



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Enfoque socio afectivo para la educación emocional en docentes de primaria”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

JOSELINE VIOLETA HERNÁNDEZ ESCAMILLA

Director de tesis

MTRO. LUIS QUINTANILLA GONZÁLEZ

Ciudad de México Diciembre de 2018

Introducción	5
Capítulo I “El Contexto escolar mexicano”.	9
1.1. La educación emocional en el contexto escolar mexicano.	10
1.1.1. La educación emocional escolar.	12
1.1.2. La educación emocional docente.	13
1.2. La interacción social en la escuela.	17
1.2.1. La influencia de los profesores en el aprendizaje.	18
1.3. La percepción del docente acerca de su clima laboral.	20
1.3.1. Relación entre el clima laboral y el desempeño docente	22
1.3.2. Factores de estrés docente.	22
1.4. Influencia de las emociones en el desempeño profesional docente.	27
Capítulo II “Inicios de la Educación emocional y su concepción actual”.	32
2.1.1. Charles Darwin	32
2.1.2. Edward Thorndike	34
2.1.3. David Wechsler y el concepto de inteligencia	35
2.1.4. Howard Gardner	36
2.1.5. Salovey y Mayer	38
2.1.6. Daniel Goleman	39
2.2. Afectividad	40
2.2.1. Características y componentes de la afectividad	43
2.2.1.1 Sentimientos y emociones.	44
2.3. El desarrollo emocional	46
2.3.1. El autoconocimiento y el auto concepto	49
2.3.2. El autocontrol o autorregulación	50
2.3.3. La automotivación	53
2.3.3.1. La necesidad.	53
2.3.3.2. La motivación	54
2.3.3.3. El Estimulo, acción y resultado.	55
2.4. El Reconocimiento de emociones	56
2.4.1. Reconocimiento de emociones ajenas	60
2.4.1.1 La empatía.	61
2.4.1.2. La resiliencia.	62
2.5. Las relaciones interpersonales	64
2.5.1. La asertividad	65

Capítulo III “Estudio diagnóstico de las necesidades socioafectivas docentes”

	68
3.1.. Especificación de los objetivos del diagnóstico	68
3.1.1.Objetivos del diagnostivo	68
3.2. Determinación del diseño de organización, análisis y fuentes de datos	68
3.2.1. Características de la población seleccionada.	69
3.3. Instrumentos para la obtención de datos	71
3.3.1. Prueba de inteligencia emocional Trait Meta Mode Scale).	71
3.3.2. La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index.	75
3.3.3. El Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey.	80
3.3.4. La Escala de asertividad de Rathus.	84
3.3.5. Matriz de observaciones.	87
Capítulo IV. “Análisis de los datos obtenidos en campo”	92
4.1. Análisis de datos obtenidos del Trait Meta Mood Scale	92
4.1.1 Atención	93
4.1.2. Claridad.	93
4.1.3. Reparación.	94
4.2. Análisis de datos obtenidos de la medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index (IRI)	95
4.2.1. Toma de perspectiva.	95
4.2.2. Fantasía	96
4.2.3. Preocupación empática.	97
4.2.4. Malestar personal.	97
4.3. Análisis de datos obtenidos de la estandarización del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey	98
4.4. Análisis de datos obtenidos de la escala de asertividad de Rathus	99
4.5. Análisis de datos obtenidos de la matriz de observación.	100
4.5.1. Cognición.	100
4.5.2. Motivación y afecto.	101
4.5.3. Comportamiento.	102
4.5.4. Contexto.	103
4.6. correlaciones entre componentes de las pruebas	105

4.7. Conclusiones generales sobre el análisis	111
Capítulo V Presentación de la propuesta de intervención:	
“Curso de actualización docente para el fortalecimiento de competencias emocionales”	115
5.1. Modelos pedagógicos	115
5.2. Perfil del formador	116
5.3. Características del curso de actualización docente para el fortalecimiento de habilidades, competencias y capacidades emocionales	117
5.3.1. <u>Objetivo general</u>	118
5.4. Contenidos del curso de actualización docente para el fortalecimiento de competencias emocionales.	118
5.5. Estrategias, medios y recursos	120
5.5. Objetivos por sesión y presentación de secuencias didácticas.	123
5.6. Evaluación	137
Referencias bibliográficas consultadas	139
Anexos	147

Introducción

En la presente investigación se muestra la educación emocional docente bajo el enfoque socio afectivo como medio para elevar la calidad en el proceso de enseñanza. La relevancia de este estudio surge de investigaciones anteriores, como las de Bisquerra, Fernández Berrocal, Goleman, Salovey y Mayer, Damaso, entre otros. En ellas, se afirma que una persona que no tiene habilidades socioemocionales se torna con poca interacción social, es decir, retraída y en algunas ocasiones agresiva. Estas investigaciones se han llevado de manera experimental en diferentes regiones europeas, principalmente en España, investigadas en su mayoría con estudiantes de nivel medio superior y superior.

Esta investigación finaliza con el diseño de una propuesta pedagógica que busca atender a la población docente de primaria, derivado de la implementación del modelo educativo 2017, y la reestructuración curricular la cual considera competencias socio emocionales. Esta situación involucra, además de los alumnos, a los docentes, los cuales deben tener conocimiento del contenido que deben de impartir.

El estudio e investigación de aspectos socioemocionales ha tomado mucha fuerza en las últimas décadas y actualmente puede ser considerado como una tendencia a nivel mundial que se implementa en la educación de varios países de Europa, en donde se han observado resultados favorables, no solo en el aspecto académico, si no en el social. En este sentido la presente investigación busca contribuir al conocimiento y aplicación de las habilidades socio emocionales en los docentes, con la finalidad de que puedan obtener las capacidades necesarias para poder transmitir conocimientos a sus alumnos y al mismo tiempo ser un ejemplo conductual de lo que se enseña.

Por lo que se puede afirmar que la educación emocional es un pilar fundamental en el desarrollo de integral del individuo, ya que además de mejorar

las relaciones interpersonales del sujeto, también le brinda herramientas para afrontar las situaciones, problemáticas y retos de la vida cotidiana. (Bisquerra 2003)

Muchas son las definiciones que se tienen a cerca de la inteligencia emocional, todas ellas tienen relevancia, sin embargo, la que se retoma para la generación de la propuesta de intervención es la sugerida por Salovey y Mayer quienes afirman que es la habilidad para manejar sentimientos y emociones, hacer una discriminación misma que servirá para dirigir pensamientos y acciones. La propuesta de intervención sugiere que los docentes dominen su inteligencia emocional de tal manera que les permita relacionarse adecuadamente con sus compañeros de trabajo y con sus alumnos.

A lo largo de la investigación, se hace la presentación de diferentes corrientes teóricas, sucesos socio históricos y la presentación de un trabajo de campo, que brindan líneas para el diseño de una propuesta de intervención misma que permitirá que los docentes empleen las herramientas socio emocionales en su vida cotidiana y desempeño profesional.

En el primer capítulo se aborda la última reforma educativa que tuvo como resultado la aplicación de un nuevo modelo educativo, éste generó modificaciones en el currículum escolar, en el cual se explicita en la adquisición por parte de los alumnos, de herramientas socio emocionales, derivado de esta reforma es importante hacer un breve análisis del contexto escolar mexicano, saber cuáles son las principales problemáticas de la educación básica y la importancia de la relación docente-alumno, a la par, se muestra un recorrido histórica de como se ha manifestado la educación socioemocional en nuestro país.

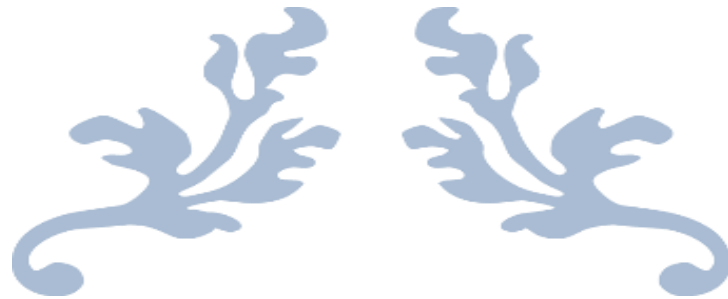
Por lo que para generar mayor conocimiento y dominio sobre el tema es necesario conocer los antecedentes de la educación emocional, razón por la que se realizó un rastreo de autores que han realizado aportes sustanciosos respecto de la educación emocional, generando un breve resumen de estas aportaciones y de cómo se han retomado en la actualidad para formar personas emocionalmente educadas e inteligentes. Se hace una distinción entre emociones y sentimientos

concluyendo en cinco habilidades que debe poseer una persona emocionalmente educada.

En el tercer capítulo se hace la presentación de un diagnóstico que guía esta investigación, además de presentar los datos generales de la población seleccionada y los instrumentos utilizados para la obtención de la información. Dentro del cuerpo de este capítulo se presentan los datos obtenidos por cada instrumento.

En el capítulo siguiente se muestran los datos analizados, mediante un programa estadístico, mismos que brindan líneas para generar la propuesta de intervención.

Como resultado de lo anterior la investigación concluye con una propuesta de intervención, esta propuesta organiza los conocimientos conceptuales con procedimentales y actitudinales. En este apartado de la investigación se dan las características generales del curso y se presentan las secuencias didácticas diseñadas para tal fin. Las actividades que se plantean para la intervención conjugan la teoría y la práctica, además de la recuperación de experiencias previas, todo esto en conjunto, generará que los docentes puedan estimular, adquirir y potenciar capacidades socioemocionales.



Capítulo 1

“Contexto Escolar mexicano”



Capítulo I “Contexto escolar mexicano”

El contexto escolar mexicano, desde una mirada superficial y general, tiene severos problemas, una de las razones es la implementación de diversas reformas, que han generado cambios acelerados y difíciles de asimilar para todos los actores educativos.

El último cambio que se ha presentado es el modelo educativo 2017, el cual, en un breve análisis, presenta algunas dificultades siendo la de importancia para esta investigación la implementación de educación emocional a los estudiantes, sin que los docentes reciban una formación o capacitación previa. Lo anterior demuestra la importancia de la formación del profesorado en conocimientos emocionales, ya que muestra el trabajo al que se verá enfrentado el sistema educativo nacional para formar y capacitar a los docentes en educación emocional.

Según expertos del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), entre los cuales destacan el Dr. Ángel Díaz Barriga y el Dr. Hugo Casanova mencionan que este modelo es meramente prescriptivo, no está aterrizado a un contexto específico por lo cual en la implementación se presentaran problemáticas de distintos tipos ya que el contexto educativo mexicano no es homogéneo.

La educación emocional es un proceso que pretende potenciar todas las capacidades del sujeto y propiciar su desarrollo integral, este proceso es continuo y permanente (Bisquerra, 2005). En este sentido las habilidades que se pretenden estimular en el modelo educativo no corresponden, solo a la impartición de una materia a lo largo de un curso escolar.

Se habla de un “desarrollo emocional”, el cual solo será implementado en educación primaria, ya que, en educación preescolar, este campo formativo se aborda de manera transversal, mientras que en secundaria la importancia de este

proceso recae sobre el tutor de grupo. Esta información fue dada a conocer el 20 de julio de 2016 en la presentación del modelo educativo 2017.

El modelo está lleno de incertidumbre por parte de todos los actores educativos, en especial de los docentes, quienes desde el 2012 tienen que presentarse a evaluaciones, mismas que tienen como propósito la implementación de una reforma administrativa, más que el interés por elevar la calidad educativa.

El modelo visto desde un aspecto más positivo se presenta como guía y modelo de la educación que pretende alcanzar México en algunos años, sin embargo, es importante destacar el costo económico que estos cambios implican por lo que resultaría pertinente un ajuste al presupuesto destinado a la educación.

El panorama actual del contexto educativo mexicano se presenta como incierto, ya que el proceso de formación constante docente tendría que extenderse para que sean eficaces y dominen los nuevos contenidos, sin dejar de lado las carencias de infraestructura que presentan algunas escuelas, por lo que además de una formación a docentes y directivos se requiere de homogenizar las escuelas en cuanto a infraestructura y servicios para que este modelo educativo comience a dar resultados y no solo este planteado sobre imaginarios y escenarios ideales.

1.1. La educación emocional en el contexto escolar mexicano

Muñoz (2016) menciona que México es uno de los pocos países de América Latina en los que se tiene nula importancia respecto de la educación emocional. Desarrollar esta habilidad es fundamental pues permite relacionarse y alcanzar el éxito en todos los aspectos de la vida.

La terapeuta Leticia Carpio, certificada ante la Asociación de Inteligencia Emocional de América Latina, menciona que la educación emocional en México no está implementada en ningún lado.

Se considera de relevancia que el estudiante desarrolle inteligencia emocional ya que permite a los estudiantes, tener herramientas necesarias para afrontar adecuadamente las emociones.

Fundación UNAM (2014) menciona que una persona carente de estas habilidades emocionales es más propensa a desarrollar problemas de estrés y dificultades emocionales entre las que destacan la impulsividad, comportamientos antisociales y conductas autodestructivas, en el caso de la población estudiantil, se considera como un factor que propicia el abandono escolar.

Los seres humanos pueden percibir la existencia de las emociones, sin embargo, la mayoría de las veces no es posible controlar los impulsos que estas desatan, esta es una de las razones por las que se debe de educar emocionalmente. En este sentido la educación emocional debería tener un lugar privilegiado dentro de los centros educativos y de trabajo porque permite el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales de calidad.

La educación emocional no puede ser enseñada como la académica, ya que además de educandos y educadores entra en el binomio un tercer elemento que son las emociones, las cuales son percibidas de diferentes maneras, según la persona, aunque el estímulo sea el mismo.

La educación emocional puede ser entendida, más que como un constructo propio de las ciencias puras, de las ciencias sociales, por lo que la realización de los experimentos en laboratorio, por ética, no es posible y su medición no es tan sencilla. Su observación se tiene que hacer en la realidad de manera directa y la subjetividad del investigador siempre está presente.

Hasta el año 2016 se dio a conocer el modelo educativo que será implementado en el próximo ciclo escolar, en este, tal y como se menciona en el apartado anterior, se dio a conocer la implementación curricular de “desarrollo emocional” únicamente en nivel de primaria. Muñoz (2016) menciona que, a pesar de la implementación curricular de estas competencias emocionales, aún no están bien establecidas y los programas de estudio respecto de este tema son deficientes, derivado del vacío y del poco conocimiento por parte de los docentes respecto del tema.

1.1.1. Educación emocional escolar.

La educación hasta antes del siglo XXI tenía un carácter anti emocional, es decir, se intentó suprimir toda emoción con la finalidad de tener un control total sobre la mente y el cuerpo, por lo cual la razón se privilegiaba a la razón. (Casassus, 2006)

La corriente en la educación a la que se le llamará “anti emocional” genero una diferenciación entre lo objetivo que estaba apegado a la razón y lo subjetivo que era apegado a la emoción. Esta tipificación es derivada de que el pensamiento racional está ligado a la lógica y a las matemáticas, herencia de la cultura griega en occidente. De manera opuesta se considera que un pensamiento emocional trae como consecuencia una conducta desordenada, este planteamiento, ha sido desplazado ya que estudios realizados por Sartre, (1987), han demostrado que la conducta consiste en un sistema organizado que tiende a conseguir una meta, cuando la emoción es conscientemente asumida, puede generar una conducta ideal para el logro de metas. (García, 2012)

La mayoría de los modelos educativos, que ha tenido México a lo largo de la historia, tenían tendencias a ignorar o minimizar los aspectos emocionales, en la última década este aspecto en la educación ha tomado cada vez más fuerza, podría decirse que, desde el nacimiento del constructivismo y el impacto en la educación de la teoría de las inteligencias múltiples, el cual muestra, desde una perspectiva pedagógica, la importancia de la emociones en los procesos de aprendizaje y en la formación integral del ser humano. (García, 2012)

Datos publicados por fundación UNAM (2014) mencionan que la educación emocional fue introducida en México aproximadamente en el año 2010 ante el progresivo problema del bullying en las escuelas de todo el país, sirvió como alternativa para la solución de problemas de violencia en las escuelas ya que permite el uso adaptativo de las emociones, sin embargo, su consolidación en el sistema educativo nacional no se ha alcanzado.

En la actualidad y dejando de lado el problema de violencia que aún está latente en las escuelas del país, es importante su correcta implementación y consolidación, porque mejora las relaciones entre las personas, además de volverla perceptiva, comprensiva, autorregulada y empática.

La emoción y la razón son dos aspectos que por mucho tiempo intentaron separarse, sin embargo, son un binomio que conjunta a la persona, y que permite la comprensión de conocimientos adquiridos, Martínez (2009) menciona que el interés que una persona manifiesta por adquirir conocimientos está determinado por las emociones, este es un ejemplo de que el cerebro realiza de manera conjunta el trabajo de emoción y razón.

1.1.2. Educación emocional docente.

Uno de los propósitos de la educación es educar para la vida, en palabras de Bisquerra (2005) “toda educación tiene como finalidad única el desarrollo humano”. El desarrollo humano, desde la educación y en su sentido más amplio, es referente a cubrir las necesidades, tanto personales como sociales.

En la Universidad de Málaga, España, se ha investigado la importancia de formar al profesor en aspectos no solamente cognitivos, sino sociales y emocionales también. Esta importancia radica en que el alumno sigue el ejemplo del profesor, mientras que el profesor a su vez está ligado a los logros y fracasos de sus alumnos. (Cabello, Ruíz, Fernández, 2009).

En México no existen programas socio emocionales, destinados a la educación, no existe interés por parte de las autoridades por fomentar la educación emocional en los estudiantes ni en los profesores, sin embargo, la demanda social hacia el profesorado es demasiado alta.

Diferentes autores como Fernández, Palomero, Pescador, entre otros, han mencionado el interés por parte del docente por dotar a sus alumnos de aspectos socio emocionales, pero, en la realización de su trabajo se encuentran con diferentes obstáculos, siendo uno de ellos la falta de recursos e interés de las autoridades para implementar nuevos programas.

En julio del año pasado se anunció la implementación de competencias emocionales en el modelo educativo 2017, sin embargo, no se ha mencionado el adiestramiento docente para propiciar estas habilidades en los estudiantes. En este sentido resulta pertinente incluir el desarrollo socio emocional como parte de la formación básica y permanente del profesorado en todos los niveles educativos (Cabello, Ruíz, Fernández, 2010)

Para generar docentes emocionalmente inteligentes se puede tomar como referente el modelo de educación emocional creado por Mayer y Salovey, quienes mencionan que la inteligencia emocional no es más que un conjunto de habilidades que van de procesos psicológicos básicos a complejos, estos procesos, generan una inteligencia genuina que puede ser desarrollada, el desarrollo puede ser como en el siguiente esquema que retoma las ideas de Mayer y Salovey.

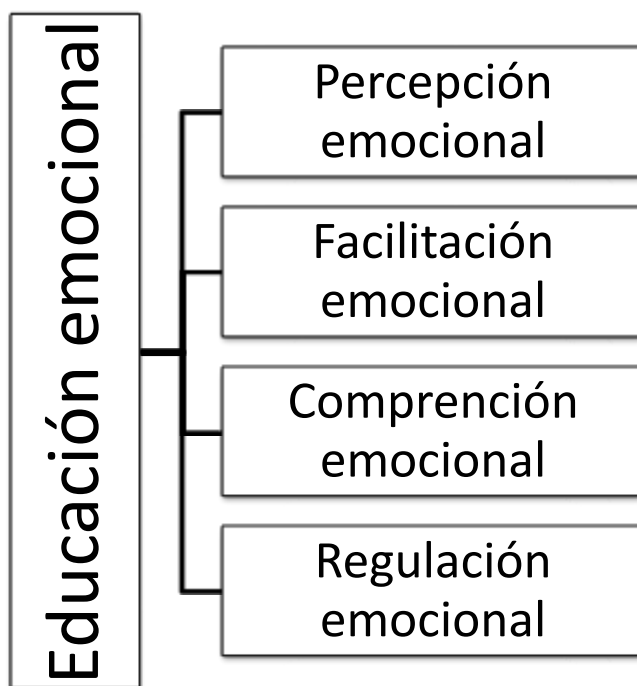


Figura 1 de elaboración propia con ideas de Mayer y Salovey (2008)

Las transformaciones que se presentan en el plan de estudios de educación básica ya dan cabida a un programa de educación e inteligencia

emocional, se habla de “capacidades emocionales”, pero se considera que este primer programa integrado al currículum de educación básica mexicana no tendrá éxito debido a que los docentes no están formados para poder aplicarlo.

Bisquerra (2005) menciona que la puesta en práctica de educación emocional requiere de una formación previa en el profesorado, por lo menos, se requiere que el docente tenga un bagaje sólido respecto de las emociones. En México en los planes y programas educativos de la formación de docente no se aborda de ninguna manera la educación emocional.

Una de las ventajas de desarrollar habilidades emocionales, es que permiten un correcto establecimiento de relaciones interpersonales, derivado de que las relaciones sociales están permeadas de emociones, habilidades básicas para ejercer la docencia son escucha activa y empatía, ya que favorecen un clima social favorable y el trabajo en grupo se torna más exitoso académicamente. (Bisquerra, 2005)

Investigaciones realizadas por Palomero y Mojsa (2003) mencionan que el trabajo es una profesión que constantemente está sujeta a elevados índices de estrés, por lo tanto, un docente está más propenso a sentir emociones negativas que positivas.

La autorregulación emocional podría ayudar a los docentes a elevar la sensación de las emociones positivas, estas a su vez pueden elevar la sensación de bienestar y por lo tanto generar un clima de clase más agradable, que favorezca el aprendizaje. (Fernández, Ruíz, 2008)

Al formar docentes educados emocionalmente, tendrían mayor capacidad para identificar, comprender, regular y pensar las emociones para que su respuesta sea asertiva, como consecuencia se tendría alumnos emocionalmente más preparados para afrontar el estrés y las situaciones adversas propias de la vida cotidiana.

En Europa de manera experimental se han diseñado diferentes programas de aprendizaje socio emocional aplicado a docentes, pero los resultados no han sido correctamente reportados, porque las evaluaciones han sido deficientes. (Cabello, Ruíz y Fernández 2008)

La mayoría de los programas socio emocionales implementados a los docentes alrededor del mundo están basados en supuestos, es decir, carecen de un respaldo teórico sólido. A continuación, se presentarán algunos de los programas implementados alrededor del mundo, no solo en docentes, sino con adultos en general, la importancia de estos estudios radica en demostrar la posibilidad de la educación e inteligencia emocional.

Datos recabados por Pablo Fernández- Berrocal (2008) mencionan que Marck Brackett en el 2007 implemento un programa de aprendizaje socioemocional, este estaba diseñado para ser aplicado en forma de dos talleres diseñados hacia profesores y a todo el personal de un colegio ubicado en Nueva York. El primer taller estaba diseñado para que se aprendieran técnicas y estrategias que favorecieran la conciencia de incrementar habilidades sociales y emocionales para mejorar sus relaciones personales y sociales, este primer acercamiento se elaboró siguiendo las ideas de Mayer y Salovey. Las estrategias aprendidas se llevaron a la práctica, el entrenamiento tuvo una duración de seis meses, en donde se percibieron mejoras, entre las cuales destacan; mejores relaciones docente-alumno, empatía y autorregulación, los profesores asistentes a los talleres reconocieron la importancia de dejar en el aula un espacio para las emociones. Actualmente este trabajo se está perfeccionando para aplicarse bajo un enfoque cuantitativo, reconociendo que la inteligencia emocional ayuda a regular el estrés ocasionado por el trabajo.

La fundación Marcelino Botín es conjunto con diversos investigadores de la universidad de Málaga dieron a conocer su interés por aplicar a la población alfabetización emocional y de aprendizaje socioafectivo, es decir, educara las personas para desarrollar diversas capacidades que propicien el bienestar individual, este programa, aún está en revisión, está pensado para ser aplicado en población joven con la finalidad de ofrecer técnicas que favorezcan el aprendizaje cognitivo y socioemocional.

En diferentes lugares de España se están desarrollando diferentes propuestas, en Guipúzcoa provincia del país vasco, se ha creado un instituto de psicopedagogía, diseñado para la estructuración de intervenciones educativas,

dentro de este instituto existe un programa para la formación en inteligencia emocional. (Cabello, Ruíz y Fernández 2008), aun no se han reportado resultados, pero se ha dado a conocer que se ha utilizado test estandarizados.

En México, ser profesor es una de las profesiones más complicadas por las demandas que tiene, desde su formación hasta el ejercicio profesional, las exigencias son cada vez más y las oportunidades de actualización docente y de formación continua más escasas. El reto que plantea el modelo educativo 2017 con la implementación de desarrollo emocional en el currículo de primaria, pone en manifiesto la necesidad de replantear los planes y programas de las escuelas normales y todas aquellas instituciones formadoras de profesores.

Los programas de educación socioemocional podrán ser una posible solución para afrontar las altas demandas sociales hacia los docentes ya que, a pesar de no tener resultados cuantitativos, se ha visto un cambio favorable en las actitudes de los docentes, quienes participaron en ellos.

Esos programas se presentan como una evidencia empírica de cambio hacia una escuela que sea capaz de unir lo intelectual y lo emocional, una escuela integradora, capaz de formar personas que sean competentes y exitosas en todos los aspectos de la vida profesional y personal.

1.2. Interacción social en la escuela

Diferentes organismos internacionales, que tiene cabida en la educación mexicana, insisten que la calidad de la educación puede ser medida de forma cuantitativa con la aplicación de diferentes pruebas, siendo una de estas la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Educativos (ENLACE), aplicada a nivel primaria para conocer el logro académico intelectual que tienen los estudiantes.

Una de las finalidades de la educación es dotar a los estudiantes de conocimientos académicos y que estos desarrollen habilidades que les serán útiles para desempeñarse en el medio laboral, sin embargo, el proceso de enseñanza aprendizaje también puede ser medido de manera cuantitativa, algunos autores, como Escobar (2015), manifiestan que algunos componentes

de la práctica docente pueden beneficiar o demorar este proceso, algunos de estos componentes son; las estrategias didácticas, el clima áulico, los niveles de atención y comprensión en el grupo y el aprovechamiento escolar, entre otros.

Esta puede ser una razón por la que investigadores en educación han abordado en la última década la importancia de los componentes socioemocionales en la escuela, la cual de manera reciente y de manera experimental, se ha trasladado a la formación docente en Europa.

1.2.1. La influencia de los profesores en el aprendizaje.

Diferentes investigaciones realizadas en el campo educativo aproximadamente desde la década de los ochenta dan cuenta de que el profesor tiene gran influencia en el aprendizaje de sus estudiantes, según Delgado (2000) algunos de estos factores pueden ser; la personalidad del docente, el nivel de dominio del conocimiento o materia que imparte, metodología y didáctica.

Se menciona que estos factores son cotidianos en un salón de clases, sin embargo, lo verdaderamente relevante es la relación profesional alumno-profesor que propicie un intercambio de ideas, es decir, la interacción y los procesos motivacionales en los cuales se toman en cuenta emociones, sentimientos y autoestima. (Estrada, 2015) (Delgado, 2000)

En este sentido y para fines de la investigación se aborda la interacción alumno-maestro como punto de partida para tener un acercamiento de como este vínculo propicia el aprendizaje en los estudiantes.

Existen diferentes tipos de interacción social en el aula, por lo que respecta a esta investigación, solo se abordará la interacción de docente a alumno, desde el enfoque en él que el docente es un facilitador del conocimiento y encargado de desarrollar las capacidades para que el alumno alcance el éxito académico.

Mares (2004) describe que existen por lo menos cinco tipos de interacción alumno-docente, las cuales se describen a continuación:

1. Interacción contextual: es aquella en donde los alumnos participan de manera activa en las actividades del salón de clases, responden a los estímulos y su papel es meramente de repetidores de la información que perciben
2. Interacción suplementaria: los alumnos son los responsables y generadores de cambio del ambiente físico y social.
3. Interacción selectora: los alumnos tienden a actuar de múltiples formas según la situación que se les presente.
4. Interacción sustitutiva: los estudiantes hacen referencia a escenarios pasados y futuros, se da un desprendimiento del presente, con la finalidad de mantener o mejorar la interacción.
5. Interacción sustitutiva no referencial: permite que los estudiantes elaboren juicios argumentados o explicaciones sobre las relaciones que ha logrado.

Para complementar estas ideas Correa (2006) menciona que existen tres tipos de patrones de interacción alumno-docente:

1. Interacción maestro-alumno: el docente establece pocas relaciones afectivas con sus alumnos, la relación es unidireccional y se remite meramente a aspectos académicos.
2. Interacción alumno-maestro-alumno: los alumnos se relacionan entre sí, mientras que la figura docente es ignorada constantemente.
3. Interacción maestro-alumno-alumno-maestro: este tipo de interacción se da entre pares, pero se considera la figura del docente.

Ambos autores tienen en común que la interacción no es meramente entre docente y alumno, en este proceso se ponen en juego más factores, estos procesos de interacción mencionados son siempre con un docente frente a grupo, se privilegia el lenguaje como medio para interactuar con los demás y el aprendizaje como medio para entender la realidad.

La relación alumno-docente, debe ser una relación personal, ya que, si bien el docente debe estar atento al proceso de aprendizaje de cada alumno, es importante poner énfasis de manera individual como es la percepción tanto del estudiante como del docente y como se visualizan, según Covarrubias y Piña (2004) el docente debe facilitar a sus estudiantes no solo conocimiento, también debe ser participe en su desarrollo social y afectivo.

En este sentido la pedagogía abre sus fronteras, el docente de manera simbólica pasa las fronteras escolares, para trascender en las vidas personales de sus alumnos respecto a lo afectivo y social. Respecto a la interacción, cualquiera que sea la tipificación, es un proceso social y que cada aula escolar tiene al interior procesos muy específicos, por lo que resulta complicado determinar qué tipo de interacción es la adecuada para propiciar el aprendizaje de los alumnos.

