



INSTITUTO UNIVERSITARIO SOR JUANA

**ESCUELA DE PSICOLOGÍA INCORPORADA A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

Clave de incorporación UNAM 8951 – 25

**Efectividad de una intervención psicopedagógica basada en
un modelo de programas a través de un taller de inteligencia
emocional en docentes de nivel primaria: Aprendiendo a Ser
Docentes Emocionalmente Inteligentes (ASDEI).**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

CLAUDIA VERÓNICA ARRIETA GARCÍA

DIRECTORA DE TESIS

LIC. IRMA MAGNOLIA RAMÍREZ GONZÁLEZ

TEHUACÁN, PUEBLA 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

Cuando bebas agua, recuerda la fuente.
-Proverbio chino-

El llevar a cabo la realización y aplicación de una investigación, en este caso la tesis, es uno de los últimos pasos para la titulación. Ello implica poner en práctica infinidad de conocimientos y habilidades que se aprenden y adquieren a lo largo de la carrera, incluyendo ciertas aptitudes y actitudes que un investigador tiene.

Para mí, además de lo anteriormente mencionado, implicó esfuerzo, tiempo, dedicación, sacrificios, aprendizajes y porque no, lecciones de vida. Pero más allá de ello, dentro de todo este ir y venir en la realización de la tesis y de mi formación en general, se encuentran personas a las que les debo mi más sincero agradecimiento y que mejor manera de hacerlo, que a través de estas líneas.

Primeramente, quiero agradecer a Dios. Gracias Señor por siempre tenerme de tu mano, porque en momentos de confusión siempre me llamaste para que te siguiera sin importar el lugar. A ti, Jesús, te entrego cada sueño que hay en mí y te dedico cada uno de mis logros.

También quiero agradecer de manera infinita a mis abuelitos, quienes tienen mi entero respeto y admiración. Abuelito César [†] gracias por brindarme todo tu amor y apoyo, porque me diste la oportunidad de conocer tu lado sensible y amoroso, por eso y más siempre te recuerdo. Un abrazo hasta el cielo. Y a ti, Solecito hermosa, por todo el amor que me brindas, por dejarme abrazarte cuantas veces quiero, por tu apoyo incondicional no sólo a mí sino a los míos, porque gracias a ti hoy puedo realizarme de manera profesional, te estaré agradecida siempre. Los quiero muchísimo.

Gracias abuelita Sarita por siempre recibirme con los brazos abiertos en tu casa, por tratarme como tu princesa y consentirme como sólo tú sabes hacerlo. Te quiero mucho.

Para la mujer más importante de mi vida, tú, mamá. Por darme la vida, por darme tu amor sin medida, por siempre estar de manera incondicional, por apoyarme en todas y cada una de mis decisiones, por procurar que nunca me hiciera falta algo, por confiar y creer siempre en mí. Gracias por ser, para mí, la mezcla perfecta de ternura y cariño, de responsabilidad y sacrificio demostrándome y enseñándome que el éxito es posible y que se puede llegar tan lejos como uno quiera; te admiro por todo lo que eres. Gracias porque por ti aprendí a saltar antes que caminar, porque siempre fuiste mi columpio además de mi mamá y toda la vida te estaré agradecida. Te amo sin medida, hermosa.

A Salva, por ser mi mayor ejemplo de disciplina y responsabilidad, por brindarme todo tu apoyo y amor sin condiciones, por quererme como una hija tuya. Porque junto con mi mamá y mis hermanos aprendimos a ser familia. Por enseñarme a defender mis sueños. Te quiero.

Para ti papá, porque a pesar de la distancia siempre encontramos un medio de comunicación e inventamos nuestro propio idioma. Gracias por motivarme, por nunca dejarme dar por vencida y por tener una palabra de aliento en el momento adecuado, por creer en mí, por enseñarme que no está mal tener miedo, que ser adulto no significa dejar de ser un niño y que el ejercicio es la única droga sana. Te quiero Perry.

A mis hermanos, Carlitos y Claudito, gracias por ser mis aliados y cómplices eternos en esta vida, por ser el -te lo cuento a ti, pero no se lo digas a mamá-, porque por ustedes aprendí que hay ocasiones en que está bien no seguir las reglas y que se puede volar a pesar de tener miedo. Saben que me tienen sin necesidad de buscarme y son quienes deseo ver crecer a mi lado. Les amo infinitamente.

Un agradecimiento enorme a toda mi familia, porque en ella aprendí el verdadero significado de hogar y siempre encontré un lugar en el que me sintiera amada, por brindarme su amor y por todo su apoyo. En especial a mi tía Mony, a Iris, Gaby y Elsy por la complicidad guardada, por la confianza y porque en ustedes encontré una amiga y, en ocasiones, un pañuelo de lágrimas. Les quiero mucho.

A ti, Uriel, gracias infinitas porque en mis momentos de fragilidad supiste como sostenerme, por tener las palabras adecuadas del por qué no es bueno guardar rencor y de otras tantas cosas más; por ser aquella persona con la que he imaginado una vida entera y darme cuenta que no hay mejor futuro que conjugarte en mi presente, por compartir el camino. Porque día con día me motivas a ser mejor persona y nunca te limitas en hacerme feliz y demostrarme tu amor. Porque contigo me siento como en casa. Gracias por tanto y por saber esperar (¡Por fin!). Te amo Bei.

A las amis, por su valiosa amistad, porque si tuvieran que redefinir el concepto de amistad estoy segura que nuestros nombres estarían ahí. Gracias por compartir momentos importantes de nuestra vida, por las alegrías, por las tristezas, por la complicidad guardada, porque son las hermanas que escogí, por ir madurando, aprendiendo y creciendo juntas, pero no revueltas. Por hacer más llevadera esta vida. Las amo mucho.

A Aurora y Chris, porque en algún momento de mi vida se prestaron para escucharme, consentirme, apapacharme, motivarme y abrirme las puertas de su casa. Por ser cómplices y testigos de mis aventuras. Y hoy, tenemos una bonita amistad. Las quiero.

A Alma y Daina, porque nunca me faltaron sus abrazos, por ser mi pañuelo de lágrimas, además de ser las personas con las que podía reír sin disimule. Por la complicidad guardada, porque no había mejores intérpretes de sueños, que ustedes. Por ser mis muletas en diversos momentos. Porque nos dimos la oportunidad de ser, además de compañeras y colegas, amigas. Las quiero y las guardo en mi corazón.

A Fortul, Lorena y Roberto, por ser los amigos con los que, a pesar de la distancia, siempre se puede contar. Y cuando estamos juntos, sabemos apreciar el tiempo. Por cada una de las aventuras vividas, por compartir los triunfos con el otro. Les quiero CC.

A Karina Castañeda, amiga y maestra. Gracias por todos los conocimientos transmitidos. Por involucrarte y darme tu apoyo para la realización de mi tesis. Por ir más allá de lo académico y consolidar una bonita y sincera amistad. Para ti, abrazos apapachadores.

Porque se prestó para ser mi terapeuta, porque me acompañó en mis momentos de oscuridad, me motivó y me mostró el camino para creer en mi cuando más lo necesitaba, por ser guía y ayuda en mi crecimiento personal. Infinitas gracias Lic. Sidiney.

También agradezco a mis compañeros de clase, por las horas de estudio y de trabajo en equipo, además de las horas de risa y diversión. Siempre estarán presentes en mi memoria. Jaqueline, Abigail, Shirley, Massiel, Laura y Nayeli.

Mis agradecimientos también van dirigidos a la Lic. Irma Magnolia. Miss gracias por su voto de confianza, por ser guía no sólo a lo largo de la carrera, sino también en mi proceso de titulación. Por su tiempo y dedicación para conmigo, por saber abrazarme en mis momentos de ansiedad y estrés.

Agradezco a las hermanas del Divino Pastor, por abrirme las puertas del Instituto Universitario Sor Juana, lugar de aprendizajes y saberes, para poder formarme en mis primeros pasos como profesional. Por enseñarnos a vivir el “Ser para servir desde las actitudes de Jesús Pastor”. Bendiciones.

A mis profesores que forman y formaron parte del IUSJ, mi agradecimiento entero por todas sus enseñanzas y motivaciones a lo largo de mi vida universitaria, en especial al Profe. José Guadalupe, al Mtro. Eduardo y al Profe. César por sus revisiones y correcciones para la mejora de mi tesis, gracias.

Agradezco de igual forma a la Institución que me permitió llevar a cabo mi trabajo de investigación, así como a los docentes que formaron parte del taller.

A todos aquellos que han sido parte de este camino llamado vida, GRACIAS.

*“Y abrió sus alas y voló, sin miedo
donde nunca nadie más soñó
y demostró que no hay límite
no hay imposibles cuando tienes fe”*

*Tercer cielo (2011)
El cielo es el límite de Viaje a las estrellas.*

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	8
ÍNDICE DE TABLAS	8
ÍNDICE DE GRAFICAS	9
RESUMEN.....	10
INTRODUCCIÓN.....	11
JUSTIFICACIÓN	13
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
1. MARCO TEÓRICO.....	19
1.1 Las emociones	19
1.1.1 Concepto de emoción.....	19
1.1.2 Componentes y funciones de la emoción	22
1.2 Inteligencia emocional.....	26
1.2.1 Antecedentes de la inteligencia emocional	26
1.2.2 Inteligencias múltiples de Howard Gardner	29
1.2.3 Inteligencia emocional de Salovey y Mayer	31
1.2.4 Inteligencia emocional de Daniel Goleman.....	34
1.2.5 Componentes básicos de la inteligencia emocional	35
1.2.6 Métodos de evaluación de la inteligencia emocional	42
1.3 El docente y la inteligencia emocional	45
1.3.1 Perfil docente.....	45
1.3.2 Inteligencia emocional en el docente.....	50
1.3.3 Competencias emocionales en el docente	54
1.3.4 Educación emocional en el docente	57
1.4 Modalidad de intervención	60
1.4.1 Intervención psicopedagógica	60
1.4.2 Modelos de intervención.....	62
1.4.3 Estrategia de intervención	64
2. METODOLOGÍA	66

2.1	Pregunta de investigación.....	66
2.2	Objetivo general	66
2.3	Objetivos específicos	66
2.4	Hipótesis.....	66
2.5	Tipo de estudio.....	66
2.6	Descripción de la muestra.....	67
2.7	Procedimiento	67
2.8	Instrumentos	67
2.8.1	TMMS-24.....	67
2.8.2	Observación estructurada.....	70
2.8.3	Diario de campo.....	70
2.8.4	Pase de lista	71
2.8.5	Evaluación ASDEI por bloque temático	72
2.8.6	Evaluación del taller ASDEI	72
2.9	Gestiones.....	72
3.	<i>Taller “Aprendiendo a Ser Docentes Emocionalmente Inteligentes”</i>	
	<i>(ASDEI)</i>	<i>74</i>
3.1	Presentación	74
3.2	Objetivo general del taller	75
3.3	Contenidos del taller.....	75
3.4	Presupuestos teóricos del taller	76
3.5	Procedimiento metodológico	76
3.6	Taller “Aprendiendo a Ser Docentes Emocionalmente Inteligentes”	76
3.6.1	Definición.....	76
3.6.2	Diseño del taller ASDEI	77
4.	<i>RESULTADOS.....</i>	<i>79</i>
4.1	Asistencia de los participantes.....	79

4.2	TMMS-24	80
4.3	Evaluación ASDEI por bloque temático	84
4.4	Evaluación del taller ASDEI.....	85
4.5	Diario de campo	92
5.	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL RESULTADOS	95
6.	CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS	99
	REFERENCIAS	101
	ANEXOS.....	110

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i>	<i>Concepto de emoción.....</i>	<i>20</i>
<i>Figura 2.</i>	<i>Emociones básicas</i>	<i>21</i>
<i>Figura 3.</i>	<i>Funciones de las emociones</i>	<i>24</i>
<i>Figura 4.</i>	<i>Perfil Docente.....</i>	<i>47</i>
<i>Figura 5.</i>	<i>Competencias Docentes</i>	<i>49</i>
<i>Figura 6.</i>	<i>Agrupación de las competencias emocionales</i>	<i>55</i>
<i>Figura 7.</i>	<i>Áreas en las que impacta la educación emocional en el contexto escolar</i>	<i>58</i>
<i>Figura 8.</i>	<i>Orientación Psicopedagógica.....</i>	<i>62</i>
<i>Figura 9.</i>	<i>Toma de decisiones en el proceso de intervención por programas</i>	<i>63</i>
<i>Figura 10.</i>	<i>Programación de un taller</i>	<i>65</i>

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Pruebas de normalidad.....	81
Tabla 2.	Estadísticas de muestras emparejadas.....	83
Tabla 3.	Pruebas de muestras emparejadas.....	83

ÍNDICE DE GRAFICAS

Gráfica 1. Asistencia general al taller	79
Gráfica 2. Resultados TMMS-24	80
Gráfica 3. Grafica del promedio de cada participante	84
Gráfica 4. Promedio general de cada bloque.	85
Gráfica 5. Probabilidad de poner en práctica lo aprendido en el taller.	86
Gráfica 6. Conocimientos, competencias y/o actitudes aprendidas en el taller, para poner en practica como docente.	86
Gráfica 7. Opinión sobre la distribución de presentaciones, diálogos, actividades y dinámicas del taller.	87
Gráfica 8. Consideración del tiempo asignado a las discusiones y diálogo en grupo, preguntas y respuestas.	88
Gráfica 9. Consideración del tiempo asignado a las presentaciones de los temas.	88
Gráfica 10. Experiencia de aprendizaje positiva.	89
Gráfica 11. Recomendación del taller a otros colegas.	90
Gráfica 12. Observaciones sobre la manera en que la capacitación podría mejorar en un futuro.	91
Gráfica 13. Expectativas satisfechas.	91
Gráfica 14. Opinión acerca del taller ASDEI.	92

RESUMEN

En el presente trabajo de investigación se habla de la efectividad de un taller de inteligencia emocional para docentes, el cual se basa en una intervención psicopedagógica bajo un modelo de programas con el objetivo de favorecer el desarrollo de su inteligencia emocional.

El marco teórico que predomina en esta investigación para poder entender qué es la inteligencia emocional son las inteligencias múltiples de Howard Gardner, la inteligencia emocional de Salovey y Mayer, así como la inteligencia emocional de Daniel Goleman.

Este estudio se encuentra bajo el enfoque cuantitativo, de tipo exploratorio-descriptivo, además de usar el método test-re-test. La muestra que se utilizó fue de tipo no probabilístico, escogiendo a los docentes que desempeñen única y exclusivamente su rol a nivel primaria. Así, el tamaño absoluto de la muestra fue de 20 docentes que pertenecen a la Zona Escolar 101 de la ciudad de Tehuacán, Puebla.

Para evaluar la efectividad del taller se hizo uso del Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) el cual mide el desarrollo de la inteligencia emocional de cada docente, Con los datos obtenidos se utilizó la prueba Shapiro-wilk y la prueba t de Student, usando el software IBM SPSS Statistics y como instrumentos de apoyo se utilizó el diario de campo, una evaluación por bloque de cada participante durante el taller y una evaluación hacia el taller.

Los resultados de estos instrumentos coincidieron en que el taller de inteligencia emocional, Aprendiendo a Ser Docentes Emocionalmente Inteligentes por sus siglas ASDEI, es efectivo para el desarrollo de la inteligencia emocional en docentes de nivel primaria.

Palabras claves: Inteligencia emocional, docentes, TMMS-24.

INTRODUCCIÓN

"Educar es más difícil que enseñar porque para enseñar usted precisa saber, pero para educar se precisa ser".

-Quino-

La inteligencia emocional es la habilidad que tiene una persona para percibir, entender, controlar y evaluar tanto sus propias emociones como las de otras personas, de modo que esa información la puede usar para tomar buenas decisiones y saber resolver problemas. Todos los días las personas lidian con sus emociones ya sea en el trabajo, en la escuela, en la casa, etc. Las emociones están siempre presentes y manejarlas adecuadamente marca una diferencia en la calidad de vida de una persona.

