



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

*Emociones y prácticas docentes para el desarrollo de la inteligencia emocional
dentro del aula invertida. Un estudio descriptivo*

TESIS

que para obtener el título de

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Presenta

Natllely Clara Cortés Rivera

Director(a)

Dra. Rocio Fragosó Luzuriaga

Noviembre de 2023

Dedicatoria

Para mi tío Juan, gracias por guiarme y ser mi maestro; porque siempre hay cosas nuevas por descubrir; en donde quiera que estés este trabajo es para ti.

A mis padres, Rocio y Marcos; porque siempre me han dado su apoyo y amor incondicional, sin ustedes nada de esto hubiera sido posible.

Agradecimientos

En primer lugar, le agradezco a Dios por permitirme llegar hasta aquí. A mis padres, les agradezco por todos los sacrificios que han hecho para que yo pudiera desarrollarme y cumplir mis sueños; sin su apoyo y amor no podría haber llegado tan lejos. A mis hermanos Yessica y Milton, gracias por darme ánimos, ustedes me han impulsado a ser mejor persona y a ser un buen ejemplo. A mi tía Nancy y Vania que me dan ánimos sin importar la distancia y siempre están para mí.

Agradezco a mi familia que me recibió en Puebla, me apoyó y me acompañó de cerca en estos 5 años de carrera; gracias a mis primos que durante esta investigación me dieron ánimos, apoyo y críticas constructivas. De la misma manera agradezco a mis amigos Maricela, Diana y Adrián por responderme siempre y mostrarme su apoyo y cariño.

Por último, pero no menos importante, me gustaría agradecerle a la doctora Rocio Fragoso, por darle una oportunidad a este proyecto, guiarme y orientarme durante el mismo, sin usted esto no habría sido posible.

Resumen

El aula invertida es una metodología que modifica la dinámica tradicional de una clase. En ella se cambian los escenarios, ya que el docente pone a disposición de los alumnos diferentes materiales educativos, a través de las TIC, para aclarar los contenidos mientras que realiza de manera presencial actividades que fomentan un aprendizaje significativo (Miragall & García Soriano, 2016).

De esta forma el profesor se convierte en un tutor y facilitador (Mejía-Gallegos et al. 2017); también es importante mencionar que, a través de sus prácticas docentes, dentro del aula invertida, puede impulsar el desarrollo de las emociones positivas e inteligencia emocional (Fragoso Luzuriaga, 2022).

Sin embargo, no existe suficiente información acerca de la relación entre las prácticas docentes para el desarrollo de la inteligencia emocional, emociones positivas y el aula invertida, por tanto este trabajo de investigación tiene como objetivos: a) Determinar el tipo de emociones que se presentan con mayor frecuencia dentro del aula invertida creada para la asignatura Psicología del Consumidor de la Facultad de Psicología BUAP durante el periodo Primavera 2023 b) Determinar cuáles son las prácticas docentes para el desarrollo de la inteligencia emocional que se consideran más importantes dentro del aula invertida creada para la asignatura Psicología del Consumidor de la Facultad de Psicología BUAP durante el periodo Primavera 2023. Para cumplir con las metas mencionadas, este estudio emplea un alcance descriptivo con un diseño no experimental y de corte transversal; en el que participaron 72 estudiantes y se utilizaron 3 instrumentos: a) Cuestionario de verificación de aula invertida b) PANAS c) Cuestionario de prácticas docentes para el desarrollo de la Inteligencia Emocional. Los resultados obtenidos confirman que se trató de un aula invertida, en esta se presentaron mayor número de emociones positivas (interesado, interesado y atento) que negativas (nervioso y tenso); en cuanto a las prácticas docentes los alumnos percibieron que se aplicaron la mayoría de las dimensiones propuestas por el instrumento.

ÍNDICE

Dedicatoria.....	i
Agradecimientos.....	ii
Resumen.....	iii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN.....	3
1.1. Antecedentes	3
1.2. Planteamiento del problema	4
1.3. Preguntas de investigación	6
1.4. Objetivos	7
1.4.1. Generales	7
1.4.2. Específicos	7
1.4.3. Variables	8
1.4.4. Justificación	8
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	10
2.1. Aula invertida	10
2.1.1. Definiciones de Aula Invertida	10
2.1.2. Paradigmas cognitivo y constructivista como base del aula invertida.....	12
2.1.2.1. Paradigma cognitivo.....	12
2.1.2.2. Paradigma constructivista	14
2.1.3. Los 4 pilares del aula invertida	15
2.1.4. Metodologías y herramientas para crear un aula invertida	16
2.1.5. Resignificación del docente y del alumno en el aula invertida	20
2.1.6. Beneficios y críticas del aula invertida	22
2.2. Emociones, inteligencia emocional y prácticas docentes.....	23
2.2.1. Diferencias entre emoción y sentimiento	23
2.2.2. Enfoques de estudio de la emoción	24
2.2.2.1. Enfoque filosófico	25
2.2.2.2. Enfoque biológico.....	27
2.2.2.3. Enfoque conductista.....	29
2.2.2.4. Enfoque cognitivo.....	31
2.2.2.5. Enfoque social.....	32

2.2.3. Tipologías de emoción	34
2.2.4. Definiciones de inteligencia emocional	35
2.2.5. Conceptos relacionados con la inteligencia emocional: educación emocional y competencias emocionales.....	35
2.2.6. Modelos de inteligencia emocional	39
2.2.7. Importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes y docentes universitarios	41
2.2.8. Prácticas docentes para el desarrollo de la inteligencia emocional	43
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	46
3.1. Alcance y diseño	46
3.2. Sujetos	46
3.3. Instrumentos	47
3.4. Procedimiento	49
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	52
4.1. Caracterización del aula invertida	52
4.2. PANAS.....	53
4.2.1. Emociones positivas	53
4.2.2. Emociones negativas.....	54
4.3. Prácticas docentes para el desarrollo de la Inteligencia Emocional.....	56
4.4. Análisis de preguntas abiertas.	59
4.4.1. Elementos del aula invertida que producen emociones positivas.....	60
4.4.2. Elementos del aula invertida que producen emociones negativas	61
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN	63
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	66
6.1. Conclusiones.....	66
6.2. Recomendaciones	67
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69
VIII. ANEXOS	83
ANEXO 1.	83
ANEXO 2.	85
ANEXO 3.	87
ANEXO 4.	96

ANEXO 5.	97
ANEXO 6.	98

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla		
Tabla 1	Dimensiones y reactivos del Cuestionario de verificación de aula invertida.	47
Tabla 2	Dimensiones y reactivos del CPDDIE.	49
Tabla 3	Caracterización de Aula invertida.	52
Tabla 4	Medidas de tendencia central de emociones positivas dentro del Aula Invertida de la asignatura Psicología del consumidor.	53
Tabla 5	Emociones positivas dentro del Aula Invertida de la asignatura Psicología del consumidor. Porcentajes.	54
Tabla 6	Medidas de tendencia central de emociones negativas dentro del Aula Invertida de la asignatura Psicología del consumidor.	55
Tabla 7	Emociones negativas dentro del Aula Invertida de la asignatura Psicología del consumidor. Porcentajes.	55
Tabla 8	Aplicación de Prácticas docentes para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el Aula Invertida de la asignatura Psicología del Consumidor.	56
Tabla 9	Medidas de tendencia central. Importancia de prácticas docentes para el desarrollo de la Inteligencia Emocional. en el Aula Invertida de la asignatura Psicología del Consumidor.	57
Tabla 10	Importancia de las prácticas docentes para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el Aula Invertida de la asignatura Psicología del Consumidor.	58
Tabla 11	Elementos del Aula Invertida que producen diferentes tipos de emociones.	59
Tabla 12	Elementos del aula invertida que producen emociones positivas.	60
Tabla 13	Elementos del aula invertida que producen emociones negativas.	62

INTRODUCCIÓN

El aula invertida, propuesta y popularizada por Bergmann y Sams (2014) ha sido un tema de interés en los últimos años, especialmente con los avances tecnológicos recientes y condiciones sociales; este modelo promueve el cambio de escenarios, lo que permite que los estudiantes sean más activos durante su proceso de aprendizaje, participen de manera constante, se relacionen entre ellos y con el profesor (Aguayo Vergara et al., 2019).

Aunado a esto, el maestro reflexiona acerca de su estilo de enseñanza, así como el rol que tiene frente al grupo para ser un tutor que, además de dirigir los aspectos teóricos de una clase, también sea un acompañante durante los procesos de aprendizaje para cada estudiante (Díaz Martínez et al, 2018). Este modelo ha tomado importancia debido a que promueve el desarrollo de habilidades sociales y tecnológicas, dentro y fuera del contexto escolar; lo que ha traído beneficios como: aprendizaje activo, aprovechamiento de distintos estilos de aprendizaje, autorregulación, e incremento de motivación, interés y autonomía de los alumnos (Caro Torres et al., 2021; García-Gil & Cremades-Andreu, 2019; Hernández-Silva & Tecpan Flores, 2017; Paniagua, 2020).

Lo anterior permite que dentro del aula invertida se generen emociones positivas y se instauren prácticas docentes para el desarrollo de la Inteligencia emocional; estas últimas se definen como las acciones sistemáticas que realizan los profesores dentro del salón para desarrollar la percepción, expresión, comprensión y regulación de emociones junto con los contenidos teóricos (Fragoso Luzuriaga, 2021; Santos Rego et al., 2021). Sin embargo, las investigaciones acerca de estos temas son escasas por lo que esta tesis tiene como objetivo: determinar tanto los tipos de emociones como las prácticas docentes para el desarrollo de la inteligencia emocional que se presentan con mayor frecuencia dentro del aula invertida de la asignatura Psicología del Consumidor impartida en la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) durante el periodo Primavera 2023.

Para cumplir con las metas antes mencionadas el presente trabajo de investigación se organizó de la siguiente forma:

Capítulo I. Fundamentación, donde se delimita el problema, preguntas de investigación, objetivos y justificación.

Capítulo II. Marco Teórico, en el cual se exponen a detalle los conceptos de aula invertida, inteligencia emocional y prácticas docentes.

Capítulo III. Metodología, se desarrolla el tipo de estudio, sujetos que participaron, instrumentos empleados y procedimiento.

Capítulo IV. Resultados, en esta sección se presentan los datos obtenidos de los instrumentos.

Capítulo V. Conclusión, este apartado cierra el trabajo de investigación, abordando las principales aportaciones de este.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN

La fundamentación es esencial para comprender las bases del presente estudio, por lo que a continuación se desarrollan los antecedentes del aula invertida, el planteamiento del problema junto con su pregunta de investigación, objetivos y justificación de la tesis.

1.1. Antecedentes

El aula invertida (*flipped classroom*) pretende cambiar los escenarios de la educación tradicional, los estudiantes pueden acceder al contenido teórico fuera del salón, a través de recursos multimedia (vídeos, libros, presentaciones, etc.) en plataformas digitales, buscando que el tiempo dentro pueda aprovecharse para resolver dudas o poner en práctica los conocimientos abordados anteriormente; este modelo se considera híbrido ya que intercala tópicos en línea y presenciales (Aguayo Vergara et al., 2019; Bachelor, 2019).

Como antecedente se encuentra el concepto *inverted classroom* proveniente del estudio de Large, Platt y Treglia en el año 2000, (Fúneme-Mateus, 2019; Martínez Olvera et al., 2014). Posteriormente el término *flipped classroom* se populariza gracias al trabajo de Bergmann y Sams, quienes forman *The Flipped Learning Network*, desarrollando cuatro pilares derivados de las siglas FLIP: ambientes flexibles, cultura de aprendizaje, contenido intensional, educador profesional (Aguayo Vergara et al., 2019; Fúneme-Mateus, 2019).

Según estos componentes, para que se pueda considerar que una clase sigue este modelo, la exposición y explicación de contenidos se realiza a través de herramientas tecnológicas en otros horarios, de esta manera las actividades prácticas son ejecutadas de forma interactiva y colaborativa dentro de la escuela (Aguayo Vergara et al., 2019).

En el libro de Bergmann y Sams, los autores exponen una serie de pasos o recomendaciones para hacer el cambio de lo tradicional a esta propuesta, así mismo se pueden encontrar otras sugerencias en los trabajos de: Díaz Martínez et al. (2018), Fúneme-Mateus (2019), Domínguez et al. (2018) y Falcon Miguel et al. (2021).

Diferentes autores han desarrollado investigaciones acerca del aula invertida en diferentes niveles educativos, en el caso del nivel superior se han arrojado resultados positivos como el incremento de motivación, interés y autonomía de los alumnos (Caro Torres et al., 2021); algunos autores son: Díaz Martínez et al. (2017), Díaz Martínez et al. (2018), Fuchs (2021), García-Gil y Cremades-Andreu (2019), Hidalgo Benites et al. (2021), Miragall & García Soriano (2016), Rojas-Celis y Cely Rojas (2020), entre otros que se revisan a profundidad más adelante.

1.2. Planteamiento del problema

La contingencia sanitaria por COVID-19 trajo consigo diversos cambios que impactaron en la vida diaria de las personas. En el ámbito educativo hubo numerosas modificaciones con el fin de evitar arriesgar la integridad y salud de estudiantes, profesores y administrativos, la principal fue cambiar a la modalidad virtual para prevenir el rezago escolar. Durante este proceso se vio de primera mano la importancia de las TIC para la resolución de necesidades educativas, laborales y sociales; por lo que según Cotonieto Martínez et al. (2021) es de vital importancia que las instituciones educativas impulsen la alfabetización digital y fortalezcan la infraestructura necesaria para facilitar el acceso a estas herramientas.

Aunado a esto se debe considerar que cada día hay constantes mejoras y cambios tecnológicos, como la inteligencia artificial, que ayuda a redactar textos, responder preguntas, resolver problemas, analizar y dar información en menos tiempo y con menos esfuerzo; sin embargo, la población no debería asustarse por la inteligencia artificial en sí sino por aquellas personas que sepan utilizar eficazmente estas herramientas (García-Peñalvo, 2023). Debido a situaciones como esta, es necesario que los universitarios estén preparados para adaptarse a las condiciones

actuales y que tengan efectos positivos en su formación. Con la finalidad de auxiliarlos en este proceso, las universidades deben apostar por metodologías que permitan acercar a los estudiantes a materiales que fomenten su desarrollo académico y personal; y que cambien las maneras tradicionales en las que se interactúa, trabaja y enseña (Islas Torres & Carranza Alcántar, 2020; Matzumura-Kasano et al., 2018).

Una metodología que promueve estos cambios es el aula invertida que busca: en primer lugar, “invertir” los escenarios, lo que se hace en casa ahora se realiza en el aula y lo que se veía en clase ahora se revisa en el hogar; en segundo lugar, cambiar los roles de los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente ya no es solo el experto ahora es también un tutor o guía y el estudiante deja de ser un actor pasivo ahora tiene más responsabilidad en cuanto a su aprendizaje; y en tercer lugar, cambiar las maneras de evaluar, los exámenes son menos frecuentes y se promueve las evaluaciones entre pares, proyectos, autoevaluaciones, entre otros. Esto fomenta la reflexión de los alumnos y promueve el desarrollo de habilidades sociales y personales (Betti et al., 2020; Salinas Martínez et al, 2015).

Lo anterior permite que dentro del aula invertida se desarrollen actividades que fomenten interacciones positivas y se instauren prácticas docentes que ayuden a impulsar la inteligencia emocional, un tema relevante actualmente, ya que se ha encontrado que los egresados con niveles óptimos de inteligencia emocional tienen menor riesgo en presentar conductas desadaptativas, resuelven exitosamente los problemas, y manejan de forma efectiva los efectos del estrés (Fragoso Luzuriaga, 2018).

Sin embargo, es importante mencionar que hay pocas investigaciones sobre el aula invertida, entre las cuales destacan los trabajos de Gaviria Rodríguez et al. (2019), Domínguez-Torres et al. (2021), Bachelor (2019), Aguayo Vergara et al. (2019), Hernández-Silva y Tecpan Flores (2017), Fúneme-Mateus (2019), Salinas Martínez et al. (2015) y Sánchez-Rivas et al. (2019), quienes desarrollaron un aula invertida y evalúan su efectividad en cuanto al desempeño y aprovechamiento académico además de registrar las percepciones de los universitarios sobre la estrategia; sin

embargo, ninguna investigación se llevó a cabo en el área de psicología y no tenían por objetivo el estudio de variables como las prácticas docentes que desarrollan la inteligencia emocional durante su implementación.

Dentro los estudios relacionados con las emociones y el aula invertida se encuentran el de Rebollo Catalán et al. (2014) que con el objetivo de conocer y valorar las emociones implementaron un modelo pedagógico-semipresencial en el que encontraron mayor presencia y variedad de emociones positivas. Por otra parte, está la investigación de Bustillos et al. (2023) donde encontraron que la inteligencia emocional influye significativamente en la educación virtual.

A pesar de que se han desarrollado estudios que han comprobado aspectos positivos relacionados con la implementación del aula invertida, como los mencionados anteriormente; con el regreso a las aulas también volvieron los modelos tradicionales de dar clases que en su mayoría promueven la memorización, le dan un papel de experto al maestro y no toman en cuenta que las emociones influyen en los procesos educativos (Maldonado-Torres et al., 2018).

1.3. Preguntas de investigación

Debido a esto surge la necesidad de conocer y evaluar los efectos de una metodología que permita acercar a los estudiantes a las TIC mientras promueva el desarrollo de la inteligencia emocional, por lo que aparecen las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué tipo de emociones se presentan con mayor frecuencia dentro del aula invertida de la asignatura Psicología del Consumidor Primavera 2023 impartida en la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla?

¿Cuáles son las prácticas docentes para el desarrollo de la inteligencia emocional que se consideran más importantes dentro del aula invertida de la asignatura Psicología del Consumidor Primavera 2023 impartida en la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla?

1.4. Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos generales y específicos que tiene este proyecto.

1.4.1. Generales

- Determinar el tipo de emociones que se presentan con mayor frecuencia dentro del aula invertida en la asignatura Psicología del Consumidor Primavera 2023 impartida en la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Determinar cuáles son las prácticas docentes para el desarrollo de la inteligencia emocional que se consideran más importantes dentro del aula invertida de la asignatura Psicología del Consumidor Primavera 2023 impartida en la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

1.4.2. Específicos

- Elaborar un cuestionario para verificar que el aula invertida cuente con las características necesarias para denominarse como tal.
- Identificar las emociones positivas dentro del aula invertida de la asignatura Psicología del Consumidor Primavera 2023.
- Identificar las emociones negativas dentro del aula invertida de la asignatura Psicología del Consumidor Primavera 2023.
- Identificar la importancia de diferentes categorías de prácticas docentes para el desarrollo de la IE dentro del aula invertida de la asignatura Psicología del Consumidor Primavera 2023.

1.4.3. Variables

- Aula invertida: modelo de enseñanza en el cual los roles tradicionales del profesor y alumno se invierten, los estudiantes adquieren conocimientos previamente a la clase a través de recursos en línea para después utilizar el tiempo en el salón para participar en actividades que pongan en práctica los conocimientos y que fomenten el trabajo en equipo y aprendizaje significativo (Bergmann & Sams, 2014).
- Prácticas docentes para el desarrollo de la Inteligencia Emocional: aquellas acciones sistemáticas que realizan los profesores dentro del aula para desarrollar la percepción, expresión, comprensión y regulación de emociones junto con lo teórico (Fragoso Luzuriaga, 2021; Santos Rego et al., 2021).
- Emociones positivas: se experimentan cuando se logra una meta, se percibe un progreso. Este tipo de emociones son agradables y proporcionan una sensación de bienestar y disfrute (Bisquerra, 2009)
- Emociones negativas: son resultado de una evaluación discordante (amenaza, frustración o conflicto) con respecto a los propios objetivos (Bisquerra, 2009).

1.4.4. Justificación

Los organismos internacionales como OCDE (2020) enfatizan la importancia de usar la tecnología en la educación, además de destacar la necesidad de opciones de aprendizajes flexibles y de calidad para todas las etapas de la vida; para esto es necesario desarrollar competencias tecnológicas en docentes y estudiantes. Por otra parte, la UNESCO (2022) denota la urgencia de aliar las tecnologías y recursos humanos para transformar los modelos escolares que promuevan sistemas de aprendizaje inclusivos, resilientes y abiertos.

