



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

***Prácticas docentes para el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes
universitarios durante la pandemia de Sars-Cov-2***

TESIS

Que para obtener el título de

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Presenta

Brenda Jiménez Quiñones

Directora

Dra. Rocio Fragoso Luzuriaga

Codirector

Dr. José Luis Rojas Solís

05/22

DEDICATORIA

Dedico todo el trabajo y esfuerzo puesto para la realización de esta tesis a:

Mis padres, que con mucho trabajo y sacrificio me han impulsado para alcanzar este objetivo.

A ti mamá, que siempre me has demostrado tu cariño con palabras, abrazos y confianza en mí.

A mi padre, compañero de diálogo, que me has enseñado a cuestionar y generar opiniones propias.

A mi hermana favorita, motivo de disgustos, confidente, amiga, compañera de vida y aventuras.

A mi abuelita, que me ha dado consejos y perspectivas diferentes desde su sabia experiencia.

A mi pareja, mejor amigo y compañero de vida.

Al más reciente obsequio que me ha otorgado la vida, a mi pequeña Aketzali.

A mis pequeños compañeros perrunos, nena en el cielo, loco y pelusa.

A todas aquellas personas que han estado presentes en mi vida personal, laboral y académica apoyándome con acciones, consejos y buenos deseos.

Brenda Jiménez Quiñones

AGRADECIMIENTOS

Le doy gracias a las personas que han estado en todo el camino que he recorrido para llegar a este punto de mi preparación profesional.

A mi familia, María Elena Quiñones, Luis Alberto Jiménez, Monserrat Jiménez, Irene López, Aldo Escamilla y Aketzali Escamilla, gracias por su apoyo incondicional.

A la Dra. Rocío Fragoso Luzuriaga, que me brindó su apoyo y paciencia en todo este proceso, quien fungió el papel de directora y guía para mí.

A el Dr. José Luis Rojas Solís que brindo su conocimiento y experiencia como codirector de este trabajo.

A Juan Carlos López, Elvira Rodríguez y Getsemaní Hernández, compañeros de aventuras y grandes amigos, gracias por estar siempre como un equipo.

A mis lectores.

A la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y a la Facultad de Psicología, instituciones que me formaron, que me brindaron los espacios, materiales y las oportunidades para la realización este trabajo.

Agradezco el apoyo económico aportado por el Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT para la elaboración de esta investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO I. FUNDAMENTACIÓN	9
1.1 Antecedentes	9
1.2 Planteamiento del problema	11
1.3 Hipótesis	17
1.4 Objetivos generales	18
1.5 Objetivos específicos	18
1.6 Justificación	20
CAPITULO II. MARCO TEÓRICO	22
2.1 Practicas Docentes	22
2.1.1 Definición de Práctica Docente	22
2.1.2 Antecedentes	24
2.1.3 Dimensiones de la Práctica Docente	25
2.1.4 Buenas Prácticas Docentes	27
2.1.4.1 Definiciones de Buenas Prácticas Docentes	27
2.1.4.2 Bain y las Buenas Prácticas Docentes en profesores universitarios	28
2.1.4.3 Otras propuestas de Prácticas Docentes	33
2.2 Emociones y Educación	35
2.2.1 Definición de Emoción	35
2.2.2 Influencia de las emociones en el aula	36
2.3 Inteligencia Emocional	37

2.3.1 Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey	38
2.3.2 Modelo Mixto de Goleman	41
2.3.3 Modelo de BarOn de Inteligencia Socioemocional	43
2.4 Importancia del desarrollo de la Inteligencia Emocional en el alumnado	45
2.5 Importancia del desarrollo de la Inteligencia Emocional en el profesorado	46
2.6 Prácticas Docentes para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional	47
2.6.1 El modelo CASEL	49
2.6.2 Propuesta de Prácticas Docentes para el desarrollo de la IE de Mortiboys	51
2.7 Beneficios y propuestas para la implementación de las Prácticas Docentes para el desarrollo de la Inteligencia Emocional	54
2.8 Importancia de las Prácticas Docentes para el desarrollo de la IE en las clases en línea durante la contingencia provocada por el SARS-CoV-2	56
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	60
3.1 Enfoque, alcance y diseño	60
3.1.1 Enfoque	60
3.1.2 Alcance y diseño	60
3.2 Sujetos	61
3.3 Instrumentos	61
3.3.1 Ficha de Identificación	62
3.3.2 Cuestionario de Prácticas Docentes para el Desarrollo de Inteligencia Emocional (CPPDIE) versión 1 y versión 2	62
3.3.3 Trait Meta Mood Scale version de 24 reactivos (TMMS-24)	65
3.4 Procedimiento	67
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	69
4.1 Estadísticas descriptivas CPDDIE versión 1	69

4.1.1 Planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional	69
4.1.2 Ser ejemplo en el manejo y regulación de emociones	71
4.1.3 Demostrar pasión	72
4.1.4 Desarrollar climas positivos dentro del aula	73
4.2 Resultados CPDDIE versión 2	74
4.2.1 Planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional	74
4.2.2 Ser ejemplo en el manejo y regulación de emociones	75
4.2.3 Demostrar pasión	76
4.2.4 Desarrollar climas positivos dentro del aula	77
4.3 Diferencias entre importancia y frecuencia de aplicación CPDDIE v1 y CPDDIE v2	78
4.4 Resultados TMMS-24	79
4.5 Correlaciones entre CPDDIE versión 1 y TMMS-24	81
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	82
5.1 Discusión	82
5.2 Recomendaciones y sugerencias	85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
ANEXOS	99

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ítems Cuestionario de Prácticas Docentes para el Desarrollo de Inteligencia Emocional	64
Tabla 2. Distribución de Importancia por cada práctica docente de planificación y aplicación de actividades para el desarrollo emocional	70
Tabla 3. Distribución de Importancia por cada práctica docente de ser ejemplo en el manejo y regulación de emociones	71
Tabla 4. Distribución de Importancia por cada práctica docente para demostrar pasión	72
Tabla 5. Distribución de Importancia por cada práctica docente para desarrollar climas positivos dentro del aula	73
Tabla 6. Distribución de Frecuencia por cada práctica docente para planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional	75
Tabla 7. Distribución de Frecuencia por cada práctica docente para ser ejemplo en el manejo y regulación de emociones	76
Tabla 8. Distribución de Frecuencia por cada práctica docente para demostrar pasión	77
Tabla 9. Distribución de Frecuencia por cada práctica docente para desarrollar climas positivos dentro del aula	78
Tabla 10. Diferencias entre la importancia y frecuencia de aplicación de prácticas docentes para el desarrollo de la IE	79
Tabla 11. Tabla de frecuencias de puntuaciones Trait Meta Mood Scale-24	80
Tabla 12. Relación entre IE y la percepción de importancia de las prácticas docentes para su desarrollo	81

INTRODUCCIÓN

La educación superior tiene como objetivo profesionalizar y formar recursos humanos (ANUIES, s/f). Para cumplir este propósito es necesaria una formación integral a través de un currículum diseñado en torno a la adquisición de habilidades académicas y sociales, no solo de conocimientos teóricos. Dentro de dichas habilidades se encuentran la Inteligencia Emocional (IE) la cual es ampliamente apreciada en el ámbito laboral (Goleman, 1995; Gómez Ortiz & Arana Soberanes, 2010).

El docente es una figura clave en la adquisición de la IE en la universidad ya que durante el proceso de enseñanza su trabajo ayuda a desarrollar habilidades emocionales y sociales en el alumnado, mismas que favorecerán la adaptabilidad en las aulas de clase, el trabajo en equipo y el desarrollo de relaciones interpersonales (Fernández-Berrocal & Ruíz Aranda, 2008).

Si el profesorado cuenta con óptimos niveles de IE podrá transmitirla a través de su actividad docente la cual, además de favorecer un óptimo ambiente dentro del aula impactarán en el rendimiento académico del alumno. La adquisición de estas habilidades no se dará a través de enseñanza teórica debido a que resulta importante ejercitar y practicar las habilidades emocionales, para convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de la persona (Fernández-Berrocal & Ruíz Aranda, 2008).

Las habilidades de IE que pueden ser desarrolladas a través de las prácticas docentes son: la percepción y expresión emocional, que consiste en la habilidad del estudiante de identificar sus propias emociones y el contenido emocional de otras personas, a través de la comunicación no verbal; la facilitación emocional, que ayuda al alumno a integrar la emoción en los procesos cognitivos lo que apoya la toma de decisiones individual y grupal; la comprensión emocional, que corresponde a la habilidad de reconocer los estados de ánimo propios a nivel cognitivo, es decir, identificar cómo las emociones afectan sus pensamientos y razonamientos;

por último es necesario que se desarrollen habilidades de regulación emocional con el fin de obtener un ambiente de enseñanza óptimo en donde todos los integrantes sean capaces de expresar de forma positiva sus estados de ánimo (Mayer & Salovey, 1997; Páez Cala & Castaño Castrillón, 2015).

Por lo anterior debe reconocerse la importancia del desarrollo de la IE en estudiantes universitarios a través de las prácticas docentes, las cuales se forman por medio de una continua capacitación (Gómez Ortiz et al., 2010).

Debido a la contingencia causada por el SARS-CoV-2 estas prácticas toman mayor importancia ya que la nueva realidad educativa ha traído consigo diversas dificultades a las que docentes y estudiantes han tenido que acoplarse. Entre las que se encuentra la falta de capacitación en tecnologías de información y el acceso a las mismas, el enfrentarse a la adquisición de conocimientos, evaluación y acreditación de estos de forma virtual (Miguel-Román, 2020; Banco Interamericano de Desarrollo, 2020; Ordorika, 2020). A su vez, otra dificultad a la que se está prestando menor atención es a los estragos psicológicos y emocionales que ha traído el confinamiento y la educación virtual a los estudiantes y docentes (BID, 2020; Ruíz Cuéllar, 2020).

Por ello esta investigación busca Identificar la importancia y frecuencia de aplicación de diferentes prácticas docentes para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios de la BUAP durante las clases en línea derivadas de la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2.

Para conseguir esta meta el siguiente trabajo de investigación se organiza de la siguiente forma:

En el capítulo I, se describe el planteamiento del problema que dirigió a esta tesis, se describen el objetivo general y los específicos que guiaron el proceso de elaboración de esta investigación y, por último, se incluye la justificación que describe la importancia del tema de estudio en el que se centra este trabajo.

En el capítulo II, se detalla el Marco Teórico, sección en la que se aborda de forma específica los conceptos necesarios para comprender la temática a tratar, tales como: práctica docente su definición y dimensiones, antecedentes de investigación, buenas prácticas docentes, emociones y educación, inteligencia emocional y los principales modelos de su estudio, prácticas docentes para el desarrollo de la IE, el modelo de CASEL, propuestas para el desarrollo de la IE por Mortiboys, se expone además el beneficio del uso de las prácticas docentes para desarrollar la IE. En este mismo capítulo se señala la importancia que tienen las prácticas docentes para el desarrollo de la IE durante las clases en línea por la contingencia sanitaria del SARS-CoV-2, las dificultades que han surgido para los estudiantes durante esta pandemia y como las prácticas docentes implementadas por los docentes durante las clases virtuales fomentan el desarrollo de la IE, al mismo tiempo que menguan los inconvenientes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El capítulo III, describe la Metodología de investigación empleada. En primer lugar, se compone de la definición del enfoque de investigación. En segundo lugar, se discute el alcance y diseño que caracterizaron a esta investigación. En tercer lugar, se describe a los sujetos de estudio y el instrumento empleado para la recolección de información, así como las adaptaciones que se realizaron para su uso. Finalmente, en quinto lugar, se describe el procedimiento de elaboración, recolección y análisis de resultados.

Capítulo IV, en primer y segundo lugar, se registran los resultados de la investigación los cuales abarcan los datos obtenidos acerca de la importancia otorgada por parte de estudiantes

universitarios de las facultades de Psicología y Biología de la BUAP durante la pandemia por el virus SARS-CoV-2 a las prácticas docentes empleadas durante las clases en modalidad virtual, así como la frecuencia de uso por parte de los profesores, desde la perspectiva estudiantil. En tercer lugar, se registra la diferencia existente entre la importancia y frecuencia de uso de las prácticas docentes. En cuarto lugar, se muestran los niveles de Inteligencia Emocional que presentó la muestra durante la aplicación del test TMMS-24. En quinto y último lugar, señala la correlación existente entre los test CPDDIE v1 y el TMMS-24.

Capítulo V, culmina este trabajo con una serie de sugerencias y recomendaciones para futuros estudios, se incluye la discusión de los resultados hallados por esta investigación.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN

En el presente capítulo, en primer lugar, se realiza un breve resumen de las investigaciones que anteceden al estudio del tema de investigación de esta tesis. En segundo lugar, se detalla el planteamiento del problema que dirige este trabajo donde se ubica el objetivo general y los específicos que guían el proceso de elaboración. Por último, la justificación que describe la importancia del tema de estudio.

1.1 Antecedentes

El estudio acerca de la implementación y uso de las prácticas docentes durante la nueva realidad educativa derivada de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 es reciente, sin embargo, ya existen trabajos de investigación orientados a determinar su importancia durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en modalidades virtuales y a distancia.

Entre las líneas de investigación relacionadas con el tema de estudio central de este trabajo y, que han sido estudiadas con mayor frecuencia a lo largo de esta contingencia se encuentran las siguientes:

- Dificultad de adaptación a la nueva realidad educativa. Los primeros autores que prestaron atención a la educación en línea al inicio de la pandemia, orientaron su estudio a describir las dificultades que se presentaron durante el traslado de la educación tradicional en aulas de clase físicas a las aulas virtuales. Estas dificultades incluyen el acceso a internet y recursos tecnológicos en estudiantes universitarios, la modificación del proceso de enseñanza tradicional e inmersión a la educación virtual (Flores Peña & Navarrete Cueto, 2021; Cortés Rojas, 2021). Por otra parte, el estrés ante un nuevo entorno de enseñanza y comunicación entre los actores de este proceso (Piñón Olivas, Nevárez Arguijo, Jáquez Escárcega, Ortega Javalera & Loya Torres, 2021). A su vez, se

han estudiado los posibles riesgos físicos y psicológicos a los que los docentes se enfrentan durante la nueva labor de enseñanza (Gazca Herrera, 2021). Por su parte, hay investigadores que ven en esta nueva realidad educativa un área de oportunidad para redefinir y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual, y ver en estos su posibilidad de uso a largo plazo (Pequeño, Gadea, Alborés, Chiavone, Fagúndez, Giménez & Santa Cruz, 2020).

- Implementación de nuevas prácticas docentes en la educación en línea durante la pandemia por SARS-CoV-2. Otra de las temáticas abordadas por los investigadores, han sido las prácticas docentes que se llevaron a cabo durante la nueva realidad educativa. Se ha indagado acerca de nuevas actividades que pueden ser llevadas a cabo por el profesorado para facilitar su labor en las aulas virtuales, tales como el uso de la tutoría personalizada para apoyar al alumno en su rendimiento académico (Díaz Roldán, 2021). Así mismo, se identificó la necesidad de implementar estas prácticas con el objetivo de desarrollar ciertas habilidades en el estudiante, tales como, aprendizaje colaborativo, pensamiento crítico, resolución de problemas, entre otras (Cascante Flores & Villanueva Salazar, 2020).
- Desarrollo de habilidades socioemocionales. Un tema que se ha estudiado, aunque no en gran medida entre los trabajos de investigación revisados, fue la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en alumnos y docentes para menguar las repercusiones psicológicas que pudieran surgir durante la nueva realidad educativa (Yncera Hernández, Lorenzo Ruíz & Peña Salazar, 2021).

1.2 Planteamiento del Problema

Durante el último año la educación en general se ha visto modificada de forma drástica debido a la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2, las aulas de clase, los estudiantes y docentes fueron sumergidos a un contexto digital que ha dificultado las interacciones interpersonales.

Si bien, los diversos niveles educativos adaptaron de forma rápida sus estrategias y medios de trabajo para tratar de normalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, se prestó mayor atención a una educación bancaria, en la que estudiantes se convirtieron en depósitos de conocimiento pasivos, con mínima oportunidad de opinar y expresar sus preocupaciones o dudas. Es así, que esta nueva realidad educativa ha traído consigo problemas psicosociales en el alumnado tales como la ansiedad, el estrés y la angustia (Maldonado Gómez, Miro, Stratta, Barreda Mendoza & Zingaretti, 2020).

En el contexto actual de confinamiento y distanciamiento social obligatorio, se han tenido que tomar medidas de readaptación en los diferentes rubros que componen al ámbito económico mundial, entre los que se encuentra la educación, y más específicamente, la educación superior, en donde se tuvo que modificar la metodología de enseñanza y el medio a través del cual el conocimiento era adquirido y reforzado. Esta modificación ha traído consigo diversos problemas a los que docentes y estudiantes han tenido que acoplarse, desde carecer de capacitación en tecnologías de información, no tener fácil acceso a las mismas y enfrentarse a la adquisición de conocimientos, evaluación y acreditación de estos (Miguel Román, 2020; BID, 2020; Ordorika, 2020).

A su vez, otro problema al que se está prestando menor atención es a los estragos psicológicos y emocionales que ha traído el confinamiento y la educación virtual a los estudiantes y docentes (BID, 2020; Ruíz Cuéllar, 2020). Algunos de los problemas psicológicos que han

proliferado durante esta contingencia son la ansiedad producto de la incapacidad individual de adaptarse a nuevos escenarios, angustia al futuro cercano propio con relación a la enfermedad provocada por el virus SARS-CoV-2 y estrés derivado por la inexperiencia en el uso y regulación de habilidades socioemocionales para aminorar las dificultades del medio (Maldonado Gómez et al., 2020; Ruíz Cuéllar, 2020; Miguel Román, 2020).

Dichas problemáticas han impactado de tal forma a alumnos y docentes de educación superior que ya pueden encontrarse investigaciones al respecto entre las que destacan las de:

Flores Peña et al. (2021) estos autores mencionan las dificultades a las que miembros de la comunidad educativa han tenido que enfrentarse y adaptarse para resolver cuestiones del proceso de gestión y administración, describen también, cómo los docentes han modificado los procesos de enseñanza-aprendizaje pero ahora agregando la parte tecnológica, el profesor ha tenido que ser creativo, innovador y dejar a un lado la enseñanza tradicional, para dar paso a las clases en línea utilizando diversos materiales digitales, y por su parte los alumnos están con cierta predisposición para el trabajo en línea, por lo que se concluye en este trabajo, que esta pandemia del COVID-19 es una gran oportunidad para la educación.

El autor Cortés Rojas (2021) en su trabajo titulado, estrés docente en tiempos de pandemia, señala el impacto psicológico y social que la pandemia por COVID-19 ha traído a la comunidad educativa. Menciona que la incorporación de la nueva modalidad de enseñanza generó cambios radicales en la interacción educativa. Tanto docentes como alumnos adoptaron las nuevas aulas en el propio hogar. Describe las dificultades económicas que sufrieron alumnos para el seguimiento de sus estudios, al mismo tiempo que profesores fueron invadidos por el sentimiento de impotencia al escuchar a sus estudiantes manifestar la imposibilidad de tener acceso a las clases virtuales debido a que carecían de los medios necesarios para continuar con ellos. En general este trabajo centra mayor atención a la labor docente durante la contingencia y

sus repercusiones, tales como el redoblar las horas de trabajo, las cuales incluían adaptar los contenidos de sus asignaturas presenciales al aprendizaje remoto, el uso prolongado de plataformas virtuales, la asignación de tareas, la forma de evaluarlas y la entrega de resultados, mismos que influyeron en el éxito de la encomienda derivó en una tarea agotadora para todo el cuerpo docente, provocando en ellos el desgaste físico y emocional, lo cual genera un estado mental que trae consigo altas consecuencias psicológicas y emocionales.

