filosofía, derecho y matemáticas. Sin embargo, de los siete docentes entrevistados ninguno realizó comentarios negativos del taller.

Por consiguiente, se puede decir, que la Inteligencia Emocional es una herramienta útil para los docentes de EMS, que, en la medida que ellos desarrollen más habilidades emocionales verán mejores resultados en su práctica y, de la misma manera, su uso va más allá de la práctica misma, impactará en todas las áreas de la vida del docente, lo cual generará un menor desgaste emocional y profesional.

RECOMENDACIONES

En este apartado se muestran las recomendaciones, en relación al estudio realizado, la metodología utilizada y a la institución en la cual se realizó la investigación, ahora bien, por lo que respecta al estudio realizado, si bien es un precedente de investigación en el contexto educativo y mexicano con docentes de EMS, es importante continuar con la investigación en este tema, son necesarios estudios que demuestren la importancia de la Inteligencia Emocional en el docente y más ahora con la situación sanitaria mundial que emerge y, que esta afectando emocionalmente a toda la sociedad y también, que se promueva el bienestar emocional de uno de los principales agentes del proceso educativo como lo es el docente y no solo se siga bajo la línea de investigar el bienestar del alumno o bien cómo pueden generar el bienestar los docentes en ellos.

En cuanto a la metodología utilizada, es importante señalar que por las características de esta investigación se optó por un enfoque cualitativo, habría que retomar en posteriores investigaciones un enfoque mixto que permita poder medir y contrastar el nivel de Inteligencia Emocional de los docentes mediante un test estandarizado para contestarlo con el, cómo se perciben ellos mismos mediante un grupo focal que permita hacerlo, para después generar una intervención que responda a los resultados que arroje la prueba y de esta forma, seguir con la investigación en esta línea.

Por último, algunas recomendaciones a la institución en la cual se realizó la presente investigación la preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana de la BUAP, es importante que los docentes continúen tomando cursos en este tema para que puedan seguir practicando y consolidando las habilidades adquiridas, es importante señalar que se de preferencia de

cupo a los cursos a maestros que realmente estén interesados en tomar determinados talleres o bien existan requisitos para tomarlos, y que no sea solo una constancia con valor curricular por parte de la institución, ya que puede prestarse a “solo voy por la constancia”, dejando afuera a maestros que estén interesados en tomar determinados cursos o talleres.

Finalmente, es importante señalar que la Inteligencia Emocional no es la base de la educación como equivocadamente puede pensarse por la insistencia en que todos los agentes educativos desarrollen dichas habilidades, pero sí es una herramienta que el profesor puede utilizar para mejorar su práctica docente y logre un menor desgaste emocional.

Referencias

- Aguirre García, L. G., & Jaramillo Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Arias Valencia, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación En Enfermería*, XVIII(1), 13- 26 . Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105218294001>
- Bello Dávila, Z., Rionda Sánchez, H. D., & Rodríguez Pérez, M. E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *VERONA*, 51, 36-43. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635569006>
- Bermúdez, M. P., Álvarez, I., & Sánchez, A. (2007). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico, *University Psuchology*, 2(1), 27-32. Recuperado de: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=74720105>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida, *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- BUAP. (2011). *Plan de estudios 06 por competencias, nivel medio superior*. Recuperado de: <http://www.dems.buap.mx/?q=pdf/plan-06-competencias>
- Cabello, R., Ruíz Aranda, D., & Fernández Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>

- Cabello, R., Ruíz Aranda, D., & Fernández Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>
- Cano Valverde, M., & Reyes Ruíz, M. T. (2015). Educación emocional para vivir en paz. Estudiantes de educación media superior, *Ra-Ximhai*, 11(1), 209-222.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento de investigación cualitativa, *Theoria*, 14 (1). 61-71.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [const]. Art. 3. 08 de mayo de 2020 (México)
- Cox, C. (1990). Políticas de educación superior: categorías para su análisis. *Educación y cultura*, 12, 1-37
- Claridad García, M. (2003). Inteligencia Emocional: Estudiando otras perspectivas. *Revista de Educación, Cultura y Sociedad*, 3(4), 143-148
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO
- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M., & Varela Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Emmer, E. T. (1994). Toward and understanding of the primary classroom management and discipline. *Teaching Education*, 6, 65-69. Recuperado de: S/D
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre conceptos de “política”, políticas publicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (8), 2-13
- Extremera, N., & Fernández Berrocal, P. (2003). “La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Americana de Educación*, 31, 1-10

- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 63-93. Disponible en: S/D.
- Fernández Berrocal, P., & Ruíz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 421-436. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924009>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata
- Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación superior*, 6(16), 110-125. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (2007). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- Goleman, D. (2016). *La inteligencia emocional en la empresa*. México: BDEBOLSILLO
- Guilar, M.E. (2009). Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *EDUCERE*, 13(44), 235-241. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>
- Gutierrez Moret, M., & Ibañez Martínez, R. (2017). El profesor de educación física y la inteligencia emocional, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 419-424.
- Hernández Rojas, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGrawHill
- INEE-IIPE UNESCO. (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. México: Autores.
- Inglés, C. J., Torregosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estevez, E., & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia, *European Journal of Education and Psychology*, 7 (1), 29-41.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129330657003>
- Jiménez Gómez, V., & Fajardo Caldera, M.I. (2010). Inteligencia Emocional y Clima Escolar, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 729-743. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832327076>
- Koler Herrera, J. L. (2008). Análisis Psicométrico de la Prueba de Habilidades Triárquicas de Sternberg. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(26), 167-191. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712420>
- Lazarus, R. S., & Lazarus, B. S. (2000). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica S. A.
- Lomelí Parga, A. M., López Padilla, M. G., & Valenzuela Gonzales, J. R. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media, *Revista electrónica Educare*, 20(2), 1-22.

- Lopes, P. N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *“What is emotional intelligence?”*. New York: Basic Books.
- Merino, M. (2013). *Políticas Públicas, Ensayo sobre la intervención del Estado en la Solución de problemas públicos*. México: CIDE
- Martínez Rodríguez, J. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*, (08), 1-33. Recuperado de: <http://www.cide.edu/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- OEI. (2010). *2021 metas educativas, la educación que queremos para generación de los bicentenarios*. España: Cudipal
- Palomera, R., Fernández Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación de los docentes: algunas evidencias, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 437-454. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924010>
- Pérez, E., & Medrano, L.A. (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia. Una revisión crítica de la literatura. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 105-118. Recuperado de: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=333129928007>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: ALJIBE

- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-40. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15519374001>
- Sternberg, R., Prieto, M. D., & Castejón, J. (2000). Análisis factorial confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (nivel H) en una muestra española: resultados preliminares. *Psicothema*, 12(4), 642-647. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712420>
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2008). *Reforma Integral a la Educación Media Superior*. México. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/acuerdo_secretarial
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2015). *Yo no abandono, 11 manual para el desarrollo de habilidades socioemocionales en planteles de educación media superior*. México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/manuales-yo-no-abandono>
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2017). *Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común de la educación media superior*. México. Recuperado de: <http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/libro/pdf>
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México. Recuperado de: <http://revisionmarcocurricular.cosdac.sems.gob.mx/wp-content/uploads/2020/02/NEM-principios-y-orientación-pedagógica.pdf>

- Ugarriza Chávez, N., & Pajares De Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE:NA, *Persona*, 8, 11-58. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112816001>
- Vallejo Romero, W. (s/f). Escuela Preparatoria Urbana Profesor Enrique Cabrera Barroso. En *Preparatorias de la BUAP* (pp. 169-188). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- Vallés, A., & Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. España: Promolibro
- Velásquez Gavilanes, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto “política pública”. *Desafíos*, 20, 149-187.