La BUAP no está exenta a estas demandas y debe implementar acciones para que los alumnos y docentes adquieran competencias que les permitan desarrollarse en su día a día. Una metodología que puede auxiliarla en este camino es el aula invertida, que promueve un cambio de escenarios, lo que se hace normalmente en

clase se transfiere a casa y viceversa; de esta manera el profesor puede apoyar al estudiante a poner en práctica la teoría, cambiando su papel de experto por uno de tutor que provee apoyo personalizado al estudiante (Fúneme-Mateus, 2019).

El aula invertida puede tener estos beneficios en esta institución ya que hace uso de las TIC y promueve el desarrollo de competencias digitales en la educación, da oportunidad de adaptarse a necesidades de aprendizaje específicas, además de incrementar el interés, motivación y autonomía de los alumnos (Aguayo Vergara et al., 2019; Caro Torres et al., 2021; Salinas Martínez et al., 2015).

Por otra parte, las emociones también son tema de interés para la BUAP debido a que organismos internacionales como la OCDE defienden la importancia de desarrollar competencias emocionales, sociales y cognitivas que permitan a los individuos participar en sociedades inclusivas y prósperas (Reynoso Ángulo, 2023). Además de que la inteligencia emocional es una habilidad importante para la resolución de problemas, el establecimiento de relaciones personales exitosas y el manejo del estrés; por lo que es de vital importancia evaluar cuáles son las prácticas docentes que fomentan su desarrollo (Fragoso Luzuriaga, 2018).

No obstante, aún hay pocos estudios tanto sobre el aula invertida como de las habilidades emocionales que se desarrollan de sus aulas como consecuencia de las prácticas docentes; de ahí la importancia de este estudio.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En la educación tradicional, donde predomina la clase magistral, se concibe al alumno como un receptor de conocimiento cuyos sentimientos no influyen el proceso de enseñanza aprendizaje (Fragoso Luzuriaga et al., 2021). Sin embargo, con una sociedad globalizada que está en constante cambio, los espacios y procesos educativos se transforman con el objetivo de darle al estudiante el mayor número de herramientas y habilidades que lo ayuden a enfrentar el contexto actual, en el que se necesitan tanto conocimientos técnicos como emocionales. Por lo que a continuación se abordan los conceptos de aula invertida e inteligencia emocional.

2.1. Aula invertida

Debido a la contingencia sanitaria, ocasionada por el virus SARS-CoV-2, el sistema educativo se ha dado cuenta de la necesidad de transformar sus prácticas en todos los niveles. Esto ha ocasionado que el aula invertida despierte el interés tanto de profesores como de instituciones escolares. Sin embargo, no es una propuesta surgida durante la pandemia ya que sus antecedentes se remontan al año 2004. Y, a pesar de su evolución de casi dos décadas, aún existen interrogantes sobre este tipo de metodologías que se caracterizan por desintegrar el tiempo y el espacio donde conviven los maestros y estudiantes, por lo que este capítulo brinda un panorama general de sus elementos (Escudero-Nahón & Mercado López, 2019).

2.1.1. Definiciones de Aula Invertida

Los antecedentes del aula invertida pueden encontrarse en los trabajos de los docentes universitarios: Eric Mazur, Glenn Platt, Maureen Lage, Michael Teglia y Wesley Baker. Así como los proyectos diseñados por los maestros de secundaria Jonathan Bergmann y Aaron Sams. La idea central del aula invertida se basa en “voltear” los escenarios, es decir: lo que se hace normalmente en clase se transfiere a

casa, y lo que se conoce comúnmente como tarea se realiza en las clases. Esto a través de videos que deben verse antes de las sesiones presenciales, lo que permite al profesor tener tiempo para responder preguntas y realizar ejercicios, asegurando que los estudiantes reciban una educación de acuerdo con sus necesidades (Betti et al., 2020).

Dicha idea central es retomada por diversos autores Bergmann y Sams (2014) o Bachelor (2019) en sus definiciones. No obstante, existen sutiles diferencias entre las concepciones que tienen los expertos del tema. Por ejemplo: Fúneme-Mateus (2019) enfatiza el rol del profesor quien se convierte en un tutor que provee apoyo personalizado; Salina Martínez et al. (2015), a diferencia de otros investigadores que consideran al aula invertida como un método, la concibe como todo un nuevo modelo pedagógico, auxiliado por herramientas multimedia.

Por otra parte, Hidalgo Benites et al. (2021), al igual que Salina Martínez et al. (2015), reconocen al aula invertida como un nuevo modelo que surge para reemplazar al tradicional y remarca su integración por tres momentos: el primero, pre-clase, en donde los estudiantes realizan un estudio de conceptos relacionados con un tema; el segundo, clase sincrónica, donde interactúan el docente y los estudiantes; y el tercero, post-clase, donde los estudiantes realizan actividades que refuerzan su aprendizaje.

A diferencia de los autores antes mencionados Gaviria Rodríguez et al. (2019) piensan que se trata de una estrategia que permite vincular elementos del proceso de formación presencial con la educación virtual, lo que posibilita a los estudiantes acceder a información en tiempo real, sin la presencia de un profesor, tomando así un papel principal en su proceso formativo, aumentando su compromiso e involucramiento.

Londoño-Velasco et al. (2021) comparten la idea sobre el aula invertida como una estrategia que busca cambiar los ambientes en los que se realizan tradicionalmente los procesos académicos, usando las TIC, liberando tiempo en el aula para que el profesor acompañe al estudiante en actividades que promuevan el aprendizaje activo, colaborativo y significativo.

Bishop y Verleger, afirma que se trata de una técnica educativa integrada por dos elementos: actividades interactivas en grupo dentro del aula y una instrucción individual mediante tecnologías fuera del aula (Miragall & García Soriano, 2016).

Al analizar todas las definiciones se puede observar que coinciden en los siguientes puntos:

- Busca invertir los escenarios en los que se realizan normalmente las actividades de aprendizaje.
- Integra las nuevas tecnologías de la información y comunicación con el escenario presencial.
- Propone un cambio en las prácticas educativas.
- El estudiante es el protagonista de su aprendizaje.
- El profesor se vuelve un guía durante el proceso de aprendizaje.

Otro punto importante es el que destaca Domínguez et al. (2018) quien distingue al aula invertida como un enfoque constructivista debido a las características antes mencionadas por lo que es necesario abordar este tema para tener una mayor comprensión.

2.1.2. Paradigmas cognitivo y constructivista como base del aula invertida

La psicología de la educación, indica que hay diversos paradigmas que pueden ser usados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El aula invertida integra los paradigmas cognitivo y constructivista, ya que retoma los patrones que inciden en los procesos mentales, al mismo tiempo que reconoce los conocimientos previos de los estudiantes (Gaviria Rodríguez et al., 2019).

2.1.2.1. Paradigma cognitivo

Se desarrolló principalmente en Estados Unidos, entre los años 50' y 70' y sus primeras investigaciones se enfocaron en procesos perceptivos, de atención y mnémicos, en un

laboratorio usando materiales artificiales. Dentro de las investigaciones que influyeron en la creación de este paradigma se encuentran: la psicología Gestalt, la investigación de Bartlett, psicología genética de Piaget, y el trabajo de Vygotsky. Entre las principales razones para desarrollar esta propuesta, se encuentran: las anomalías del conductismo; los avances tecnológicos postguerra en Estados Unidos (comunicación e información); y la propuesta de Chomsky para describir y explicar un proceso cognitivo complejo a través de reglas internas.

En sus inicios este paradigma indaga sobre los procesos de creación y construcción de los significados y producciones simbólicas, sin embargo, debido al desarrollo tecnológico (informática) se retoma el lenguaje y se incorpora un planteamiento teórico-metodológico basado en la “metáfora del ordenador” (Hernández Rojas, 2012).

También se afirma que la educación debería tener por objetivo lograr aprendizajes significativos y desarrollar habilidades estratégicas (Hernández-Rojas, 2012). Por lo que, desde la perspectiva ausbeliana, es necesario que el profesor planifique y organice los procesos didácticos, así mismo requiere la creación de un contexto propicio para lograr que el estudiante intervenga activamente en la dimensión cognitiva y motivacional-afectiva, para aplicar los conocimientos adquiridos en cualquier situación (Hernández Rojas, 2012).

El alumno es considerado como un “sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas” (Hernández-Rojas, 2012, p. 132). Debido a esto cualquier ámbito educativo, debe iniciar con lo que ya se sabe y sus expectativas para potenciar habilidades cognitivas y metacognitivas.

Romero Pérez (2009) afirma que este paradigma se vincula con la filosofía de la acción y de la conciencia, que concibe a la emoción como un recurso de evaluación que facilita la toma de decisiones y las acciones racionales. Por lo tanto, las emociones están relacionadas con estados mentales complejos e influyen en diversos procesos como: codificación y recuerdo de la información; autorregulación, estrategias cognitivas; memoria de trabajo y atención; y la motivación intrínseca como extrínseca.

2.1.2.2. Paradigma constructivista

Este es influido por diversos paradigmas, por ejemplo, el epigenético constructivista que tiene origen en el trabajo de Jean Piaget. El autor afirma que el sujeto y el objeto interactúan constantemente: “el sujeto transforma al objeto (transformaciones físicas, pero principalmente cognitivas) al actuar sobre él y al mismo tiempo organiza y transforma sus estructuras o marcos conceptuales en un ir y venir sin fin” (Hernández-Rojas, 2012, p. 175).

Desde esta perspectiva, se supone que los objetivos de la educación deben favorecer el desarrollo general del alumno, a quien considera como un constructor de su conocimiento y reconstructor de contenidos escolares. Por esto, es necesario conocer en qué periodos de desarrollo intelectual se encuentra. Por otro lado, el maestro debe promover el desarrollo psicológico y la autonomía.

Otro paradigma que es esencial para comprender el constructivismo es el sociocultural, desarrollado por Vygotsky en 1920. El afirma que el proceso de desarrollo psicológico no es autónomo de los procesos socioculturales ni educativos, y su concepto principal es la zona de desarrollo próximo (ZDP) que se interpreta en el ámbito escolar como un enfoque holístico, donde la mediación social de los instrumentos culturales en el aprendizaje tiene un papel importante ya que permite el análisis de procesos de transición y cambio (Hernández-Rojas, 2012).

De esta manera, Vygotsky considera que la educación formal debe estar dirigida, en diseño y concepción, a propiciar el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y el uso funcional; reflexivo y descontextualizado de instrumentos y tecnologías de mediación sociocultural. Es importante considerar las metas de aprendizaje en función con lo que la cultura determina como valioso, para que se transmita a sus miembros más jóvenes.

Se considera que el maestro es un agente cultural que enseña en un espacio de prácticas y medios socioculturalmente determinados, pero también se considera

como un mediador entre el conocimiento y los procesos de apropiación de los alumnos (Hernández-Rojas, 2012).

Es así como Vygotsky señala que la socialización no favorece la inteligencia, sino que la origina, ya que toda función superior aparece primero en el plano interpersonal y posteriormente, a través de la internalización, pasa al intrapersonal. Por lo que un individuo construye su personalidad a partir de sus relaciones sociales, que se caracterizan de acuerdo con el medio ambiente (Mujica Johnson & Orellana Arduiz, 2019).

Por otra parte, se encuentra la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, en la que propone partir de los conocimientos previos del aprendiz; otorgando una gran importancia a la interacción de nuevos saberes con experiencias previas y la dimensión emocional-afectiva. De esta manera enfatiza la necesidad de que las dimensiones afectivas y cognitivas sean igual de importantes en la educación (Mujica Johnson & Orellana Arduiz, 2019).

Con lo anterior, se puede concluir que la concepción del rol que tiene un alumno en los procesos educativos ha evolucionado hasta considerarlo un agente activo, ya que, no solo posee conocimientos previos, sino que estos tienen un gran peso en la adquisición de nuevos (Mujica Johnson & Orellana Arduiz, 2019). Esto se relaciona con la propuesta de aula invertida, debido a que se guía no solo de los procesos cognitivos de los aprendices sino también de sus funciones psicológicas, que ayudan a construir y/o deconstruir su aprendizaje. Sin embargo, para poder lograr esto se necesita una metodología que permita el desarrollo de las acciones pertinentes, por lo que se describen en el siguiente apartado.

2.1.3. Los 4 pilares del aula invertida

Las metodologías activas se caracterizan por generar un proceso de enseñanza-aprendizaje más profundo, duradero y significativo donde se le confiere al alumno parte de la responsabilidad, ya que es quien puede aplicar los conocimientos y habilidades

adquiridos a diferentes situaciones. Aunado a esto, el aula invertida utiliza aplicaciones que permiten el acceso, gestión y procesamiento de información. Su ventaja se encuentra en el hecho de que permite a cada estudiante diseñar un entorno virtual de aprendizaje (EVA).

El modelo de aula invertida propuesto por Bergmann y Sams, se sustenta, según los dirigentes de la Red de Aprendizaje Flipped en cuatro pilares importantes derivados de la sigla en inglés “FLIP”:

- Ambientes flexibles (*flexible environment*): el instructor crea espacios adaptables en los que los estudiantes deciden cuándo y dónde aprendan.
- Cultural de aprendizaje (*learning culture*): los estudiantes participan y evalúan su aprendizaje.
- Contenido intencional (*intentional content*): se usan contenidos intencionales, para maximizar el tiempo, y así adoptar estrategias activas de aprendizajes.
- Educador profesional (*professional educator*): los instructores profesionales observan a los estudiantes constantemente y les ofrecen retroalimentación continua y relevante. Es paciente ante el “caos” en el aula, acepta las críticas constructivas y busca mejorar la calidad de su docencia.

Por lo tanto, la exposición y explicación de contenidos se realiza fuera del aula a través de herramientas tecnológicas, para que las actividades prácticas sean ejecutadas de manera interactiva y colaborativa, la aplicación de este modelo debe tener en cuenta estos puntos para que pueda considerarse como aula invertida; Tourón y Santiago agregan que permite una oportunidad de desarrollo profesional al maestro, ya que insta a la reflexión sobre su forma de enseñar, lo que, a su vez, incrementa las posibilidades de que el alumno internalice y aplique los contenidos (Aguayo Vergara et al., 2019).

2.1.4. Metodologías y herramientas para crear un aula invertida

Se han revisado algunos componentes teóricos de este tema, ahora, este apartado se centra en cómo, diferentes autores, lo han puesto en práctica.

En el libro de Bergmann y Sams (2014), se propone en primer lugar evaluar cuál es el resultado educativo esperado, para poder usar los recursos tecnológicos adecuados. Si se considera necesario el uso de videos, se recomienda, usar los de otros docentes, en caso de no tener el tiempo o conocimiento suficiente para crear los propios. De no ser así, es necesario contar con: un programa de captura de pantalla, lápiz digital, pizarra interactiva, micrófono, cámara web/videocámara y un programa de edición (Bergmann & Sams, 2014).

Para asegurar la calidad del contenido, se hace hincapié en preparar la lección que se desea enseñar; por otra parte, para conservar la atención de los estudiantes se recomienda:

- Procurar una corta duración, un tema por video (Bergmann & Sams, 2014).
- Modular la voz, para hacer el vídeo emocionante.
- Trabajar con otro docente, ya que podría parecer más interesante ver y escuchar a dos personas hablar, en lugar de oír un monólogo. Uno puede tomar el papel de experto y explicar, lo que puede ser más fácil de comprender para los alumnos; esto también ayuda al proceso de aprendizaje del otro docente e incluso puede motivar a crear contenido.
- Hacer uso del humor, esto aporta extravagancia y originalidad, lo que mantiene el interés.
- No desperdiciar el tiempo de los aprendices, evite comentarios fuera del tema.
- Incluir notas, usar la pizarra digital permite hacer las anotaciones en el momento que se requiere.
- Añadir avisos, esto permite centrar la atención en elementos clave.
- Hacer movimientos y/o acercamientos según el momento, esto sirve para poner la atención en la parte más importante y puede hacerse en la postproducción.
- Tener en cuenta los derechos de autor.

El uso de este tipo de recurso multimedia le permite al profesor rediseñar el tiempo en clase, para compartir y resolver dudas, crear proyectos, y compartir los contenidos creados por los estudiantes. Estos pueden transmitirse a través del

aprendizaje electrónico móvil (*m-learning*) que parte de la educación en línea (e-learning), y se define como la modalidad que facilita la construcción de conocimientos, resolución de problemas y desarrollo de habilidades, de manera autónoma gracias a los dispositivos móviles (Sánchez-Rivas et al., 2019).

Pueden utilizarse diferentes recursos, y más de uno a la vez, según corresponda; sin embargo, hay diferentes propuestas para poder llegar a implementarlos en un curso.

Por una parte, Díaz Martínez et al. (2018) crean una guía para llevar este modelo a sus clases:

1. Diagnóstico de métodos de enseñanza (educador) y aprendizaje (alumno) (*Diagnosis of teaching and learning methods*): es necesario comenzar con estos ya que permite al profesor usar una planeación didáctica que guíe a los estudiantes a trabajar en todos los cuadrantes del sistema 4MAT, de tal manera que puedan desarrollar habilidades.

Este sistema propone:

- a. Involucrarse a discutir las experiencias relacionadas al tema. (*Discussion Method*)
- b. Aclarar y dar información o conceptos clave. (*Information Method*)
- c. Experimentar y resolver problemas, mientras se trabaja con recursos de la asignatura. (*Training/Guidance/Advising Method*)
- d. Adaptar su aprendizaje a nuevos estilos. (*Self-Discovery Method*)
2. Incorporar el contexto del curso para determinar una secuencia de temas estructurada, de acuerdo con el objetivo.
3. Diseño instruccional del curso, el profesor lleva a cabo la selección de actividades a realizar en clase y fuera de clase.
4. Retroalimentación y evaluación formativo-educativa (*Feedback and Formative-Educative Evaluation*) a través de actividades de refuerzo.

Por otro lado, Fúneme-Mateus (2019) propone las siguientes fases:

- Crear un sitio web accesible para el estudiante, donde se encontrarán recursos de la clase.
- Comunicar a los estudiantes y/o padres de familia, de la estrategia, en qué consiste y los temas a abordar.
- Hacer una sesión de adaptación a la plataforma o recursos, para garantizar el acceso a los estudiantes.
- Los estudiantes deben preparar mínimo una pregunta sobre la temática, que no pueda resolverse directamente con los recursos.
- Desarrollar actividades en grupo.
- Evaluar y retroalimentar constantemente al estudiante para que pueda reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

Siguiendo con estas ideas, Domínguez et al. (2018), dan 10 recomendaciones, a partir de los resultados obtenidos en su investigación con estudiantes de medicina:

1. Diseñar un Aula invertida, requiere apoyo institucional, un manejo adecuado del cambio y liderazgo.
2. La aceptación del cambio (por parte de los estudiantes) garantiza el éxito.
3. Incluir resultados esperados de aprendizaje que involucren niveles superiores de conocimiento.
4. Las actividades fuera del salón, deben ser un punto de encuentro para el profesor y los estudiantes. Los materiales deben ser claros y suficientes.
5. El trabajo interactivo en clase es más importante que las actividades fuera de ella.
6. Incorporar estrategias de desarrollo profesional centradas en el manejo de grupos pequeños.
7. Seguir un orden establecido para las actividades en el aula.
8. Tener invitados en el aula, que fomenten el debate e integración.
9. Medir los resultados de la aplicación periódicamente, de manera grupal e independiente.
10. Alinearse con el diseño de estudios, para permitir la investigación.

Por otra parte, Falcon Miguel et al. (2021) opinan que puede complementarse con la metodología de enseñanza justo a tiempo, ya que, se basa en realizar tareas previo a clase, complementadas con preguntas de autoevaluación. También menciona la instrucción entre pares, ya que introduce preguntas de respuesta estructurada, dicotómica o de opción múltiple, durante la clase; así el estudiante interactúa, comenta y dialoga de manera crítica con sus compañeros mientras el docente escucha los argumentos para conocer el grado de asimilación de los contenidos.

2.1.5. Resignificación del docente y del alumno en el aula invertida

Anteriormente se ha mencionado cómo es que el aula invertida cambia la noción de la escuela, así también se replantean los roles de los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje; ya que desde la perspectiva “tradicional” se considera al profesorado como el transmisor del conocimiento mientras que el alumno lo interioriza tal y como se le presenta; predominando la reproducción sin cambios (Simon Llovet et al., 2018). Algunas críticas que tiene este modelo se dirigen a la idea del docente dejando sus actividades en manos de los estudiantes y tomando un papel secundario; sin embargo, la perspectiva de las relaciones educativas ha cambiado constantemente con el paso del tiempo desde la escuela socrática y las escuelas gremiales, hasta el momento en que se vuelve una institución y se dan diversas propuestas de modelos educativos (Pérez Ruiz et al., 2015).