Los especialistas Piñón Olivas et al. (2021) en su investigación realizada en la Universidad Autónoma de Chihuahua describen las barreras que enfrenta el estudiante universitario con motivo de la migración a modalidad virtual. Su población de estudio pertenece a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Chihuahua, donde se seleccionó una muestra de alumnos, a quienes se aplicó una encuesta auto administrada. Los resultados que obtuvieron indican que los alumnos no se encontraban preparados para la modalidad virtual y sufrieron de estrés por temor a reducir su desempeño académico, manifestando ausencia de retroalimentación del personal docente. Entre sus recomendaciones finales sugieren realizar capacitación y pláticas de motivación a los docentes y estudiantes para fortalecer su actitud y aptitud, ante la necesidad de continuar en el modelo virtual.

El investigador Gazca Herrera (2021) detalla las consecuencias que ha tenido el virus covid-19 en la labor docente en el trabajo titulado implicaciones del coronavirus covid-19 en los procesos de enseñanza en la educación superior. Para ello, diseñó un instrumento con validez y confiabilidad que midió, según el criterio de percepción, el impacto en los ámbitos tecnológicos, de capacitación, social, económico y de salud que se han presentado en la comunidad académica debido a la pandemia por covid-19. Entre los resultados que obtuvo se pudo identificar que los profesores cuentan con infraestructura tecnológica para impartir clases en línea con una plataforma institucional que es bien aceptada, lo que posibilita el transitar paulatino a la

educación en línea. Por otra parte, las amenazas detectadas tienen que ver con los riesgos a la integridad física y emocional de los docentes producto del confinamiento.

Los investigadores Pequeño et al. (2020) en el artículo nombrado enseñanza y aprendizaje virtual en contexto de pandemia: experiencias y vivencias de docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología en el primer semestre del año 2020, reflejan los resultados obtenidos de la aplicación de dos instrumentos, uno aplicado a docentes y otro a estudiantes de la carrera en Psicología de la Universidad de la República en Uruguay. Se realizó un estudio comparativo, mismo que arrojó una valoración positiva respecto al proceso de aprendizaje virtual en contexto de pandemia de estudiantes que accedieron a los cursos mediante la plataforma EVA. En tanto los docentes que los dictaron valoran en términos generales entre positiva y regular la experiencia del proceso de enseñanza, por su parte los aspectos vinculares de esta experiencia no son tan bien valorados, los estudiantes manifiestan una valoración en términos generales regular del trabajo en equipo entre estudiantes y del relacionamiento con los docentes. La educación virtual fue experimentada, tanto por docentes como por estudiantes, como un desafío que flexibiliza los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero con inseguridad y estrés. Asociado a la incertidumbre que generó el nuevo contexto en los estudiantes, es interesante destacar también cómo el estrés, la ansiedad y el agobio se presentaron de manera más significativa en los estudiantes que en los docentes.

El investigador Díaz Roldán (2021) en su estudio titulado, Administración de la práctica tutorial en tiempos del COVID-19: atendiendo las necesidades especiales de los alumnos universitarios a través de la tutoría en línea, describe la estrategia empleada por los docentes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). La UAT implementó un programa de atención tutorial en línea a través de la plataforma Microsoft Teams, el programa de tutoría tiene como objetivo apoyar al alumnado en su trayecto académico en medio de las situaciones adversas que tiene que enfrentar en la actualidad (Díaz Roldán, 2021).

Las autoras Cascante Flores et al. (2020) en la investigación titulada Formación docente en didáctica universitaria en la pandemia: entre la reflexión pedagógica y la instrumentalización, señalan los resultados de la implementación y capacitación de un nuevo proceso formativo, en el que destacan una serie de aportes pedagógicos sobre cómo la formación docente del profesorado universitario de la Universidad de Costa Rica respondió de manera pertinente a las demandas emergentes creando alternativas a los retos impuestos por la pandemia en el contexto de la educación superior. En su trabajo el profesorado universitario fue invitado a analizar críticamente sus prácticas didácticas tradicionales para identificar oportunidades de fortalecimiento con el fin de facilitar la inmersión a un entorno virtual. Uno de los aportes fundamentales de esta investigación permitió a 122 profesores universitarios de diversas áreas académicas de la Universidad de Costa Rica configurar y desarrollar propuestas didácticas innovadoras que generaron oportunidades de aprendizaje desde una perspectiva constructiva, promovieron en el estudiantado una alta comprensión de lo aprendido mediante la implicación en procesos de pensamiento cognitivo superior más allá de actividades asimilativas. Las estrategias didácticas desarrolladas fueron diversas, muchas de ellas promueven el pensamiento complejo, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje por indagación, el pensamiento creativo, el estudio de casos, la gamificación, el pensamiento visual, las giras educativas virtuales, debates, experimentaciones, la elaboración de mapas conceptuales, entre otros.

En una última investigación revisada, los autores Yncera Hernández, et al. (2021) remarcan la importancia de fortalecer el proceso de resiliencia ante situaciones de crisis en un ambiente educativo, tales como una situación de emergencia como la que se está viviendo actualmente. Su trabajo tiene como población objetivo los centros de educación superior dedicados a las ciencias de la salud, que forman al personal que cuida y ayuda a otros. Consideran necesario priorizar los aspectos psicosociales y de salud mental, con el fin de

fortalecer las estrategias de autocuidado y autoayuda en cada uno de sus miembros. Para ello, presentan la importancia de ejecutar proyectos que estén dirigidos a comprender cómo se manifiesta el proceso de resiliencia, para generar intervenciones encaminadas a su desarrollo y fortalecimiento, desde un enfoque de investigación-acción participativa.

A pesar de ser investigaciones recientes y tratar temas importantes para la educación durante esta contingencia, ninguna de ellas plantea estrategias a utilizar por parte de los docentes para aminorar las repercusiones psicosociales tanto en ellos, como en sus estudiantes.

Por lo cual resulta sumamente importante para la educación superior prestar atención al desarrollo de la IE a través de las prácticas docentes en los espacios virtuales con el fin de seguir formando profesionales competentes en aspectos técnicos y prácticos, al mismo tiempo que se les capacita en el uso y expresión adecuada de habilidades socioemocionales.

Es por lo que este trabajo pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

¿Existen diferencias significativas entre la importancia y frecuencia de aplicación de las diferentes prácticas docentes que fomentan la IE en estudiantes universitarios de las licenciaturas de Psicología y Biología durante la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2?

¿Existe una correlación negativa entre las habilidades de la inteligencia emocional y la importancia que los estudiantes de Psicología y Biología otorgan a las prácticas docentes que desarrollan la habilidad durante la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2?

1.3 Hipótesis

H_{i1} : Existen diferencias significativas entre la importancia y frecuencia de aplicación en las diferentes prácticas docentes que fomentan la IE en estudiantes universitarios de las licenciaturas de Psicología y Biología durante la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2

H_{o1} : No existen diferencias significativas entre la importancia y frecuencia de aplicación en las diferentes prácticas docentes que fomentan la IE en estudiantes universitarios de las licenciaturas de Psicología y Biología durante la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2

H_{i2} : A mayor puntaje en el cuestionario de inteligencia emocional auto percibida (TMMS-24) menor será la importancia que se otorgue a las diversas prácticas docentes que desarrollan la habilidad durante la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2

H_{o2} : A menor puntaje en el cuestionario de inteligencia emocional auto percibida (TMMS-24) mayor será la importancia que se otorgue a las diversas prácticas docentes que desarrollan la IE durante la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2

H_{a1} : A mayor puntaje en la dimensión atención emocional mayor será la importancia otorgada a las prácticas docentes que desarrollan la IE durante la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2.

1.4 Objetivos generales

En este caso, se pretenden alcanzar dos objetivos generales:

Identificar diferencias significativas entre la importancia y frecuencia de aplicación en las diferentes prácticas docentes que fomentan la IE en estudiantes universitarios de las licenciaturas de Psicología y Biología durante la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2

Determinar la existencia de una correlación positiva entre el puntaje del cuestionario de inteligencia emocional auto percibida (TMMS-24) y la importancia que otorgan los estudiantes a las diversas prácticas docentes que desarrollan la habilidad en las licenciaturas de Psicología y Biología durante la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2

1.5 Objetivos específicos

- Elaborar una revisión teórica sobre emociones, inteligencia emocional y prácticas docentes a través de fuentes confiables de investigación
- Detectar la importancia que los estudiantes de las facultades de Psicología y Ciencias Biológicas de la BUAP conceden a diferentes prácticas docentes para el desarrollo de la IE
- Detectar la frecuencia de aplicación percibida de diferentes prácticas docentes para el desarrollo de la IE por los estudiantes de las facultades de Psicología y Ciencias Biológicas de la BUAP
- Comparar los resultados de importancia y frecuencia de aplicación de diferentes prácticas docentes de las facultades de Psicología y Ciencias Biológicas de la BUAP para el desarrollo de la IE

- Identificar las diferentes correlaciones existentes entre las habilidades de la IE y la importancia que los estudiantes de las facultades de Psicología y Ciencias Biológicas conceden las diferentes prácticas para el desarrollo de la IE

1.6 Justificación

El estudio acerca del uso de las prácticas docentes para el desarrollo de la IE en estudiantes universitarios durante una situación de crisis, como lo es la pandemia por el virus SARS-CoV-2, es de suma importancia, debido al impacto que dicho suceso ha tenido en la experiencia individual y colectiva de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según la UNESCO (2020) en su informe para la promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis, la pandemia del virus SARS-CoV-2 ha causado un fuerte impacto psicológico en la comunidad educativa y la sociedad en general. El cierre de los centros educativos, la necesidad del distanciamiento social, la pérdida de seres queridos, del trabajo y la privación de los métodos de aprendizaje convencionales han generado estrés, presión y ansiedad en el alumnado.

Es por lo cual, debe atenderse el desarrollo de la IE en estudiantes de nivel superior, ya que puede ayudar a incrementar su autoestima, habilidades sociales y tener un efecto significativo en su salud, así como el bienestar subjetivo y la reducción de los comportamientos antisociales (Fernández Berrocal et al. 2008; OCDE, 2015), en pocas palabras, contar con niveles óptimos de habilidades socioemocionales ayudará a menguar los efectos sociales y emocionales de la pandemia así como, las repercusiones que estos pudieran tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo, como resultado de la contingencia sanitaria es relevante el estudio de las prácticas docentes que desarrollan la IE en los alumnos durante la nueva realidad educativa, a través de la modalidad en línea. Según Mortiboys (2016) la enseñanza virtual se caracteriza porque sus actores presentan emociones positivas y negativas, mismas que determinarán la adaptación y adquisición de conocimientos en los alumnos. Entre las emociones positivas existen la alegría, el entusiasmo y el alivio sobre las posibilidades y flexibilidad de aprendizaje. A su vez,

también se presentan emociones negativas como la ansiedad ocasionada por el desconocimiento de las metodologías empleadas, soledad y aislamiento debido a la falta de interacción cara a cara, y el estrés ante la posibilidad de incumplimiento de los objetivos del curso (Mortiboys, 2016).

Es así que debe buscarse un cambio en las prioridades del proceso de enseñanza, ya que al educar con IE, los docentes emocionalmente inteligentes deben distribuir de forma diferente sus actividades, a la vez que dividen de la misma forma su atención al desarrollo de habilidades socioemocionales, así como el mantener el conocimiento de su materia y su desarrollo pedagógico (Mortiboys, 2016).

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se encontrarán las bases teóricas necesarias para la comprensión de la temática de esta tesis. Se inicia con el tema de prácticas docentes y algunas definiciones, sus antecedentes y las dimensiones que abarca. Posteriormente se aborda el tema de la emoción y se brindan algunas concepciones teóricas para su mejor entendimiento. Después se revisa el tema de Inteligencia emocional y los modelos más importantes existentes.

2.1 Prácticas Docentes

El presente apartado se compone de cuatro secciones, en la primera se hace una compilación de concepciones acerca de la práctica docente, en la segunda se revisan los antecedentes y las consideraciones generales para el estudio de la práctica docente, en la tercera sección se abordan las dimensiones de la práctica docente y, por último, en la cuarta sección se abarca la definición de buena práctica docente, expuesta desde diversos autores y enfocada a la educación superior.

2.1.1 Definición de Práctica Docente

El concepto de prácticas docentes actualmente cuenta con múltiples definiciones, mismas que abarcan una gran cantidad de aspectos que intentan explicarlo. A continuación, se proporcionan diferentes conceptos que permitirán la aproximación a una noción general del mismo.

La primera definición que se propone es la de los autores Mejía Serafín, Osorio García y Navarro Zavaleta (2007) quienes la entienden como la acción que el docente lleva a cabo diariamente en determinadas condiciones sociales, en un momento histórico específico dentro

de una institución, misma que permitirá crear en los estudiantes una significación trascendente tanto para la sociedad como para ellos mismos.

Por su parte, los autores García Cabrero, Loredó Enríquez y Carranza Peña (2008) mencionan que la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación limitados al conjunto de acciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Otra definición es la propuesta por Díaz Alcaraz (2007) que la concibe como las actividades que el maestro desarrolla en un contexto educativo y que se relaciona con el proceso enseñanza-aprendizaje, mismas que son llevadas a cabo de forma directa con los estudiantes.

La penúltima definición encontrada describe a las prácticas docentes como actividades en las que se conjugan lo pedagógico, humano e ideológico, priorizando en todo momento su accionar en y desde el aprendizaje, a través de un proceso de enseñanza pensando en el estudiante que se está formando (Merellano-Navarro, Almonacid-Fierro, Moreno-Doña, & Castro-Jaque, 2016, p 950).

A diferencia de las definiciones anteriores, en esta se considera la importancia de identificar como punto de partida al estudiante, son actividades orientadas al aprendizaje partiendo desde la individualidad de los alumnos.

Es así que, con base a las convergencias y similitudes de las definiciones revisadas se puede decir que las prácticas docentes son todas aquellas actividades, acciones o estrategias realizadas, en un contexto educativo, por parte de profesores, no solamente orientadas a la adquisición de conocimientos teóricos, sino también al desarrollo de competencias para la vida

de los estudiantes. Dichas prácticas deben ser diseñadas pensando en la individualidad y necesidades propias del alumno.

2.1.2 Antecedentes

En la actualidad, las buenas prácticas docentes han sido tema de interés y discusión por parte de organismos internacionales tales como: la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), el BID (Bureau International d'Education), la OSCE (Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe), entre otras; quienes han insistido en la importancia de compilar buenas prácticas para que sirvan como base de conocimiento para el desarrollo de las políticas educativas (Zabalza Beraza, 2012).

Como resultado de los documentos normativos de los diferentes organismos como la UNESCO, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y el BM (Banco Mundial), así como de los planes y programas gubernamentales, se ha centrado la atención en el estudio y análisis de las características que propician las acciones de mejora en la calidad de la actividad docente (Maldonado, 2000). Mediante lineamientos, políticas nacionales e internacionales que buscan orientar la práctica docente a través de las instituciones educativas, condiciones laborales, procedimientos de capacitación docente, enfoques pedagógicos y sistemas de evaluación.

En particular, la OCDE (2009) inició el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), el cual comenzó explorando, por medio de encuestas, las percepciones de los docentes acerca de su práctica, las características del entorno de aprendizaje y las condiciones de trabajo en las escuelas. Dicho estudio contó con la participación de directivos y docentes, con el fin de identificar tendencias globales para el mejoramiento de la función docente.

Por su parte el BM refiere que se debe prestar atención a la calidad de los profesores de América Latina y el Caribe, ya que menciona que es un punto clave en la limitación al avance de la región hacia sistemas educativos de calidad internacional. El BM sugiere que la calidad de los profesores de la región se ve comprometida por un pobre manejo de los contenidos académicos y por prácticas ineficaces en el aula (Bruns & Luque, 2014).

En definitiva, se puede decir que, la atención que estos diferentes organismos internacionales prestan a las prácticas docentes es debido a que son consideradas un aspecto significativo que permite a las instituciones educativas participar en la construcción de una sociedad más justa y sostenible social, política, cultural, medioambiente y económicamente.

2.1.3 Dimensiones de la Práctica Docente.

Como se vio antes, la práctica docente se compone de múltiples aspectos, como lo son: los actores participantes docente y alumno, el contexto en donde se lleva a cabo la acción enseñanza-aprendizaje, las estrategias y herramientas empleadas en el proceso, entre otros. Dichos componentes son denominados dimensiones de la práctica docente. Es así entonces que, al considerar la práctica docente como una trama compleja de relaciones, se hace necesario distinguir algunas dimensiones para un mejor análisis y reflexión sobre ésta:

De acuerdo con la ANUIES (2015) la práctica docente se compone de cinco dimensiones:

- En primer lugar la dimensión personal, en esta se identifica a los actores como personas, se concibe al estudiante y al docente como individuos en un contexto de interrelación mutua. Esta dimensión considera a la enseñanza como un medio del desarrollo personal, La enseñanza aparece como el arte y la técnica de optimizar las condiciones del desarrollo integral de los sujetos. Se entiende entonces que la práctica docente faculta a los individuos, no solamente de conocimientos teóricos en

un marco escolar, sino que además proporciona competencias para un entorno más global.

- La segunda dimensión es la social, está conectada a la repercusión que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene en un contexto macro, es decir, en la cultura, la economía, lo político, entre otros, mismos que a su vez son marcados por un momento histórico específico. Con este aspecto puede decirse que la enseñanza desborda la propia aula, es decir, conecta a la escuela, el territorio y la dinámica social.
- Una tercera dimensión es la organizacional, la escuela constituye una organización donde se despliegan las prácticas docentes. Constituye el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. La reflexión sobre esta dimensión enfatiza las características institucionales que influyen en las prácticas docentes como lo son: las normas de comportamiento, los saberes y prácticas de enseñanza estandarizadas y preestablecidas, modelos de gestión directiva y condiciones laborales.
- La cuarta dimensión es la didáctica, que concierne al ejercicio docente por medio de métodos, actividades, técnicas y estrategias en el proceso de enseñanza, según Bain (2007) los mejores profesores crean un entorno de aprendizaje óptimo, en éste los estudiantes aprenden mientras solucionan problemáticas, fomentan la colaboración, la participación y la retroalimentación. Es todo aquello que los profesores emplean, como los métodos de enseñanza que se utilizan, la forma de organizar el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos, con la finalidad de lograr el aprendizaje en los alumnos.
- La quinta dimensión es la ética y el contexto, que explora y entiende los valores que surgen y guían la labor docente, se debe destacar que según Merellano-Navarro et al. (2016) en la práctica docente la ética es esencial, debe lograr estimular la reflexión

personal y compartida del profesional acerca de sus actitudes morales profesionales en el contexto en el que se desempeña y sobre las posibilidades que se le presentan. El análisis de esta dimensión enfatiza en la reflexión sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas; elementos que el maestro de algún modo transmite a los estudiantes. Por otro lado, es importante reflexionar sobre la vida cotidiana de la escuela y acerca de los valores que mueven las actuaciones y relaciones, los cuales se constituyen en instrumentos de formación.