ANEXO 1

	N° sesión	Dimensión	Actividad	Materiales	Duración
1. Percepción, evaluación y expresión de las emociones	1	→ Mitos y beneficios entorno al concepto de inteligencia emocional	Inicio: La facilitadora se presentará y dará la bienvenida a los docentes al taller de “La importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional en los docentes” explicando el contenido del mismo y de las sesiones. Se les dará a conocer algunas de las pautas para lograr un buen ambiente y un mejor aprovechamiento de las dinámicas que se implementarán a lo largo del taller.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hojas blancas ✓ Lapiceros ✓ Música relajante ✓ Grabadora/ bocinas ✓ Diversas imágenes de obras de arte ✓ Proyector ✓ Lap-top ✓ Canciones ✓ Hojas con información ✓ Tarjetas para role playing 	120 min.
	1.1	Habilidad para identificar nuestras propias emociones	Posteriormente, sentados en círculo alrededor del salón, se inicia con la integración de los participantes. Pidiendo a los alumnos que digan su nombre, cuál es su película favorita y porqué.		
	1.2	Habilidad para identificar emociones en otras personas, diseños, arte, etc., a través del lenguaje, sonido	Desarrollo: Se comenzará preguntando qué se sabe acerca del concepto, después se mostrarán algunos mitos y beneficios del concepto. Después se abordarán las cuatro habilidades de la primera dimensión:		
	1.3	Habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos	1.1 Se pedirá que recuerden algunas situaciones que les hicieron sentir emociones básicas (alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa y asco) cada situación deberá ir		
	1.4	Habilidad para discriminar expresiones			

		<p>emocionales honestas y deshonestas</p>	<p>relacionada o asociada a una emoción, se le pedirá que presten atención para identificar señales emocionales en esa situación; después se les dará una hoja para que coloquen detalladamente expresiones faciales, movimientos corporales, tonos de voz utilizados, sensaciones corporales (cambio en ritmo cardíaco, temperatura, etc.), se pedirá que sea lo más descriptivo posible. Finalmente, de manera voluntaria se compartirán algunas autopercepciones.</p> <p>1.2 Los participantes observarán algunas imágenes de obras de arte famosas, poemas y canciones, se pedirá que traten de imaginar qué emoción creen que sentía el o la artista al realizar esa obra de arte, una vez que nombren la emoción se preguntará porque creen que era esa emoción y no otra motivando a empatizar con sus propias percepciones y sentimientos.</p> <p>1.3 Se pedirá que durante el tiempo destinado al taller se focalice la atención emocional en la expresión de las emociones de un compañero docente (se asignará participante) en tres momentos, en la entrada del taller, a medio taller y al finalizar el taller, después se pedirá a los participantes que pregunten en voz alta a la persona observada si realmente se sentía tal y como lo percibió.</p> <p>1.4 Se llevará a cabo un contraste entre las cualidades consensadas que los participantes detectaron como honestas o deshonestas en la expresión emocional. Se les repartirán a los participantes unas hojas las cuales contienen información sobre aquellos rasgos que hay tener en cuenta para considerar la expresión de la emoción como honesta o deshonestas. Se realizará en parejas un role playing a cada una se le brindarán dos tarjetas, que contengan una situación en la cual cada</p>		
--	--	---	--	--	--

			<p>uno de los participantes deberán intentar evocar determinadas emociones.</p> <p>Cierre: Se les preguntará a los participantes uno por uno, cómo se sienten y de qué se dieron cuenta en esa sesión.</p>		
--	--	--	---	--	--

	N° sesión	Dimensión	Actividad	Materiales	Duración
2. La emoción facilitadora del pensamiento	2	2.1 Las emociones facilitan el pensamiento a dirigir la atención a la información importante	<p>Inicio:</p> <p>Se Introduce el tema poniendo ejemplos sobre cómo las emociones pueden entorpecer el desempeño en diversas actividades (especialmente las laborales) ya que cuando las emociones son muy intensas pueden interrumpir la ejecución de algún proceso y desechar información relevante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Música relajante ✓ Bocinas ✓ Computadora ✓ Proyector ✓ Videos ✓ Termómetro de las emociones ✓ Sobres ✓ Tarjetas con emociones 	120 min.
		2.2 Las emociones pueden ser una ayuda al facilitar la formación de juicio y recuerdos respecto a emociones	<p>Desarrollo:</p> <p>Se lleva a cabo una discusión, se pide a los participantes que reflexionen, discutan y describan junto con sus compañeros aquellas situaciones que en el momento presente o pasado les han causado dificultades en su desempeño.</p>		
		2.3 Las variaciones emocionales cambian la perspectiva fomentando la consideración de múltiples puntos de vista	<p>2.1 Los participantes a través de la discusión respetuosa deberán llegar a un consenso sobre los elementos que impactan en el mal desempeño de una actividad así como el pasar por alto información relevante que podría brindar una nueva perspectiva a la situación debido a las emociones, por último se hará una reflexionan sobre aquellas estrategias que emplean y si estas les son útiles o no, llegando nuevamente a un consenso sobre los elementos comunes tanto positivos como negativos de determinadas estrategias.</p>		
		2.4 Los diferentes estados emocionales favorecen acercamientos específicos a los	<p>2.2 Se les pedirá a los participantes que discutan cómo las emociones pueden influenciar estos procesos se llegará a un consenso y brindarán una opinión sobre el proceso de influencia de las emociones en la formación del juicio y del recuerdo, después se proyectará un fragmento de la película intensamente, se ofrecerá una explicación sobre</p>		