1.3. La percepción del docente acerca de su clima laboral.

En la última década la profesión docente se ha encontrado sujeta a múltiples cambios y reformas que hacen que su desempeño profesional se encuentre en duda por parte de la sociedad y su realización se vuelva cada vez más difícil.

El desempeño docente presenta cada vez y en mayor medida un desafío que en pocas ocasiones resulta ser satisfactorio por el alto grado de demanda que presenta.

La percepción del clima laboral es referente a un estado psicológico, referente al conocimiento de las interacciones entre los individuos en situaciones compartidas en las que se desenvuelven (Paredes, Sánchez y Salaiza, SF)

Dellar (1999) menciona que la calidad del clima laboral es proporcional a la manera en la que sus empleados perciben el ambiente y de cómo este impacta en el desempeño laboral de los empleados. Algunas de las variables que influyen en la construcción del clima laboral escolar son; efectividad, innovación y actitudes positivas hacia el trabajo.

El personal administrativo, directivo y docente convive a diario, derivado de la interacción que se lleva a cabo, puede definirse la calidad del clima laboral que existe en el centro escolar. (Martínez, 2015)

Para tener una percepción de un clima laboral favorable, se relacionan con el grado de satisfacción, compromiso y oportunidad de desarrollo laboral.

Si el clima se desarrolla con la satisfacción laboral, y está a su vez se relaciona con la calidad del desempeño, se encuentra una relación que puede generar que la calidad educativa aumente, manteniendo un clima laboral favorable para los docentes y directivos.

Para fines de esta investigación se entenderá el desempeño docente como una serie de actitudes, conocimientos y habilidades que posee un docente para llevar a cabo su labor.

Rueda (2009) menciona que existe una definición inexacta, acerca de las cualidades que debe de poseer un profesor para que pueda afirmarse que su desempeño docente es ideal, ya que la práctica es variada y conforme con el grupo que se atiende se ponen en juego diferentes habilidades.

El docente es la figura central, de algunos procesos institucionales, por lo que al mantener un clima laboral favorable para el profesor se espera que éste llegue a los objetivos planteados por la Secretaría de Educación Pública.

Actualmente la Secretaría de Educación Pública (SEP) no hace referencia en ninguno de sus documentos oficiales a las características personales del profesorado, sin embargo, las actitudes que se mantengan en el aula impactaran directamente en el aprendizaje de los alumnos.

1.3.1. Relación clima laboral y desempeño docente.

El clima de cada escuela puede ser entendido desde diversas miradas, en esta investigación, de manera concreta, se abordan las repercusiones que tiene el clima laboral respecto del desempeño docente.

Según Martínez, (2015) el desempeño docente es entendido como el cumplimiento de sus funciones, acciones concretas, encaminadas a la realización de la profesión. Este desempeño está ligado a factores y contextos específicos, como pueden ser; el contexto sociocultural, el entorno institucional, ambiente del aula, entre otros.

Una manera en la que se puede elaborar un buen clima laboral respecto del desempeño, son actitudes cotidianas que demuestren compromiso; tales como puntualidad y asistencia, buena relación con sus alumnos, organización, dedicación y entusiasmo en todas las actividades realizadas.

Montenegro (2007) hace mención de que los elementos antes mencionados pueden ser agrupados en cuatro rubros descritos a continuación:

- Formación
- Salud
- Motivación
- Compromiso

Estos factores se refuerzan de manera mutua y generan una especie de refuerzo que mantiene al docente en continuo mejoramiento, lo que tiene que ver con el grado de satisfacción respecto del docente y su percepción del clima laboral.

1.3.2. Factores de estrés docente.

En la actualidad diversas organizaciones internacionales han demostrado su preocupación por mantener la salud mental de la población respecto a sus condiciones laborales.

Datos publicados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), (2001) han demostrado un considerable aumento en trastornos mentales en la población derivado del estrés que sus actividades cotidianas les producen. Los trastornos que encabezan esta lista son el estrés y la depresión.

Estudios realizados a nivel internacional por diferentes investigadores tales como Glen (1969), Moriana y Herruzo (2005) entre otros, han demostrado que la docencia es la profesión que más riesgo tiene de sufrir estrés laboral.

El tema de la salud mental de los profesores en México ha sido poco tratado y en algunos casos excluido, ya que en la actualidad se presenta como un tema de poca importancia.

Las consecuencias del estrés laboral docente trascienden lo individual, sus repercusiones, afectan al centro escolar de manera general. Un profesor estresado se ve enfermo y poco motivado a realizar sus actividades, lo cual es un impedimento cuando se está tratando con otros seres humanos.

Los factores estresantes pueden ser clasificados en internos y externos, a continuación, se presenta una tabla con algunos factores más recurrentes, sin embargo, es necesario resaltar que cada situación se vive de manera subjetiva y que, a pesar de estar en este grupo, pueden ser o no ser factores de estrés.

Tabla 1

Factores de estrés docente

INTERNOS	Externos
EXIGENCIAS DE ADAPTACIÓN AL AMBIENTE: ESTAR DE PIE POR LARGOS PERIODOS DE TIEMPO, FORZAR LA VOZ POR PERIODOS LARGOS DE TIEMPO Y ADECUACIÓN AL CLIMA EN DIFERENTES ZONAS DEL PAÍS.	Excesiva carga laboral y poco tiempo para su realización: estudios realizados por el INEGI (2011) expresan que los profesores tienen una carga laboral de más de 40 horas a la semana, sin contar el tiempo no remunerado que invierten en realización de actividades extras como planeaciones, diseño de exámenes, calificaciones, entre otras.
FALTA DE AUTONOMÍA: SEGÚN LA NORMATIVIDAD NO SE PUEDE MOVER CONTENIDOS A ENSEÑAR	Materiales de trabajo inadecuados e insuficientes: la infraestructura escolar en la mayoría de los casos no es la adecuada para la atención de un grupo numeroso o espacios propios para uso exclusivo del profesorado. Además de que el material didáctico que se les proporciona para la realización de su trabajo es inadecuado y en algunos casos el docente tiene que aportar de sus recursos para poder solucionar esta situación

PROBLEMAS DE SU VIDA COTIDIANA. Presiones administrativas

Grupos muy numerosos que generan falta de control grupal.

Diferentes investigaciones en las que destacan las de Selye (1936) Holmes y Rahe (1967) y Ayuso (2012) afirman que el estrés es la tensión nerviosa y emocional que es producida por algún agente causal. El estrés puede definirse como la respuesta causal inespecífica, acontecimiento estimulador o proceso cognitivo entre persona y ambiente.

El estrés, su afrontamiento y sus consecuencias, están determinados por la personalidad y el ambiente. Los docentes no gozan de buena salud mental, según la OCDE los profesores están asociados a una depresión moderada, lo cual puede ser observado como un fenómeno colectivo.

Algunos especialistas en psicología encargados de evitar riesgos laborales mantienen una discusión respecto a los alcances del desgaste laboral, síndrome de burnout, o Karoshi, traducido del japonés como muerte súbita, enfermedad que se ha popularizado en la última década derivado de las altas jornadas de trabajo.

Según el grado de estrés se produce agotamiento físico y psicológico, una actitud fría y despersonalizada y un severo sentimiento de inadecuación respecto a las tareas que debe de realizar.

A continuación, y siguiendo la clasificación sugerida por Ayuso (2012), se presenta una gráfica que pretende describir la manera en la que se van perdiendo las habilidades según el nivel de estrés en el que se encuentra la persona que lo

padece.

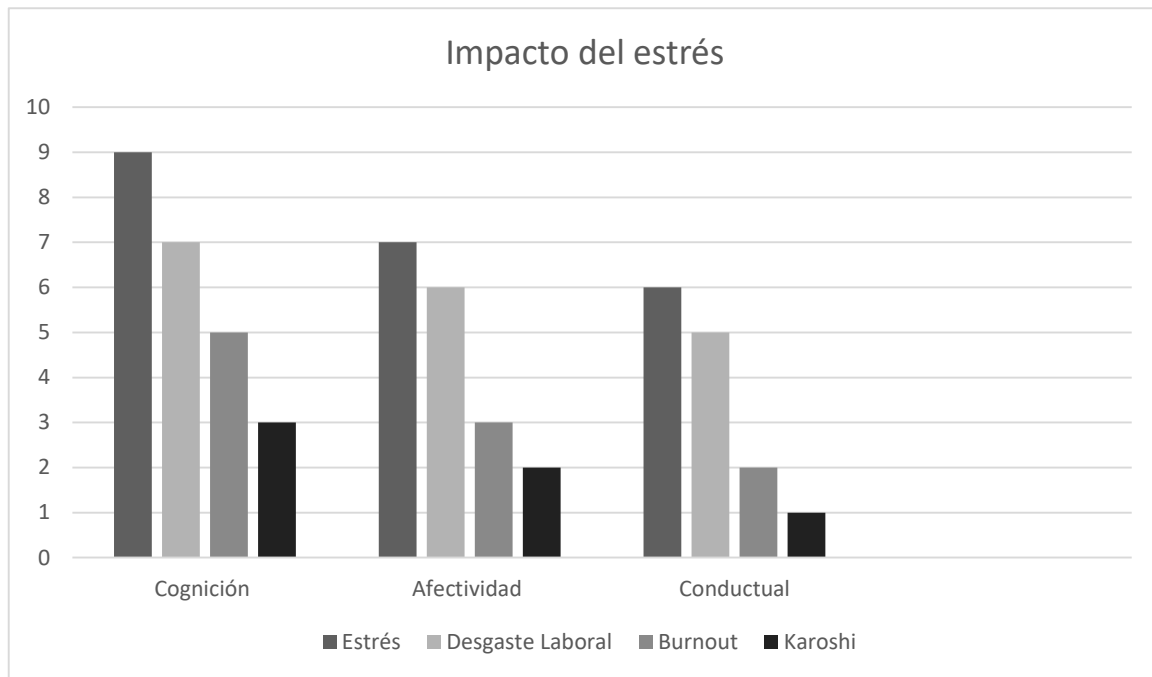


Figura 2 Elaboración propia retomando ideas de los autores citados.

El común de los estados antes descrito es el cansancio emocional y la sensación de no lograr los objetivos laborales, la persona que lo padece tiende a aislarse de los demás, además de presentar una actitud impersonal respecto de lo que le rodean.

Como se mencionó antes, la percepción es muy subjetiva, sin embargo, los síntomas son muy concretos y se describen a continuación siguiendo las ideas de Graue, Álvarez y Sánchez (2007)

Tabla 2

PERCEPCION DEL ESTRÉS CRÓNICO

ESTADO;

Proceso;

CARACTERIZADO POR:

caracterizado por:

AGOTAMIENTO EMOCIONAL: Calidad de las relaciones
ANSIEDAD, IRRITACIÓN, interpersonales
DEPRESIÓN, ENTRE OTROS.

SENTIMIENTO DE INADECUACIÓN Insatisfacción con el rol desempeñado
PROFESIONAL: DIFICULTADES O
SENTIMIENTO DE IMPOTENCIA
PARA RESPONDER AL
DESEMPEÑO DE SU TAREA.

PÉRDIDA DE AUTOESTIMA Altos niveles de estrés en el trabajo
PROFESIONAL

MODIFICACIÓN DE LOS MODOS DE Sentimientos de apatía y abandono,
RELACIÓN CON COMPAÑEROS DE dejar inconclusas las cosas.
TRABAJO Y USUARIOS DE
SERVICIOS, EN ESTE CASO, SUS
ALUMNOS.

AUMENTO DE LA SENSACIÓN DE No recibe apoyo ni tratamiento
INSATISFACCIÓN LABORAL: adecuado.

**SOBRECARGA, CONFLICTO DE
ROLES Y QUEJAS SALARIALES.**

**CONFLICTOS INTERPERSONALES
DETERMINADOS POR LA
INSENSIBILIDAD Y HOSTILIDAD**

**ALTERACIONES FÍSICAS Y DE
COMPORTAMIENTO, PUEDEN SER
INSOMNIO, CANSANCIO, DOLORES
DE CABEZA, AUMENTO EN EL
CONSUMO DE CAFÉ, TABACO Y
FÁRMACOS, AGRESIVIDAD, ETC.**

Investigaciones realizadas en el ámbito educativo informan que este desgaste laboral se sufre cuando existe una divergencia entre los ideales del docente y la vida ocupacional diaria. (Aranda, Aldrete, Flores, Pando y Pozos, 2006)

1.4. Influencia de las emociones en el desempeño profesional docente

Existe una estrecha relación entre la educación emocional y el desempeño laboral, al interior del centro escolar, se piensa que, el director es la persona que

se primeramente se debe formar en educación emocional ya que las decisiones que él tome afectaran a todo el personal. (Guardiola y Basurto 2017)

Los centros escolares, para un funcionamiento adecuado, requieren que el personal que labora en ellos tenga autoconocimiento, lo que favorecerá su desempeño y ayudara con la regulación de actitudes negativas.

Goleman (1997) afirma que la educación emocional ayuda a la adquisición de capacidades que favorecen el reconocimiento de sentimientos no solo en sí mismos, sino en otros, se plantea también que los sentimientos afectan los pensamientos y por ende las acciones, un docente emocionalmente inteligente, mejoraría sus procesos de pensamiento y como consecuencia sus actividades.

En este sentido se podrían distinguir dos tipos de profesores, clasificados de esta manera, por su desempeño docente y con respeto a la disciplina a la hora de implementar sus estrategias didácticas dentro del salón de clase. Esta clasificación es profesores flexibles y profesores estrictos.

Funes (2017) afirmas que los profesores al desempeñarse no son conscientes de sus emociones, se valen de otros recursos, que brindan herramientas acerca de lo que se cree es ser un buen docente como los de la gestión en el aula.

Siguiendo las ideas de Funes (2017) se puede inferir que el docente se portara de manera afectiva cuando los alumnos tengan un comportamiento adecuado para aprender, es decir, de conformidad y obediencia.

Numerosos estudios como los de Eggen y Kauchak (1999) y Sylvia Schmelkes (1995) coinciden en que, para alcanzar un mayor nivel educativo con calidad, se debe trabajar en la calidez de las personas mas que en los contenidos,

Por lo anterior mencionado se debe de buscar un equilibrio entre las emociones y la racionalidad, trabajar paralelamente los dominios académicos y las habilidades emocionales, con lo que además de favorecer el desarrollo

profesional y laboral, se generaran habilidades que permitan la socialización con los demás.

Se puede decir, que los docentes, son la figura central para crear un clima emocional adecuado al interior del aula, Esteve (2006) menciona que este peso es por que es el líder, la persona encargada de asignar el ritmo de trabajo, toma de decisiones, establecer códigos básicos de interacción y comunicación en el aula.

Este clima emocional puede generarse mediante diferentes vías, siendo algunos de ellas el lenguaje no verbal, mediante la comunicación oral y el mensaje que se proyecta mediante su propia personalidad. (Esteve 2006)

Siguiendo estas ideas para poder lograr un aprendizaje de calidad, se supone que el profesor sea empático y tenga buena comunicación con sus alumnos, esto con la finalidad tener una buena relación entre los saberes académicos y los alumnos. En este sentido el profesor es un intermediario, encargado de propiciar una correcta comunicación e interacción con el grupo.

El clima emocional de cada salón va a ser construido por el docente, este se hace mediante la interacción y el lenguaje, cuidando de no mostrar actitudes negativas ya que esto generará en los alumnos actitudes reactivas mismas que provocaran tensión y malestar. (Esteve 2006)

Las emociones tanto del docente como de los alumnos esta todo el tiempo permeando las acciones en el salón de clases, estas en algunas ocasiones pueden generar situaciones conflictivas que podrían ser evitadas con una regulación emocional por parte de todos los implicados.



Capítulo 2

“Inicios de la educación emocional y su concepción actual”



Capítulo II: “Inicios de la educación emocional y su concepción actual.”

El interés por las emociones y su repercusión en la conducta ha tenido un interés y debate por parte de los estudiosos de alrededor de 200 años o más. La educación emocional puede considerarse como una teoría naciente, a pesar de que sus orígenes datan del siglo XIX, recientemente ha servido como medio para entender algunos rasgos de la conducta humana.

En épocas antiguas se pensaba que las emociones eran impulsivas e irracionales, incapaces de aportar algo al conocimiento, por ejemplo: en México en 1950 la emocionalidad y sensibilidad se relacionaban con aspectos femeninos y débiles. Estos aspectos estaban ligados a las características humanas peor calificadas por los primeros filósofos griegos, sin embargo, estudios que datan de la época victoriana en Inglaterra demuestran que la emocionalidad no es un aspecto ajeno a la ciencia.

Tras la afirmación de diversos estudiosos a lo largo de la historia, tales como Darwin, Salovey y Mayer, entre otros, se llegó a la conclusión de que las emociones no son solo educables si no que es posible hablar de una teoría de la inteligencia emocional.

Esta se retoma de manera más formal en el año de 1995 tras la publicación del libro *Inteligencia emocional* por Daniel Goleman, sin embargo, muchos estudios lo preceden y a continuación se expondrán los más representativos para esta investigación.

2.1.1. Charles Darwin

El término de inteligencia emocional tiene sus orígenes aproximadamente en el año de 1873, cuando Darwin hace la publicación, *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Darwin es conocido por sus aportaciones en el área de la biología, siendo su obra más conocida *el origen de las especies*.

En su publicación *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre* (1873) pone en manifiesto los componentes psicológicos y de cómo estos tienen repercusiones en la conducta. Esta publicación es poco conocida, su mayor auge se dio a principios de siglo como una forma de entender la composición emocional y su relación con la conducta. Esta es redactada por Darwin en primera persona del singular, en donde se infiere, que está tomando la postura de observador, por tanto, etnográfica.

Darwin realiza una explicación de las emociones desde su teoría de la evolución de las especies. Manifiesta que las emociones son parte de la evolución natural de las especies, y estas se heredan genéticamente. En sus propias palabras:

“...me resulto insatisfactoria la idea de que el hombre ha sido creado con ciertos músculos especialmente adaptados para la expresión de sus sentimientos. (...) Parecía más verosímil que el hábito de expresar nuestros sentimientos mediante ciertos movimientos” (Darwin, 1873,51)

En esta obra Darwin trata de relacionar el contenido de su teoría evolucionista justificando la conducta de los seres humanos y animales por medio de componentes emocionales, retomando tres principios fundamentales encontrados de manera explícita en: *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre* tales componentes se explican de manera breve a continuación.

Hábitos útiles	Antítesis	Acción directa al sistema nervioso
Los hábitos funcionan para satisfacer necesidades, en una analogía sería la sensación anterior a las emociones. Funciona como adaptación y supervivencia.	Consolidación del hábito que genera una rutina conductual. La rutina conductual genera estados de ánimo.	Situaciones externas generan un impacto en la musculatura de los seres humanos y animales. Estas reacciones están asociadas a la emoción.

Figura 3 de elaboración propia, construido con ideas de Cholíz y Tejero 1995

2.1.2. Edward Thorndike

Edward Thorndike es considerado uno de los estudiosos que más ha aportado al campo de la psicología educativa. Algunos autores lo consideran como antecesor de la escuela conductista y es conocido por sus aportaciones en aprendizaje mediante ensayo y error, el conductismo y la inteligencia social.

Thorndike afirmaba que la inteligencia se podía dividir en tres grandes rubros:

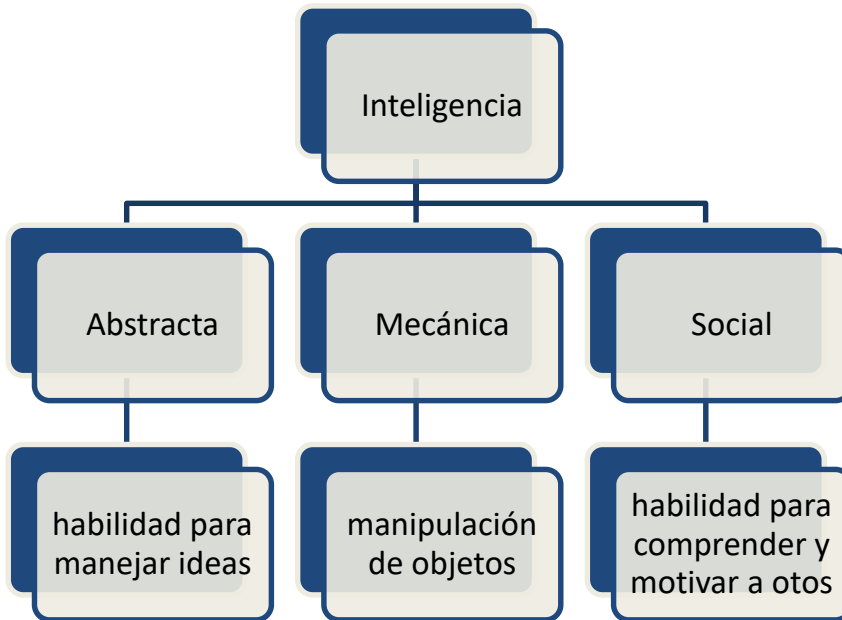


Figura 4 de elaboración propia, se toman como referente las ideas de Thorndike 1920

En el año de 1920, Edward Thorndike hace una sistematización acerca del tema y nombrándolo “inteligencia social” mediante esta se refería a la “habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas” (Thorndike, 1920)

Podría entenderse que la inteligencia social es la habilidad que poseen todas las personas para relacionarse llevar “buenas relaciones” con las personas que les rodean. La inteligencia social es, parte de la afectividad, aunque al inicio del párrafo se afirma que es posesión de todas las personas, muchos no la desarrollan y de ahí que alguien tenga un círculo social más numeroso que otros.

La inteligencia social puede ser entendida como habilidad interpersonal, ya que las personas que la desarrollan, además de entender e intuir (empatía y

asertividad) a las personas que le rodean, mejoran su relación con los demás teniendo siempre un nivel de aceptación y agrado por parte de los demás.

2.1.3. David Wechsler y el concepto de inteligencia

Antes de enunciar las principales aportaciones de Wechsler en el terreno de la inteligencia emocional es importante delimitar para efectos de esta investigación como se va a concebir el término inteligencia, en palabras de Martín (2012) es una habilidad o capacidad de adaptación.

Wechsler en 1939 dio a conocer que la inteligencia era una habilidad universal que hacía que las personas se comportaran de manera intencionada, pensar con claridad y si así lo requiriera adaptarse al medio. No solo es una capacidad intelectual como cotidianamente se cree, es parte de la personalidad y está compuesto por más que factores de la cognición.

Sus aportaciones por tanto en el término de la inteligencia emocional es que la engloba con una capacidad que posee cada persona y que además sus componentes no solo se remiten al ámbito académico, se puede ser inteligente a pesar de no ser una persona instruida.

Wechsler diseñó diferentes pruebas estandarizadas para medir la inteligencia, la cual se menciona es una inteligencia global, ésta tiene diferentes funciones dependiendo del contexto en el que se desarrolle o el sujeto requiera adaptarse.

Las investigaciones de Wechsler tienen mayor peso en el ámbito clínico, pero se retoma en esta investigación ya que aporta elementos no contemplados en definiciones anteriores.

Wechsler inicia el debate entre habilidades intelectuales y un comportamiento inteligente.

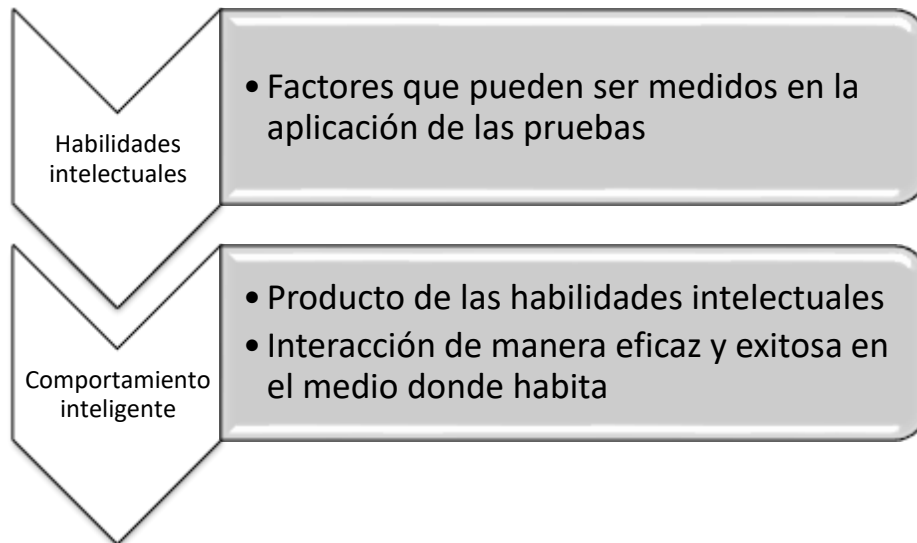


Figura 5 de elaboración propia, se retoman las ideas de Martín 2012

2.1.4. Howard Gardner

La propuesta de Gardner, quizá una de las más conocidas de las hasta ahora mencionadas, rompe con lo enuncia Wechsler, la inteligencia no es única y general.

Una de las condiciones de la inteligencia es su pluralidad, Gardner anuncia que por lo menos se tienen ocho inteligencias, cada una estimulada y desarrollada según el medio, es decir, el entorno, la cultura, el momento histórico. Estas inteligencias se combinan y usan en diferentes grados según la persona lo requiera, destacando que cada uno usas sus inteligencias de manera única.

Gardner se apoyó en el enfoque de sistemas simbólicos como medio para explicar la creación del lenguaje humano y la cognición en general. Las capacidades simbólicas del humano juegan un papel fundamental en esta teoría porque cada persona le aplica un simbolismo a lo que le sucede, por eso se dice que el uso y el desarrollo de cada inteligencia es único.

La teoría de las inteligencias múltiples se publicó en 1983, el impacto en el ámbito psicológico no fue el esperado, sin embargo, en el ámbito educativo tomo gran fuerza, no es coincidencia que haya sido de este modo, ya que dentro de la psicología no recibió aprobación.

Dentro del ámbito educativo fue aceptado y aplicado modificando las practicas pedagógica de la época. El termino inteligencia tal como se planteó en el apartado anterior se ve modificado, en palabras de Gardner (1995), “implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural”.

Mas que resolución de problemas, se enfoca en la actividad cerebral necesaria para llegar al análisis y resolución del mismo, es decir, se debe establecer un propósito y seguir ciertas estrategias para poder alcanzarlo.

Respecto a la elaboración de productos se hace referencia a herramientas básicas para a resolución de problemas, como ejemplo, puede ser la construcción de un instrumento de comunicación; siendo vista desde la elaboración de un material sencillo como dos vasos amarrados por extremos con un hilo hasta algo más complejo como un smartphone

Las inteligencias que sugiere Gardner se describen a continuación:

Tabla 3
Tipos de inteligencia

Tipo de inteligencia	Descripción
Inteligencia Lingüística	Correcto uso de palabras de acuerdo con su significados y sonidos. Un ejemplo de las personas que desarrollan esta inteligencia son los escritores y oradores.
Inteligencia musical	Uso adecuado de los ritmos, melodía y apreciación musical.
Inteligencia lógico-matemática	Alusiva a la identificación de patrones de movimiento, cadenas de

	razonamiento y resolución de problemas.
Inteligencia kinestésico corporal	Habilidad para el correcto manejo corporal y manipulación de objetos con pericia
Inteligencia espacial	Habilidad para la elaboración e interpretación de mapas y planos. Visualización de objetos desde diferentes perspectivas y planos.
Inteligencia intrapersonal	Relativo al autoconocimiento, emociones y sentimientos
Inteligencia interpersonal	Relativo a la empatía y a la asertividad
Inteligencia ambiental o naturalística	Facilidad de reconocimiento de seres vivos y los ecosistemas.

Tabla 3 de elaboración propia, se toma como referente a Macías (2002)

Para efectos de esta investigación solo se tomarán en cuenta las inteligencias intrapersonal e interpersonal, ya que estas están referidas al autoconocimiento, autocontrol, empatía y asertividad, componentes básicos de la inteligencia emocional. Estas características se describirán más ampliamente en los siguientes apartados.

2.1.5 Salovey y Mayer

La mayor aportación de estos autores fue en 1990, introdujeron el termino de inteligencia emocional a la literatura científica, definiéndola como “la habilidad para percibir, comprender, asimilar y regular las emociones propias y la de los demás, aparece como una destreza crítica que ayudaría (...) a guiar sus pensamientos y a reflexionar sobre sus emociones ayudándoles a mejorar sus niveles de bienestar.” (Fernández, Extremera. 2009)

Desde el año de su publicación en 1993 hasta aproximadamente hasta el año 2000 continuaron las investigaciones y publicaciones respecto del tema. En todas estas destacan cuatro ramas o habilidades interrelacionadas de complejidad ascendente, en palabras de los autores: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey 1997)

Percepción emocional	Facilitación emocional del pensamiento	Comprensión emocional	Regulación emocional
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de emociones para ser expresadas de manera adecuada 	<ul style="list-style-type: none"> • Las emociones tienen influencia en la cognición, el estado de humor cambia la atención del individuo 	<ul style="list-style-type: none"> • uso del conocimiento emocional • capacidad para etiquetar, comprender y razonar las emociones 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión de las emociones que promueve el conocimiento emocional e intelectual. • Regulación de las emociones propias y del impacto que generan las de los demás • capacidad para aminorar los efectos de emociones disruptivas sin reprimir la información que se adquiere.

Figura 6 de elaboración propia retomando las ideas de Bisquerra (2015)

La inteligencia emocional, tiene que ver con la habilidad de conocer y reconocer la emociones, en cierto sentido de racionalizarlas, para mejorar las condiciones del pensamiento. (Mayer y Salovey 1997).