Por todo lo descrito con anterioridad se puede concluir que la práctica docente es un proceso compuesto por diversos aspectos, mismos que guían el objetivo a cumplir por parte de los actores partícipes de dicho proceso. En la práctica docente, al ser de carácter social, intervienen diversos procesos, que constituyen la compleja trama de relaciones con las cuales el maestro debe vincularse. De esta forma, se pueden distinguir algunas dimensiones que nos permiten analizar y reflexionar sobre prácticas en los diversos ámbitos que se encuentra inserto el maestro desde su rol en el contexto escolar.

2.1.4 Buenas Prácticas Docentes

En el presente apartado se proporcionan definiciones acerca del concepto de Buena Práctica Docente, se comparan y buscan similitudes con el fin de generar una idea propia. Además, se abordan diferentes modelos y autores que hablan acerca del tema de nuestro interés. En primer lugar, se revisa el trabajo propuesto por Ken Bain, precursor y principal exponente del tema. Y para finalizar este capítulo se plantean las propuestas de dos autores más acerca de las buenas prácticas docentes.

2.1.4.1 Definiciones de Buenas Prácticas Docentes

Tanto en la educación, como en cualquier otro sector, se puede decir que existen prácticas comunes que permiten desempeñar de forma adecuada las labores, mismas de cada profesión, empero, al mismo tiempo, se presentan prácticas de excelencia que fomentan una labor superior. En el sector educativo estas son conocidas como buenas prácticas docentes, y son aquellas que guiarán el adecuado y extraordinario trabajo en el proceso de enseñanza. A continuación, se presentan una serie de definiciones que permitirán una aproximación al mismo.

Para Cabero Almerana y Romero Tena (2010) las buenas prácticas son las intervenciones educativas de los profesores y las instituciones que facilitan el desarrollo de actividades que permiten que los estudiantes alcancen los objetivos, y las capacidades y competencias establecidas.

Por su parte, Del Mastro Vecchione (2012) propone que las buenas prácticas son la integración de, tanto la función formativa que ejerce el profesor sobre los estudiantes, así como la manera en que estos perciben y valoran esa influencia en su proceso de aprendizaje, el mismo que trasciende el aula. Esta autora menciona que la práctica docente se integra principalmente de los siguientes aspectos, del profesor, el contenido y la pedagógica, todo esto unido en un contexto que permite el proceso de aprendizaje del alumno.

2.1.4.2 Bain y las Buenas Prácticas Docentes en profesores universitarios

El trabajo pionero sobre las buenas prácticas de enseñanza es el de Bain (2007) quien investigó a buenos maestros universitarios de Estados Unidos, los que fueron seleccionados por sus alumnos. La principal razón para la elección mencionada fue que ellos transformaron sus vidas y dejaron huella. Los docentes investigados se distinguían por: poseer un amplio dominio

de su disciplina, extraordinaria capacidad para simplificar temas complejos, un manejo adecuado de los procesos de aprendizaje de los alumnos y alta valoración del ser docente.

Bain (2007) define las buenas prácticas docentes como el éxito a la hora de ayudar a los estudiantes a aprender, consiguiendo influir de manera positiva, profunda y duradera en sus formas de pensar, actuar y sentir, llevadas a cabo en las aulas. Este autor considera que un correcto desempeño en la práctica docente permitirá dejar a los estudiantes aprendizajes sustanciales y significativos, no solamente la adquisición de conocimientos teóricos. A su vez, permitir comprobar sus propios razonamientos, quedarse cortos, retroalimentarse y volver a probar.

El modelo de práctica docente que plantea Bain (2007) sugiere que la mejor enseñanza es tanto una creación intelectual como una práctica. Recomienda que, según sea la disciplina de enseñanza, cada especialista debe esforzarse en reconocer e identificar qué es el aprendizaje. Menciona además que no es necesaria la existencia de profesionales capaces de demostrar su experiencia a través de rutinas y procedimientos establecidos como correctos, sino más bien, conviene ser un profesional capaz de adaptarse a cualquier situación o clase de estudiantes que se encuentran en las aulas, todo esto aunado a la idea de que no hay una única mejor manera de enseñar.

Bain (2007) explica su modelo a través de seis preguntas que facilitan el entendimiento de lo que los excelentes profesores hacen para propiciar el aprendizaje verdadero, aquel que no sólo se queda en las aulas, sino que llega a la vida cotidiana y perdura en el tiempo (Bain 2007; ANUIE0S, 2015).

1) ¿Qué saben del aprendizaje?

Bain (2007) afirma que la enseñanza no se trata de solo dar conocimiento a los estudiantes, sino de facilitar que el conocimiento sea construido por ellos, teniendo en cuenta los paradigmas que traen consigo, mismos que pueden ser erróneos. Cambiar los modelos mentales es lento, por lo que los excelentes profesores deben buscar situaciones en las que el modelo no funciona, obligando a los alumnos a esforzarse. Más que dar las respuestas correctas, se plantea el ayudar a los estudiantes a ver sus errores. No se trata de aprender los hechos antes de aplicarlos, sino de aprender a la vez que se aplican, ayudar a los estudiantes a construir su entendimiento, explicar cómo funcionan las cosas, simplificar y aclarar conceptos básicos, utilizar casos prácticos y ejemplos que enganchen a los estudiantes, proponer y defender razones para que los estudiantes recuerden y aprendan cada información.

2) ¿Cómo preparan las clases?

Los mejores profesores estudiados otorgan interés a cuatro preguntas:

1. ¿Qué deberían hacer intelectual, física o emocionalmente mis alumnos?
2. ¿Cómo puedo ayudarlos?
3. ¿Cómo podemos mis estudiantes y yo entender mejor el aprendizaje efectuado?
4. ¿Cómo puedo evaluar mis intentos de fomentar ese aprendizaje?

Estos profesores hablan de lo que quieren que sus estudiantes hagan, más que lo que deberían aprender. Tratan de ayudar a ver la belleza, disfrute o curiosidad que hay en la materia, y una parte importante de la planificación consiste en lo que deberían hacer el primer día, para ganarse el interés de los estudiantes por los objetivos del curso. Bain (2007) propone ciertas preguntas que el docente excelente debe contestar para propiciar un aprendizaje eficaz en sus estudiantes, tales como: ¿Dónde estarán las dificultades principales?, ¿Que puedo aclarar para

darles una buena base para construir su comprensión?, ¿Qué puedo hacer en el aula para ayudarles a aprender fuera de ella?, ¿Qué preguntas puedo exponer para llamar la atención de asuntos importantes? Los profesores más eficientes, muestran los debates existentes en el seno de cada disciplina, mostrando las conclusiones en vigor aludiendo a creencias anteriores y a pasajes históricos. Bain (2007) sugiere que los docentes deben interesarse por lo que a los alumnos les interese, para orientar hacia allí la docencia, o incluso pedir que los alumnos valoren los distintos temas del curso, pero tal vez eso requiere estar dispuestos a cambiar.

3) ¿Qué esperan de sus estudiantes?

Estos grandes profesores invitan a los estudiantes a perseguir objetivos ambiciosos y les prometen ayuda para conseguirlos, pero les dejan el control de su propia educación. El profesor debe conseguir entusiasmar a los alumnos aclarándose las promesas, u oportunidades que ofrece su curso, y explicándoles qué pueden hacer para conseguir esas promesas, habilidades o conocimientos. Muchos de estos profesores se tomaban muchas molestias en explorar el aprendizaje de sus estudiantes, analizar su trabajo e incluso diseñar tareas individuales. En los grupos numerosos buscaban los tipos de estudiantes de sus aulas. Más que proponer clases de repaso, hablaban de grupos de trabajo de excelencia, que mejoraba la percepción de los alumnos y aumentaba la confianza en sí mismos. Ponen énfasis tanto en el desarrollo intelectual como en el personal.

4) ¿Cómo dirigen la clase?

Bain (2007) encontró principios bastante comunes entre los grandes maestros:

- Crear un entorno para el aprendizaje crítico natural: Aprender a pensar críticamente, a examinar la calidad de los razonamientos. "Natural", porque los estudiantes encuentran las destrezas y actitudes que intentan aprender inmersas

en preguntas que les interesan. Este ambiente se puede crear en clases magistrales, pero también con discusiones, trabajos de campo u otras diversas técnicas. Los buenos instructores hacen preguntas a sus alumnos, para invitar a la reflexión y sumergir a los alumnos en los intereses de la disciplina, muchas veces usando problemas interdisciplinarios o intereses generales

- Buscar compromisos y ayudar a aprender fuera de clase: Una profesora les decía a sus alumnos que la decisión de matricularse es de ellos, pero una vez que han decidido cursar la materia, tienen “responsabilidades con todos los demás miembros de esta comunidad de aprendizaje”. También es positivo mirar a los estudiantes, y generar discusiones que despierten su razonamiento crítico
- Razonamiento disciplinar: Ayudar a los estudiantes a pensar como los eruditos. Más que resolver mil problemas, ofrecen explicaciones, analogías y preguntas que ayuden a comprender conceptos para resolver sus propios problemas. Algunos profesores sostienen que antes de razonar hay que aprender cierta información, pero los mejores profesores asumen que el aprendizaje de los hechos ocurre sólo cuando los estudiantes están a la vez dedicados a razonar sobre esos hechos

5) ¿Cómo tratan a sus estudiantes?

Bain (2007) encontró que la personalidad del profesor desempeña un papel insignificante o nulo en el éxito docente. Encontró excelentes profesores tímidos, acomedidos e histriónicos, aunque la mayoría trataba a los estudiantes tranquilamente. Sin embargo, los excelentes profesores creían firmemente que los estudiantes deseaban aprender y podían hacerlo, por lo que si el aprendizaje fallaba no les echaban la culpa. Los excelentes profesores comparten con sus estudiantes sus secretos personales o técnicas para aprender o recordar algo, y muestran las dificultades que ellos tuvieron al principio, lo cual les hace “humanos” ante sus alumnos y

éstos ven en esa franqueza una atmósfera en la que pueden preguntar sin ser reprochados, además de aumentar la confianza en su propio aprendizaje. Comparten con sus estudiantes sus secretos personales o técnicas para aprender o recordar algo, y muestran las dificultades que ellos tuvieron al principio, lo cual les hace “humanos” ante sus alumnos y éstos ven en esa franqueza una atmósfera en la que pueden preguntar sin ser reprochados, además de aumentar la confianza en su propio aprendizaje.

El modelo planteado en la obra de Bain (2007) recopila buenas prácticas educativas que buscan incentivar la reflexión propia del docente acerca de su práctica de enseñanza. El autor no propone recetas infalibles o fórmulas que garanticen el éxito, sino más bien, un replanteamiento a conciencia del ejercicio propio de cada docente, y lo hace a través de la identificación de ciertas características que los buenos profesores estudiados mostraron:

- Cuentan con dominio y conocimiento extremadamente bueno de la disciplina a la que pertenecen
- Parten de los conocimientos que los estudiantes poseen
- Ponen especial atención a la creación de preguntas para construir el conocimiento
- Reconocen la influencia de los factores motivacionales como la confianza y el interés
- Identifican lo que los estudiantes necesitan aprender y con relación a ello diseñan sus clases
- Buscan y aprecian el valor individual de cada estudiante
- Crean un entorno óptimo para el aprendizaje crítico natural
- Ayudan a los estudiantes a aprender fuera de clase

En conclusión, las acciones de los buenos profesores buscan deliberadamente el aprendizaje de sus alumnos, tienen confianza en sus capacidades, plantean retos y crean una

atmósfera adecuada para estimular su aprendizaje. Son autocríticos, no temen asumir sus fallas y están comprometidos con la educación (ANUIES, 2015).

2.1.4.3 Otras propuestas de Prácticas Docentes

Los autores Coffield y Edward (2009) proponen un modelo de prácticas docentes que acentúa la importancia del contexto, el currículo, la pedagogía, la evaluación, del alumnado y sobre todo del profesorado, en el que se reflexiona sobre las posibles necesidades de formación y sobre la necesidad de vincular una buena práctica con su contexto social. Subrayan la idea de que una buena práctica no es sólo individual, sino que debe difundirse entre los docentes y a sus comunidades de referencia profesional incluyéndose dentro de un contexto. El modelo de Coffield y Edward (2009) maneja las siguientes dimensiones:

- Primero, el contexto que representa las peculiaridades organizativas de una propuesta para la enseñanza y el aprendizaje, en el que participan el alumnado, el programa formativo y sus relaciones con el contexto
- Segundo, el conocimiento que representa el tipo de antecedentes, valores, conocimientos y capacidades organizativas y profesionales de la práctica y sus relaciones con los presupuestos, conocimientos y capacidades disponibles y vigentes dentro de otros contextos, programas y docentes para quienes pudiera ser provechosa
- Tercero, el currículo que es la selección de contenidos y aprendizajes
- Cuarto, la pedagogía representada por las metodologías o los modos de hacer propuestas
- Quinto, la evaluación que se asocia con los efectos de la práctica relativos a los aprendizajes de los alumnos
- Sexto, la gestión que trata la planificación secuencia y evaluación de la práctica docente

- Séptimo, el aprendizaje docente que se relaciona con las habilidades, creencias y valores de los profesores que han desarrollado la práctica y retos que representan a quienes intenten desarrollarla en sus respectivos contextos y condiciones de trabajo.

En conclusión, este modelo afirma que la buena práctica docente representa las influencias, relaciones y adecuación de una buena práctica con el mercado laboral y la formación de la ciudadanía.

2.2 Emociones y Educación

En este capítulo se explican algunas definiciones de emoción desde el punto de vista de diferentes autores, se hará una compilación de ellas y se expondrán convergencias y discrepancias, a su vez se propone una definición general. Así mismo, se hace una reflexión del impacto e influencia que tienen estas dentro de las aulas de clases.

2.2.1 Definición de Emoción

Varios expertos del tema han propuesto definiciones del concepto, algunas de ellas tienen semejanzas y otras son totalmente distintas. A continuación, se presentan diversas definiciones, se exponen las similitudes y diferencias entre ellas, por último, se propone una definición global.

La primera definición que se plantea es la del autor Denzin (2009) quien dice que la emoción es una experiencia corporal que es vivida de manera veraz y de forma consciente por una persona, y que, durante el transcurso de su vivencia, sume a la persona y a los que la rodean en una realidad de un mundo constituido por la experiencia emocional. Denzin (2009) afirma que las emociones motivan el comportamiento de las personas, a su vez que modifican las percepciones de sentimientos individuales en un tiempo y momento particular.

Por otra parte, las autoras Neta y Haas (2009) conceptualizan a la emoción como un lente a través del cual los humanos percibimos e interactuamos con el mundo, definen las experiencias cotidianas e impulsan así el comportamiento. Aseveran que el entendimiento y procesamiento de las emociones depende de la evaluación que se otorgue a las experiencias diarias, mismas que irán de positivas a negativas, castigos o premios, entre otras.

Otra es la propuesta por Lawler (1999), autor que considera a la emoción como un estado evaluativo positivo o negativo relativamente breve en el que convergen elementos neurológicos y cognitivos, resalta también que las emociones son estados internos que no están bajo el control completo de los actores, sino que estarán sujetas al contexto en el que la persona se encuentra.

Las definiciones presentadas coinciden en que la emoción es un estado físico y psicológico resultado de vivencias experimentadas sensorialmente en determinados contextos, y éstas serán evaluadas según su impacto positivo o negativo.

2.2.2 Influencia de las emociones en el aula

Como se explicó anteriormente, se entiende a las emociones como estados sensoriales positivos o negativos en las que participan elementos neurológicos y cognitivos, y están determinadas por el contexto en el que se encuentra un individuo, así como las personas que lo rodean.

Dentro del contexto de las aulas de clase, las emociones tienen repercusión directa en el aprendizaje del alumno a través de diferentes aspectos, uno de ellos es la motivación, ya sea intrínseca o extrínseca. Los autores Elizondo Moreno, Rodríguez Rodríguez y Rodríguez Rodríguez (2018) aseveran que la motivación está íntimamente relacionada con las emociones porque refleja hasta qué punto el alumno está preparado para actuar física y mentalmente, y la respuesta emocional constituye la forma en que el cerebro evalúa si actuar o no, sobre las cosas,

lo cual sugiere que la respuesta de una persona a aproximarse a experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje dependerá si son placenteras, o desagradables.

Por su parte los autores Rebollo-Catalán, García-Pérez, Buzón-García y Vega-Caro (2013) afirman que la percepción de los estudiantes acerca del aprendizaje parece condicionar su experiencia emocional durante el proceso enseñanza-aprendizaje, de este modo se evidencia la existencia de diferencias en el tipo y grado de emociones experimentadas por el alumnado y el profesorado en función de su percepción.

Es así entonces que la emoción en el contexto particular del proceso enseñanza-aprendizaje fomenta los recuerdos y sensaciones, del docente y el alumno por igual.

2.3 Inteligencia Emocional

En esta sección se abordará el concepto de Inteligencia Emocional, visto desde la perspectiva de diferentes autores y teorías. Se comienza con una descripción general de los diversos modelos y enfoques que existen hasta la fecha para explicar a la IE, se hace una breve comparación entre los mismos. Posteriormente se revisa de manera más profunda cada modelo, se remarcan los aspectos más relevantes de cada uno, así como la idea que cada autor tiene del mismo concepto.

Existen diferentes autores que explican el concepto de Inteligencia Emocional, entre los que sobresalen Goleman, BarOn, Salovey y Mayer. Las teorías propuestas se clasifican en dos tipos, modelos mixtos y de habilidad (García Fernández & Giménez Mas, 2010; Fragoso Luzuriaga, 2015).

Entre los modelos mixtos se encuentran aquellos que se caracterizan por incluir diversos componentes como los son los rasgos de personalidad, competencias y, además, habilidades. Los autores que se encuentran en esta tipología son el Daniel Goleman (1995) y BarOn (2006).

El primer, y más conocido modelo de IE es el de Goleman (1995), propuesta que se dio a conocer con la publicación de su libro *Best Seller*. Este incluye cuatro componentes básicos que son el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, estos mismos desglosan diferentes componentes, los cuales serán descritos en apartados siguientes. Este modelo tiene mayor uso en ámbitos como el organizacional y el laboral.

El segundo modelo que se ubica en esta categoría es el de BarOn (2006), este autor propone la existencia de una Inteligencia Socioemocional, misma que se compone de los factores tales como habilidades intrapersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general, estos aspectos se dividen, a su vez, en quince elementos complementarios.

Como se puede observar estas propuestas se caracterizan, como su nombre lo dice, por contener diversas categorías como las emocionales, rasgos de personalidad, competencias y habilidades, y esto mismo les ha traído críticas, ya que debido a contener tantos elementos se dificulta su análisis, uso y aplicación.

El tercer modelo que se revisará es el de habilidad, propuesta planteada por Mayer y Salovey (1997). Éste se centra en la percepción, comprensión y manejo de las emociones, así como el uso de toda esa información para desempeñarnos de manera eficaz en diferentes ambientes de la vida cotidiana. Hace énfasis en cuatro ramas de las capacidades humanas, como lo son: percepción, valoración y expresión de emociones, facilitación emocional del pensamiento, comprensión de las emociones y regulación reflexiva de las emociones. Este modelo se caracteriza por identificar que la IE se conforma por habilidades de procesamiento de información.

2.3.1 Modelo de habilidad de Mayer y Salovey

La propuesta de estos autores es también conocida en el gremio como Modelo de habilidad o de cuatro ramas, este último debido a que para ellos la IE se compone de cuatro habilidades fundamentales: percepción, facilitación, comprensión y regulación.

El modelo de las cuatro ramas se caracteriza por concebir a la IE como un tipo de inteligencia capaz de facilitar el uso adaptativo de las emociones y su aplicación en nuestro pensamiento, esto a través del procesamiento de información del medio (Fernández Berrocal & Extremera Pacheco, 2005). Estos autores definen a la Inteligencia Emocional como:

La capacidad de percibir con precisión, valorar y expresar emociones; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando se facilita el pensamiento; la capacidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad de regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997).