		<p>problemas, p. e., la felicidad facilita un razonamiento inductivo.</p>	<p>el proceso contrastando el contenido de la película, con las opinión de los participantes, también se proyectará un fragmento del documental "el pequeño Albert", finalmente visto el video se le pide a los participantes que traspolen el contenido del video a sus vidas y reflexionen en grupo sobre cómo las emociones han facilitado o no su actuación.</p> <p>2.3 Se comenzará presentado un termómetro de las emociones en donde se encuentren en un nivel inferior las de baja intensidad y vayan subiendo hasta llegar a las de alta intensidad, a continuación se verá un video de un problema común por el cual pasan los docentes día a día, y se pedirá de manera voluntaria que elijan qué emoción de las que se encuentran en el termómetro les serviría para dar solución a dicho problema, finalmente se analizará y fomentará la importancia de considerar los diferentes puntos de vista de sus compañeros acerca de cómo cada quien solucionaría el problema apoyado de diferentes emociones.</p> <p>2.4 Se formarán cinco equipos de tres personas, se les repartirá un sobre con algunas indicaciones a realizar; se les darán tarjetas con las emociones básicas las cuales deben relacionar o identificar en qué problema les sería útil y pensar en una escena para representarla.</p>		
--	--	---	---	--	--

			<p>Cierre:</p> <p>Los participantes compartirán sus comentarios con los demás permitiendo una retroalimentación personal-grupal. Se despedirán expresando cómo se sienten al finalizar la sesión.</p>		
--	--	--	--	--	--

	N° sesión	Dimensión	Actividad	Materiales	Duración
3. Comprensión y análisis de las emociones: Conocimiento emocional	3	3.1 Habilidad para designar las diferentes emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción	<p>Inicio:</p> <p>Se comenzará con una introducción a las categorías de las emociones de forma teórica.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Se pedirá a los participantes que realicen una lista de palabras que crean se relacionan con las emociones.</p> <p>3.1 En tercias se les proporcionará papel bond y plumones para analicen sus listas y puedan clasificar sus palabras en las emociones básicas y en las categorías anteriormente analizadas.</p> <p>3.2 Con base en las siguientes preguntas se invita a las participantes a reflexionar sobre las emociones que han sentido en situaciones muy desafiantes o demandantes de parte de los alumnos para ver si existe una relación entre la emoción manifestada y la situación vivida.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Piense en algo que un alumno le dijo o hizo que le provocará emociones que pudieran ser muy abrumadoras o difíciles de controlar. Escríbalo. 2. ¿Cuál fue su reacción instintiva a lo que el alumno dijo o hizo; qué se diría a usted mismo? 3. ¿Qué le hubiera gustado decir en respuesta? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hojas ✓ Lapiceros ✓ Papel bond ✓ Plumones base agua ✓ Bocinas ✓ Computadora 	120 min.
		3.2 Habilidad para entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen			
		3.3 Habilidad para comprender emociones complejas y/o sentimientos			