Por ello, es importante que en la educación formal esté presente la educación emocional, para que pueda llegar en un determinado momento a todas las personas. Así, es de suma importancia que los primeros en ser capacitados sean los docentes, ya que serán los encargados de transmitir esta habilidad a los alumnos. Para que puedan hacerlo tienen que encontrarse sensibilizados y vivir lo que es la educación emocional. De este modo, los docentes no solo podrán transmitirlo, sino que, además y no menos importante, contarán con inteligencia emocional.

Aprender a tener inteligencia emocional debería de convertirse en algo más vital no sólo para el desarrollo de las personas sino también para la evolución de la sociedad.

El objetivo principal de la presente investigación es demostrar el grado de efectividad de un taller, basado en un modelo de programas de la intervención psicopedagógica, dirigido a docentes de nivel primaria.

En el capítulo uno, se abordan temas centrados en la explicación de las emociones, los antecedentes y las aproximaciones teóricas de la inteligencia

emocional, así como sus componentes básicos y sus métodos de evaluación. También se describe el perfil que debe tener un docente de nivel primaria, la importancia de la inteligencia emocional en éste, además de competencias y educación emocional para los mismos. Por último, se hace una revisión teórica de la modalidad de intervención que se utilizó en esta investigación.

En el segundo capítulo se presenta la metodología de la investigación, así como todas las gestiones que se llevaron a cabo para su realización.

El tercer capítulo está centrado en explicar el taller “Aprendiendo a Ser Docentes Emocionalmente Inteligentes (ASDEI)”, su objetivo, sus contenidos, sus supuestos teóricos, además del procedimiento metodológico y, como tal, el taller.

Por su parte, en el capítulo cuatro se presentan los resultados de dicha intervención, mientras que en el capítulo cinco se hace un análisis y una discusión de los resultados y finalmente en el capítulo seis se realizan las conclusiones, los alcances y limitaciones de dicha investigación.

JUSTIFICACIÓN

Al preparar y capacitar a los docentes en el desarrollo de su inteligencia emocional se presentan una serie de beneficios para seguir aprendiendo a moldear sus hábitos emocionales y conservar relaciones más valoradas e incluso mejorar su calidad de vida. Teniendo beneficios en lo personal y lo profesional; en este último el poder desarrollarlo favorece el aprendizaje y educación emocional de sus alumnos dotándolos de herramientas necesarias para poder enfrentarse a la sociedad de manera oportuna; además estos profesores van tener las habilidades necesarias para que sepan enfrentarse a las diversas situaciones estresantes que se les llegan a presentar en el ambiente educativo.

Al favorecer el núcleo escolar, también se contagian a aquellos individuos que rodean al docente y en consecuencia a la sociedad, lo que va a permitir que existan y/o se mejoren las relaciones sociales, que la capacidad de entender al otro sea mayor y encontrar soluciones a los conflictos de manera positiva, logrando una mejor calidad de vida.

Sí se tienen docentes capacitados en competencias socioemocionales se permite que este pueda transmitir y enseñar a sus alumnos una forma diferente de enfrentarse al mundo, ser capaces de equilibrar su razón y emoción en un mundo inmerso en situaciones difíciles, lo cual no significa que pueda evitarlos, pero si tendrá la capacidad de enfrentarse con una actitud diferente.

En este estudio se pretende realizar una intervención por programas, a través de un taller de sensibilización, desde el modelo mixto de la orientación psicopedagógica para favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes de nivel primaria pertenecientes a la Esc. Prim. Aquiles Serdán de la Zona Escolar 101 de Tehuacán, Puebla.

Las implicaciones prácticas que tiene este estudio son que, al tener docentes sensibilizados y capacitados para su propio desarrollo emocional, estos impactan en dos vertientes, en lo personal y en lo profesional. Las cuales van a tener repercusiones positivas, en un primer momento con él mismo, para después con

sus alumnos, compañeros de trabajo, directivos, incluso con la misma gente que le rodea, teniendo relaciones interpersonales sanas y saber adaptarse a las situaciones que se le presenten a lo largo de la vida.

El valor teórico que tiene este estudio es que desde su propia naturaleza es una innovación para las autoridades escolares, como para los docentes ya que no se han implementados programas para desarrollar su inteligencia emocional (y aquellos que sí han sido parte de programas como estos han tenido que pagar por ellos). Esta investigación ayudará a apoyar la teoría de que la inteligencia emocional es fundamental en los docentes para poder crear ambientes positivos en la escuela y en sus mismas aulas fomentando, de esta manera el desarrollo y bienestar de sus alumnos, además de su aprendizaje.

La conveniencia de este estudio es factible, en primera instancia para saber con fundamento qué actividades ayudarán al docente a desarrollar su inteligencia emocional, motivando a sus alumnos, compañeros y padres de familia a colaborar y participar, en un futuro, en este taller. Contribuyendo a tener mejores resultados en este proceso de investigación y preservar un desarrollo armonioso e integral en cada uno de ellos.

La relevancia social que tiene esta investigación es que al proponerse un taller para favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional este se puede llevar a cabo en diferentes niveles, es decir, en docentes, alumnos, padres de familia adaptándolos según las características del grupo. Dicho estudio busca favorecer principalmente a los docentes para que estos, a su vez, puedan favorecer a aquellos alumnos que presentan diversos problemas a causa de su analfabetismo emocional y enseñarles a enfrentar sus conflictos de manera positiva.

En cuanto a la utilidad metodológica se refiere, esta investigación pretende mostrar que el taller propuesto favorece el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes, pudiendo aplicarse en otros contextos en los que se pretenda favorecer la inteligencia emocional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La idea de ser personas capaces de adaptarse a las exigencias de la sociedad que se encuentran en constante cambio, se ven reflejadas desde años anteriores; incluso organismos internacionales como la UNESCO, a través del informe de Delors (1996) “La Educación encierra un tesoro”, propone cuatro pilares en los cuales la educación del siglo XXI debería estar cimentada: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Donde, los últimos dos pilares (aprender a convivir y a ser), se encuentran íntimamente relacionados con habilidades sociales y emocionales que ayudarían a los estudiantes a desarrollarse de manera armoniosa a lo largo de toda su vida.

Para Goleman (2010), la inteligencia emocional es la capacidad que tiene una persona para reconocer y manejar sus sentimientos propios, motivarlos y monitorear sus relaciones para una buena y creativa adaptación social. Señala también que una persona que posea inteligencia emocional es capaz de favorecer sus relaciones interpersonales e intrapersonales, sabiéndose dirigir de manera asertiva y empática, sabiendo respetar con quien se relaciona.

En el siglo XX el éxito de un docente estaba vinculado principalmente al rendimiento académico de sus alumnos. Sin embargo, en esta sociedad del siglo XXI, los retos que exige para éstos y las escuelas va más allá de ello. En las escuelas ya no es suficiente que el alumno tenga rendimiento académico bueno para que se hable del éxito que tiene un docente, dado que el éxito de éste también está relacionado en cómo desarrollar personas integras en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana (Cabello, Ruiz-Aranda, & Fernández-Berrocal, 2009)

Por tanto, “ha surgido la necesidad de considerar a la educación no sólo como un instrumento para el aprendizaje de contenidos y desarrollo de competencias cognitivas, sino también como un espacio que contribuye a la formación integral de los alumnos.” (Buitrón y Navarrete, 2008, p.1)

Abarca, Marzo y Salas, citados por Uribe (2012, p.119), señalan que:

Si la dimensión emocional es la clave en las relaciones humanas y la práctica docente se desarrolla en escenarios interactivos, es válido entonces el llamado de atención de todos y cada uno de los que practican la docencia a cualquier nivel, a desarrollar explícita e implícitamente competencias socio afectivas, pues su papel mediatizador redonda en la adquisición de aprendizajes significativos, en el desarrollo emocional y en la convivencia pacífica del propio docente y la eficacia de su labor.

Así, retomando las palabras de Vaello (2009), el profesor no debe tener como principal propósito en el rol de su profesión ser el único portador de información, ya que sería superado progresivamente por una realidad que se encuentra en permanente y acelerado cambio. Así, las competencias del profesor deben ir evolucionando según el ritmo que va marcando la sociedad en donde las nuevas tecnologías marcan una adaptación constante al igual que las nuevas estructuras familiares y las nuevas formas de socialización.

Con la finalidad de poder responder a estas exigencias sociales, Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) mencionan que la formación en competencias emocionales es necesaria en los docentes para que sean capaces de crear ambientes positivos en la escuela y en sus aulas fomentando el desarrollo, aprendizaje y bienestar de sus alumnos.

Además, como señalan Buitrón y Navarrete (2008) y Vaello (2011), para que el docente se encuentre listo para enseñar competencias socio-emocionales es indispensable que empiece por él mismo y piense en su desarrollo emocional.

Vaello (2011) menciona que:

Poco se consigue cuando un profesor pretende inculcar en sus alumnos competencias sociales o emocionales que no domina ni aplica a sí mismo. Puesto que el profesor debe atender a una doble faceta debido a su liderazgo socio-emocional en el aula: por un lado, debe formar a los alumnos en competencias socio-emocionales y, por otro lado, debe formarse él. Solo un profesor emocionalmente competente puede ayudar a desarrollar las

competencias socio-emocionales necesarias a sus alumnos para conseguir un clima de trabajo escolar efectivo y de plena convivencia.

Por ello, ser profesor al igual que ser una persona, es una tarea difícil del siglo XXI (Cabello, Ruiz-Aranda, & Fernández-Berrocal, 2009). El convertirse en docentes emocionalmente inteligentes, tal y como lo mencionan Buitrón y Navarrete (2008), demanda espacios, tiempos de capacitación y trabajo, además de un compromiso que va más allá de lo laboral, atendiendo el plano afectivo y personal. Entrando a su mundo interno en el cual debe crecer como persona, conocerse a sí mismo, y enfrentar sus miedos y conflictos.

Al revisar la literatura acerca del desarrollo de la inteligencia emocional a nivel educativo se puede encontrar que, en la Universidad de Bilbao en España, Muñoz de Morales (2005) propone un Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento (P.E.C.E.R.A) el cual pretende desarrollar competencias emocionales en los docentes como un paso previo para una intervención exitosa en la educación emocional de alumnado. Así mismo, Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010, pp. 44-45) describen diversos programas de aprendizaje socioemocional para adultos, de los cuales pocos han demostrado su eficacia.

En el artículo Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo de Garrido y Talavera (2008, p.412), se retoma a Abarca, Marzo y Sala (2002) y a Hué (2007) quienes mencionan que “hay datos que indican que los docentes están muy sensibilizados ante la necesidad de incluir la educación emocional en las aulas pero que no han recibido la formación e instrucción necesaria para llevarla a cabo con éxito”

Hasta ahora se ha hecho mención de programas para el desarrollo de la inteligencia emocional en docentes que se han llevado a cabo en el extranjero, sin embargo, revisando la literatura de México, existen programas educativos otorgados por la Secretaria de Educación Pública (SEP) Construye T (2014) y Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (2015) para favorecer las habilidades emocionales y sociales en los estudiantes. Así mismo también se encuentra la

fundación Educación por la Experiencia (Morales, y otros, 2011), que se inicia en Puebla con el objetivo de dar una respuesta a la crisis valoral por la que atraviesa el país; impartiendo el programa ExE en escuelas primarias.

Por otro lado, también en México, existen tesis sobre el desarrollo de la inteligencia emocional a nivel educativo, como las siguientes: Taller para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en adolescentes de Bachillerato (Cruz, 2017), La inteligencia emocional como herramienta para elevar el rendimiento escolar en la escuela Niños Héroes (Astudillo, 2016) y Técnicas de inteligencia emocional para complementar el saber ser en el proceso integral de enseñanza-aprendizaje en adolescentes (Castro, 2015).

Sin embargo, son muy pocos los programas socio-emocionales que están dirigidos a fomentar la inteligencia emocional de los profesores, no sólo en beneficio de ellos, sino también sobre su práctica docente y, por consiguiente, sobre sus alumnos (Clouder, y otros, 2015).

Por todo lo que se menciona anteriormente, se considera pertinente realizar la investigación sobre cómo favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional en docentes para que puedan transmitir a sus alumnos diferentes competencias emocionales.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 Las emociones

1.1.1 Concepto de emoción

Howard Gardner publicó, a finales de los años 80, su libro “Estructuras de la Mente” en 1983 y posteriormente “Inteligencias Múltiples, la teoría en la práctica” (1995) en donde planteó la existencia de diferentes inteligencias, entre ellas la inteligencia interpersonal e intrapersonal, con ello se abrió un espacio esencial en la conceptualización de la educación, aunque no era la intención de Gardner, que llevó a reconsiderar el papel que juegan las emociones en ella (García-Retana, 2012).

Dueñas (2002, citado en García-Retana, 2012) menciona que Peter Salovey y John Mayer plantearon en 1990 lo que era la Inteligencia Emocional, propuesta que cuestionó los modelos educativos que a finales del siglo XX insistían en que la construcción de una educación sólo tenía que ver con aspectos intelectuales y académicos, dejando de lado los aspectos emocionales y sociales, asumiendo que correspondían al plano privado de las personas.

Con el impacto de las inteligencias múltiples en el área educativa y el surgimiento de la Inteligencia Emocional se ha generado un debate en la pedagogía que incluye al papel de las emociones como un aspecto fundamental para considerarse dentro de la formación integral del educando (García-Retana, 2012) y del docente (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

García-Retana (2012) afirma que darle una definición a lo que son las emociones es una tarea difícil y complicada ya que son fenómenos de origen multicausal, asociadas a reacciones afectivas que se dan de manera repentina, de gran intensidad, con carácter transitorio y que vienen acompañadas de cambios somáticos notorios, los cuales se presentan como resultado de una situación de emergencia o ante estímulos que son de carácter sorpresivo o de gran intensidad; éstas, menciona Bustamante (1968, citado en Martínez, 2009, retomado de García-

Retana 2012) se vinculan a las necesidades biológicas y se ponen bajo el control de las formaciones subcorticales, lo que hace que, como diría Puente (2007, retomado de García-Retana, 2012) se presenten de múltiples formas y cumplan con funciones específicas generando distintas consecuencias.

Las emociones constituyen la manifestación corporal de la relevancia que para el sujeto tiene algún hecho del mundo natural o social. La emoción es una conciencia corporal que señala y marca esta relevancia, regulando así las relaciones del sujeto concreto con el mundo (Bericat, 2012, p. 2).

Cuando una emoción se produce se da mediante informaciones sensoriales que llegan a los centros emocionales del cerebro. Como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica, donde el neocortex interpreta la información. (Bisquerra, 2003) Siguiendo con este mecanismo, en general se puede definir que una emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.” (Bisquerra, 2003, p. 12) En resumen, el proceso sobre cómo se vive una emoción se representa en la siguiente figura:

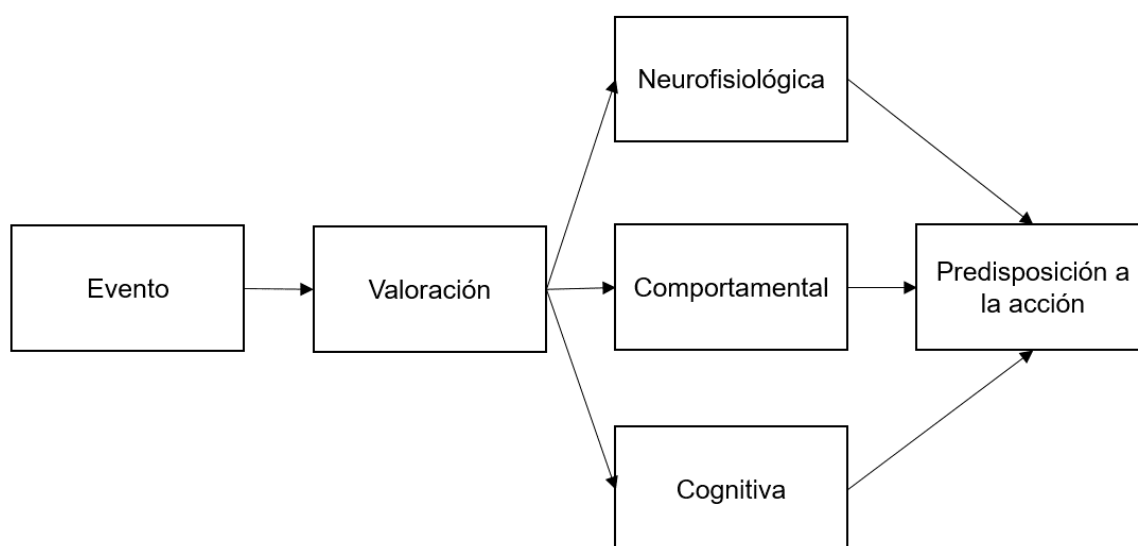


Figura 1. Concepto de emoción. Obtenido de *Educación Emocional y Competencias básicas para la vida* (Bisquerra, 2003).