Como se mencionó anteriormente, esta propuesta remarca la importancia de las habilidades cognitivas en la Inteligencia Emocional.

Las cuatro habilidades básicas que componen la Inteligencia Emocional según Mayer y Salovey (1997) son las siguientes:

- 1) Percepción, valoración y expresión de las emociones: esta se refiere a la certeza con la que los individuos pueden identificar tanto en ellos mismos, como en otras personas, las emociones y el contenido emocional. Esta habilidad se logra a través del registro, la atención e identificación de mensajes emocionales mediante la comunicación no verbal, como lo son gestos, tono de voz, postura, etc. Esta, a su vez, se compone de cuatro subhabilidades: a) la identificación de emociones en los estados subjetivos propios, b)

habilidad para identificar emociones en otras personas, c) precisión en la expresión de emociones y d) habilidad de discriminación entre sentimientos y entre las expresiones sinceras y no sinceras de los mismos (Mestre, Guil, Bracket & Salovey, 2008; Frago Luzuriaga, 2015).

- 2) **Facilitación emocional:** esta habilidad hace referencia al uso de las emociones como parte de procesos cognitivos como la solución de problemas o la creatividad, es decir, es la capacidad para relacionar las emociones con los sentidos, además del uso de la emoción para facilitar el razonamiento. Este aspecto se compone de las siguientes subhabilidades: a) priorización y redirección del pensamiento basado en los sentimientos y emociones, b) uso de las emociones para facilitar el juicio y la toma de decisiones, c) capitalización de los sentimientos para tomar ventaja de las perspectivas que ofrecen y d) uso de los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad (Mayer & Salovey, 1997; Mestre et al., 2008; Frago Luzuriaga, 2015).
- 3) **Comprensión de las emociones:** corresponde a la habilidad de cada persona de reconocimiento de sus estados de ánimo y emociones, es decir, a nivel cognitivo comprende cómo se presenta su emoción, así como la capacidad de identificar como afectan su comprensión o razonamiento. Además, comprende la identificación correcta de las emociones, la comprensión de significados emocionales de las mismas, ya sea de emociones sencillas o complejas. Esta habilidad se conforma, de igual manera, de cuatro subhabilidades: a) comprensión de la relación entre los diferentes tipos de emociones, b) comprensión de las causas y las consecuencias de las diferentes emociones, c) interpretación de sentimientos complejos, como la mezcla de diferentes emociones, así como las diferencias en los mismos y d) comprensión del cambio de una emoción a otra (Mestre et al., 2008).
- 4) **Regulación de las emociones:** la última rama del modelo de IE propuesto por Mayer y Salovey (1997) tiene relación con la capacidad individual de estar abierto a experimentar

emociones positivas o negativas, así como reflexionar sobre las mismas y ser capaz de determinar si la información resultante es útil, todo esto sin reprimir o exagerar emocionalmente. Las subhabilidades que componen esta rama son: a) apertura a sentimientos placenteros y desagradables, b) conducción y expresión reflexiva de emociones, c) habilidad para monitorear reflexivamente las emociones propias y de otros, mediante la identificación de cuán puras, importantes o razonantes son y d) la habilidad de manejar en uno mismo y otros las emociones sin reprimir o exageran su expresión (Fragoso Luzuriaga, 2015).

Mayer y Salovey (1997) concluyen en su modelo que la Inteligencia Emocional es la capacidad de percibir las emociones para ayudar al pensamiento, comprender las emociones y los significados emocionales, así como la regulación de las mismas de manera reflexiva para promover una mejor emoción y pensamiento.

2.3.2 Modelo Mixto de Goleman

Goleman (1995) establece que existen dos diferentes tipos de inteligencia, la intelectual y la emocional. Según este autor, poseer un coeficiente intelectual elevado no garantiza en los individuos el éxito en la vida, ya que identifica la existencia de otro tipo de inteligencia que permite el desarrollo adecuado de los individuos en diferentes contextos.

Para este autor la IE es un conjunto de características individuales como: la capacidad de automotivación, el control de los impulsos y el diferir la gratificación, regular las emociones, la empatía, la conciencia social y la regulación de las relaciones interpersonales.

Este modelo se compone de cuatro aspectos básicos, según Goleman (2018):

1. Autoconocimiento: este autor hace referencia a este término como la conciencia de uno mismo, que es la atención continua a los propios estados internos, incluidas las

emociones. El conocimiento de uno mismo permite la toma de conciencia de todos los sentimientos, ya sean positivos o negativos. Este aspecto se compone por la competencia de conocerse a sí mismo mediante el análisis y la atención a señales internas, así como el reconocimiento de los propios sentimientos y el efecto que estos tienen en el desenvolvimiento social (Fragoso Luzuriaga, 2015).

2. Autocontrol o autorregulación: según Goleman (2018) es el dominio que cada individuo tiene de sí mismo, es una tarea ardua que requiere dedicación, y constituye una habilidad fundamental. Para este autor, la autorregulación es la habilidad de demorar los impulsos, y constituye una capacidad fundamental que permitirá, al individuo, llevar a cabo una gran cantidad de actividades sociales. Para Goleman (2018) esta facultad se ve reflejada en el manejo de todas las emociones y sentimientos, ya sean positivas o negativas, sin embargo, no hace referencia a la inhibición de las mismas, sino más bien a la muestra adecuada de cada una de ellas. A grandes rasgos, la capacidad que cada individuo tiene para regularse se ve reflejado en el control de impulsos, estados internos y recursos internos (García Fernández & Giménez Mas, 2010).
3. Empatía: Goleman (2018) sugiere que este componente tiene como base el autoconocimiento o conciencia de uno mismo, esto debido a que cuanto más abiertos y conocedores nos encontremos de nuestras emociones, mayor será la capacidad de comprender los sentimientos de los demás. La empatía es la capacidad que permite a las personas saber lo que sienten los demás, y la clave que permite a los individuos ser empáticos es la capacidad para identificar los mensajes no verbales, a grosso modo se puede decir que es la habilidad que se tiene de conectar emocionalmente con otros individuos, así como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas (García Fernández et al., 2010).

4. **Habilidades Sociales:** son las aptitudes sociales que permiten un trato eficaz con los demás individuos, la ausencia de estas resulta en una ineptitud social y el fracaso interpersonal reiterado. El desarrollo y uso adecuado de estas habilidades es lo que permite a las personas relacionarse con los demás. Las personas con habilidades sociales mayor desarrolladas pueden conectar fácilmente con los demás, son capaces de identificar sentimientos, reacciones, conflictos u otros aspectos fundamentales de cualquier interacción humana.

Como puede observarse, según los planteamientos de Goleman (2018) una persona que tiene un nivel desarrollado de Inteligencia Emocional debe poseer las cuatro características descritas con anterioridad. Todas fundamentadas en el reconocimiento e identificación de los propios estados de ánimo, las emociones y sentimientos.

2.3.3 Modelo de BarOn de Inteligencia Socioemocional

A diferencia de los modelos anteriores, BarOn (2006) acuña el término de Inteligencia Socioemocional y la define como una muestra representativa de competencias, habilidades y facilitadores sociales y emocionales interrelacionados que determinan la efectividad que las personas tienen para entenderse y expresarse, entender a los demás y relacionarse con ellos, así como hacer frente a las demandas cotidianas.

Para formular su propuesta BarOn (2006) identificó cuatro áreas de funcionamiento que subdividió a su vez en diez destrezas:

1. **Habilidades intrapersonales,** es la capacidad que cada individuo tiene de ser consciente de sí mismo, entender sus propias fortalezas y debilidades, así como de expresar sus sentimientos y pensamientos de forma efectiva, se conforma de:
 - **Auto-consideración:** capacidad de respetarse y aceptarse a sí mismo

- Autoconocimiento: capacidad para comprender los propios sentimientos
 - Asertividad: capacidad de expresar sentimientos, creencias y pensamientos de manera eficaz y firme
2. Habilidades interpersonales, es la destreza de ser consciente de las emociones, sentimientos y necesidades de los demás, esto con el fin de establecer y mantener relaciones interpersonales satisfactorias, se integra de:
- Empatía: capacidad para entender y apreciar los sentimientos de los otros
 - Relaciones interpersonales: capacidad para establecer y mantener relaciones sociales adecuadas
3. Habilidad de adaptabilidad, es la habilidad de gestionar eficazmente el cambio personal, social y ambiental de manera flexible y realista para así poder hacer frente a diversas situaciones, problemas y poder tomar decisiones, se forma de:
- Validación: capacidad para validar las emociones propias y discernir entre lo experimentado y lo verdadero
 - Flexibilidad; capacidad de ajustarse a las condiciones cambiantes del medio, adaptando el comportamiento y pensamientos
 - Solución de problemas: capacidad para identificar, definir, general e implementar posibles soluciones
4. Componentes factoriales del manejo del estrés, son parte de la capacidad socioemocional de hacer frente y tolerar el estrés de manera positiva, incluye:
- Tolerancia al estrés: capacidad para afrontar sucesos adversos o situaciones estresantes
 - Control de impulsos: capacidad para resistir o demorar un impulso

En general BarOn (2012) considera que las personas Socioemocionalmente inteligentes son aquellas que tienen la capacidad de reconocer y expresar las propias emociones, así como

entender cómo se sienten los demás, y al mismo tiempo son capaces de crear y mantener relaciones interpersonales satisfactorias.

2.4 Importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en el alumnado

La educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal entre docente y alumno, esta interacción involucra diversas habilidades emocionales. Es por lo anterior, que el aprendizaje del alumno debe incluir la adquisición y desarrollo de la IE (Buitrón Buitrón & Navarrete Talavera, 2008).

En el ámbito escolar la IE influye directamente en cuatro aspectos determinantes para el alumnado:

Determina el bienestar y ajuste psicológico del estudiante ya que los componentes de la IE incluyen las habilidades para percibir, comprender y manejar de forma adaptativa las propias emociones, por lo tanto, los alumnos con una mayor IE cuentan con una buena salud mental, satisfacción y bienestar que aquellos con menor grado de estas habilidades (Extremera Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004).

Interviene en la cantidad y calidad de relaciones interpersonales, los estudiantes inteligentes emocionalmente son más hábiles para percibir, comprender y manejar emociones y sentimientos propios, al mismo tiempo también son más capaces de comunicar e identificar las habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de aquellos con los que se relacionen (Extremera Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004).

Influye en el rendimiento escolar, se ha demostrado que alumnos que cuentan con niveles altos de IE poseen un estado mental saludable lo que influye directamente en su desempeño escolar debido a que podrán emplear habilidades emocionales que permitan su adaptación y afrontamiento a las dificultades del medio (Extremera Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004).

Previene la aparición de conductas disruptivas, se ha comprobado que cuando los individuos cuentan con habilidades socioemocionales bien desarrolladas son capaces de desenvolverse de forma eficaz y sana en su contexto, podrán relacionarse adecuadamente teniendo comportamientos prosociales que los beneficien en el logro de sus objetivos educativos (Extremera Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004).

Alumnos inteligentes emocionalmente se sienten valorados y motivados, lo que les permite poder participar y confrontar distintos puntos de vista, así como adaptarse a la dinámica de enseñanza aprendizaje lo que lleva al desarrollo y adquisición de conocimientos indispensables para su desarrollo profesional y social (Ibáñez Salgado, 2002).

2.5 Importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado

El aula de clases es un contexto compuesto por dos tipos de actores con un tipo de comunicación bidireccional, es decir, docente y alumno se encuentran en un intercambio constante de información, por tal motivo la presencia de la Inteligencia Emocional en los docentes es fundamental para llevar a cabo sus funciones de forma adecuada y poder brindar una formación integral a los alumnos.

Dentro de los salones de clase contar con niveles elevados de IE en el profesorado impacta en dos diferentes aspectos:

En primer lugar, docentes con habilidades emocionales desarrolladas de forma positiva serán capaces de enseñar a través del ejemplo la regulación de sentimientos y emociones, ya sean positivas o negativas, lo que permitirá al estudiante aprender el uso adecuado de la IE para afrontar las vicisitudes que se presenten en su vida académica o personal (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2004). Profesores emocionalmente inteligentes tienen influencia en el rendimiento académico de los alumnos, ya que su práctica docente brinda mejores resultados de

aprendizaje y mantienen estilos de liderazgo colaborativos entre los individuos participantes en el contexto de enseñanza-aprendizaje (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2004). Es así que, el uso de acciones positivas por parte del docente facilita el surgimiento de climas emocionalmente favorables, mismas que propician la adquisición de aprendizajes en el aula (Ibáñez Salgado, 2002).

En segundo lugar, los docentes que poseen un adecuado desarrollo de habilidades psicológicas y emocionales pueden manejar efectivamente su labor en las aulas, ya que una Inteligencia Emocional sana permitirá poder emplear sus emociones de forma eficaz, lo que permite afrontar los efectos directos sobre el manejo y afrontamiento de sentimientos ante la aparición de síntomas relacionados con el estrés (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2004).

El trabajo docente y una práctica adecuada son fundamentales para el desarrollo de estudiantes competentes en diferentes ámbitos de su vida, por lo que resulta necesario prestar atención al desarrollo de habilidades emocionales en los mismos.

2.6 Prácticas Docentes para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional es necesaria para enfrentar adecuadamente las dificultades que se presentan en la vida cotidiana de todos los individuos, debido a que ello les otorgaría mayores niveles de satisfacción y de desarrollo personal, por lo cual el docente no deberá trabajar para el aquí y el ahora con los alumnos, sino para que sean en el futuro personas que se incorporen a la sociedad satisfactoriamente, tanto en su vida personal como laboral.

En la escuela se debe inculcar a los alumnos a ser emocionalmente más inteligentes, dotándolos de estrategias y habilidades emocionales básicas que les protejan de los factores de riesgo o, al menos, que eviten sus efectos negativos.

Como se revisó con anterioridad, las prácticas docentes son todas aquellas actividades que el profesor lleva a cabo dentro del aula con el fin de fomentar el proceso de aprendizaje (García Cabrero, et al., 2008; Díaz Alcaraz, 2007). Además de contribuir a la adquisición de la inteligencia cognitiva, estas prácticas docentes pueden ser empleadas para fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes.

Existen diferentes modelos y propuestas de trabajo que plantean el uso de las prácticas docentes para el desarrollo de la IE en alumnos de los diferentes niveles educativos. Entre estos podemos encontrar el propuesto por la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning CASEL), este se caracteriza por fomentar el aprendizaje social y emocional (SEL), proceso a través del cual los niños y adultos entienden, manejan las emociones, logran establecer y alcanzar objetivos positivos, sienten, muestran empatía por los demás, así como el establecimiento y mantenimiento de relaciones positivas en la toma de decisiones responsables (CASEL, 2019).

A su vez, existe la propuesta de Alan Mortiboys (2016), en el que muestra a los docentes cómo enseñar con inteligencia emocional. Esta propuesta busca fomentar en el profesorado el uso de la IE para atender la dimensión emocional del aprendizaje y la docencia. Sugiere que como docente se desarrolle la inteligencia emocional con dos objetivos: a) reconocer y responder a los sentimientos propios de los estudiantes en las aulas, con el objetivo de facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje y b) motivar en los alumnos un estado emocional que fomenta el aprendizaje.

En las siguientes páginas se describirán de manera más detallada y específica cada propuesta. Se finalizará con una reflexión acerca del beneficio del uso de las prácticas docentes para el desarrollo de la inteligencia Emocional.

2.6.1 El modelo CASEL

La organización Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, por sus siglas en inglés) ha identificado un conjunto de habilidades socio-emocionales que subrayan el desarrollo eficaz de los diversos roles de vida de las personas en nivel escolar. Este modelo es ampliamente utilizado por investigadores, educadores, ha sido marco de referencia para formular políticas públicas en diferentes países, para ayudar a mejorar la implementación de las competencias sociales, emocionales y académicas de los estudiantes.

Según CASEL (2019) el Aprendizaje Social y Emocional (SEL) es el proceso a través del cual tanto niños como adultos adquieren y aplican efectivamente el conocimiento, las actitudes, habilidades necesarias para comprender y manejar las emociones, al mismo tiempo que se establece el logro de objetivos positivos, sentir empatía por otros, establecer y mantener relaciones positivas, así como tomar decisiones responsables (CASEL, 2019).

CASEL (2017) ha identificado cinco competencias básicas de SEL:

- **Conciencia de sí mismo:** corresponde a la capacidad que tienen los individuos de reconocer las emociones y los pensamientos propios, y la influencia que estos tienen en el comportamiento.
- **Auto control:** es la capacidad individual de regular, emociones, pensamientos, sentimientos en diferentes situaciones, incluye habilidades como hacer un manejo adecuado del estrés, ser capaz de motivarse individualmente, así como poder establecer y lograr metas personales en los diferentes ámbitos de la vida del estudiante.
- **Conciencia social:** es la capacidad de entender y acatar las normas establecidas por la sociedad, así como ser empático de los acontecimientos globales.

- Habilidades de relación: incluye la capacidad que poseen las personas para establecer y mantener relaciones interpersonales saludables y efectivas, se compone de la escucha clara y activa, cooperar, negociar, ayudar y ofrecer soluciones cuando sea requerido.
- Toma de decisiones responsables: es la capacidad de tomar decisiones de forma acertada, respetuosa y constructiva.

El objetivo del SEL busca asegurar que los jóvenes desarrollen diferentes capacidades y habilidades, tales como trabajar y hacer equipo con los demás, comunicarse adecuadamente, respetar la diversidad, resolver problemas de manera efectiva, entre otras más componentes de la Inteligencia Emocional (CASEL, 2017).

El SEL se basa en la implementación de diversas prácticas docentes que se llevan a cabo dentro del aula. Estas actividades realizadas por el profesor dentro del salón de clases se realizan para fomentar de manera directa y efectiva el cumplimiento de las metas del programa, algunas de estas prácticas son crear un ambiente óptimo que permita el desarrollo de las habilidades SEL, actividades que promuevan el desenvolvimiento de relaciones interpersonales positivas entre docente-alumno y alumno-alumno, implementación de estrategias para la toma de decisiones y acuerdos colectivos, en general el docente será el encargado de emplear actividades y estrategias que permitan el aprendizaje socioemocional (CASEL, 2015).

El modelo CASEL (2015) describe que en el salón de clases los docentes ponen en práctica estrategias específicas que apoyan el desarrollo de la inteligencia emocional, algunas de estas son:

- Práctica para promover relaciones positivas con y entre los estudiantes
- Normas y pautas de comportamiento para crear una experiencia de clase positiva y ordenada

- Procedimientos y estrategias de gestión orientados a promover la toma de decisiones responsables
- Técnicas para promover el comportamiento respetuoso

Un aspecto relevante en el modelo CASEL (2015) se enfoca en capacitar al docente para hacer uso de prácticas educativas específicas, basadas en pedagogías y técnicas de gestión del aula con el fin de propiciar en el aula un clima positivo que permita el desarrollo de las habilidades SEL.

2.6.2 Propuestas de Prácticas Docentes para el desarrollo de la IE de Mortiboys

Mortiboys (2010) menciona que los docentes utilicen la inteligencia emocional potencializa de manera positiva diferentes aspectos de su trabajo, este autor sugiere que, si los profesores poner mayor atención al ámbito emocional en el salón de clases tendrá mayores posibilidades de desarrollar el aprendizaje, esto debido a que la IE es un determinante en el logro del aprendizaje reflexivo.