		<p>simultáneos de amor y odio</p> <p>3.4 Habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. ¿Qué palabras puede usar para describir las emociones que le surgieron? 5. Regrese a su reacción instintiva ¿qué hay en lo que el alumno dijo o hizo que desencadenó su reacción? 6. Si pudiera crear la respuesta adecuada para el alumno, ¿Qué le gustaría lograr para su beneficio, para el alumno, y para el resto del grupo? <p>3.3 Se pedirá que se recuerde algún incidente con un grupo o estudiante que le generaron emociones encontrados o muy complejas de describir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describa en una hoja que sucedió. No haga juicios aún ni trate de sacar conclusiones: solo descríbalos. Asegúrese de incluir hechos objetivos, no deducciones o suposiciones. • Describa como se sintió en ese momento. • ¿Cuál fue su reacción externa? • ¿Hasta qué grado fue capaz de manejar esas emociones? • Mirando en retrospectiva, ¿Qué sentido puede darle al incidente y sus reacciones? • ¿Qué conclusiones puede sacar del incidente y sus reacciones? • Si lo mismo sucediera mañana: <ul style="list-style-type: none"> ¿Le provocarían las mismas emociones? ¿Sería capaz de manejar las emociones que provoco? ¿Cuál sería su reacción externa? <p>3.4 A través de diferentes géneros musicales como por ejemplo (rock, música clásica, cumbia, instrumental, sonidos de la naturaleza, baladas, jazz, blues, electrónica, etc., se les pedirá a los participantes que escriban en una hoja que emociones les evoca cada una de ellas y por qué.</p>		
--	--	--	---	--	--

			<p>Cierre: Se les preguntará a los participantes uno por uno, cómo se sienten y qué se llevan de la sesión.</p>		
--	--	--	--	--	--

	N° sesión	Dimensión	Actividad	Materiales	Duración
4. Regulación emocional	4	4.1 Habilidad para estar abierto a los estados emocionales positivos como negativos	Inicio: Se comenzará recordando las categorías de las emociones y se discutirá brevemente la qué emociones creen que pertenecen a la positiva y negativa y por qué.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bocinas ✓ USB ✓ Computadora ✓ Música relajante ✓ Hojas ✓ Lapiceros 	120 min.
	4.2 Habilidad para reflexionar sobre las emociones y determinar la utilidad de su información	Desarrollo: Se hará una breve reseña de lo que se ha revisado en el taller.			
	4.3 Habilidad para vigilar reflexivamente nuestras emociones y las de otros y reconocer su influencia	<p>4.1 A través de las siguientes preguntas detonadoras, hacer conciencia de cómo se manifiestan y expresan las emociones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo me siento cuando tengo... (miedo, alegría, ira, tristeza)? ¿Qué pasa con mi cuerpo? • ¿Cómo lo expreso o manifiesto en mi comportamiento? • ¿Qué pienso? • ¿Con quién lo comparto? <p>4.2 Se pedirá a los participantes que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escriban las cosas sobre sí mismo que conozcan, pero los alumnos no, estas pueden incluir intereses, antecedentes, el área donde vive, emociones sobre una sesión o su situación laboral. 			
	4.4 Habilidad para regular nuestras				

		<p>emociones y la de los demás sin minimizarlas o exagerarlas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elegir de la anterior lista uno o más puntos que se sentiría cómodo de revelar a un grupo de estudiantes y cuáles serían apropiados revelar. • Planear cómo las revelará al grupo. • Analizar qué aspectos propios pueden ser conocidos para los estudiantes, pero no para ti, lo que captan sobre ti partir de lo que ven y escuchan. <p>4.3 A través de las siguientes preguntas se invita a reflexionar y a escribir las sus respuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mi gesto más común es: • La frase que uso con más frecuencia es: • Mi mejor habilidad como maestro es: • Una habilidad como maestro que puedo manera mejor es: • La cualidad que muestro a la que responden mejor los estudiantes es: • Respondo mejor a los alumnos que: • Si hay una cosa que hago demasiado es: • Si hay una cosa que puedo hacer más es: • Los alumnos encuentran mi actitud predominantemente: <p>4.4 Se hará una mesa redonda con opiniones y ejemplos de qué estrategias de regulación utilizan los participantes en los diferentes ámbitos de su vida para regular sus emociones, se analizará con elementos observables qué grado de efectividad tienen de tal</p>		
--	--	---	---	--	--

			<p>forma que se pueden identificar las menos efectivas y se puedan sustituir por otras que permitan una mejor adaptación.</p> <p>Cierre: Se hará el cierre del taller, se les pedirá que mencionen qué tanto cambio su percepción de lo que ellos sabían del concepto y se hará una reflexión acerca de por qué creen que es importante la inteligencia emocional en los docentes (beneficios, qué me podría aportar, etc.).</p>		
--	--	--	---	--	--