El proceso de valoración de la emoción puede tener varias fases. Lazarus (1991, retomado de Bisquerra, 2003) menciona que hay una valoración primaria en relación a la relevancia del evento, es decir, si es positivo o negativo para el logro del objetivo de la persona. En un segundo momento, se consideran los recursos personales para poder afrontarlo, en otras palabras, si la persona está en condiciones de hacer frente a esa situación.

Las emociones que puede experimentar el ser humano son muchas, algunas de ellas han sido llamadas “emociones primarias” (Ekman, 1972 y Izard, 1991, citados en Chóliz, 2005), que se representan en la siguiente figura, retomada de la Asociación Española Contra el Cáncer (2015), estas emociones van acompañadas de patrones de conducta como son respuestas faciales, motoras, vocales, endocrinas y autonómicas. También se encuentran las “emociones secundarias” como son la envidia, culpa, vergüenza, calma, etc., que tienen un componente cognitivo más alto que van asociadas, siempre, a las relaciones interpersonales (Belmonte, 2007).

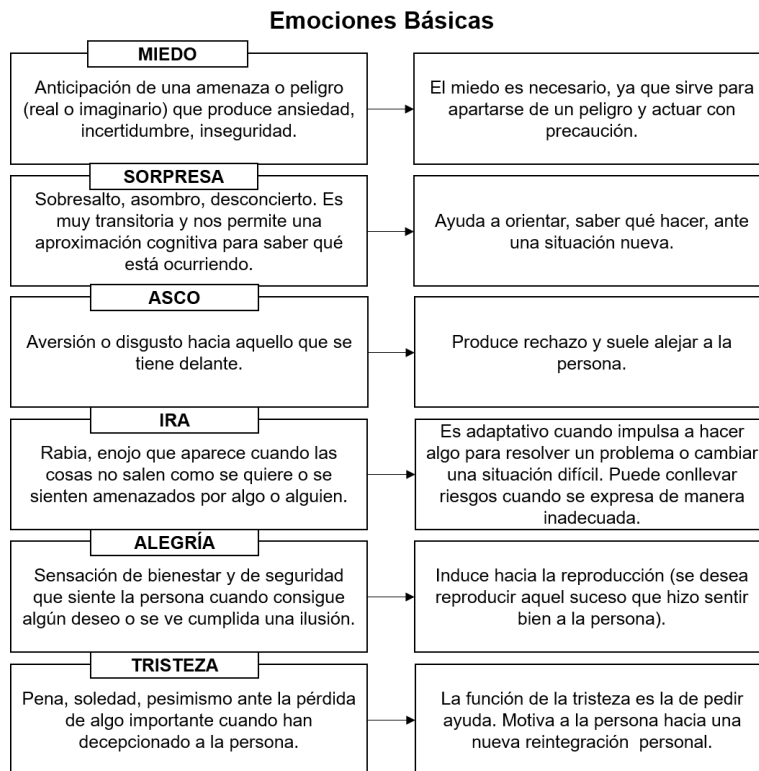


Figura 2. Emociones básicas. Obtenido de *Las emociones* (Asociación Española Contra el Cáncer, 2015).

“Gran parte de lo que el cerebro realiza cuando se produce una emoción sucede independientemente del conocimiento consciente; se realiza de forma automática. Conviene insistir en que la mayoría de emociones se generan inconscientemente” (Bisquerra, 2008, p.173). Sin embargo, cada emoción tiene una finalidad que se percibe en conductas determinadas y específicas, de tal manera que supone una organización de la conducta que refleja una toma de conciencia demandando la existencia de un componente inconsciente para que se pueda, como se ha dicho, tomar conciencia (Casassus, 2006 citado de García-Retana, 2012).

Así, siguiendo con García-Retana (2012), las emociones implican una re-significación de los sucesos o eventos que permite comprender y aceptar que la cognición y la emoción se ven afectadas recíprocamente; por lo tanto, la persona que se educa debe considerar la mezcla entre emoción y razón. Esta relación, razón-emoción hace que la persona tenga una capacidad adaptativa, en la cual, la manifestación concreta se puede apreciar en el poder dar respuestas y soluciones eficaces “a los problemas que se le presentan ligados a las relaciones interpersonales y a las conductas disruptivas, propiciando en cambio el bienestar psicológico y el rendimiento académico” (Fernández-Berrocal y Ruíz, 2008, citado en García-Retana, 2012, p. 7)

Es así que, a partir de las propuestas de Salovey y Mayer (1990, citado por García-Renata, 2012), las aportaciones de Howard Gardner (1995, citado por García-Renata, 2012) y Goleman (1996, citado por García-Renata, 2012), se puede considerar la existencia de lo que se denomina Inteligencia Emocional (García-Retana, 2012).

1.1.2 Componentes y funciones de la emoción

Ya se ha hablado acerca del concepto de emoción, ahora se dará paso a describir de manera más detallada los componentes de esta, que son tres: neurofisiológico, conductual y cognitivo, que brevemente se explicarán (Bisquerra, 2003).

El componente **neurofisiológico** es la manifestación de respuestas como la taquicardia, vasoconstricción, sudoración, tono muscular, hipertensión, sequedad en la boca, rubor, respiración, etc. Al tener emociones fuertes y frecuentes se pueden producir problemas de salud (Bisquerra, 2003).

Con la observación del **comportamiento** de una persona, como lo menciona Bisquerra (2003), se puede inferir que tipo de emociones está experimentando, debido a que las expresiones fáciles, el lenguaje no verbal, el tono de voz, ritmo, etc., aportan señales que precisan el estado emocional. Además, este componente puede llegar a intentar disimularse.

El componente **cognitivo** o vivencia subjetiva, que en otras palabras se conoce como sentimiento. Para poder distinguir entre el componente neurofisiológico y el cognitivo, se emplea el termino de emoción, solo para describir el estado corporal (el estado emocional), reservándose el termino de sentimiento para aludir a la sensación consciente (cognitiva). Este componente hace que se califique un estado emocional y se le dé un nombre. El etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje (Bisquerra, 2003).

Todas las emociones cumplen con ciertas funciones a las cuales les confiere una utilidad que le permiten al individuo ejecutar con eficacia las reacciones conductuales apropiadas, independientemente de la cualidad hedónica que generen, ya que incluso las emociones desagradables tienen funciones importantes dentro de la adaptación social y el ajuste personal. Así, Reeve (1994, citado por Chóliz, 2005, p. 4) menciona que la emoción tiene tres funciones principales:

- Funciones adaptativas
- Funciones sociales
- Funciones motivacionales

Las **funciones adaptativas**, de las funciones más importantes de la emoción, preparan al organismo para que, de manera eficaz, ejecute la conducta exigida por las condiciones ambientales, utilizando la energía necesaria para ello y dirigiendo la

conducta (acercando o alejando) hacia un objetivo determinado. Plutchik (1980, retomado de Chóliz, 2005) resalta ocho funciones principales de las emociones estableciendo un lenguaje funcional y apoya el hecho de establecer un lenguaje funcional que identifique cada una de dichas reacciones según la función adaptativa que le corresponde; dicha correspondencia entre la emoción y su función se refleja en la siguiente figura:



Figura 3. Funciones de las emociones (tomado de Plutchik, 1980). Obtenido de *Psicología de la emoción: proceso emocional* (Chóliz, 2005).

Las **funciones sociales** son parte de las principales funciones de las emociones ya que facilitan la aparición de conductas apropiadas y la expresión de las emociones que permite a los demás predecir un comportamiento asociado con las mismas, estas tienen un valor indudable en los procesos de relación interpersonal. Así, Izar (1989, citado por Chóliz, 2005) destaca varias funciones sociales de las emociones como:

- Facilitar la interacción social.
- Controlar la conducta de las demás personas.
- Permitir la comunicación de los estados afectivos o promover la conducta prosocial.

En cuanto a las **funciones motivacionales** se refiere, hay una relación íntima entre emoción y motivación debido a que se trata de una experiencia presente en cualquier tipo de actividad que poseen las dos características principales de la conducta motivada, la intensidad y la dirección. Es decir, la emoción energiza la conducta motivada; así, una conducta cargada emocionalmente se realiza de forma más vigorosa. Además, dirige la conducta de modo que facilita el acercamiento o la evitación del objetivo de la conducta motivada en relación a las características alguedónicas¹ de la emoción.

La relación entre motivación y emoción no se limita al hecho de que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales, sino que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad. Podemos decir que toda conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y otras no (Chóliz, 2005, p. 6).

¹ Hace referencia al sufrimiento personal, propio o ajeno, como elemento que define la presencia de una psicopatología. (Torres, Barrantes, & Tajima, 2015)

1.2 Inteligencia emocional

1.2.1 Antecedentes de la inteligencia emocional

Al hablar de los antecedentes de la inteligencia emocional se tiene que hacer un recorrido a través de las obras que hablan sobre la inteligencia.

A pesar de que no existe univocidad en la definición de inteligencia, se han desarrollado diferentes teorías que buscan conceptualizar y medir la inteligencia con diferentes estudios experimentales y teóricos.

Sir Francis Galton (1822-1911) fue uno de los primeros investigadores que estudió las diferencias individuales en la capacidad mental (Molero, Saíz, & Esteban, 1998) elaborando métodos estadísticos en los cuales se podía clasificar a los seres humanos en términos físicos e intelectuales y correlacionar esas medidas entre sí para medir su inteligencia (Trujillo y Rivas, 2005) y a través de su método biométrico los aplicó a la campana de Gauss (Fernández, 2013). “Estaba convencido de que las diferencias individuales más importantes, entre las que incluye las morales e intelectuales no son adquiridas, su meta más importante es llegar a demostrar que son innatas, es decir, que se derivan de la herencia” (Molero, Saíz y Esteban, 1998, p.13).

Durante los siglos XIX y XX “el principal investigador en el área de la inteligencia fue Binet, quien, junto con Simon, diseñaron las primeras pruebas de inteligencia para identificar a niños retardados y también para ubicar a niños normales en sus niveles educativos apropiados” (Trujillo y Rivas, 2005, p. 10). Y en 1912, William Lewis Stern, introduce el concepto de coeficiente intelectual (C.I.) que tuvo gran aceptación y difusión (Fernández, 2013) tanto que en 1916 se crea una nueva versión del test Binet-Simon, conocida como Stanford-Binet, debido a que la adaptación se realizó en la universidad de Stanford a cargo de L. Terman. (Fernández, 2013) En dicha adaptación aparece por primera vez el concepto de C.I. definida como “la razón entre la edad mental y la edad cronológica” (Molero, Saíz y Esteban, 1998, p.14).

Para 1918, la comisión dirigida por Yerkes inventa las pruebas de inteligencia conocidas como ARMY ALPHA, para reclutas alfabetizados, y ARMY BETA, para analfabetos como malos resultados en el ALPHA (Molero, Saíz, & Esteban, 1998), utilizadas en la Armada de los Estados Unidos, cuyo principal objetivo era el de clasificar al ejército en función del coeficiente intelectual de cada uno de sus integrantes y asignarles un puesto apropiado (Trujillo & Rivas, 2005).

En 1927 Spearman propone la inteligencia general, mejor conocida como factor “g” (Fernández, 2013), quien la definía como “un nivel individual de energía mental” (Molero, Saíz y Esteban, 1998, p. 14) y al igual que Terman como “una aptitud general o global que incide en el buen éxito y rendimiento de los tests, cualquiera que sea la naturaleza de los mismos” (Carbajo, 2011, p. 230).

En esa misma época, surge un nuevo contraste con Thurstone (1938) y Guilford (1967) quienes sostenían que existían varios componentes de la inteligencia (Trujillo & Rivas, 2005), y, a partir del factor g, Thurstone obtuvo las siete habilidades mentales primarias (comprensión verbal, fluidez verbal, capacidad para el cálculo, rapidez perceptiva, representación espacial, memoria y razonamiento inductivo) (Fernández, 2013).

Un claro precursor de la inteligencia emocional es Thorndike, que en el año de 1920 publica un artículo titulado “La inteligencia y sus usos” donde da una mejor interpretación del significado de inteligencia añadiendo el componente social a su definición. (Molero, Saíz, & Esteban, 1998) A partir de la ley del efecto propuso la inteligencia social, la inteligencia abstracta y la inteligencia mecánica (Trujillo & Rivas, 2005).

Por inteligencia abstracta entiende Thorndike la habilidad para manejar ideas y símbolos tales como palabras, números, formulas químicas y físicas, decisiones legales, leyes, etc. Por inteligencia mecánica la habilidad para entender y manejar objetos y utensilios tales como armas y barcos. Finalmente, Thorndike define la inteligencia social como la habilidad para

entender y manejar a hombres y mujeres; en otras palabras, de actuar sabiamente en las relaciones humanas (Molero, Saíz y Esteban, 1998, p.15).

Durante la década de los 30's hay un silenciamiento teórico en el caso de la inteligencia, debido al auge del conductismo (Trujillo & Rivas, 2005). Esta corriente afirmaba que la inteligencia eran simples asociaciones entre estímulos y respuestas (Molero, Saíz, & Esteban, 1998).

Sin embargo, en 1939 Wechsler desarrolló la escala Wechsler-Bellevue la cual evalúa los procesos intelectuales de los adolescentes y adultos, presentada como una alternativa a la escala Stanford-Binet, debido a que esta última era poco apropiada para adultos (Molero, Saíz, & Esteban, 1998). En el año de 1949, Wechsler crea su primera batería para evaluar la inteligencia de niños (WISC) y en 1955, crea la primera versión de la Escala de Inteligencia para Adultos de Wechsler (WAIS) (Rosas, Tenorio, Pizarro, Cumsille, & Bosch, 2014).

A partir del año de 1960 hubo un notorio debilitamiento en las posturas del conductismo y surgieron los procesos cognitivos con el estructuralismo. Piaget estaba en contra de las posturas psicométricas y del pensamiento de información (Trujillo & Rivas, 2005). Lo que diferenciaba a Piaget de estas dos posturas es que la suya se orientaba en los aspectos cualitativos de la inteligencia y de los patrones universales que se habían establecido como órdenes adquisitivos invariantes y además se hablaba poco de los procesos específicos implicados en el funcionamiento de la inteligencia (Molero, Saíz, & Esteban, 1998).

Piaget trabajó en el estudio de los orígenes del conocimiento en el desarrollo del niño, la llamada "Epistemología genética". En la cual menciona que, en muchos conceptos, los niños avanzan a través de una sucesión de estados de conocimiento cualitativo que son discretos y parcialmente correctos, que se dan antes de la comprensión completa (Molero, Saíz, & Esteban, 1998). Otra aportación notoria dentro del recorrido de la inteligencia es la Vygotsky, psicólogo soviético, que reconoció que las pruebas de inteligencia no daban una indicación acerca de la zona de desarrollo próximo (Trujillo & Rivas, 2005).

Tanto Molero, Saíz y Esteban (1998) como Trujillo y Rivas (2005) retoman a J.A Marina (1993) que es un experto en el área y afirma que el conjunto de procesos como el de operaciones mentales no es el nivel de inteligencia humana, debido a que esta última es la manera en cómo se utiliza ese conjunto de operaciones. El gran desafío es que se cree una ciencia de la inteligencia humana que se desarrolle holísticamente; es decir, que no se enfoque meramente en la razón sino también en las emociones.