El modelo propuesto por este autor rescata el uso de la IE con dos objetivos fundamentales:

- Reconocer y responder a los sentimientos y emociones, del docente y del estudiante en un contexto de clase, esto con el fin de hacer a ambas partes más efectivas en el desempeño de su papel en el contexto escolar
- Motivar en los alumnos un estado emocional que conduzca al aprendizaje.

La propuesta de Mortiboys (2016) sugiere que la IE es una característica que puede ser adquirida, desarrollada e implementada por los docentes, además plantea estrategias específicas que guían el trabajo de un docente emocionalmente inteligente:

- Relación docente-alumno: el tipo de relación que se desarrolla con los estudiantes determinará el comportamiento de estos, la percepción que tendrán del docente y la respuesta a la información propuesta por este. Es labor del profesor trabajar en la formación de una relación emocionalmente sana con sus alumnos, generar confianza permitirá a su vez, mejorar la visión que el estudiante tiene de él, las actividades propuestas y la clase en general.
- Desarrollo de un ambiente emocional: corresponde al estado de aprendizaje de los alumnos según el ambiente emocional en el que se desenvuelven, este incluye diferentes factores como lo que el docente y el alumno dicen y hacen, la experiencia física del estudiante, el lenguaje empleado por el maestro, los materiales usados por el mismo, así como las actividades empleadas durante la sesión de clase. El docente deberá crear y propiciar un ambiente emocional positivo, prestando la misma atención que al contenido y los métodos de enseñanza.
- Manejo de las expectativas de los alumnos: el desarrollo del curso y la materia en general estará guiado por el primer acercamiento que el docente tenga con los alumnos, y de la forma en que este maneje sus expectativas, miedos, preocupaciones, emociones y curiosidad. Es trabajo fundamental del profesorado identificar todos los aspectos mencionados para poder propiciar una conexión entre la materia y los intereses individuales de cada alumno.
- Reconocimiento de la individualidad de los alumnos: Mortiboys considera importante dar el reconocimiento adecuado a cada uno de los alumnos con los que el docente tiene interacción dentro de las aulas, lo anterior puede llevarse a cabo usando y refiriéndose a los estudiantes por nombre, hacer contacto visual con ellos, solicitar aportaciones, dar retroalimentaciones positivas y retomar las aportaciones para enriquecer las clases. Las acciones anteriores tendrán impacto en cómo se sienten los estudiantes dentro de clase y con relación a su aprendizaje.

- Escuchar a los alumnos: un aspecto clave en la práctica de los docentes es saber escuchar lo que los estudiantes quieren, opinan y piensan. Un profesor emocionalmente inteligente es capaz de escuchar y hablar. Presta atención a los comentarios de los alumnos, mismo que permite hacer modificaciones en el curso para adecuarse de forma genuina a las necesidades de cada estudiante.
- Interpretación y respuesta a los sentimientos individuales y grupales: la propuesta del autor se fundamenta en la idea de que el aprendizaje y las emociones están unidos de manera directa. Es por eso que la labor del docente será reconocer y responder a los sentimientos, prestando particular atención a los negativos. El docente puede poner en evidencia sus habilidades emocionales reconociendo los sentimientos, aceptar la expresión de los mismos, y responder a ellos emocional o cognitivamente.
- Respuesta a comentarios y dudas de los alumnos: las respuestas brindadas por el profesor hacia las interrogantes de los estudiantes determinarán el comportamiento futuro de estos, es decir, afectará el cómo se siente durante la sesión, como perciben al docente de forma individual y colectiva, la retroalimentación dada por el maestro repercute en el entorno emocional del salón y la motivación de los alumnos.
- Conciencia de sí mismo como docente: la autoconciencia es determinante para lograr el desarrollo de la IE. El profesor debe poder reconocer sus sentimientos en cada situación dentro del aula para poder comprender sentimientos ajenos, así como identificar sus actitudes y valores. Comportamientos visibles como forma de hablar, hábitos y comunicación no verbal, a la vez que identifica la manera en que es percibido por los demás.
- Demostración de los sentimientos propios a los alumnos: Mortiboys plantea que las aulas con IE propicia espacios para que estudiante y docente reconozcan sus verdaderos sentimientos y personalidad. Lo anterior permitirá que los alumnos vean

al profesor como un ser emocional, sensible, no solo como el encargado de otorgar información.

En general, la propuesta de Mortiboys (2016) sirve de guía para encaminar la práctica de los docentes emocionalmente inteligentes.

2.7 Beneficios y propuestas para la implementación de las Prácticas Docentes para el desarrollo de la Inteligencia Emocional

Con la evolución del quehacer educativo surgen necesidades para atender problemas o situaciones nuevas. Actualmente se requiere en la formación de profesionales el desarrollo de la Inteligencia Emocional, y un contexto en el que se propicia su adquisición son las aulas, por tal motivo, es tarea del docente guiar al estudiante en la adquisición de conocimientos teóricos y metodológicos para el desarrollo académico, sin embargo, a su vez se hace un requisito apoyar e implementar en su práctica docente estrategias y técnicas que permitan a los estudiantes desarrollarse como individuos inteligentes emocionalmente.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor desempeña un papel importante como responsable de orientar al estudiante, por tal motivo es fundamental la generación de estrategias que hagan significativo dicho proceso.

Es así que resulta esencial que el docente se muestre ante sus alumnos como un profesional y una persona emocionalmente inteligente, debe mostrar el uso adecuado de las cualidades y habilidades emocionales que pretende inculcar. Esto es posible cuando los docentes sean capaces de transformarse y lograr una práctica docente comprensiva, innovadora y creativa que tome en cuenta la individualidad emocional de cada estudiante.

La autora Fragoso Luzuriaga (2019) menciona las prácticas docentes que los profesores universitarios deben desarrollar e implementar para propiciar dentro del aula climas emocionalmente inteligentes son:

- Demostrar pasión: esta práctica corresponde a la expresión de pasión mostrada por el profesor, se identifica a través de la forma de hablar, moverse y la forma en la que se presenta tanto a él como a la materia
- Desarrollo de climas positivos: incluye actividades empleadas para fomentar interacciones sanas y positivas, colaboración, confianza, tolerancia, comunicación efectiva y respeto
- Planificación y aplicación de actividades para el desarrollo emocional: va desde el acompañamiento emocional al alumno, hasta la gestión de actividades para la promoción del mismo
- Ser empático: el docente debe comprender las emociones individuales y grupales de los alumnos, así como demostrarla dentro del aula
- Ser ejemplo en el manejo de las emociones: es trabajo del maestro ser congruente con lo que dice y hace, deberá saber manejar, regular, expresar e identificar sus propias emociones

Con el uso de dichas prácticas, los docentes lograrán formar profesionistas completos en ámbitos que van desde el conocer la disciplina específica en la que se desarrollan, así como ser profesionales emocionalmente inteligentes, lo cual permitirá un mejor desempeño de sus labores propias.

El desarrollo y fomento de las prácticas docentes orientadas a la inteligencia emocional no es tarea fácil, ya que se requiere en primer lugar que el profesor sea consciente del desarrollo

de Inteligencia Emocional que posee y continúe su desarrollo en sí mismo y por ende en sus estudiantes.

2.8 Importancia de las Prácticas Docentes para el desarrollo de la IE en las clases en línea durante la contingencia provocada por el SARS-CoV-2

Durante el último año toda la población se ha visto obligada a resguardarse en sus hogares con el fin de afrontar de diferente forma y con recursos propios la contingencia sanitaria, cambiando de forma drástica las realidades de los individuos. Los diferentes sectores económicos han tenido que modificar sus procesos para afrontar este momento de crisis, y no es diferente el caso de la educación, en donde docentes y estudiantes de todos los niveles nos hemos visto inmersos de forma súbita en escenarios enteramente virtuales que, aun con cierta experiencia en la materia, desafían nuestra capacidad de adaptación, sobre todo si la educación en línea era, si acaso, un recurso complementario a lo que hoy por hoy sigue siendo el modelo más extendido de enseñanza: la clase presencial (Ruíz Cuéllar, 2020).

Esta nueva realidad educativa ha dificultado el proceso de aprendizaje general del estudiante, al mismo tiempo que ha impedido el desarrollo adecuado de la IE, algunos de los problemas que se presentan son los siguientes:

- Dificultad de lograr aprendizajes significativos a distancia debido a la falta de formación profesional y tecnológica, así como de recursos económicos, tanto de docentes como de estudiantes y familias.
- Desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos por parte de los estudiantes de diferentes escuelas, así como de distintas regiones del país.

- Inequidad social y educativa que puede profundizar en las circunstancias actuales y que se materializa en la brecha de acceso a las tecnologías según el nivel socioeconómico de las familias.
- Estrés debido a la carga excesiva de trabajos y tareas por parte de los docentes.

La nueva modalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje requiere que tanto estudiantes como docentes desarrollen e implementen estrategias que faciliten el proceso de adaptación y afrontación de la contingencia hasta que haya un retorno seguro a las aulas.

El cambio de paradigma en la educación durante la contingencia sanitaria requiere pertinente reconocer al alumno como integral, lo que implica la necesidad de una formación completa que enfatice, además del desarrollo cognitivo y la adquisición de conocimientos, aspectos interaccionales y afectivos. Procesos necesarios, dado el contexto educativo actual en que se presentan crisis de interacción, incremento de despreocupación por los otros, intolerancia, deficiente motivación y disciplina, condiciones que permean los escenarios formativos y presionan para replantear los objetivos del sistema de educación en los diversos niveles (Treviño Villareal, Gonzáles Medina & Montemayor Campos, 2019).

Algunas de las prácticas docentes orientadas a desarrollar la Inteligencia Emocional en los estudiantes son las siguientes:

Con el fin de propiciar en los alumnos la habilidad de percibir y expresar sus emociones, los docentes pueden manejar su lenguaje no verbal, que en un contexto virtual puede resultar complejo, sin embargo, hacerlo ayudará a transmitir sus emociones de forma óptima, manifestar y expresar sus emociones acerca de su trabajo y la asignatura impartida, además de fomentar la expresión emocional de los alumnos.

Para propiciar la facilitación emocional en los estudiantes, los profesores pueden aplicar técnicas que desarrollen la cohesión grupal y trabajo en equipo, actividades que han sido casi inexistentes durante los últimos meses de trabajo, promover la escucha activa y la participación en clase, generará en los individuos mayor interés y motivación hacia los temas impartidos, el docente juega un papel sumamente importante debido a que es necesario adoptar acciones hacia el acompañamiento académico y emocional de sus estudiantes.

Permitir el surgimiento de la comprensión emocional, los maestros deben tener desarrolladas habilidades emocionales propias para poder generar en sus alumnos habilidades correspondientes a la inteligencia emocional, principalmente mostrándose empáticos hacia los acontecimientos personales y académicos de los mismos.

Con el fin de permitir la regulación de las emociones, el docente deberá ser capaz de lograr animar o calmar al grupo, según la situación lo requiera, inspirar confianza y expresar emociones positivas de forma adecuada, así como las negativas, y todo ello a través de una interacción indirecta, llevada a cabo a través de un espacio virtual.

Todo esto solo demuestra que esta nueva realidad educativa ha traído consigo áreas de oportunidad tanto para el profesorado como para el alumno, debido a que ambos deben desarrollar habilidades emocionales que hagan más sencillo el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual en un contexto de crisis.

Como resultado de esta nueva realidad a la que se enfrenta la educación en todos los niveles, diversos especialistas han realizado investigaciones para visibilizar las problemáticas que han surgido de esta pandemia.

Los aportes de investigación respecto a la educación en tiempos de pandemia muestran que como resultado de un accionar prematuro y rápido en la adaptación de clases presenciales

a virtuales, se generó incertidumbre en estudiantes y docentes, debido a que no contábamos con los recursos para dar pie a la solución y fácil adaptación tecnológica. Sin embargo, no solo hubo problemas de adaptación, sino que también se hizo presente una amplia brecha de desigualdad de condiciones, resultado de los diferentes estratos socioeconómicos a los que alumnos y profesores pertenecen (Ordorika, 2020).

Así como también han surgido investigaciones que recalcan la existencia de desigualdad económica y tecnológica para poder desarrollarse en la nueva realidad educativa virtual (Ruíz Cuellar, 2020; Corona Carpio, Duharte Escalante, La O Salas & Díaz del Mazo, 2020), se han publicado trabajos en los que se presta atención y preocupación a aspectos psicológicos, emocionales y sociales, tales como, la ansiedad producto de la capacidad individual de adaptarse a nuevos escenarios, angustia al futuro cercano propio con relación a la enfermedad provocada por el virus SARS-CoV-2 y estrés provocado por la inexperiencia en el uso y regulación de habilidades socioemocionales para aminorar las dificultades del medio (Maldonado Gómez et al., 2020; BID, 2020).

Sin embargo, a pesar de la existencia de trabajos de investigación recientes relacionados con la temática, ninguno de ellos plantea metodologías a emplear por parte de los docentes o una modificación en su práctica docente digital para aminorar tanto en ellos, como en sus estudiantes las vicisitudes que se han mencionado. Es por eso que se recalca la necesidad de fomentar la adquisición de habilidades socioemocionales en docentes, a la vez que se les capacita en el entrenamiento de ellas en sus estudiantes a través de su práctica docente virtual.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En el presente capítulo se hará una descripción de los aspectos metodológicos de la investigación. Inicialmente se hará una presentación del enfoque empleado, el alcance y diseño con el cual se realizó este trabajo. Posteriormente, se presentará el instrumento utilizado y las categorías de análisis, al igual que la descripción del método empleado para analizar la información. Finalmente, se expondrán de manera detallada los sujetos de estudio.

3.1 Enfoque, alcance y diseño

En seguida se explica la perspectiva metodológica a la que se adhiere el presente estudio que cuenta con características del enfoque cuantitativo.

3.1.1 Enfoque

Este trabajo tendrá como enfoque metodológico el cuantitativo, caracterizado por el control de las variables cuantificables mediante valores numéricos, y la medida de resultados. En este tipo de investigación el resultado se expresa utilizando métodos estadísticos que presentan la relación entre las variables investigadas (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2015).

3.1.2 Alcance y diseño

En un primer momento, el alcance de la investigación será comparativo. Según Hernández Sampieri et al. (2015) este se deriva de los estudios descriptivos y busca contrastar los datos obtenidos a través de variables de agrupación.

En un segundo momento, el alcance de este estudio será correlacional debido a que se evaluará el grado de asociación de nuestras variables, en los estudios correlacionales primero

se mide cada una de éstas, y después se cuantifican, analizan y establecen las vinculaciones (Hernández Sampieri et al. 2015).

El tipo de diseño será no experimental, debido a que en este tipo de trabajos no se altera en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables, sino que se observan fenómenos tal como se dan en su contexto natural, con el fin de analizarlos (Hernández Sampieri et al. 2015). A su vez, este trabajo tendrá un corte transversal debido a que se aplicarán los instrumentos en un solo periodo de tiempo.

3.2 Sujetos

En la presente investigación participaron 101 alumnos de educación superior, pertenecientes a las carreras de Psicología y Biología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 25 estudiantes (24.75%) se identificaron con el sexo masculino y 76 (75.25%) con el femenino. De ellos 43 (42.57%) pertenecen a la carrera de Biología y 58 (57.43%) a la de Psicología. En cuanto al año de ingreso, 2 alumnos (1.98%) ingresaron en el 2014, 18 (17.82%) en el 2015, 54 (53.46%) en el 2016, 5 (4.95%) en el 2017, 14 (13.86%) en el 2018 y 8 (7.93%) lo hicieron en el 2019. El rango de edad de los participantes oscilo entre los 20 y 28 años, 5 de ellos (4.95%) tenían 20 años, 11 (10.59%) 21 años, 32 (31.68%) 22 años, 16 (15.84%) 23 años, 20 (19.80%) 24 años, 9 (8.91%) 25 años, 4 (3.96%) 26 años, 3 (2.98%) 27 años y 1 (0.99%) participante de 28 años. Como criterios de inclusión se determinó que los estudiantes participantes pertenecieran a las dos carreras mencionadas, debían haber tomado clases presenciales antes de la contingencia sanitaria, y seguir tomando clases en línea durante la pandemia.

3.3 Instrumentos

En seguida se describen los instrumentos utilizados en esta investigación: una breve ficha de datos sociodemográficos; el Cuestionario de Prácticas Docentes para el Desarrollo de Inteligencia Emocional (CPPDIE) en sus dos versiones, la primera que empleada para identificar la importancia de las diferentes prácticas y la segunda aplicada para registrar su frecuencia; por último, se expone el Trait Meta Mood Scale en su versión de 24 reactivos (TMMS-24).

3.3.1 Ficha de identificación

Esta sección de los instrumentos se constituyó para determinar las principales características sociodemográficas de la muestra estudiada. Se incluyó el sexo de los participantes, edad, licenciatura y año de ingreso.

3.3.2 Cuestionario de Prácticas Docentes para el Desarrollo de Inteligencia Emocional (CPPDIE) versión 1 y versión 2

En su forma original el cuestionario fue elaborado por Frago Luzuriaga (2021) con el propósito de detectar la importancia que los estudiantes concedían a diversas prácticas docentes que promueven la IE dentro de las aulas universitarias. Dicho instrumento se estructuró a través de diversas fases: una cualitativa, donde se definieron los reactivos a través de la participación de 6 grupos focales, y otra cuantitativa en la cual se construyó un instrumento preliminar, se realizó una prueba piloto, y finalmente se analizó la validez y confiabilidad del cuestionario en 638 alumnos mexicanos de educación superior. En su versión final el CPPDIE se estructuró por 17 reactivos organizados en 4 dimensiones que coinciden con los componentes del análisis factorial exploratorio con rotación Varimax los cuales explican el 60.214% de la varianza.

Su confiabilidad se analizó a través del estadístico Alfa de Cronbach donde obtuvo un puntaje global de $\alpha=.921$ lo cual indica una óptima fiabilidad. En adición, su primera dimensión,

planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional, alcanzó un $\alpha=.819$; la 2ª dimensión, ser ejemplo en el manejo y regulación de emociones logró un $\alpha=.822$; la 3ª dimensión, demostrar pasión, generó un $\alpha=.751$; y la 5 dimensión, generar climas positivos, obtuvo un $\alpha=.705$.

Para esta investigación la redacción del instrumento original fue modificada en los ítems: 1, 2, 4, 9, 11, 15 y 17 para adaptarla al contexto actual provocado por la pandemia en México. Por lo cual el término “aula” fue cambiado por el de “aula virtual”. Además, se creó una segunda versión del instrumento cuyo propósito es valorar la frecuencia con que las diversas prácticas para el desarrollo de la IE son aplicadas en la educación a distancia.

Las dos versiones del instrumento se evalúan a través de una escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta. En el caso de la primera versión, que registra la importancia concedida por los estudiantes a diferentes prácticas que fomentan la IE las opciones de respuesta son: (1) sin importancia, (2) poco importante, (3) importante y (4) muy importante. En el caso de la segunda versión, que analiza la frecuencia en que acorde a los alumnos se aplican las mismas prácticas que fomentan la IE las opciones de respuesta son: (1) no se aplica, (2) se aplica de forma poco frecuente, (3) se aplica de forma frecuente (4) se aplica de forma muy frecuente. A continuación, los ítems de cada versión se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1.