	N° sesión	Dimensión	Actividad	Materiales	Duración
Trabajo online	5 y 6	Relación de la Inteligencia Emocional con la practica docente	<p>Actividades para trabajar con los docentes ante situaciones específicas que se puedan generar con los alumnos en su labor diaria.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión de videos que se estén relacionadas con la temática a trabajar, revisión pre-clase o post-clase. 2. Revisión de literatura para complementar o retroalimentar temas revisados, en algunas sesiones se dejarán actividades específicas para llevar a sesión. 3. Reflexión de situaciones de la vida cotidiana en donde se utilicen las emociones y que puedan ser conscientes de ello. 4. Estrategias grupales que se relacionan con el tema. 5. Revisión de literatura y audios para utilizar en el aúla. 	✓ Según los requiera la sesión.	360 minutos.

	N° sesión	Dimensión	Actividad	Materiales	Duración
Trabajo online		Correspondiente a cada sesión	<p>Actividades para complementar en línea según corresponda el tema, necesidades del grupo y sesión.</p> <p>6. Revisión de videos que se estén relacionadas con la temática a trabajar, revisión pre-clase o post-clase.</p> <p>7. Revisión de literatura para complementar o retroalimentar temas revisados, en algunas sesiones se dejarán actividades específicas para llevar a sesión.</p> <p>8. Reflexión de situaciones de la vida cotidiana en donde se utilicen las emociones y que puedan ser conscientes de ello.</p> <p>9. Diario emocional; escrito y con app.</p> <p>10. Collage</p> <p>11. Análisis de situaciones conflictivas.</p> <p>12. Ampliación de vocabulario emocional.</p>	✓ Según los requiera la sesión.	120 minutos.

ANEXO 2

Ámbito temático	Problema de investigación	Preguntas de investigación	Objetivos generales	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
<p>Inteligencia Emocional</p> <p>“Un elemento de la inteligencia social contiene un conjunto de capacidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender las emociones. Dichas capacidades son las de supervisar los sentimientos y las emociones propias, así como las de los demás, de</p>	<p>Poca importancia del desarrollo de inteligencia emocional personal que tienen los docentes de EMS que influye en su práctica docente,</p> <p>¿consideran que es importante para su vida? ¿lo utilizan en sus clases para ellos mismos? ¿cómo lo utilizan? ¿cómo</p>	<p>¿Cuáles son las percepciones de los docentes de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana BUAP sobre la inteligencia emocional? (Antes del taller y después del taller impartido)</p>	<p>Analizar las perspectivas docentes sobre inteligencia emocional antes y después del taller para conocer la importancia que le dan a dicho concepto en su práctica docente.</p>	<p>Describir las perspectivas que tuvieron y tienen los docentes de la preparatoria “Enrique Cabrera Barroso BUAP” acerca del concepto Inteligencia Emocional antes y después del taller impartido.</p>	<p>1. Inteligencia emocional</p>	<p>1. 1 Percepción evaluación y expresión de las emociones</p> <p>1.2 Facilitación emocional del pensamiento</p> <p>1. 3Comprensión de las emociones</p> <p>1. 4 Regulación reflexiva de las emociones</p>

<p>discriminar entre ellas, y usar la Información para guiar el pensamiento y las acciones de uno mismo" (Mayer & Salovey, 1997, p. 190).</p>	<p>relacionan el concepto en la práctica docente? A partir de un taller realizado con dicho tema plantea un panorama de</p>					
	<p>percepciones acerca del concepto antes y después del taller, en donde se enmarcan sus perspectivas.</p>	<p>¿Qué relación existe entre las percepciones docentes sobre la Inteligencia Emocional y su práctica docente?</p>	<p>Analizar cómo influyen las perspectivas de los docentes acerca de la inteligencia emocional en la práctica docente.</p>	<p>Identificar cuál es la relación entre las perspectivas docentes de Inteligencia Emocional y la práctica docente.</p>		