2.1.6. Daniel Goleman

Muy popular es la publicación de Goleman (1995) *la inteligencia emocional*, en ella se ven reflejadas varias ideas de los autores antes mencionados, retoma la concepción de Mayer y Salovey agregando que es un medio para obtener éxito social.

Las emociones, tal y como lo expresaba Darwin, son un instinto de supervivencia, ya que preparan al ser humano para responder a los estímulos externos, ya sean placenteros o dolorosos. Goleman (1995) expresa que el sentido más primitivo que tenemos y que es el que produce emociones porque activa la memoria es el del olfato.

Goleman (1995) afirma la existencia de dos mentes, siendo una la que se utiliza para pensar y la otra para sentir, y aunque por mucho tiempo se les ha considerado opuestas, Goleman, afirma que están conectadas la mayoría del tiempo.

Las estructuras cerebrales responsables del proceso emocional se explicarán más adelante, pero es importante destacar que tan fuerte es la conexión entre la emoción y la razón que cuando alguien está alterado emocionalmente, no piensa con claridad y su periodo de concentración y atención se reduce de manera significativa.

En conclusión, Goleman afirma que es imposible que no percibir emociones, pero teniendo autoconocimiento, autorregulación y una actitud asertiva y resiliente se espera que las personas sean capaces de sentir satisfacción y ser eficientes en todos los aspectos de su vida.

El desarrollo de la inteligencia emocional requiere de ciertas habilidades que se estimularán dependiendo de los contextos, tal y como lo menciona Gardner, algunas de estas habilidades, son innatas y otras deben ser estimuladas.

2.2. La afectividad

El tema de la afectividad es uno de los conceptos más utilizados en el ámbito de la psicología y de la psiquiatría, de las dos se pueden apreciar que, la afectividad va conduciendo algunas de las conductas de las personas que repercuten en todos sus ámbitos de la vida.

De manera coloquial se entiende que el concepto afectividad va relacionado con el afecto y el cariño, sin embargo, para efectos de esta investigación, se comenzará por definir el concepto de afectividad desde un enfoque científico.

Resulta complicado encontrar una definición que englobe todo lo que se requiere para comprender este concepto, por lo que primeramente se hará una revisión en un diccionario de etimologías encontrando que afectividad viene del latín *affectatio* y quiere decir impresión interna producida debido a un factor externo.

En un recorrido histórico realizado se encuentra que se conceptualiza a la afectividad desde la época de Aristóteles, con la filosofía griega, esta es referida a las pasiones de apetito sensitivo, entendidas como deseos, emociones y otras manifestaciones que provienen del exterior que tienen un impacto en la persona. (Espigares 2009).

Aproximadamente en 1900 se da cuenta de que la afectividad es la responsable de las sensaciones de placer y dolor y que no es más que una respuesta cerebral a estímulos externos, Olds y Miner (1954) en una investigación realizada afirman que, el sistema límbico es el desencadenador de estas sensaciones, y descartan la teoría de que las emociones eran la representación del nivel inferior humano.

La representación de la estructura del sistema límbico puede ser observada en el esquema 1. En este esquema se demuestran las estructuras que gestionan respuestas fisiológicas ante estímulos emocionales. Se puede relacionar con la memoria, atención, institutos sexuales y emociones como pueden ser placer, dolor, miedo o agresividad.

El sistema límbico tiene relación con el sistema endocrino y el sistema nervioso autónomo.

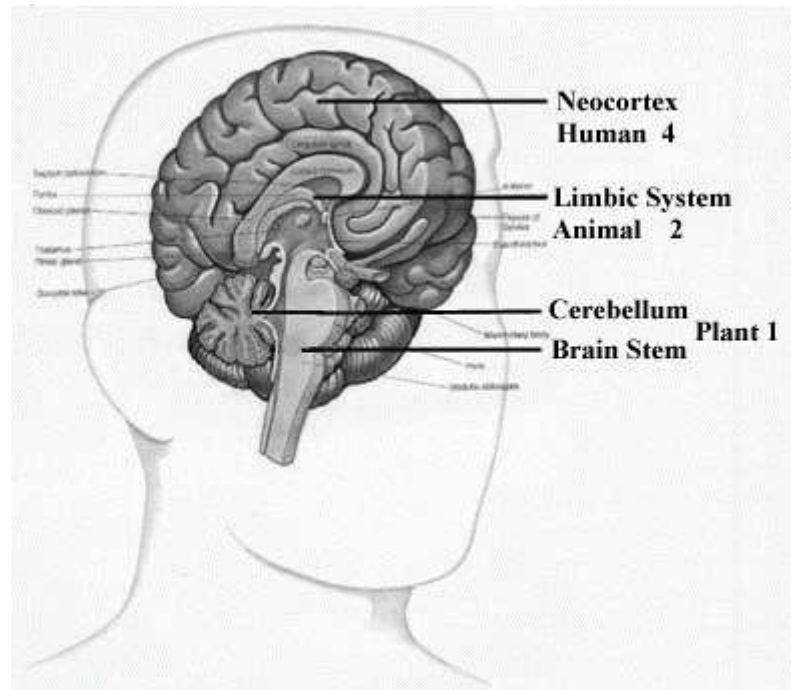


Figura 7 tomada de: <http://www.timlebon.com/neuroscience.html>

Como se observa el sistema límbico está compuesto por varias estructuras cerebrales, encargadas de regular las respuestas fisiológicas asociadas a las emociones, tienen una constante interacción con el sistema neuroendocrino y el sistema nervioso autónomo, estas estructuras cerebrales regulan las respuestas fisiológicas ante estímulos emocionales.

Las principales funciones del sistema límbico pueden ser resumidas en determinar la valencia de las emociones, regular las funciones fisiológicas, aportar el componente emocional en funciones como: memoria, lenguaje y atención. Portello y García (2015)

La afectividad entonces puede ser comprendida como un aspecto de adaptación humana, pero no como un simple estar en el mundo, sino como cualidades propias del ser, que abarcan todos los estados anímicos arraigadas en el consiente y en el inconsciente.

Puede ser entendida como el modo en que las personas experimentan la diversidad de situaciones o vivencias que enfrentan a lo largo de la vida. Esta vivencia puede ser entendida de manera particular en cada persona.

La afectividad entonces puede ser referenciada como el conjunto de estados de ánimo, sentimientos y emociones, de los cuales está dotada la personalidad.

2.2.1. Las Características y componentes de la afectividad

La afectividad puede determinar la conducta de las personas y la manera en la cual se relacionan por lo cual es importante conocer las características y componentes de la misma, para poder comprender la expresión adecuada del desarrollo emocional, tanto de niños como de los adultos.

Espigares Navarro en su artículo *la vida afectiva, motivación, sentimientos y emoción*. Describe tres características de la afectividad, explicadas a continuación:

La subjetividad: uno de los teóricos pioneros en este concepto es Castoriadis, quien se refiere a los vínculos entre sujeto y cultura. Este término es abordado desde la psicología respecto al proceso de identidad y de imaginario social, (Castoriadis 1975), puede ser entendido como la re conceptualización que hace el sujeto de la realidad en la que se encuentra, se presenta como característica de la afectividad porque a pesar de que se puede ser demostrada con expresiones físicas o formas de expresión corporales, un estímulo externo opera de maneras diversas en cada sujeto y de cómo este logra comunicarlo. (Espigares, 2009)

La polaridad: la efectividad, está cargada de opuestos (placer, dolor) la vida afectiva es cambiante y fluctuante. Consiste en la contraposición de direcciones, lo que produce placer y amor en una persona en otra puede provocar dolor y aversión. (Espigares, 2009)

La teleología: término utilizado por la filosofía para referirse a los fines o causas finales, es importante en la afectividad porque el sujeto se relaciona siempre con una finalidad, una intencionalidad. (Espigares, 2009)

La afectividad está compuesta por sentimientos y emociones que serán explicados de manera más amplia en el siguiente apartado.

2.2.1.1. Los sentimientos y emociones.

Los sentimientos son respuestas internas, expresadas de manera mental a estímulos externos, Dámaso (2004) afirma que son la base o los cimientos de la mente humana. Los sentimientos son un ámbito intangible de la mente humana que resulta difícil conocer y explorar, las investigaciones que existen han sido abordadas desde el ámbito de la neurología y de la psicología.

Para esta investigación es importante mostrar el funcionamiento de los sentimientos, ¿Qué son y cómo funcionan?, ya que de manera regular las personas tienen a usar indistintamente el término emoción y sentimiento. Si bien están ligados no son lo mismo.

Las emociones pueden ser medidas y observadas, se manifiestan en el cuerpo humano y algunas de ellas en acciones, son mecanismos básicos de regulación y preservación de la vida. Se les llama manifestaciones fisiológicas porque además de ser observadas en el cuerpo humano mediante reacciones también involucran segregación de hormonas y reflejos que se presentan de manera involuntaria.

Aunque la emoción y el sentimiento sean diferentes, trabajan en paralelo, siempre aparece la emoción primero para después proyectarse en la mente como un sentimiento.

A continuación, se encuentra el esquema 2 ilustrando el proceso de cómo estímulos externos generan emociones. Este esquema fue tomado de Damasio (2005) publicado en su libro *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Representa los niveles de regulación homeostática automatizada de lo simple a lo complejo.

La regulación homeostática consiste en tener partes simples incorporadas y por medio de estas llegar a partes más complejas, Damasio (2005) por medio de esta relación plantea el principio de anidamiento, el cual consiste en un reordenamiento, que será explicitado en procesos diferentes como la regulación metabólica, instintos, motivaciones, comportamientos, etc.

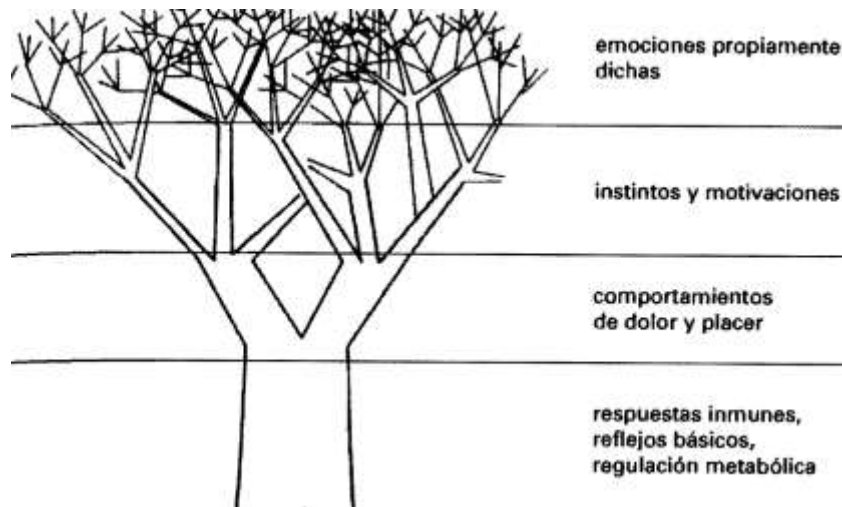


Figura 8 tomado de Dámaso (2005)

El esquema puede ser la analogía de cómo funciona el organismo humano tras recibir un estímulo externo y puede ser interpretado de la siguiente manera:

En las raíces o parte más baja es en donde se lleva a cabo todo el proceso orgánico, es decir, secreción de hormonas, contracciones musculares segregación de sustancias etc. también ahí se encuentran los reflejos o reacciones del organismo como ritmo cardíaco dilatación de pupilas, etc.

Las ramas de en medio estas asociadas a la polaridad placer dolor, incluyen reacciones de acercamiento o retraída y es aquí en donde se informa a los demás que es lo que se quiere o necesita. Se puede agrupar en acciones visibles que contrarrestan a aumentan el estímulo según sea la percepción de dolor o placer.

En el siguiente nivel se pueden observar los instintos y motivaciones, por ejemplo; el hambre, la sed, la curiosidad y el sexo por mencionar algunas, algunos autores los denominan como deseos o pasiones.

En la cúspide se encuentran las emociones, Damasio (2005) menciona que es la regulación automatizada de la vida. Las emociones al igual que los sentimientos se encuentran en la cúspide del esquema.

Las emociones se encuentran debajo de los sentimientos. Justo en este punto se puede observar la distinción entre uno y otro.

Los sentimientos son una expresión mental de los niveles anteriores, cada representación es subjetiva y no puede ser agrupada.

Las emociones son un conjunto complejo de respuestas químicas que forman una secuencia. Son producidas por el cerebro y las respuestas que se generan son de forma automática.

2.3. El Desarrollo emocional

La aparición de una emoción depende de una serie de acontecimientos, todo inicia con un estímulo emocionalmente competente. El estímulo, ya sea situación u objeto activa la memoria y llega al cerebro, produciendo imágenes relacionadas con el objeto o situación, las cuales realizan una representación, que desencadenan emociones en otra parte del cerebro.

Goleman (2000) afirma que las emociones humanas se han vuelto un mecanismo de defensa y supervivencia y que al igual que algunas especies han evolucionado, las emociones también lo han hecho.

Se abordará el desarrollo emocional desde el ámbito científico e histórico tomado como referencia, aproximadamente la década de 1990, cuando se desarrolla el término inteligencia emocional, en la universidad de Harvard, este concepto se utilizó para referirse a emociones como empatía, asertividad, capacidad de adaptación, control de genio entre otras. (Goleman 2000)

Para comprender el desarrollo emocional, es necesario conocer brevemente la neuroanatomía, en específico la parte emocional del cerebro que está ubicada entre las dos cortezas cerebrales y el sistema límbico. (López y otros 2009)

El sistema límbico es el encargado de generar las respuestas que se reconocen como emociones básicas y que son: felicidad, sorpresa, enojo, miedo y

tristeza. Estas emociones humanas presentan dos características: la primera es una respuesta motora visceral y la segunda una respuesta motora estereotipada somática. La respuesta somática implica movimientos de los músculos faciales y otros elementos que varían de persona a persona, pero que expresan las emociones que se están sintiendo. (López y otros 2009)

Investigaciones realizadas por Goleman (2000) indican que además del sistema límbico, el hipocampo y la amígdala están involucradas en el proceso emocional. La función del hipocampo es hacer un registro y dar pauta a la percepción de las reacciones emocionales, mientras que la amígdala, retiene y genera el clima emocional que, constituye el registro de la información emocional ya vivida.

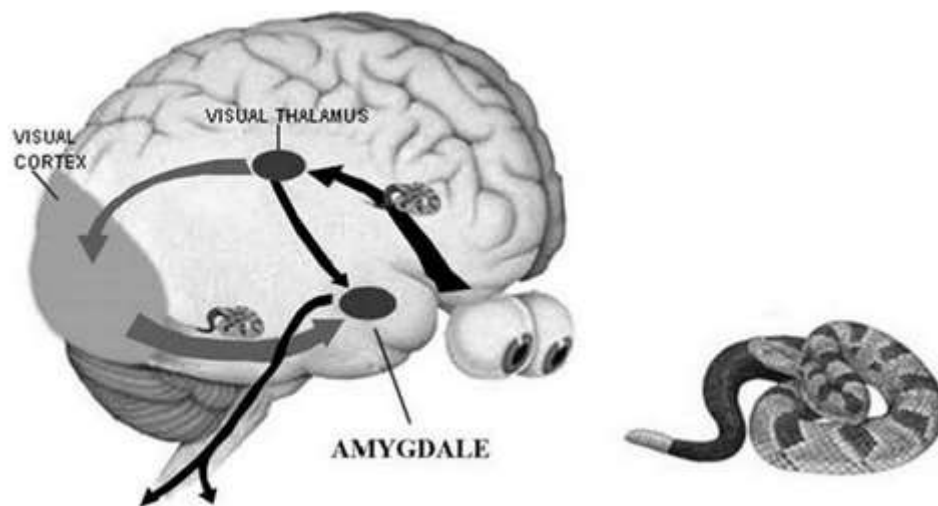


Figura 9 tomado de: <http://www.cygnification.com/psychologie-3/page/2/>

El desarrollo emocional se ha dado desde los orígenes del hombre en la tierra, y aunque en un inicio las investigaciones sobre el desarrollo emocional fueron en niños, actualmente se ha dado el seguimiento en adultos, los cambios en los que perciben los niños y los adultos son abismales.

El desarrollo puede explicarse desde una perspectiva psicológica como evaluación o crecimiento de las personas, (Papalia 2000). Desde una perspectiva socio educativa, puede entenderse como, la necesidad de estimular y dotar al sujeto

de herramientas para que logre un desarrollo pleno. En este sentido, la importancia de la educación, en la formación del hombre determina normas de comportamiento y estructuración de su vida psíquica (Maslow, 1999)

Se puede afirmar que el desarrollo emocional ha tenido un impacto en el desarrollo humano, es decir, al conocer y reconocer las emociones, los humanos han generado cambios en su comportamiento.

El comportamiento no es accidental, está determinado por una serie de variables, que se encuentran en el contexto en donde el sujeto se desenvuelve, otra de las razones para afirmar que el humano es social. El contexto, entonces determina ciertas situaciones, en el ciclo vital humano que se van tornando cada vez más complejas que logran que el sujeto desarrolle habilidades que le permitan sobrevivir.

El papel de las emociones es de adaptación, logra que el sujeto se ajuste a las situaciones complejas, haciendo que éstas sean una herramienta para la continuidad de su vida y de la especie.

Goleman (2000) afirma que la evolución es primero que la experiencia emocional, esto es porque, a manera general, se interpreta la relevancia y el significado de cierta situación y de cómo ésta ha repercutido en su ser.

Por lo que esta investigación pretende dar a conocer, es que un desarrollo emocional adecuado, proporciona a la persona herramientas para poder asimilar cualquier situación.

La educación emocional es uno de los recursos necesarios para poder adquirir conocimientos y dotar de recursos necesarios para tener una vida con las necesidades básicas cubiertas. De manera ideal se espera que esta educación emocional sea recibida desde los primeros años de vida, sin embargo, en la vida adulta parece pertinente para evitar problemas socio emocionales.

2.3.1. El Autoconocimiento y auto concepto

El autoconocimiento y el auto concepto son términos que se usan de manera indistinta y que, si bien uno deriva del otro, también existen diferencias entre ellos (Markus y Wurf, 1987). Algunos autores como Shavelson, Hubner y Stanton (1976) afirman que no existen diferencias.

La falta de claridad en la diferenciación radica en que la mayor parte de la investigación recae en el aspecto evaluativo, pero la literatura en su mayoría coincide en que el autoconocimiento define el auto concepto y que estas son determinantes para la formación de la autoestima.

García y Gonzalo (2014) afirman que el autoconocimiento es un proceso reflexivo que el individuo elabora sobre sí como ser físico, social y espiritual. Es la totalidad de todos los sentimientos y pensamientos que se formulan.

El autoconocimiento fue descrito en el año de 1965 por Fitts, mencionando que es multidimensional y que consta de tres componentes internos (identidad, satisfacción y conducta) y cinco factores externos (físico, moral, personal, familiar y social)

Otra de las características del autoconocimiento menciona García y Gonzalo (2014) es que puede permanecer cambiante y estable al mismo tiempo, estable por que permanecen sus elementos más nucleares y profundos, y cambiante por las circunstancias del medio y del contexto.

En este capítulo solo se retomará la importancia del autoconocimiento emocional, el cual hace referencia a la percepción de la persona y de su estado emocional.

Una persona con autoconocimiento es capaz de determinar cómo se siente en relación con determinadas situaciones y logra controlar sus emociones. Se correlaciona con las habilidades de sociales y con el autocontrol. Se supone que al tener un alto autoconocimiento se tienen una sensación de bienestar. El autoconocimiento está ligado al ambiente vivido en la infancia ya sean positivas

(afecto, comprensión, apoyo) o negativas (coerción verbal o física, negligencia, malos tratos) (Broderick 1993)

En su libro *Emociones: una guía interna* Greengler (2000) propone un listado de pasos a seguir para conseguir el autoconocimiento, esto no es un manual y dependerá de la educación emocional de cada persona para determinar el tiempo en que se consiga alcanzar el autoconocimiento:

1. Ser consciente de las emociones propias; determinar que sensaciones se generan al estar en determinadas situaciones.
2. Afrontar de la mejor manera la experiencia emocional
3. Poner en palabras lo que se está sintiendo
4. Identificar qué fue lo que desencadenó esa emoción
5. Determinar si esa emoción es saludable o no
6. Identificar pensamientos destructivos que acompañan esa emoción desadaptativa
7. Encontrar emociones adaptativas alternativas.
8. Transformar la emoción desadaptativa y los pensamientos destructivos.

Es importante recalcar que el autoconocimiento no solo se ocupa de sentir y de distinguir las emociones, si no regula tanto la experiencia emocional como su expresión.

2.3.2. El Autocontrol o autorregulación

La autorregulación se construye por varios factores destacando los procesos cognitivos, la motivación, socio afectivos y fisiológicos que determinan el control de las acciones para alcanzar una meta. (Calkins y Fox, 2002)

El autocontrol deriva del autoconocimiento y se puede definir como la capacidad de mantener el control y la calma ante situaciones estresantes, hostiles

o que provocan fuertes emociones, implica responder positivamente ante situaciones de estrés. (Mcgonigal, 2012)

Ambos conceptos se manejan de manera indistinta, por lo que para generalizar Goleman (2012) plantea la idea del autodomínio, enfocado a la conciencia y gestión de los estados internos.

Con gran facilidad y en esta sociedad llena de altos niveles de estrés es muy fácil desbordarse, por diferentes factores entre los cuales destacan la prisa, el tráfico, entre otros. Es importante determinar que la experiencia en sí no genera el estrés si no el valor cognitivo que se le aplique.

Las emociones juegan un papel fundamental en la socialización y el manejo que tenemos de ellas, puede ser adecuado o no. La capacidad que tiene cada persona de manejar sus emociones, supone una “competencia emocional” que se podría colocar en aprender a vivir. (Goleman 2012)

El autodomínio exige un conocimiento profundo de las emociones y de nosotros mismos, es necesaria la predicción y entendimiento de las reacciones emocionales ante las situaciones que se puedan presentar.

El desarrollo del autodomínio “... supone la alfabetización emocional, es decir poseer un vocabulario adecuado y suficiente para definir o describir lo que se está sintiendo. Igualmente implica el desarrollo de la atención consciente para distinguir lo que estamos sintiendo.” (Vivaz, Gallego y González, 2007)

Las personas funcionan mediante tres dimensiones, que están interrelacionadas, es decir, cada dimensión afecta a las otras, estas son; Pensamiento, sentimiento, acción y conducta. (Choliz, 2005)

Las ideas que se asientan adoptan normas y formas de conducirse frente a los demás, esto puede tener “errores de pensamiento” o pensamientos distorsionados que hacen que el autocontrol no sea eficaz. Algunos de estos pensamientos según Vivaz, Gallego y González (2007) pueden ser:

Falta de autovaloración, cuando no se es capaz de reconocer el valor que se tiene se requiere de aprobación externa constante y espera de instrucciones por parte de los demás por miedo al fracaso.

Falta de aceptación por la imagen o auto estima, entendida como el concepto general que se tiene de uno mismo, regularmente una persona que carece de autocontrol tiene una baja autoestima

Dependencia psicológica: vínculo con alguna persona o situación, la cual genera sensaciones de obligación, se sede el control de los sentimientos y algunas veces de las acciones.

Apego a situaciones del pasado o futuro: se evade la realidad con proyecciones a situaciones imaginarias.

Constante necesidad de aprobación: se vuelve patológica cuando en vez de un deseo, se vuelve una necesidad, manifiesta inseguridad en las propias acciones y este es uno de los puntos que más trabajo cuesta modificar.

Perfeccionismo: de igual manera se vuelve patológico cuando se busca el éxito en todo lo que se hace, genera ansiedad y sensación constante de fracaso.

Culpabilidad: aprender a ejercer un juicio sano, es una difícil tarea, pero cuando se tiene sentimiento de culpabilidad en exceso se pierde la visión objetiva y la conducta se torna irracional.

Preocupación: solo sirve para agregar estrés innecesario. No se debe confundir con la realización de planes a futuro, pero cuando es excesiva logra que las personas no cumplan sus metas.

Pocas son las personas que controlan las características antes descritas, la mayoría presenta sentimientos coherentes y los utilizan adecuadamente, dependiendo la situación en la que se encuentran.

El autodominio puede comenzar cuando la persona logra contactar con sus emociones, destacando que las emociones y pensamiento van en paralelo, si no se logra identificar o reconocer las emociones propias, es posible que se encuentre en un estado de vulnerabilidad. La falta de dirección emocional puede presentarse con malestares físicos. (Gallego, Alonso y Lizama, 1999)

2.3.3. La Automotivación

La motivación y las emociones van de la mano, como se mencionó en el apartado anterior son procesos paralelos que se manifiesta en la conducta de las personas, ambas requieren de dirección y de intensidad.

La emoción energiza la conducta motivada, es decir, una conducta con carga emocional tiene a realizarse de una manera más enérgica o tenaz.

“La función motivacional de la emoción sería congruente con lo que hemos comentado anteriormente, de la existencia de las dos dimensiones principales de la emoción: dimensión de agrado-desagrado e intensidad de la reacción afectiva” (Chóliz, 2005)

Según Goleman (2000) después de obtener el autoconocimiento y el autocontrol, sigue la automotivación, que es la fuente de inspiración propia que proporciona energía para concluir cualquier plan o meta.

La automotivación según Robins (1999), se compone por al menos cuatro momentos que se explican a continuación:

2.3.3.1. La Necesidad.

Necesidad: entendida como la carencia de algo que se desea o se quiere obtener. La carencia se transforma en necesidad, existen necesidades básicas de las personas; tales como comer, dormir, vestirse, etc.

Contrario a lo que se puede pensar, la necesidad, representa sentimientos de carencia, que generan deseos de satisfacción. El logro o la saciedad de estos deseos generan un sentimiento de placer. (Maslow, 1999)

Existen diferentes tipos de emociones, como referente se tomará la clasificación propuesta por Hevia, Martí y Martínez (2006):

- Necesidades deficitarias o inferiores: en este grupo se encuentran las necesidades fisiológicas, necesidad de seguridad, amor y pertenencia.

- Necesidad de desarrollo superiores: orientadas hacia el logro de la autorrealización, estas pueden cambiar fácilmente porque las situaciones externas influyen en ellas.

De manera adicional Maslow (1999) menciona que hay dos tipos de necesidades que pueden ser clasificadas en cognitivas y estéticas, estas no pueden ser colocadas en ninguna jerarquía, las necesidades cognitivas responden a la necesidad de aprender y entender se puede colocar en las necesidades básicas, las necesidades estéticas tienen que ver con el orden, la simetría y el cierre, tienen que ver con la necesidad de estructurar.

2.3.3.2. La Motivación.

Motivo: es lo que identifica las necesidades en general, es un proceso interno que dirige y energiza la conducta. La diferencia con la necesidad es el proceso de reflexión que, se tenga, ya que la necesidad en si representa un motivo. Los motivos pueden clasificarse en dos grandes rubros y son: intrínsecos y extrínsecos.

El termino viene del latín *movere* que quiere decir moverse, la RAE define como la acción de animarse a ejecutar acciones. Ambas proporcionan un referente de lo que significa motivo o motivación.

Pintrich y Schunk (2006) definen la motivación como el proceso que dirige hacia la meta de una actividad, que la provoca y la mantiene. La motivación entonces puede ser vista como los pasos a seguir para alcanzar una meta.

Boza y Toscano (2009) señalan que la motivación ha sido estudiada desde diferentes aspectos, metodologías y enfoques, que van desde el correlacional, experimental y cualitativo etnográfico.

En este sentido, siguiendo el desarrollo de la automotivación, se puede sugerir un esquema, en donde se observe el proceso que se lleva antes de alcanzar la automotivación.



Figura 11: de elaboración propia, escalera de la automotivación

2.3.3.3. El Estimulo, acción y resultado.

Estímulo: entendido como lo que genera la actividad o acción

Acción realización de trabajos necesarios para alcanzar un resultado

Resultado: Saldo que arroja una competencia, fin de una situación. Pueden ser favorables o no.

Para desarrollar automotivación se requiere apoyo de estímulos externos, y pueden ser brindados por familiares y amigos, se logra mediante e cultivo de relaciones sociales que podrán volverse motivadoras.

Las características de las relaciones motivadoras son: confianza, disponibilidad e idoneidad. Maslow (1999) menciona 16 características que deben poseer las personas auto motivadas, se describen a continuación:

1. Presentar un punto realista ante la vida
2. Aceptación de ellos mismo, de los demás y del entorno que les rodea
3. Espontaneidad
4. preocupación por resolver los problemas más que pensar en ellos
5. necesidad de intimidad y un cierto grado de distanciamiento

6. independencia y capacidad para funcionar por su cuenta
7. visión no estereotipada de la gente, de las cosas y de las ideas
8. historia de profundas y excepcionales experiencias espirituales
9. identificación con la humanidad
10. relaciones profundamente amorosas e íntimas con algunas personas
11. valores democráticos
12. habilidad de separar los medios de los fines
13. vivo sentido del humor sin crueldad
14. creatividad
15. inconformismo
16. habilidad para elevarse por encima de su ambiente más que adaptarse a él

Los puntos anteriores deben generar en las personas necesidades de trascendencia: es el grado final de motivación, se refiere a un sentido de la comunidad y a la necesidad de contribuir a la humanidad, se deben generar necesidades con sentido de obligación hacia otros.

2.4. El reconocimiento de emociones

Las emociones rigen una parte de la conducta humana y pueden ser reconocidas mediante diversos métodos; expresiones faciales, gestos, posturas, tono de voz, elección de palabras, respiración, tono de piel, temperatura corporal etc.

Según Martín, Serrano, Conde y Cabello (2006) las emociones en la comunicación humana, en algunas ocasiones, cambian el mensaje de lo que realmente se quiere decir por la manera en cómo es transmitido.