Ítems Cuestionario de Prácticas Docentes para el Desarrollo de Inteligencia Emocional

Dimensiones	Ítems CPDDIE	
	Primera versión Importancia	Segunda versión Frecuencia
	<i>Considero relevante que durante las clases en línea los docentes:</i>	<i>Durante las clases en línea los docentes:</i>
Planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional	1. Promuevan actividades académicas que favorecen el desarrollo emocional fuera del aula virtual * 2. Implementen actividades planificadas que favorecen el desarrollo emocional dentro del aula virtual * 3. Proporcionen conjuntamente acompañamiento académico y emocional en prácticas de la asignatura 4. Apliquen de manera adecuada técnicas para la expresión emocional de los estudiantes dentro del aula virtual *	1. Promueven actividades académicas que favorecen el desarrollo emocional fuera del aula virtual * 2. Implementan actividades planificadas que favorecen el desarrollo emocional dentro del aula virtual * 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 virtual *
Ser ejemplo en el manejo y regulación de emociones	5. Muestran empatía hacia las emociones de los estudiantes 6. Implementen criterios flexibles de evaluación en función de las necesidades del grupo 7. Calmen a los estudiantes cuando es necesario 8. Animen al grupo según la situación lo requiere 9. Manejen de forma adecuada sus emociones en el aula virtual *	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 virtual *
Demostrar pasión	10. Expresen emociones positivas sobre sus actividades profesionales 11. Expresen pasión, a través de su discurso en el aula virtual, sobre la asignatura que imparten * 12. Demuestren pasión, a través de su lenguaje no verbal, por la asignatura que imparten	10. Expresan emociones positivas sobre sus actividades profesionales 11. Expresan pasión, a través de su discurso en el aula virtual, sobre la asignatura que imparten * 12. Demuestran pasión, a través de su lenguaje no verbal, por la asignatura que imparten

	13. Inspiren a los estudiantes dentro del aula virtual *	13. Inspiran a los estudiantes dentro del aula virtual *
Desarrollar climas positivos dentro del aula	14. Promuevan el respeto hacia la participación de clase 15. Practique la tolerancia al error en el aula virtual * 16. Fomenten la escucha activa entre los estudiantes 17. Fomenten la colaboración en el aula virtual *	14. Promueven el respeto hacia la participación de clase 15. Practican la tolerancia al error en el aula virtual 16. Fomentan la escucha activa entre los estudiantes 17. Fomentan la colaboración en el aula virtual *

* Se modificó el término aula por aula virtual

Contar con ambas versiones permite identificar prácticas que son consideradas por los sujetos como muy relevantes, sin embargo, no son aplicadas con regularidad en el aula o viceversa, así como, las prácticas poco importantes que se emplean con frecuencia.

3.3.3 Trait Meta Mood Scale versión de 24 reactivos (TMMS-24)

Este instrumento es la versión reducida del TMMS-48 elaborado por Salovey, Mayer, Lee-Goldman, Turvey y Palfai (1995). Para su traducción al español, así como confirmación de validación y fiabilidad el TMMS-24 fue analizado por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) en una muestra de 292 estudiantes universitarios españoles. Su revisión en la población mexicana se llevó a cabo en 208 estudiantes de la licenciatura en psicología de dos universidades del área metropolitana donde obtuvo una fiabilidad de $\alpha = .90$ por lo que puede considerarse un instrumento con óptima fiabilidad para la medición de la Inteligencia Emocional (Rodríguez Nieto, Sánchez Miranda, Valdivia Vázquez & Padilla Montemayor, 2005).

Otro estudio relacionado con la validez y confiabilidad del instrumento en la población mexicana fue realizado por Valdivia Vázquez, Rubio Sosa y French (2014) quienes avalan la validez y confiabilidad el instrumento para su aplicación en la población mexicana.

El TMMS-24 mide lo que Mayer y Salovey (1997) denominan Inteligencia Emocional Percibida (IEP) o el metaconocimiento que tienen las personas de sus habilidades emocionales

en 3 procesos que los autores señalan dentro de las habilidades que integran su teoría: Percepción, comprensión y regulación (Fernández Berrocal et al., 2004).

El test se encuentra conformado por 24 oraciones cortas que evalúan el nivel de Inteligencia Emocional a través de tres dimensiones básicas:

- **Atención Emocional.** Que se define como la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada y se deriva de la habilidad Percepción y Valoración de las emociones de Mayer y Salovey (1997). Sus indicadores se pueden encontrar de la pregunta 1 a la 8 cuyos ítems son: presto mucha atención a los sentimientos; normalmente me preocupo mucho por lo que siento; normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones; pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo; dejo que mis sentimientos afecten mis pensamientos; pienso en mi estado de ánimo constantemente; a menudo pienso en mis sentimientos; presto mucha atención a cómo me siento
- **Claridad Emocional.** Es definida como la capacidad de comprender correctamente los estados emocionales y corresponde a la habilidad Comprensión de las emociones del modelo de Mayer y Salovey (1997). Sus indicadores se encuentran de la pregunta 9 a 16 cuyos reactivos son los siguientes: tengo claros mis sentimientos; frecuentemente puede definir mis sentimientos; casi siempre sé cómo me siento; normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas; a menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones; siempre puedo decir cómo me siento; a veces puedo decir cuáles son mis emociones; puedo llegar a comprender mis sentimientos
- **Reparación Emocional.** Se define como la capacidad de regular los estados emocionales correctamente y se deriva de la habilidad Regulación reflexiva de las emociones de Mayer y Salovey (1997). Sus indicadores se localizan de la pregunta 17 a la 24 y son: aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista; aunque me sienta mal, procuro

pensar en cosas agradables; cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida; intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal; si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme; me preocupo por tener un buen estado de ánimo; tengo mucha energía cuando me siento feliz; cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo

Su evaluación se realiza a través de una escala tipo Likert de 5 puntos: (1) nada de acuerdo; (2) algo de acuerdo; (3) bastante de acuerdo; (4) muy de acuerdo y (5) totalmente de acuerdo (Fernández Berrocal et al., 2004).

3.4 Procedimiento

Las actividades llevadas a cabo durante esta investigación fueron las siguientes:

Inicialmente se realizó la delimitación del tema y sus variables para iniciar la revisión de bibliografía, así como trabajos publicados con similitud a este. Posteriormente, se establecieron las preguntas de investigación y las hipótesis que guiaron el curso de este trabajo. Al mismo tiempo, se realizó una adaptación del cuestionario CPDDIE (Fragoso Luzuriaga, 2021), fue así que se adecuaron dos versiones, el CPDDIE v1 que mide importancia otorgada las prácticas docentes y el CPDDIE v2 que evalúa la frecuencia de uso de dichas prácticas desde la opinión de los estudiantes. Se estableció la población de estudio y se delimitó la muestra, compuesta por estudiantes universitarios de las facultades de Psicología y Biología de la BUAP que cursaban clases virtuales durante la pandemia por el virus SARS-CoV-2. Después se elaboró un formulario en la plataforma Microsoft Forms que incluyó: consentimiento informado, CPDDIE v1, CPDDIE v2 y el Test Trait Meta Mood Scale versión de 24 reactivos (TMMS-24). A continuación, se realizó una prueba piloto del formulario con el fin de identificar errores o complicaciones, los participantes

fueron 15 estudiantes universitarios, quienes señalaron que el instrumento fue fácil de realizar en línea, se identificó el tiempo total empleado para contestar la prueba.

Para poder aplicar los formularios se solicitó autorización a diferentes docentes de las facultades de Psicología y Biología de la BUAP, para que sus estudiantes contestarán la prueba durante el tiempo de su clase en línea. Se comunicó el motivo para solicitar la colaboración de los estudiantes, se presentó el consentimiento informado y el objetivo del instrumento, así como, las indicaciones de cada instrumento y se resolvieron las dudas a los participantes, con el fin de reducir las complicaciones durante el proceso de respuesta. Se aclaró el tiempo promedio para contestar el cuestionario y se agradeció su participación. Finalmente, se llevó a cabo el proceso de análisis de resultados, se descargaron los datos de la plataforma Microsoft Teams a un archivo de Excel, se realizó la codificación de estos y fueron vaciados al software SPSS con el fin de analizar la información recabada.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

En este capítulo se presentan: en primer lugar, los resultados del CPDDIE versión 1 y 2 donde se analizará la importancia que otorga el alumnado a diferentes prácticas docentes que fomentan la IE, así como su frecuencia de aplicación; en segundo lugar, se muestra una comparación entre la importancia y la frecuencia de la prácticas docentes que fomenta la IE; en tercer lugar, se desarrollan los datos obtenidos del TMMS-24 los cuales brindan un diagnóstico sobre la IE de los estudiantes analizados; y finalmente se expone una correlación entre los resultados del CPPDIE en su primera versión y el TMMS-24.

4.1 Estadísticas descriptivas CPDDIE versión 1

En esta sección se mostrarán los resultados del CPDDIE versión 1, cuestionario que evalúa la importancia otorgada por los estudiantes a las prácticas docentes empleadas por sus profesores para el desarrollo de la IE durante las clases en línea derivadas de la contingencia sanitaria. Cabe destacar que todas las prácticas son consideradas por más del 50% de la muestra como importantes o muy importantes

4.1.1 Planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional

Como se observa en la Tabla 2, la práctica que los estudiantes consideran más relevante en esta categoría es que los docentes proporcionen conjuntamente acompañamiento académico y emocional en prácticas de la asignatura donde 52 alumnos, que corresponden al 51.48% de la muestra consideran que esta es muy importante dentro del trabajo en el aula virtual. Por su parte, la práctica docente con menor evaluación de importancia fue que los profesores implementen actividades planificadas que favorezcan el desarrollo emocional dentro del aula virtual, misma que fue calificada así por 44 estudiantes, que representan el 43.56% de la población estudiada.

Tabla 2.

Distribución de Importancia por cada práctica docente de planificación y aplicación de actividades para el desarrollo emocional

Prácticas	1		2		3		4	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Promuevan actividades académicas que favorecen el desarrollo emocional fuera del aula virtual	0	0.00%	12	11.88%	41	40.59%	48	47.52%
2. Implementen actividades planificadas que favorecen el desarrollo emocional dentro del aula virtual	2	1.98%	10	9.90%	45	44.55%	44	43.56%
3. Proporcionen conjuntamente acompañamiento académico y emocional en prácticas de la asignatura	0	0.00%	11	10.89%	38	37.62%	52	51.49%
4. Apliquen de manera adecuada técnicas para la expresión emocional de los estudiantes dentro del aula virtual	2	1.98%	11	10.89%	43	42.57%	45	44.55%

Nota: (1) sin importancia, (2) poco importante, (3) importante y (4) muy importante

4.1.2 Ser ejemplo en el manejo y regulación de emociones

Como se observa en la Tabla 3, la práctica que los estudiantes consideran más relevante en esta categoría es que los docentes muestren empatía hacia las emociones de los estudiantes donde 65 alumnos, que corresponden al 64.35% de la muestra consideran que esta es muy importante dentro del trabajo en el aula virtual. Por su parte, que los profesores implementen criterios flexibles de evaluación en función de las necesidades del grupo fue la segunda evaluada con mayor importancia, evaluada así por 59 estudiantes que representan el 58.41%. A su vez, la práctica considerada con menos importancia es que los docentes calmen a los estudiantes cuando es necesario, debido a que 36 alumnos, es decir, el 35.64% de la población.

Tabla 3.

Distribución de Importancia por cada práctica docente de ser ejemplo en el manejo y regulación de emociones

Prácticas	1		2		3		4	
	n	%	n	%	n	%	N	%
5. Muestren empatía hacia las emociones de los estudiantes	1	0.99%	8	7.92%	27	26.73%	65	64.35%
6. Implementen criterios flexibles de evaluación en función de la necesidad del grupo	0	0.00%	8	7.92%	34	33.66%	59	58.41%
7. Calmen a los estudiantes cuando es necesario	1	0.99%	11	10.89%	53	52.47%	36	35.64%
8. Animen al grupo según la situación lo requiera	1	0.99%	7	6.93%	49	48.51%	44	43.56%
9. Manejen de forma adecuada sus emociones en el aula	2	1.98%	5	4.96%	44	43.57%	50	49.50%

Nota: (1) sin importancia, (2) poco importante, (3) importante y (4) muy importante

4.1.3 Demostrar pasión

Como se muestra en la Tabla 4 la práctica que los estudiantes consideran más relevante en esta categoría es que los docentes inspiren a los estudiantes dentro del aula virtual donde 71 alumnos, que corresponden al 70.30% de la muestra consideran que esta es muy importante dentro del trabajo en el aula virtual. Por su parte, que los profesores demuestren pasión, a través de su lenguaje no verbal, por la asignatura que imparten fue evaluada como importante únicamente por 43 alumnos, que representan el 42.57% de la muestra, siendo de esta categoría la ponderada como menos importante.

Tabla 4

Distribución de Importancia por cada práctica docente para demostrar pasión

Prácticas	1		2		3		4	
	n	%	N	%	n	%	N	%
10. Expresen emociones positivas sobre sus actividades profesionales	1	0.99%	3	2.97%	51	50.49%	46	45.54%
11. Expresen pasión a través de su discurso en el aula virtual, sobre la asignatura que imparten	0	0.00%	4	3.96%	30	29.70%	67	66.33%
12. Demuestren pasión, a través de su lenguaje no verbal, por la asignatura que imparten	1	0.99%	6	5.94%	51	50.49%	43	42.57%
13. Inspiren a los estudiantes dentro del aula virtual	1	0.99%	1	0.99%	28	27.72%	71	70.29%

Nota: (1) sin importancia, (2) poco importante, (3) importante y (4) muy importante

4.1.4 Desarrollar climas positivos dentro del aula

Como se muestra en la Tabla 5, la práctica que los estudiantes consideran más relevante en esta categoría es que los docentes practiquen la tolerancia al error en el aula virtual donde 69 alumnos, que corresponden al 68.31% de la muestra consideran que esta es muy importante dentro del trabajo en las clases virtuales. A su vez, la práctica considerada con menos importancia es que los docentes fomenten la colaboración en el aula virtual, debido a que 51 alumnos la evaluaron con menor importancia, es decir, el 50.49% de la población.

Tabla 5

Distribución de Importancia por cada práctica docente para desarrollar climas positivos dentro del aula

Prácticas	1		2		3		4	
	n	%	N	%	n	%	N	%
14. Promuevan el respeto hacia la participación en clase	0	0.00%	3	2.97%	34	33.66%	64	63.36%
15. Practique la tolerancia al error en el aula virtual	1	0.99%	2	1.98%	29	28.71%	69	68.31%
16. Fomenten la escucha activa entre los estudiantes	1	0.99%	1	0.99%	42	41.58%	57	56.43%
17. Fomenten la colaboración en el aula virtual	2	1.98%	7	6.93%	41	40.59%	51	50.49%

Nota: (1) sin importancia, (2) poco importante, (3) importante y (4) muy importante

4.2 Resultados CPDDIE versión 2

A continuación, se mostrarán los resultados del CPDDIE versión 2, cuestionario que evalúa la frecuencia de aplicación de las prácticas docentes empleadas por sus profesores para el desarrollo de su IE durante las clases en línea derivadas de la contingencia sanitaria, identificada por los estudiantes.

4.2.1 Planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional

Como se aprecia en la Tabla 6, la totalidad de las prácticas docentes relacionadas con la planificación de actividades para el desarrollo emocional no se aplican o se aplican de forma poco frecuente ya que los porcentajes de estas dos calificaciones superan el 50% en todas las acciones que integran las prácticas analizadas. Sin embargo, la que se destaca como la más usada es: Proporcionar conjuntamente acompañamiento académico y emocional en prácticas de la asignatura donde se registra que 20 estudiantes, que corresponden al 19.8%, perciben su aplicación como frecuente y 5 sujetos, quienes representan al 4.95% de la muestra, como muy frecuente. Por otra parte, la práctica que menos se emplea es la de promover actividades académicas que favorecen el desarrollo emocional fuera del aula virtual en la cual 32 alumnos, que corresponden al 31.68%, perciben que la práctica no es aplicada y 49, que equivale al 48.51%, afirman que se instrumenta de forma poco frecuente.

Tabla 6

Distribución de Frecuencia por cada práctica docente para planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional

Prácticas	1		2		3		4	
	n	%	N	%	N	%	n	%
1. Promueven actividades académicas que favorecen el desarrollo el desarrollo emocional fuera del aula virtual	32	31.68%	49	48.51%	16	15.84%	4	3.95%
2. Implementan actividades planificadas que favorecen el desarrollo emocional dentro del aula virtual	34	33.66%	44	43.56%	18	17.82%	5	4.95%
3. Proporcionan conjuntamente acompañamiento académico y emocional en prácticas de la asignatura	25	24.75%	51	50.49%	20	19.80%	5	4.95%
4. Aplican de manera adecuada técnicas para la expresión emocional de los estudiantes dentro del aula virtual	40	39.60%	39	38.61%	16	15.84%	6	5.94%

Nota: (1) No se aplica, (2) se aplica de forma poco frecuente, (3) se aplica de forma frecuente y (4) se aplica de forma muy frecuente

4.2.2 Ser ejemplo en el manejo y regulación de emociones

Como se observa en la Tabla 7, en general las prácticas docentes relacionadas con ser ejemplo en el manejo y regulación de las emociones no se aplican o se aplican de forma poco frecuente ya que sumadas ambas categorías de evaluación superan el 60% en todas las acciones que integran el instrumento. Sin embargo, la que se destaca como la más usada es que los docentes manejan de forma adecuada sus emociones en el aula virtual donde se registra que 48 estudiantes, que corresponden al 47.52%, perciben su aplicación como frecuente y 7 sujetos, quienes representan al 6.93% de la muestra, como muy frecuente. Por otra parte, la práctica que

menos se emplea es la de calmar a los estudiantes cuando es necesario en la cual 18 alumnos, que corresponden al 17.82%, perciben que la práctica no es aplicada y 52, que equivale al 51.48%, afirman que se lleva a cabo de forma poco frecuente.

Tabla 7

Distribución de Frecuencia por cada práctica docente para ser ejemplo en el manejo y regulación de emociones

Prácticas	1		2		3		4	
	n	%	N	%	n	%	N	%
5. Muestran empatía hacia las emociones de los estudiantes	3	2.97%	43	42.57%	48	47.52%	7	6.93%
6. Implementan criterios flexibles de evaluación en función de la necesidad del grupo	12	11.88	39	38.61%	41	40.59%	9	8.91%
7. Calman a los estudiantes cuando es necesario	18	17.82%	52	51.48%	23	22.77%	8	7.92%
8. Animar al grupo según la situación lo requiera	10	9.90%	50	49.50%	33	32.67%	8	7.92%
9. Manejan de forma adecuada sus emociones en el aula	10	9.90%	34	33.66%	47	46.53%	10	9.90%

Nota: (1) No se aplica, (2) se aplica de forma poco frecuente, (3) se aplica de forma frecuente y (4) se aplica de forma muy frecuente

4.2.3 Demostrar pasión

Como se observa en la Tabla 8, en general las prácticas docentes relacionadas con demostrar pasión no se aplican o se aplican de forma poco frecuente ya que estas dos calificaciones superan el 50% en la evaluación de todas las prácticas que integran la categoría. Sin embargo, la que se destaca como la más usada es que los docentes expresen pasión a través de su discurso en el aula virtual, sobre la asignatura que imparten donde se registra que 44 estudiantes, que corresponden al 43.57%, perciben su aplicación como frecuente y 7 sujetos,

quienes representan al 6.93% de la muestra, como muy frecuente. Por otra parte, la práctica que menos se emplea la relacionada con mostrar pasión, a través de su lenguaje no verbal, por la asignatura que imparten en la cual 10 alumnos, que corresponden al 9.90%, perciben que la práctica no es aplicada y 61, que equivale al 60.39%, afirman que se emplea de forma poco frecuente.