Subcategorías	Preguntas pertenecientes a los docentes de la preparatoria
<p>1.1 Percepción evaluación y expresión de las emociones</p> <p>Certeza con que las personas pueden identificar las emociones en ellos mismos y en otras personas, incluye el registro, la atención y la identificación de los mensajes emocionales, su manifestación; expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz, etc. (Mayer & Salovey, 1997, p. 10).</p>	<p><u>Antes del taller:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Podía identificar sus emociones con claridad, así como sus manifestaciones (expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz, etc.)? 2. ¿Generalmente prestaba atención a las emociones de los demás? <p><u>Después del taller:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Puede identificar sus emociones con claridad, así como sus manifestaciones (expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz, etc.)? 2. ¿Generalmente presta atención a las emociones de los demás?
<p>1.2 Facilitación emocional del pensamiento</p> <p>Uso de las emociones como una parte de procesos cognitivos; como la creatividad y resolución de problemas, esto se debe a que los estados emocionales dirigen nuestra atención hacia cierta</p>	<p><u>Antes del taller:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cómo su estado de ánimo influía en su forma de pensar, recordar o tomar decisiones (por ejemplo; cuando me siento feliz y recuerdo algo que me enoja, cambia mi estado de ánimo, ¿cómo lo percibo desde el pensamiento?

<p>información considerara relevante, determinando tanto la manera en que procesamos la información como en la forma en que enfrentamos los problemas (Mayer & Salovey, 1997, p. 12).</p>	<p><u>Después del taller:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cómo su estado de ánimo influye en su forma de pensar, recordar o tomar decisiones (por ejemplo; cuando me siento feliz y recuerdo algo que me enoja, cambia mi estado de ánimo, ¿cómo lo percibo desde el pensamiento?
<p>1. 3 Comprensión de las emociones</p> <p>Conocimiento del sistema emocional; conocer cómo se procesa la emoción a un nivel cognitivo, y cómo afecta el empleo de la información en los procesos de razonamiento, comprende el etiquetado correcto de las emociones, la comprensión del significado emocional, así como la evolución de unos estados emocionales a otros (Mayer & Salovey, 1997, p. 13).</p> <p><i>Pensar con precisión sobre las emociones, ser capaz de entender las conexiones existentes entre las situaciones y determinadas emociones, así como entender que es</i></p>	<p><u>Antes del taller:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué tan extenso era su vocabulario emocional? Me podía dar algunos ejemplos de ello 2. ¿Solía utilizar su vocabulario emocional para empatizar con otra persona (por ejemplo; "observo que mi alumno está triste; entiendo lo que eso significa y me pongo en sus zapatos para esperar a que la emoción pase") <p><u>Después del taller:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué tan extenso es su vocabulario emocional? Me podía nombrar alguna palabra que, a partir de taller haya incorporado 2. Actualmente, utiliza su vocabulario emocional para empatizar con otra persona ¿cómo respondo cuando observo una emoción en alguien más?

<p><i>posible sentir diversas emociones, posiblemente conflictivas, en ciertas situaciones.</i></p>	
<p>1. 4 Regulación reflexiva de las emociones</p> <p>Capacidad de estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos, reflexionar sobre los mismos y determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla o exagerarla, así como para la regulación emocional de las propias emociones y de los otros (Mayer & Salovey, 1997, p. 14).</p> <p><i>Uso de los propios sentimientos de forma asertada en lugar de actuar sobre ellos sin pensar.</i></p>	<p><u>Antes del taller:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Al tomar una decisión tomaba en cuenta sus pensamientos y emociones ¿por qué? 2. Podía regular sus emociones en situaciones que pudieran detonar alguna emoción con otras personas, (identificar sus emociones, pensar qué la detono, describir la emoción con presión para entenderla y responder de una forma adecuada) ¿qué proceso utilizaba? <p><u>Después del taller:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Al tomar una decisión toma en cuenta sus pensamientos y emociones ¿cómo le beneficia tomar en cuenta ambos conceptos? 4. Puede regular sus emociones en situaciones que pudieran detonar alguna emoción con otras personas, (identificar sus emociones, pensar qué la detono, describir la emoción con presión para entenderla y responder de una forma adecuada) ¿qué proceso utiliza?