Lo que en realidad pasa es que se cambia el rol del profesor, quien se convierte en facilitador de aprendizajes, logrando que todos aprendan y compartan con otros, transformando la clase en dialógica e interactiva (Mejía-Gallegos et al. 2017). Es necesario hacer cambios en sus actividades, por lo que este modelo propone enfocarse en primer lugar en cómo crear actividades de aprendizaje que estimulen los procesos cognitivos y lleven a la aplicación de conceptos (Carvalho et al., 2014).

Dentro de sus responsabilidades se encuentran: preparar el material docente y hacer una planificación del trabajo previo de los alumnos; trabajar en su capacidad de adaptación y resolución de problemas; reconocer su estilo de enseñanza; gestionar

los espacios y momentos de la clase; explorar los conocimientos previos; hacer un diagnóstico sobre el tipo de aprendizaje de los estudiantes; fomentar el desarrollo de la creatividad, habilidades sociales y actitudes para enfrentar retos; promover el trabajo colaborativo y tareas significativas (debates, análisis, evaluación y creación de contenidos); acompañar, motivar y apoyar durante el proceso de aprendizaje; brindar retroalimentación a través de coevaluaciones y evaluaciones continuas (Simon Llovet et al., 2018; Gaviria Rodríguez et al., 2019; Díaz Martínez et al., 2017).

Paniagua (2020) sugiere al maestro tomar en cuenta las 3 dimensiones propuestas por TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*: Conocimiento Tecnológico y Pedagógico del Contenido)

- a. Conocimiento pedagógico del contenido: quien enseña debe saber organizar, planificar y evaluar contenido.
- b. Conocimiento tecnológico del contenido: el docente debe usar tecnologías adecuadas a su estilo de enseñanza y al contenido.
- c. Conocimiento tecnológico pedagógico: el docente debe conocer los límites y ventajas de recursos tecnológicos, estrategias metodológicas, didácticas y pedagógicas que implementan.

Por otro lado, se reconoce que el protagonismo de la acción educativa está en el estudiante, quien decide y orienta su formación de manera autónoma, mientras se desarrolla en una cultura de responsabilidad (Gaviria Rodríguez et al., 2019; Pozo Sánchez et al., 2021). Dentro de las actividades del estudiante se encuentran: la asimilación de contenidos, resolución de dudas, creación compartida de conocimiento, autoevaluarse constantemente; y mantener una interacción con el grupo (compañeros y profesor) (Simon Llovet et al., 2018).

Se podrían mencionar más propuestas o sugerencias sobre cómo llevar a cabo una clase con el modelo del aula invertida, sin embargo, uno de los aspectos más importantes tiene que ver con la reflexión e introspección; por parte del maestro es necesario partir del significado que le da a su labor ya que se relaciona directamente con su desempeño. Autores como Gaviria Rodríguez et al. (2019) consideran que este

modelo incrementa el compromiso, desempeño y destreza del estudiante, aunque gran parte del resultado final depende de ambas partes, profesor y alumno.

2.1.6. Beneficios y críticas del aula invertida

Si se toma en cuenta el desarrollo tecnológico actual, se podrían encontrar innumerables pros y contras sobre el aula invertida, sin embargo, en este apartado se presentan los datos recabados en esta investigación.

Entre los beneficios, se encuentran (Caro Torres et al., 2021; García-Gil & Cremades-Andreu, 2019; Hernández-Silva & Tecpan Flores, 2017; Paniagua, 2020):

- Eficiente uso de tiempo en la sesión presencial.
- Oportunidad de aprendizaje activo.
- Incremento en la interacción profesor-alumno.
- Aprovechamiento de distintos estilos de aprendizaje.
- Desarrollo de aprendizaje autónomo.
- Adecuación al ritmo individual de aprendizaje
- Autorregulación del aprendizaje.
- Desarrollo del trabajo en equipo (competencia).
- Mejora de los resultados académicos.
- Incremento de motivación, interés y autonomía de los estudiantes.
- Favorecimiento del aprendizaje autónomo
- Desarrollo de hábitos de estudio

Dentro de sus limitantes o críticas, se mencionan (Hernández-Silva & Tecpan Flores, 2017; Hinojo Lucena et al., 2019; Londoño-Velasco et al., 2021):

- Resistencia debido al aumento de horas para el aprendizaje
- Aumento de la carga de trabajo del docente para diseñar y planear contenidos, y para dar un aprendizaje individualizado
- Desigualdad digital, no todos tienen acceso a la información.
- Aumento de las horas de estudio para los estudiantes.

- Consideración de dispositivos electrónicos como una actualización del método tradicional.
- Falta de una guía de actividades a realizar.

Como se puede apreciar el aula invertida tiene múltiples beneficios tanto para las instituciones educativas como para todos los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje que van desde la optimización de tiempos hasta el desarrollo de competencias necesarias en el actual ámbito laboral o futuro. En gran parte esto se debe a que invita a replantear la concepción que se tiene del alumno, el docente e incluso de la escuela misma.

2.2. Emociones, inteligencia emocional y prácticas docentes

Anteriormente se pensaba que la cognición estaba separada de la emoción, sin embargo, en los últimos años las instituciones escolares han dejado de centrarse exclusivamente en enseñar a pensar y comienzan a preocuparse por el sentir; buscando así el desarrollo integral del alumnado (Porrás Carmona et al., 2020).

De este interés por el ámbito afectivo cobra fuerza el concepto de inteligencia emocional que busca establecer una relación entre los procesos de razonamiento y emocionales. Actualmente, es concebida como una habilidad importante para la resolución de problemas, el establecimiento de relaciones personales exitosas y el manejo del estrés (Fragoso Luzuriaga, 2018).

2.2.1. Diferencias entre emoción y sentimiento

El concepto emoción ha sido abordado desde diversas perspectivas, ya sea solo como una reacción corporal o un proceso cognitivo, para esta investigación se intentó buscar un concepto integrador por lo que se utilizará la propuesta de Bisquerra (2009) quien piensa que esta puede definirse como un estado complejo del organismo que se caracteriza por una perturbación que tendrá por consecuencia una acción; esto como

resultado de un suceso interno o externo. Aunado a esto, describe 3 componentes: neurofisiológico, son respuestas físicas involuntarias (sudoración y taquicardia); comportamental, que se relaciona con el lenguaje verbal y no verbal (expresión emocional); y cognitivo, se refiere a la vivencia subjetiva de una persona, a lo que se le conoce como sentimiento. Este último permite tomar conciencia de la emoción que se experimenta y darle un nombre según el dominio del lenguaje.

Por otro lado, algunos de los autores que han aportado al desarrollo del término “sentimiento” son Frijda, Mesquita, Sonnemans y Van Goozen; Ekman y Rosas. Este puede entenderse como una sensación o un estado mental compuesto por elementos cognitivos, afectivos y motivacionales; sin embargo, en el trabajo de Balladares & Saiz (2015) se considera como un esquema afectivo, disposición emocional o estructura disposicional dirigido a un objeto intencional específico; estos manifiestan las tendencias de un individuo a percibir el mundo desde una visión afectiva particular, formar ideas adecuadas a su percepción y generar las pautas de acción correspondientes (Rosas, 2011; Balladares & Saiz, 2015).

Buitrago (2021) toma en cuenta las siguientes características que distinguen los sentimientos de otras experiencias afectivas: reacción tardía, pasa por un proceso de reflexión que varía en tiempo; posibilidad de evocación fiel y atemporalidad; adaptabilidad de lo social; penetrabilidad cognitiva y evidencia corporal sutil perceptible solamente a través de dispositivos de diagnóstico de actividad cognitiva.

Gracias a estas características es que se pueden observar las diferencias entre emoción y sentimiento, donde uno de los aspectos más importantes está en la relación que guardan con la naturaleza humana (emoción) y el aspecto social o cultural (sentimiento) (Buitrago, 2021).

2.2.2. Enfoques de estudio de la emoción

En el estudio de las emociones, se encuentran múltiples tradiciones, por un lado, están las precientíficas, conformadas por el enfoque filosófico y literario; por otra parte, en

cuanto a su estudio científico se identifican 4 corrientes: biológica, conductual, cognitiva y social (Bisquerra Alzina, 2009). En este apartado se exponen estas tradiciones.

2.2.2.1. Enfoque filosófico

Desde este punto de vista han sido varias las teorías desarrolladas, comenzando la Grecia clásica con la metáfora del amo y del esclavo, donde el primero representa el control y la razón, mientras que el último se refiere a las pasiones o emociones; es decir el dualismo mente-cuerpo. En la Antigüedad las pasiones humanas o *pathos* (griego) eran consideradas como estados corporales que se padecen involuntariamente, estas unen al hombre con el mundo e incluso con la misma divinidad.

Platón distingue entre razón, espíritu y apetitos; y señala que la tarea más importante de una sociedad es enseñar a los más jóvenes a encontrar placer en los objetos correctos. Por otro lado, Aristóteles comprende a las emociones como una condición que modifica a una persona y que puede afectar su juicio; estas están acompañadas de dolor o placer, y se conectan con la acción; deben ser adecuadas a las situaciones u objetos que las provocan y deben ser experimentadas apropiadamente a partir de criterios de racionalidad como la sensatez (Bisquerra Alzina, 2009; Pinedo Carrillo & Yáñez Canal, 2018).

El epicureísmo, escuela filosófica helenística que recibe su nombre de Epicteto, afirma que la naturaleza humana estaba orientada por la búsqueda del placer, considerándolo como la reacción a valores vigentes en la sociedad de la época. De esta manera, las emociones son estados del alma vinculados con creencias acerca del valor que tienen ciertos bienes u objetos externos y los deseos que surgen para conseguir aquello a lo que se le da relevancia. Para los estoicos las pasiones tienen que ver con la manera en que se valoran situaciones como buenas o malas y en relación con el tiempo presente o futuro; dependen del proceso cognitivo valorativo

que cada individuo desarrolla frente a sucesos, cosas y personas que hacen parte de su entorno (Pinedo Carrillo & Yáñez Canal, 2018).

Los hedonistas, en cambio, aprovechan el tiempo presente (*carpe diem*), haciendo referencia a los placeres carnales, a disfrutar de la experiencia estética y a alcanzar el estado pleno de serenidad de espíritu o *ataraxia* (Bisquerra Alzina, 2009).

En la Edad Media se pensaba que la parte racional del alma se asociaba con la presencia de Dios, esta luchaba por controlar la concupiscencia (apetitos, tentaciones y deseos) que resulta en pasiones; la iglesia tenía una gran influencia, por lo que los padres eran importantes, ellos insistían en la necesidad de mortificar y castigar el cuerpo para controlar las pasiones, pues estas reflejaban la naturaleza caída del ser humano (Bisquerra Alzina, 2009; Pinedo Cantillo & Yáñez Canal, 2019).

En el Renacimiento hay una separación de la teología y la pasión fue sustituida por el término afecto. Juan Luis Vives reconoce el poder motivacional y la importancia de las emociones en la educación; sin embargo, para Descartes la conducta se produce por el alma racional y los procesos irracionales del cuerpo. Por otra parte, Baruch Spinoza considera a los sentimientos como base del comportamiento ético, y está en desacuerdo con la idea del dualismo cartesiano ya que el hombre es mente y cuerpo de manera inseparable. Posteriormente surge una visión optimista de la naturaleza humana, el paradigma predominante se basa en la búsqueda de la felicidad, que se ve plasmado en: la Declaración de Independencia de Estados Unidos; Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, luego de la revolución francesa; y el utilitarismo inglés (Bisquerra Alzina, 2009; Fernández-Abascal & Jiménez Sánchez, 2010).

Las emociones fueron un objeto de estudio recurrente en la filosofía, por lo que las teorías y concepciones en este enfoque sientan las bases para teorías científicas que se explican a continuación.

2.2.2.2. Enfoque biológico

Este enfoque tuvo su apogeo en 1910 y se desarrolla a partir del trabajo de Darwin. Desde esta perspectiva se considera que las emociones son universales, representan una ventaja evolutiva y son necesarias para la supervivencia; estas son heredadas filogenéticamente y evolucionan durante la ontogénesis a consecuencia de procesos de maduración neurológica (Bisquerra Alzina, 2009; Buitrago, 2021; Fernández-Abascal & Jiménez Sánchez, 2010).

Teorías neodarwinistas estudian la expresión facial como un elemento de la emoción, ya que su reconocimiento es fundamental para adaptarse al medio. En la hipótesis de la retroalimentación facial se encuentra que, hay una tendencia innata a imitar expresiones faciales; y cambiar estas puede transformar el estado de ánimo (Bisquerra Alzina, 2009).

Por otra parte, la perspectiva funcionalista define las emociones como sistemas de respuestas integrados con funciones adaptativas que ayudan a la obtención de objetivos. Trevarthen sostiene que estas tienen la función de regular los contactos entre el individuo y el entorno a través de procesos de afrontamiento, control o modulación para garantizar la gestión adaptativa en situaciones emocionalmente activadoras (Cuadros Parada & Sánchez Ríos, 2014).

En el trabajo de James se propone que la percepción de un estímulo genera respuestas o cambios corporales; es decir que la percepción genera la respuesta emocional. Posteriormente Carl Lange plantea de manera independiente una teoría similar a la de James, en esta se concibe a las emociones como producto de la propiocepción; más tarde se le conocería como Teoría de James-Lange, Teoría periférica de la emoción o Teoría del feedback visceral. La cual se basa en cinco supuestos teóricos: 1) cada experiencia emocional tiene un patrón fisiológico distintivo de respuestas motórico-expresivas y somato-visceral; 2) la activación fisiológica es un requisito para que se produzca la experiencia emocional; 3) la activación fisiológica debe ser propiciada por episodios emocionales; 4) la elicitación de los patrones de activación de una emoción podría reproducir la experiencia emocional; y 5) habría un

patrón único de respuestas emocionales somato-viscerales (Palmero, 2003; Fernández-Abascal & Jiménez Sánchez, 2010).

Walter Cannon difiere de la teoría anterior, y defiende que las emociones anteceden a la conducta y que los cambios corporales no determinan la experiencia emocional, en la teoría emergentista de las emociones; postula que los cambios corporales son idénticos en distintas emociones y cumplen la función de preparar al organismo para actuar, esto debido a la acción del Sistema Nervioso Simpático y Parasimpático. Además de esto, propone un modelo neurofisiológico a partir de los experimentos de Bard sobre el control cerebral de las emociones, al que se le conoce como Teoría de Canon-Bard, en la que se plantea que la activación que ocurre en la emoción depende de una serie de eventos que inician con la incidencia de un estímulo ambiental sobre los receptores, que a su vez transmiten esta estimulación a través del tálamo hasta la corteza cerebral que origina la experiencia cualitativa emocional, y, aunado a esto, envía impulsos al sistema nervioso periférico para poner en marcha la energía necesaria para la acción. Gracias a esta teoría inicia la investigación neurológica en el estudio de las emociones (Fernández-Abascal & Jiménez Sánchez, 2010).

Por otra parte, Duffy refiere que la emoción es la movilización de energía que se da en un individuo para que lleve a cabo una actividad intensa. Debido a los constantes cambios en el entorno al que se enfrenta un sujeto, este también experimenta cambios en su nivel de activación para poder adaptarse; es por lo que se considera una teoría homeostática. Por su parte, MacLean sugiere que el lóbulo límbico y determinadas estructuras subcorticales relacionadas constituyen el sistema límbico, también denominado cerebro visceral debido a su papel en la regulación de la actividad visceral en una variedad de emociones; así mismo encuentra que el hipocampo y la amígdala poseen una especial relevancia en el aspecto subjetivo de la emoción (Palmero, 2003).

En esta corriente se encuentran autores como Izard, que identifica diez emociones básicas, innatas y universales; su principal aportación es la teoría del

feedback facial, donde se considera que la expresión determina la cualidad de la experiencia emocional. Por otro lado, Plutchik con su teoría psicoevolutiva encuentra que las emociones varían en intensidad, similitud y polaridad; y que hay derivaciones de estas, ya que dentro de las palabras usadas para describirlas se encuentran algunas que hacen referencia a emociones primarias. Zajonc en su teoría biológica, defiende que el proceso de información a nivel superior es subsiguiente a la emoción (Bisquerra Alzina, 2009).

2.2.2.3. Enfoque conductista

Las aportaciones realizadas desde la orientación conductual se basan en los principios del aprendizaje, donde existen dos planteamientos fundamentales: los que basan el proceso emocional dentro del proceso de aprendizaje y el estudio del miedo/ansiedad. Este enfoque se interesa por la conducta emocional, que se refiere al comportamiento observable, y se representa con el modelo estímulo-respuesta (Bisquerra Alzina, 2009; Fernández-Abascal & Jiménez Sánchez, 2010). La emoción como tal pasó desapercibida, sin embargo, ha estado presente en otros constructos como condicionamiento o refuerzo; a continuación, se presentan las principales teorías que representan esta corriente.

El primer modelo que explica la emoción como resultado de un condicionamiento clásico aparece con el experimento de Watson y Rayner. Según Watson hay tres emociones básicas: miedo, ira y amor; todas las demás son producto de la mezcla de tres reacciones principales o del aprendizaje. Para poder demostrar esto, lleva a cabo en un experimento con el pequeño Albert, un niño de 11 meses, en que muestra una respuesta de temor a estímulos previamente no temidos, mediante ensayos en los que se emparejaban un estímulo condicionado (rata blanca) y un estímulo incondicionado (ruido intenso); el niño jugaba con la rata y no mostraba temor hacia el animal, entonces se producía un ruido intenso detrás de él, por lo que dejaba de jugar y se alejaba del ruido; cuando volvía a jugar con el animal se volvía a escuchar el sonido (emparejamiento del estímulo condicionado con el incondicionado); después

de 7 emparejamientos Albert había adquirido un temor condicionado a la rata blanca, y este se generalizó a objetos o animales blancos (Tortosa Gil & Mayor Martínez, 1992; Fernández-Abascal & Jiménez Sánchez, 2010).

Por otro lado, se encuentra el condicionamiento operante, desde la perspectiva de Skinner la emoción se da cuando no hay una reacción adecuada entre el estímulo y la respuesta; o en caso contrario la respuesta es tan rápida que la emoción no es necesaria. De esta manera la emoción sirve para encontrar una respuesta adecuada (Malo Pé, 2007).

Solomon y Corbit intentan explicar el proceso que sigue una respuesta afectiva ante un estímulo, con la Teoría del proceso oponente; donde concluyen que la función de los mecanismos emocionales es devolver el organismo a estados neutrales, es decir restablecer el equilibrio en el organismo; por otra parte, se descubre que la habituación reduce la intensidad de la respuesta (Bisquerra Alzina, 2009; Vargas Ramos & Jiménez Rodríguez, 2018).

Bandura por otra parte, ha hecho importantes aportaciones psicopedagógicas al afirmar que aprendemos mediante modelos sociales; en su teoría de aprendizaje social de sugiere que se puede aprender una conducta emocional al observar las reacciones emocionales de otras personas; a esto se le conoce como aprendizaje vicario o modelado; este se compone por 4 elementos: atención, esta depende de la complejidad de la tarea y de las funciones cognitivas de un sujeto; retención, es importante que las pautas de respuesta se almacenen en la memoria de largo plazo; reproducción motriz, el individuo debe tener las aptitudes necesarias para imitar; y motivación, esta contribuye a la repetición de la conducta (Bisquerra Alzina, 2009; Rodríguez Rey & Cantero García, 2020).

Por otro lado, Seligman (Bisquerra Alzina, 2009) plantea el síndrome de indefensión adquirida, ante un acontecimiento en concreto se presenta repetidamente, los individuos aprenden hasta qué grado su comportamiento influye en los resultados. Cuando una persona observa repetidamente que el resultado deseado no depende de su comportamiento voluntario puede desarrollar este síndrome; que posteriormente se

transforma en desmotivación. Los efectos que tiene son: motivacionales (apatía, inactividad), cognitivos (percepción de incontrolabilidad) y emocionales (el miedo disminuye y se sustituye por depresión).