Diversas disciplinas han estado interesadas en la emocionalidad humana a partir de la última década, Martínez-Sánchez y Chóliz (2002) mencionan que el área emocional es un poco firme que ha arrojado resultados parciales que, todos los seres humanos están conformados por cognición y emoción.

Hasta hace poco en la sociedad mexicana se separaba la emoción de la razón, y se le daba mayor peso a la racionalidad, por lo que hacer un reconocimiento de las mismas era algo rechazado por la comunidad científica.

Greenspan (1998), afirmó que la inteligencia estaba compuesta por afectividad, conducta y pensamiento, para que el pensamiento y la acción tengan sentido, se debe, guiar por el deseo o la finalidad (a saber, el afecto). Sin afecto, la conducta, ni los símbolos tienen sentido.

Para fines de esta investigación se toma el concepto de emoción que formulo Bisquerra (2000) la cual dice que las emociones son información de las relaciones con el entorno, la intensidad de esta información es subjetiva, y dependiendo de cómo se reciba la información, afecta el bienestar personal.

Estas evaluaciones subjetivas se van a formular con base en experiencias previas, una emoción surge manifestando lo que es importante, si la emoción es muy intensa puede producir problemas psicopatológicos como estrés, fobia, depresión, entre otros.

Para identificar las emociones, de manera general, es necesario tener conocimiento de las emociones concretas, por lo menos sintéticamente. Se hará un recorrido a cerca de los tipos de emociones existen.

El reconocimiento de emociones se hace de una manera concreta, pero se puede afirmar que no existe una teoría de las emociones unificada que sea capaz de describir el amplio espectro de las emociones.

Goleman (2000) asegura que en el terreno emocional no hay certezas ni caminos claros a seguir.

Una de las agrupaciones más claras es la que distinguen emociones básicas y complejas. Las emociones son parte de la naturaleza humana, por lo que no pueden ser aprendidas.

En la clasificación de las emociones básicas hay discrepancia entre los autores, Vivaz, Gallego y González (2014) coinciden en que las emociones básicas son: la alegría, la aflicción o tristeza, la ira, el miedo, la sorpresa y el asco. Estas emociones están en los circuitos nerviosos, por lo que, el sentirlas y desarrollarlas no es parte de la cultura, sino de la especie. Se pueden entender como una respuesta biológica elemental. Es este sentido, se pretende realizar una descripción de las emociones primarias, siguiendo las clasificaciones de Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001).

Alegría: es una emoción que genera bienestar, contribuye a un buen rendimiento cognitivo y propicia en las personas creatividad, solución de conflictos, aprendizaje y memorización. Se produce cuando hay congruencia entre lo que se tiene y lo que se desea, es en condiciones actuales y cada persona puede percibirla diferente. Algunos de las emociones que derivan de la alegría son: jovialidad, contento, triunfo, dicha, alegría, júbilo, entusiasmo, alborozo, deleite, regocijo, buen humor, gozo, embeleso.

Tristeza: emoción ligada a sucesos no placenteros, se produce por la frustración de un deseo apremiante, que no es posible complacer, denota pesadumbre o melancolía, los desencadenantes de esta emoción pueden ser separaciones físicas o psicológicas, pérdida, decepción, el no tener motivación y sentimientos de desesperanza, desánimo, melancolía, desaliento y pérdida de energía.

Ira: esta se desencadena ante situaciones de injusticia o que atentan en contra de las personas, sus valores morales o libertad personal. Son generados también por personas que ejercen un control extremo o son coercitivas, personas que lastiman a los demás con abusos verbales o físicos o generan el bloqueo de metas.

La ira produce sentimientos de enojo, irritación o furia. Dificultan los procesos cognitivos y produce conductas impulsivas. Se puede percibir como una experiencia sumamente desagradable y muy intensa. Su función es de autodefensa, tratando de disolver las barreras que se presentan al intentar alcanzar una meta.

Miedo: se activa por la presencia de un peligro inminente, se liga al estímulo que genera, indicando que se aproxima un daño físico o psicológico. Es una de las emociones más intensas y desagradables, genera tensión nerviosa preocupación y recelo por el bienestar personal. Otra de las reacciones que genera es la evitativa.

Sorpresa: es la más breve de las emociones, se genera por un estímulo desconocido o inesperado. Su función es preparar a la persona para los sucesos inesperados, la sorpresa siempre se convierte rápidamente en otra emoción.

Asco: generada por la repulsión hacia un objeto o situación desagradable. Los desencadenantes del asco son estímulos desagradables que se perciben como molestos o peligrosos, por ejemplo, olores de comida en mal estado o corporales, contaminación ambiental etc. Los efectos de esta emoción producen que la persona se aleje de estos objetos o situaciones que estimulan o propician la emoción.

Las emociones secundarias, son parte de las primarias, es decir, que surgen de estas, dependen de un grado de desarrollo personal y cultural, or ejemplo el amor o la hostilidad, se comprenden como combinaciones de las emociones básicas. La respuesta es diferente de una persona a otra. Si se analiza gráficamente podemos observar la relación de emociones primaria y secundarias de la siguiente manera:

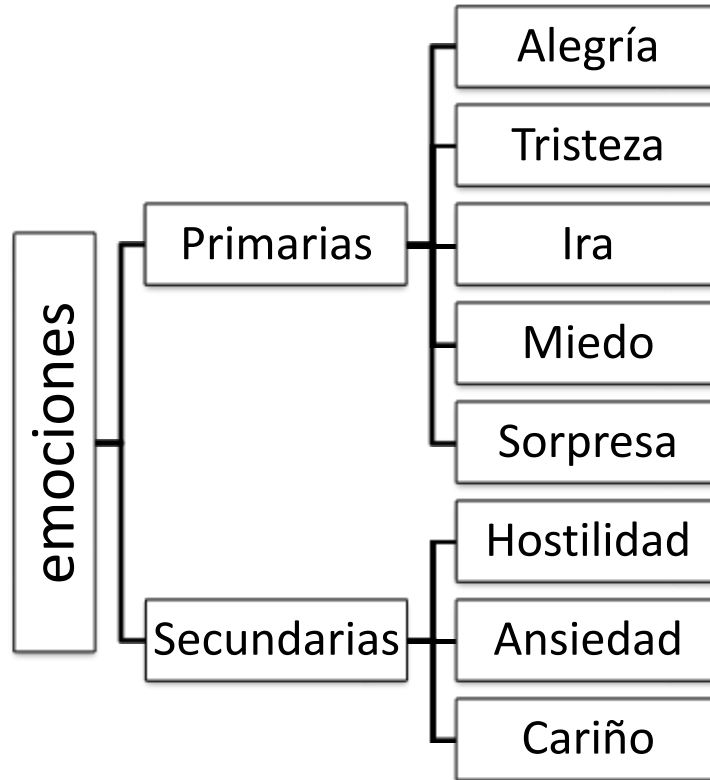


Figura 11 de elaboración propia con las ideas de Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001).

2.4.1. El reconocimiento de emociones ajenas

El reconocimiento de las emociones de los demás, no es tarea sencilla, se requiere de la habilidad de ser observador, ya que las emociones de los demás se manifiestan en sutiles reacciones físicas.

Los gestos faciales tienen peso emocional, pero las diferencias entre la percepción de los individuos y como lo expresan complejizan la tarea de poder reconocer las emociones de otras personas.

Ekman (1982) realizó numerosas investigaciones acerca del reconocimiento emocional mediante expresiones faciales y de otros canales no verbales como la postura, voz y situaciones permiten realizar un reconocimiento emocional.

Parte de este reconocimiento emocional tiene que ser por etapas, las etapas se esquematizan a continuación y tiene que ver con la empatía.



Figura 12 de elaboración propia retomando las ideas de Ekman (1982)

2.4.1.1 La empatía.

El concepto de empatía de manera coloquial se concibe como “ponerse en los zapatos del otro”, desde el ámbito científico la definición es parecida, se concibe como la capacidad para comprender los sentimientos y emociones de los demás. (Fernández, López y Márquez 2008)

La empatía es lo que permite reconocer la existencia del otro, el reconocimiento del ser social, que se entiende por medio de sus acciones. En sus inicios Lipps (1903), la consideraba como algo innato, esta premisa se ha conservado hasta la actualidad, pero solo haciendo referencia al aspecto cognitivo.

El lado afectivo de la empatía queda bajo teóricos como Batson (1991), quien sostiene que la empatía es una emoción dominante congruente con el estado emocional del otro, destacan los sentimientos de interés y caridad por otra persona. Quien tienen estas emociones también tiene conciencia de los de la otra persona.

Algunos autores más contemporáneos decidieron hacer una integración de estas dos vertientes. Davis (1980) y Eisenberg (1987) generan la adopción perceptiva perceptual de la empatía, entendida como la capacidad de representarse la visión que tiene el otro en función de su localización.

La capacidad de representar y entender los motivos del otro, se ha hecho desde la visión cognitiva planteada por Lipps y la noción afectiva se trata de inferir los estados emocionales del otro, fue planteada por Batson.

Davis (1980) y Einsenberg (1987) proponen la integración de estos con base en la relación de los componentes afectivos y cognitivos. Esta integración arrojó los diferentes usos de la empatía.

El término empatía se utilizó por primera vez a principios del siglo XX, en el campo de la psicología experimental, sin embargo, su uso ha sido retomado por varias ciencias y sus aplicaciones y componentes son variados. (López, Arán y Richaud 2014). Últimamente se ha retomado en el campo de la neurología.

2.4.1.2. La resiliencia.

El ser humano tiene muchas herramientas que le han permitido adaptarse y evolucionar a lo largo de la historia. Una de estas es la resiliencia, la cual tiene sus orígenes documentados en la biblia, en algunos pasajes, donde se mencionan que los hombres deben reponerse de los males que les aquejan, para alcanzar la gracia de dios. (Villegas, Enrique, 2005)

A mediados del s. XIX las ciencias sociales retoman este término para hacer referencia a las estrategias que implementan las personas para sobreponerse a situaciones adversas y sacar provecho de ellas.

En la actualidad se ha propagado la idea de que la resiliencia es un privilegio que pocas personas poseen, se dice que esta solo puede ser desarrollada en situaciones extremas de estrés o pobreza.

Valdez (2004) menciona “Resiliencia Individual: es ese potencial humano que permite emerger de una experiencia aplastante con cicatrices, pero fortalecidos/as.”

Por su parte López (1996) afirma que “La resiliencia como concepto, es un término que proviene de la física y se refiere a la capacidad de un material para recobrar su forma después de haber estado sometido a altas presiones”

Para Domínguez, (2005), “la resiliencia es el proceso de adaptarse bien ante situaciones adversas o aun ante fuentes significativas como el estrés”

Muchas son las definiciones a cerca de la resiliencia, depende del autor y la disciplina en la que se encuentre, para efectos de esta investigación, ubicada en las ciencias sociales, se retomara como el proceso de adaptarse a las adversidades del ambiente para recuperarlo en otras situaciones, es un proceso de adaptación que permite que las personas se mantengan en un funcionamiento óptimo.

La comisión europea menciona que la resiliencia consta de cinco pilares explicados en el siguiente diagrama; en este se explica que es un proceso que tiene como eje las situaciones de estrés y va antes y después de las mismas.



Figura 13 de elaboración propia siguiendo las ideas de Domínguez, (2005)

La resiliencia no es un rasgo de personalidad que se puede tener o no, todas las personas son capaces de desarrollarla y es una manera en la que los humanos afrontan el estrés. La resiliencia no se desarrolla en todos los individuos de la misma manera, puede aparecer como resultado de una buena interacción social.

2.5. Las relaciones interpersonales

El ser humano por naturaleza es ser social, por lo que las relaciones interpersonales son una necesidad para las personas.

Un resultado de estas relaciones es que ayuda a la formación de la personalidad, también influyen diferentes factores como funciones cognitivas, deseo y estado afectivo. (Alonso 1996)

El hombre desde sus inicios ha necesitado vivir en grupos, esto le ha permitido subsistir, desarrollarse y evolucionar. Pero también las relaciones interpersonales generan en él, motivación de concluir metas, además de generarle emociones principalmente de tristeza y felicidad. (González 2010)

Investigaciones de la Universidad del país vasco afirman que son distintas las maneras en las que las personas se relacionan, esto está relacionado con la personalidad y se condiciona por el contexto en el cual la persona se desenvuelve, lo óptimo sería que todos los tipos de relación fueran de manera asertiva.

Las personas desde el nacimiento se relacionan, la primera relación que se establece es con la madre o cuidador, posteriormente con la familia, compañeros de escuela, amigos compañeros de trabajo etc. A través de estos se intercambian diferentes puntos de vista, se llega a acuerdos e intereses comunes que tienen parte en el desarrollo integral de la persona.

Uno de los aspectos más importantes en este proceso de relación, es el de la comunicación, que puede ser verbal o no verbal. Mediante la comunicación se pueden expresar necesidades, sentimientos, ideas, experiencias, etc. (Procél 2012)

Las relaciones interpersonales, además de ser una necesidad llevan implícitos, procesos que forman al sujeto, a continuación, se presenta un esquema con la finalidad de que se pueda observar los factores que la componen:

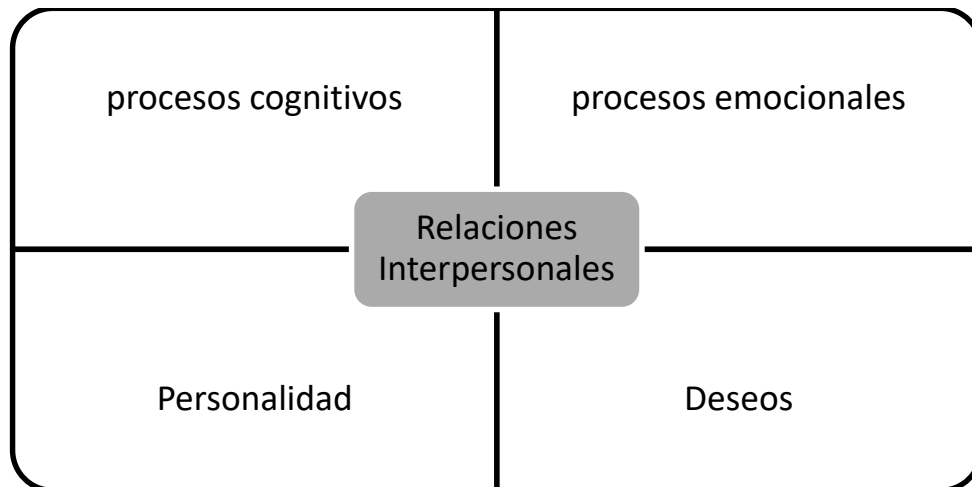


Figura 14 de elaboración propia con las ideas de Procél 2012

2.5.1. La asertividad

La asertividad forma parte de las habilidades sociales para relacionarse, regularmente en su definición, algunos autores tienden a inclinarse más al lado emocional.

Caballo (1987) indica que la asertividad tiene sus raíces en la terapia de la conducta, Wolpe fue el primero en utilizar el término "aserción" en 1958, como referencia a la terapia de la conducta.

Flores (2002) menciona que la asertividad es tener la capacidad de reaccionar adecuadamente expresando sentimientos y pensamientos, defender con firmeza decisiones y derechos sin atropellar a los demás.

Alberti y Emmons (1978) afirma que la asertividad es la conducta que permite a una persona actuar para implantar su propio interés, defenderse a sí mismo sin ansiedad y expresar sus derechos sin transgredir al otro.

La asertividad puede ser entendida como el justo medio entre pasividad y agresividad. Es una conducta socialmente aceptada que permite a la persona defender sus derechos e ideales expresando de forma adecuada lo que siente sin afectar o dañar a los demás.



Figura 15 de elaboración propia siguiendo las ideas de Alberti y Emmons (1978)

En investigaciones realizadas por Flores 2002 se encontró que los mexicanos resuelven sus problemas pensando en los demás, el peso de la familia es invaluable y tomar estas decisiones esperan que los demás hagan lo mismo, que tomen el papel de abnegación, por lo que se exponen a ser lastimados cuando esto no se cumple. Con base en lo anterior se destaca la importancia de que se desarrollen habilidades sociales, como la asertividad, para mejorar las relaciones interpersonales y bajar la sensación de malestar.



Capítulo 3

“Estudio diagnóstico de las necesidades socioafectivas docentes”



Capítulo III “Estudio diagnóstico de las necesidades socioafectivas docentes”

En el contenido de este capítulo, se describe un estudio diagnóstico de las necesidades socio afectivas de los docentes, para tener una visión más universal, se acudió a dos primarias ubicadas al sur de la ciudad, siendo una oficial y la otra privada. La presentación de los instrumentos, datos obtenidos, así como las características de la población participante son descritas en este capítulo. Es importante hacer mención que, por la naturaleza de esta investigación, el tratamiento de los datos se hará mediante una técnica mixta.

3.1. Especificación de los objetivos del diagnóstico

Previo a una investigación documental y para hacer una presentación más integral del problema de las necesidades socio afectivas de los docentes, se detectó la necesidad de observar el desempeño docente en el aula con la finalidad de tener un panorama más amplio, de cómo la afectividad repercute en el trabajo con los estudiantes razón por la cual se plantean los siguientes objetivos.

3.1.1. Objetivos del diagnóstico

En un primer momento se pretende conocer las competencias socio afectivas de los docentes, esto se hará mediante la aplicación de pruebas psicométricas estandarizadas.

3.2. Determinación del diseño de organización, análisis y fuentes de datos

Con los datos arrojados por las pruebas psicométricas, se van a generar relaciones causales, es decir, esta investigación analiza las áreas de oportunidad de las emociones en los docentes y la manera en la que estas influyen en la calidad de su desempeño profesional.

Se busca describir la relación entre las demandas y necesidades socio afectivas de los docentes y la toma de decisiones que repercute de manera directa

en su desempeño profesional, estos indicadores fueron registrados en un momento y lugar específico.

3.2.1. Características de la población seleccionada.

La población objeto consta de 23 participantes, divididos en dos secciones, la primera es una muestra de participantes voluntarios, autoseleccionada después de una promoción de la investigación en el centro escolar. La segunda es la población docente de una escuela primaria.

Las escuelas que participan en esta investigación se encuentran ubicadas al sur de la ciudad de México, una es una escuela privada y la otra es oficial.

Algunas características de la muestra son que 3 de estos profesores son auxiliares, es decir, están apoyando a un profesor titular 20 de los docentes son titulares de grupo y la mayoría no cuenta con ningún apoyo.

Un rasgo importante de la población es que predomina el género femenino, las edades son variadas y se encuentran en rango de entre 25 a 72 años correspondientemente, la experiencia es diferenciada ya que va desde 1 año hasta 40 años de experiencia.

A continuación, se presenta una tabla con los datos socio demográficos de la población participante.

Tabla 4

Datos socio demográficos

DOCENTE	EDAD	GENERO	AÑOS DE EXPERIENCIA	RANGO DE EXPERIENCIA		
				1-5 AÑOS	6-15 AÑOS	15 O MÁS
1	72	FEMENINO	40			1

2	34	FEMENINO	7		1	
3	39	FEMENINO	14		1	
4	32	FEMENINO	5	1		
5	27	FEMENINO	3	1		
6	42	MASCULINO	20			1
7	35	FEMENINO	10		1	
8	26	FEMENINO	2	1		
9	50	FEMENINO	30			1
10	29	FEMENINO	6		1	
11	32	FEMENINO	8		1	
12	33	MASCULINO	12		1	
13	45	FEMENINO	20			1
14	52	MASCULINO	35			1
15	25	FEMENINO	2	1		
16	36	FEMENINO	8		1	
17	38	FEMENINO	10		1	
18	48	FEMENINO	15		1	
19	33	FEMENINO	5	1		
20	53	FEMENINO	18			1
21	25	FEMENINO	1	1		
22	32	FEMENINO	7		1	

23	60	FEMENINO	40		1
TOTAL		F=20		6	10
		M=3			7
PROMEDIO	39.04		13.82608696		

*tabla de elaboración propia realizada con información obtenida en campo.

3.3. Instrumentos para la obtención de datos

Mediante la presente investigación se pretende tener un acercamiento a las competencias emocionales que poseen los docentes en dos escuelas primarias al sur de la ciudad de México, dentro de la exploración realizada a los docentes se aplicaron pruebas psicométricas y de observación las cuales son descritas a continuación.

3.3.1. Prueba de inteligencia emocional Trait Meta Mode Scale 24.

La prueba de inteligencia emocional Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) fue creada con base en Trait Meta-Mood Scale del grupo de investigación de Salovey y Mayer, pioneros en estudiar científicamente la inteligencia emocional. La escala original es una escala rasgo que evalúa el meta conocimiento de los estados emocionales conformada por 24 ítems.

La versión en español fue elaborada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, (2004), mantuvo la misma estructura. Lo que se mide en concreto, son las destrezas de las que se puede ser conscientes al momento de percibir las propias emociones, así como de la capacidad para regularlas.

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la Inteligencia Emocional (IE) con 8 ítems cada una de ellas:

- Atención emocional: Capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, conciencia que se tiene respecto a las emociones.

- Claridad de sentimientos: Capacidad para comprender bien las emociones
- Reparación emocional: Capacidad de regular los estados emocionales correctamente.

Derivado de que para población mexicana no existe una validación, se recurrió a hacer un piloteo con docentes de primaria, ajenas a la población objeto. En este piloteo se expresó que la prueba era clara y se podía responder por lo que se realizaron sencillas modificaciones en las instrucciones.

Nombre_____ Fecha_____					
A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias con base en la siguiente escala: 1 nada de acuerdo, 2 algo de acuerdo, 3 bastante de acuerdo, 4 muy de acuerdo, 5 totalmente de acuerdo					
1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5

9. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Figura 16, muestra los cambios realizados a la prueba.

Para obtener una puntuación en cada uno de los factores, se suman los ítems del 1 al 8 para el factor atención emocional, los ítems del 9 al 16 para el factor claridad emocional y del 17 al 24 para el factor reparación de las emociones y los puntajes se obtienen por factor y haciendo distinción de género de la siguiente manera:

Respecto a Atención en el género masculino, si la puntuación es menor que 21, la prueba recomienda mejorar la atención derivado de que presta poca atención, cuando el puntaje se encuentra en un rango de 22 a 32 la atención es adecuada, pero si el puntaje es mayor que 33, se sugiere mejorar la atención ya que se considera demasiada. Respecto del género femenino, se considera que debe mejorar la atención porque es poca, cuando el puntaje es menor que 24, una atención adecuada se encuentra en el rango de 25 a 35 y finalmente demasiada atención se encuentra en un rango mayor que 36.

Para conocer los resultados de la claridad, es el mismo proceso, arrojando los resultados, respecto al género masculino, si se obtiene un puntaje menor de 25 la prueba indica que debe mejorar su claridad, cuando está adecuada se encuentra en un rango de 26 a 35 y se considera excelente cuando el puntaje es mayor que 36. En el caso de las mujeres se considera que la claridad debe mejorar cuando el puntaje arrojado por la prueba es menor a 23, se considera adecuado en un rango de entre 24 a 34 y excelente cuando el puntaje es mayor a 35.

Para hacer un análisis de la reparación respecto al género masculino se considera que se debe mejorar en la reparación cuando el puntaje es menor que 23, se considera adecuada si alcanza una puntuación de entre 24 a 35 y finalmente se considera excelente si los puntajes arrojados con mayores de 36. Respecto al género femenino los parámetros son similares, únicamente se diferencia el parámetro de excelente dando una puntuación mayor a 35.

La información de la aplicación de esta prueba arrojó que el 17.4% de los docentes que participaron deben mejorar su atención, el 56.5% mantiene una atención adecuada y finalmente el 26.1% está en excelente.

En la parte de claridad se encontró que el 87% de los docentes se colocó en adecuado y el 13% restante en excelente.

La reparación arrojó que el 8.7% de la población participante debe mejorar, mientras que el 73.9 % se mantiene en adecuada, solo el 17.4% se colocó en excelente.

3.3.2. La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index.

La medida de empatía análisis del interpersonal Reactivity Index (IRI) es una prueba psicométrica de auto evaluación para conocer el grado de empatía de las personas. Es una prueba muy común, utilizada en diferentes estudios que evalúan la disposición empática.

Su popularidad para evaluar la empatía se debe a que, se hace desde una perspectiva multidimensional, es decir, incluye componentes cognitivos y emocionales. También hace una diferenciación de género y la conducta pro social, entendida como, comportamientos positivos que permiten la socialización

La empatía es una respuesta emocional que procede de la comprensión de la situación o estado de otra persona, por lo que se puede entender cómo, la capacidad para entender a otra persona.

Esta prueba está conformada por cuatro componentes, los cuales serán descritos a continuación siguiendo las ideas de Davis (1980)

1. Toma de perspectiva: indica los intentos espontáneos del sujeto, por adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana, es decir, comprender al otro.
2. Fantasía: la tendencia del sujeto para identificarse con personajes ficticios, del cine o la literatura, entendida como la capacidad imaginativa para ponerse en situaciones ficticias.

3. Preocupación empática: mide las reacciones emocionales que tienen las personas ante situaciones negativas de los demás. Se centra en los sentimientos hacia el otro.
4. Malestar personal: mide los sentimientos que experimenta, de malestar y ansiedad, al observar las experiencias negativas de los otros. Se centra en los sentimientos orientados al “yo”

En las instrucciones se pide a las personas que contesten una serie de afirmaciones, estas se relacionan con sus pensamientos o sentimientos. Las opciones de respuesta van de 0 a 4, correspondiendo a la afirmación y su grado de identificación con la misma. 0 no me describe bien, 1 me describe un poco, 2 me describe bien 3 me describe muy bien y 4 me describe bastante bien.

La prueba de manera original se diseñó para población europea habla inglesa, por Davis (1980) su adaptación al español se realizó por Mestre, Frías y Samper (2004). Para hacer la validación a población mexicana se utilizó un piloteo en docentes similares a la población objeto.

Durante este piloteo se mencionó que las instrucciones eran confusas, razón por la cual se realizaron los cambios pertinentes. A continuación, se muestra la versión final de la prueba.

Nombre _____	Grado _____ Fecha _____
<p>Instrucciones: Las siguientes frases se refieren a pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones.</p> <p>Indica cómo te describe cada situación eligiendo la puntuación de 1 a 5 (1= no me describe bien; 2= me describe un poco; 3= me describe bien; 4= me describe muy bien y 5= me describe bastante bien).</p> <p>Cuando hayas elegido tu respuesta, marca con una cruz el cuadro que corresponda.</p> <p>Lee cada frase cuidadosamente antes de responder.</p>	

1. Sueño y fantaseo, bastante a menudo, acerca de las cosas que me podrían suceder	1	2	3	4	5
2. A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo	1	2	3	4	5
3. A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona	1	2	3	4	5
4. A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas	1	2	3	4	5
5. Verdaderamente me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela	1	2	3	4	5
6. En situaciones de emergencia me siento aprensivo e incómodo	1	2	3	4	5
7. Soy normalmente objetivo cuando veo una película u obra de teatro y no me involucro completamente	1	2	3	4	5
8. Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un conflicto antes de tomar una decisión	1	2	3	4	5
9. Cuando veo que a alguien se le toma el pelo tiendo a protegerlo	1	2	3	4	5
10. Normalmente siento desesperanza cuando estoy en medio de una situación muy emotiva	1	2	3	4	5
11. A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome cómo ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)	1	2	3	4	5
12. Resulta raro para mí implicarme completamente en un buen libro o película	1	2	3	4	5
13. Cuando veo a alguien herido tiendo a permanecer calmado	1	2	3	4	5

14. Las desgracias de otros normalmente no me molestan mucho	1	2	3	4	5
15. Si estoy seguro que tengo la razón en algo no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás	1	2	3	4	5
16. Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes	1	2	3	4	5
17. Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto	1	2	3	4	5
18. Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente a veces no siento ninguna compasión por él	1	2	3	4	5
19. Normalmente soy bastante eficaz al ocuparme de emergencias	1	2	3	4	5
20. A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que ocurren	1	2	3	4	5
21. Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas partes	1	2	3	4	5
22. Me describiría como una persona bastante sensible	1	2	3	4	5
23. Cuando veo una buena película puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista	1	2	3	4	5
24. Tiendo a perder el control durante las emergencias	1	2	3	4	5
25. Cuando estoy disgustado con alguien normalmente intento ponerme en su lugar por un momento	1	2	3	4	5
26. Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela imagino cómo me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí	1	2	3	4	5

27. Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia me derrumbo	1	2	3	4	5
28. Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar	1	2	3	4	5

Figura 17, versión de la prueba aplicada.

Los resultados se organizaron con base en el estándar elaborado por Davis (1980), toma de perspectiva en los ítems 3, 8, 11, 15, 21, 25 y 28 fantasía en los ítems 1, 5, 7, 12, 16, 23 y 26 preocupación empática en los ítems 2, 4, 9, 14, 18, 20 y 22 malestar personal en los ítems 6, 10, 13, 17, 19, 24 y 27.

La puntuación de cada escala se obtiene sumando las respuestas dadas por el sujeto en cada uno de los ítems que conforman dicha escala, siendo la puntuación para los ítems positivos: 1-2-3-4-5; y para los negativos: 5-4-3-2-1.

La organización de la información obtenida, se presentan a continuación organizada por niveles de puntuación y dominios que mide la prueba.

La toma de perspectiva arrojó que 30.4% de los docentes se colocara en un nivel valorado según la prueba como malo, 52.2% como medio y 17.4% como excelente.

El componente de fantasía demuestra que solo el 4.3% de los docentes participantes se encuentra calificado como malo, 69.6% como adecuado y 21.6% como excelente.

La preocupación empática arrojó que el 13% de los docentes no se posiciona en el lugar del otro, lo cual genera una evaluación de malo, el 69.6% se califica como medio y el 17.4% tiene evaluación de excelente.