Tabla 8

Distribución de Frecuencia por cada práctica docente para demostrar pasión

Prácticas	1		2		3		4	
	n	%	N	%	n	%	N	%
10. Expresan emociones positivas sobre sus actividades profesionales	4	3.96%	50	49.50%	45	44.55%	2	1.98%
11. Expresan pasión a través de su discurso en el aula virtual, sobre la asignatura que imparten	3	2.97%	47	46.53%	44	43.57%	7	6.93%
12. Demuestran pasión, a través de su lenguaje no verbal, por la asignatura que imparten	10	9.90%	61	60.39%	26	25.74%	4	3.96%
13. Inspiran a los estudiantes dentro del aula virtual	11	10.88%	51	50.49%	33	32.68%	6	5.94%

Nota: (1) No se aplica, (2) se aplica de forma poco frecuente, (3) se aplica de forma frecuente y (4) se aplica de forma muy frecuente

4.2.4 Desarrollar climas positivos dentro del aula

Como se observa en la Tabla 9, en general las prácticas docentes relacionadas con desarrollar climas positivos dentro del aula se aplican de forma frecuente y de forma muy frecuente ya que estos dos porcentajes superan el 50% en todas las prácticas que integran la categoría. Sin embargo, la que se destaca como la más usada es: promover el respeto hacia la participación en clase donde se registra que 70 estudiantes, que corresponden al 69.30%, perciben su aplicación como frecuente y 9 sujetos, quienes representan al 8.91% de la muestra, como muy frecuente. Por otra parte, la práctica que menos se emplea es la relacionada con

fomentar la colaboración en el aula virtual en la cual 4 alumnos, que corresponden al 3.96%, perciben que la práctica no es aplicada y 36, que equivale al 35.64%, afirman que se emplea de forma poco frecuente.

Tabla 9

Distribución de Frecuencia por cada práctica docente para desarrollar climas positivos dentro del aula

Prácticas	1		2		3		4	
	n	%	N	%	N	%	N	%
14. Promueven el respeto hacia la participación en clase	1	0.99%	21	20.79%	70	69.30%	9	8.91%
15. Practican la tolerancia al error en el aula virtual	2	1.98%	27	26.73%	59	58.41%	13	12.87%
16. Fomentan la escucha activa entre los estudiantes	8	7.92%	29	28.71%	54	53.46%	10	9.90%
17. Fomentan la colaboración en el aula virtual	4	3.96%	36	35.64%	52	51.48%	9	8.92%

Nota: (1) No se aplica, (2) se aplica de forma poco frecuente, (3) se aplica de forma frecuente y (4) se aplica de forma muy frecuente

4.3. Diferencias entre importancia y frecuencia de aplicación CPDDIE v1 y CPDDIE v2

Con la finalidad de conocer la distribución de la muestra se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov a la diferencia de los totales de las puntuaciones obtenidas de los instrumentos de importancia y frecuencia de aplicación de las prácticas docentes para el fomento de la IE (CPDDIE v1 y CPDDIE v2) obteniendo las siguientes significancias: en la dimensión planificar actividades para el desarrollo emocional $p=.057$; en la dimensión ser ejemplo en el manejo emocional $p=.349$; en la dimensión demostrar pasión $p=.214$; y en la dimensión generar climas positivos $p=.183$ (Landeró Hernández & González Ramírez). Por lo que se puede deducir que la muestra tiene una distribución homogénea, por lo tanto, como medida para comparar los dos grupos se decidió utilizar la prueba de T de Student la cual se muestra en la Tabla 10

Tabla 10

Diferencias entre la importancia y frecuencia de aplicación de prácticas docentes para el desarrollo de la IE

	t	gl	P	Diferencia de Medias	d de Cohen
Planificar actividades	14.742	100	< .001	5.564	1.467
Ser ejemplo	12.636	100	< .001	4.822	1.257
Demostrar Pasión	15.541	100	< .001	4.485	1.546
Fomentar Climas Positivos	13.498	100	< .001	3.188	1.343

Como se puede observar en todas las dimensiones que integran los instrumentos (CPDDIE v1 y CPDDIE v2): planificar actividades para el desarrollo emocional; ser ejemplo en el manejo emocional; demostrar pasión; y fomentar climas positivos, se tuvo una significancia $p < .05$ lo que indica la existencia de diferencias significativas entre la importancia que le brindan los estudiantes a las diferentes prácticas docentes que desarrollan la IE y la frecuencia con la que se aplican en el aula lo cual es verificado por los resultados de la d de Cohen. Por la anterior se rechaza la hipótesis nula, que afirma que no existen diferencias significativas entre la importancia y frecuencia de aplicación de las diferentes prácticas docentes que fomentan la IE en estudiantes universitarios de las licenciaturas de Psicología y Biología durante la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2.

4.4 Resultados TMMS-24

En la tabla 11 se encuentran los resultados obtenidos de la aplicación del Trait Meta Mood Scale-24 a los alumnos que conformaron la muestra del presente estudio. En primer lugar, dentro de la dimensión Atención emocional se observa que 46 estudiantes (45.54%) se encuentran en el rango 1: debe mejorar presta poca atención, 53 alumnos (52.47%) en el rango 2: adecuada

atención y 2 individuos de la muestra (1.98%) en el rango 3: debe mejorar presta demasiada atención. En segundo lugar, dimensión Claridad emocional, 50 estudiantes (49.50%) se ubican en el rango 1: debe mejorar claridad, 45 (44.55%) en el rango 2: adecuada claridad y 6 (5.94%) en el rango 3: excelente claridad. En tercer lugar y último, dimensión reparación emocional, 53 estudiantes (52.47%) se encuentran en el rango 1: debe mejorar reparación, 41 (40.59%) en el rango 2: adecuada reparación y finalmente, 7 estudiantes (6.97%) en el rango 3: excelente reparación.

Tabla 11.

Tabla de frecuencias de puntuaciones Trait Meta Mood Scale-24

Dimensiones del análisis TMMS-24	1		2		3	
	N	%	n	%	n	%
Atención Emocional	46	45.54%	53	52.47%	2	1.98%
Claridad Emocional	50	49.50%	45	44.55%	6	5.94%
Reparación Emocional	53	52.47%	41	40.59%	7	6.97%

Nota: para atención emocional (1) debe mejorar presta poca atención, (2) adecuada atención (3) debe mejorar presta demasiada atención; para claridad emocional (1) debe mejorar claridad (2) adecuada claridad (3) excelente claridad; para reparación emocional (1) debe mejorar reparación (2) adecuada reparación (3) excelente reparación

Es importante destacar que según los resultados obtenidos no existe una correlación negativa entre el puntaje del cuestionario de inteligencia emocional auto percibida (TMMS-24) y la importancia que otorgan los estudiantes a las diversas prácticas docentes que desarrollan la habilidad en las licenciaturas de Psicología y Biología durante las clases virtuales por la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2.

4.5 Correlaciones entre CPDDIE versión 1 y TMMS-24

Mediante una correlación de Pearson se evaluó la dependencia que existe entre los parámetros medidos entre la escala TIMMS-24 con respecto al cuestionario CPDDIE, siendo la Atención Emocional la variable con mayor significancia estadística (Tabla 12).

Para la población estudiada, existe una correlación débil entre la Atención Emocional y la Práctica de planeación y aplicación de actividades (Pa, $r=0.259$) con un nivel de significancia estadístico muy alto ($p<0.01$).

Por su parte, existe una correlación moderada entre la Atención Emocional y la Práctica de Ser ejemplo en el manejo y regulación de emociones (Ej, $r=0.310$) con un nivel de significancia muy alto ($p<0.01$).

Finalmente, se identificó una correlación moderada entre la Atención Emocional y la práctica de Fomentar Climas Positivos en el aula (FC, $r=0.315$) con un nivel de significancia estadístico muy alto ($p<0.01$).

Tabla 12.

Relación entre IE y la percepción de importancia de las prácticas docentes para su desarrollo

Variable	N	M	SD	F1 (Pa)	F2 (Ej)	F3 (FC)	F4 (Cp)	Ate	Clari	Rep
Atención Emocional	101	24.07	5.279	.259**	.310**	.315**	.129	-		
Claridad Emocional	101	23.99	7.043	.110	.092	.018	.039	.213*	-	
Reparación Emocional	101	23.31	6.758	.220*	.151	.101	.113	.157	.470**	-

** $p<.01$ * $p<.05$ c

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

5.1 Discusión

Los resultados encontrados en este trabajo de investigación permitieron conocer desde la experiencia y opinión de los estudiantes las prácticas docentes que desarrollan la IE consideradas como importantes por ellos, y la frecuencia de uso durante la pandemia por el virus SARS-CoV-2.

Dentro de la categoría planificación y aplicación de actividades para el desarrollo emocional, los alumnos evaluaron como más importante que los docentes proporcionen conjuntamente acompañamiento académico y emocional en prácticas de la asignatura (Pequeño et al., 2020), es decir, para los estudiantes es necesario que su profesor proporcione conocimientos relacionados con la materia que imparten sin dejar de lado aspectos emocionales como, ser conscientes de las emociones, reconocer su expresión y distinguir el contenido emocional de las actividades dentro del aula de clases (Extremera Pacheco y Fernández Berrocal, 2002). El profesor que facilita este acompañamiento brinda medios para comunicarse, participar y relacionarse entre los estudiantes del aula virtual (Mortiboys, 2016).

Por su parte, en la categoría ser ejemplo en el manejo y regulación de emociones, los alumnos consideraron como práctica más importante la de mostrar empatía hacia sus emociones, lo que quiere decir que para el estudiante es necesario que su docente sea capaz de reconocer e identificar sus sentimientos para poder conectar con mayor facilidad con sus alumnos, ponerse en su lugar y comprender por lo que están pasando (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2002), la empatía permite el desarrollo adecuado de las emociones y sentimientos dentro del contexto educativo (Chiape y Cuesta, 2013). Sin embargo, hay diferencia entre la importancia otorgada al uso de las prácticas de esta categoría y su frecuencia de uso,

debido a que las prácticas que la componen son usadas con poca frecuencia dentro del aula virtual en esta contingencia. Lo cual podría dificultar que los alumnos adquieran habilidades de regulación emocional necesarias para percibir, sentir y expresar emociones positivas y negativas sin dejarse llevar de forma drástica por las mismas (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2002). Las prácticas que integran esta categoría son necesarias para que los estudiantes adquieran, a través del ejemplo, las habilidades de IE necesarias para alcanzar objetivos académicos y profesionales, es así como, cuando un profesor universitario muestra una óptima IE y es congruente dentro del aula, motiva a los estudiantes a desarrollar sus propias habilidades emocionales (Fragoso Luzuriaga, 2019).

Por otro lado, la práctica evaluada como más importante dentro de la categoría demostrar pasión es que los docentes inspiren a los estudiantes dentro del aula, esta actividad resulta de suma importancia para ellos debido a que la motivación con la que el docente imparta su clase y se exprese de la misma, repercutirá en el comportamiento del alumnado y los resultados académicos del mismo (Fragoso Luzuriaga et al. 2021). No obstante, se identificó que las prácticas docentes de esta categoría son las que menos se llevan a cabo dentro de las aulas virtuales. Lo anterior puede ser resultado del medio de interacción virtual, las actividades que componen esta categoría se caracterizan por el uso de la comunicación verbal y no verbal, siendo difícil la expresión de la segunda a través de una pantalla (Corona, et al., 2020). Que el docente pueda demostrar pasión al impartir sus clases, tiene repercusión en el desarrollo de la IE, ya que cuando los estudiantes identifican a un profesor comprometido con su labor les es más fácil asimilar las actividades de una materia (Fragoso Luzuriaga, 2019).

En cuanto a la práctica docente más importante dentro de la categoría generación de climas positivos dentro del aula, los estudiantes identificaron la de fomentar la tolerancia al error en el aula virtual, es decir, el alumno considera importante tener la oportunidad de equivocarse y obtener retroalimentación que los ayude a mejorar, sin ser juzgados. Lo anterior quiere decir

que la existencia de interacciones positivas entre el maestro y el alumno, así como entre compañeros de clase resulta un aspecto clave para promover habilidades emocionales (Fragoso Luzuriaga. 2019), la promoción de climas positivos dentro del aula virtual permitirá un proceso de comunicación fluido (Pequeño, et al., 2020). Durante las clases en línea, la actividad con mayor uso es la de promover el respeto hacia la participación en clase, práctica que va muy unida a la anterior, debido a que ambas son resultado de una interacción adecuada entre los miembros de la clase virtual. En general, cuando existen climas positivos dentro del aula se permite que tanto alumnos como docentes se desenvuelvan de forma adecuada, sean capaces de expresar ideas y opiniones sin temor a ser criticados negativamente.

Los resultados hallados por la escala TMMS-24, que evalúo las habilidades que los estudiantes poseen respecto a la comprensión de sus estados emocionales, muestran que para el primer componente que es la atención emocional, se descubrió que más de la mitad de la muestra posee un rango adecuado de esta habilidad, lo que quiere decir que los alumnos tienden a observar y pensar en sus sentimientos y estados de ánimo de forma conveniente (Fernández Berrocal et al., 2004). Al contrario de lo anterior, se encontró que el resto de la muestra debe mejorar su atención emocional, ya que durante las clases virtuales esto podría tener repercusiones negativas en sus objetivos académicos. El valor que posee este aspecto de la IE para el estudiante radica en que al contar con un dominio adecuado para identificar cómo se siente emocionalmente, podrá propiciar la base para aprender a controlar, moderar su comportamiento y no dejarse llevar por impulsos o pasiones exaltadas (Fernández Berrocal et al., 2002).

Para el componente claridad emocional se descubrió que menos de la mitad de los estudiantes debe mejorar su claridad emocional, lo que significa que estos alumnos no cuentan con la capacidad de reconocer emociones complejas (Fernández Berrocal et al., 2004). Sin embargo, una parte proporcional de la muestra cuenta con una adecuada claridad, lo que les

permite reconocer sus estados emocionales y por ende los de sus compañeros y docentes, es así que puede notar las causas y repercusiones que sus emociones tienen en su entorno (Fernández Berrocal et al., 2002),

Con relación a la dimensión reparación emocional se detectó que más de la mitad de la muestra debe mejorar su reparación emocional, lo que quiere decir que este porcentaje de los estudiantes no se cree capaz de regular sus sentimientos (Fernández Berrocal et al., 2004). Por otro lado, el resto de los alumnos deben mejorar su reparación emocional, lo que supondría la necesidad de manejar de forma adecuada sus sentimientos y emociones, ya sean positivas o negativas (Fernández Berrocal et al., 2002).

La pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 y el confinamiento al que se tuvieron que adaptar los diversos sectores de la población repercutió en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje del nivel medio superior, los estudiantes tuvieron que adaptarse a las nuevas condiciones de normalidad, las clases virtuales modificaron el escenario del salón de clases, la forma de comunicarse y recibir retroalimentación (Pequeño et al., 2020). Por tal motivo resulta necesario prestar atención al uso de practicas docentes que permitan el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los estudiantes de las facultades de Psicología y Biología de la BUAP, que les permita continuar con su desarrollo académico y profesional de manera óptima.

En cuanto a las hipótesis planteadas al inicio de este trabajo, los resultados obtenidos nos permiten identificar que existen diferencias significativas entre la importancia y frecuencia de aplicación en las prácticas docentes que fomentan la IE en los estudiantes universitarios de las licenciaturas de Psicología y Biología durante la pandemia, es decir, la importancia que los estudiantes otorgan a las prácticas para el desarrollo de la IE: planificar actividades para el desarrollo emocional; ser ejemplo en el manejo emocional; demostrar pasión; y fomentar climas positivos difiere del uso que se les da en las aulas virtuales, lo anterior podría estar determinado

por las características del entorno digital, ya que en el aula virtual se debe reconocer al estudiante como un individuo activo y no solamente como un usuario receptivo, de tal modo es importante que el profesor modifique su proceso de enseñanza según las necesidades emocionales del grupo (Mortiboys, 2016), según lo anterior se rechaza la hipótesis nula que afirmaba que no existían dichas diferencias significativas.

Por último, de acuerdo a los hallazgos obtenidos, se acepta lo planteado por la hipótesis alterna, que dice a mayor puntaje obtenido en la dimensión atención emocional, mayor será la importancia otorgada por los estudiantes a las prácticas docentes que desarrollan la IE durante la pandemia del virus SARS-CoV-2, lo anterior quiere decir que según sea el nivel de atención emocional o grado en que las personas reconocen sus sentimientos y las respuestas fisiológicas que tienen en sí mismos, mayor será la importancia que le darán al uso de las prácticas docentes para el desarrollo de la IE por parte de sus profesores durante las clases virtuales (González, Custodio y Abal, 2020).

5.2 Recomendaciones o sugerencias:

Derivado de los hallazgos de esta investigación, se sugiere incorporar el uso de las prácticas docentes durante las clases virtuales por la contingencia sanitaria por el virus SARS-CoV-2:

Para el docente se recomienda: a) planificar y aplicar actividades que promuevan el desarrollo de la IE, estas pueden estar enfocadas a generar un ambiente positivo dentro del aula virtual, promover el trabajo colaborativo, mismas que pueden o no estar relacionadas con el temario de la materia impartida; b) ser ejemplo en el manejo y regulación, tendrá que ser coherente entre sus emociones y la expresión de las mismas dentro del aula, y al mismo tiempo ayudar a los alumnos a conseguir regular y demostrar sus emociones de forma adecuada; c) demostrar pasión, el docente requerirá capacitación para transmitir a través de su lenguaje verbal

y no verbal sus acciones y motivación por su profesión, así como por la materia que imparte; d) generar climas positivos dentro del aula, mediante el desarrollo de relaciones positivas con los alumnos, fomentar la tolerancia al error y la crítica constructiva, evitando en medida de lo posible los juicios y la agresividad.

Debido a que los resultados mostraron que los estudiantes poseen niveles bajos de las habilidades emocionales que componen la IE, por tal motivo se sugiere orientar la práctica docente al desarrollo de las mismas: a) atención emocional, se sugiere diseñar actividades que desarrollen la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. Principalmente se sugiere enseñar al alumno a reconocer su sentir emocional, para posteriormente aprender a moderar su comportamiento y las relaciones interpersonales, de tal modo que esto evite que se deje llevar por la expresión inadecuada de sus sentimientos; b) claridad emocional, se recomienda el uso de prácticas orientadas a la comprensión de las emociones en el alumnado. Para que el estudiante sea capaz de comprender los estados emocionales de otras personas tiene que aprender a comprender los propios; c) reparación emocional es conveniente que el trabajo del docente capacite al estudiante en la habilidad para regular sus estados emocionales de forma adecuada. La regulación emocional se entiende como la capacidad de controlar la respuesta comportamental ante emociones y sentimientos negativos, sin embargo, también debe ser empleada ante la aparición de estados emocionales positivos.

Las clases virtuales durante esta contingencia sanitaria han sido un parteaguas para nutrir la forma en que se llevaba a cabo el proceso de enseñanza, y una vez que se retorne a las aulas físicas debe considerarse el uso de todas estas prácticas orientadas al desarrollo de la inteligencia emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2015). *Prácticas de tutoría y formación de los estudiantes*. DOCUMENTOS
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universitat de València
- BarOn, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*. 18(2), 13-25. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271>
- BarOn, R. (2012). The Impact of Emotional Intelligence on Health and Wellbeing. En Di Fabio, A. (Ed.), *Emotional Intelligence: New Perspectives and Applications*. (29-50). InTech.
- Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedía.isa*, 1-13, DOI: 10.1177/205684601261
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *La educación Superior en tiempos de COVID-19*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Di%C3%A1logo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf>
- Buitrón Buitrón, S., & Navarrete Talavera, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 4(1), 1-4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4775388>
- Bruns, B. & Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y El Caribe*. Banco Mundial.