2.2.2.4. Enfoque cognitivo

Las teorías cognitivas defienden que se da una manipulación de la información, por lo que consideran que se trata de un proceso cognitivo ya que no se limita a una respuesta automática al contexto, sino que implica valoración e interpretación subjetiva de la información (Buitrago, 2021; Pérez Nieto & Redondo Delgado, 2006).

El modelo de Ortony, Clore y Collins es uno de los más representativos, en este defienden que ninguna situación por sí misma genera un estado emocional, este resulta de la interpretación que un individuo hace de una determinada situación. Lazarus va más allá al afirmar que la cognición es la condición suficiente y necesaria para la emoción (Mora Mérida & Martín Jorge, 2010)

Gregorio Marañón es un precursor en los estudios de interacción entre actividad fisiológica y procesos cognitivos; descubre que no se puede activar una emoción solo con un elemento fisiológico o cognitivo, sino que es necesaria la interacción de ambos componentes. Siguiendo esta idea, se encuentra la teoría bifactorial de Schachter y Singer, en la cual define a la activación fisiológica como arousal, y por atribución cognitiva se refiere a una interpretación de los estímulos situacionales (Bisquerra Alzina, 2009).

La teoría de la valoración automática de Arnold, considerada adelantada a su tiempo, explica que la valoración de los estímulos sirve de complemento a la percepción de estos y desencadena una tendencia a la acción, si esta es lo suficientemente intensa produce el fenómeno emocional. La propuesta de Arnold permite que Lazarus desarrolle la teoría de valoración cognitiva que expone dos procesos: el primario o automático, que toma en cuenta las posibles consecuencias de una situación; se compone por la evaluación de la relevancia del objeto, congruencia

o incongruencia y la implicación que tiene para el ego. El secundario o cognitivo evalúa los recursos personales para hacerle frente, la responsabilidad en relación con el resultado de la situación y las expectativas al respecto. De esta manera es que Lazarus destaca la importancia de las estrategias de afrontamiento (*coping skills*) a las que entiende como procesos dinámicos de búsqueda de soluciones a los retos de la vida cotidiana; hay dos tipos, según a qué se dirigen, a la emoción o al problema (Bisquerra Alzina, 2009; Pérez Nieto & Redondo Delgado, 2006).

Nico H. Frijda sugiere el concepto de predisposición a la acción, donde la emoción cumple una función motivacional, que influye a la movilización de recursos, y supone una evaluación automática en función de la supervivencia o bienestar (Bisquerra Alzina, 2009). Sin embargo, es el modelo de Scherer el que retoma la mayoría de los conceptos anteriores, en él reflexiona los 5 componentes observables en la emoción: procesamiento cognitivo de estímulos (contexto), procesos neurofisiológicos (regulación), tendencias motivacionales y conductuales (disposición para accionar), expresión motora y estado afectivo subjetivo (reflexión y registro). De igual forma existen los controles de evaluación de los estímulos, en los que se encuentran: acontecimiento, producto, atribución causal, potencial de afrontamiento y comparación con las normas internas y externas

En este enfoque las teorías de valoración han sido de gran importancia para el estudio de las emociones ya que además de sus aportaciones, resaltan la interdependencia entre los sistemas cognitivo, motivacional y fisiológico (Pérez Nieto & Redondo Delgado, 2006).

2.2.2.5. Enfoque social

Por otro lado, la perspectiva social tiene como idea principal que la emoción es el resultado de la cultura y sociedad, y se aprende por medio de la experiencia. Este enfoque se considera como complementario del enfoque biológico, ya que la producción de emociones es una cuestión biológica, sin embargo, su expresión y percepción no. Dentro de los estudios de esta corriente se encuentran: el

construccionismo social se enfoca en el análisis de contextos y las expresiones emocionales que lo acompañan; concluye que las emociones no son universales, varían según las culturas; lo que permite explicar las diferencias grupales e individuales de la respuesta (Belli & Íñiguez, 2008; Bisquerra Alzina, 2009; Buitrago, 2021; Crespo Suarez, 2018).

En el trabajo de Eid y Diener identifican la variabilidad en el uso de los términos emocionales, a través de la comparación de las normas culturales respecto a la experiencia emocional, de dos países considerados individualistas (Estados Unidos y Australia) y dos colectivistas (China y Taiwán). Por otra parte, Vygotsky se introduce en el estudio social y dialéctico de las emociones al relacionarlo con su interés por el arte y la pedagogía. Concebía el arte como una herramienta o instrumento social para la metamorfosis de las emociones; de esta manera concibe que los procesos cognitivos y emocionales están íntimamente vinculados a través de la imaginación; su uso permite hacer nuevas asociaciones a la vivencia emocional, y posibilita la aparición de nuevas emociones (Crespo Suárez, 2018).

Arlie R. Hochschild opina que hay dos modelos básicos de estudio de las emociones: el organísmico y el interaccionista. El último implica una concepción del sujeto sociohistórico en lo que se refiere a las normas del sentir (guías sociales sobre la conveniencia de los sentimientos) y a la gestión personal de las emociones (intentar cambiar el grado o intensidad de una emoción o sentimiento) (Crespo Suárez, 2018).

Para Averill, las emociones se construyen para las relaciones sociales (de una persona con su entorno); ya que la manera de expresarlas está condicionada por la sociedad, destacando el papel de la educación. Así mismo, Harré defiende la idea de la necesidad de un análisis del lenguaje emocional, y encuentra 4 tipos de variaciones culturales los fenómenos emocionales: inversión, en los patrones de evaluación en diferentes culturas; fomentar o suprimir; intensidad diferente; y cambios a través de la historia (Bisquerra Alzina, 2009).

Desde este enfoque la emoción no es un hecho fijo, cultural o individual, sino un objeto de conflicto; son procesos constitutivos y abiertos (Crespo Suarez, 2018).

2.2.3. Tipologías de emoción

En apartados anteriores se ha revisado que una emoción surge a partir de la valoración de acontecimientos; el resultado puede clasificarse de diferentes maneras, según Lazarus como positivas, negativas o ambiguas, de acuerdo con el placer o malestar que provocan (Redorta et al., 2006).

- a. Positivas: son resultado de una evaluación favorable respecto al logro de objetivos o de bienestar; se encuentran la alegría, orgullo, amor. Alivio, felicidad, afecto y amor. Barbara Frederickson propone en la teoría de ampliación-construcción, que estas expanden el estado mental de una persona, ayudando a formar recursos personales duraderos; así mismo Alice Isen demuestra en sus experimentos que promueven el pensamiento creativo, flexible y abierto a la información (Bisquerra Alzina, 2009; Redorta et al., 2006; Valderrama, 2015).
- b. Negativas: resultado de una evaluación desfavorable respecto al bienestar; se refiere a formas de amenaza, retraso, frustración, pérdida o conflictos. Incluye miedo, tristeza, ira, ansiedad, culpa, vergüenza, celos, envidia, asco, entre otros (Bisquerra Alzina, 2009; Redorta et al., 2006).
- c. Ambiguas (problemáticas o *borderline*): tiene estatus equívoco y pueden mezclar elementos negativos y positivos. Están la sorpresa, compasión, emociones estéticas y esperanza (Bisquerra Alzina, 2009; Redorta et al., 2006).

También pueden clasificarse entre básicas o primarias, que tienen una expresión facial característica, se inician rápidamente pero solo duran unos segundos; y complejas, secundarias o derivadas. Evans propone una tercera categoría denominada emociones cognoscitivas superiores, estas son susceptibles a pensamientos conscientes y a la variación cultural, algunas son: culpabilidad, amor, vergüenza, orgullo, desconcierto, celos y envidia (Bisquerra Alzina, 2009; Vivas García et al., 2006).

2.2.4. Definiciones de inteligencia emocional

El concepto formal de inteligencia emocional fue presentado en los años 90 por Mayer y Solovey, a partir de los estudios de Gardner y Sternberg; es considerada como las habilidades para percibir con precisión, acceder o generar, entender y regular las emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual (Dueñas Buey, 2002; Fragoso Luzuriaga, 2019; Porras Carmona et al., 2020)

Sin embargo, el término se populariza por el trabajo de Goleman; quien lo concibe como la capacidad de saber utilizar un sentimiento adecuado a cada problema presente en la vida diaria; por lo que la inteligencia emocional permite la toma de conciencia de las emociones, el comprender los sentimientos de otros, tolerar las frustraciones, acentuar la capacidad para trabajar en equipo y adoptar una actitud social y empática que brinda más posibilidades de desarrollo personal (Alviárez & Pérez, 2009).

Por otra parte, para Shapiro la inteligencia emocional se relaciona con cualidades emocionales necesarias para alcanzar el éxito, entre estas se encuentran; expresión, empatía, comprensión de sentimientos, independencia, capacidad de adaptación, persistencia, resolución de problemas, cordialidad, respeto y amabilidad. Para Cooper y Sawaf se trata de la aptitud de captar, entender y aplicar la perspicacia y fuerza de las emociones, así como la información de relaciones e influencias (Dueñas Buey, 2002).

Estas son las definiciones más comunes, no obstante, es importante mencionar que cada autor desarrolla un modelo para poder explicar los elementos que encuentran relacionados dentro del término; estos se mencionan más adelante.

2.2.5. Conceptos relacionados con la inteligencia emocional: educación emocional y competencias emocionales

La inteligencia emocional tiene conceptos relacionados como lo son la educación emocional y las competencias emocionales; estos han ganado popularidad en los

últimos años gracias a su relación con los ámbitos educativo, laboral y social; sin embargo, suelen confundirse entre sí, por lo que en este apartado se busca dar una breve explicación de cada uno.

La educación emocional surge como una respuesta educativa a las necesidades sociales que demandan ciudadanos comprometidos, capaces de convivir en democracia (Dueñas Buey, 2002; Soler Nages, 2016). Para Bisquerra es un proceso educativo continuo que pretende potenciar el desarrollo de competencias emocionales con el objetivo de aumentar el bienestar social y personal; no se limita al ámbito formal, sino que se extiende a medios socio-comunitarios y organizacionales. Por otra parte, autores como Steiner y Perry, consideran que la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de capacidades básicas, como: sentir empatía, comprender las emociones, expresarlas productivamente y escuchar a otros (Vivas García, 2003).

Este proceso educativo se centra en el logro de una personalidad equilibrada, que permita la participación efectiva en la sociedad. Entre sus objetivos principales se encuentra: adquirir y mejorar el conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de otros; desarrollar la habilidad de regular emociones; prevenir efectos nocivos de emociones negativas; desarrollar habilidades sociales e interpersonales en un marco de desarrollo afectivo y equilibrado; adquirir la habilidad de automotivarse para conseguir una vida personal productiva; capacitar a la persona para dar un enfoque correcto de los problemas y adoptar una actitud positiva ante la vida. (Bisquerra Alzina, 2006; Dueñas Buey, 2002; Vivas García, 2003):

Por otra parte, los contenidos de la educación emocional pueden variar según el nivel educativo, madurez, conocimientos previos, entre otros factores; sin embargo, generalmente se abordan temas como (Bisquerra Alzina, 2011):

- a) Qué son las emociones, cómo afectan el comportamiento y la salud.
- b) Inteligencia emocional, ya que uno de los fundamentos y objetivos de la educación emocional es formar personas emocionalmente inteligentes. Esto

también hace referencia a las inteligencias múltiples y al concepto de bienestar.

c) Desarrollo de competencias emocionales.

Aunado a esto, es importante mencionar que la educación emocional implica a toda la comunidad educativa: profesorado, administración, alumnado y familias (Edo Agustín & Domingo Cebrián, 2020). Sin embargo, se hace hincapié en el rol del maestro, puesto que desempeña un papel relevante en lo académico y lo interpersonal, debido a que se ha constituido como un modelo a seguir para los estudiantes. El docente debe ser un mediador de las habilidades emocionales de los alumnos; seleccionando, programando y presentando estímulos que modifiquen su trayectoria emocional, les hagan sentir bien con su persona y desarrollen su capacidad para regular sus reacciones emocionales (Vivas García, 2003).

Como se menciona anteriormente, la educación emocional pretende desarrollar competencias emocionales (Vivas García, 2003), Saarni es quien acuña este constructo y lo define como un conjunto de habilidades y capacidades necesarias para que un individuo se desarrolle en un ambiente variante y surja como una persona diferenciada, eficiente, con mayor confianza en sí misma y mejor adaptada. Esta autora retoma las teorías del modelo relacional, funcionalista y socio-constructivista de la emoción para formular un modelo propio, que consta de ocho competencias básicas (Fragoso Luzuriaga, 2015):

1. Conciencia emocional de uno mismo: posibilidad de reconocer diversas experiencias emocionales y niveles de madurez; y ser consciente de procesos emocionales inconscientes.
2. Habilidad para diferenciar y entender emociones de otros, basadas en el contexto.
3. Habilidad para hacer uso del lenguaje y expresiones de la emoción.
4. Capacidad de empatía.

5. Habilidad para distinguir la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión externa.
6. Habilidades para la resolución de situaciones adversas y estresantes.
7. Conciencia de comunicación emocional en las relaciones: capacidad para expresar auténticamente la emoción y el grado de reciprocidad que genera en otros.
8. Autoeficacia emocional, es decir, el balance emocional entre lo cultural, social y personal.

Por otra parte, Bisquerra define las competencias emocionales como un conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular apropiadamente distintos fenómenos emocionales. El modelo que propone se compone por cinco bloques (Bisquerra, 2009; Fragoso Luzuriaga, 2015):

1. Conciencia emocional: la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un ambiente específico. Se integra de cuatro micro competencias: tomar conciencia de las propias emociones, darles nombre, comprender emociones de otros y tomar conciencia de la interacción entre comportamiento cognición-emoción.
2. Regulación emocional: utilizar las emociones de manera adecuada. Se conforma por: expresión emocional adecuada, regulación de emociones y conflictos, desarrollo de habilidades de afrontamiento y la capacidad de autogenerar emociones positivas.
3. Autonomía emocional: incluye características relacionadas con autogestión emocional; como la automotivación, autoeficiencia, autoestima, responsabilidad, actitud positiva, resiliencia y análisis crítico de normas sociales.
4. Competencias sociales: capacidad para establecer y mantener buenas relaciones con otros. Se conforma por: dominar habilidades sociales básicas, comunicación expresiva, compartir emociones, respeto a los demás,

cooperación, comportamiento prosocial, asertividad, prevención y solución de conflictos y capacidad para gestionar situaciones emocionales.

5. Competencias para la vida y el bienestar: capacidad de adoptar comportamientos responsables para la solución de problemas. Se integra por: fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, bienestar emocional y la capacidad de fluir.

2.2.6. Modelos de inteligencia emocional

Con la popularización del concepto de inteligencia emocional y debido a las diferentes definiciones propuestas, surgen modelos que pueden clasificarse en: mixtos y de habilidad (Fragoso Luzuriaga, 2015).

Los mixtos aglutinan diferentes destrezas, objetivos, habilidades, rasgos de personalidad, competencias y disposiciones afectivas; dentro de este grupo se encuentran (Fragoso Luzuriaga, 2015):

- a. Modelo de Goleman, que afirma que la inteligencia emocional se compone de cuatro dimensiones: conocimiento de uno mismo (autoconocimiento emocional); autorregulación (autocontrol emocional, orientación a los resultados, adaptabilidad y optimismo); conciencia social (empatía y conciencia organizacional) y regulación de relaciones interpersonales (liderazgo, influencia, manejo de conflicto, colaboración y trabajo en equipo).
- b. Modelo de Bar-on o ESI (*Emotional Social Intelligence*), donde la instrumenta en cinco dimensiones: intrapersonal (autorreconocimiento, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autoactualización); interpersonal (responsabilidad social empatía y establecimiento de relaciones satisfactorias); manejo del estrés (control de impulsos y tolerancia al estrés); adaptabilidad (flexibilidad, chequeo de realidad y resolución de problemas) y humor (felicidad y optimismo).

A diferencia de estos, los modelos de habilidades se enfocan en el proceso de la información emocional. El más relevante es el de Salovey y Mayer quienes postulan la existencia de una serie de habilidades cognitivas o destrezas de los lóbulos prefrontales para percibir, evaluar, manejar, expresar y autorregular emociones de manera inteligente y adaptada a valores éticos y normas sociales. Este modelo se ha modificado en diferentes ocasiones desde 1990; las habilidades incluidas se mencionan a continuación (García Fernández & Giménez Mas, 2010; Trujillo Flores & Rivas Tovar, 2005).

- a. Percepción, valoración y expresión de las emociones: es la habilidad más básica, es la certeza con la que una persona puede identificar emociones y el contenido emocional en sí mismo y otros, a través de la expresión facial, tono de voz y expresividad corporal (Fragoso Luzuriaga, 2015; García Fernández & Giménez Mas, 2010).
- b. Facilitación emocional del pensamiento, se refiere al uso de las emociones como una parte de los procesos cognitivos, ya que los estados emocionales dirigen la atención hacia la información considerada relevante, lo que a su vez determina la manera en que procesamos la información y la forma en la que enfrentamos un problema. Se integra la priorización y redirección del pensamiento basado en los sentimientos; el empleo de emociones para facilitar el juicio y memoria; empleo de diferentes estados emocionales para facilitar formas específicas de abordar un problema; el razonamiento y creatividad (Fragoso Luzuriaga, 2015).
- c. Comprensión emocional, es la habilidad para conocer cómo se procesa la emoción a nivel cognitivo y cómo afecta el empleo de la información emocional en procesos de razonamiento; comprende el etiquetado correcto de emociones; comprensión del significado emocional y la evolución de estados emocionales. Aunado a esto se encuentran las habilidades para etiquetar las emociones y reconocer su relación con las palabras; expresión

de emociones según las relaciones y reconocer transiciones entre emociones (Fragoso Luzuriaga, 2015).

- d. Regulación reflexiva de las emociones, capacidad de estar abierto a estados emocionales positivos como negativos, reflexionar sobre los mismos y determinar si la información conjunta es útil sin reprimirla o exagerarla; y regulación emocional de las propias y de otros (Fragoso Luzuriaga, 2015).
- e. Dirección emocional, es la comprensión de las implicaciones de los actos sociales en las emociones (García Fernández & Giménez Mas, 2010).

En conclusión, este modelo establece una serie de habilidades internas del ser humano que se fortalecen a través de la práctica y la mejora continua (García Fernández & Giménez Mas, 2010).

Estos son los modelos más populares, y como se revisó anteriormente cada uno aborda elementos diferentes de la inteligencia emocional.

2.2.7. Importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes y docentes universitarios

La inteligencia emocional es un tema relevante actualmente, puesto que se asocia con el nivel de adaptación a las situaciones cotidianas de la vida laboral, escolar o familiar. El docente universitario actual no solo debe dominar los conocimientos de la asignatura en la que se especializa, también debe construir y generar ambientes emocionalmente seguros para desarrollar habilidades en los estudiantes; su éxito depende de su capacidad de adaptarse y tomar en consideración las necesidades de los estudiantes (Tacca et al., 2020).

La calidad y efectividad de un proceso de enseñanza se relaciona con las competencias sociales y emocionales del profesorado, de las que se esperaría observar: empatía, autoestima, conocimiento de sí mismo, autorregulación emocional, expresión de emociones, entre otras. De esta manera es que la inteligencia emocional

es de gran importancia no solo por su repercusión en la salud física y mental del maestro, también por su relevancia en el contexto escolar y laboral (Tacca et al., 2020).

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) consideran que una de las razones por las que un profesor debería adquirir habilidades emocionales tiene que ver con una finalidad educativa: para que el alumno las adquiriera y desarrolle, ya que para que este aprenda a usar inteligentemente sus emociones necesita de un educador emocional. Resaltan que la práctica docente implica actividades como: estimulación afectiva y la expresión regulada de sentimientos positivos o negativos; creación de ambientes que desarrollen la solución de conflictos y capacidades socioemocionales; exposición a resolución de situaciones a través de estrategias emocionales; enseñanza de habilidades empáticas al prestar atención, escuchar y comprender otros puntos de vista. Por otra parte, se ha demostrado que la inteligencia emocional del docente predice el nivel de burnout que puede sufrir; debido a la gestión y regulación que tiene frente a las situaciones de estrés propias de la profesión y del contexto (Palomera et al., 2008).