Los resultados del componente, malestar personal, indican que 17.4% de los docentes son evaluados en “malo”, 60.9% en medio y 21.7% en excelente

3.3.3. El Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey.

El Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey es una escala de auto reporte de 40 reactivos que está conformado por dos sub escalas: grado de incomodidad y probabilidad de respuesta. Se presenta a manera de situaciones que son cotidianas, tales como interacciones con amigos, personas del trabajo, escuela entre otros.

Estas situaciones pueden ser englobadas en ocho características que son: rechazar peticiones, admitir limitaciones personales, iniciar contactos sociales, expresar sentimientos positivos, realizar conductas asertivas en lugares públicos, discrepar de las opiniones de otros, afrontar las críticas de los demás y expresar sentimientos negativos. (Castaños, Reyes, Rivera, Díaz, 2011)

Como su nombre lo indica, es un instrumento que mide la asertividad, los reactivos fueron elaborados por las autoras, con base en revisión de literatura y observación de situaciones en donde se ponía en juego la asertividad.

Este instrumento no fue piloteado ni sometido a jueceo derivado de que en el año de 1996 Guerra realizo una adaptación para la población mexicana

Los reactivos son contestados en dos ocasiones de manera independiente. Las instrucciones indican señalar en la columna izquierda, en una escala de 1 (“nada”) a 5 (“demasiado”), el grado de incomodidad o malestar subjetivo que experimentaría en las situaciones descritas. Se pide después indicar en la columna derecha, en una escala de 1 (“siempre lo haría”) a 5 (“nunca lo haría”), la probabilidad de que lleve a cabo la conducta descrita.

En 1996 Guerra adapto la prueba para ser aplicada en población latina, misma que se muestra a continuación.

Nombre_____		Fecha_____
<p>Para responder al test, primero se responde a la columna de grado de ansiedad, de acuerdo a la siguiente puntuación: 1 en absoluto, 2 un poco, 3 bastante, 4 mucho, 5 muchísimo.</p> <p>Después, se responde a la columna de probabilidad de respuesta de acuerdo a la siguiente puntuación: 1 siempre lo hago, 2 habitualmente, 3 aproximadamente la mitad de veces, 4 raramente y 5 nunca</p>		
Grado de ansiedad		Probabilidad de respuesta
	Decir que No cuanto te piden prestado el coche	
	Hacer un cumplido a un amigo	
	Pedir un favor a alguien	
	Resistir ante la insistencia de un vendedor	
	Disculparse cuando cometes una falta	
	Rehusar una invitación a una cita o a una reunión	
	Admitir que estas asustado y pedir ayuda	
	Decir a una persona con la que mantienes una relación íntima que algo de lo que está haciendo o diciendo te molesta	
	Pedir un ascenso	
	Admitir tu ignorancia sobre algún tema	
	Decir que No cuanto te piden dinero prestado	

	Hacer preguntas personales	
	Cortar a un amigo demasiado charlatán	
	Pedir críticas constructivas	
	Iniciar una conversación con un desconocido	
	Hacer un cumplido a una persona de la que estás enamorado o por la que estas interesado	
	Pedir una cita a alguien	
	Pedir una cita a alguien que ya te rechazó en otra ocasión	
	Admitir tus dudas sobre algún aspecto que se esté discutiendo y pedir que te lo aclaren	
	Solicitar un empleo	
	Preguntar a alguien si le has ofendido	
	Decir a alguien que te cae bien	
	Exigir que te atiendan cuando te hacen esperar más de la cuenta (por ejemplo en un restaurante)	
	Discutir abiertamente con otra persona una crítica que te haya hecho sobre tu forma de actuar	
	Expresar una opinión distinta de la que mantiene la persona con quién estás hablando	
	Resistirte a proposiciones sexuales cuando no estás interesado	
	Decir a alguien que ha hecho o dicho algo que es injusto para ti	
	Aceptar una cita	

	Contarle a alguien buenas noticias con respecto a ti	
	Resistirte a la insistencia de alguien para que bebas	
	Oponerte a una exigencia injusta de alguien importante	
	Despedirte de un trabajo	
	Resistirte a las presiones de otros para relacionarse contigo	
	Discutir abiertamente con alguien la crítica que ha hecho de tu trabajo	
	Pedir que te devuelvan algo que has prestado	
	Recibir cumplidos	
	Seguir conversando con alguien que esté en desacuerdo contigo	
	Decir a un amigo o compañero de trabajo que algo que ha dicho o hecho te ha molestado	
	Pedir a alguien que te está molestando en público que deje de hacerlo	

Figura 18 Adaptación de la prueba original por Guerra (1996).

Los resultados de esta prueba se obtienen al sumar las respuestas dadas en cada columna, se obtienen dos puntajes, uno para la sub escala Grado de Incomodidad y otro para la sub escala Probabilidad de Respuesta. Una persona es considerada típicamente asertiva si obtiene puntajes bajos en las dos sub escalas.

Los datos arrojados se presentan organizados según los componentes de la prueba y la evaluación que arroja por sí misma, midiendo la asertividad en muy asertivo, medianamente asertivo y poco asertivo.

El grado de incomodidad indica que el 21.7% de los docentes es muy asertivo, el 47.8% medianamente asertivo y el 30.4% poco asertivo.

La probabilidad de respuesta arrojó resultado como poco asertivo el 17.4% de la población participante, medianamente asertivo el 43.5% y muy asertivo el 39.1%.

Los resultados globales muestran que el 21.7% de los docentes es poco asertivo, el 47.8% es medianamente asertivo y el 30.4% es muy asertivo.

3.3.4. La Escala de asertividad de Rathus.

La escala de asertividad de Rathus es una prueba psicométrica que consta de 30 ítems, elaborados a manera de frases que representan situaciones cotidianas, su idioma original es inglés, pero su versión en español fue elaborada por Comeche, Díaz y Vallejo en 1995 y posteriormente León y Vargas en el 2009

Es un inventario que mide la destreza asertiva de la persona y está diseñado para ser auto administrado. Derivado de que es una prueba diseñada para población latina en general se recurrió a hacer un piloteo en docentes de primaria mexicanos, como resultado, no se generó ningún cambio en la adaptación en español.

Se presenta la versión de León y Vargas (2009) como ejemplo de la prueba aplicada a los docentes.

Nombre _____ Fecha _____	
<p>Califica cada una de las frases con alguna de las siguientes respuestas: +3 Muy característico de mí, extremadamente descriptivo, +2 Bastante característico de mí, bastante descriptivo, +1 Algo característico de mí, ligeramente descriptivo. -1 Algo característico de mí, ligeramente no descriptivo, -2 Bastante poco característico de mí, no descriptivo, -3 = Muy poco característico de mí, extremadamente no descriptivo.</p>	
1. Mucha gente parece ser más agresiva que yo.	
2. He dudado en solicitar o aceptar citas por timidez.	
3. Cuando la comida que me han servido en un restaurante no está hecha a mi gusto me quejo al camarero/a.	
4. Me esfuerzo en evitar ofender los sentimientos de otras personas aun cuando me hayan molestado	
5. Cuando un vendedor se ha molestado mucho mostrándome un producto que luego no me agrada, paso un mal rato al decir "no".	
6. Cuando me dicen que haga algo, insisto en saber por qué.	
7. Hay veces en que provoco abiertamente una discusión.	
8. Lucho, como la mayoría de la gente, por mantener mi posición.	
9. En realidad, la gente se aprovecha con frecuencia de mí.	
10. Disfruto entablando conversación con conocidos y extraños.	
11. Con frecuencia no sé qué decir a personas atractivas del otro sexo.	
12. Rehúyo telefonar a instituciones y empresas.	

13. En caso de solicitar un trabajo o la admisión en una institución preferiría escribir cartas a realizar entrevistas personales.	
14. Me resulta embarazoso devolver un artículo comprado.	
15. Si un pariente cercano o respetable me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi disgusto	
16. He evitado hacer preguntas por miedo a parecer tonto/a.	
17. Durante una discusión, con frecuencia temo alterarme tanto como para ponerme a temblar.	
18. Si un eminente conferenciante hiciera una afirmación que considero incorrecta, yo expondría públicamente mi punto de vista.	
19. Evito discutir sobre precios con dependientes o vendedores.	
20. Cuando he hecho algo importante o meritorio, trato de que los demás se enteren de ello.	
21. Soy abierto y franco en lo que respecta a mis sentimientos.	
22. Si alguien ha hablado mal de mí o me ha atribuido hechos falsos, trato de hablar con esa persona cuanto antes para dejar las cosas claras.	
23. Con frecuencia paso un mal rato al decir "no"	
24. Suelo reprimir mis emociones antes de hacer una escena.	
25. En el restaurante o en cualquier sitio semejante, protesto por un mal servicio.	
26. Cuando me alaban con frecuencia, no sé qué responder.	

27. Si dos personas en el teatro o en una conferencia están hablando demasiado alto, les digo que se callen o que se vayan a hablar a otra parte	
28. Si alguien se me cuela en una fila, le llamo abiertamente la atención.	
29. Expreso mis opiniones con facilidad.	
30. Hay ocasiones en que soy incapaz de decir nada.	

Figura 19 versión de León y Vargas (2009)

Para la obtención de los resultados de esta prueba, se realiza una sumatoria cambiando los signos de los siguientes reactivos, 1, 2, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 26, 30.

Los resultados obtenidos oscilan entre 90 y -90. El resultado -90 es la mínima Asertividad y el resultado +90 es el grado máximo de Asertividad

La información obtenida, se organiza como la prueba sugiere, clasificado en muy asertivo, asertivo e inasertivo. Los resultados que arrojan la prueba son: inasertivo en un 47.8%, asertivo en 30.4%, y muy asertivo en 21.7%.

3.3.5. Matriz de observaciones.

Con la finalidad de complementar la información de las pruebas estandarizadas, se recurrió a la realización de observaciones registradas en una matriz para su cuantificación.

La matriz de observación se integra de 4 componentes referidos únicamente al desempeño docente, estos componentes son descritos a continuación:

- **Cognición:** Propiciar un clima acorde para el aprendizaje de sus alumnos. Desarrollar procesos metacognitivos y generar una retroalimentación
- **Motivación y Afecto:** Referido al logro de metas de los alumnos, tanto individuales como en equipos de trabajo, tener reacciones afectivas acorde a la situación y destacar la importancia del aprendizaje.

- Comportamiento: Planificación del tiempo escolar y búsqueda de apoyos extras en caso de ser necesario.
- Contexto: Percepción y adaptación del contexto para generar climas afectivos y de aprendizaje.

A continuación, se presenta un ejemplo de la matriz de observaciones después de su piloteo y posteriormente se reportan los resultados arrojados por el instrumento.

Fases	Áreas de regulación			
	Cognición	Motivación / Afecto	Comportamiento	Contexto
Previa, (pensar antes, planificar y activar	Fijar metas concretas Activar conocimiento previo acerca del contenido Activar conocimiento metacognitivo	Adoptar orientación de metas Juicios de autoeficacia Activar creencias sobre el valor de la tarea Activación del interés Conciencia y control de la motivación y el afecto	Planificación del tiempo y el esfuerzo	Percepciones de la tarea Percepciones del contexto
Monitoreo	Conciencia metacognitiva y monitoreo de la cognición	Conciencia y control de la motivación y el afecto	Conciencia y monitoreo del esfuerzo, del uso del tiempo y de la necesidad de ayuda. - Autoobservación del comportamiento	Seguimiento de los cambios de la tarea y las condiciones del contexto

Control y regulación	Selección y adaptación de estrategias cognitivas y metacognitivas	Selección y adaptación de estrategias para la gestión de la motivación y el afecto	Aumento /disminución del esfuerzo Persistencia Búsqueda de ayuda	Cambio o renegociación de la tarea Cambio o abandono del contexto
Reacción y reflexión	Juicios cognitivos Atribuciones	Reacciones afectivas - Atribuciones	Elección del comportamiento	Evaluación de la tarea Evaluación del contexto

Figura 20. Instrumento de elaboración propia siguiendo las ideas de Pintrich, Solano, González y Núñez

La elaboración de este instrumento se hizo con base en las ideas de Pintrich y Solano, González y Nuñez (2004). Para el procesamiento de la información en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales, SPSS, por sus siglas en inglés y tomando como criterios el dominio de cada componente de la matriz los resultados se agruparon en malo, medio y excelente, según el dominio de cada profesor y de acuerdo a los criterios que señala el instrumento.

Respeto a la cognición se encontró que un 13% de la población no tiene el dominio suficiente y adecuado por que se categorizo como malo, el 78.3% de la población participante tiene un dominio medio y solo el 8.7% se colocó en excelente.

La afectividad reporta que 73.9% de los docentes tiene un dominio medio, 8.7% malo y 17.4% excelente.

El componente de comportamiento arrojó que el 13% de los docentes se coloca en malo, es decir, requieren mejorar el proceso de planeación, 69.6% en medio y 17.4% en excelente.

Finalmente, el componente de contexto muestra que el 8.7% de los docentes no realiza un trabajo adecuado, que propicie un clima de aprendizaje pertinente, por

lo cual se coloca en malo. El 30.4% está evaluado en un nivel medio y 60.9% en excelente.

La sistematización y análisis de los datos presentados en este capítulo, se podrán observar en el siguiente apartado de la investigación. Esta organización permite identificar algunas de las áreas de oportunidad de los docentes, mismas que permiten tener líneas para guiar el análisis y posteriormente la generación de la propuesta de investigación.



Capítulo 4

“Análisis de los datos obtenidos en campo”



Capítulo IV. “Análisis de los datos obtenidos en campo”

Se presenta la interpretación de resultados obtenidos de las pruebas estandarizadas aplicadas a 23 docentes, cuya edad oscila entre los 25 a 72 años, y el género predominante, es el femenino, con un aproximado de 86% de la población de la investigación. Para mayores datos se aconseja consultar el tercer capítulo de esta investigación, en donde, además de los datos de la población, se hace la presentación de los datos obtenidos.

En numerosas investigaciones como la de Abarca (2003), Extremera y Ramos (2004), Vivas y García (2003), entre otros, se afirma que el género es determinante en cuanto a la educación emocional de los sujetos, por lo que en un primer momento la interpretación de los datos se realizara con base en esta distinción. Posteriormente se hará el cruce de datos que son similares, para tener un mayor conocimiento de la educación emocional de los docentes.

Es importante destacar que la educación emocional, tal y como estipulan en diferentes investigaciones Salovey y Mayer (1990), tiene cinco componentes los cuales serán analizados en este capítulo, estos componentes son: Auto regulación, auto conocimiento, empatía, resiliencia y asertividad, descritas con mayor detalle en el capítulo 2 de esta investigación.

Al finalizar este análisis, se determinará el contenido de la propuesta de intervención, misma que se desarrollará en el siguiente capítulo de esta investigación.

4.1. Análisis de datos obtenidos del Trait Meta Mood Scale (TMMS-24)

Este instrumento, tal y como fue mencionado en el capítulo anterior, mide la inteligencia emocional de los sujetos, descomponiéndola en tres dimensiones, las cuales se analizarán por distinción de género. Es importante mencionar que este instrumento en la evaluación realiza distinción de genero de manera personal,

pero al hacer un concentrado general para efectos de esta investigación resulta determinante conocer que genero tiene más dominio emocional.

4.1.1 Atención.

Se presenta la tabla de Atención mediante una tabla cruzada con el género de los docentes, la atención hace referencia a la conciencia que se tiene de las propias emociones.

Tabla 5
Atención * género del docente

Nivel de atención	Genero del docente	Mujer	Hombre	Total
debe mejorar	Recuento	3	1	4
	Porcentaje	15.0%	33.3%	17.4%
adecuada	Recuento	12	1	13
	Porcentaje	60.0%	33.3%	56.5%
excelente	Recuento	5	1	6
	Porcentaje	25.0%	33.3%	26.1%
Total	Recuento	20	3	23
	Porcentaje	100.0%	100.0%	100.0%

La interpretación de esta tabla es que la atención respecto de las emociones es adecuada en términos generales, haciendo la distinción por género, de observa que los hombres tienen prestan mayor atención a sus emociones. Sin embargo, es importante destacar que más de mitad de la población presta atención a sus emociones de manera mediana a adecuada.

4.1.2. Claridad.

La siguiente dimensión es respecto de la claridad emocional, ésta hace referencia a la capacidad de las personas para comprender y distinguir sus emociones.

Tabla 6
Claridad*genero del docente

Nivel	Genero del docente	genero del docente		Total
		mujer	hombre	
adecuada	Recuento	18	2	20
	Porcentaje	90.0%	66.7%	87.0%
excelente	Recuento	2	1	3
	Porcentaje	10.0%	33.3%	13.0%
Total	Recuento	20	3	23
	Porcentaje	100.0%	100.0%	100.0%

La interpretación dada a esta tabla, da muestra en términos generales, de que la claridad emocional para la población va de adecuada a excelente, haciendo la distinción por género, se observa que los hombres tienen mayor claridad respecto de las mujeres.

4.1.3. Reparación.

La última de las dimensiones, es la de la reparación emocional, haciendo referencia a la capacidad del sujeto por regular sus emociones.

Tabla 7
Reparación*genero del docente

Nivel	Genero del docente	genero del docente		Total
		mujer	hombre	
adecuada	Recuento	18	2	20
	Porcentaje	90.0%	66.7%	87.0%
excelente	Recuento	2	1	3
	Porcentaje	10.0%	33.3%	13.0%
Total	Recuento	20	3	23
	Porcentaje	100.0%	100.0%	100.0%

La interpretación dada a esta tabla da muestra en términos generales, de que la reparación emocional para la población va de mala a excelente. En el caso de los

hombres se mantienen en adecuada mientras que las mujeres están distribuidas entre las tres posiciones siendo el mayor con el 70% en adecuada.

En este sentido, las otras posiciones (Atención y claridad) si bien no estaban en puntuaciones altas, ningún sujeto de la población se posiciono en “debe mejorar”, respecto del componente de reparación tiende a colocarse con puntajes bajos ya que, de mostrar puntajes elevados, es decir, al ser tan excesiva la recuperación podría mostrar indicios de miedo y preocupación excesiva, lo que en muchos casos generaría ansiedad u otras psicopatologías. (Bueno, Teruel, Valero, 2005)

En términos generales se puede decir que la mayoría de la población masculina tiene un mejor nivel de Educación emocional respecto de las mujeres, sin embargo, en las pruebas detonan rasgos que pueden ser mejorados tales como la atención y reparación para la población en general.

4.2. Análisis de datos obtenidos de la medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index (IRI)

Es una prueba estandarizada, encargada de dar a conocer el grado de empatía de las personas. La interpretación de los datos se hará por medio de los cuatro componentes haciendo una distinción de género.

4.2.1. Toma de perspectiva.

La toma de perspectiva hace referencia a una actitud espontanea de los sujetos por tomar perspectivas del otro, es decir, comprender al otro.

Tabla. 8

nivel	Genero del docente	Toma de perspectiva*género del docente		Total
		genero del docente		
		mujer	hombre	
malo	Recuento	5	2	7
	porcentaje	25.0%	66.7%	30.4%
medio	Recuento	11	1	12
	porcentaje	55.0%	33.3%	52.2%

excelente	Recuento	4	0	4
	porcentaje	20.0%	0.0%	17.4%
Total	Recuento	20	3	23
	porcentaje	100.0%	100.0%	100.0 %

La interpretación de esta tabla, muestra en termino generales, que la toma de la perspectiva de los docentes no es muy adecuada, ya que solo el 20% de estos, se coloca en el lugar del otro. La diferencia de género se muestra claramente, ya que son las mujeres las que más tienden a adoptar esta postura.

4.2.2. Fantasía.

Entendida como la predisposición del sujeto para identificarse con personajes ficticios (cine, televisión, literatura), es decir, la capacidad de las personas de ponerse en situaciones ficticias.

Tabla 9

Fantasía*genero del docente

Nivel	Genero	genero del docente		Total
		mujer	hombre	
malo	Recuento	1	0	1
	Porcentaje	5.0%	0.0%	4.3%
medio	Recuento	14	2	16
	Porcentaje	70.0%	66.7%	69.6%
excelente	Recuento	5	1	6
	Porcentaje	25.0%	33.3%	26.1%
Total	Recuento	20	3	23
	Porcentaje	100.0%	100.0%	100.0%

El análisis de esta tabla da muestra, a nivel general que, la población está en un nivel medio de fantasía, tanto hombres como mujeres, con una ligera inclinación a la población femenina, es decir, las mujeres tienden a identificarse más con situaciones o personajes ficticios.

4.2.3. Preocupación empática.

Centrada en los sentimientos del otro, este componente hace referencia a las reacciones emocionales que tienen las personas ante situaciones negativas.

Tabla 10

Preocupación empática*genero del docente

Nivel	Genero	genero del docente		Total
		mujer	hombre	
malo	Recuento	3	0	3
	Porcentaje	15.0%	0.0%	13.0%
medio	Recuento	14	2	16
	Porcentaje	70.0%	66.7%	69.6%
excelente	Recuento	3	1	4
	Porcentaje	15.0%	33.3%	17.4%
Total	Recuento	20	3	23
	Porcentaje	100.0%	100.0%	100.0%

Esta tabla pone en evidencia la preocupación empática, desde una visión general a la mayoría de la población, hombres y mujeres se encuentran en un nivel medio, pero al hacer la distinción de género las mujeres demuestran más preocupación por los sentimientos del otro. La preocupación empática se eleva en el sector femenino.

4.2.4. Malestar personal.

El malestar personal mide los sentimientos negativos que experimentan las personas, generalmente de malestar y ansiedad al observar las experiencias negativas de otros. Centrado en los sentimientos orientados al “yo”

Tabla 11**malestar personal*genero del docente**

Nivel	Genero	genero del docente		Total
		mujer	hombre	
malo	Recuento	4	0	4
	Porcentaje	20.0%	0.0%	17.4%
medio	Recuento	13	1	14
	Porcentaje	65.0%	33.3%	60.9%
excelente	Recuento	3	2	5
	Porcentaje	15.0%	66.7%	21.7%
Total	Recuento	20	3	23
	Porcentaje	100.0%	100.0%	100.0%

El análisis de esta tabla da muestra, a nivel general que, la población siente malestar al observar situaciones negativas en otros, un nivel medio. El puntaje más alto lo obtuvo la población masculina, se puede afirmar que esta parte de la población, experimenta sentimientos de ansiedad al observar que otras personas atraviesan por una situación negativa.

En términos generales, esta prueba indica que, la población docente percibe empatía en algunas situaciones, lo que determina, que para se puede diseñar la intervención para que la empatía, de la población en general mejore, específicamente la población masculina.

4.3. Análisis de datos obtenidos de la estandarización del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey

Tal y como su nombre lo indica, es una prueba que mide el grado de respuesta asertiva, mediante la presentación de enunciados que sugieren situaciones de la vida cotidiana.

Se divide en dos componentes que al final de la prueba se unifican, razón por la cual se presenta únicamente el resultado final de la prueba.

Tabla 12

Gambrill y Richey *género del docente

Nivel	Genero	genero del docente		Total
		mujer	hombre	
muy asertivo	Recuento	6	1	7
	Porcentaje	30.0%	33.3%	30.4%
medianamente asertivo	Recuento	10	1	11
	Porcentaje	50.0%	33.3%	47.8%
poco asertivo	Recuento	4	1	5
	Porcentaje	20.0%	33.3%	21.7%
Total	Recuento	20	3	23
	Porcentaje	100.0%	100.0%	100.0%

Con lo anterior se observa que el nivel de asertividad de los docentes se encuentra en la posición media, es decir, la mayoría de los docentes tienen actitudes asertivas la mitad del tiempo, específicamente las mujeres quienes se encuentran al 50%. Derivado de la intervención se esperaría que el nivel de asertividad se elevara por lo menos en un 10%.

4.4. Análisis de datos obtenidos de la escala de asertividad de Rathus

Es un inventario encargado de medir la destreza asertiva de los sujetos, se aplicó con la finalidad de contrastar con la prueba mencionada en el apartado anterior.

Los resultados de esta prueba únicamente indican si se es asertivo o no, no existen probabilidad de puntos medios.

Tabla 13

Test de Rathus*género del docente

Nivel	Genero	genero del docente		Total
		mujer	hombre	
asertivo	Recuento	8	1	9
	Porcentaje	40.0%	33.3%	39.1%
no asertivo	Recuento	12	2	14
	Porcentaje	60.0%	66.7%	60.9%
Total	Recuento	20	3	23
	Porcentaje	100.0%	100.0%	100.0%

Derivado de la carencia de la posición “medianamente asertivo” esta prueba arrojo de manera general que, los docentes no son asertivos, destacando que las menos asertivas son los hombres. De lo anterior se puede inferir que los docentes tienden a tener poca comunicación de sus sentimientos y hasta conductas agresivas.

4.5. Análisis de datos obtenidos de la matriz de observación.

La matriz de observación se desarrolló con la finalidad de contrastar la información estipulada en las pruebas con el comportamiento real del profesor en su desempeño docente.

La prueba para su cuantificación se organizó en cuatro componentes los cuales arrojan las siguientes interpretaciones.

4.5.1. Cognición.

La cognición está referida en esta guía de observación al desempeño del docente en cuanto propicie un clima acorde para el aprendizaje de sus alumnos. Desarrollar procesos meta cognitivos y generar una retroalimentación

Tabla 14**Cognición *género del docente**

Nivel	Genero	genero del docente		Total
		mujer	hombre	
malo	Recuento	2	1	3
	Porcentaje	10.0%	33.3%	13.0%
medio	Recuento	16	2	18
	Porcentaje	80.0%	66.7%	78.3%
excelente	Recuento	2	0	2
	Porcentaje	10.0%	0.0%	8.7%
Total	Recuento	20	3	23
	Porcentaje	100.0%	100.0%	100.0%

Los resultados, a manera general, se puede observar que la mayoría de los docentes medianamente, tratan de generar un clima apropiado para el aprendizaje de sus alumnos, haciendo la diferenciación por genero se observa que en su mayoría son las docentes quienes propician un clima adecuado para el aprendizaje, siendo el 8.7% de la población total.

4.5.2. Motivación y afecto.

Referido también al desempeño docente y de cómo estos propician el logro de metas de los alumnos, tanto individuales como en equipos de trabajo, tener reacciones afectivas acorde a la situación y destacar la importancia del aprendizaje.

Tabla 15**Motivación y afecto*genero del docente**

Nivel	Genero	genero del docente		Total
		mujer	hombre	
malo	Recuento	2	0	2
	Porcentaje	10.0%	0.0%	8.7%
medio	Recuento	14	3	17
	Porcentaje	70.0%	100.0%	73.9%
excelente	Recuento	4	0	4
	Porcentaje	20.0%	0.0%	17.4%
Total	Recuento	20	3	23
	Porcentaje	100.0%	100.0%	100.0%

En la interpretación de esta tabla, el desempeño docente respecto a la motivación y afecto, en términos generales es mediana, con el 73.9% de la población, nuevamente las mujeres tienden a desempeñar y favorecer estas actitudes en su desempeño docente, siendo el 17.4% de la población total.

4.5.3. Comportamiento.

Se observa la planificación del tiempo escolar de acuerdo a actividades realizadas además si existe la búsqueda de apoyos extras en caso de ser necesario.

Tabla 16**Comportamiento*genero del docente**

Nivel		genero del docente		Total
		mujer	hombre	
malo	Recuento	1	2	3
	Porcentaje	5.0%	66.7%	13.0%
medio	Recuento	15	1	16
	Porcentaje	75.0%	33.3%	69.6%
excelente	Recuento	4	0	4
	Porcentaje	20.0%	0.0%	17.4%
Total	Recuento	20	3	23
	Porcentaje	100.0%	100.0%	100.0%

En la interpretación de esta tabla, el desempeño docente respecto al comportamiento referido a la planificación del tiempo escolar y adecuación de tareas, en términos generales es mediana, con el 69.6% de la población.

La diferenciación por genero indican que las mujeres tienen mayor flexibilidad al momento de hacer las planificaciones y adecuaciones de las tareas con un total del 20% de la población colocada en la posición excelente.

4.5.4. Contexto.

Percepción y adaptación del contexto para generar climas afectivos y de aprendizaje, esta percepción y adaptación. únicamente se observó en el desempeño del docente.

Tabla 17**Contexto *genero del docente**

Nivel	Genero	genero del docente		Total
		mujer	hombre	
malo	Recuento	1	1	2
	mujer	5.0%	33.3%	8.7%
medio	Recuento	7	0	7
	mujer	35.0%	0.0%	30.4%
excelente	Recuento	12	2	14
	mujer	60.0%	66.7%	60.9%
Total	Recuento	20	3	23
	mujer	100.0%	100.0%	100.0%

En una visión general, la tabla demuestra que la mayoría de los docentes, tanto hombres como mujeres, genera un clima apropiado para el conocimiento de una manera afectiva, sin embargo, los hombres presentan un mayor porcentaje en este rubro.

Es importante destacar que, esta parte de la observación solo se plasman los esfuerzos del docente por generar un buen clima escolar, a pesar de la puntuación alta, hay condiciones que se pueden mejorar para el beneficio, del docente y de los alumnos.

La observación de los docentes concluye que, hay aspectos emocionales que los docentes pueden ser modificados, en función de tener mayor auto conocimiento y percepción emocional, mismas que derivaran en auto regulación y conducta asertiva no solo con sus compañeros de trabajo, si no con sus alumnos, además de mostrarse como ejemplo de las conductas apropiadas, mismas que se espere que los estudiantes adopten.

4.6. correlaciones entre componentes de las pruebas

A continuación, se presenta las correlaciones con cada uno de los componentes que presentan las pruebas estandarizadas aplicadas a los docentes, mismas que, en conjunto con el análisis anterior, plantearan los objetivos y contenido de la propuesta de intervención, que será desarrollada en el siguiente capítulo de esta investigación.

Estas correlaciones fueron obtenidas con el programa de análisis de datos estadísticos Statistical Package for de Social Sciences (SPSS).