- Cabero Almerana, J. & Romero Tena, R. (2010). Análisis de "buenas prácticas" del e-learning en las Universidades Andaluzas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 283-309. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014897012>
- Cascante Flores, N., & Villanueva Salazar, L. (2020). Formación docente en didáctica universitaria en la pandemia: entre la reflexión pedagógica y la instrumentalización. *InterCambios, Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2), 1-10. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-01262020000200107&lang=es
- Cejudo, J. & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29-36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Chiape, A. & Cuesta, J. C. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educación y educadores*, 16(3), 503-524. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v16n3/v16n3a06.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs, Middle and High School Edition*. <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2017). *Serie de discusión de SEL para padres y cuidadores: apoyando padres y cuidadores con el aprendizaje social y emocional*.

http://www.casel.org/wpcontent/uploads/2017/11/CASELCaregiverGuide_Spanish.pdf

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2019). *CASEL*. Chicago.
<https://casel.org/what-is-sel/>

Coffield, F., & Edward, S. (2009). Rolling out “good”, “best” and “excellent” practice. What next? Perfect Practice? *British Educational Research Journal*, 35(3), 371-390.
Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/40375587>

Corona Carpio, M.H., Duharte Escalante, A.B., La O Salas, N.O. & Díaz del Mazo, L. (2020). La educación a distancia durante la Covid-19 para los estudiantes de tercer año de estomatología. *MEDISAN*, 24(5), 1014-1024.
<http://scielo.sld.cu/pdf/san/v24n5/1029-3019-san-24-05-1014.pdf>

Cortés Rojas, J.L. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(Edición Especial), 1-11.
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560>

Del Mastro Vecchione, C. (2012). Las “buenas prácticas” del docente universitario en la PUCP. *En Blanco & Negro*, 3(2), 8-13.
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/3858/pdf>

Denzin, N. K. (2009). *On Understanding Emotion*. Transaction Publishers.

Dhani, P., & Sharma, T. (2016). Emotional Intelligence; History, Models and Measures. *International Journal of Science Technology and Management*, 5(7), 189-201.
<https://www.researchgate.net/publication/305815636>

- Díaz Alcaraz, F. (2007). Modelo para autoevaluar la práctica docente: (dirigido a maestros de infantil y primaria). Praxis grupo Wolters Kluwer
- Díaz Roldán, J. (2021). Administración de la práctica tutorial en tiempos del COVID-19: Atendiendo las necesidades especiales de los alumnos universitarios a través de la tutoría en línea. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(Edición Especial), 1-20. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2557>
- Durán, R., & Estay-Niculcar, C.A. (2016). Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 209- 232. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331443195011.pdf>
- Elias, M.J. (2003). *Aprendizaje académico y socioemocional*. México: CENEVAL. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129414_spa
- Elizondo Moreno, A., Rodríguez Rodríguez, J.V. & Rodríguez Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3-11. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/issue/view/40/47>
- Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el alumnado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2) http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005

Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*.

www.ua.es/dpto/dspee/estudios/otros/La%20importancia%20de%20desarrollar%20la%20inteligencia%20emocional%20en%20el%20profesorado.pdf

Fernández-Berrocal, P., Extremera Pacheco, N., & Ramos Díaz, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish modified version of Trait Meta Mood Scale. *Psychological Reports*, (94), 751-755.

<http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/Spanish%20TMMS.pdf>

Fernández-Berrocal, P. & Ruíz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 421-436.

<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>

Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.

https://www.redalyc.org/articulo.oa?id_27411927005

Flores Peña, M.R., & Navarrete Cueto, C.A. (2021). Retos de la educación a distancia para las instituciones de Educación Media Superior Tecnológica en tiempos de COVID-19. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 8(Edición Especial), 1-21.

<https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2556/2594>

- 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. (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. <file:///C:/Users/Downloads/2584-7922-1-PB.pdf>
- Fragoso Luzuriaga, R. (junio, 2021). *Creación y Validación del Cuestionario de Prácticas Docentes para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional (CPDDIE)*. Trabajo presentado en Séptimo Congreso Nacional y Noveno Iberoamericano de Pedagogía.
- Fragoso Luzuriaga, R., Hernández Montelongo, G., Jiménez Quiñones, B. & López Ramírez, J. C. (junio, 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(14), 51-59. <https://www.hekademos.com/index.php/hhekademos/article/view/37/36>
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número Especial, 1-15. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- 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), 43-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>

Gazca Herrera, L.A. (2021). Implicaciones del coronavirus covid-19 en los procesos de enseñanza en la educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-30.
<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/753>

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós

Goleman, D. (2018). *La Inteligencia Emocional: por qué es más importante que el Coeficiente Intelectual*. Ediciones B de Bolsillo.

Gómez Ortiz, R. A. & Arana Soberanes, M. T. (2010). La inteligencia emocional y la inserción al mercado de trabajo. *Memorias Quinto foro de Investigación educativa, IPN*. <https://repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/3282/1/4.pdf>

Landero Hernández, R., & González Ramírez, M. (2006). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. Trillas

González, R., Custodio, J. B., & Abal, F. J. P. (2020). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale-24 en estudiantes universitarios argentinos. *Psicogente*, 23(44), 1-26. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0124-01372020000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Guzmán, J. C. (2018). Las Buenas Prácticas de Enseñanza de los Profesores de Educación Superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 133-149.
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/9428>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2015). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. McGraw Hill

Ibáñez Salgado, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 28, 31-45.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-

07052002000100002

Junta de Andalucía. (2012). *Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado.*

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/documents/10306/151>

3789/guia_buenas+precticas_competencias.pdf

Lawler, E. J. (1999). Bringing Emotions into Social Exchange Theory. *Annual Review of Sociology*, 25, 217-244.

<https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2236&context=articles>

rticles

Maldonado. A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, 22(87), 51-75.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-

26982000000100004

Maldonado Gómez, G., Miro, M. A., Stratta, A. E., Barreda Mendoza, A., Zingaretti, L.

(2020). La educación superior en tiempos de COVID-19: análisis comparativo

México-Argentina. *Revista de Investigación en Gestión Industrial, Ambiental,*

Seguridad y Salud en el Trabajo, 1, 35-60.

<https://www.editorialeidec.com/revista/index.php/GISST/article/view/79/60>

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En Salovey, P. &

Sluyter, D. J. (Ed.), *Emotional Development And Emotional Intelligence:*

Educational Implications (3-31). Basic Books.

- Mejía Serafín, L.H., Osorio García, M.C., & Navarro Zavaleta, J.A. (2007). Impacto de la práctica docente sobre la calidad de la enseñanza en el nivel medio superior. *Espacios Públicos*, 11(21), 352-369. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67602119.pdf>
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., Moreno-Doña, A. & Castro-Jaque, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educação e Pesquisa*, 42(4), 937-952. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29848830005>
- Mestre, J., Guil, R., Brackett, M., & Salovey, P. (2008). Inteligencia Emocional: definición, evaluación y aplicación desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. *En Motivación y Emoción* (407-438). McGraw Hill.
- Miguel Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Edición especial). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- Mortiboys, A. (2010). *How to be an effective teacher in higher education. Answers to recturers' questions*. McGraw Hill.
- Mortiboys, A. (2016). *¿Cómo enseñar con inteligencia emocional?: Guía paso a paso para profesionales de educación media superior, superior y posgrado*. Grupo Editorial Patria.
- Neta, M. & Haas I. J. (2019). Chapter 1. Movere: Characterizing the Role of Emotion and Motivation in Shaping Human Behavior. En Neta, M. & Haas I. J. (Ed.) *Emotion in the mind and body* (1-10). Springer.

Ordorika, I. (2020). Pandemia y Educación superior. *Revista de Educación Superior* 194, 49(1), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (2020). Informe: Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa?fbclid=IwAR1BBi6CoRKalki-Yi2lpussZMMzzRtHZvldsyXyPI4D2P92-IKjLWfyOTQ

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje*. Síntesis de los primeros resultados. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/43058438.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>

Páez Cala, M.L. & Castaño Castrillón, J.J. (2015). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en estudiantes Universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285. <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v32n2/v32n2a06.pdf>

Pequeño, I., Gadea, S., Alborés, M., Chiavone, L., Fagúndez, C., Giménez, S., & Santa Cruz, A.B. (2020). Enseñanza y aprendizaje virtual en contexto de pandemia. Experiencias y vivencias de docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología en el primer semestre del año 2020. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2), 1-18. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-01262020000200150&lang=es

Piñón Olivas, R., Nevárez Arguijo, C.R., Jáquez Escárcega, J.L., Ortega Javalera, C.E. & Loya Torres, S. (2021). Barreras que enfrentan los estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, al cambiar de la modalidad presencial a la virtual durante la emergencia sanitaria provocada por el Covid-19. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(Edición Especial), 1-19. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2562>

Rebollo-Catalán, M.A., García-Pérez, R., Buzón-García, O. & Vega-Caro, L. (2013). Las emociones en el aprendizaje universitario apoyado en entornos virtuales: diferencias según actividad de aprendizaje y motivación del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 69-93. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41058>

Rodríguez Nieto, M.A., Sánchez Miranda, M.P., Valdivia Vázquez, J.A., & Padilla Montemayor, V.M. (2005). Perfil de Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios de la facultad de psicología. *Universidad Autónoma de Nuevo León*. http://www.uaslp.mx/PDF/2228_320.pdf

Ruíz Cuéllar. G. (2020) Covid-19: Pensar la educación en un escenario inédito. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 229-237. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n85/1405-6666-rmie-25-85-229.pdf>

Salovey, P., Mayer, J., Goldman-Lee, S., Truvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional Attention; Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Meta-Mood. En Pennebaker, J. *Emotion disclosure, and Health*, 125-154. http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/CognitionandAffect/CA1995SaloveyMayer.pdf

- Treviño Villareal, D.C., González Medina, M.A. & Montemayor Campos, K.M. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior. *Revista de Psicología y Ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 32-48. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-79>
- Valdivia Vázquez, J.A., Rubio Sosa, J.C., & French, B.F. (2014). Examination of the Spanish Trait Meta-Mood Scale–24 Factor Structure in a Mexican Setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(5), 473- 482. <https://doi.org/10.1177%2F0734282914552052>
- Yáñez-Galleguillos, L.M. & Soria-Barreto, K. (2016). Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte. *Formación Universitaria*, 10(5), 59-68. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000500007>.
- Yncera Hernández, N., Lorenzo Ruíz, A., & Peña Salazar, L.D. (2021). Proyecto para el desarrollo y fortalecimiento del proceso de resiliencia en una comunidad educativa ante la pandemia de COVID-19. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(Edición Especial), 1-20. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2559>
- Zabalza Beraza, M.A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de docencia universitaria*, 10(1), 17-42. http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n1_completo.pdf

ANEXOS

INSTRUMENTO: DETECCIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Introducción: Las prácticas docentes son todas aquellas actividades llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado, mismas que son diseñadas con el fin de generar en los estudiantes la adquisición de conocimientos teóricos o prácticos. En ese sentido, estas mismas prácticas pueden ayudar al estudiante a desarrollar habilidades socioemocionales en el contexto escolar, tales como la capacidad para percibir y expresar los sentimientos, solución de problemas o creatividad, comprender y regular sus emociones.

Instrucciones preliminares. En primer lugar, se exhibirá un formato de consentimiento informado. En caso de rechazarlo no se podrán tomar las respuestas de tu cuestionario como parte de la muestra para la investigación. En segundo lugar, se mostrará una breve ficha de datos sociodemográficos; en tercer lugar, se te presentarán dos cuestionarios muy similares entre sí. El primero, evalúa la **IMPORTANCIA** que tu otorgas a diferentes prácticas docentes. El segundo, evalúa la **FRECUENCIA** promedio en la que percibes se han aplicado dichas prácticas durante la pandemia. Se te harán señalamientos cuando contestar uno u otro instrumento y cada uno de ellos cuenta con sus propias instrucciones. En cuarto lugar, existe una pregunta abierta donde debes desarrollar ¿Qué acciones han llevado a cabo los docentes durante la pandemia para ayudar a tu desarrollo emocional (Dentro y fuera del aula virtual) ?; Y finalmente, en quinto lugar, te solicitará que respondas el **TMMS-24** (Trait Meta Mood Scale) el cual evalúa la inteligencia emocional autopercebida.

De antemano agradecemos tu tiempo. Tus respuestas son de gran ayuda en la realización de esta investigación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Si deseas que tus respuestas sean tomadas en cuenta, por favor, lee cuidadosamente el texto que aparece enseguida y acepta sus términos

1. Estimado participante, como parte del proceso de elaboración de mi Tesis para obtener el grado de Licenciada en Psicología por la BUAP, me encuentro realizando un estudio sobre prácticas docentes para el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios. Las preguntas que se te presentarán se hacen a diferentes alumnos de tu edad en las Facultades de Psicología y Ciencias Biológicas de la BUAP. Las preguntas NO tienen respuestas correctas o incorrectas. Sólo se quiere conocer tu opinión sobre toda una serie de situaciones que puede vivir un estudiante perteneciente a tu facultad en la BUAP durante las clases en línea resultado de la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2. TUS RESPUESTAS SERÁN CONFIDENCIALES. No las verán ni tus profesores ni los otros alumnos. Por favor, lee con atención las instrucciones para las diferentes preguntas y sé TAN HONESTO COMO PUEDES al expresar lo que piensas.

Muchas gracias por tu colaboración.

Si acepto

No acepto

FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Por favor responde lo que se te solicita para completar la ficha de datos sociodemográficos.

Sexo	Hombre <input type="checkbox"/>	Mujer <input type="checkbox"/>
------	---------------------------------	--------------------------------

Edad actual _____

Licenciatura Psicología Biología

Actualmente tomas clases en línea Sí No

Año de ingreso a la licenciatura _____

CUESTIONARIO I. IMPORTANCIA DE LAS DIFERENTES PRÁCTICAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

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 educación superior durante las clases en línea resultado de la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2.

Instrucciones: En seguida se te presentan diferentes acciones que fortalecen las prácticas docentes para el desarrollo de la IE durante las clases en línea. Por favor evalúa la IMPORTANCIA de dichas acciones para tu desarrollo emocional dentro de la licenciatura, a través de la siguiente escala:

1= sin importancia	2= poco importante	3= importante	4= muy importante
--------------------	--------------------	---------------	-------------------

Todas las preguntas deben responderse con base a la afirmación:

<i>Considero importante que durante las clases virtuales los docentes universitarios...</i>	1	2	3	4
1.Expresen emociones positivas sobre sus actividades profesionales				
2.Expresen pasión, a través de su discurso en el aula virtual, sobre la asignatura que imparten				
3.Demuestren pasión, a través de su lenguaje no verbal, sobre la asignatura que imparten				
4.Inspiren a los estudiantes dentro del aula virtual				
5.Promuevan el respeto hacia la participación en clase				
6.Practiquen la tolerancia al error dentro del aula virtual				
7. Fomenten la escucha activa entre los estudiantes				
8. Fomenten la colaboración dentro del aula virtual				

9. Promuevan actividades académicas que favorecen el desarrollo emocional fuera del aula virtual				
10. Implementen actividades planificadas que favorecen el desarrollo emocional dentro del aula virtual				
11. Proporcionen conjuntamente acompañamiento académico y emocional en los proyectos de la asignatura				
12. Apliquen de manera adecuada técnicas para la expresión emocional de los estudiantes dentro del aula virtual				
13. Muestren empatía hacia las emociones de los estudiantes				
14. Implementen criterios flexibles de evaluación en función de las necesidades del grupo				
15. Calmen a los estudiantes cuando es necesario				
16. Animen al grupo cuando la situación lo requiere				
17. Manejen de forma adecuada sus emociones en el aula virtual				

CUESTIONARIO II. FRECUENCIA DE APLICACIÓN DE LAS DIFERENTES PRÁCTICAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El objetivo de este cuestionario es identificar la FRECUENCIA de aplicación de las prácticas docentes que desarrollan la Inteligencia Emocional (IE) dentro de las aulas de educación superior durante las clases en línea resultado de la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2.

Instrucciones: En seguida se te presentan diferentes acciones docentes para fortalecer la Inteligencia Emocional (IE) durante las clases en línea. Por favor evalúa la FRECUENCIA DE APLICACIÓN en que dichas acciones han implementado durante la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, mediante la siguiente escala:

1= no se aplica 2= se aplica de forma poco frecuente 3= se aplica de forma frecuente 4= se aplica de forma muy frecuente

Todas las preguntas deben responderse con base a la afirmación:

<i>Durante las clases en línea los docentes...</i>	1	2	3	4
1. Expresan emociones positivas sobre sus actividades profesionales				
2. Expresan pasión, a través de su discurso en el aula virtual, sobre la asignatura que imparten				
3. Demuestran pasión, a través de su lenguaje no verbal, sobre la asignatura que imparten				
4. Inspiran a los estudiantes dentro del aula virtual				
5. Promueven el respeto hacia la participación en clase				
6. Practican la tolerancia al error dentro del aula virtual				
7. Fomentan la escucha activa entre los estudiantes				

8. Fomentan la colaboración dentro del aula virtual				
9. Promueven actividades académicas que favorecen el desarrollo emocional fuera del aula virtual				
10. Implementan actividades planificadas que favorecen el desarrollo emocional dentro del aula virtual				
11. Proporcionan conjuntamente acompañamiento académico y emocional en los proyectos de la asignatura				
12. Aplican de manera adecuada técnicas para la expresión emocional de los estudiantes dentro del aula virtual				
13. Muestran empatía hacia las emociones de los estudiantes				
14. Implementan criterios flexibles de evaluación en función de las necesidades del grupo				
15. Calman a los estudiantes cuando es necesario				
16. Animam al grupo cuando la situación lo requiere				
17. Manejan de forma adecuada sus emociones en el aula virtual				

Pregunta abierta

Por favor responde lo que se te indica

¿Qué acciones han realizado los docentes para promover tu desarrollo emocional durante la pandemia (Dentro o fuera del aula virtual)?

TMMS-24

Objetivo: Identificar habilidades emocionales autopercebidas en estudiantes universitarios

Instrucciones: A continuación, encontrarás algunas afirmaciones sobre sentimientos y emociones. Por favor lee atentamente cada frase y responde de acuerdo a la escala siguiente:

1=Nada de acuerdo	2=Algo de acuerdo	3=De acuerdo	4=Muy de acuerdo	5=Totalmente de acuerdo
-------------------	-------------------	--------------	------------------	-------------------------

Afirmaciones:	1	2	3	4	5
1. Presto mucha atención a los sentimientos					
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento					
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones					
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo					
5. Dejo que mis sentimientos afecten mis pensamientos					
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente					
7. A menudo pienso en mis sentimientos					
8. Presto mucha atención a cómo me siento					
9. Tengo claros mis sentimientos					
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos					
11. Casi siempre se cómo me siento					
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas					
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones					
14. Siempre puedo decir cómo me siento					

15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones					
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos					
17. Aunque a veces me sienta triste, suelo tener una visión optimista					
18. Aunque a veces me siento mal, procuro pensar en cosas agradables					
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida					
20. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal					
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme					
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo					
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz					
24. Cuanto estoy enfadado/a intento cambiar mi estado de ánimo					