1.2.2 Inteligencias múltiples de Howard Gardner

Howard Gardner es profesor de psicología y ciencias de la educación en la universidad de Harvard, autor de la Teoría de las inteligencias múltiples y de más de veinte libros en los que trata temas como la educación, la inteligencia y el aprendizaje. Además, es codirector y presidente del Proyecto Zero, en el cual se investigan procesos de aprendizaje (Shannon, 2013).

Molero, Saíz y Esteban (1998) retoman el punto de vista de Gardner, el cual menciona que las diferentes definiciones de inteligencia habían estado influenciadas por tres matrices de fuerzas importantes:

- Los campos de conocimiento indispensables para la supervivencia de la cultura.
- Los valores mismos de la cultura.
- El sistema educativo que forma y nutre las diversas competencias de los individuos.

Gardner insistía en que el campo de estudio de la inteligencia debería estar dirigida a explicar las diversas manifestaciones de esta dentro de cada cultura a través de ellas y su objetivo era lograr un enfoque del pensamiento humano más amplio y completo que pudiera subyacer de los estudios cognitivos realizados hasta ese momento (Molero, Saíz, & Esteban, 1998).

Así, en 1983 publica su libro “Estructuras de la Mente” que marcó finalmente el nacimiento de las inteligencias múltiples (Luca, 2010). Resaltando lo siguiente:

En mi opinión, la mente tiene la capacidad de tratar distintos contenidos, pero resulta en extremo improbable que la capacidad para abordar un contenido permita predecir su facilidad en otros campos. En otras palabras, es de esperar que el genio (y a posteriori, el desempeño cotidiano) se incline hacia contenidos particulares: los seres humanos han evolucionado para mostrar distintas inteligencias y no para recurrir de diversas maneras a una sola inteligencia flexible (Gardner, 1994, p. 4).

Gardner afirma que la esencia de su teoría es la de respetar las diversas diferencias que existen entre los individuos, así como las variaciones múltiples de las formas en que aparecen, además de los distintos modos por los cuales se pueden evaluar, sin dejar atrás el número casi infinito de las formas en que estos pueden dejar una marca en el mundo. (Luca, 2010) La teoría de las inteligencias múltiples se puede describir de manera más exacta como una filosofía de la educación, una actitud encaminada al aprendizaje; ya que no es un programa de técnicas con estrategias fijas (Armstrong, 1999, citado por Luca, 2010).

Desde la concepción de Gardner, todos nacen con potencialidades marcadas por la genética. Dichas potencialidades se van a ir desarrollando dependiendo del medio ambiente, las experiencias, la educación recibida, etc., que tenga el individuo (Luca, 2010).

Gardner menciona la existencia de muchos tipos de inteligencia que pueden agruparse en siete variedades básicas: musical, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, lingüística, interpersonal e intrapersonal. (Gardner H. , 1994) Y posteriormente Gardner añade dos más: la inteligencia existencial y la inteligencia naturalista (Fernández, 2013).

Así, la inteligencia interpersonal se define como aquella capacidad definida para entender a las otras personas: lo que les motiva, cómo trabajar con ellos de forma cooperativa, etc. Mientras que la inteligencia intrapersonal se encuentra definida como la capacidad correlativa, pero orientada hacia adentro. (Gardner H. , 1994).

En el artículo “Revisión Histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional” (Molero, Saíz, & Esteban, 1998) se mencionan a Gardner y Hatch (1989), los cuales consideran que la inteligencia interpersonal supone el reconocer y responder de manera adecuada a los estados de ánimo, motivaciones, temperamentos, y deseos de las demás personas, mientras que la inteligencia intrapersonal es el acceso a los propios sentimientos, su discriminación y selección así como el autoconocimiento para orientar la propia vida.

La razón por la que se abordaron de manera profunda la inteligencia intrapersonal como la interpersonal es porque ambas han contribuido de manera importante en un nuevo concepto dentro del estudio de la inteligencia, que en 1990 fue denominado Inteligencia Emocional, por Salovey y Mayer.

1.2.3 Inteligencia emocional de Salovey y Mayer

En 1990 el término de “inteligencia emocional” fue acuñado por los investigadores Salovey y Mayer y la definieron como:

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 (1997, p.10).

Este modelo teórico está conformado por cuatro habilidades básicas que son percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional (Salovey & Mayer, 1997).

Percepción emocional

Salovey y Mayer (1997) definían la percepción emocional como la habilidad que tiene una persona para percibir tanto sus propias emociones como la de los

demás. Se trata de la exactitud con la que una persona puede identificar las emociones en un contexto emocional específico.

Implica decodificar y prestar atención a las señales emocionales de la expresión de la cara, movimientos corporales y tono de voz, además esta habilidad conlleva la facultad para discriminar de manera acertada la honestidad y sinceridad de las emociones que expresan los demás (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

Guevara (2011) menciona que estas habilidades se van construyendo en la edad infantil y, conforme va madurando el individuo, el abanico de emociones se va ampliando comenzando a ser asimiladas en el pensamiento para compararla con otras sensaciones.

Facilitación emocional

Es la capacidad que tiene el individuo de generar, sentir, manipular y examinar sus emociones, con la finalidad de entenderlas de una mejor manera, lo cual puede ayudar en la toma de decisiones entre las distintas posibilidades que se le presentan al individuo en una situación a lo largo de su vida (Salovey & Mayer, 1997).

Mejía (2013) afirma que se trata de integrar las emociones en los procesos cognitivos y perceptivos, es decir, las emociones van a influir en los procesos cognitivos actuando en la resolución de problemas y la toma de decisiones de un individuo. Además, ayuda a priorizar los procesos cognitivos básicos, focalizando la atención en lo que realmente es importante (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

Comprensión emocional

Se trata de la capacidad que tiene una persona para distinguir entre diversas emociones, comprender la relación que existe entre ellas, identificar las consecuencias de las emociones, comprender las emociones complejas, los estados emocionales contradictorios y la concatenación de estas (Salovey & Mayer, 1997).

En palabras de Fernández-Berrocal y Extremera (2005) es la habilidad de desglosar el complejo y amplio repertorio de señales emocionales, es etiquetar y reconocer en qué categorías se agrupan esos sentimientos. Además, conlleva una actividad anticipada como de retrospectiva para conocer cuáles fueron las causas que generaron ese estado de ánimo y cuáles son las consecuencias futuras de las acciones que se llevaron a cabo en ese momento.

La comprensión emocional es conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales, los cuales dan lugar a las emociones secundarias. También es la habilidad para interpretar el significado de aquellas emociones complejas, la destreza para reconocer la transición de un estado emocional a otro y la aparición de sentimientos contradictorios que se dan de manera simultánea (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

Regulación emocional

La regulación emocional es la capacidad para gestionar las emociones propias y la de las demás personas, es estar abierto a los estados emocionales tanto positivos como negativos, hacer reflexión sobre las emociones y determinar la utilidad de su información, es regular las emociones propias y la de los demás sin maximizarlas ni exagerarlas (Salovey & Mayer, 1997).

En palabras de Mejía (2013) es una habilidad de suma importancia debido a que influencia el bienestar de la persona y la capacidad que tiene para comportarse de manera adecuada y eficaz en situaciones que son estresantes en la vida diaria, moderando las emociones negativas y dándole valor a las emociones positivas, con el fin de lograr una adecuada adaptación. Es tolerar y agrupar las emociones en el momento en que son experimentadas, independientemente de la naturaleza de la emoción, agradable o desagradable.

Fernández-Berrocal y Extremera (2005) mencionan que abarcan el manejo del mundo intrapersonal como interpersonal, poniendo en práctica diferentes estrategias de regulación emocional que van a modificar los sentimientos del

individuo como los de los demás. Una persona que tiene la habilidad de regular sus emociones puede lograr un crecimiento emocional e intelectual.

1.2.4 Inteligencia emocional de Daniel Goleman

En 1995, a través de su obra dirigida al público empresarial, Daniel Goleman difunde el concepto de inteligencia emocional. En esta obra introduce el estudio de la inteligencia emocional, alcances y beneficios en el campo de la administración (Goleman, 2010).

Goleman define la inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones.” (1995, p. 89, retomado de García y Giménez, 2010) Tres años después, Goleman reformula su definición dejándola de la siguiente manera: “capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales.” (1995, p. 98, retomado de García y Giménez, 2010).

Y en 2010, define la inteligencia emocional como:

Ser capaz de refrenar el impulso emocional; interpretar los sentimientos más íntimos del otro; manejar las relaciones de una manera más fluida; en palabras de Aristóteles, la rara habilidad de “ponerse furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta (Goleman, 2010, p. 17).

Goleman (2010) en su libro “La inteligencia emocional Por qué es más importante que el cociente intelectual” menciona las siguientes habilidades como componentes de la inteligencia emocional:

- Conciencia de uno mismo y de las propias emociones y su expresión
- Autorregulación
- Control de impulsos
- Control de la ansiedad
- Diferir las gratificaciones

- Regulaciones de los estados de animo
- Motivación
- Optimismo antes las frustraciones
- Empatía
- Confianza en los demás
- Artes sociales

Goleman (2010) establece que existe el Cociente Emocional (CE) que no está en contra del Cociente Intelectual (CI) clásico, sino que ambos se complementan. Así mismo, afirma que la inteligencia emocional es un elemento más determinante que el coeficiente intelectual y que las actitudes emocionales son una metahabilidad que determina qué tan bien el individuo logra utilizar sus capacidades, incluidas las del intelecto.

Siguiendo bajo la misma línea, Goleman (2010) afirma que se tienen dos mentes, una que piensa y otra que siente. En palabras de Luca (2010), es que el pensamiento es un proceso con varias caras. Donde las emociones son una de las partes de ese proceso, una parte esencial del mismo al igual que el pensamiento lógico, lineal y verbal del hemisferio izquierdo. Tomando en cuenta que no se piensa solo con un solo hemisferio, sino que los dos son necesarios, debido a que el individuo no se limita a procesar la información, sino que también la siente.

1.2.5 Componentes básicos de la inteligencia emocional

Dentro de los antecedentes de la inteligencia emocional se han abordado los autores más sobresalientes en este ámbito, así como sus definiciones. Al analizarlos se pudo encontrar que existen aspectos en común, ya que estos autores persiguen la capacidad de identificar y discriminar las propias emociones como la de los demás, la capacidad de manejar y regular esas emociones y la capacidad de utilizarlas de manera adaptativa.

Además, se puede decir que la inteligencia emocional se basa fundamentalmente en los siguientes principios (Gómez, Galiana, & León, 2000):

- Autoconocimiento
- Autocontrol
- Automotivación
- Empatía
- Habilidades sociales
- Asertividad

A continuación, se abordarán de manera más profunda cada uno de los principios.

Autoconocimiento

El autoconocimiento es el punto de partida para que una persona pueda ser emocionalmente inteligente, es clave para el desarrollo personal y para el bienestar psicológico de la persona, es uno de los principios básicos que se necesitan para poder regular las emociones y para saber relacionarse con los demás. Cuando una persona se conoce bien sabe de qué manera gestionar sus emociones, incluso en momentos sumamente difíciles (Corbín, consultado en 2017).

En palabras de Vázquez “el autoconocimiento está basado en aprender a querernos y a conocernos a nosotros mismos. Es el conocimiento propio, supone la madurez de conocer cualidades y defectos y apoyarse en los primeros y luchar contra los segundos” (2008). Siguiendo con Vázquez (2008) cuando la persona avanza en el proceso del autoconocimiento, se puede lograr un mayor autocontrol y autoestima.

El autoconocimiento, está conformado por (Sanz, 2014):

- Autopercepción: Capacidad que tiene la persona de percibirse a sí misma como individuo con un conjunto de características y cualidades diferenciadoras.
- Autoestima: valoración que tiene el individuo a sí mismo.
- Autoaceptación: capacidad que tiene el individuo de aceptarse tal cual es.

- Autoobservación: es el reconocimiento que tiene la persona de sí misma; de sus conductas, actitudes y de las circunstancias que le rodean.
- Memoria autobiográfica: es la construcción de su propia historia personal.

Autocontrol

Marta Vázquez (2008) menciona que el conocimiento como el autorrespeto conducen al control propio, es decir, la persona es capaz de controlar sus impulsos, de poner en pausa ciertas acciones para mejores ocasiones, además de ser capaz de adaptarse a diferentes situaciones para que pueda ser mejor persona. Afirma que cuando una persona se conoce y se tiene respeto así mismo, es seguro que dicha persona obtenga una sana autoestima.

El autocontrol es la capacidad que le permite al individuo controlar sus emociones y no que ellas las controle a él, teniendo la oportunidad de elegir lo que quiere sentir en cada momento de su vida (Ferrari, consultado 2017).

En cualquier situación y momento, el autocontrol tiene que estar basado en el pensamiento racional; pensamiento que está basado en la realidad, es decir, ver las cosas como son en la realidad. Además, contribuye a alcanzar metas y propósitos, crear emociones que se pueden controlar y, por último, ayuda a que el individuo se comporte de la manera en que se le facilitan sus aspiraciones y supervivencia (ALGAMA Desarrollo Empresarial, consultado en 2017).

Goleman (2010) diría que el autocontrol es el gestionar adecuadamente las emociones como los impulsos conflictivos; tener bajo control las emociones e impulsos conflictivos. Por tanto, aquellas personas que cuenta con esta habilidad permanecen equilibradas, positivas e imperturbables, incluso en momentos críticos.

Automotivación

La automotivación es la capacidad que tiene la persona de mantener el ánimo, la perseverancia y el optimismo frente a situaciones adversas. Cuando se tiene automotivación consecuentemente hay optimismo, coraje, placer y

sentimientos que animan e impulsan a la persona a la autorrealización (ADMARE, 2013).

Reeve (1994, retomando de Soriano, 2001) menciona que existen dos tipos de motivación, que depende del lugar de origen de esa fuerza que impulsa a la persona. Por tanto, esta motivación puede ser intrínseca (interna) o extrínseca (externa) a la persona.

Siguiendo a Soriano (2001) que retoma a Reeve (1994), la motivación extrínseca se basa en tres conceptos principales que son recompensa, castigo e incentivo. Mientras que la motivación intrínseca, Reeve (2010) la define como:

La propensión inherente a involucrarse en los propios intereses y ejercer las propias capacidades y, al hacerlo, buscar y dominar desafíos óptimos (Deci y Ryan, 1985b). Surge de manera espontánea de las necesidades psicológicas y de los esfuerzos innatos de crecimiento. Cuando las personas tienen una motivación intrínseca, actúan por su propio interés. (p. 83)

Existe algo en la actividad que lleva a cabo la persona que permite que esta se sienta libre (autonomía), cercana en términos emocionales (afinidad) o eficiente (competencia). Cuando la persona logra sentirse de este modo es porque expresa su motivación intrínseca. (Reeve, 2010). La motivación intrínseca sería entonces la ideal como parte fundamental de la inteligencia emocional. (Soriano, 2001)

Este tipo de motivación direcciona a la persona a querer superar los retos del entorno y los logros de dominio que hace que sea más capaz de adaptarse a los retos o situaciones que se le presenten en su vida.

Empatía

La empatía forma parte de la capacidad que tiene una persona para entender las emociones de los otros y manejar sus propias emociones de tal manera que pueda hacerse de la emocionalidad un punto de conexión con otros, usándola de forma prosocial (Muñoz & Chaves, 2013).

El componente afectivo de la empatía es un sentimiento vicario o compartido, frente a la experiencia emocional de otra persona; esto puede llevar a sentimientos y conductas positivas como la compasión y el altruismo, o a experiencias emocionales negativas, como la angustia y la aversión (Davis, 1980, 1983; Eisenberg & Strayer, 1987 Retomado de Muñoz y Chaves, 2013).

La empatía al ser un componente básico de la inteligencia emocional, supone la habilidad de percibir, evaluar y actuar de acuerdo con las emociones de otros, además favorece la regulación emocional ya que se toma en cuenta el impacto de los propios actos en los demás. La empatía es un puente que ayuda a la adaptación, ya que el individuo tiene acciones sociales pertinentes que son coherentes con el estado emocional, las acciones y las intenciones de los demás (Muñoz & Chaves, 2013).