Las tablas que se presentan a continuación contienen las correlaciones, las cuales fueron establecidas con Rho de Spearman, ya que se pretende asociar de una manera no paramétrica, y derivado de que son pruebas estandarizadas, no existe una distribución normal.

Tabla 18
Correlación toma de perspectiva

	Toma de perspectiva	Fantasia	Preocupación empática	Malestar Personal	Gambrill y Richie	Test de Rathus	Atención	Claridad	Reparación
Coefficiente de correlación	1.000	.002	.250	-.221	.552	-.532	.204	.064	.179
Sig. (bilateral)	.	.991	.249	.310	.006	.009	.351	.771	.414
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Respecto del componente de toma de perspectiva de la prueba IRI se encontró una relación positiva con respecto de los componentes, excepto en

malestar personal y test de Rathus, cuya correlación de Spearman es negativa, lo que indica que, mientras los docentes se coloquen en el lugar de otro, el malestar personal disminuye. Existe una correlación significativa en los componentes de Gambrell y Richey, lo cual indica que hay interacción directa entre estos componentes.

Tabla 19
Correlación Fantasía

	Toma de perspectiva	Fantasía	Preocupación empática	Malestar Personal	Gambrell y Richey	Test de Rathus	Atención	Claridad	Reparación
Coeficiente de correlación fantasía	.002	1.000	.328	-.147	.217	.033	-.031	.351	-.401
Sig. (bilateral)	.991	.	.127	.505	.320	.880	.887	.101	.058
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Respecto del componente fantasía se encontró una relación positiva con respecto de los componentes, excepto en malestar personal, atención y reparación, cuya correlación de Spearman es negativa, lo que indica que, mientras los docentes se identifiquen con personajes ficticios, el malestar personal aumenta, y la prueba TMMS-24 en general, disminuye, por lo que, al sentir esta identificación, su educación emocional se disminuye.

Tabla 20
Correlación preocupación empática

	Toma de perspectiva	Fantasia	Preocupación empática	Malestar Personal	Gambrill y Riche	Test de Rathus	Atención	Claridad	Reparación
Preocupación empática	.250	.328	1.00	.258	.542	.265	.360	.444	.291
Coeficiente de correlación									
Sig. (bilateral)	.249	.127	.	.235	.0008	.222	.091	.034	.178
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Respecto del componente de preocupación empática, se encontró una relación positiva con respecto de los componentes, y significativa en la prueba de Gambrill y Richey y el componente de claridad de la prueba TMMS-24.

Tabla 21
Correlación malestar personal

Malestar personal	Toma de perspectiva	Fantasia	Preocupación empática	Malestar Personal	Gambrill y Riche	Test de Rathus	Atención	Claridad	Reparación
Coeficiente de correlación	-.221	-.147	.258	1.000	.196	.092	.112	.179	-.009
Sig. (bilatera l)	.310	.505	.235	.	.370	.675	.611	.415	.967
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Respecto del componente de malestar personal, se encontró una relación positiva con respecto de los componentes, excepto en toma de perspectiva, fantasía y reparación, cuya correlación de Spearman es negativa, lo que indica que, los docentes experimentan miedo o ansiedad respecto de las situaciones negativas que vivencian los demás, la comprensión del otro, la tendencia a identificarse con personajes ficticios, y la reparación emocional disminuye.

Tabla 22
Correlación Gambrill y Richie

	Toma de perspectiva	Fantasia	Preocupación empática	Malestar Personal	Gambrill y Richie	Test de Rathus	Atención	Claridad	Reparación
Gambrill y Richie	.552	.217	.542	.196	1.000	.785	.351	.316	.231
Sig. (bilateral)	.006	.320	.008	.370	.	.000	.100	.142	.289
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

La prueba de Gambrill y Richey muestra una relación significativa con toma de perspectiva, preocupación empática y el test de Rathus. Con respecto a los demás componentes se encontró una relación positiva.

Tabla 23
Correlación test de Rathus

Test de Rathus	Toma de perspectiva	Fantasia	Preocupación empática	Malestar Personal	Gambрил y Richie	Test de Rathus	Atención	Claridad	Reparación
Coefficiente de correlación	.532	.033	.265	.092	.785	1.000	.436	.219	.227
Sig. (bilateral)	.009	.880	.222	.675	.000	.	.038	.316	.298
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

El test de Rathus muestra una relación significativa con toma de perspectiva, la prueba de Gambрил y Richey y Atención. Con respecto a los demás componentes se encontró una relación positiva.

Tabla 24
Correlación Atención

Atención	Toma de perspectiva	Fantasia	Preocupación empática	Malestar Personal	Gambрил y Richie	Test de Rathus	Atención	Claridad	Reparación
Coefficiente de correlación	.204	-.031	.360	.112	.351	-.436	1.000	-.044	-.019
Sig. (bilateral)	.351	.887	.091	.611	.100	.038	.	.843	.930
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Respecto del componente de Atención de la prueba TMMS-24, se encontró una relación positiva con respecto de la mayoría de los componentes, excepto en fantasía, claridad, reparación y Test de Rathus cuya correlación de Spearman es negativa, lo que indica que, los docentes que experimentan atención en sus emociones, tienen dificultad en ponerse en lugar de personajes ficticios, tener claridad emocional, reparación emocional y conducta asertiva adecuada.

Tabla 25
Correlación Claridad

		Toma de perspectiva	Fantasia	Preocupación empática	Malestar Personal	Gambrell y Richie	Test de Rathus	Atención	Claridad	Reparación
Claridad	Coefficiente de correlación	.064	.351	.444	.179	.316	-.219	-.044	1.000	-.076
	Sig. (bilateral)	.771	.101	.034	.415	.142	.316	.843	.	.731
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Respecto del componente de Reparación de la prueba TMMS-24, se encontró una relación positiva con respecto de la mayoría de los componentes, excepto en el test de Rathus, atención y claridad, cuya correlación de Spearman es negativa, lo que indica que, los docentes quienes tienen mayor claridad emocional, tienen conflicto en prestar atención y reparación emocional. La tabla también muestra una relación significativa con el componente de preocupación empática.

Tabla 26
Correlación Claridad

	Toma de perspectiva	Fantasia	Preocupación empática	Malestar Personal	Gamb rill y Richie	Test de Rathus	Atención	Claridad	Reparación
Reparación	.179	-.401	.291	-.009	.231	-.227	-.019	-.076	1.000
Coficiente de correlación									
Sig. (bilateral)	.414	.058	.178	.967	.289	.298	.930	.731	.
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Respecto del componente de reparación de la prueba TMMS-24, se encontró una relación positiva con algunos de los componentes, la correlación de Spearman negativa, se encuentra en: fantasía, malestar personal, Test de Rathus, Atención y claridad. Esto demuestra que los docentes que tienen una reparación emocional adecuada presentan poca habilidad en identificarse con personajes ficticios, poca habilidad para reconocer los sentimientos negativos que le generar las situaciones adversas, una conducta poco asertiva y poca atención y claridad emocional.

Conclusiones generales sobre el análisis

Al hacer un análisis en conjunto de toda la información anterior, se observa que la mayoría de los docentes tienen una educación emocional mediana, sin embargo, hay algunas capacidades emocionales que pueden ser estimuladas, para hacer evidente las áreas de oportunidad emocional docente, se presenta una gráfica que ilustra por prueba aplicada, los porcentajes valorados como excelente en cada test y por lo tanto, las áreas emocionales que podrían ser mejoradas.

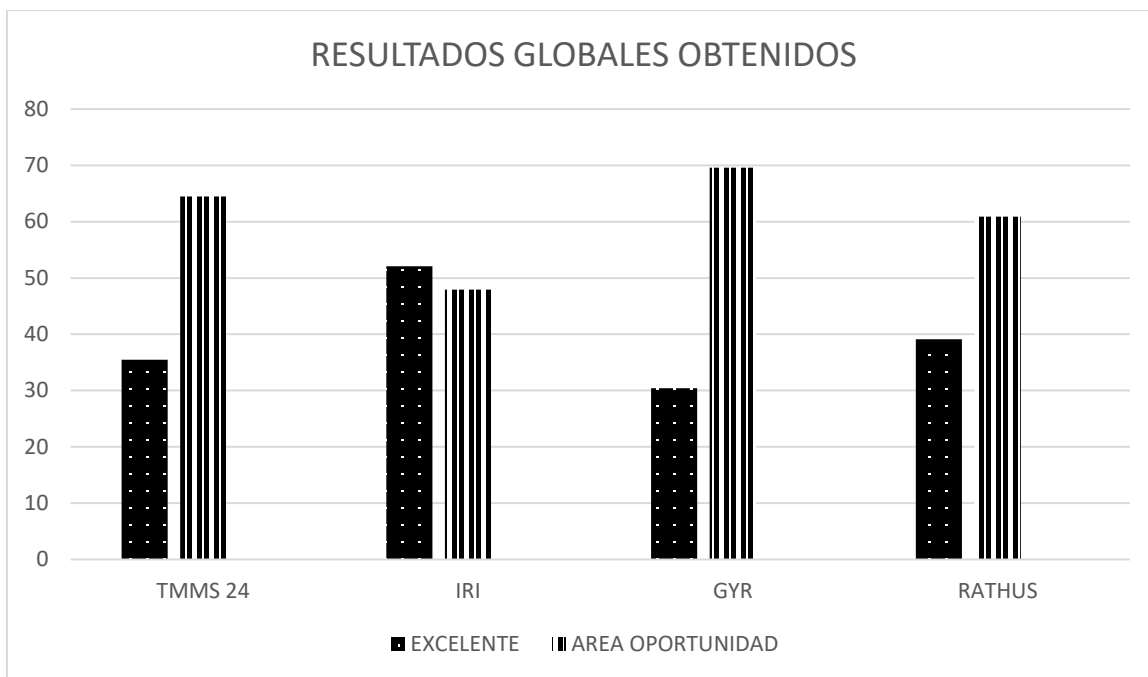


Figura 21 Resultados globales obtenidos de las pruebas.

Esta grafica muestra que los resultados de la prueba TMMS-24 encargada de medir la inteligencia emocional, demuestra que solo el 35% de los docentes tienen una inteligencia emocional adecuada, mientras que el 64.5% muestra áreas de oportunidad dignas de atención.

Respecto de la prueba IRI, encargada de medir el grado de empatía se encontró que el 52.075% de los docentes se muestra empático con sus compañeros de trabajo y sus alumnos mientras que el 47.925% requiere estimular estas habilidades emocionales.

El test de Gambrill y Richey, encargado de medir la capacidad de respuesta asertiva, arrojo que el 30.4% de la población total docente, tienen conductas asertivas, mientras que el 69.6% tiene pocas o nulas capacidades emocionales, en contraste y para corroborar la fiabilidad de esta prueba se aplicó el test de Rathus la cual arrojó resultados muy similares, se encontró que el 39.1% de la población docente se muestra asertiva, mientras que el 60.9% tiene carencias respecto de la conducta asertiva.

Se puede afirmar que dos factores que influyen en la educación emocional de los docentes son, su personalidad y el contexto en el que se desarrolla, para el desarrollo y aplicación de la intervención se buscara encontrar el punto medio de conocimientos y habilidades emocionales.

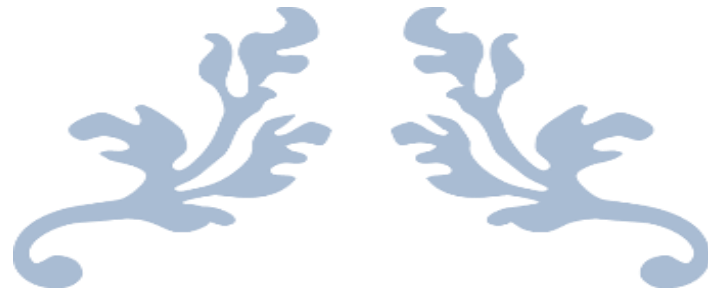
A continuación, se presenta la pregunta de investigación, con la finalidad de mostrar las respuestas encontradas, tanto en la fase documental, de campo y los análisis de los datos mostrados en este capítulo.

- ¿Cuáles son las demandas y necesidades docentes del manejo socio afectivo en su ejercicio profesional?

Los hallazgos se muestran con detalle debajo de la gráfica de barras, las cuales se pueden agrupar en la necesidad de formación emocional docente, derivado de las habilidades sociales que esta les significa.

De esta necesidad base se desprenden tres específicas, mismas que se enuncian a continuación,

- Carencia de conocimientos teóricos respecto del tema de educación socio emocional.
- Áreas de oportunidad (personales) en habilidades socio emocionales (Empatía, asertividad, resiliencia, auto regulación y autoconocimiento)
- Estrategias didácticas para proporcionar el conocimiento socio emocional a sus alumnos



Capítulo 5

**Presentación de la
propuesta de intervención:**

**“Curso de actualización
docente para el
fortalecimiento de
competencias emocionales”**



Presentación de la propuesta de intervención: “Curso de actualización docente para el fortalecimiento de competencias emocionales”

El diseño de la presente propuesta de intervención se fundamenta en el diagnóstico presentado en los capítulos 3 y 4 de esta investigación, así como en elementos teóricos expuestos al inicio del documento.

La propuesta para atender las necesidades detectadas consiste en un curso de actualización docente para el fortalecimiento de capacidades emocionales, que permita que los participantes (docentes), tengan un conocimiento (teórico y práctico) respecto de sus propias emociones, así como de ellos se relacionan con sus alumnos y con sus pares.

Los docentes cuentan con un conocimiento previo derivado de las interacciones sociales que han tenido a lo largo de su vida, de carácter fenoménico, por tal motivo se pretende utilizar el enfoque socio afectivo.

Modelos pedagógicos

Los modelos pedagógicos que guían esta propuesta de intervención es el modelo socio constructivista de Vygotsky, el cual brinda fundamentos para el trabajo cooperativo, destacando la importancia del contexto social como medio para adquirir conocimientos, denotando la importancia de la cultura y la sociedad, mismas que generan que el sujeto adquiera herramientas intrapersonales (autoconocimiento) e interpersonales (habilidades sociales). (Serrano y Pons, 2011)

Varios son los pilares de esta teoría, sin embargo, el aprendizaje cooperativo, de ayuda mutua, se retoma como medio para favorecer las habilidades interpersonales de los docentes, generando en el equipo de trabajo comunidades solidas que pueden volverse académicas, es decir, apoyo para generar mejoras en el aprendizaje sus alumnos y en su propio proceso de enseñanza.

El otro modelo que ayuda al diseño de la propuesta de intervención es el modelo socio afectivo de la educación, el cual brindara las líneas teóricas y prácticas

que retoman la experiencia de sucesos pasados en específico los conflictivos, para ayudar a las personas a encontrar posibles soluciones, mismas que les servirán como referente al enfrentarse a una situación similar.

El enfoque socio afectivo de la educación tiene sus inicios en la pedagogía y en la psicología, por lo que al ser utilizado genera un impacto directo en el conocimiento de emociones, la expresión de emociones y el control emocional.

Ambos modelos ayudan a la propuesta de intervención a través de la creación de climas áulicos, y del currículum la creación de un ambiente laboral adecuado para los docentes mediante la estimulación de sus habilidades interpersonales.

Se pretende dotar a los docentes de competencias sociales y emocionales mediante el trabajo reflexivo y cooperativo, esto se pretende hacer mediante el afrontamiento a situaciones conflictivas que propicien el uso de sus habilidades emocionales.

El conocimiento emocional es la clave para generar relaciones sociales positivas o negativas (García correa y Trianes, 2001), por lo que el diseño del curso, que promueve la participación social, generara en los docentes vínculos de afecto entre los docentes participantes mismo que propicia fortaleza y motivación entre los miembros del grupo.

Perfil del formador

Se requiere que el formador, encargado de impartir el curso, cuente con conocimientos referente al ámbito emocional y conocimientos pedagógicos para poder favorecer el aprendizaje de los asistentes al curso, además de conocimientos e-learning (educación electrónica) que le permitan la administración y operación del foro web.

Algunas de las características deseables del formador tienen que ser:

- Docente como formación base de pedagogía, psicología, psicopedagogía o cualquier disciplina a fin, que demuestre conocimientos acerca de las emociones y sentimientos.
- Experiencia de docencia a nivel superior mínima de dos años.
- Experiencia como facilitador de cursos o diplomados presenciales o en línea mínima de 6 meses.

Características del curso de actualización docente para el fortalecimiento de habilidades, competencias y capacidades emocionales

Está dirigido a cualquier docente que decida desarrollar o fortalecer sus habilidades socio emocionales

Será impartido de manera teórico-práctico, eligiendo esta modalidad por que se pretende actualizar y dotar a los docentes de herramientas emocionales, mismas que servirán para su desempeño social y profesional, además de crear un ambiente de co-aprendizaje no solo teórico si no actitudinal.

Se planea el diseño del curso en dos partes; una de carácter presencial que estará conformada por 18 horas lectivas distribuidas en mes y medio, teniendo una sesión semanal de tres horas, pensada para ser aplicada los viernes ya que, se piensa que, por ser el último día laborable de la semana, el estrés que pueda presentarse por preocupaciones correspondientes a su desempeño profesional disminuye, también el fin de semana ayudará a los docentes a tener una observación y análisis de su conducta en ambientes diferentes, por lo que beneficiara en el desarrollo de las capacidades emocionales.

La segunda parte del curso es multimedia, mediante la realización de actividades en un foro web, mismo que servirá para que los participantes puedan externar dudas y experiencias referentes a los contenidos abordados, con la finalidad de enriquecer y afianzar, tanto el trabajo teórico como el práctico. las clases presenciales y actividades web, serán alternadas con el propósito de que las

actividades en línea sirvan como respaldo grupal en la adquisición y reforzamiento de las capacidades abordadas en la semana de manera presencial. El total de horas que se consideran pertinentes para la realización de estas actividades en línea será de 1 hora a la semana sumando un total de 6 horas.

La duración total del curso será de 24 horas, ya que se consideran las horas de trabajo extra clase.

El espacio que se considera viable para la aplicación de la intervención educativa, es el mismo centro escolar en donde laboran los docentes que participarán en el curso. Para esta investigación se retoma el centro escolar en donde se realizó el trabajo de campo.

Al finalizar los contenidos y actividades multimedia, se entregará a los docentes una constancia por haber participado y finalizado en el curso.

Objetivo general

Mejorar el proceso de enseñanza de la práctica docente mediante la adquisición de habilidades socio emocionales. Se pretende lograr este objetivo mediante un aprendizaje integral respecto del tema.

Contenidos del curso de actualización docente para el fortalecimiento de competencias emocionales.

Los contenidos para la realización de este curso, se seleccionaron con base en las habilidades que debe tener una persona emocionalmente educada, según lo plantean Salovey y Mayer (1990) y Fernández Extremera (2005). Estas habilidades son Autoconocimiento, Regulación, empatía, asertividad, autorregulación.

Se planea abordar una habilidad por sesión semanal, misma que será trabajada durante la misma semana. Para explicar estas habilidades y su propósito se planea una sesión que hace referencia a los procesos emocionales mentales.

Cada sesión se tiene pensada con técnicas de integración grupal que favorezcan la adquisición de las capacidades emocionales.

Los contenidos serán los siguientes:

- Unidad temática 1: Emociones ¿Qué son y para qué sirven?, se hará énfasis en el proceso emocional, desde la percepción de estímulos externos, respuesta fisiológica y actividad cerebral, distinción entre emociones y sentimientos.
- Unidad temática 2: Autoconocimiento; será un proceso que se trabajara en la adquisición de habilidades, para ser aterrizado en una sesión, los docentes aprenderán cómo reaccionan ante diversas situaciones, el autoconocimiento ayudara a la autorregulación y se comprenderá que es la base de la auto estima.
- Unidad temática 3: Resiliencia; de manera vivencial los docentes descubrirán de que emociones se auxilia esta capacidad, hasta que momento es saludable aplicarla y cuando se convierte en un defecto de carácter.
- Unidad temática 4: Empatía; de manera vivencial los docentes descubrirán de que emociones se auxilia esta capacidad, hasta que momento es saludable aplicarla y cuando se convierte en un defecto de carácter.
- Unidad temática 5: Asertividad; de manera vivencial los docentes descubrirán de que emociones se auxilia esta capacidad, hasta que momento es saludable aplicarla y cuando se convierte en un defecto de carácter.

- Unidad temática 6: Autorregulación: es el fin último del curso y consiste en que cada docente reaccione de manera empática, asertiva y resiliente ante cada situación de la vida cotidiana que se le presente.

A la par de estos contenidos y por la práctica profesional de los docentes se han decidido abordar contenidos transversales, estos recaen en el empleo de estas capacidades emocionales como herramientas educativas las cuales, pretenden generar un impacto en la aplicación de la educación emocional en sus alumnos y sus procesos de enseñanza.

Estrategias, medios y recursos

Estrategias	Propósito	Medios y Recursos
Lluvias de ideas	Evaluación diagnóstica respecto de los conocimientos previos de los participantes. Permite generar un enlace entre lo que se sabe, y los conocimientos que serán adquiridos.	Visuales y auditivos. Aula de clases, escritorios y sillas, pizarrón y plumones o gises según requiera el pizarrón.
Exposición teórica correspondiente al tema de cada sesión (explicitado en las secuencias)	Aclarar dudas y conceptos, además permitirá que los docentes empleen y diseñen estrategias referente a las capacidades emocionales	Visuales y auditivos. Aula de clases, escritorios y sillas, computadora, bocinas, proyector, pizarrón gises o plumones.
Técnicas de integración grupal y trabajo colaborativo	Aplicación de diferentes técnicas que favorezcan el trabajo dinámico y cooperativo en los docentes con la finalidad de generar un ambiente de trabajo cordial y la estimulación de las	Auditivos, visuales y motrices. Aula o espacio despejado,

	habilidades intrapersonales de los docentes.	participación de los docentes.
Preguntas generadoras	<p>Implementadas en el foro web con la finalidad de crear reflexión sobre el tema abordado durante las sesiones presenciales.</p> <p>Un medio para conocer el proceso de aprendizaje de los docentes, además de tener un acercamiento a sus dudas e inquietudes, brindarles las herramientas correspondientes y resolución de las mismas.</p>	<p>Visuales.</p> <p>Computadora y conexión a internet.</p>
Proyección de videos cortos	Pensados para generar una reflexión respecto del tema que será abordado, este tendrá como objetivo el debate del tema, mismo que dará pie a la exposición teórica por parte del formador.	<p>Visuales y auditivos.</p> <p>Aula de clases, escritorios y sillas, computadora, bocinas, proyector, pizarrón gises o plumones.</p>
Juego de roles mediante situaciones simuladas	<p>Esta técnica funciona para ponerse en el papel del otro, consiste en situaciones, ya sean ficticias o reales, representar un personaje, del cual no se conoce el desenlace.</p> <p>Apoya el trabajo colaborativo y el trabajo de la empatía, además de poner en juego las habilidades emocionales adquiridas durante el desarrollo del curso</p>	Espacio dentro del salón de clases despejado.
Foro web	<p>Diseñado para la realización de actividades, entre las cuales serán las de evaluación formativa.</p> <p>Una herramienta para externar dudas y experiencias referentes a los</p>	<p>Visuales, auditivos y multimedia.</p> <p>Computadora y conexión a internet</p>

	<p>contenidos abordados en las sesiones presenciales, con la finalidad de enriquecer tanto el trabajo teórico como el práctico</p>	
Entrevista a estudiantes	<p>Con la finalidad de conocer como se ha modificado la conducta y actitud del docente, se plantea aplicar en dos momentos.</p> <p>El instrumento se explicita en la sección de anexos.</p> <p>Planeada como instrumento de evaluación.</p>	Visuales, Hojas y bolígrafos
Cuadro FODA	<p>Elaboración de un cuadro en donde se expliciten las fortalezas, debilidades amenazas y oportunidades respecto del manejo emocional de cada docente.</p> <p>Es una herramienta muy popular en el ámbito empresarial, sin embargo, decide retomarse, ya que es viable aplicarse al iniciar un proyecto e implica un autoconocimiento.</p> <p>Esta estrategia será aplicada a manera de evaluación</p>	Visuales, Hojas y bolígrafos.

Objetivos por sesión y presentación de secuencias didácticas.

Curso de actualización docente para el fortalecimiento de competencias emocionales.	
Unidad temática: emociones, ¿qué son y para qué sirven?	
Duración de la secuencia: 3 horas 1 sesión	
Objetivos:	
Conceptual: que los docentes conozcan el funcionamiento emocional y hacer una distinción entre emociones y sentimientos.	
Procedimental: que los docentes logren identificar las emociones básicas de las personas.	
Estrategias	Tiempo
Encuadre del curso: presentación del curso, formador, asistentes al curso y expectativas de ambas partes	15 min
Lluvias de ideas respecto de las emociones básicas y su funcionamiento; los asistentes darán conceptos o frases referente de la temática mientras que el formador hará grupos, de las mismas frases o palabras, tratando de categorizar, sin imponer títulos o etiquetas para lograr la asociación, misma que dará pie a la exposición teórica por parte del formador.	25 min
Exposición del tema con apoyo visual: el formador será el encargado de ordenar los conceptos de la lluvia de ideas para después organizarlos, descartando aquellos que no coincidan, posterior a esto, explicara la parte	30 min

teórica resaltando la diferencia entre emociones y sentimientos, la utilidad de las emociones y las reacciones y conductas que se generan. Dará pie a la asociación de los conocimientos previos con los que se ha expuesto.	
Implementación de la técnica “la estrella” con la finalidad de fomentar un trabajo en equipo, se utilizan las habilidades sensoriales de los docentes bloqueando únicamente la visión. El material que se requiere para la implementación de la técnica es un espacio abierto. ver ficha técnica en anexos Debate y reflexión de la dinámica	50 min
Implementación de la dinámica “responder a una acusación”. Esta dinámica es aplicada con la finalidad de favorecer la identificación emocional de los participantes, consiste en un juego de roles en donde uno de los participantes es inculcado con base en una historia que se le compartirá al inicio, el resto de los participantes tratará de demostrar su culpabilidad o inocencia según a ellos les parezca, ver ficha técnica en anexos Debate de la dinámica	50 min
Cierre de sesión haciendo una recapitulación acerca de lo abordado mediante una plática en equipos de tres, en la cual se expresen los contenidos que les resultaron más importantes. Al finalizar la sesión se darán indicaciones para la próxima sesión Evaluación inicial: <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un cuadro o matriz FODA, tal y como lo indica se deberá explicitar en un formato (incluido en anexos) las fortalezas, debilidades oportunidades y amenazas, respecto de sus habilidades emocionales. Este formato estará disponible en el foro web. 	10 min

Evaluación: formativa, redacción sobre la experiencia de las técnicas. Solicitado en el foro web

- Pregunta generadora para el foro ¿Qué emociones siento cuando me acusan de algo que yo no cometí? ¿Cómo me siento al inculpar a otro de algo sobre lo que no estoy seguro? ¿Cuál es mi reacción ante eso? ¿Qué aprendí sobre mí?

Material educativo y bibliografía:

- Película “El indomable Will Hunting” para analizar se sugiere contestar a las siguientes preguntas ¿Cómo me siento cuando ayudó a otro? ¿Cómo percibo la justicia y la injusticia? ¿Qué emociones genera en mí? Hasta el momento ¿Qué herramientas tengo para superar situaciones difíciles?
- Goleman, D. (2002) *Inteligencia emocional*. Editorial Kairos.

Recursos y medios: visuales y auditivos. Computadora, bocinas, hojas, lápices, plumones, gises, salón de clases, proyector, conexión a internet, pizarrón ...

Curso de actualización docente para el fortalecimiento de habilidades, competencias y capacidades emocionales.	
Unidad temática: Autoconocimiento	
Duración de la secuencia: 3 horas 1 sesión	
Objetivos:	
Conceptual: que los docentes logren conocer que es la empatía y de que emociones se auxilia.	
Procedimental: elaborar estrategias personales que estimulen esta capacidad	
Actitudinal: puedan aplicar dichas estrategias en situaciones simuladas y de la vida cotidiana	
Estrategias	Tiempo
<p>Proyección del video “¿Quién eres?” fragmento de la película “el rey león” disponible en https://www.youtube.com/watch?v=6pRklXaSdl4</p> <p>Sensibilización de hacia los docentes para pensar que cada persona es única y producto de las situaciones pasadas, en este video se conjugan habilidades como resiliencia, empatía, asertividad y autoconocimiento.</p> <p>En este momento del curso se hace una integración de las habilidades que hasta este momento se han trabajado para fomentar capacidades emocionales sociales y se empezará a trabajar con las personales.</p> <p>Debate y reflexión por parte de los docentes.</p>	15 min.
<p>Exposición teórica respecto del autoconocimiento. De manera formal se hace la integración de las capacidades hasta ese momento abordadas, se da la opinión de expertos en el tema.</p> <p>El formador lanza preguntas aleatorias a los docentes, mismas que evocaran un proceso meta cognitivo, que genera la reflexión sobre lo aprendido y de cómo se ha utilizado en diferentes aspectos de su vida cotidiana, enfatizando el profesional.</p>	30 min.
Receso	15 min

<p>Implementación de la técnica “el bazar mágico” es una técnica de autoconocimiento, se les pide a los docentes enunciar una cualidad y un defecto, todo el grupo genera un mural con los mismos y posterior a esto se exponen las razones del porque seleccionaron esa cualidad y ese defecto, además de expresar porque decidieron colocar esa característica como cualidad o defecto. (ver ficha técnica en anexos)</p> <p>Debate y reflexión sobre el ejercicio.</p>	50 min
<p>Escalera del autoconocimiento: Se muestra a los docentes una imagen de la escalera del autoconocimiento, cada uno se ubica en un escalón argumentando el porqué. (imagen en anexos)</p>	10 min
<p>Proyección del video “El papel de los docentes en la formación de la autoestima” disponible en https://www.youtube.com/watch?v=YL33WxM_gBk</p> <p>Debate sobre el video</p>	15 min
<p>Implementación de la técnica “la fundación” se plantea una situación, donde cada docente debe destacar sus habilidades para desempeñar un rol ajeno al que desarrolla en la sociedad. Se pretende que mediante esta técnica el docente se percate de sus cualidades, además de fomentar la autoestima y el trabajo colaborativo, ya que no se pueden repetir roles, en caso de que esto ocurra se debe llegar a un acuerdo (ficha técnica en anexos)</p>	30 min
<p>Cierre y recapitulación de la clase ¿Qué es el auto conocimiento y la auto estima? Yo soy importante porque...</p>	
<p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la vida? ¿Cómo me defino? Lo mejor de ser yo es... necesito más... <p>Actividades para foro web</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yo propicio la autoestima en mis alumnos mediante... 	
<p>Material didáctico y bibliografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Branden N. (SF) Manual para mejorar su autoestima, disponible en http://www.ttmib.org/documentos/Branden-Autoestima.pdf • Película ¿Cómo entrenar a tu dragón? Centrar el análisis en el personaje de Hipo y en su proceso de adquisición de habilidades y competencias emocionales. 	