En el trabajo de Palomera et al. (2008) se menciona la relación de inteligencia emocional con mayor grado de: calidad en las relaciones sociales, retención en el sistema educativo, rendimiento académico, comportamiento prosocial, utilización de estrategias de afrontamiento, estado de salud mental y satisfacción con la vida. Por otro lado, se deben nombrar los aspectos con los que guarda menor relación: ansiedad, depresión y rumiación (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

En el caso de los estudiantes egresados que cuentan con niveles óptimos de inteligencia emocional, se ha encontrado que disminuye el riesgo de presentar conductas desadaptativas, resuelven con mayor éxito los problemas, establecen mejores relaciones y manejan de forma efectiva los efectos del estrés. Por otra parte, es importante recalcar la importancia para los maestros de poseer y aplicar inteligencia emocional dentro de las aulas, ya que hace una diferencia significativa durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Cuando un profesor tiene óptimas habilidades socioemocionales, crea espacios que fomentan la comunicación, expresión de

sentimientos, trabajo en equipo, exposición de vivencias y solución de problemas (Fragoso Luzuriaga, 2018).

La inteligencia emocional ha tenido un gran impacto con el paso de los años, debido a las repercusiones en los ámbitos escolares, laborales y sociales. Es relevante señalar que los beneficios que puede aportar a los estudiantes universitarios no se limitan al rendimiento académico; así como para los profesores universitarios no se limita a su contexto laboral.

2.2.8. Prácticas docentes para el desarrollo de la inteligencia emocional

En el contexto educativo el profesor y el estudiante son los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, el primero impulsa el desarrollo del alumno con sus prácticas. Las prácticas docentes son un conjunto de actividades que los profesores ejecutan como parte de su trabajo en el aula, o relacionado con ella, para el alcance de propósitos de aprendizaje (Leyva & Guerra, 2019). Guzmán (2018) considera que una buena práctica docente es el conjunto de acciones realizadas por el docente para propiciar el aprendizaje de sus alumnos, formarlos integralmente y favorecer los procesos cognitivos complejos.

Según Fragoso Luzuriaga (2022) estas se pueden organizar en cinco dimensiones:

- a. Personal: interacción docente-alumno.
- b. Social: decisiones y acciones tomadas por el maestro ante la diversidad de condiciones sociales, culturales y económicas actuales.
- c. Organizacional o institucional: concibe a las prácticas docentes como un conjunto de funciones que integran la estructura de una organización educativa.

- d. Didáctica: alusivo a la forma en la que presenta y analiza los contenidos de su asignatura, se relaciona con el plan de estudios.
- e. Dimensión ética y contextual: correcto y ético ejercicio profesional.

Las prácticas docentes pueden fomentar la inteligencia emocional al promover la percepción, expresión, comprensión y regulación de emociones en el salón de clases. Estas impactan en los aspectos de: diseño de actividades, lenguaje no verbal del instructor, comunicación maestro-alumno, manejo del grupo, entre otras; es de gran relevancia mencionar que estas pueden llevarse a cabo en modalidades presenciales o a distancia (Fragoso Luzuriaga, 2022).

Los resultados en la investigación de Fragoso Luzuriaga (2019) muestran algunas de las actividades docentes que promueven el desarrollo de inteligencia emocional en los alumnos, estas son:

- a. Demostrar pasión, a través del lenguaje verbal y no verbal, en sus actividades.
- b. Desarrollar climas positivos a través de la interacción y el uso del humor.
- c. Planificar y llevar a cabo actividades, para promover el trabajo en equipo, así como crear asociaciones emocionales con los temas de la materia.
- d. Utilizar empatía para reconocer las necesidades de cada alumno, y del grupo en general.
- e. Ser ejemplo en el manejo de emociones

Además de esto, se han encontrado resultados positivos en cuanto a la inteligencia emocional de los estudiantes en las modalidades híbridas y virtuales, en los trabajos de Herrera Corona et al. (2009), Chiappe y Consuelo Cuesta (2013) que a través de herramientas como: foros, chat, consultas, glosario y talleres; los participantes fueron capaces de controlar y comprender sus emociones en situaciones estresantes; redirigir y jerarquizar su pensamiento teniendo en cuenta las emociones de otros y las propias; practicar el trabajo colaborativo; realizar procesos efectivos de retroalimentación, establecer lazos fuertes de amistad con compañeros y el maestro,

desarrollar valores como responsabilidad y autonomía, resolución de conflictos, comunicación entre pares, entre otros.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En el presente apartado se muestra el proceso a seguir para el logro de los objetivos propuestos. Por lo que se aborda: paradigma, alcance y diseño de la investigación; sujetos; instrumentos aplicados y el procedimiento efectuado.

3.1. Alcance y diseño

El presente trabajo es de carácter cuantitativo; este tipo de investigación se fundamenta en la medición de las características de variables y tiende a generalizar resultados (Bernal, 2010). En adición, cuenta con un alcance descriptivo, ya que se pretenden detallar las características y propiedades de un evento, por lo que no requiere de una hipótesis; en este caso se analizan, las emociones y prácticas docentes más relevantes dentro del aula invertida. El diseño propuesto para su elaboración es no experimental, pues no hay una manipulación de las variables y su corte es transversal, debido a que los datos se obtendrán en un único momento del tiempo (Hernández Sampieri et al., 2010).

3.2. Sujetos

Para el presente estudio, se consideraban a 74 estudiantes quienes tomaron la asignatura de Psicología del Consumidor, sin embargo 2 de ellos no dieron su consentimiento para utilizar su información en la investigación por lo que se consultaron a 72 alumnos, 12 se identificaron como hombres, 59 como mujeres y 1 como "otro"; con edades entre los 21 y 32. Como criterios de inclusión se tomó en cuenta a aquellos alumnos regulares, de plan semestral, inscritos en la asignatura Psicología del consumidor impartida durante el periodo Primavera 2023, en los horarios de 7:00-8:30 am y 9:00-10:30am, que culminaron las actividades de evaluación y accedieron a ser contactados posteriormente. Por otro lado, como criterios de exclusión, se descartaron a aquellos alumnos que no realizaron las

actividades de evaluación, se dieron de baja de la materia o no deseaban ser contactados.

3.3. Instrumentos

Los instrumentos aplicados para esta investigación son:

- 1) Cuestionario de verificación de aula invertida, este instrumento se elaboró a partir de la revisión de literatura (Bergmann & Sams, 2014), teniendo originalmente de 19 ítems, este fue evaluado por 4 expertos (con posgrado y experiencia laboral de más de 10 años) para valorar la pertinencia de cada uno de los reactivos y aplicado a 10 estudiantes de la facultad de psicología para verificar la legibilidad. Después de analizar los datos se redujo a 15 ítems organizados en 4 dimensiones: planeación y recursos, adaptación, integración grupal y retroalimentación.

Tabla 1

Dimensiones y reactivos del Cuestionario de verificación de aula invertida

Dimensión	Reactivos
Planeación y recursos	1. El profesor define el objetivo del curso. 2. El profesor tiene una planeación didáctica del curso. 3. El profesor determina una secuencia de temas de acuerdo con el objetivo. 4. El profesor tiene una selección de las actividades a realizar dentro y fuera de clase. 5. Hay un recurso multimedia por cada tema. 6. Los recursos multimedia mantienen la atención de los estudiantes en los elementos clave del tema.
Adaptación	7. El profesor comunica y explica la estrategia a los estudiantes. 8. El profesor hace una sesión de adaptación a los recursos. 9. Hay un orden establecido para las actividades en el aula.
Integración grupal	10. Se fomenta el debate e integración. 11. Se promueven y desarrollan actividades en grupo. 12. Se promueve el diálogo crítico y creativo.
Retroalimentación y reflexión	13. El profesor evalúa constantemente a los alumnos grupal e individualmente. 14. El profesor retroalimenta constantemente a los alumnos. 15. El profesor promueve al estudiante a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

Fuente. Elaboración propia

- 2) Instrumento PANAS (versión mexicana), o escala de afecto positivo y negativo. El primero, representa la emocionalidad positiva (energía, dominio, afiliación); y el segundo se refiere a la sensibilidad temperamental ante estímulos negativos asociados con el miedo, tristeza, hostilidad, culpa, pesimismo e insatisfacción. Se compone por 20 ítems los cuales se evalúan bajo una escala tipo Likert del 1 (muy poco o nada) al 5 (extremadamente). En México su confiabilidad fue obtenida por Robles y Paéz (2003) quienes determinaron que su escala de afectividad positiva obtuvo un $\alpha=.90$, mientras que su escala de afectividad negativo resultó en un $\alpha=.85$ lo que indica una óptima fiabilidad. Recientemente, Moral de la Rubia (2011) examinó su validez a través de un análisis factorial confirmatorio que donde se corroboró la existencia de 2 dimensiones: afectividad positiva y negativa. En adición, en el contexto mexicano se ha aplicado en las investigaciones de Moral de la Rubia (2019); González Arratia y Valdez Medina (2015); González Arriata et al. (2017); Nogueta-Orozco et al. (2016) entre otros.
- 3) Cuestionario de prácticas docentes para el desarrollo de la Inteligencia Emocional (CPDDIE), desarrollado por la doctora Rocio Frago Luzuriaga, este instrumento está compuesto por 17 ítems, que miden 4 dimensiones: planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional (1); ser ejemplo en el manejo y regulación de emociones (2); demostrar pasión (3); y desarrollar climas positivos dentro del aula (4). El instrumento tiene una escala tipo Likert que va de 1 (sin importancia) a 4 (muy importante); se aplicó a 638 estudiantes universitarios de la BUAP y BINE que cursaban estudios de áreas de: educación, económico-administrativas, ciencias exactas e ingeniería, ciencias naturales y de la salud, ciencias sociales y humanidades. Tiene un $\alpha=.921$ por lo que posee una óptima fiabilidad, además de ser evaluado por expertos, y pasar un por un análisis factorial exploratorio y confirmatorio (Santos Rego et al., 2021). Este instrumento fue modificado, agregando después de cada ítem la pregunta ¿Crees que esta práctica se llevó a cabo en el Aula Invertida? Para

verificar la importancia de las prácticas docentes para el desarrollo de la inteligencia emocional en este modelo.

Tabla 2

Dimensiones y reactivos del CPDDIE

Dimensiones	Reactivos
Planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional	Los docentes 1. Promueven actividades académicas que favorecen el desarrollo emocional fuera del aula. 2. Implementan actividades planificadas que favorecen el desarrollo emocional dentro del aula. 3. Proporcionan conjuntamente acompañamiento académico y emocional en prácticas de la asignatura. 4. Aplican de manera adecuada técnicas para la expresión emocional de los estudiantes dentro del aula.
Ser ejemplo en el manejo y regulación de Emociones	5. Muestran empatía hacia las emociones de los estudiantes. 6. Implementan criterios flexibles de evaluación en función de las necesidades del grupo. 7. Calman a los estudiantes cuando es necesario. 8. Animar al grupo según la situación lo requiere. 9. Manejan de forma adecuada sus emociones en el aula.
Demostrar pasión	10. Expresan emociones positivas sobre sus actividades profesionales. 11. Expresan pasión, a través de su discurso en el aula, sobre la asignatura que imparten. 12. Demuestran pasión, a través de su lenguaje no verbal, por la asignatura que imparten. 13. Inspiran a los estudiantes dentro del aula
Desarrollar climas positivos dentro del aula	14. Promueven el respeto hacia la participación de clase 15. Practican la tolerancia al error. 16. Fomentan la escucha activa en los estudiantes. 17. Fomentan la colaboración en el aula.

3.4. Procedimiento

Hubo un acercamiento con la docente a cargo de la asignatura Psicología del Consumidor para comentarle sobre el interés personal de la autora de esta tesis sobre el aula invertida, ya que en ese momento ella emplearía dicha metodología en su materia. Posteriormente, se le solicitó autorización para evaluar las características de

la clase (en cuanto al modelo), las emociones y las prácticas docentes para el desarrollo de la IE más notorias.

Se recopilaron los instrumentos en un formulario de Google para enviar a los participantes; este contó con una presentación donde se explicó que se conformaba por 6 elementos: 1) Consentimiento Informado 2) Ficha de Identificación 3) Cuestionario de Verificación de Aula Invertida 4) Instrumento PANAS 5) Instrumento de Prácticas docentes para el desarrollo de Inteligencia Emocional 6) Preguntas abiertas de cierre.

En la sección de Consentimiento informado, se expuso que los datos proporcionados por el estudiante serían utilizados únicamente para fines académicos y se dieron dos opciones: a) Estoy de acuerdo con participar en la investigación b) No estoy de acuerdo con participar en esta investigación. En la ficha de identificación, se requirieron los datos: edad, sexo, año de ingreso, semestre actual y estado civil.

Posterior a estas secciones se presentan los 3 instrumentos mencionados con sus respectivas instrucciones, finalizando el formulario con dos preguntas abiertas: ¿Qué elementos del aula invertida te hicieron experimentar emociones positivas? y ¿Qué elementos del aula invertida te hicieron experimentar emociones negativas?

Una vez que los estudiantes respondieron los instrumentos, la información se analizó a través de estadística descriptiva mediante el programa JASP versión 0.18. Las respuestas a las preguntas abiertas se analizaron a través de la técnica análisis de contenido, que permite manejar un volumen amplio de información posteriormente codificada por unidades de análisis generadas por el investigador (Tinto Arandes, 2013); se determinaron categorías que concuerdan con emociones positivas y negativas, estas son:

1. Organización de actividades: en esta categoría se integran cuestiones de planeación, instrumentación y evaluación en los tiempos establecidos; se aprecia en la entrega de un cronograma, el cuidado en el manejo de los tiempos, las formas de evaluación establecidas con antelación, las tareas estructuradas, los proyectos o entregables, etc.

2. Materiales: son todos los recursos utilizados por el docente para el desarrollo de los temas de la asignatura; se aprecia en los vídeos, presentaciones, lecturas, foros, etc. (Vargas Murillo, 2017).
3. Participación: se refiere a la estrategia usada por el docente para fomentar el aprendizaje activo a través del diálogo, se refiere a discusiones o aportaciones orales (Flores-Fernández & Durán-Riquelme, 2022).
4. Retroalimentación: interacción y diálogo como apoyo al estudiante en el proceso de aprendizaje (Quezada Cáceres & Salinas Tapia, 2021). Incluye evaluaciones, calificación de tareas, quizzes, etc.
5. Actitud docente: comportamiento equilibrado del profesor que permite o no el éxito de los estudiantes (Barrientos Oradini et al., 2019). Se hace referencia a la empatía, pasión, etc.
6. Tareas: actividades para realizar fuera de clase como un complemento a las sesiones; se toma en cuenta la cantidad y duración.
7. Factores internos de aprendizaje: incluyen capacidades de memoria, concentración, hábitos de estudio y regulación emocional.
8. Equipos de trabajo: grupos que se conforman con la finalidad de cumplir actividades de la asignatura.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

Como se menciona en el apartado de procedimiento, la información recolectada se analizó a través de estadística descriptiva mediante el programa JASP versión 0.18. A continuación, se presentan los resultados obtenidos de los instrumentos: caracterización de aula invertida, PANAS, prácticas docentes para el desarrollo de inteligencia emocional; al igual que las respuestas a las preguntas abiertas.

4.1. Caracterización del aula invertida

Este instrumento corrobora que se sigan los lineamientos del Aula invertida propuestos por Bergmann y Sams (2014).

Tabla 3

Caracterización de Aula invertida

Dimensión	Reactivos	Cumple características		No cumple características	
		n	%	n	%
Planeación y recursos	1. El profesor define el objetivo del curso	71	98.61	1	1.38
	2. El profesor tiene una planeación didáctica del curso	72	100.00	0	0
	3. El profesor determina una secuencia de temas de acuerdo con el objetivo.	72	100.00	0	0
	4. El profesor tiene una selección de las actividades a realizar dentro y fuera de clase.	72	100.00	0	0
	5. Hay un recurso multimedia por cada tema.	72	100.00	0	0
	6. Los recursos multimedia mantienen la atención de los estudiantes en los elementos clave del tema.	67	93.05	5	6.94
Adaptación	7. El profesor comunica y explica la estrategia a los estudiantes.	72	100.00	0	0
	8. El profesor hace una sesión de adaptación a los recursos.	63	87.50	9	12.50
	9. Hay un orden establecido para las actividades en el aula.	71	98.61	1	1.38
Integración grupal	10. Se fomenta el debate e integración.	71	98.61	1	1.38
	11. Se promueven y desarrollan actividades en grupo	69	95.83	3	4.16
	12. Se promueve el diálogo crítico y creativo	69	95.83	3	4.16
Retroalimentación y reflexión	13. El profesor evalúa constantemente a los alumnos grupal e individualmente	70	97.22	2	2.77
	14. El profesor retroalimenta constantemente a los alumnos	70	97.22	2	2.77
	15. El profesor promueve al estudiante a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.	71	98.61	1	1.38

Como se aprecia en la Tabla 3, los estudiantes confirman que la docente cumplió con la mayoría de las características que integran el aula invertida ya que la mayoría de los reactivos fueron evaluados en un intervalo del 95% (69) al 100% (72) de aprobación. No obstante, hubo reactivos con un porcentaje inferior los cuales fueron: el número 6, que hace referencia a los recursos multimedia; este tuvo un 93.05% de aprobación; y el número 8 que hace referencia a la adaptación de los estudiantes a los recursos, y obtuvo un porcentaje de aprobación del 87.50%.

4.2. PANAS

Este instrumento permite analizar las emociones positivas y negativas ante una situación, a continuación, se presenta la información obtenida.

4.2.1. Emociones positivas

La escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS) se compone por dos dimensiones; el afecto positivo representa el grado en que una persona se siente alerta, activa y entusiasmada (Medrano et al., 2015; Robles & Paez, 2003). En las siguientes tablas se aprecian cuáles fueron los reactivos pertenecientes a esta dimensión y los resultados.

Tabla 4

Medidas de tendencia central de emociones positivas dentro del Aula Invertida de la asignatura Psicología del consumidor.

Emociones	Medidas de tendencia central					
	Mo	$\bar{X}$	Me	SD	Max	Min
1.Interesado/a	4.00	3.77	4	0.75	5	1
3.Estimulado/a	4.00	3.73	4	0.67	5	2
5.Enérgico/a	3.00	3.22	3	0.82	5	2
9.Entusiasmado/a	3.99	3.51	4	0.87	5	1
10.Orgullosa/a	3.00 ^a	3.29	3	0.91	5	1
12.Alerta	1.98	2.50	2	1.17	5	1
14.Inspirado/a	3.99	3.52	4	1.02	5	1
16.Decidido/a	3.99	3.23	3	0.97	5	1
17.Atento/a	5.00	4.34	5	1.00	5	2
19.Activo/a	3.99	3.41	3.50	0.91	5	1

^a Existe más de una moda.

Como se observa en la Tabla 4, considerando los resultados de la media, moda y mediana, las emociones positivas que más se presentaron dentro del Aula invertida de la asignatura Psicología del consumidor son: interesado/a con una $Me=4$, $SD= 0.75$, máximo=5 y mínimo=1; estimulado/a $Me=4$, $SD= 0.67$, máximo=5 y mínimo=2; y atento/a que obtuvo una $Me=5$, $SD=1.00$, máximo=5 y mínimo=2.

Por otra parte, las emociones positivas que menos se presentaron son: alerta $Me=2$, $SD= 1.17$, máximo=5 y mínimo=1; y enérgico/a con una $Me=3$, $SD=0.82$, máximo=5 y mínimo=2.

Tabla 5

Emociones positivas dentro del Aula Invertida de la asignatura Psicología del consumidor. Porcentajes

Emociones	1. Muy poco o nada		2. Algo		3. Moderadamente		4. Bastante		5. Extremadamente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.Interesado/a	1	1.38	3	4.16	15	20.83	45	62.50	8	11.11
3.Estimulado/a	0	0.00	2	2.77	22	30.55	41	56.94	7	9.72
5.Enérgico/a	0	0.00	14	19.44	32	44.44	22	30.55	4	5.55
9.Entusiasmado/a	1	1.38	9	12.50	20	27.77	36	50.00	6	8.33
10.Orgullosa/a	3	4.16	9	12.50	28	38.88	28	38.88	4	5.55
12.Alerta	18	25.00	20	27.77	16	22.22	16	22.22	2	2.77
14.Inspirado/a	4	5.55	6	8.33	20	27.77	32	44.44	10	13.88
16.Decidido/a	3	4.16	13	18.05	25	34.72	26	36.11	5	6.94
17.Atento/a	0	0.00	3	4.16	19	26.38	0	0.00	50	69.44
19.Activo/a	3	4.16	6	8.33	27	37.50	30	41.66	6	8.33

Complementando los datos anteriores, en la Tabla 5 se muestra que las emociones positivas que se prestan con mayor frecuencia en los grados “bastante” y “extremadamente” son: interesado/a, estimulado/a, y atento/a; con un porcentaje de 73.61% (53), 66.66% (48) y 69.44% (50) respectivamente. Mientras que la que se presentó con menor frecuencia fue: alerta ya que en un 52.77% se evaluó con los grados “muy poco o nada” y “algo”.