Siguiendo con Muñoz y Chaves (2013), es posible influenciar las acciones de los demás, así como resolver conflictos, tener liderazgo y desarrollar habilidades para el trabajo en equipo, como la cooperación, tolerancia, etc., mediante la inteligencia emocional en relación con la empatía.

La empatía es entendida, entonces, como la capacidad para identificar lo que otra persona piensa o siente y responder ante sus pensamientos y sentimientos con una emoción adecuada. Por tanto, el empático es espontáneo, ya que la empatía no puede injertarse; si esto sucediera existirían dificultades para entender al otro. El empático comprende y es comprendido por el otro, el empático no necesita todas las palabras para comprender una manifestación afectiva del otro, con sólo un gesto basta. La comprensión va de afectividad a afectividad, dejando la lógica a la suerte (Marietan, 2009, retomado de Sánchez, 2014).

Habilidades sociales

Las habilidades sociales son aquellas conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los otros de manera eficaz y mutuamente satisfactoria. Estas

constituyen una de las áreas que son importantes en el desarrollo social de cualquier persona, su aprendizaje está dado por las experiencias de la vida, así como del entorno en el que se mueve el individuo y de los modelos que le rodean (Gutiérrez, 2002).

Las personas que tienen habilidades sociales son capaces de expresar sus emociones, sentimientos, deseos, opiniones y/o necesidades en contextos diferentes o situaciones que se les presente, sin que lleguen a presentar tensión, ansiedad u otras emociones negativas (Dongil & Cano, 2014).

Lazarus (1973), retomado de Ortego, López y Álvarez (consultado en 2017), indicó cuatro capacidades dentro de las habilidades sociales: expresar sentimientos positivos y negativos, pedir favores, decir “no” e iniciar, mantener y terminar conversaciones.

Para la comprensión de las habilidades sociales son considerados como esenciales los siguientes componentes (Pacheco, Zorrilla, & Céspedes, 2000):

- Son adquiridas a través del aprendizaje por observación, imitación, ensayo y formación.
- Son comportamientos interpersonales complejos, no verbales y verbales, y a través de ellos las personas influyen en aquellas con las que se están interactuando, teniendo de ellas consecuencias favorables y suprimiendo o evitando efectos negativos.
- Incrementan el reforzamiento social.
- Son recíprocas naturalmente.
- Suponen iniciativas como respuestas efectivas y adecuadas.
- Están influidas por características del medio como son la edad, el sexo y estatus del receptor llegando a afectar la conducta social del sujeto.

Asertividad

Otro componente básico de la inteligencia emocional junto con las habilidades sociales es la asertividad; en el artículo “Asertividad: una habilidad social necesaria en el mundo de hoy” se define asertividad como:

La habilidad verbal para expresar deseos, opiniones, limitaciones personales, sentimientos positivos y negativos, así como la defensa de derechos e intereses, manejo de la crítica positiva y negativa, manifestación y recepción de alabanzas, declinación y aceptación de peticiones e iniciación de la interacción de manera directa, honesta y oportuna, respetándose a sí mismo y a los demás durante las relaciones interpersonales en situaciones de servicio o consumo, relaciones afectivas y educativo-laborales en un contexto sociocultural determinado. (Flores, 2002, p. 42)

En otras palabras, reúne los pensamientos y actitudes que favorecen la autoformación como personas y, con respeto, la defensa de los derechos propios, dicho de otro modo, sin agredir no permitir ser agredido (Moro, 2009). Siguiendo con este autor, afirma que la comunicación asertiva es expresarse de manera honesta, directa y equilibrada, con el propósito de que la persona pueda comunicar sus pensamientos e ideas, incluso defender sus interés o derechos son intención de perjudicar a otros.

La persona que desarrolla su asertividad conlleva que tenga habilidades como (Reyes, 2005):

- Expresar sentimientos y deseos positivos o negativos de manera eficaz, sin menospreciar o negar los derechos de los demás, sin sentir o crear vergüenza.
- Discriminar las ocasiones en que la expresión propia es importante y oportuna.
- Discriminar entre la agresividad, pasividad y aserción.

- Defenderse frente a una conducta poco cooperadora, apropiada o razonable de los demás sin pasividad o agresión.

1.2.6 Métodos de evaluación de la inteligencia emocional

Cualquier instrumento debe cumplir con ciertos criterios psicométricos validados, especialmente indicadores claros de fiabilidad y validez cuando se trata de un nuevo constructo, ya que las herramientas desarrolladas deben mostrar que no solamente valoran dimensiones psicológicas ya conocidas. (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005) Existen tres enfoques evaluativos de la inteligencia emocional (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003):

- Instrumentos clásicos de medidas que se basan en cuestionarios y autoinformes.
- Medidas de evaluación de observadores externos que se basan en cuestionarios rellenos por personas cercanas al evaluado.
- Medidas de habilidad o de ejecución de inteligencia emocional que están compuestas por tareas emocionales que el individuo debe resolver.

Instrumentos clásicos para evaluar la inteligencia emocional: cuestionarios, escalas y autoinformes

Este es el método de evaluación más utilizado y tradicional en el campo de la psicología ya que a través de este tipo de evaluación se han obtenido perfiles en variables de personalidades, además de evaluar aspectos emocionales como empatía o autoestima y se han obtenido medidas sobre diversos factores cognitivos. Así mismo, la utilización de escalas y cuestionarios que muestran su utilidad en el campo de la inteligencia emocional, como en el manejo afectivo de las emociones (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).

Siguiendo con Extremera y Fernández-Berrocal (2003) quienes retoman a Salovey y Mayer, consideran que medir la inteligencia emocional con únicamente este tipo de instrumentos es deficiente, debido a que pueden verse afectados por los propios sesgos perceptivos de la persona y además falsear la respuesta. Sin

embargo, es necesario hacer uso de este tipo de medidas de auto-informes al medir la inteligencia emocional, sobre todo para obtener información sobre las habilidades intrapersonales y los comportamientos autoinformados. La evaluación de la inteligencia emocional a través de cuestionarios resulta ser de gran importancia al momento de querer obtener un índice en el ajuste emocional y obtener un perfil de carencias afectivas en determinadas áreas en las que la única forma de evaluar se mediante la introspección del individuo.

Mediante este método las personas se valoran a sí mismas en su capacidad percibida en distintas destrezas y competencias emocionales; existen diversos cuestionarios sobre inteligencia emocional que, a pesar de ser similares en su estructura, evalúan diferentes componentes de ésta. Uno de los cuestionarios es el Trait-Meta Mood Scale (TMMS) realizada por Salovey y Mayer, instrumento que ha sido de los más utilizados en el ámbito científico y aplicado. Dicho cuestionario evalúa tres dimensiones determinantes de la inteligencia emocional: atención a los propios sentimientos, claridad emocional y reparación de las propias emociones (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).

En 2001, Extremera y Fernández-Berrocal retoman el instrumento TMMS de Salovey y Mayer y hacen una versión reducida y adaptada al castellano de esta escala, el TMMS-24 (Anadón, 2006). La cual ha sido utilizada en diferentes estudios, en México, con estudiantes de nivel superior y validado con diferentes poblaciones, mostrando su utilidad en contextos escolares como en clínicos (Extremera Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004; Trujillo & Rivas, 2005; López García & Gaeta González, 2013; Estrada Laredo, y otros, 2016; Taramuel Villacreces & Zapata Achi, 2017)

Otro instrumento muy similar al TMMS es la escala de E de Schutte, esta medida da una única puntuación de inteligencia emocional e investigaciones posteriores han encontrado que esta se puede dividir en cuatro subfactores: percepción emocional, manejo de emociones propias, manejo de las emociones de los demás y utilización de las emociones (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).

Finalmente se encuentra el inventario EQ-i de Bar-On que fue adaptado al castellano por Multi-Health Systems Inc. (MHS) en Toronto, Canadá. Sin embargo, sus propios autores afirman que se trata de un inventario con una amplia gama de habilidades emocionales y sociales (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).

Instrumentos para medir la inteligencia emocional mediante observadores externos

Según Extremera y Fernández-Berrocal (2003) esta forma de evaluar parte del siguiente supuesto básico: si la inteligencia emocional implica la capacidad para comprender y manejar las emociones de las personas que rodean al individuo, ¿por qué no preguntarles a las personas más cercanas a esos individuos sobre cómo éste maneja sus emociones en público y la forma en que afronta sus sucesos que le ocurren en la vida diaria? Por lo tanto, se considera un procedimiento eficaz para medir la inteligencia emocional interpersonal. Normalmente, estos instrumentos son llamados evaluación de 360° o evaluación de observación externa.

Esta forma de evaluar la inteligencia emocional es complementaria al primer grupo de medidas ya mencionado y sirve de información extra y como medida para que se pueda evitar posibles sesgos de deseabilidad social (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).

Instrumentos para medir la inteligencia emocional a través de tarea de ejecución

Esta última forma de medir la inteligencia emocional surge como solución a los problemas de sesgos que llegan a presentar las dos metodologías anteriores. El objetivo principal de este tipo de instrumentos es evitar la falsedad de las respuestas que dan los propios individuos en situaciones donde es deseable una imagen positiva y, por otro lado, de disminuir los sesgos perceptivos y situacionales provocados por otros observadores (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).

Por lo tanto, Extremera y Fernández-Berrocal (2003) sugieren que si se requiere evaluar a una persona para saber si es hábil o no en algún ámbito, la mejor forma de hacerlos es comprobar sus habilidades, donde la prueba requiere que las

ejecute. En general, las medidas de habilidad serán un conjunto de tareas emocionales que evalúan el estilo en que una persona resuelve determinados problemas emocionales comparando sus respuestas mediante criterios de puntuación predeterminados y objetivos.

1.3 El docente y la inteligencia emocional

1.3.1 Perfil docente

Hoy en día, el docente se encuentra frente a diversos desafíos sociales para poder ejercer de manera adecuada su trabajo; por un lado, se encuentra su calidad de vida personal y por otro sus condiciones laborales en la escuela, debiendo haber un equilibrio entre esos dos aspectos. Es fácil pensar que el ser docente es una tarea sencilla que solo se limita a la enseñanza, al salón de clases y que todos los niños quieran asistir a la escuela realizando todas las actividades que el maestro les diga para poder aprender. Sin embargo, las actividades académicas implican diversas interacciones emotivas entre docente-alumno y viceversa que en un inicio son necesarias, ya que las relaciones humanas son indispensables en una actividad de aprendizaje, pero si estas llegan a perder su control, se generan una serie de reacciones psicológicas y físicas que pueden ser momentáneas o prolongadas, transformándose en desesperación y/o malestares físicos (Cejudo, López, & Rubio, 2015).

Peré Marqués (2000), menciona que es tal el cambio que hay en la sociedad que se ha formado una nueva cultura, la cual supone nuevas formas de entender y ver el mundo, que además propone nuevos sistemas de comunicación interpersonal con alcance universal, facilitando medios para viajar a cualquier lugar con rapidez y proporciona instrumentos tecnificados para realizar trabajos hechos por los profesionales, lo cual repercute en lo educativo de manera importante:

- El docente debe tener una formación continua y constante, que es imprescindible por las exigencias que se derivan de los cambios en los entornos laborales y en los propios entornos domésticos y de ocio.

- La educación informal toma un papel importante ya que esta se encuentra a través de los medios de comunicación social, especialmente en internet.
- Los objetivos y programas de las diversas instituciones formativas se revisan y cambian incluyendo a la alfabetización digital, nuevas infraestructuras físicas y tecnológicas, materiales formativos, así como las metodologías que utilizan; lo cual hace que se vayan perfilando a un nuevo modelo de escuela y de instituciones formativas.
- Los entornos formativos en el ciberespacio aparecen, haciendo que estudiantes y profesores estén libres de coincidir en tiempo y espacio, además de facilitar el acceso a la formación en cualquier circunstancia durante toda la vida.

Todo lo anterior exige que los docentes tengan nuevas competencias profesionales para poder enfrentarse a esta nueva cultura de enseñanza. Sureda y Bauzá (2002) mencionan que los currículos de los docentes no pueden basarse solamente en aspectos científicos, ya que lo afectivo y emocional es fundamental para el desarrollo cognitivo y, además, conduce al equilibrio psíquico del ser humano.

En el Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica (SEB, 2009) se menciona que el docente debe tener la capacidad para ayudar y orientar al alumno en lo cognitivo y en la manera en que se enfrente a la vida.

Dentro del Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente, se puede observar que en el Perfil Docente de Educación Básica (SEP, 2015) se mencionan las características, cualidades y aptitudes deseables que requiere el personal docente para un desempeño profesional eficaz. Este perfil está conformado por cinco dimensiones los cuales describen los dominios fundamentales del desempeño docente. Como se muestra en la Figura 4.

En el Modelo Educativo 2016 se parte desde un enfoque humanista y toma en cuenta los avances de las ciencias de la educación; en dicha propuesta menciona que “habrá de servir para orientar y encauzar los esfuerzos de los maestros, padres

de familia, estudiantes, autoridades educativas y de la sociedad en su conjunto a fin de asegurar el logro de los fines de la educación.” (Secretaría de Educación Pública, 2016, p. 16) Así, dentro de las propuestas de este modelo educativo se proponen nuevas competencias para los docentes, es decir, requiere maestros motivados y capacitados de manera adecuada; lo cual debe comenzar desde su formación inicial y ser continua durante toda su vida laboral.

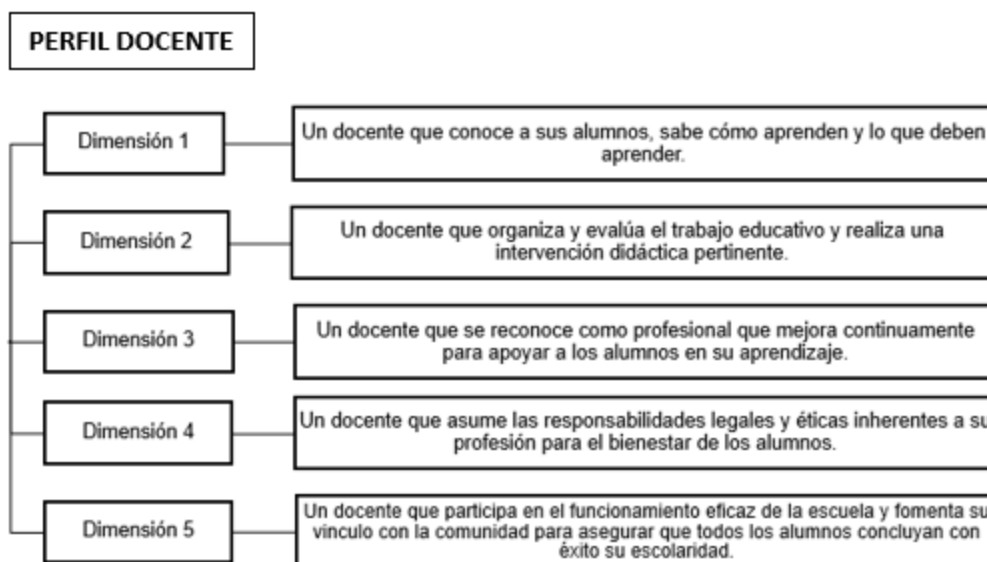


Figura 4. Perfil Docente. Obtenido de Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente (SEP, 2015).

El modelo educativo 2016 refuerza la confianza en el profesionalismo de los maestros y deja de considerarlos preponderantemente como transmisores de conocimiento prescrito en un currículo vertical, poco abierto a la creatividad y la adaptación a diferentes entornos. Más bien, la premisa del modelo educativo 2016 es que los maestros son agentes capaces de discernir sobre la aplicación del currículo frente a alumnos de características heterogéneas. A su vez, este planteamiento exige que, tanto en lo individual como en lo colectivo, los maestros cuenten con los apoyos necesarios para facilitar su quehacer como educadores y contribuir a su desarrollo profesional. Es decir, que tengan acceso a recursos pedagógicos innovadores, una formación continua y asesoría técnica–pedagógica para trabajar de manera planeada, actualizada, orientada al aprendizaje de los alumnos y a la solución a los

problemas diarios y diversos que se presentan en el aula. (Secretaría de Educación Pública, 2016, p. 54)

Por otra parte, se encuentra la formación basada en competencias, donde se menciona que,

...las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo. Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son: la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos (Tobón, 2006, pp.1-2).