Recursos y medios Recursos y medios: visuales y auditivos. Computadora, bocinas, hojas, lápices, plumones, gises, salón de clases, proyector, conexión a internet, pizarrón	
Curso de actualización docente para el fortalecimiento de habilidades, competencias y capacidades emocionales.	
Unidad temática: Resiliencia	
Duración de la secuencia: 3 horas 1 sesión	
Objetivos:	
Conceptual: Conocer que es la resiliencia y como funciona	
Procedimental: elaborar estrategias personales que estimulen esta capacidad	
Actitudinal: aplicación de la misma en situaciones simuladas y de la vida cotidiana	
Estrategias	Tiempo
Proyección del corto animado “la oveja pelada” disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=HW1QcA4C1ZM&list=PLOW8rFpaP_cnFo9531NdS46XI50cPsZ4d La proyección se hace con la finalidad de saber las ideas que tienen los docentes respecto de la resiliencia, estas mismas ideas quedarán asentadas en la exposición teórica por parte del formador.	15 min
Exposición teórica respecto a la resiliencia: el formador retomará las ideas previas de los docentes y las complementará con la exposición teórica, en este momento el formador lanzará preguntas aleatorias, ya que la resiliencia está ligada a la empatía, estas preguntas también funcionan como recapitulación de la sesión anterior y ayudan a ir ligando las habilidades entre sí.	40 min
Aplicación de la técnica “armando un rompecabezas”: la finalidad de esta técnica es que los asistentes reconozcan la capacidad que tienen de resolver los conflictos de manera creativa. Es una técnica que se trabaja en equipo, en donde se tiene la indicación de armar completamente el rompecabezas, sin que ellos lo sepan, en el material que les es entregado, falta una pieza. (ver ficha técnica en anexos), la creatividad que tengan como equipo les ayude a resolver el rompecabezas. Otra de las finalidades de la técnica es favorecer el trabajo colaborativo. Reflexión y debate sobre la actividad	35 min

Receso	10 min
<p>Implementación de la técnica “supervivencia en la espesura”: diseñada para que los participantes elaboren estrategias para superar situaciones adversas, esta técnica requiere de un espacio abierto y unas hojas para poder escribir, cada participante tendrá su hoja y sus notas serán de manera individual.</p> <p>Se inicia la técnica con una situación hipotética que requiere de tomas de decisiones tanto individuales como colectivas, se espera que las decisiones que se tomen por consenso sean las que más requieran tiempo. (ver ficha y hojas de trabajo en anexos)</p> <p>Reflexión y debate sobre la actividad.</p>	70 min
Cierre de clase, mediante discusión de las habilidades que se abordaron ese día, resolución de dudas e indicaciones para la sesión siguiente	10 min
<p>Actividades para el foro web:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación formativa: mediante un dibujo representar que es la resiliencia y redactar su explicación • Contesta las siguientes preguntas ¿Qué situaciones adversas enfrente esta semana? ¿Cómo logre recuperarme? ¿Qué aprendí de mí? 	
<p>Material educativo y bibliografía:</p> <p>película Patch Adams. Después de ver la película ¿Qué significa para ti la frase “la buena salud es cuestión de risa”? ¿Cómo se relaciona la empatía con la resiliencia?</p> <p>Forés y Grané (2008) “la resiliencia, crecer desde la adversidad” plataforma editorial, Barcelona</p>	
<p>Recursos y medios: visuales y auditivos. Computadora, bocinas, hojas, lápices, plumones, gises, salón de clases, proyector, conexión a internet, pizarrón, hojas de trabajo.</p>	
<p>En el transcurso de esta semana se acudirá a los salones a entrevistar a los alumnos de los docentes asistentes al curso, con la finalidad de evaluar el impacto y modificaciones conductuales por parte del docente. (ver instrumento en anexos)</p>	

Curso de actualización docente para el fortalecimiento de habilidades, competencias y capacidades emocionales.	
Unidad temática: Asertividad	
Duración de la secuencia: 3 horas 1 sesión	
Objetivos:	
Conceptual: Conocer que es asertividad y de que emociones se auxilia.	
Procedimental: Elaborar estrategias personales que estimulen esta capacidad	
Actitudinal: Aplicación de la mismas en situaciones simuladas y de la vida cotidiana	
Estrategias	Tiempo
Proyección del corto animado “asertividad” disponible en https://www.youtube.com/watch?v=da8Da_oWVRU El cual tiene la finalidad de introducir a los asistentes acerca del tema, además de presentar una posible reflexión sobre la conducta asertiva, la gestión y resolución de conflictos y la importancia de los tipos de comunicación. Se realiza una mesa redonda en donde todos los participantes, además de dar a conocer sus ideas previas respecto de la conducta asertividad, ligan las habilidades anteriores, con la de esa semana.	15 min
Exposición teórica acerca de la asertividad: realizada por el formador, consiste en ordenar las ideas expresadas durante la mesa redonda, despejar dudas e ideas no correspondientes al tema, y presentar una visión desde algunos autores. Dentro de la exposición teórica, el formador, lanzara preguntas de manera aleatoria con la finalidad de hacer la relación entre todos los temas abordados hasta esta sesión, esta actividad tiene como objetivo concientizar a los docentes del desarrollo integral emocional.	40 min
Receso	15 min
Implementación de la técnica “pasivo, agresivo, asertivo”, su finalidad es que los asistentes conozcan la importancia de una buena comunicación y de cómo esta puede generar emociones tanto positivas como negativas, derivado de esta técnica se espera que los asistentes puedan adquirir herramientas para desarrollar una conducta asertiva.	100 min

<p>Todos los asistentes, tendrán que actuar, mediante lenguaje no verbal, que conductas y expresiones se tienen al manejar la conducta pasiva, agresiva y finalmente la asertiva. El formador con previa autorización de los participantes tomara algunas fotografías para que posterior al debate de la misma técnica se pueda hacer la elaboración de una reflexión con la expresión</p>	
<p>Cierre de clase, se hará una recapitulación mediante la elaboración de un comic, en el cuál se expresen las habilidades necesarias para mantener una conducta asertiva.</p> <p>Indicaciones para la siguiente sesión.</p>	10 min
<p>Actividades para el foro web:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación: técnica libre (mapa mental, dibujo, comic, redacción, etc.) en donde se ilustre como en su vida cotidiana se aplica la conducta asertiva. • Responder a las siguientes preguntas ¿qué harías si te toca realizar un trabajo en equipo con alguien que te cae mal? • Análisis de las fotos tomadas durante la técnica, ¿en qué situaciones mantengo la expresión de enojo, sumisa o asertiva? ¿Qué herramientas tengo para mantener siempre una conducta asertiva? 	
<p>Material educativo y bibliografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • El mago de Oz centrar el análisis en el personaje de Dorothy ¿Cómo expresa Dorothy su malestar? ¿Qué capacidades emocionales se observan en el personaje? • Ballesteros Raquel (2010) ¡camarero este café esta frio!, primeros auxilios para mejorar tu asertividad, tu comunicación y tus relaciones personales. Edit. Cuadrilátero de libros. 	
<p>Recursos y medios Recursos y medios: visuales y auditivos. Computadora, bocinas, hojas, lápices, plumones, gises, salón de clases, proyector, conexión a internet, pizarrón ...</p>	

Curso de actualización docente para el fortalecimiento de habilidades, competencias y capacidades emocionales.	
Unidad temática: Empatía	
Duración de la secuencia: 3 horas 1 sesión	
Objetivos:	
Conceptual: Conocer que es la empatía y de que emociones se auxilia.	
Procedimental: Elaboración propia de estrategias personales que estimulen esta capacidad	
Actitudinal: Aplicación de las estrategias elaboradas en situaciones simuladas y de la vida cotidiana	
Estrategias	Tiempo
Presentación del corto “my shoes” disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=92g1AK2Ga8Q	20 min
<p>Debate sobre el corto</p> <p>Material seleccionado, para sensibilizar a los asistentes respecto de la empatía, conocer sus conocimientos previos sobre el tema y dar pie a la exposición teórica referente al tema.</p>	
Exposición teórica acerca de la empatía: realizada por el formador, consiste en ordenar las ideas expresadas durante el debate, posterior a la proyección del corto, en un segundo momento se proyectará un PowerPoint con el trabajo teórico referente a la empatía, mismo que permitirá descartar ideas no correspondientes, conocer las emociones de las cuales se auxilia la empatía y las reacciones fisiológicas que estas conllevan.	30 min
Técnica “me pongo tus zapatos”, aplicada con la finalidad de tener una perspectiva vivencial respecto de la empatía al probarse diferentes zapatos, traídos por los asistentes, y sentir, que pasa cuando los zapatos	45. min

son más grandes, pequeños o ajustados. Esta técnica además de promover la empatía, favorece el trabajo colaborativo. ver ficha técnica en anexos	
Debate sobre la dinámica	
Receso	15 min
Dinámica “dentro de la burbuja yo...” diseñada para promover la empatía y la importancia del lenguaje no verbal, sensibilizara a los docentes a observar situaciones que parecían desapercibidas como la expresión facial o la postura corporal como método para poder entender y comprender al otro.	45 min
Discusión respecto de la dinámica	
Cierre de clase mediante un esquema de la empatía, este tendrá que ser entregado en el foro web	15 min
instrucciones para la siguiente sesión	10 min
<p>Actividades en el foro web:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación formativa: Elaboración de un esquema respecto de la empatía • Actividad semanal del foro: Escribe el nombre de una persona que no te agrade, y da detalles de aquello que no soportas, que no te gusta... Si es conocida es mejor, porque ayudará a concretar más los motivos del rechazo que produce. Una vez realizado esto, ponte en su lugar sin juzgarla, y describe su principal meta en positivo, piensa que como persona intenta sobrevivir como todos, y que tiene sus razones para actuar como lo hace, y para ser como es. Y, por último, describe un comportamiento propio negativo, algo que no te guste de ti mismo, con la suficiente autocrítica para que el ejercicio tenga resultado. • Contesta las siguientes preguntas ¿practico la empatía a diario y con mis alumnos? ¿Cómo lo hago? Esta semana aprendí de mi que... 	
Material educativo y bibliografía:	

<ul style="list-style-type: none"> • película Wonder (extraordinario) se sugiere que el análisis de esta película sea poniéndose en el lugar de August. ¿Qué sentimientos te genera? ¿Cómo los enfrentas y solucionas, en caso de haber malestar? ¿para qué sirve la empatía? • PDF: una caja de herramientas para promover la empatía en los colegios. Disponible en http://startempathy.org/wp-content/uploads/2015/10/Empathy_ToolkitBook_spanish_PRINT-compressed.pdf 	
<p>Recursos y medios: visuales y auditivos. Computadora, bocinas, hojas, lápices, plumones, gises, salón de clases, proyector, conexión a internet, pizarrón ...</p>	
<p>Curso de actualización docente para el fortalecimiento de habilidades, competencias y capacidades emocionales.</p>	
<p>Unidad temática: Autorregulación</p> <p>Duración de la secuencia: 3 horas 1 sesión</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Conceptual: Conocer que es la empatía y de que emociones se auxilia.</p> <p>Procedimental: elaborar estrategias personales que estimulen esta capacidad</p> <p>Actitudinal: aplicación de la misma en situaciones simuladas y de la vida cotidiana</p>	
<p>Estrategias</p>	<p>Tiempo</p>
<p>Proyección del video “autocontrol de Donald” disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=WuqboX1KeLU.</p>	<p>20 min.</p>

Es un video que demuestra las carencias de competencias emocionales, este video debe ser analizado mostrando las áreas de oportunidad de Donald, y como auto reflexión de los docentes sobre su propio actuar.	
<p>Exposición del tema “auto control” posterior a la exposición del docente se planea una reflexión en donde los docentes lleguen a la conclusión de que el autocontrol es la suma de las capacidades que se abordaron.</p> <p>Tal como se muestra en el video el auto control es un proceso largo que requiere de entrenamiento de todas las capacidades.</p> <p>En ésta exposición se hará como un recuento de todas las habilidades abordadas y de cómo los docentes las han ido incorporando a su actividad profesional y su vida en general.</p>	40 min
Elaboración de la matriz FODA, es el formato de la matriz que se elaboró en la sesión 1, los docentes mediante este instrumento podrán hacer una comparativa y valorar que capacidades han implementado y cuales aún se manifiestan como área de oportunidad. La comparación de las matrices se hará al final de la sesión.	20 min
receso	15 min
<p>Implementación de la técnica “el afiche” (texto relevante) esta dinámica abarca 3 momentos, el primero es de discusión grupal, posteriormente formación de equipos y finaliza con la presentación y exposición de un collage.</p> <p>Favorece el trabajo colaborativo, además de permitir integrar el conocimiento del curso para aterrizarlo en el tema de autorregulación.</p>	50 min
<p>Análisis de la imagen “las competencias emocionales” ver anexos.</p> <p>, debate acerca de cuál les resulto más sencillo aplicar y por qué, y cual se les complica mas</p>	10 min

Entrega formato de evaluación al formador	10 min
Entrega de constancias y agradecimiento por haber concluido el curso	15 min
<p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se les pide a los asistentes que revisen el portafolio que se ha elaborado a lo largo del curso y observen su proceso de adquisición de habilidades. • Se le informa que en el transcurso de la semana se entrevistara a los niños para medir el impacto del curso en su desempeño profesión • Se les indica que el foro web estará disponible para que pueda ser consultado constantemente. 	
<p>Recursos y medios Recursos y medios: visuales y auditivos. Computadora, bocinas, hojas, lápices, plumones, gises, salón de clases, proyector, conexión a internet, pizarrón</p>	

Evaluación

El curso es precedido de una evaluación diagnóstica, misma que permitió el diseño de esta intervención y la cual consistió en aplicar diferentes pruebas psicométricas para medir el nivel de educación emocional y mostrar las necesidades del profesorado respecto de su manejo socio afectivo.

Las pruebas están descritas con mayor detalle en el capítulo 3 de esta investigación.

La evaluación hacia los docentes se planeó en tres momentos, diagnóstica, la cual consiste en llenar una matriz FODA. Esta matriz permite, no solo al formador, si no a los mismos asistentes, conocer sus Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas respecto de manejo emocional.

El formato que se diseñó para tal fin, se explicita en la sección de anexos y consiste en cuatro cuadros, los cuales guían al asistente con algunas preguntas, para poder hacer que ubique lo descrito anteriormente.

En un segundo momento se planea una evaluación formativa y sumativa, se pretende que esta sea realizada, mediante la elaboración de un portafolio de evidencias, con la finalidad de que el docente pueda observar su proceso. Es utilizada como medio para fomentar la participación y autoconocimiento de los docentes. Al final de cada secuencia y sesión se sugiere a los docentes, la realización de una actividad, que será entregada de manera electrónica, en este sentido, se ira construyendo el portafolio de evidencias, según sea abordada cada capacidad emocional.

Finalmente, y como medio para medir el impacto actitudinal de los docentes en su desempeño profesional se aplicará una breve entrevista a sus alumnos a la mitad del curso y al finalizar el mismo.

La guía para entrevistar a los niños se encuentra en los anexos para ser consultada, como resultado de esta entrevista, se informará a los docentes respecto de sus áreas de oportunidad, para que, de manera autónoma, estas puedan ser estimuladas.

Se pretende aplicar una evaluación al formador, misma que tiene como objetivo, demostrar sus áreas de oportunidad, para que, en su futura aplicación, se vayan mejorando algunas partes de su desempeño. La rúbrica diseñada para tal fin puede ser consultada en los anexos.

Por motivos de tiempo, la propuesta de intervención no pudo ser aplicada. Este es el motivo por el cual no se presenta un instrumento para evaluar, sin embargo, se sugiere su aplicación para poder realizar este proceso y poder medir el impacto del curso en el desempeño de los docentes que asistan.

Bibliografía consultada:

- Alonso E. (1996) programa de actividades para el desarrollo de la autoestima, escuela española, Madrid 1996
- Aldrete, M., Pando, M., Aranda, C. y Balcàzar, N. (2003) Síndrome de Burnout en maestros de educación básica nivel primaria de Guadalajara V, 1, 11-16.
- Amat, Oriol (2010) "4. Métodos pedagógicos", "5. Medios pedagógicos", "6. Programación de las actividades" y "7. Evaluación" en Aprender a enseñar. Barcelona: Editorial Profit, pp. 69-150
- Arias Villegas, Carlos Enrique; (2005). Un punto de vista sobre la Resiliencia. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, Febrero-Mayo.
- Birkenbihl, Michael (2008) "Capítulo 6. Cómo planificar y realizar un seminario" en Manual práctico para educadores y profesores, con 21 juegos de rol y estudios de casos. España: Paraninfo, p.155-198.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2015). La inteligencia emocional según Salovey y Mayer. CIPAL, 1, 5-12. 2017,
- "Bisquerra. (2005) La educación emocional en la formación del profesorado Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 3, diciembre, 2005, pp. 95-114 Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España".
- Boza A. Toscano M. (2012) Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje; aprendizaje motivado en alumnos universitarios, revista del curriculum y formación del profesorado Vol. 16 nº1 Enero- Abril de 2012 ,ISSN 1138-414X.
- Broderick (1993) Understanding Family Process: Basics of Family Systems Theory.
- Bueno, Tuerel, Melero, Valero, (SF) Antonio La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 3, diciembre, 2005, pp. 169-194 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España.
- Caballo, V.E .(1987). Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Valencia: Promolibro.
- "Cabello, Rosario; Ruiz-Aranda, Desirée & Fernández-Berrocal, Pablo (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. REIFOP, 13 (1). Enlace web: <http://www.aufop.com>.

- Cabero, Julio (2009) "Los nuevos escenarios y las nuevas modalidades de formación: las aportaciones entre las nuevas y antiguas tecnologías" en José Tejada (coord.) Estrategias de innovación en la formación para el trabajo. Madrid: Tornapunta, pp. 187-208.
- Calkins, S. & Fox, N. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development & Psychopathology*, 14, 477-498.
- Cameron, R. (2009). The use of mixed methods in VET research. Recuperado de <http://www.avetra.org.au/papers-2009/papers/12.00.pdf>
- Castañón, Reyes, Rivera (2011) Estandarización del inventario de asertividad de Grambill y Richie. RIDEP N° 29 VOL. 1 2011.
- Castoriadis, C. (1982). la institución imaginaria de la sociedad.
- Chóliz, M. y Tejero, P. (1995): Neodarwinismo y antidarwinismo en la expresión de las emociones en la psicología actual. *Revista de Historia de la Psicología* (en prensa).
- Codina A. (2011) la automotivación en la inteligencia emocional en: <http://www.degerencia.com/articulo/la-automotivacion-en-la-inteligencia-emocional>
- Colén, M. Teresa (2013) "3. Detección de necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y participación" en Eduardo Alonso et.al. La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos. México: Colofón/Grao, pp. 33-46.
- Comeche, M., Díaz, M. & Vallejo, P. (1995). Cuestionarios, inventarios y escalas. Ansiedad, depresión y habilidades sociales. Madrid, España: Fundación Universidad Empresa.
- Corcoran, K. & Fisher, J. (1987). *Measures for Clinical Practice*. New York, USA: The free Press
- Correa Restrepo, M. (julio–diciembre, 2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula, *Revista Pensamiento Psicológico*, Colombia, 2(7): 133-148.
- Covarrubias Papahiu, P. y Piña Robledo, M. M. (primer trimestre 2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, 34(1): 47-84.
- Damasio, A. (2005) En busca de Spinoza. Neurobiología de la Emoción y los Sentimientos. Editorial Crítica, Barcelona.
- Davis, (1980) A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.

- Domínguez, J. (2005) Resiliencia Después del Huracán Katrina y Rita. En red: [www . apa-helpcenter.org /articles/article.php?id=114](http://www.apa-helpcenter.org/articles/article.php?id=114)
- Driessnack, M., Sousa, V. y Costa, I. (setiembre-octubre, 2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 15 (5), 179-182. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n5/es_v15n5a24.pdf.
- Eisenberg, N., y Strayer, J. (1987) Empathy and its development. Cambridge University Press.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. Cognition and Emotion, 6, 169-200.
- Elizalde Hevia, Antonio; Martí Vilar, Manuel; Martínez Salvá, Francisco A.; (2006). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el Enfoque Centrado en la Persona. POLIS, Revista Latinoamericana.
- Escobar. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje; Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad, 5(8).
- Esteve. (1994) El malestar docente. Barcelona, Paidós.
- Extremera, Fernández-Berrocal (2004) Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta conocimiento de los estados emocionales: una revisión con el Trait Meta Mood Scale.
- Fernández, I. López, B. Marqués, M.(2008) Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia (España) ISSN edición impresa: 0212-9728.
- Fernández, P. Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. fundación UNAM (2014) disponible en: <http://www.fundacionunam.org.mx/educacion/inteligencia-emocional/>
- Funes. (2017) Las emociones del profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. Universidad Complutense de Madrid en <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n3/1517-9702-ep-S1517-9702201610149719.pdf>

- Gallego, D., Alonso, C, Cruz, A. y Lizama, L. (1999). Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- García (2012), La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje, Educación, Vol. 36 Num. 1 pp 1-24. San Pedro Costa Rica.
- García Retana, J Á; (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista Educación, 36() 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- García, F. Musitu, G. (2014) Autoconcepto forma 5. Madrid, Tea 4° edición en: http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/AF-5_Manual_2014_extracto.pdf
- Gardner, H. (1995). Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica. Barcelona: Paidós
- Goleman (2000) inteligencia emocional
- Goleman (2012) el cerebro y a inteligencia emocional, nuevos descubrimientos.
- González, F. (1999) ,Psicología: La Afectividad Desde una Perspectiva de la Subjetividad, Teoria e Pesquisa Mai-Ago 1999, Vol. 15 n. 2, pp. 127-1341 Universidad de La Habana/Universidade de Brasília
- Graue, Alvarez, Sánchez. (2007) "el síndrome de Burnout: la despersonalización, el agotamiento emocional y la insatisfacción en el trabajo con problemas en el ejercicio de la medicina y el desarrollo profesional" UNAM.
- Greenberg Leslie (2000) Emociones una guía interna, edit Desclee de Brouwer
- Greenspan, S (1998). El crecimiento de la mente. Barcelona: Paidós la Emoción. Madrid: McGraw-Hill.
- Guerra, M. (1996). Estandarización del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey para población de la ciudad de México.Tesis de Licenciatura, facultad de Psicología, UNAM
- Hernández. (2017) Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. Universidad de Oparin. Recuperado de <http://www.alternativas.me/26-numero-37-febrero-julio-2017/147-las-competencias-emocionales-del-docente-y-su-desempeno-profesional>

- Larsen, J. y Buss, D. (2002). *Personality Psychology: domains of knowledge about nature*, 2nd ed. McGraw Hill (trad. *Psicología de la personalidad: dominios de conocimiento sobre la naturaleza humana*) cap. 11 (336-369)
- León y Vargas (2008) Validación y estandarización de la escala de Rathus *Revista Costarricense de Psicología*, Vol. 28, No. 41-42, 2009, 187-205"
- Lipps, T. (1903). Empatía, imitación interior y sensación de cuerpo. *Archivo de la Psicología completo*, 1, 465-519.
- López Mejía, David Iñaki; Valdovinos de Yahya, Azucena; Méndez-Díaz, Mónica; Mendoza-Fernández, Víctor; (2009). El Sistema Límbico y las Emociones: Empatía en Humanos y Primates. *Psicología Iberoamericana*, Julio-Diciembre, 60-69.
- López V. (2007). La Inteligencia Social: Aportes Desde su Estudio en Niños y Adolescente con Altas Capacidades Cognitivas. *PSYKHE* , Vol.16, Nº 2, 17-28. 25/06/17, De scielo.es Base de datos.
- López, A. (1996). La resiliencia algo a promover. Ginebra. En red www.comminit.com/la/teoriasdecambio/lacth/lasld-285.html
- López, M. B., Filippetti, V. A. & Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32(1), pp. 37-51. doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03)
- Macías, María Amarís; (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, agosto-diciembre, 27-38
- Mares, G.; Guevara, Y.; Rueda, E.; Rivas, O. y Rocha, E. (julio-septiembre, 2004). Análisis de las interacciones Maestra–Alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en la primaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, 29(22): 721- 745.
- Mariano Chóliz (2005): *Psicología de la emoción: el proceso emocional* www.uv.es/=choliz
- Martín, Jorge. (2012). ¿una medida de la inteligencia como capacidad de adaptación? *Historia de la psicología*, Vol. 33 num.3, 49-66.

- Martínez. (2015) Enfoques laborales sobre ambientes laborales y desempeño docente. Revista de ciencias de la Educación ACADEMICUS. Vol. I Num7 En http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art7_3.pdf
- Maslow, A. (1975), Motivación y Personalidad, Sagitario, Barcelona.
- Maslow, A. Motivación y personalidad. Buenos Aires: Troquel, 1999
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). "¿Qué es Inteligencia Emocional?" En P. Salovey y D. Sluyter en Desarrollo e inteligencia emocional para los educadores (pp. 3-31).
- Mcgonigal, k. 2012 autocontrol
- Mestre, Frías, Samper, La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. Psicothema [en línea] 2004, 16 Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72716213>> ISSN 0214-9915
- Mulsow G., Gloria; (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. Educação, Enero-Abril, 61-65.
- Muñoz. (2016) Educacion emocional nula en México. Radio en contacto. En <http://encontacto.mx/educacion-emocional-nula-en-mexico/>
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E., Martínez, F. y Chóliz, M. (Coords.) (2002). Psicología de la Motivación y
- Papalia, D.(2000). Psicología. México: McGraw-Hill.
- Paredes, Sánchez, De la Cruz (2008). La relación entre el clima laboral y el desempeño docente dentro del aula, en el nivel preescolar.
- Pereira (2011), Los diseños de un método mixto en educación: una experiencia concreta. Revista Electrónica Educare Vol. XV, N° 1, [15-29], ISSN: 1409-42-58, Enero-Junio, 2011 en <http://www.redalyc.org/html/1941/194118804003/>
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). Motivación en contextos educativos. Madrid, Pearson.
- Pole, K. (2009) "Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas". En Renglones, revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades, núm.60. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Rosas, O. (2010) La estructura disposicional de los sentimientos. Universidad de los países bajos en: <http://www.scielo.org.co/pdf/idval/v60n145/v60n145a01.pdf>

S.A. (2017) Sistema Límbico, Neurofisiología, en: <https://neurofisiologia10.jimdo.com/sistema-nervioso/sistema-limbico/>

S.A.(2012). El estrés laboral en los docentes. Recuperado de <https://ieesamx.wordpress.com/2012/11/21/el-estres-laboral-en-los-docentes/>

Serrano, Pons. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista electrónica de investigación educativa, 13(1), 1-27. Recuperado en 19 de junio de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es.

"Sieglin, Ramos (2007). Estrés laboral y depresión entre maestros del área metropolitana de Monterrey Universidad Nacional Autónoma de México- Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales. Revista Mexicana de Sociología 69,núm. 3 (julio-septiembre, 2007): 517-551. México, D. F. ISSN: 0188-2503/06903-05.

Trianes; García Correa (2002) Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, núm. 44, agosto, 2002, pp. 175-189 Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España

Trujillo, M. (2010) Resiliencia en psicología social. En <http://www.ugr.es/~javera/pdf/2-3-AF.pdf>

Valdés, Macarena. La resiliencia es... Conferencias Fundación Familia Unida. Vol. X, No. II, 11 de mayo de 2004. Disponible en: <http://www.familiaunida.cl/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=10>

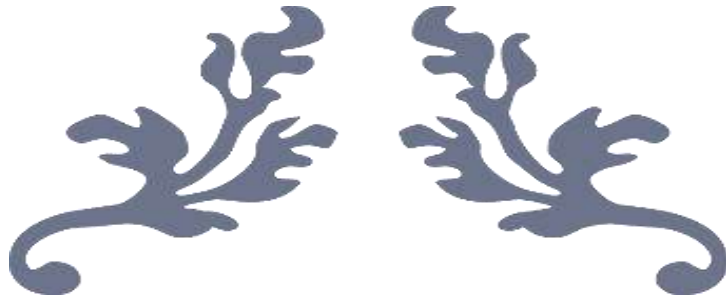
Valencia, (2015)¿de qué manera las emociones académicas influyen en el aprendizaje?. Red iberoamericana de comunicación y divulgación científica. En<http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?De-que-manera-las-Emociones>

Valle (2016), Plantea SEP impulsar desarrollo emocional. En <https://www.elnorte.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=897007&md5=c56333b7312edc278d61bf34467c0938&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe>

Vargas, F., Casanova, F., & Montanaro, L (2001) el enfoque de competencia laboral: manual de formación Montevideo Cinterfor

Vivaz, M. Gallego, D. González B. (2014) Tipos de Emociones en: <https://mireroco59.files.wordpress.com/2014/09/tipos-de-emociones.pdf>

Weisinger, H. (2003). La inteligencia emocional en el trabajo. Madrid: Suma de Letras.