4.2.2. Emociones negativas

El afecto negativo hace referencia a la sensibilidad temperamental de un individuo ante la presencia de estímulos negativos, involucra emociones como miedo, nerviosismo,

enojo, culpa, hostilidad, insatisfacción; pesimismo, actitudes y apreciación negativa de los demás y de sí mismo (Medrano et al., 2015; Robles & Páez, 2003). En seguida se aprecian las medidas de tendencia central de esta dimensión.

Tabla 6

Medidas de tendencia central de emociones negativas dentro del Aula Invertida de la asignatura Psicología del consumidor.

Emociones	Medidas de tendencia central					
	Mo	$\bar{x}$	Me	SD	Max	Min
2.Tenso/a	3	2.88	3	1.04	5	1
4.Disgustado/a	1	1.36	1	0.63	3	1
6.Culpable	1	1.68	1	1.07	5	1
7.Asustado/a	1	1.93	2	1.05	4	1
8.Hostil	1	1.30	1	0.59	3	1
11.Irritable	1	1.72	1	0.93	5	1
13.Avergonzado/a	1	1.66	1	0.88	4	1
15.Nervioso/a	3	2.77	3	1.12	5	1
18.Miedoso/a	1	2.04	2	1.05	4	1
20.Atemorizado	1	1.76	1	0.97	4	1

Se observa en la Tabla 6 que las emociones negativas que más se presentaron dentro del Aula invertida de la asignatura Psicología del consumidor durante el periodo Primavera 2023, son: tenso/a Me=3, SD= 1.04, máximo=5 y mínimo=1; y nervioso/a con Me=3, SD= 1.12, máximo=5 y mínimo=

Tabla 7

Emociones negativas dentro del Aula Invertida de la asignatura Psicología del consumidor. Porcentajes

Emociones	1. Muy poco o nada		2. Algo		3. Moderadamente		4. Bastante		5. Extremadamente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2.Tenso/a	8	11.11	15	20.83	30	41.66	15	20.83	4	5.55
4.Disgustado/a	52	72.22	14	19.44	6	8.33	0	0.00	0	0.00
6.Culpable	47	65.27	9	12.50	9	12.50	6	8.33	1	1.38
7.Asustado/a	34	47.22	17	23.61	13	18.05	8	11.11	0	0.00
8.Hostil	55	76.38	12	16.66	5	6.94	0	0.00	0	0.00
11.Irritable	37	51.38	24	33.33	6	8.33	4	5.55	1	1.38
13.Avergonzado/a	40	55.55	20	27.77	8	11.11	4	5.55	0	0.00
15.Nervioso/a	10	13.88	20	27.77	23	31.94	14	19.44	5	6.94
18.Miedoso/a	30	41.66	17	23.61	17	23.61	8	11.11	0	0.00
20.Atemorizado/a	39	54.16	16	22.22	12	16.66	5	6.94	0	0.00

Aunado a los datos anteriores, en la Tabla 7 se muestra que las emociones negativas que se prestan con mayor frecuencia en los grados “bastante” y “extremadamente” son: tenso/a 26.38% (19); y nervioso/a 26.38% (19). Mientras que la que se presentaron con menor frecuencia, ya que se evaluaron en los grados “muy poco o nada” y “algo”, fueron: disgustado/a en un 91.66% (66); y hostil con 93.04% (67).

4.3. Prácticas docentes para el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

A continuación, se muestran los datos obtenidos del instrumento CPDDIE: frecuencia de aplicación, así como las medidas de tendencia central e importancia de cada práctica.

Tabla 8

Aplicación de Prácticas docentes para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el Aula Invertida de la asignatura Psicología del Consumidor.

Dimensión	Reactivos	Se presentó		No se presentó	
		n	%	n	%
Planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional	1. Promueve actividades académicas que favorecen el desarrollo emocional fuera del aula.	55	76.38	17	23.61
	2. Implementa actividades planificadas que favorecen el desarrollo emocional dentro del aula.	54	75.00	18	25.00
	3. Proporciona conjuntamente acompañamiento académico y emocional en prácticas de la asignatura	58	80.55	14	19.44
	4. Aplica de manera adecuada técnicas para la expresión emocional de los estudiantes dentro del aula.	47	65.27	25	34.72
Ser ejemplo en el manejo y regulación de emociones	5. Muestra empatía hacia las emociones de los estudiantes.	64	88.88	8	11.11
	6. Implementa criterios flexibles de evaluación en función de las necesidades del grupo.	63	87.50	9	12.50
	7. Calma a los estudiantes cuando es necesario.	60	83.33	12	16.66
	8. Anima al grupo según la situación lo requiere.	63	87.50	9	12.50
	9. Maneja de forma adecuada sus emociones en el aula.	62	86.11	10	13.88
Demostrar pasión	10. Expresa emociones positivas sobre sus actividades profesionales.	62	86.11	10	13.88
	11. Expresa pasión, a través de su discurso en el aula, sobre la asignatura que imparte.	69	95.83	3	4.16
	12. Demuestra pasión, a través de su lenguaje no verbal, por la asignatura que imparte.	69	95.83	3	4.16
	13. Inspira a los estudiantes dentro del aula.	67	93.05	5	6.94
Desarrollar climas positivos dentro del aula	14. Promueve el respeto hacia la participación en clase.	70	97.22	2	2.77
	15. Practica la tolerancia al error en el aula.	58	80.55	14	19.44
	16. Fomenta la escucha activa entre los estudiantes.	66	91.66	6	8.33
	17. Fomenta la colaboración en el aula.	68	94.44	4	5.55

En la Tabla 8, se observa que la mayoría de los estudiantes detectaron la implementación de casi la totalidad de las prácticas docentes para el desarrollo de la IE propuestas por el CPDDIE dentro del aula invertida, esto debido a que el porcentaje de su presencia osciló entre el 80.55% y el 97.22%. Sin embargo, en la dimensión: Planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional destacan 3 prácticas que no alcanzan el 80% las cuales son: promueve actividades académicas que favorecen el desarrollo emocional fuera del aula, con el 76.38% (55); implementa actividades planificadas que favorecen el desarrollo emocional dentro del aula, que obtuvo un 75% (54); y, aplica de manera adecuada técnicas para la expresión emocional de los estudiantes dentro del aula, con un 65.27% (47).

Tabla 9

Medidas de tendencia central. Importancia de prácticas docentes para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el Aula Invertida de la asignatura Psicología del Consumidor.

Dimensión	Reactivos	Medidas de tendencia central					
		Mo	$\bar{x}$	Me	SD	Max	Min
Planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional	1. Promueve actividades académicas que favorecen el desarrollo emocional fuera del aula.	3	3.22	3	0.79	4	1
	2. Implementa actividades planificadas que favorecen el desarrollo emocional dentro del aula.	3	3.30	3	0.66	4	1
	3. Proporciona conjuntamente acompañamiento académico y emocional en prácticas de la asignatura	3	3.30	3	0.70	4	1
	4. Aplica de manera adecuada técnicas para la expresión emocional de los estudiantes dentro del aula.	3	3.23	3	0.66	4	1
Ser ejemplo en el manejo y regulación de emociones	5. Muestra empatía hacia las emociones de los estudiantes.	4	3.56	4	0.62	4	1
	6. Implementa criterios flexibles de evaluación en función de las necesidades del grupo.	4	3.50	4	0.67	4	1
	7. Calma a los estudiantes cuando es necesario.	4	3.37	3	0.72	4	1
	8. Anima al grupo según la situación lo requiere.	4	3.50	4	0.62	4	1
	9. Maneja de forma adecuada sus emociones en el aula.	4	3.44	4	0.69	4	1
Demostrar pasión	10. Expresa emociones positivas sobre sus actividades profesionales.	4	3.44	4	0.69	4	1
	11. Expresa pasión, a través de su discurso en el aula, sobre la asignatura que imparte.	4	3.62	4	0.59	4	1
	12. Demuestra pasión, a través de su lenguaje no verbal, por la asignatura que imparte.	4	3.59	4	0.66	4	1
	13. Inspira a los estudiantes dentro del aula.	4	3.61	4	0.59	4	1
Desarrollar climas positivos dentro del aula	14. Promueve el respeto hacia la participación en clase.	4	3.61	4	0.64	4	1
	15. Practica la tolerancia al error en el aula.	4	3.56	4	0.64	4	1
	16. Fomenta la escucha activa entre los estudiantes.	4	3.48	4	0.69	4	1
	17. Fomenta la colaboración en el aula.	4	3.48	4	0.71	4	1

En la Tabla 9, se observa que todas las prácticas docentes de la primera dimensión: Planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional, tienen una media= 3.22 o ligeramente superior mientras que su moda= 3 lo que indica que los estudiantes consideran sus prácticas como importantes. No obstante, aún más relevantes o muy importantes son las del resto de las dimensiones: Ser ejemplo en el manejo y regulación de emociones, con una media=3.47 y una moda= 4; demostrar pasión, obtuvo una media= 3.56 y una moda= 4; y, desarrollar climas positivos dentro del aula, con una media= 3.53 y una moda= 4.

Tabla 10

Importancia de las prácticas docentes para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el Aula Invertida de la asignatura Psicología del Consumidor.

Dimensión	Reactivos	1. Sin importancia		2. Poco importante		3. Importante		4. Muy importante	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional	1. Promueve actividades académicas que favorecen el desarrollo emocional fuera del aula.	4	5.55	4	5.55	36	50.00	28	28.88
	2. Implementa actividades planificadas que favorecen el desarrollo emocional dentro del aula.	1	1.38	5	6.94	37	51.38	29	40.27
	3. Proporciona conjuntamente acompañamiento académico y emocional en prácticas de la asignatura	2	2.77	4	5.55	36	50.00	30	41.66
	4. Aplica de manera adecuada técnicas para la expresión emocional de los estudiantes dentro del aula.	1	1.38	6	8.33	40	55.55	25	34.72
Ser ejemplo en el manejo y regulación de emociones	5. Muestra empatía hacia las emociones de los estudiantes.	1	1.38	2	2.77	24	33.33	45	62.50
	6. Implementa criterios flexibles de evaluación en función de las necesidades del grupo.	1	1.38	4	5.55	25	34.72	42	58.33
	7. Calma a los estudiantes cuando es necesario.	2	2.77	4	5.55	31	43.05	35	48.61
	8. Anima al grupo según la situación lo requiere.	1	1.38	2	2.77	29	40.27	40	55.55
	9. Maneja de forma adecuada sus emociones en el aula.	1	1.38	5	6.94	27	37.50	39	54.16
Demostrar pasión	10. Expresa emociones positivas sobre sus actividades profesionales.	1	1.38	5	6.94	27	37.50	39	54.16
	11. Expresa pasión, a través de su discurso en el aula, sobre la asignatura que imparte.	1	1.38	1	1.38	22	30.55	48	66.66
	12. Demuestra pasión, a través de su lenguaje no verbal, por la asignatura que imparte.	2	2.77	1	1.38	21	29.16	48	66.66
	13. Inspira a los estudiantes dentro del aula.	1	1.38	1	1.38	23	31.94	47	65.27
Desarrollar climas positivos dentro del aula	14. Promueve el respeto hacia la participación en clase.	1	1.38	3	4.16	19	26.38	49	68.05
	15. Practica la tolerancia al error en el aula.	1	1.38	3	4.16	22	30.55	46	63.88
	16. Fomenta la escucha activa entre los estudiantes.	1	1.38	5	6.94	24	33.33	42	58.33
	17. Fomenta la colaboración en el aula.	2	2.77	3	4.16	25	34.72	42	58.33

Como se observa en la Tabla 10, las prácticas que se prestan con mayor frecuencia en los grados “importante” y “muy importante” son: muestra empatía hacia las emociones de los estudiantes, con un 95.83% (69); expresa pasión, a través de su discurso en el aula, sobre la asignatura que imparte, en un 97.21% (70); e; inspira a los estudiantes dentro del aula, con el 97.21% (70). Mientras que las que se presentaron con menor frecuencia, ya que se evaluaron en los grados “sin importancia” y “poco importante”, fueron: promueve actividades académicas que favorecen el desarrollo emocional fuera del aula, con 11.10% (8); y aplica de manera adecuada técnicas para la expresión emocional de los estudiantes dentro del aula, 9.71% (7).

4.4. Análisis de preguntas abiertas.

De acuerdo con las categorías mencionadas en el apartado de procedimiento: organización de actividades, materiales, participación, retroalimentación, actitud docente, tareas, factores internos de aprendizaje y equipos de trabajo. Se analizó la información de las preguntas abiertas: ¿Qué elementos del aula invertida te hicieron experimentar emociones positivas? y ¿Qué elementos del aula invertida te hicieron experimentar emociones negativas? Así, en la siguiente tabla se muestran los comentarios de cada una de ellas acorde a la metodología de análisis de contenido.

Tabla 11

Elementos del Aula Invertida que producen diferentes tipos de emociones.

Categoría	Emociones positivas Total=103		Emociones negativas Total=97	
	n	%	n	%
Organización de actividades	8	7.76	14	14.43
Materiales	16	15.53	12	12.37
Participación	20	19.41	7	7.21
Retroalimentación	17	16.50	20	20.61
Actitud docente	17	16.50	4	4.12
Tareas	9	8.73	9	9.27
Factores internos de aprendizaje	14	13.59	28	28.86
Equipos de trabajo	2	1.94	3	3.09

Como se puede apreciar en la Tabla 11, existe un número ligeramente mayor de comentarios en emociones positivas, 103 en total. Las categorías donde se

concentró el mayor número de comentarios relacionados con ellas fueron: participación con el 19.41% (20); retroalimentación 16.50% (17); y actitud docente con un 16.50% (17).

Mientras que las categorías que concentraron mayor número de comentarios relacionados con emociones negativas fueron: factores internos de aprendizaje con el 28.86% (28); y retroalimentación, que obtuvo un 20.61% (20).

4.4.1. Elementos del aula invertida que producen emociones positivas

En seguida en la Tabla 12, se muestran los ejemplos de comentarios que los estudiantes plasmaron en las preguntas abiertas, relacionados con las categorías de análisis, que producen emociones positivas.

Tabla 12

Elementos del aula invertida que producen emociones positivas.

Categoría	Ejemplo de respuesta
Organización de actividades	El que todo estuviera tan organizado me hizo sentir muy tranquila, todo era claro por lo que no me sentía perdida o torpe al no entender algo. (S1) El material con el que se contaba, pues se podía llevar un control de las actividades. (S3) Que haya una programación y de alguna forma ya sabes lo que va a pasar y los ánimos de la profesora. (S5)
Materiales	Los videos explicativos y los demás recursos didácticos, también la retroalimentación de la profesora y su pasión al dar clase. (S14) Tener la posibilidad de estudiar los materiales en cualquier momento. Sentarme en media luna y no en un salón común. Obtener buenos resultados en el quizz. (S19) El material audio visual, las participaciones, los documentales. (S23)
Participación	Al participar y percibir una escucha activa de todos. (S31) Tener la información para debatir no solo me hizo sentir que mis participaciones eran más nutritivas, sino que también que todos nos entendíamos y "estábamos en la misma página". Además, sentía menos presión por entender y anotar cosas (porque ya lo tenía) y más en ver si en verdad comprendí, anotar lo que me faltó, parafrasear y entender mejor la información que ya tenía (sobre todo por los ejemplos) y generar o comunicar dudas. Por último, el escuchar a mis compañeros, pues la mayoría tenía opiniones, dudas o ejemplos muy buenos. (S36) El ambiente y diálogo que se generaba. (S38)

Retroalimentación	La retroalimentación sobre las lecturas y actividades que tendríamos en hora de clase. (S49) Los ejercicios prácticos con base en ejemplos, la retroalimentación grupal con compañeros y revisión de temas en clase. (S59) La motivación, la atención/ seguimiento del docente en lo que hacíamos, las ideas o consejos que nos daba para mejorar. (S61)
Actitud docente	Me mantenía muy emocionada y entusiasmada la forma en que la maestra daba la clase, su pasión y dedicación se veía desde que nos explicaba cada tema, incluso no era difícil poder entender los trabajos y tareas que dejaba, escuchar y tomar todos los comentarios y retroalimentar. (S63) La pasión de la docente por los temas que trabajamos a lo largo del semestre es algo que inspira. Su interés genuino por el aprendizaje de las y los alumnos era algo que siempre me motivó. (S64) La manera en cómo la profesora fue ahusándonos pasó a pasó, para poder lograr nuestros objetivos, la paciencia y dedicación que nos tuvo hizo que confiáramos en nuestro proyecto. (S70)
Tareas	La necesidad de aprender bien el tema antes de la clase. (S82) Repasar a mis tiempos el contenido de la materia. (S84) Realizar y reflexionar cierta literatura. (S85)
Factores internos de aprendizaje	La autonomía y regulación que tenía al llevar mi propio ritmo de aprendizaje. (S89) Existe mayor comodidad al momento de tomar las clases y hay menos tiempo invertido en el transporte. (S92) Las clases siempre fueron interesantes, el tener que enfocarme en un proyecto (juego) fue muy emocionante para mí, es una de las clases en las que más he dedicado mi tiempo, esfuerzo dentro y fuera de clase. me gustó mucho todo clases y actividades fuera de. (S98)
Trabajo en equipo	La feria del consumidor, la aprobación de nuestro proyecto, el trabajo en equipo ya que no siempre son emociones positivas en esto, sin embargo, con este equipo no nos conocíamos y terminamos haciendo una buena relación y buen trabajo, cuando la profa nos regalaba dulces, cada que la maestra se preocupaba por qué estuviéramos bien y estaba pendiente de lo que necesitábamos, las actividades extras para conseguir participación. (S102)

4.4.2. Elementos del aula invertida que producen emociones negativas

A continuación, en la Tabla 13 se presentan ejemplos de comentarios que los estudiantes plasmaron en sus respuestas a las preguntas abiertas, relacionados con las categorías de análisis que producen emociones negativas.

Tabla 13*Elementos del aula invertida que producen emociones negativas.*

Categoría	Ejemplo de respuesta
Organización de actividades	Los exámenes por tema y que a veces eran lecturas muy extensas para todas las clases. (S1) Las evaluaciones constantes representaban un poco de presión, sin embargo, es comprensible que es parte de la metodología de trabajo. (S2) La evaluación constante porque ponía cierta presión para estudiar, pero solo fue al inicio. (S9)
Materiales	Las lecturas eran bastantes de un día para otro. (S16) De repente la saturación de tareas, lecturas y vídeos hizo pesado el curso, y termina haciendo que sea desgastante estar en clase, hubiera preferido que sólo hubiera que poner atención a lo expuesto en clase y no tener que hacer tantas actividades. (S18) Literatura muy amplia en poco tiempo. (S24)
Participación	La participación oral, pero después me daba cuenta que no era tan malo. (S28) La presión de que me llegará a preguntar algo que no sé. (S29)
Retroalimentación	Al momento de tener dudas es difícil resolverlas al momento. (S36) A veces no entendía el tema, hacía los quiz que reprobaba y después de que lo explicará, no era complicado. (S47) En mi caso fue la aplicación de cuestionarios a pesar de tener 6 estaba mal. (S53)
Actitud docente	Que a veces no había mucha tolerancia ante las respuestas incorrectas. (S56) Le revisión de los primeros trabajos en equipo donde se establecían las bases del proyecto y en ocasiones la retroalimentación de la profesora. (S57)
Tareas	De repente la saturación de tareas, lecturas y vídeos hizo pesado el curso, y termina haciendo que sea desgastante estar en clase, hubiera preferido que sólo hubiera que poner atención a lo expuesto en clase y no tener que hacer tantas actividades. (S62) El tiempo que daba entre tarea y tarea (tomando en cuenta que teníamos tarea de otras materias). (S66)
Factores internos de aprendizaje	Cómo estaba acostumbrada a lo "tradicional" fue un poco complicado aprender a hacerme responsable de mi aprendizaje de manera autónoma porque en ocasiones no revisaba el cronograma. (S71) Me desesperaba leer y luego no recordar lo leído. (S81) Los exámenes de las lecturas, ya que no veía los videos o leí por realmente entender. Si no por memorizar. Pero cuando todo era con retroalimentación en clase, todo cambió y entendía mucho mejor. (S92)
Equipos de trabajo	Por una parte, se puso a prueba nuestra capacidad de trabajar en equipo, me siento satisfecha por mi participación, sin embargo, ahora veo que es un reto, más en un trabajo al que se le pone tanto empeño y dedicación. negativas entre comillas por la cantidad de estrés y pérdida del control del equipo. (S95) Cuando los equipos no participan de manera activa. (S96)

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

Este estudio ha analizado el tipo de emociones que se presentaron con mayor frecuencia, y las prácticas docentes para el desarrollo de IE que se consideran más importantes dentro del aula invertida de la asignatura Psicología del Consumidor durante el periodo Primavera 2023.