Dentro de este enfoque se resalta que “la dimensión afectivo motivacional es fundamental para realizar cualquier actividad con idoneidad, pues allí está presente el querer, la motivación por el trabajo bien hecho, la responsabilidad en lo que se hace, la disposición a aprender, etc.” (Tobón, 2006, p. 7).

Por su parte, Laura Frade (2009) menciona que las competencias aparecen como capacidades que tienen los docentes para poder educar a los alumnos hacia fines que se persiguen desde la sociedad y la escuela; de esta forma, dichas competencias son definidas desde lo socio-histórico, donde el educador responde a las necesidades de aprendizaje de un momento histórico de manera que quien aprende se adapte a las mejores condiciones, dicho de otra forma, que salga adelante. Además, las competencias del docente también llegan hasta los padres, ya que todos ellos participan en el logro de la reproducción social de la cultura y además identifican que el proceso educativo se encuentra en constante evolución y se va modificando a lo largo de la historia, por lo tanto, son adaptativas. Así las competencias docentes son:

Competencia Diagnóstica	• Detecta las necesidades de aprendizaje del momento histórico en el que se vive.
Competencia cognitiva	• Obtiene y domina el conocimiento necesario de un momento histórico y sociedad determinada para transmitirlo a los sujetos que desean aprender.
Competencia ética	• Toma de decisiones conscientes, de manera ética, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje al elegir el contenido que garantiza la mejora de calidad de vida para el educando.
Competencia lógica	• Organiza el contenido de enseñanza según las necesidades de aprendizaje de quien está aprendiendo.
Competencia empática	• Detecta todas las necesidades del educando, entre ellas se encuentran las psicomotrices, afectivas y cognitivas.
Competencia comunicativa	• Establece una relación de comunicación con el educando utilizando diferentes herramientas e instrumentos para la mejor del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Competencia lúdico-didáctica	• Diseña ambientes psicoafectivos estables para el sujeto que aprende proporcionándole seguridad para participar y actuar.
Competencia metacognitiva de la educación	• Evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el rol que cumplió como mediador, reconociendo sus aciertos y errores; logrando una mejora continua en su desempeño.

Figura 5. Competencias Docentes. *Elaboración propia.*

Por tanto, revisando el Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de educación Básica (SEB, 2009), el Perfil del docente (SEP, 2015), el Nuevo Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016) y el enfoque basado en competencias (Tobón, 2006; Frade, 2009) se puede observar que el rol del docente, va más allá de lo cognitivo, el ser docente como afirma Esteve (1993) es ser un docente de humanidad, es decir, ayudarles a los alumnos a comprenderse a sí mismos y a entender el mundo que les rodea además de proporcionarles aprendizajes cognitivos.

En definitiva, como señala Valles y Valles (2003) citado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004, p.4) “la educación emocional debería estar inserta en las distintas áreas curriculares, no en cuanto a su enseñanza/aprendizaje como contenido de cada área, sino como un estilo educativo del docente que deba transmitir modelos emocionales adecuados en los momentos en los que el profesor y el alumno conviven en el aula”.

1.3.2 Inteligencia emocional en el docente

Como se ha revisado anteriormente, es importante completar la formación del docente con el aprendizaje y desarrollo de aspectos sociales y emocionales; por tanto, la inteligencia emocional sirve como complemento para el desarrollo no solo del alumno sino también del docente.

La inteligencia emocional es un constructo del campo de la psicología, las competencias emocionales ponen el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confieren más importancia al aprendizaje y desarrollo. Por tanto, tiene aplicaciones educativas inmediatas (Bisquerra & Pérez, 2007).

El docente debería poseer ciertas habilidades emocionales ya que este tiene un marcado matiz altruista y una finalidad educativa; por lo tanto, para que el alumno aprenda y desarrolle habilidades emocionales y afectivas relacionados con el uso inteligente de sus emociones es necesario un “educador emocional”. Los periodos que el alumno pasa en el aula son gran parte de su infancia y adolescencia, periodos en los que se da su desarrollo emocional; de esta forma el contexto escolar se vuelve un espacio con privilegios para la socialización emocional y el docente se convierte en su referente más importante en cuanto a actitudes, comportamientos, sentimientos y emociones. Por lo tanto, el docente, lo quiera o no, se convierte en un agente activo de desarrollo afectivo lo cual conlleva a que haga uso consciente de estas habilidades de trabajo (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Los docentes consideran primordial el desarrollo de habilidades emocionales para lograr en el alumno un desarrollo integral, sin embargo “a veces se olvida que estas habilidades emocionales, afectivas y sociales deben ser enseñadas por un equipo docente que domine estas capacidades, ya que las aulas son para el alumno uno de los modelos de aprendizaje socioemocionales más importantes” (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2009, p. 43).

Sin embargo, incluso cuando el docente está consciente de la necesidad de trabajar la educación emocional en el salón de clases, en la mayoría de ocasiones

los profesores no disponen de la formación adecuada, ni de los medios para desarrollar esta labor centrándose en el diálogo moralizante ante el cual el alumno responde con actitud pasiva (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

El reto para nuestra sociedad y nuestro sistema educativo reside en saber extender esta formación a todos los docentes, para que no se trate de una formación anecdótica y puntual en algunos centros muy concretos llenos de sano romanticismo y entusiasmo. Un proceso de cambio que puede parecerle utópico a algunos en estos años de crisis económica, pero que el curso de los tiempos está convirtiendo en una necesidad imperiosa y no en un lujo superfluo. Para resolver las contradicciones y paradojas de la sociedad del siglo XXI necesitamos de una escuela saludable, competente y feliz, y esto será una misión imposible sin docentes emocionalmente inteligentes (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2009, p. 47).

Max Van Manen (2004) retomado de Hernández Barraza (2017) menciona que el maestro debe tener un conocimiento que surja tanto de la cabeza como del corazón, refiriéndose a la necesidad de complementar la acción educativa con situaciones y ambientes de aprendizaje significativos, sensibles y humanos que deben brindar los docentes.

Se han asociado resultados a diversos niveles de competencia afectiva, los cuales señalan que los niveles de empatía, congruencia y consideración positiva de los docentes hacia sus alumnos son prácticamente los mismos que existen en la población en general. Dicho de otro modo, los docentes todavía no han desarrollado, de forma particular, competencias afectivas y esto es preocupante debido a la responsabilidad que estos tienen con los alumnos y el impacto que su interacción con éstos puede tener para la formación de futuros ciudadanos que emulen estas competencias con sus semejantes (García-Cabrero, 2009).

Olson y Wyett (2000) retomados del artículo “Las dimensiones afectivas de la docencia” (García-Cabrero, 2009), afirman que por cada docente que promueve relaciones positivas a nivel afectivo con sus alumnos, hay cinco docentes que no cuentan con las competencias necesarias para hacerlo. Lo cual quiere decir que el

nivel promedio de los docentes se ubica en la categoría de ineficacia a nivel afectivo; estos resultados son relevantes para la evaluación y la formación de docentes en todos los niveles educativos sugiriendo la necesidad de realizar más estudios debido a que la investigación en dicho ámbito es incipiente (García-Cabrero, 2009).

La relevancia que tienen dichos estudios en el plano educativo afirma el valor incalculable que tiene para los docentes hacer una vinculación entre ambas cosas: poseer una inmejorable formación en lo cognitivo y al mismo tiempo establecer lazos afectivos, manejándose y conservándose de manera equilibrada en el plano emocional, especialmente en los encuentros de aprendizaje, para así lograr enfrentar de la mejor manera posible las demandas que el medio llega a presentar. (Surth, 2011).

Por tanto, como afirman Buitrón y Navarrete:

El docente emocionalmente inteligente es, entonces, el encargado de formar y educar al alumno en competencias como el conocimiento de sus propias emociones, el desarrollo del autocontrol y la capacidad de expresar sus sentimientos de forma adecuada a los demás. Para que el profesor se encuentre preparado para asumir este reto, es necesario, en primer lugar, que piense en su propio desarrollo emocional: solo entonces estará apto para capacitarse y adquirir herramientas metodológicas que le permitan realizar esta labor (2008, p. 5).

Por lo cual se concluye que el docente “desempeñará mejor sus funciones si se conoce bien a sí mismo, lo que implica mantenerse en constante proceso de auto-observación y reflexión acerca de su actuar docente de modo sistemático” (Surth, 2011, p. 76).

Además, a nivel preventivo también es beneficioso para el docente, dado que la actividad docente es una de las profesiones con mayor riesgo de padecer enfermedades, tales como trastornos y síntomas relacionados con la ira, la depresión, síndrome de burnout, etc., agravándose en algunos casos con la aparición de diferentes alteraciones fisiológicas, ya que los docentes de hoy en día

se enfrentan a diversos estresores que refuerzan su aparición y desarrollo. En la actualidad, al docente dentro del sistema educativo le toca afrontar posiciones diferentes, nuevos retos y desafíos; cuestiones como la falta de disciplina en los alumnos, problemas de comportamiento, la falta de motivación a la hora de aprender, la apatía de los mismos alumnos por realizar tareas escolares y el bajo rendimiento académico que, sin duda, son fuentes estresantes para este, afectando su rendimiento laboral (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Siguiendo con Extremera y Fernández-Berrocal (2004), las diversas fuentes estresantes que existen van degradando la expectativa del docente llegando a convertirse en obstáculos, que en muchas ocasiones son insalvables, pudiendo hundir el entusiasmo inicial del docente y teniendo como resultado la aparición del estrés laboral, diversos síntomas de ansiedad o depresivos y trastornos de salud mental y/o física dando lugar, en algunas situaciones, al absentismo, la baja laboral o el abandono de la institución. Dichas consecuencias afectan no sólo al docente, sino también a la organización en la que labora y a los más importantes, los alumnos, siendo receptores directos de un servicio de “baja calidad” en relación con su propia educación y/o formación profesional.

El poder incluir la educación emocional en la docencia pasa por la necesidad de que esta misma sea parte del bagaje pedagógico del docente y para ello es necesario que se constituya en un campo de conocimiento relevante en su formación. Cejudo, López y Rubio (2015) afirman que hay datos empíricos que demuestran que la inteligencia emocional es imprescindible para ejercer la docencia por dos razones:

- Porque las aulas son modelos de enseñanza y aprendizaje socioemocional adulto que tiene mayor impacto en los alumnos.
- Porque las investigaciones hasta ahora realizadas demuestran que los niveles de Inteligencia Emocional ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral de los docentes.

Así, el desarrollo de los recursos emocionales del docente debe de ser uno de los primeros pasos para que se cumpla con el perfil establecido que marca la SEP,

como con el Marco para el Diseño y Desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de educación Básica y en el Nuevo Modelo Educativo 2016. Aunado a todo lo que marcan dichos documentos, cuando un docente asume la responsabilidad de conducir y facilitar el proceso educativo-formativo de un grupo también está dispuesto a asumir la responsabilidad, de manera implícita, en establecer relaciones interpersonales con los participantes de dicho grupo (Surth, 2011).

Hasta ahora, la mayoría de las investigaciones están centradas en fomentar la inteligencia emocional y en sus repercusiones sobre la vida escolar y personal de los alumnos. Sin embargo, como se viene mencionando a lo largo de este capítulo es importante que el docente desarrolle habilidades de inteligencia emocional no solo para lograr conseguir alumnos emocionalmente más preparados sino también ayudar al propio docente a adquirir habilidades de afrontamiento. Es decir, los docentes emocionalmente inteligentes tendrán los recursos necesarios para afrontar de mejor manera los eventos estresantes de tipo laboral y manejar de manera más adecuada las respuestas emocionales negativas que llegan a surgir de las interacciones que mantienen con los compañeros de trabajo, los padres y con los mismos alumnos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

1.3.3 Competencias emocionales en el docente

La formación del docente se considera como un componente de calidad de primer orden dentro del sistema educativo, por ello la necesidad de analizar los aspectos que pueden llegar a favorecerla o entorpecerla. Siguiendo bajo ese marco, las competencias emocionales son elementos necesarios para ser un buen docente. (Pegalajar & López, 2015) Los docentes comprenden la necesidad de mejorar sus propias competencias sociales como emocionales, como un requisito previo a reforzar y mejorar las habilidades y competencias de sus alumnos (Pérez-Escoda, Filella, Alegre, & Bisquerra, 2012).

Como menciona Bisquerra (consultado en 2017), del constructo de inteligencia emocional se deriva el desarrollo de competencias emocionales. El

desarrollo de las competencias emocionales es el objetivo de la educación emocional.

La competencia emocional, a veces en plural: competencias emocionales, se define como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p. 22).

Bisquerra y Pérez (2007) hacen una revisión de las diferentes clases de competencias que hay y ponen énfasis en dos dimensiones:

- Competencias de desarrollo técnico-profesional: llamadas también como funcionales, se encuentran en los conocimientos y procedimientos que están relacionados con un área profesional o especialización determinada, relacionadas con el “saber” y el “saber hacer” que son necesarios para el desempeño experto de un trabajo profesional.
- Competencias de desarrollo socio-personal: incluyen, al mismo tiempo, competencias personales e interpersonales, donde las competencias emocionales del docente se encuentran incluidas en este tipo de competencias.

A partir de 1997 en el GROU (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) se trabaja la educación emocional, en investigación y docencia, para contribuir al desarrollo de las competencias emocionales. Éstas pueden agruparse en cinco bloques como se muestra en la siguiente figura.

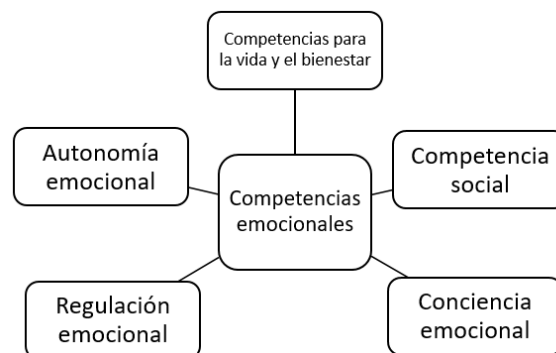


Figura 6. Agrupación de las competencias emocionales. Obtenido de *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. (Bisquerra, 2007).

Las competencias de estos bloques se definen de la siguiente manera (Bisquerra, 2007):

- Conciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las emociones propias y de la de los demás, además de la habilidad para captar el clima emocional del contexto en el que se encuentra.
- Regulación emocional: capacidad para manejar las emociones de manera apropiada.
- Autonomía emocional: es un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal.
- Competencia social: capacidad para mantener buenas relaciones con los demás.
- Competencias para la vida y el bienestar: es la capacidad para adoptar comportamientos adecuados y responsables para poder afrontar de manera satisfactoria los desafíos de la vida diaria, así como situaciones excepcionales con las cuales la persona se va topando. Además, permite organizar la vida de manera sana y equilibrada.

“La competencia emocional está en función de las experiencias vitales que uno ha tenido, entre las cuales están las relaciones familiares, con los compañeros, escolares, etc.” (Bisquerra, consultado en 2017).

La educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hasta ahora la dimensión afectiva en educación o educación afectiva se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Ahora se trata de educar el afecto; es decir, de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones (Bisquerra, consultado en 2017).

Así, el desarrollo de las competencias emocionales dará lugar a la educación emocional (Bisquerra, 2003).

1.3.4 Educación emocional en el docente

En el núcleo familiar, desde los primeros años de vida, es cuando debería comenzar la educación emocional, pero para que esto sea posible es indispensable la formación tanto en las familias como en el profesorado. (Bisquerra y Pérez, 2012) Esta educación busca dar respuesta a diversas necesidades sociales que no son atendidas de manera profunda en la educación formal (Bisquerra, 2003).