Anexos



Matriz FODA

Con base en su manejo y destrezas emocionales responda las siguientes preguntas.

Que recursos o habilidades poseo

<p>FORTALEZAS</p> <p>¿Cuáles son sus ventajas?</p> <p>¿Qué hace correctamente?</p> <ul style="list-style-type: none">○ ¿Qué cosas ven como sus fortalezas otras personas?	
--	--

Que situaciones favorables percibo, cuando detecto que mi conducta es asertiva.

<p>OPORTUNIDADES</p> <p>¿Cuáles son las buenas oportunidades que observa?</p> <p>¿De qué habilidades está consciente?</p>	
--	--

Que carencia o debilidad detecto

<p>DEBILIDADES</p> <p>¿Qué puede mejorar?</p> <p>¿Qué hace mal?</p> <p>¿Qué debería evitar?</p>	
--	--

Que limitaciones tengo, que no me permiten alcanzar una conducta adecuada

<p>AMENAZAS</p> <p>¿Qué obstáculos encuentro?</p> <p>¿Qué situaciones no permiten moderar mis reacciones ante los demás?</p> <p>¿mezclo los ámbitos de mi vida (personal laboral)?</p>	
--	--

Fichas técnicas sesión 1

Técnica de la estrella

Se realiza en el aula, simplemente hay que hacer un círculo con el grupo de estudiantes. Los miembros del círculo deben abrir un poco las piernas y darse las manos, el grupo se separa de manera que los brazos quedan estirados. Se enumera

a los participantes con los números uno y dos. Las personas con el número uno irán hacia adelante y las personas con el número dos hacia atrás.

Es importante que los participantes vayan hacia adelante o hacia atrás despacio hasta lograr un punto de equilibrio. Además, también es posible cambiar los del número uno a los del número dos, e incluso hacerlo de manera ininterrumpida. Tras acabar la dinámica, se realizan una serie de preguntas a los participantes para que compartan su experiencia y asimilen mejor lo aprendido. Por ejemplo, **¿Has notado dificultades? ¿Cómo representarías lo aprendido en la vida real a la hora de confiar en un grupo?**

Extraída de <http://dinamicasdejuego.blogspot.com/2012/03/la-estrella-en-equilibrio.html>

Técnica “responder a una acusación”

El formador debe leer en voz alta el comienzo de esta historia.

“Va Pepe muy contento por el parque, cuando de repente ve a Rafa viniendo a su encuentro. Rafa tiene una mirada muy rara. Pepe se pregunta qué le estará pasando. Se acercan y se saludan, pero inmediatamente Rafa comienza a gritar. Dice que Pepe le ha hecho quedar muy mal con los otros chicos del barrio, que es mal amigo, que tiene la culpa de todo lo que le pasa. Entonces Pepe...”.

Una vez leído el cuento, los alumnos deben pensar de forma individual cómo actuarían se encontrarán en la situación en la que está Pepe.

Posterior a esto dentro del grupo alguien ocupará el lugar de Pepe y de Rafa, y el resto del grupo deberá tomar parte por alguno de los dos, bajo el supuesto de que son amigos, cada persona debe de dar argumentos pensando si Pepe es culpable o no. El grupo se divide con base en la solución que brindan: las que permiten la conciliación y buscan un camino pacífico y las que promueven un mayor conflicto. En forma de debate, se llega a la conclusión de por qué las primeras son mejores que las segundas.

Extraída de: <http://www.durangomas.mx/2017/06/%E2%80%8B8-actividades-para-trabajar-las-emociones/>

Fichas técnicas sesión 2

“el bazar mágico”

El formador inicia con la lectura de lo siguiente

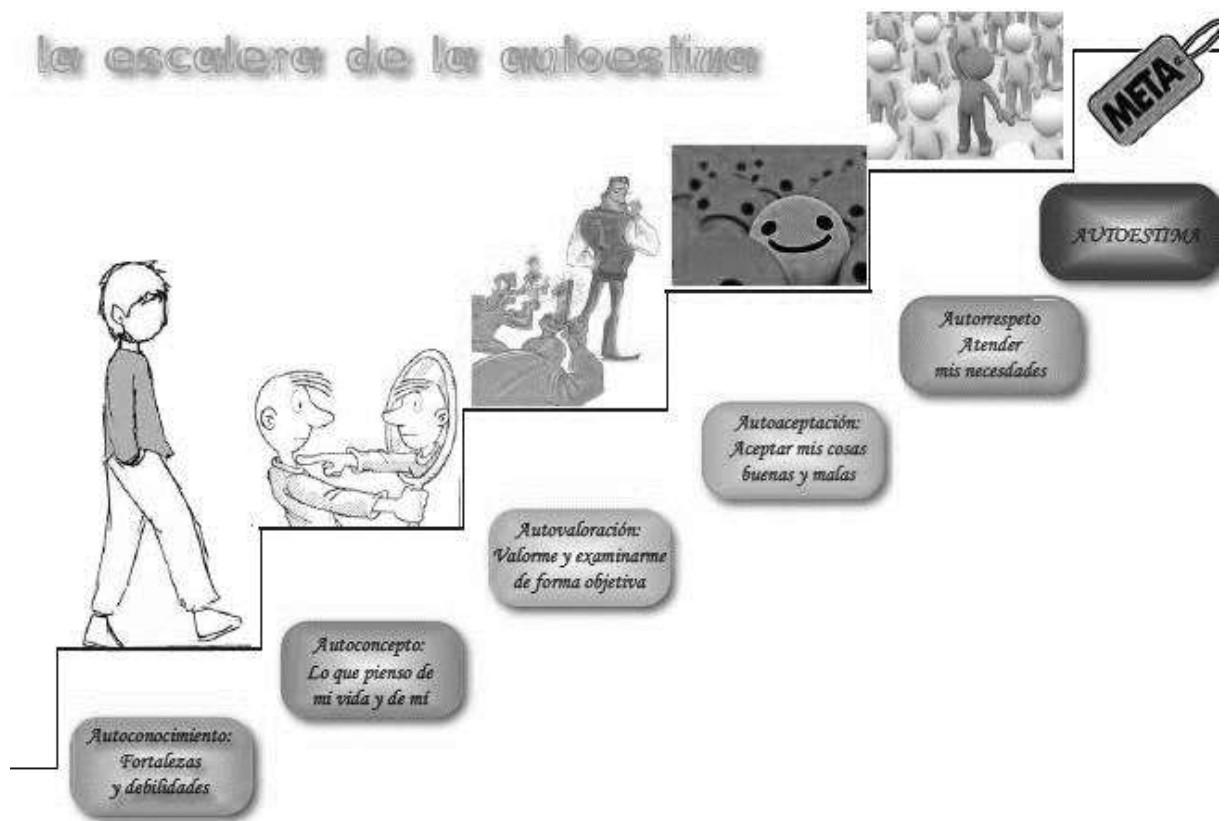
“Imagínense que nos encontramos en un gran bazar donde hay de todo, Este bazar es mágico y especial: cada cual puede tomar la característica que más desearía tener y en cambio puede dejar lo que menos le gusta de sí mismo. Solo se puede entrar una vez para dejar y coger otra cosa”.

Cada persona escribe en un papel lo que dejaría y en otro lo que cogería, poniendo entre paréntesis su nombre. Se hace un mural dividido en dos secciones: “TOMAR” y “DEJAR”. Una vez que todas las personas tengan escritos sus papeles van “entrando en el bazar” y colocando sus papeles en el lugar respectivo.

A continuación, se hace la puesta en común comunicando las razones o motivos de sus elecciones.

Técnica extraída de <https://www.slideshare.net/karina52847/dinamicas-grupales-70571280>

Escalera de la autoestima



La fundación

En ocasiones las personas no suelen comunicar sus capacidades y cualidades, este es un ejercicio para ayudar a que las hagan visibles. Manifestarlas

a otros no sólo favorece al autoconocimiento, sino que además alimenta la autoestima.

El formador le comunica al grupo que se ha encontrado un nuevo planeta y puede ser habitado. Todos fueron seleccionados para fundar el primer país en dicho lugar, serán trasladados en cinco días.

Cada integrante deberá escoger el rol que tendrá de acuerdo a sus capacidades y cualidades, por ejemplo, enfermero, doctora, presidente, jefa de urbanismo, etc. Además de elegir el rol deberán dar una breves explicación de por qué.

cada persona cuenta al resto del grupo su rol y por qué lo escogió, nadie deberá opinar si lo considera acertado o no. En caso de que existan roles duplicados deberán encontrar una solución.

¿Les resulto fácil o difícil encontrar un rol en la fundación? ¿Por qué? “¿Cómo se sienten al saber el potencial que poseen y pueden integrarlo con los potenciales de otras personas?

Dinámica

extraída

de:

<http://dinamicasgrupales.com.ar/category/dinamicas/autoconocimiento-y-autoestima/>

Fichas técnicas sesión 3

Armando un rompecabezas

A cada equipo se le entregará un rompecabezas de 13 piezas, mismas que forman una palabra o frase, a este juego de rompecabezas se le sumará una pieza faltante, misma que permanecerá escondida en diferentes partes del salón de clases.

Una vez que, los miembros de cada equipo, se den cuenta de la pieza faltante, tendrán que pensar la solución para poder completar la actividad.

Sobrevivencia en la espesura

Material

- Hoja de Supervivencia para cada participante.
- Hoja de Resumen para cada participante.
- Hoja con Respuestas para cada participante.
- Rota folio y marcadores para el grupo.
- Lápiz par cada participante.

Desarrollo

1. El instructor habla brevemente sobre el ejercicio, explicando el propósito, su esquema y su origen.
2. Luego distribuye copias de la Hoja de Trabajo, Los participantes la llenan en forma individual. (Diez minutos aproximadamente).
3. Se forman subgrupos y se les distribuye la Hoja Resumen de Subgrupo entre todos los miembros.
4. Después de que la han leído en silencio brevemente, el instructor discute el contenido.

5. Los subgrupos trabajan por separado buscando el consenso. (Treinta minutos aproximadamente).
6. Cuando todos los subgrupos han terminado, se vuelven a reunir, quedando juntos los miembros de los subgrupos.
7. Se fijan frente a todas las estadísticas puestas en una gráfica como la siguiente:

RESULTADOS	SUBGRUPO I	SUBGRUPO II	SUBGRUPO III
------------	------------	-------------	--------------

Rango de los marcadores individuales

Promedio de los marcadores individuales

Marcador del consenso de subgrupo

8. Los subgrupos discuten el ejercicio de búsqueda del consenso y los resultados, enfocándolo principalmente en las conductas que ayudan o estorbaron en ese proceso.

9. Cada uno de los participantes recibe una copia de la Hoja con Respuestas y Razones. El instructor dice (y fija frente a todos) las respuestas correctas y cada uno calcula su marcador. Un voluntario en cada subgrupo saca el resultado de este y saca el promedio de los marcadores individuales dentro del subgrupo.

10. El instructor guía un proceso para que el grupo analice, como se puede aplicar lo aprendido en su vida.

Hoja de trabajo

A continuación, se presentan quince proposiciones sobre la supervivencia personal en la espesura. Su primera tarea es elegir la mejor de las tres alternativas de cada tema. Trate de imaginarse la situación descrita. Suponga que está solo y que tiene el mínimo de equipo disponible, excepto donde se especifica lo contrario. Está en otoño, los días son calientes y secos y las noches son frías.

Después de haber terminado la tarea en forma individual, considere las mismas proposiciones como miembro de un grupo pequeño. Su grupo tiene que tomar la decisión por consenso, de la mejor alternativa en cada asunto. No cambie su decisión individual, aun cuando cambie de manera de pensar después de la discusión del grupo. Las decisiones individuales y las del grupo se comparan después con las respuestas “correctas” dadas por un grupo de naturistas que daban clase sobre supervivencia en la espesura.

1. Se ha perdido de su grupo en medio de la espesura, donde no hay huellas. No tiene equipo para hacer señales. La mejor manera de hacer contacto con sus compañeros es:

- A) Gritar “socorro” fuerte pero con tono bajo.
- B) Gritar o vociferar lo más fuerte que pueda.
- C) Silbar muy fuerte y duro.

2. Está en un “lugar de víboras” para evitarlas debe.

- A) Hacer mucho ruido con los pies.
- B) Caminar quieta y calladamente.

C) Caminar de noche.

3. Tiene hambre y está perdido en la espesura. Para saber cuáles plantas son más seguras al comerse, aquellas que no conoce, debe:

A) Intentar con todo lo que comen los pájaros.

B) Comer todo excepto las plantas con fruto rojo.

C) Poner un pedazo de planta en el labio inferior unos cinco minutos; si todo va bien, intente un poco más.

4. El día se vuelve caliente y seco. Tienen una cantimplora llena de agua (más o menos un litro. Debe:

A) Racionarla, alrededor de una taza por día.

B) No debe beber sino hasta detenerse en la noche, entonces puede beber toda la que quiera.

C) Beba toda la que pueda cuando quiera.

5. El agua se terminó. Usted está sediento.

Finalmente llega al lecho de un río vacío para encontrar agua lo que debe hacer es:

A) Cavar en cualquier parte del lecho vacío.

B) Sacar las plantas y raíces de los árboles que están en el lecho.

C) Cavar en la parte exterior del lecho vacío.

6. Decide salir de la espesura siguiendo una serie de cañadas que tienen agua. La noche cae. El mejor lugar para acampar es:

- A) Cerca de donde hay agua en la cañada.
- B) En lo alto de los riscos.
- C) En la parte media de la ladera.

7. Su linterna prende intermitentemente a medida que se acerca al campamento después de una corta salida.

La obscuridad cae rápidamente en el bosque y sus alrededores le son poco familiares. Usted debe:

- A) Regresar de inmediato, manteniendo la luz perdida, esperando que dure lo suficiente para llegar.
- B) Ponerse las pilas bajo la axila para calentarlas y luego ponerlas en la lámpara.
- C) Prender la linterna por unos segundos, tratar de imaginarse el lugar y moverse e en la obscuridad y repetir el proceso.

8. Una nevada temprano lo mantiene en su pequeña tienda. Dormita con la estufa prendida. Hay peligro cuando la llama es:

- A) Amarilla.
- B) Azul.

C) Roja.

9. Debe vadear un río que tiene fuerte corriente, grandes rocas y algo de agua tranquila. Después de elegir cuidadosamente el lugar por donde va a pasar, debería:

A) Dejar las botas y la mochila.

B) Llevarse las botas y la mochila.

C) Dejar la mochila y llevarse las botas.

10. En un lugar en donde hay aguas profundas, con una corriente fuerte, al cruzar su cara debe estar:

A) Hacia la corriente.

B) Hacia un lado de la corriente.

C) Hacia abajo de la corriente.

11. Está frente a un acantilado, su único camino es subir. El camino es resbaloso y lleno de rocas. Debe intentarlo:

A) Descalzo.

B) Con las botas puestas.

C) Con calcetines y sin botas.

12. Desarmado y sorpresivamente, encuentra un oso grande en los alrededores del campamento. Cuando el oso está a diez metros de usted, deberá:

- A) Correr.
- B) Subirse al árbol más cercano.
- C) Congelarse, listo para regresar fácilmente.

Hoja de resumen de grupo de supervivencia en la espesura

La decisión por medio del consenso es un método para resolver problemas y tomar decisiones en grupos cuyos miembros se ven envueltos en una gran discusión sobre los temas que rodean la decisión. Los grupos reúnen así los conocimientos y la experiencia de todos los miembros. Las ideas y sentimientos de todos los miembros se integran en una decisión de grupo, permitiendo que varias personas trabajen juntas en un problema común y ni estar a un nivel de “nosotros y ellos”.

Como puede imaginar, la decisión por consenso es difícil de alcanzar y llevará más tiempo que otros métodos para decidir sobre un tema. Como la energía de un grupo se enfoca en el problema que se tiene (y no en defender los puntos de vista individuales) la calidad de la decisión trata de alzarse. La investigación indica, de hecho, que este método de solucionar problemas y de tomar decisiones da una decisión de mayor calidad que otros métodos como usar la fuerza de la mayoría (votación), la fuerza de la minoría (persuasión) y el compromiso.

En esta decisión por consenso a los miembros se les pide:

- Que preparen su propia decisión lo mejor posible antes de reunirse con el grupo, pero notando que esta labor es incompleta y que las piezas faltantes las proporcionarán los miembros del grupo.
- Reconozcan la obligación de expresar su propia opinión y explicarla completamente, de modo que todo el grupo obtenga el beneficio de saber las opiniones de sus miembros.
- Reconozcan la obligación de escuchar las opiniones y sentimientos de todos los demás y estén preparados para modificar su posición con base en la lógica y el entendimiento.
- Eviten técnicas para reducir el conflicto como la votación, el compromiso o dar la razón para mantener la paz y darse cuenta que la diferencia de opiniones es útil; ya que, al explotar estas diferencias, se obtendrá lo mejor.

ahora que se ha obtenido una solución particular a Supervivencia en la Espesura: una Tarea en Busca de Consenso. En éstos momentos su pequeño grupo de trabajo decidirá una solución como equipo al mismo problema. Recuerde, la decisión por consenso es difícil de lograr y no todas las decisiones satisfacerán a todos. Debe haber, sin embargo, un sentimiento de apoyo de todos los miembros del grupo antes de que se tome una decisión. Tómese el tiempo necesario para escuchar las razones, considerar todos los puntos de vista de los miembros, dar a conocer su propia opinión y ser razonable para llegar a una decisión como grupo.

Hoja de respuestas y razones

aquí se dan las acciones recomendadas sobre cada una de las situaciones de la Hoja de Trabajo. Estas respuestas las sacamos del curso sobre Supervivencia en Medios Hostiles que da el Interpretative Service, Monroe County (New York) Parks Department. Estas respuestas se consideran las mejores para las situaciones descritas, sin embargo, estas situaciones pueden requerir de otras acciones.

1. (a) Gritar “socorro” fuerte pero en tono bajo. Los tonos bajos van más lejos, especialmente en la espesura. Hay más oportunidad de ser escuchado si se hace fuerte pero en tono bajo. “Socorro” es una buena palabra, ya que alerta a los compañeros sobre su estado. El vociferar o gritar no solo es menos efectivo sino que podría considerarse por parte de sus compañeros como un cántico de pájaros.

2. (a) Hacer mucho ruido con los pies. Las víboras generalmente no gustan de la gente y hacen todo lo posible para mantenerse fuera de su alcance. A menos que sorprenda a una víbora en un rincón, hay buenas posibilidades de que no vea una y de que no se ponga en contacto con usted. Algunas se alimentan de noche y el caminar suavemente podría ponerlo frente a una.

3. (c) Poner un pedazo de la planta en el labio inferior durante cinco minutos; si todo parece correcto, intente un poco. Lo mejor sería, por supuesto, comer sólo las plantas que conoce y que son seguras, Pero cuando tenga dudas y hambre, puede usar la prueba del labio. Si la planta tiene veneno, tendrá una sensación desagradable en el labio. Los frutos rojos no le dicen mucho sobre si la planta es venenosa o comestible. (A menos que reconozca esa planta por su fruto). Los pájaros no tienen el mismo aparato digestivo que nosotros.

4. (c) Beber toda la que pueda cuando la necesite. Aquí el peligro es la deshidratación y una vez que empieza, el litro de agua no podría detenerla. El ahorro o racionamiento no ayudará, especialmente si esta tirado inconsciente en algún lugar padeciendo una insolación o una deshidratación. Así que use el agua cuando la necesite y busque un lugar algún lugar en donde haya agua lo más pronto que pueda.

5. (c) Cavar en la parte exterior del lecho vacío. Esta es la parte del río o de la corriente que va más despacio, la que tiene menos sedimento, la menos profunda y la última en secarse.

6. (c) En la parte media de la ladera. Una repentina tormenta puede hacer que una cañada se vuelva torrente. Esto les ha pasado a muchos que han acampado antes de tener ocasión de escapar. La parte superior, por otro lado, aumenta la posibilidad de exponerse a la lluvia, al viento y la luz de la noche y a una tormenta. La mejor localización es la parte media de la ladera.

7. (b) Ponerse las pilas bajo la axila para calentarlas y luego ponerlas en la lámpara. Las pilas pierden mucha de su fuerza con el frío y se debilitan muy rápido. Al calentarlas, especialmente cuando están débiles, adquieren algo de fuerza aunque sea por un rato. De preferencia, evite viajar de noche a menos que vaya a lugares abiertos donde pueda usar las estrellas para orientarse. Hay muchos obstáculos (leños, ramas, un lugar desconocido, etc.) que pueden lastimarlos y provocarle una fractura en una pierna, una herida en un ojo o una torcedura en la

rodilla, que no le ayudaría ahora. En las zonas boscosas, al ponerse al sol la oscuridad cae rápidamente; es mejor permanecer en el campamento.

8. (a) Amarillo. Cuando la flama es amarilla hay una combustión incompleta y existe la posibilidad de que haya monóxido de carbono. Cada año muchos campistas mueren por culpas de gas que los envenena mientras duermen en sus tiendas, cabinas u otros lugares cerrados.

9. (b) Llevarse las botas y la mochila. Los errores al cruzar un río son la causa principal de accidentes fatales. Las rocas son filosas o resbaladizas por lo que se hace necesario llevar las botas puestas. La mochila si está bien balanceada, cuando se la pone tendrá mayor estabilidad en la corriente rápida. Una mochila a prueba de agua y con cierre flotará aún cuando lleve los utensilios propios de un campamento, si cae en un hoyo o un lugar profundo, la mochila puede servir como salvavidas.

10. (b) Hacia un lado de la corriente. Los errores al enfrentar de un modo equivocada la corriente son causa de muchos ahogados. Ponerse frente a la corriente es aún la peor alternativa, ya que la corriente lo empujara mientras que la mochila le dará un desbalance que lo jalaría. La mejor estabilidad la tiene mirando a un lado de ella, manteniendo la vista fija en el lugar al que quiere llegar.

11. (c) Con calcetines y sin botas. Aquí pueden escoger una ruta unos grados diferentes a la que llevaba y así puede sentir donde va pisando. Normalmente las botas se vuelven resbaladizas y si va completamente descalzo no tiene ninguna protección.

12. (c) Congelarse pero listo para regresar rápidamente. Un movimiento violento hará que el oso note su presencia. Si el oso está viendo algo de la comida, no alegue con él, deja que siga sus correrías y que siga su camino. De otra forma, regrese lentamente hacia algún refugio (árboles, un resguardo de rocas, etc.)

Esta dinámica fue extraída de:
<http://dinamicasojuegos.blogspot.com/2012/06/dinamicas-y-juegos-supervivencia-en-la.html>

Formato de entrevista a alumnos para conocer el desempeño docente

1. ¿Cómo te sientes en la escuela?
2. ¿Qué es lo que más te gusta?
3. ¿Qué es lo que no te gusta?
4. ¿tienes una buena comunicación con tu profesor? ¿a qué atribuyes eso?
5. ¿Cuál es tu materia favorita? ¿Por qué?
6. Si te portas mal ¿Qué hace tu profesor?
7. ¿tienes muchos amigos?
8. ¿Cómo te llevas con tus compañeros?
9. si pudieras elegir a cualquier profesor de la escuela para que te diera clases este año ¿Quién sería y por qué?

Formato de entrevista a alumnos para conocer el desempeño docente

1. ¿Cómo te sientes en la escuela?
2. ¿Qué es lo que más te gusta?

3. ¿Qué es lo que no te gusta?
4. ¿Consideras que la relación dentro del salón de clases ha mejorado? ¿Por qué?
5. ¿te gustan tus clases?
6. ¿Qué piensas de tu profesor?

Fichas técnicas sesión 4

“pasivo, agresivo, asertivo”

El formador retomara ideas de los docentes sobre el corto animado, después, de manera individual, cada uno debe pensar en la persona más sumisa que conozcan y anotar características sobre su comportamiento. Se les pide que se levanten todos y actúen de un lado al otro del aula o salón con una actitud sumisa, utilizando exclusivamente el lenguaje no verbal.

El facilitador les pide que se queden quietos, como estatuas, adoptando gesto sumiso. Va comentando y tomando nota de cómo el grupo ha caracterizado este comportamiento, si los asistentes lo permiten toma algunas fotografías.

A continuación, se cambia de comportamiento sumiso a agresivo. Previamente, han de escribir de manera individual las características de la comunicación agresiva. De nuevo, han de quedarse paralizados y el facilitador irá comentando y pidiendo la colaboración del grupo para tomar nota y algunas fotografías.

Los integrantes del grupo van tomando asiento y elaboran, en grupo, una lista de comportamientos de una persona asertiva, sobre todo en relación a la conducta no verbal. Otra vez, han de moverse por el aula tomando una actitud asertiva y en silencio. El facilitador repite el pedirles que se queden como estatuas y tomar nota y fotografías del comportamiento no verbal.

El formador dirige un debate en el que se analizan los distintos estilos comunicativos y cómo se han sentido los participantes de la dinámica en cada uno de ellos. Posteriormente, se introducen situaciones en las que el comportamiento es asertivo y se practican. También, se pueden usar ejemplos de situaciones en las que practicar el estilo asertivo.

Técnica extraída de: <https://www.lifeder.com/dinamicas-comunicacion-asertiva/>

Fichas técnicas sesión 5

Técnica “me pongo tus zapatos”

La técnica consiste en ponerse literalmente los zapatos de otro y tratar de completar un circuito con algunos obstáculos. De este modo se aprenderá como no es fácil estar en los zapatos del otro, a veces lo que a nosotros con nuestros zapatos (aquellos que nos quedan bien), nos parece sencillo, puede ser complicado en los zapatos de otro.

Se les pide a los participantes que se quiten su calzado y se sienten en círculo. Una vez sentados, el formador pedirá que cierren los ojos, con los ojos

cerrados se coloca de modo aleatorio un par de zapatos delante de cada participante, se les pide que abran los ojos y que se pongan el calzado que tenga delante (habrá zapatos que les queden grandes, otros pequeños y difíciles de poner, algunos con los que sea fácil caminar y otros con los que se haga complicado). Posterior, se les pide a los participantes que tienen que completar el circuito obstáculos, manteniendo su calzado durante el recorrido.

Se realizará la dinámica varias veces, para que cada uno haga el recorrido con diferente tipo de calzado.

Finalmente, se hace una reflexión conjunta, donde se explica sus dificultades, como se han sentido, si les ha costado o no terminar el circuito, y como se han sentido.

Extraída de: <https://educayaprende.com/juego-educativo-desarrollar-empatia/>

Técnica “dentro de la burbuja yo...”

Las instrucciones que se les darán a los asistentes son: Imagina que estás en una burbuja donde las palabras no se oyen, sólo puedes ver gestos, miradas, intenciones... Dale una oportunidad a la intuición, y deja que la razón aprenda de ella. Como persona sensible que eres, empezarás a fijarte en otras cosas que antes pasaban desapercibidas, verás una persona que pide ayuda, donde antes escuchabas palabras de ira, sonreirás a los gestos de cercanía, imperceptibles cuando las palabras dominan una conversación

Se proyecta el video <https://www.youtube.com/watch?v=0kvbfKDVi0c> y se inicia la reflexión.

Para a aplicación de esta técnica se hicieron algunos ajustes, por lo que su versión original puede ser consultada en:
<http://www.psicologoonlinedevicente.com/empatia-ejercicios/>

Fichas técnicas sesión 6

“el afiche”

Objetivo: Presentar de forma simbólica la opinión del grupo sobre el autoconocimiento

Materiales:

- Pedazos grandes de papeles o cartulinas.
- Recortes de periódicos.
- Marcadores, lápices de colores o crayolas.
- Cualquier otro material a mano: hojas de árboles, papeles de colores, etc.

Desarrollo

El formador pide a los participantes que expresen verbalmente su opinión sobre la autorregulación. Puede realizarse a través de una lluvia de ideas.

Construcción del afiche.

Se les plantea a los participantes que deberán representar Las opiniones anteriores en un afiche, a través de símbolos. Por ello, pueden utilizar Recortes de periódicos o revistas, papales de colores o simplemente dibujar sobre el Papel o cartulina. Una vez elaborado el afiche, cada equipo lo presenta al plenario para descodificarlo.

Posterior a esto, cada participante hace una descripción de los elementos que están en el Afiche, luego se le pide al resto de los miembros que hagan una interpretación de los Que sugiere qué queda entender el afiche. Por último, los compañeros que han Elaborado el afiche explican al plenario la interpretación que le han dado a cada Símbolo.

Competencia de Educación emocional



Formato de entrevista a alumnos para conocer el desempeño docente

1. ¿Cómo te sientes en la escuela?
2. ¿Qué es lo que más te gusta?
3. ¿Qué es lo que no te gusta?
4. ¿Consideras que la relación dentro del salón de clases ha mejorado? ¿Por qué?
5. ¿te gustan tus clases?
6. ¿Qué piensas de tu profesor?

Rubrica de evaluación a formador por parte de los asistentes.

Curso: _____

Fecha _____

Nombre: _____

Instrucciones:

A continuación, se presentan algunos criterios para evaluar al formador de su curso, por favor seleccione la casilla según se hallan cumplido o no los objetivos.

0 no se cumplió, 1 deficiente, 2 regular, 3 bueno, 4 muy bueno, 5 excelente, NA no aplica.

Criterios								A
La asistencia y puntualidad el formador								
El tono de voz								
Intervenciones adecuadas para resolver dudas								

El uso de materiales durante el curso							
Resolución de dudas							
Uso de bibliografía adecuada							
Iniciativa y creatividad							
Motivación							
Mi aprendizaje fue							