En relación con la caracterización del aula invertida se encontró que 97.40% (70) de los estudiantes consideró que sí se habían reunido las características del aula invertida las cuales son: definir el objetivo del curso, tener una planeación didáctica, determinar una secuencia de temas de acuerdo al objetivo, asignar recursos multimedia por cada tema y que estos mantengan la atención de los alumnos, comunicar y explicar la estrategia a la clase, realizar una sesión de adaptación, fomentar y desarrollar actividades en grupo, promover el diálogo crítico y creativo, aplicar evaluación constante, retroalimentar a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje (Bergmann & Sams, 2014).

No obstante, también sería importante que el docente pudiera tomar en cuenta la propuesta de Díaz Martínez et al. (2018), sobre aplicar un diagnóstico de métodos de enseñanza (educador) y aprendizaje (alumno) para crear una planeación didáctica que guíe a los estudiantes a desarrollar habilidades; y de Domínguez et al. (2018) que recomiendan buscar el apoyo institucional, tener invitados en el aula que fomenten el debate e integración y medir los resultados de la aplicación periódicamente (individual y grupalmente).

Por otra parte, según los estudiantes las emociones positivas que se presentaron con mayor frecuencia dentro del aula invertida fueron: interesado/a 73.61% (53); estimulado/a 66.66% (48); y atento/a 69.44% (50). Cabe destacar que el aula invertida acorde a Caro Torres et al. (2021); García-Gil y Cremades-Andreu (2019); Hernández-Silva y Tecpan Flores (2017); y Paniagua (2020), tiene la capacidad para fomentar estos sentimientos ya que favorece: el aprendizaje activo y autorregulación; incremento en la interacción profesor-alumno; y aumento en los niveles de motivación, interés y autonomía de los estudiantes.

Aunado a esto, las emociones negativas que se presentaron con mayor frecuencia dentro del aula invertida fueron: tenso/a 26.38% (19); y nervioso/a 26.38% (19). Cabe destacar que el aula invertida puede provocar estas sensaciones como señalan Hernández-Silva y Tecpan Flores (2017); Hinojo Lucena et al. (2019); Londoño-Velasco et al. (2021); y Rebollo Catalán et al. (2014) debido a: el aumento de carga de trabajo, y la desigualdad digital (no todos tienen acceso a la información).

En general acorde a la estadística descriptiva se aprecia que se presentó un mayor número de emociones positivas en el aula invertida de psicología del consumidor durante el periodo Primavera 2023.

En cuanto al instrumento de Prácticas docentes para el desarrollo de la inteligencia emocional, los alumnos percibieron que se aplicaron la mayoría de estas prácticas, entre las más destacadas se encuentran: expresa pasión, a través de su discurso en el aula, sobre la asignatura que imparte, 95.83% (69); demuestra pasión, a través de su lenguaje no verbal, por la asignatura que imparte, 95.83% (69); inspira a los estudiantes dentro del aula, 93.05% (67); y, destaca la práctica, promueve el respeto hacia la participación en clase, 97.22% (70). Dichas prácticas pueden ayudar al proceso de enseñanza aprendizaje ya que, además de fomentar el desarrollo de la IE, favorecen el rendimiento académico, la resolución de problemas y la comunicación e interacción entre estudiantes y profesor en el salón de clases (Fragoso Luzuriaga, 2019; Frago Luzuriaga, 2021; Santos Rego et al., 2021).

También es importante destacar que las practicas que los alumnos consideraron más importantes para que el aula invertida funcionara fueron: muestra empatía hacia las emociones de los estudiantes, 95.83% (69); expresa pasión, a través de su discurso en el aula, sobre la asignatura que imparte, con un 97.21% (70); e, inspira a los estudiantes dentro del aula, 97.21% (70). Esto puede deberse a que cuando se aprecia a un profesor comprometido con sus funciones es más sencillo asimilar las actividades de la materia; además de que el aprendizaje se vuelve una cuestión de inspiración (Fragoso Luzuriaga, 2019).

Por otro lado, lo que produjo las emociones positivas en esta aula invertida, según las categorías propuestas para el análisis de preguntas abiertas, fue: participación, 19.41% (20); retroalimentación, 16.50% (17); y actitud docente, 16.50% (17). Lo que coincide con la perspectiva del aula invertida de Bachelor (2019) y Hernández-Silva y Tecpan Flores (2017) quienes afirman que este modelo promueve un ambiente colaborativo y la participación. Aunado a esto Islas Torres y Carranza Alcántar (2020); y Aguayo Vergara et al. (2019), aseguran que el modelo vuelve al profesor en un guía que brinda constante retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada alumno.

Mientras que, los elementos que produjeron emociones negativas en esta aula invertida se detectaron en las categorías de: factores internos de aprendizaje con el 28.86% (28); y retroalimentación, que obtuvo un 20.61% (20); lo que coincide con la crítica de Hernández-Silva y Tecpan Flores (2017); Hinojo Lucena et al. (2019); y Londoño-Velasco et al. (2021) quienes comentan que este modelo puede causar resistencia debido al aumento de horas de estudio por parte del estudiante; mientras que en el docente hay un incremento de carga de trabajo debido al esfuerzo por diseñar y planear contenidos para promover un aprendizaje significativo para cada alumno.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Enseguida se presentan las conclusiones generales de esta investigación, así como algunas recomendaciones.

6.1. Conclusiones

El aula invertida es un modelo de enseñanza en el cual los roles tradicionales del profesor y alumno se invierten, los estudiantes, previo a la clase revisan la teoría o conceptos a través de recursos en línea, con el propósito de utilizar el tiempo en el salón para participar en actividades que pongan en práctica los conocimientos; fomentando el trabajo en equipo y aprendizaje significativo (Bergmann & Sams, 2014).

Este puede ayudar a los estudiantes de la BUAP a enfrentar las demandas sociales y tecnológicas actuales, como la inteligencia artificial y automatización; además de desarrollar las habilidades cognitivas y socioemocionales necesarias para su egreso al mundo laboral; por otro lado, sería beneficioso para la institución transformar el sistema tradicional a uno innovador, flexible y dinámico, según lo propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018).

Sin embargo, su implementación puede ser compleja ya que se requieren cumplir puntos específicos (Bergmann & Sams, 2014) por lo que sería necesario tomar las recomendaciones de investigadores (Díaz Martínez et al., 2018; Domínguez et al., 2018; Fúneme-Mateus, 2019) o escuelas que empleen esta metodología.

Dentro del aula invertida se pueden generar emociones positivas según Caro Torres et al. (2021); García-Gil y Cremades-Andreu (2019); Hernández-Silva y Tecpan Flores (2017); y Paniagua (2020), esto se debe a que cada estudiante tiene el control de su proceso de aprendizaje, lo que incrementa su nivel de motivación, interés y autonomía. De igual forma se pueden generar emociones negativas por el aumento de la carga de trabajo, el número de contenidos a revisar, el trabajo en equipo o el no

tener acceso a recursos tecnológicos (Castro Rodríguez & Mallón Suárez, 2019; Hernández-Silva & Tecpan Flores, 2017).

Por otra parte, según la información obtenida, algunas prácticas docentes que sería importante implementar en el aula invertida son demostrar pasión y desarrollar climas positivos dentro del aula, debido a que estas fomentan sentimientos agradables y percepciones placenteras sobre las actividades de clase (Fragoso Luzuriaga, 2019).

6.2. Recomendaciones

El aula invertida tiene numerosos beneficios para las instituciones educativas y sus actores, por ejemplo: el aumento de interacción de los estudiantes en clases, autorregulación de aprendizaje, provoca un efecto positivo en el rendimiento académico, facilita la resolución de problemas, entre otros (Nocetti-García et al., 2023). De acuerdo a lo recabado en esta investigación se recomendaría a los docentes: tener un acercamiento a las plataformas y herramientas tecnológicas; adaptarse a las nuevas formas de comunicación y enseñanza con los alumnos; colaborar con otros maestros en la creación de recursos con el fin de disminuir la carga de trabajo; fomentar el trabajo en equipo en el aula; motivar a los estudiantes a realizar tareas de reflexión y estudios previos a las sesiones presenciales; evaluar y retroalimentar constantemente al grupo sobre sus avances (Flores Cervera et al., 2019; García Hernández et al., 2019; Prieto-Martín et al., 2019)

Por otra parte, se sugiere a los estudiantes: aclarar cuáles son las acciones por llevar durante el curso; revisar los materiales compartidos por el profesor; realizar las actividades antes de la sesión, tomando en cuenta los tiempos de entrega; expresar las dudas o inquietudes al docente y compañeros, aportar sus opiniones con el grupo, y dar retroalimentación al docente (Prieto-Martín et al., 2019)

De la misma manera, es importante que la institución: capacite a los profesores en cuanto al uso de plataformas o recursos tecnológicos; y apoye a adaptar los contenidos al formato en línea (Prieto-Martín et al., 2019; Rojas-Celis & Cely-Rojas,

2020). Para que la implementación del aula invertida sea efectiva y se aprecien los beneficios mencionados anteriormente, es necesaria la colaboración de instituciones, docentes y alumnos.

VII. REFERENCIAS

- ANUIES. (2018). Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional. ANUIES. https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf
- Aguayo Vergara, M., Bravo Molina, M., Nocetti de la Barra, A., Concha Sarabia, L., & Aburto Godoy, R. (2019). Perspectiva estudiantil del modelo pedagógico flipped classroom o aula invertida en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Educación*, 43(1), 1-15. <https://www.redalyc.org/journal/440/44057415007/44057415007.pdf>
- Alviárez, L., & Pérez, M. (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Laurus*, 15(30), 94-117. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120651005.pdf>
- Bachelor, J.W. (2019). El aula presencial, semipresencial, virtual e invertida: Un estudio comparativo de métodos didácticos en la enseñanza de L2. *Revista Educación*, 43(2), 1-11. <https://www.redalyc.org/journal/440/44058158042/44058158042.pdf>
- Balladares, S., & Saiz, M. (2015). Sentimiento y afecto. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 63-71. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v9n1/v9n1a07.pdf>
- Barrientos Oradini, N. P., Araya Castillo, L., Herrera Ciudad, F. A., & Muñoz Morales, N. del C. (2019). Actitud docente y apropiación tecnológica en educadores de nivel medio de la región metropolitana de Chile. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(7), 33–58. <https://doi.org/10.35381/r.k.v4i7.193>
- Belli, S. & Íñiguez-Rueda, L. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: Una revisión y discusión de la investigación actual. *PSICO*, 39(2), 139-151. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/4019>

- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase: lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. Sm
- Bericat, E. (2012). Emociones. En *Sociopedia.isa*.
<https://sociopedia.isaportal.org/resources/resource/emociones/>
- Bernal, C.A. (2010). *Metodología de la investigación* (3° ed.). Pearson Educación
- Betti, A., García Domonte, A., & Biderbost, P. (2020). Flipping the Classroom in Political Science: Student Achievement and Perceptions. *Revista De Ciencia Política*, 40(3), 589–615. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2020005000102>
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, (11), 9-25. <https://doi.org/10.15581/004.11.24332>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis
- Bisquerra Alzina, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*, (337), 5-8.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81300/00820113012348.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Buitrago, D. (2021). La emoción y el sentimiento: Más allá de una diferencia de contenido. *Digithum*, (26), 1-12. <https://doi.org/10.7238/d.0i26.374140>
- Bustillos, M. L., Garcés Loja, M. P., Paredes Núñez, Á. V., & Tello Vasco, L. R. (2023). La inteligencia emocional en la educación virtual. *ConcienciaDigital*, 6(1.4), 931-949. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v6i1.4.2041>
- Caro Torres, M., Parra Pérez, D., Averanga Murillo, A., Corredor Plazas, N. & Medina Riveros, R. (2021) Modelo instruccional Blended-Flipped: personalización, flexibilización y metacognición para la nivelación en inglés en la educación superior. *Folios*, (53), 107-126. <https://doi.org/10.17227/folios.53-10742>
- Castro Rodríguez, M.M, & Mallón Suárez, O. (2019). La enseñanza emocional en el aula invertida: Promover valores viendo cortometrajes. *REIDOCREA*, 8(2), 86-102. <https://www.ugr.es/~reidocrea/8.2-7.pdf>

- Cotonieto Martínez, E., Martínez García, R., & Rodríguez-Terán, R. (2021). Reflexiones sobre la educación en tiempos de COVID-19: retos y perspectivas. *Revista Saberes Educativos*, (6), 116–127. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60712>
- Crespo Suárez, E. (2018). Un enfoque social sobre las emociones. En *La interacción social. Escritos en homenaje a José Ramón Torregrosa*. (pp. 165-183). <https://eprints.ucm.es/id/eprint/57172/>
- Cuadros, Z., & Sánchez, H. (2014). Perspectivas conceptuales en los estudios sobre las emociones durante el primer año de vida. *Revista Encuentros*, 12 (1), 107-118. <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v12n1/v12n1a08.pdf>
- Chiappe, A., & Consuelo Cuesta, J. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales *Educación y Educadores*, 16(3), 503-524. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830006.pdf>
- De Miguel Díaz, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411311004>
- Díaz Martínez, S.L., Lombaerts, K., & Lizárraga Celaya, C. (2018). Five-step guide to flip the classroom and to improve physics teaching at university level. *Latin-American Journal of Physics Education*, 12(4), 4310-1 - 4310-20. <http://www.lajpe.org>
- Domínguez, T.L., Sanabria, A., & Sierra, B.D. (2018). ¿Cómo perciben los estudiantes el clima de aprendizaje en el aula invertida en cirugía?: Lecciones aprendidas y recomendaciones para su implementación. *Revista Chilena de Cirugía*, 70(2), 140-146. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-40262018000200140>
- Domínguez-Torres, L.C., Vega-Peña, N.V., Sierra-Barbosa, D.O., & Pepín-Rubio, J.J. (2021). Aula invertida a distancia vs Aula invertida convencional: un estudio

- comparativo. *Iatreia*, 34 (3), 260-265.
<https://www.redalyc.org/journal/1805/180568334011/180568334011.pdf>
- Dueñas Buey, M.L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, (5), 77-96.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>
- Edo Agustín, E., & Domingo Cebrián, V. (2020). Instituciones educativas unidas por una educación más emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 207-217.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349863388021>
- Escudero-Nahón, A., & Mercado López, E.P. (2019). Uso del análisis de aprendizajes en el aula invertida: una revisión sistemática. *Apertura*, 11(2), 72-85.
<https://www.redalyc.org/journal/688/68863291005/68863291005.pdf>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v6n2/v6n2a5.pdf>
- Falcón Miguel, D., Sevil-Serrano, J., Peñarrubia-Lozano, C., & Abós, A. (2021). Efecto de la combinación metodológica de aula invertida e instrucción entre pares en las calificaciones académicas de estudiantes universitarios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Retos*, (41), 47-56.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/83984/62947>
- Fernández-Abascal, E.G., & Jiménez Sánchez, M. P. (2010). Psicología de la emoción. En *Psicología de la emoción* (pp. 17-74). Editorial Universitaria Ramon Areces.
- Flores Cervera, S., Sánchez González, A., Castañeda Núñez, A., Zaragoza, E.A., & Chávez Bautista, S.L. (2023). Análisis de Implementación del Aula Invertida

- Durante el Covid-19 en Cuciénega en la Licenciatura en Negocios Internacionales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9974-9994. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7683
- Flores-Fernández, C., & Durán Riquelme, A. (2022). Participación activa en clases. Factores que intervienen en la interacción de los estudiantes en clases online sincrónicas. *Información, Cultura Y Sociedad*, (46), 129-142. <https://doi.org/10.34096/ics.i46.11069>
- Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299138522006.pdf>
- Fragoso Luzuriaga, R. (2018). Retos y herramientas generales para el desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas universitarias. *Praxis Educativa*, 22(3), 47-55. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220305>
- Fragoso Luzuriaga, R. (2019). Qué hacen los docentes para desarrollar la inteligencia emocional en las aulas universitarias. Un estudio cualitativo. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(25), 100-110. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i25.2584>
- Fragoso Luzuriaga, R., Hernández Montelongo, G., Jiménez Quiñones, B., & López Ramírez, J.C. (2021). Percepción del alumnado sobre las prácticas docentes para la promoción de la inteligencia emocional: Diferencias entre su aplicación e importancia. *Revista Educativa Hekademos*, (30), 50-58. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/37>
- Fragoso Luzuriaga, R. (2022). Inteligencia Emocional en las aulas universitarias: prácticas docentes que promueven su desarrollo. *Zona Próxima*, 36, 49-75. <https://dx.doi.org/10.14482/zp.36.152.4>
- Fuchs, K. (2021). Innovative Teaching: A Qualitative Review of Flipped Classrooms. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(3), 18-32. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.3.2>

- Fúneme-Mateus, C.C. (2019). El aula invertida y la construcción de conocimiento en matemáticas. El caso de las aplicaciones de la derivada. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (45), 159-174. <https://www.redalyc.org/journal/6142/614264674008/614264674008.pdf>
- García Hernández, M.L., Porto Currás, M., & Hernández Valverde, F.J. (2019). El aula invertida con alumnos de primero de magisterio: fortalezas y debilidades. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 89-106. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11076>
- García Fernández, M., & Giménez Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. <https://doi.org/10.25115/ecp.v3i6.909>
- García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- Gaviria Rodríguez, D., Arango Arango, J., Valencia Arias, A., & Bran Piedrahita, L. (2019). Percepción de la estrategia aula invertida en escenarios universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 593–614. <https://www.redalyc.org/journal/140/14062583011/14062583011.pdf>
- González Arratia, N.I., & Valdez Medina, J.L. (2015). Validez de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS) en niños. *Liberabit*, 21(1), 37-47. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272015000100004&lng=es&tlng=es.
- González Arratia, N. I., Domínguez Espinosa, A. D., & Valdez Medina, J. L. (2017). Autoestima como mediador entre afecto positivo-negativo y resiliencia en una muestra de niños mexicanos. *Acta Universitaria*, 27(1), 88-94. <https://doi.org/10.15174/au.2017.1140>.
- Guzmán, J.C. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

- Cambio en Educación*, 16(2), 133-149.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160059008>
- Hernández-Rojas, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación* (12^{va} ed.). Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M.P. (2010). *Metodología de la investigación* (5^a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Silva, C., & Tecpan Flores, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios pedagógicos*, 43 (3), 193-204.
<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173554750011.pdf>
- Herrera Corona, L., Mendoza Zaragoza, N.E., & Buenabad Arias, M.A. (2009). Educación a distancia: Una perspectiva emocional e interpersonal. *Apertura*, 9(10), 62-77. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68812679007.pdf>
- Hidalgo Benites, L. E., Villalba-Condori, K., Arias-Chávez, D., Berrios-Espezua, M., & Cano, S. (2021). Aula invertida en una plataforma virtual para el desarrollo de competencias. Caso de estudio: curso de investigación aplicada. *Campus Virtuales*, 10(2), 185-193. www.revistacampusvirtuales.es
- Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I., Romero Rodríguez, J. M., & Marín Marín, J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 8 (1), 9-18. www.revistacampusvirtuales.es
- Islas Torres, C., & Carranza Alcántar, M.R. (2020). Análisis de contenido de una experiencia formativa a través de aula invertida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (61), 3-18. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n61a2>
- Laruzzea-Urkixo, N.; Cardeñoso Ramírez, O., & Idoiaga Mondragón, N. (2020). Education degree students dealing with university tasks: emotion and cognition. *Educación XX1*, 23(1), 197-220. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23453>