La educación emocional es como el desarrollo de competencias genéricas o transversales. Es decir, ciertas competencias que se aplican en diversas situaciones de la vida, como son la tolerancia, habilidades sociales, respeto, autoestima, autonomía, etc. Entenderla como tema transversal es que debería estar presente a través de todas las materias que se dan a lo largo de todos los cursos. Donde ese es el sentido de la transversalidad en lo pedagógico (Bisquerra, 2016).

El principal objetivo de la educación emocional es enseñar a utilizar los recursos personales para poder gestionar las emociones, de tal forma que se favorezca el bienestar personal en todos los ámbitos. Esto refuerza la importancia que se tiene de la formación del docente en un saber emocional (Cejudo, López, & Rubio, 2015).

Así, la educación emocional es definida como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2003, p. 27).

En otras palabras, como lo menciona Rafael Bisquerra (2003), la educación emocional se encuentra bajo un enfoque de ciclo vital, proponiéndose optimizar el desarrollo humano; dicho de otro modo, el desarrollo de la personalidad integral del individuo.

Siguiendo con Bisquerra (2003), y a título de ejemplo, se mencionan algunos objetivos generales de la educación emocional:

- Adquirir un mejor conocimiento de las emociones propias.
- Identificar las emociones de los otros.
- Desarrollar la habilidad para las emociones propias.
- Prevenir que de las emociones negativas surjan efectos nocivos.
- Desarrollar la habilidad para poder generar emociones positivas.

La educación emocional sigue una metodología que es práctica, es decir, en ella se llevan a cabo dinámicas de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, introspección, relajación, etc., cuyo objetivo, como ya se había mencionado anteriormente, es favorecer el desarrollo de competencias emocionales. No es suficiente con la información (saber), también hay que saber ser, saber estar, saber convivir y saber hacer (Bisquerra y Pérez, 2012).

La siguiente figura ilustra las áreas en las que impacta la educación emocional, al ser puesta en práctica, en el contexto escolar.



Figura 7. Áreas en las que impacta la educación emocional en el contexto escolar. Obtenido de la Revista de Avances en Supervisión Educativa. (Bisquerra y Pérez, 2012).

La siguiente historieta ilustra la realidad. Cuentan que había cuatro personajes cuyos nombres eran: “Todo el Mundo”, “Alguien”, “Cualquiera” y “Nadie”. Había que hacer un trabajo importante y se pidió a “Todo el Mundo” que lo hiciera. “Todo el Mundo” estaba seguro de que lo haría “Alguien”, por eso no lo hizo. “Alguien” pensó que lo haría “Cualquiera”, por eso, tampoco lo hizo. Pero “Nadie” se dio cuenta de que “Todo el Mundo” no lo haría. Por esto pidió que en lugar de encargarlo a “Todo el Mundo” se encargara a “Alguien”.

Por esto conviene tener presente que no podemos desentendernos de la educación emocional pensando que ya está presente como tema transversal. Es necesario asegurar su presencia en algún espacio concreto (Bisquerra, 2016, p. 5).

Aquel profesor que tenga una formación mínima en educación emocional puede introducir los elementos de esta en su práctica docente, la cuestión no es qué se enseña en la escuela, sino cómo lo enseña el docente. Así, las redes sociales, las relaciones entre escuela y comunidad, los medios de comunicación de masas, el trabajo en red, etc., tienen una gran influencia en los efectos y en la puesta en práctica de la educación emocional (Bisquerra, 2016).

1.4 Modalidad de intervención

1.4.1 Intervención psicopedagógica

La primera duda que surge al comenzar este tema es qué es una intervención. Chacón (2003) retomada la definición de Rodríguez (1998, p.239) define la intervención como:

El conjunto de programas, servicios, técnicas, estrategias y actividades que, cohesionados por una meta y un conjunto congruente de objetivos y programas intencional y previamente de modo riguroso y profesionalizado, intenta cambiar el proceder de una persona o de un colectivo con la intención de mejorar su conducta personal y profesional.

En cuanto a la definición de psicopedagogía, existe una concurrencia de posturas teóricas, ideológicas, concepciones éticas de disciplinas como la pedagogía, psicología, trabajo social, etc., que están centradas en los procesos que se relacionan con las dificultades que encuentra el individuo en el proceso de adquisición de nuevos aprendizajes, la forma en cómo se aprenden y desarrollan las personas, las intervenciones encausadas a apoyar o superar obstáculos y en términos generales, con las actividades pensadas y proyectadas hacia el logro de aprendizajes cada vez mejores. (Henao, Ramírez, & Ramírez-Palacio, 2006)

La acción psicopedagógica está dirigida, tal y como lo menciona Solé (2002, citado en Henao, Ramírez y Ramírez-Palacio, 2006), a la orientación en el desarrollo de auto-esquemas, educación compensatoria, habilidades para la vida, pautas de crianza, prevención de conductas disruptivas, etc. y organización-evaluación de acciones administrativas. Por lo cual, la acción psicopedagógica está vinculada directamente con el análisis, planificación, desarrollo y modificación de procesos educativos, como lo menciona Coll (1996, citado en Henao, Ramírez y Ramírez-Palacio, 2006).

Además, como mencionan en su artículo Henao, Ramírez y Ramírez-Palacio (2006) la labor profesional de la psicopedagogía no se desarrolla únicamente en el

contexto educativo, esta incluye ámbitos empresariales y familiares, centro de educación de adultos, asociaciones laborales y comunitarias, centros de formación y capacitación, medios de comunicación y centros recreativos.

Dentro de las áreas en las cuales el psicopedagogo se puede desenvolver está la de orientación, definida por Henao, Ramírez y Ramírez-Palacio (2006, p.217) como:

Disciplina encaminada a la acción, en la cual se hace uso de modelos y estrategias que apoyen el proceso de interpretación y de actuación profesional, acorde con la realidad cambiante en la que está circunscrito. Este proceso se dirige a todos los individuos, ámbitos, aspectos y contextos a través del ciclo vital, con acento especial en lo social y lo educativo, por su relación con el cambio y la transformación de la realidad, caracterizadas por una concepción holística, comprensiva, ecológica, crítica y reflexiva, donde la acción es ayudar, pero también medir la interrelación y propiciar evolución social.

Así, Bisquerra (2005), en su texto Marco conceptual de la Orientación Psicopedagógica define la orientación psicopedagógica como un

Proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos (p. 2).

En la siguiente figura se expone, de manera más clara la orientación psicopedagógica:

Orientación Psicopedagógica

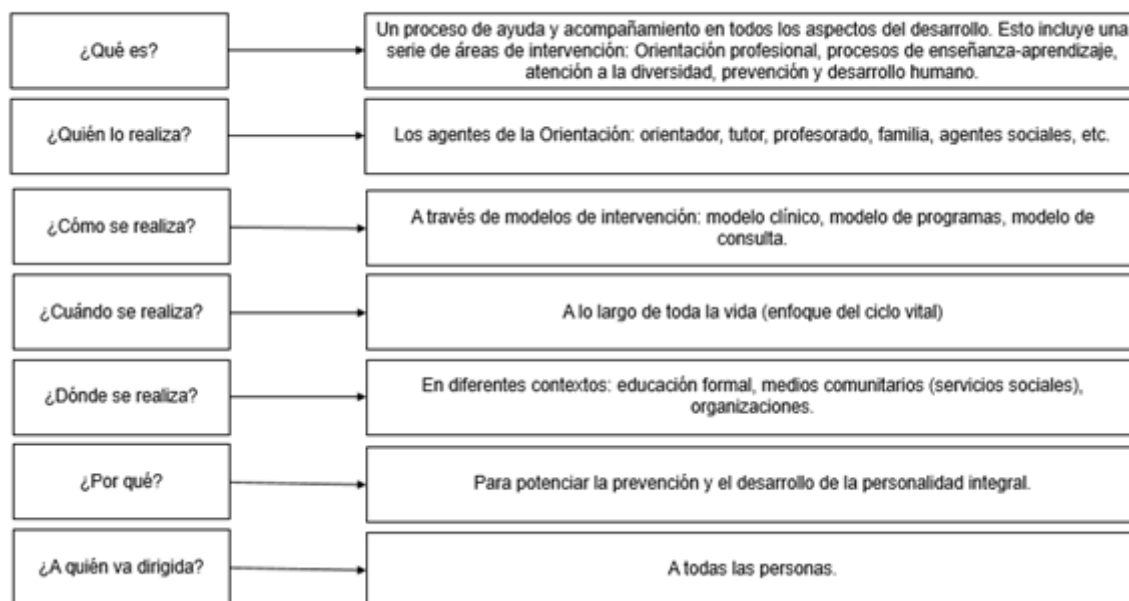


Figura 8. Orientación Psicopedagógica. Obtenido de Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica (Bisquerra, 2005).

La intervención Psicopedagógica cuenta con diferentes modelos, los cuales se describirán en el siguiente apartado.

1.4.2 Modelos de intervención

Los modelos de intervención son la unidad básica de la acción, la literatura especializada los ha clasificado en (Henao, Ramírez, & Ramírez-Palacio, 2006):

- Teóricos: aportes provenientes de las diversas corrientes de pensamiento.
- Básicos: su conocimiento es la unidad básica de intervención clínica, por programa y por consulta.
- Organizativos: encargados de plantear la manera de organizar la orientación en contexto específico.
- Mixtos: se han combinado para satisfacer necesidades de un contexto específico, algunos ejemplos de estos modelos serían los comunitarios, ecológicos, sistémicos, psicopedagógicos, por mencionar algunos.

Dentro del modelo mixto se encuentra el modelo psicopedagógico el cual, Álvarez y Bisquerra (1997 citado por Chacón, 2003) se clasifica en clínico, consulta y programas.

El **modelo clínico** consiste en establecer una atención directa e individualizada, con carácter terapéutico basado en la relación orientador-orientado y centrado en las necesidades específicas de quien llegue a consultar.

Mientras que el **modelo de consulta** se ejerce mediante una acción indirecta con carácter preventivo y de desarrollo, posibilitando el adquirir conocimientos y habilidades para resolver problemas, concibe de manera insuficiente poder abordar al sujeto sin tener en cuenta el medio que le rodea.

Por último, pero no menos importante, se encuentra el **modelo de programas** el cual se caracteriza por ser contextualizado y dirigido a todos, mediante intervención directa y grupal con carácter preventivo y de desarrollo. Este tipo de modelo es el más aceptado en la intervención psicopedagógica, como afirman Henao, Ramírez y Ramírez-Palacio, “por su carácter preventivo, globalizador, comprensivo, crítico, ecológico y reflexivo...su finalidad es la potenciación de las competencias” (2003, p. 220)

Bausela (2004) cita a Álvarez y Hernández (1998) quienes señalan una serie de fases para la toma de decisiones en el proceso de intervención por programas, representada en la siguiente figura.

FASES DE EVALUACIÓN DE NECESIDADES	FASE DEL DISEÑO DEL PROGRAMA	FASE DE APLICACIÓN	FASE DE EVALUACIÓN
DECISIONES SOBRE:			
<ul style="list-style-type: none"> • Ámbitos y variables a evaluar. • Criterios para la delimitación de la población destinataria. • Los métodos y técnicas de evaluación a emplear. • Pautas para la priorización de necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de programa y de oferta que se hará a los destinatarios. • Estrategia de diseño a emplear. • Metodología a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Resultados esperables. • Condiciones para su aplicación. • Recursos a utilizar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivo de control y toma de decisiones. • Estrategias de apoyo a gestores y destinatarios antes y durante la aplicación. • Sistema de seguimiento de los destinatarios después de finalizado el programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de evaluación deseable. • Modelo de evaluación a utilizar. • Organización de la recogida de datos. • Estrategia para el análisis y la valoración de los resultados.

Figura 9. Toma de decisiones en el proceso de intervención por programas. Retomado de Álvarez y Hernández (1998) obtenido de Modelos de orientación e intervención psicopedagógica (Bausela, 2004).

1.4.3 Estrategia de intervención

Se define como Taller “el medio que posibilita el proceso de formación profesional. Como programa es una formulación racional de actividades específicas, graduadas y sistemáticas, para cumplir los objetivos de ese proceso de formación del cual es su columna vertebral” (Kisnerman, 1997, citado en Universidad de Antioquia, consultado en 2017).

Es decir, es una forma de enseñar y aprender mediante la realización de algo, donde se aprende a través de lo vivencial y no desde la transición. En un taller predomina el aprendizaje sobre la enseñanza, por lo cual se tratará, entonces, de un aprender haciendo, dado que los conocimientos se adquieren por una práctica concreta, llevando a cabo algo relacionado con la formación que se enseña y se aprende mediante una tarea conjunta. (Careaga, Sica, Cirillo, & Da Luz, 2006)

Según Gibb (1996 retomado de Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, 2006), para poder desarrollar de manera adecuada un taller, se deben considerar una serie de aspectos, a saber:

- La creación de un ambiente físico: el ambiente ha de ser informal evitando motivos de distracción tomando en cuenta aspectos como calefacción, iluminación y ventilación, así como un espacio que permita una máxima base de experiencias, una gran participación y un mínimo de intimidación.
- Establecimiento de acuerdos para evitar problemas dentro del taller y con los participantes.
- La libertad del grupo para que establezcan sus propios objetivos y tomen sus propias decisiones.
- La enseñanza de habilidades adecuadas para la toma de decisiones que se lleguen a presentar.

En la siguiente figura se muestra la programación de un taller:

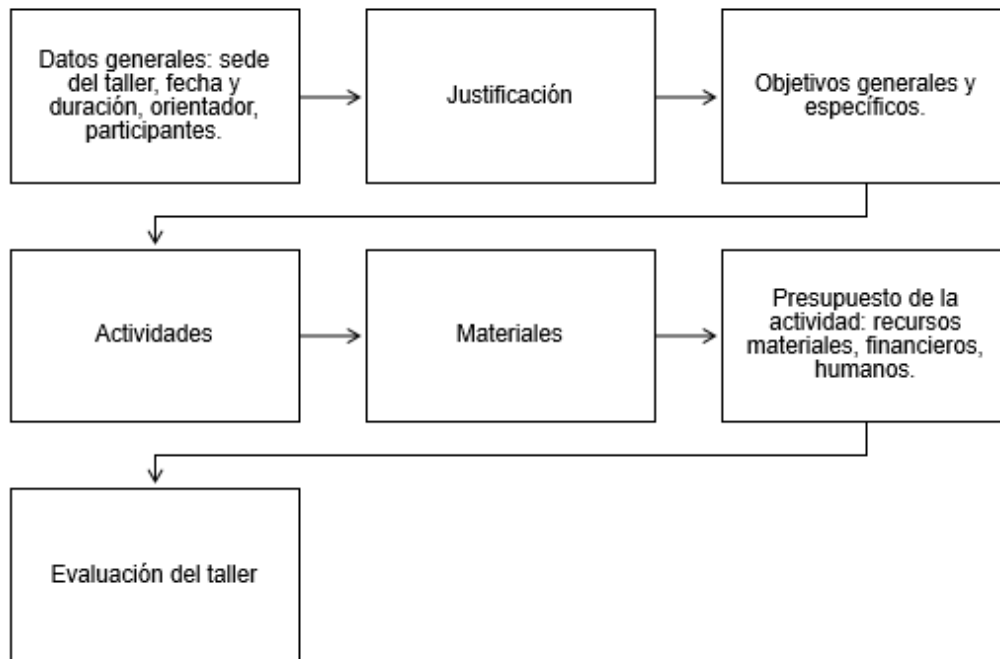


Figura 10. Programación de un taller. Obtenido de *Conceptos básicos de qué es un taller participativo, como organizarlo, dirigirlo y cómo evaluarlo*.

En la parte de evaluación del taller tiene gran importancia el diseño e implementación de los talleres, debido a que el grupo debe ser capaz de evaluar si los objetivos propuestos se están cumpliendo de forma adecuada o no. Así, la evaluación se puede hacer de manera oral o escrita, formal o informal, etc. (Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, 2006).

2. METODOLOGÍA

2.1 Pregunta de investigación

¿Es posible favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional en docentes de nivel primaria mediante un taller?

2.2 Objetivo general

Demostrar la efectividad de un taller de inteligencia emocional aplicado a docentes de nivel primaria.