ANEXO 3

GIÓN DE ENTREVISTA

TESIS: "PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA PREPARATORIA ENRIQUE CABRERA BARROSO"

Facultad de Filosofía

Maestría en Educación Superior

Sexo:	H [] M []	Edad:	
Academia:		Grado de estudios:	
Profesión:		Años de experiencia docente:	

La siguiente entrevista tiene por objetivo conocer cuál es su perspectiva acerca de la inteligencia emocional y si cree que tiene alguna relación con la práctica docente antes y después del taller realizado.

A continuación, se realizarán algunas preguntas, las cuales no tienen respuestas correctas e incorrectas, por lo cual le pido sea lo más sincero posible.

1. ¿Solo ha impartido clases en este nivel superior? ¿En cuáles más ha colaborado?
2. ¿Hace cuánto tiempo se incorporó a la BUAP?
4. ¿Por qué decidió dedicarse a la docencia?
3. ¿A qué grupos les da clase este semestre (grados)?
5. ¿Con cual de esos grupos le es más difícil trabajar? ¿Por qué?
3. ¿Qué asignaturas imparte?

4. ¿Cuál de esas materias que menciona le gusta más? ¿Por qué?

¿Para usted qué es la inteligencia emocional? ¿Cómo la percibe?

Antes del taller:

3. ¿Podía identificar sus emociones con claridad, así como sus manifestaciones (expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz, etc.)?
4. ¿Generalmente prestaba atención a las emociones de los demás?

Después del taller:

1. ¿Puede identificar sus emociones con claridad, así como sus manifestaciones (expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz, etc.)?
2. ¿Generalmente presta atención a las emociones de los demás?

Antes del taller:

2. Cómo su estado de ánimo influía en su forma de pensar, recordar o tomar decisiones (por ejemplo; cuando me siento feliz y recuerdo algo que me enoja, cambia mi estado de ánimo, ¿cómo lo percibo desde el pensamiento?

Después del taller:

2. Cómo su estado de ánimo influye en su forma de pensar, recordar o tomar decisiones (por ejemplo; cuando me siento feliz y recuerdo algo que me enoja, cambia mi estado de ánimo, ¿cómo lo percibo desde el pensamiento?

Antes del taller:

3. ¿Qué tan extenso era su vocabulario emocional? Me podía dar algunos ejemplos de ello
4. ¿Solía utilizar su vocabulario emocional para empatizar con otra persona (por ejemplo; "observo que mi alumno está triste; entiendo lo que eso significa y me pongo en sus zapatos para esperar a que la emoción pase")

Después del taller:

3. ¿Qué tan extenso es su vocabulario emocional? Me podía nombrar alguna palabra que, a partir de taller haya incorporado
4. Actualmente, utiliza su vocabulario emocional para empatizar con otra persona ¿cómo respondo cuando observo una emoción en alguien más?

Antes del taller:

5. Al tomar una decisión tomaba en cuenta sus pensamientos y emociones ¿por qué?
6. Podía regular sus emociones en situaciones que pudieran detonar alguna emoción con otras personas, (identificar sus emociones, pensar qué la detono, describir la emoción con presión para entenderla y responder de una forma adecuada) ¿qué proceso utilizaba?

Después del taller:

7. Al tomar una decisión toma en cuenta sus pensamientos y emociones ¿cómo le beneficia tomar en cuenta ambos conceptos?
8. Puede regular sus emociones en situaciones que pudieran detonar alguna emoción con otras personas, (identificar sus emociones, pensar qué la detono, describir la emoción con presión para entenderla y responder de una forma adecuada) ¿qué proceso utiliza?

13. ¿Cree que sea importante el desarrollo de habilidades emocionales en los estudiantes ¿Por qué?

14. Me podría recordar alguna situación en la que haya abordado o desarrollado habilidades emocionales en sus alumnos

15. ¿Qué ha hecho como docente para desarrollar estas habilidades en sus alumnos?

16. De lo que conoce ¿podría hacer una crítica, qué funciona, qué no funciona , qué implementaría, etc.?

17. ¿Cuál es la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

18. ¿Qué tan importante cree que sea la inteligencia emocional del docente para el desarrollo de habilidades emocionales en sus alumnos?

Azul → subcategorías antes y después del taller

¡Gracias por tu colaboración!

Verde → experiencia docente general

Rojo → práctica docente