- Leyva, Y., y Guerra, M. (Coords.) (2019). *Práctica docente en educación básica y media superior. Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño 2015*. México: INEE.
- Londoño-Velasco, E., Montoya-Cobo, E., García, A., Bolaños-Martínez, I. A., Osorio-Roa, D. M. & Isaza, G. D. (2021). Percepción de estudiantes frente a procesos de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia por la covid-19. *Educación y Educadores*, 24(2), 199-217. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.2>
- Maldonado-Torres, S., Araujo, V., & Rondon, O. (2018). Enseñar como un “acto de amor” con métodos de enseñanza-aprendizaje no tradicionales en los entornos virtuales. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 371-382. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.18>
- Malo Pé, A. (2007). Teorías sobre las emociones. En *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*. Mejía-Gallegos, C., Michalón-Dueñas, D., Michalón-Acosta, R., López-Fernández, R., Palmero-Urquiza, D., & Sánchez-Gálvez, S. (2017). Espacios de aprendizaje híbridos. Hacia una educación del futuro en la Universidad de Guayaquil. *Medisur* 15(3), 350-355. <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3605>
- Martínez-Olvera, W., Esquivel-Gámez, I., & Martínez Castillo, J. (2014). Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: Origen, sustento e implicaciones. En *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. (pp. 143-160).
- Matzumura-Kasano, J.P., Gutiérrez-Crespo, H., Zamudio-Eslava, L.A., & Zavala-González, J.C. (2018). Aprendizaje invertido para la mejora y logro de metas de aprendizaje en el Curso de Metodología de la Investigación en estudiantes de universidad. *Revista Electrónica Educare*, 22 (3), 177-197. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194157733009/194157733009.pdf>
- Mejía-Gallegos, C., Michalón-Dueñas, D., Michalón-Acosta, R., López-Fernández, R., Palmero-Urquiza, D., & Sánchez-Gálvez, S. (2017). Espacios de aprendizaje

- híbridos. Hacia una educación del futuro en la Universidad de Guayaquil. *Medisur* 15(3), 350-355.
<http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3605>
- Melamed, A.F. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: Un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, (49), 13-38.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18551075001>
- Miragall, M., & García-Soriano, G. (2016). Transformando una clase del grado en Psicología en una flipped classroom. *@tic. Revista d'innovació Educativa*, (17), 21-29. <https://www.redalyc.org/journal/3495/349551247005/349551247005.pdf>
- Moral de la Rubia, J. (2011). La escala de afecto positivo y negativo (PANAS) en parejas casadas mexicanas. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 18(2), 117-125.
- Moral de la Rubia, J. (2019). La escala de afecto positivo y negativo (PANAS) en personas mexicanas casadas de Monterrey. *Interacciones*, 5(1), 35-50.
<https://doi.org/10.24016/2019.v5n1.151>
- Mora Mérida, J.A., & Martín Jorge, M.L. (2010). Análisis comparativo de los principales paradigmas en el estudio de la emoción humana. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13(34).
<http://reme.uji.es/articulos/numero34/article10/texto.html>
- Mujica Johnson, F. N., & Orellana Arduiz, N. C. (2019). Emociones en educación física desde la perspectiva constructivista: Análisis de los currículos de España y Chile. *Praxis & Saber*, 10(24), 297-319. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.N25.2019.8468>
- Noguera-Orozco, M. J., Fresán-Orellana, A., Vite-Sierra, A., Sánchez-Sosa, J. J., Sierra-Madero, J. G., & Robles-García, R. (2016). Escala de apreciación cognitiva del VIH/SIDA: adaptación y evaluación psicométrica en población

- mexicana. *Psicología Iberoamericana*, 24(1), 55-60.
<https://www.redalyc.org/pdf/1339/133947583007.pdf>
- Nocetti-García, D., Auad-Brito, M., & Henriquez-Villarroel, D. (2023) Efectividad del Aula Invertida en carreras universitarias de Ciencias de la Salud: Revisión de literature. *Universidad y Salud*.2023;25(3):C8-C17.
<https://doi.org/10.22267/rus.242601.310>
- OECD (2020). Making the most of technology for learning and training in Latin America. *OECD skills studies*. <https://doi.org/10.1787/ce2b1a62-en>
- Palmero, F. (2003). La emoción desde el modelo biológico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13).
<http://reme.uji.es/articulos/apalmf5821004103/texto.html>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437- 454. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292>
- Paniagua, E. (2020). Aula invertida, TPACK y TAC: Un camino hacia el aprendizaje. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19 (37), 99-114.
<http://cuaderno.pucmm.edu.do>
- Pérez Nieto, M.A., & Redondo Delgado, M.M. (2006). Procesos de valoración y emoción: Características, desarrollo, clasificación y estado actual. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22).
<http://reme.uji.es/articulos/numero22/revisio/texto.html>
- Pérez Ruiz, A., Ferrer Meza, R., & García Díaz, E. (2015). Tiempo escolar y subjetividad. Significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 507-527.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14035408009.pdf>

- Pinedo Cantillo, I. A., & Yáñez Canal, J. (2018). Las emociones: una breve historia en su marco filosófico y cultural en la época antigua. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 39(119),13-45. <http://www.doi.org/10.15332/25005375.5049>
- Pinedo Cantillo, I. A., & Yáñez Canal, J. (2019). Las emociones: una breve historia en su marco filosófico y cultural. *Edad Media**. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 17(1), 17-33. <https://www.redalyc.org/journal/1053/105367030003/105367030003.pdf>
- Pinedo González, R., Caballero San José, C., & Fernández Rodríguez, A. M. (2016). Metodologías activas y aprendizaje por competencias en las enseñanzas de grado. En *Psicología y educación: Presente y futuro* (pp. 448–456). ACIPE.
- Porras Carmona, S., Pérez Dueñas, C., Checa Fernández, P., & Luque Salas, B. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, 44(2), 76-90. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438>
- Prieto-Martín, A., Barbarroja-Escudero, J., Lara-Aguilera, I., Díaz-Martín, D., Pérez-Gómez, A., Monserrat-Sanz, J., Corell-Almuzara, A., & Álvarez de Mon-Soto, M. (2019). Aula invertida en enseñanzas sanitarias: recomendaciones para su puesta en práctica. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(6), 253-262. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.226.1031>
- Quezada Cáceres, S., & Salinas Tapia, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 225-251. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100225&lng=es&tlng=es
- Rebollo Catalán, M. Ángeles, García Pérez, R., Barragán Sánchez, R., Buzón García, O., & Vega Caro, L. (2014). Las emociones en el aprendizaje online. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.14.1.4201>

- Redorta, J., Obiols, M., & Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto*. Paidós.
- Reynoso Ángulo, V.M. (2023). La construcción de la agenda pública: La educación socioemocional en organismos internacionales. Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 94(44), 173-192. <http://dx.doi.org/10.28928/ri/942023/aot3/reynosoangulov>
- Robles, R., & Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (panas). *Salud Mental*, 26(1), 69-75. <https://www.redalyc.org/pdf/582/58212608.pdf>
- Rodríguez-Rey, R., & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (384), 72-76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>
- Romero Pérez, C. (2009). ¿Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (18), 105–119. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10042>
- Rosas, O. (2011). La estructura disposicional de los sentimientos. *Ideas y Valores*, (145), 5-31. <http://www.scielo.org.co/pdf/idval/v60n145/v60n145a01.pdf>
- Sánchez-Rivas, E., Sánchez-Rodríguez, J., & Ruiz-Palmero, J. (2019). Percepción del alumnado universitario respecto al modelo pedagógico de clase invertida. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (23), 151-168. <https://www.redalyc.org/journal/2810/281060621010/281060621010.pdf>
- Santos Rego, M.A., Lorenzo Moledo, M., & Quirogra-Carrillo, A. (Copiladores). (2021). La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes. *XVII Congreso Nacional Y IX Iberoamericano De Pedagogía*. Santiago de Compostela: Servizio de Publicacións e Intercambio Científico Campus Vida. <https://dx.doi.org/10.15304/cc.2021.1393>

- Salinas Martínez, P., Quintero Rodríguez, E., & Rodríguez-Arroyo, J.A. (2015). Curso híbrido y de aula invertida apoyado en MOOC: experiencia de autoevaluación. *Apertura*, 7(1), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68838021004.pdf>
- Simon Llovet, J., Ojando Pons, E.S., Ávila Morena, X., Miralpeix Bosch, A., López Vicente, P., & Prats Fernández, M. À. (2018). Reformulación de los roles del docente y del discente en la educación. El caso práctico del modelo de la Flipped Classroom en la universidad. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(Esp.1), 53-77. <https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2201853733>
- Soler Nages, J. L. (2016). Orientación, educación emocional y convivencia. En *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (1.a ed., pp. 45-50). Ediciones Universidad San Jorge.
- Tacca Huamán, D. R., Tacca Huamán, A. L., & Cuarez Cordero, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 14(1), 1-16. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.887>
- Tinto Arandes, J.A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia* (29), 135-173. <https://www.redalyc.org/pdf/555/55530465007.pdf>
- Tortosa Gil, F., & Mayor Martínez, L. (1992). Watson y la psicología de las emociones: Evolución de una idea. *Psicothema*, 4(1), 297-315. <https://www.psicothema.com/pdf/833.pdf>
- Trujillo Flores, M.M., & Rivas Tovar, L.A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24. <https://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>

- UNESCO. (2022). Qué necesita saber acerca del aprendizaje digital y la transformación de la educación. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know>
- Valderrama, B. (2015). Emociones: Una taxonomía para el desarrollo emocional. *ARANDU UTIC*, 2(1), 13-28. https://www.researchgate.net/publication/282869605_Emociones_una_taxonomia_para_el_Desarrollo_Emocional_Emotions_Taxonomy_for_Emotional_Development
- Vargas Murillo, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58(1), 68-74. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762017000100011&lng=es&tlng=es
- Vargas Ramos, J. C., & Jiménez Rodríguez, D. (2018). La teoría del proceso oponente como modelo para explicar las adicciones. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 21(1). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/64025>
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: Conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>
- Vivas García, M., González, B., & Gallego Gil, D.J. (2006). *Educar las emociones*. Dykinson.

VIII. ANEXOS

ANEXO 1.

Cuestionario de verificación de aula invertida

Estimado participante:

El presente cuestionario tiene como objetivo verificar que la clase *Psicología del Consumidor* cumple con las principales características de un aula invertida.

Instrucciones:

En los reactivos que se presentan a continuación existen dos (2) alternativas de respuesta, responda según corresponda:

- Señale con una (x) en la casilla correspondiente su respuesta.
- Asegúrese de marcar una sola alternativa.
- Por favor, no deje ningún reactivo sin responder.

#		Sí	No
1	El profesor define el objetivo del curso		
2	El profesor tiene una planeación didáctica del curso		
3	El profesor determina una secuencia de temas de acuerdo con el objetivo		
4	El profesor tiene una selección de las actividades a realizar dentro y fuera de clase		
5	Hay un recurso multimedia por cada tema.		

6	Los recursos multimedia mantienen la atención de los estudiantes en los elementos clave del tema.		
7	El profesor comunica y explica la estrategia a los estudiantes.		
8	El profesor hace una sesión de adaptación a los recursos.		
9	Hay un orden establecido para las actividades en el aula.		
10	Se fomenta el debate e integración.		
11	Se promueven y desarrollan actividades en grupo.		
12	Se promueve el diálogo crítico y creativo.		
13	El profesor evalúa constantemente a los alumnos grupal e individualmente.		
14	El profesor retroalimenta constantemente a los alumnos.		
15	El profesor promueve al estudiante a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje		

¡Gracias por su participación!

Sus respuestas son en extremo valiosas para esta investigación

ANEXO 2.

PANAS

A continuación, se presentan una serie de palabras que describen sentimientos. Lee con atención cada palabra e indica con una **x** la intensidad con que sentiste cada uno de los sentimientos durante la estadía en el Aula Invertida desarrollada en la clase Psicología del consumidor durante el periodo Primavera 2023.

Contesta lo más sinceramente posible.

1	2	3	4	5
Muy poco o nada	Algo	Moderadamente	Bastante	Extremadamente

#	Sentimiento	1	2	3	4	5
1	Interesado/a					
2	Tenso/a					
3	Estimulado/a					
4	Disgustado/a					
5	Motivado/a					
6	Culpable					
7	Asustado/a					
8	Hostil					
9	Entusiasmado/a					
10	Orgullosa/a					
11	Irritable					
12	Alerta					
13	Avergonzado/a					
14	Inspirado/a					

15	Nervioso/a					
16	Decidido/a					
17	Atento/a					
18	Miedoso/a					
19	Activo/a					
20	Atemorizado/a					

¡Gracias por su participación!

Sus respuestas son en extremo valiosas para esta investigación

ANEXO 3.

Cuestionario de detección de Prácticas Docentes para el desarrollo de la IE



El objetivo de este cuestionario es identificar las prácticas docentes que tienen mayor importancia en el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) dentro de las aulas de psicología y si estas se aplicaron durante el aula invertida. Las repuestas que proporciones son CONFIDENCIALES y sólo se utilizarán con fines académicos. Toda información que brindes es en extremo valiosa, así que recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas y tampoco existe límite de tiempo para responder el instrumento. Por favor, trata de contestar todos los incisos.

Instrucciones: En seguida se muestran diferentes prácticas docentes para el desarrollo de la IE. Por favor evalúa la **IMPORTANCIA** de dichas acciones para tu desarrollo emocional dentro de la licenciatura, a través de la escala *Sin importancia - Muy Importante*, también es necesario señalar si esta se presentó o no en el aula invertida.

Recuerda que cada práctica para fomentar la IE inicia con el sujeto "El docente"

1. Promueve actividades académicas que favorecen el desarrollo emocional fuera del aula *

- ☐ Sin importancia
- ☐ Poco importante
- ☐ Importante
- ☐ Muy importante

¿Crees que esta práctica se llevó a cabo en el Aula Invertida? *

- ☐ Si
- ☐ No

2. Implementa actividades planificadas que favorecen el desarrollo emocional dentro del aula *

- ☐ Sin importancia
- ☐ Poco importante
- ☐ Importante
- ☐ Muy importante

¿Crees que esta práctica se llevó a cabo en el Aula Invertida? *

- ☐ Sí
- ☐ No

3. Proporciona, conjuntamente acompañamiento académico y emocional en prácticas de la asignatura *

- ☐ Sin importancia
- ☐ Poco importante
- ☐ Importante
- ☐ Muy importante

¿Crees que esta práctica se llevó a cabo en el Aula Invertida? *

- ☐ Sí
- ☐ No

4. Aplica de manera adecuada técnicas para la expresión emocional de los estudiantes dentro del aula *

- ☐ Sin importancia
- ☐ Poco importante
- ☐ Importante
- ☐ Muy importante

¿Crees que esta práctica se llevó a cabo en el Aula Invertida? *

- ☐ Sí
- ☐ No

5. Muestra empatía hacia las emociones de los estudiantes *

- ☐ Sin importancia
- ☐ Poco importante
- ☐ Importante
- ☐ Muy importante

¿Crees que esta práctica se llevó a cabo en el Aula Invertida? *

- ☐ Sí
- ☐ No

6. Implementa criterios flexibles de evaluación en función de las necesidades emocionales del grupo *

☐ Sin importancia

☐ Poco importante

☐ Importante

☐ Muy importante

¿Crees que esta práctica se llevó a cabo en el Aula Invertida? *

☐ Sí

☐ No

7. Calma a los estudiantes cuando es necesario *

☐ Sin importancia

☐ Poco importante

☐ Importante

☐ Muy importante

¿Crees que esta práctica se llevó a cabo en el Aula Invertida? *

☐ Sí

☐ No

8. Anima al grupo según la situación lo requiere *

- ☐ Sin importancia
- ☐ Poco importante
- ☐ Importante
- ☐ Muy importante

¿Crees que esta práctica se llevó a cabo en el Aula Invertida? *

- ☐ Sí
- ☐ No

9. Maneja de forma adecuada sus emociones dentro del aula *

- ☐ Sin importancia
- ☐ Poco importante
- ☐ Importante
- ☐ Muy importante

¿Crees que esta práctica se llevó a cabo en el Aula Invertida? *

- ☐ Sí
- ☐ No

10. Expresa emociones positivas sobre sus actividades profesionales *

☐ Sin importancia

☐ Poco importante

☐ Importante

☐ Muy importante

¿Crees que esta práctica se llevó a cabo en el Aula Invertida? *

☐ Sí

☐ No

11. Expresa pasión por la sobre la asignatura que imparte *

☐ Sin importancia

☐ Poco importante

☐ Importante

☐ Muy importante

¿Crees que esta práctica se llevó a cabo en el Aula Invertida? *

☐ Sí

☐ No

12. Demuestra pasión por la asignatura que imparte *

- ☐ Sin importancia
- ☐ Poco importante
- ☐ Importante
- ☐ Muy importante

¿Crees que esta práctica se llevó a cabo en el Aula Invertida? *

- ☐ Sí
- ☐ No

13. Inspira a los estudiantes dentro del aula *

- ☐ Sin importancia
- ☐ Poco importante
- ☐ Importante
- ☐ Muy importante

¿Crees que esta práctica se llevó a cabo en el Aula Invertida? *

- ☐ Sí
- ☐ No

14. Promueve el respeto hacia la participación en clase *

☐ Sin importancia

☐ Poco importante

☐ Importante

☐ Muy importante

¿Crees que esta práctica se llevó a cabo en el Aula Invertida? *

☐ Sí

☐ No

15. Practica la tolerancia al error en el aula *

☐ Sin importancia

☐ Poco importante

☐ Importante

☐ Muy importante

¿Crees que esta práctica se llevó a cabo en el Aula Invertida? *

☐ Sí

☐ No

16. Fomenta la escucha activa entre los estudiantes *

- ☐ Sin importancia
- ☐ Poco importante
- ☐ Importante
- ☐ Muy importante

¿Crees que esta práctica se llevó a cabo en el Aula Invertida? *

- ☐ Sí
- ☐ No

17. Fomenta la colaboración en el aula *

- ☐ Sin importancia
- ☐ Poco importante
- ☐ Importante
- ☐ Muy importante

¿Crees que esta práctica se llevó a cabo en el Aula Invertida? *

- ☐ Sí
- ☐ No

ANEXO 4.

Emociones y Prácticas Docentes en el Aula Invertida. Investigación para tesis de Licenciatura

Estimado Alumn@:

Muchas gracias por participar en este proyecto de investigación, a continuación se te presentarán diversas preguntas organizadas en 6 secciones: 1) Consentimiento Informado 2) Ficha de Identificación 3) Cuestionario de Verificación de Aula Invertida 4) Instrumento PANAS 5) Instrumento de Prácticas docentes para el desarrollo de Inteligencia Emocional 6) Preguntas abiertas de cierre. Te recordamos que toda la información que nos proporcionas es confidencial y únicamente se utilizará con fines académicos

natllelycr99@gmail.com [Cambiar de cuenta](#)

 No compartido

ANEXO 5.

Consentimiento Informado

*

El objetivo de esta investigación es conocer las emociones, así como las prácticas docentes que desarrollan la Inteligencia Emocional dentro del aula invertida. Al participar en ella nos comprometemos a guardar la confidencialidad de cualquier dato que nos proporciones. Además de que su uso será únicamente para fines académicos. Si estás de acuerdo con lo mencionado anteriormente por favor marca la opción que corresponda. En caso contrario, tus datos no podrán ser usados en el proyecto aun si respondes los cuestionarios. Agradecemos nuevamente tu participación.

- ☐ Estoy de acuerdo con participar en esta investigación
- ☐ No estoy de acuerdo con participar en esta investigación

[Atrás](#)

[Siguiendo](#)

[Borrar formulario](#)

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

ANEXO 6.

Ficha de identificación

En seguida se te presenta una ficha de identificación, por favor, responde o selecciona lo que se te pide.

Edad *

Tu respuesta _____

Sexo *

- ☐ Hombre
- ☐ Mujer
- ☐ Otro

Año de ingreso *

Tu respuesta _____

Semestre actual *

- ☐ 6°
- ☐ 7°
- ☐ 8°
- ☐ 9°
- ☐ 10°
- ☐ Superior a 10°

Estado civil *

☐ Soltero(a)

☐ Casado(a)

☐ Unión libre

☐ Otro

Atrás

Siguiente

Borrar formulario