2.3 Objetivos específicos

- Identificar el nivel de inteligencia emocional en los docentes al inicio y fin de la intervención.
- Favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes.

2.4 Hipótesis

H₁: El taller Aprendiendo a Ser Docentes Emocionalmente Inteligentes (ASDEI) favorece el desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes de nivel primaria.

H₀: El taller Aprendiendo a Ser Docentes Emocionalmente Inteligentes (ASDEI) no favorece el desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes de nivel primaria.

2.5 Tipo de estudio

La investigación es de tipo exploratoria debido a que se requiere detectar los aspectos fundamentales de un tema poco estudiado en este contexto educativo y que ha sido abordado con debilidad, además de encontrar los procedimientos adecuados para una investigación posterior más completa. Descriptiva, debido a que la inteligencia emocional se caracteriza como el objeto de estudio. Aunado a ello se hará uso del método test-retest para mostrar la efectividad del taller.

2.6 Descripción de la muestra

La muestra que será seleccionada será una de tipo no probabilístico en el que se escogerán a aquellas personas que estén desempeñando única y exclusivamente el rol de docente. El tamaño absoluto de la muestra será de 20 docentes pertenecientes a la zona escolar 101 de la ciudad de Tehuacán, Puebla.

2.7 Procedimiento

Para poder realizar esta intervención, se tenía acceso a la institución, con la cual se había trabajado con anterioridad en otros proyectos. Así que se planteó el proyecto de intervención mediante un documento y de manera personal a la directora la cual mostró interés debido a la forma en que se ha trabajado en situaciones pasadas, además del tema que se aborda y los resultados que este podría tener tanto para los docentes como para los alumnos de dicha escuela.

Para poner en práctica este trabajo de investigación, en un primer momento, se aplicó a los docentes el instrumento “Trait Meta-Mood Scale-24” conocido por sus siglas como el TMMS-24 (Anexo 2), siendo este el primer acercamiento que se tiene con ellos, esto durante el consejo técnico que realizan cada fin de mes. Es importante resaltar que el método evaluación de dicha investigación será mediante un test-retest. En un segundo momento, se puso en práctica el proyecto de investigación con los docentes participantes. Al finalizar con la intervención del taller se aplicó, como último momento, el post test del TMMS-24.

Con la información obtenida previamente, al inicio, durante y final de la investigación se realizará un análisis estadístico de datos para comparar las puntuaciones obtenidas en el pre test y post test, así como el análisis de la información obtenida en la evaluación del taller.

2.8 Instrumentos

2.8.1 TMMS-24

En esta investigación se ha utilizado el TMMS-24 “Trait Meta-Mood Scale-24” (Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004) como instrumento de medición

de la inteligencia emocional (Anexo 2) y es la versión adaptada al español y reducida del Trait Meta-Mood Scale-48 (TMMS-48).

Extremera, Fernández Berrocal, Mestre y Guil (2004), retoman a Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) mencionando que el TMMS-48 es una medida de autoinforme del grupo de investigación de Salovey y Mayer; el objetivo de esta escala es obtener un índice que evalúe el conocimiento de cada persona sobre sus estados emocionales y así obtener una estimación personal sobre aspectos reflexivos de su experiencia emocional. Esta escala está compuesta por tres dimensiones claves de la inteligencia emocional: percepción emocional, comprensión de los sentimientos y regulación emocional.

1. Atención: cuando el individuo es capaz de sentir y expresar los sentimientos en una forma adecuada.
2. Claridad: se da cuando el individuo conoce bien sus propios estados emocionales.
3. Reparación: cuando una persona es capaz de regular sus estados emocionales correctamente.

Al igual que el TMMS-48, el TMMS-24 está compuesta por las tres dimensiones de la escala original, aunque algunos factores han sido depurados y ciertos ítems de la escala han sido eliminados por diversos motivos. Tras esa reducción la escala ha aumentado su fiabilidad en todos sus factores. (Extremera et al., 2004)

En el TMMS-24 se les pide a los sujetos que se evalúen según el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos; donde 1 es nada de acuerdo y 5 es totalmente de acuerdo, además contiene 8 ítems por factor y su fiabilidad para cada componente es de .90 en atención y claridad y .86 en reparación. Aunado a ello presenta una fiabilidad test-re test idónea. (Extremera et al., 2004)

Para obtener una puntuación de cada una de las dimensiones del TMMS-24, se suman los ítems del 1 al 8 correspondientes a la dimensión de atención, de los ítems 9 a 16 para la dimensión de claridad y del 17 al 24 para la dimensión de reparación.

Seguido de ello se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres de cada una de las dimensiones para interpretar los resultados.

	Puntuaciones Hombres	Puntuaciones Mujeres
	Debe mejorar su atención: presta poca atención <21	Debe mejorar su atención: presta poca atención <24
<i>Atención</i>	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >36

	Puntuaciones Hombres	Puntuaciones Mujeres
	Debe mejorar su claridad <25	Debe mejorar su claridad <23
<i>Claridad</i>	Adecuada claridad 26 a 35	Adecuada claridad 24 a 34
	Excelente claridad >36	Excelente claridad >35

	Puntuaciones Hombres	Puntuaciones Mujeres
	Debe mejorar su reparación <23	Debe mejorar su reparación <23
<i>Reparación</i>	Adecuada reparación 24 a 35	Adecuada reparación 24 a 34
	Excelente reparación >36	Excelente reparación >35

Este instrumento de medición se realizará mediante un test-re test, es decir se aplica el test a la misma muestra en dos momentos temporales distintos, para poder correlacionan ambas medidas y analizar los resultados en un momento posterior de la investigación.

2.8.2 Observación estructurada

Para esta investigación se hizo uso de la observación estructurada, haciendo uso del diario de campo con la finalidad de que se observen los cambios que van surgiendo con los sujetos de investigación a lo largo de dicha investigación.

Ander Egg (2003, retomado de Campos y Lule, 2012) menciona que la observación tiene dos significados, por una parte, esta la que se relaciona con la técnica de investigación, debido a que participa en procedimientos para obtener información del objeto de estudio que se deriva de las ciencias humanas, empleando los sentidos con lógica relacional de los hechos; mientras que la segunda, esta vista como un instrumento de investigación que se emplea de manera sistemática para que se pueda obtener información mediante los principios del método científico buscando en los datos que se obtuvieron, su validez y confiabilidad.

Existe una clasificación de la observación, dentro de las cuales se encuentra la observación estructurada, también llamada sistemática, se dispone previamente; del campo a estudiar (sujetos y lugares) como de aspectos concretos o conductas sobre las que va a centrar su atención (Frances, consultado en 2017). Este tipo de observación se refiere a la observación metódica que es apoyada por instrumentos como el diario de campo y la guía de observación mediante la utilización de categorías previamente codificadas para poder obtener información controlada, clasificada y sistemática; las categorías pueden ser aspectos referidos a conductas, formas de respuestas, acciones, etc., que permitirán la cuantificación de las conductas observadas y su frecuencia, entre otros datos (Campos & Lule, 2012).

2.8.3 Diario de campo

El diario de campo es un instrumento que permite sistematizar las prácticas investigativas, permitiendo mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Bonilla y Rodríguez (citado por Martínez, 2007, p. 77) mencionan que,

El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él

se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo. (p.129)

Según Martínez (2007) la descripción que se hacen dentro del diario de campo consiste en ir detallando, de manera objetiva, el contexto donde se desarrolla la acción. El cual se debe describir con sentido de investigación ese lugar respondiendo qué relación tiene esa situación con el objeto de estudio.

El diario de campo tiene elementos comunes (Comisión de Prácticas. Universidad Zaragoza, consultado en 2017):

- Fecha
- Observaciones de las actividades
- Análisis, valoraciones e interpretaciones

Este diario permite sistematizar la experiencia, reelaborar y consolidar el conocimiento teórico-práctico (Comisión de Prácticas. Universidad Zaragoza, consultado en 2017).

El objetivo de utilizar este instrumento, en la presente investigación, es servir de apoyo para corroborar los resultados obtenidos de los demás instrumentos. En el Anexo 3, se encuentra el modelo que se ocupará para esta investigación.

2.8.4 Pase de lista

El pase de lista es el signo seguro de la presencia de las personas en un grupo específico. Es el indicador inicial, que el responsable debe registrar, éste no se puede llevar en la memoria, además tiene que haber constancia con este acontecer diario. Este tiene procedimientos semejantes como asistencia, retardo o falta (González-Teyssier, 2013).

El uso del pase de lista, en esta investigación, tiene el objetivo de registrar la asistencia de los participantes en cada sesión. Con el fin de obtener, al final del taller, el porcentaje de asistencias por participante y por grupo. Esto da la oportunidad de visualizar de manera cuantitativa la asistencia al taller y la aceptación del taller. (Anexo 4)

2.8.5 Evaluación ASDEI por bloque temático

La evaluación ASDEI por bloque temático (Anexo 5) se retoma del libro *Mis dinámicas para desarrollar la educación emocional* de López-Cassá y Renom en 2011, adaptándola a las necesidades y objetivos del taller.

Dicha evaluación es realizada por el responsable del taller, en ella va a verificar el nivel de alcance de los objetivos de cada actividad, por el participante, durante cada bloque temático que se encuentra en el taller. El responsable podrá ir observando el avance que tiene cada participante en cada actividad del bloque.

2.8.6 Evaluación del taller ASDEI

La evaluación hacia el taller ASDEI por parte de los participantes (Anexo 6) se realizó con el objetivo de verificar cuál es la opinión de estos para fines de la investigación, así como para la mejora del taller.

Este instrumento se realizó tomando en cuenta la estructura de la evaluación del programa *Proteger a la población contra el humo del tabaco: entornos sin humo*, realizado por la Organización Mundial de la salud en 2004.

2.9 Gestiones

Para poder llevar a cabo dicha investigación se realizaron algunas gestiones, estas con el propósito de llevar un orden a la hora de su realización. En primer lugar, se realizó la solicitud del permiso con el directivo de la institución, para la realización del trabajo, el cual se encuentra en el Anexo 7. Así mismo, en el Anexo 8 se encuentra la respuesta de que fue aceptado dicho permiso. Una vez obtenido el permiso, se llevó acabo la aplicación del test durante el Consejo Técnico de los docentes de nivel primaria, quienes se reúnen en una sola escuela. Posteriormente, la supervisora durante los siguientes días realizó la invitación a sus docentes para asistir al taller, así los interesados procedieron a anotarse en una lista para, posteriormente, poder avisarles la fecha exacta en la que iniciaría el taller.

Seguido de ello, se realizó la calendarización, el cual se encuentra en el Anexo 9, de todo lo que se había llevado a cabo además de poner fechas exactas para la aplicación del taller, así como la aplicación post-test. Por lo cual, cada sesión del taller se realizó tres veces a la semana cada una con una duración de dos horas; algunas sesiones se llegaron a prolongar máximo una hora por petición de los participantes. Durante cada inicio de sesión se realizó el pase de lista de los docentes, así como una evaluación por bloque temático de cada participante, además al final de cada una se realizó un diario de la misma. En la última sesión se llevó a cabo una evaluación de los participantes hacia el taller.

Para finalizar con las actividades de dicha investigación se realizó el post-test, el cual se llevó a cabo en el consejo técnico de los docentes, de esta manera se acordó con los mismos como con otros docentes interesados, poner en práctica nuevamente el taller para mitad de ciclo escolar, con una tentativa de enero-febrero.

3. Taller “Aprendiendo a Ser Docentes Emocionalmente Inteligentes” (ASDEI)

3.1 Presentación

La inteligencia emocional es saber reconocer, entender y manejar nuestras propias emociones además de saber reconocer, entender e influir en las emociones de las demás personas.

Afortunadamente, la inteligencia emocional se puede desarrollar, adquirir y aprender con el paso del tiempo. Algunos expertos aseguran que este tipo de inteligencia es mucho más importante que la inteligencia cognitiva y que incluso pueden llevar a la persona al éxito. La inteligencia emocional debería ser parte esencial de la formación de la persona dado que le permite enfrentarse de manera adecuada a las diversas situaciones que se le lleguen a presentar a lo largo de su vida, sean positivas o negativas.

En el contexto educativo la inteligencia emocional, desde hace algunos años, se ha convertido en parte de la formación de los alumnos, para que estos puedan desarrollar diferentes habilidades que les sean útiles a lo largo de su vida. Sin embargo, se ha dejado de lado a uno de los actores principales en este ámbito, los docentes, quienes son los que proporcionan, enseñan y dotan a los alumnos de estas habilidades. Ya que ¿Cómo podrían enseñar a sus alumnos qué es y cómo se desarrolla la inteligencia emocional? Si ellos no han experimentado y vivido el cómo hacerlo e incluso llegan a desconocer lo que es.

El taller “Aprendiendo a Ser Docentes Emocionalmente Inteligentes” por sus siglas ASDEI fue creado por la investigadora de la presente tesis y surge como una necesidad por parte de los docentes de nivel primaria para sensibilizarlos en este tema.

Dicho taller es una propuesta que la investigadora hace para los docentes de nivel primaria, sobre aspectos que tienen que ver con la inteligencia emocional,

como lo son autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía, habilidades sociales y asertividad. La finalidad de la propuesta es hacer posible la adquisición del conocimiento y el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes mediante la sensibilización para que la puedan transmitir de manera adecuada y vivencial a sus alumnos.

Es una propuesta para ser desarrollada en cualquier institución educativa, principalmente al nivel de educación básica, dado que los docentes de este nivel trabajan con niños.

El taller se puede llevar a cabo mediante sesiones entre semana, en un fin de semana, a lo largo de un bimestre, incluso de forma intensiva según los actores estén de acuerdo.

3.2 Objetivo general del taller

El taller “Aprendiendo a Ser Docentes Emocionalmente Inteligentes” busca sensibilizar a los docentes sobre la importancia de desarrollar su inteligencia emocional. Además, de proporcionarles herramientas para favorecer el desarrollo de esta que les son útiles para su vida personal y profesional.

3.3 Contenidos del taller

Los contenidos del taller se encuentran conformados por siete temas:

- Autoconocimiento
- Autoestima
- Autocontrol
- Automotivación
- Empatía
- Asertividad
- Habilidades sociales

3.4 Presupuestos teóricos del taller

El taller “Aprendiendo a Ser Docentes Emocionalmente Inteligentes” se fundamenta en una intervención psicopedagógica dentro del modelo mixto en el cual destaca el modelo de programas interviniendo a través de un taller, bajo los principios básicos de la inteligencia emocional y el presupuesto teórico, principalmente, de Salovey y Mayer.

3.5 Procedimiento metodológico

En el diseño y desarrollo del taller “Aprendiendo a Ser Docentes Emocionalmente Inteligentes” se cumplen con las siguientes fases:

1. Etapa de revisión bibliográfica y trabajos de investigación sobre programas ya aplicados.
2. Etapa de diseño del taller: sesiones, participantes, objetivos, contenido, actividades, etc.
3. Etapa de aplicación y seguimiento del programa.
4. Etapa de evaluación de los resultados obtenidos.

3.6 Taller “Aprendiendo a Ser Docentes Emocionalmente Inteligentes”

3.6.1 Definición

ASDEI, “Aprendiendo a Ser Docentes Emocionalmente Inteligentes”, es un conjunto de actividades que se desarrollan a través de un taller orientadas hacia un objetivo específico, que intenta responder a las necesidades de los docentes de su inteligencia emocional.

El taller está entendido como una intervención psicopedagógica para instituciones de nivel primaria. Es una intervención directa que puede llegar a ser colaborativa, es decir, en la que directivos, docentes, administrativos y padres de familia pueden participar; incluso los alumnos. Sin embargo, este último se tendría que adecuar según las características que estos tengan.

La programación de dicha intervención está dirigida para alcanzar el objetivo que se propone no sólo como meta sino también durante su realización que les permite a los docentes sensibilizarse ante el tema y además hacerlo vivencial para que sea un aprendizaje más significativo.

3.6.2 Diseño del taller ASDEI

La intervención psicopedagógica, a través del taller Aprendiendo a Ser Docentes Emocionalmente Inteligentes está compuesto por tres fases: la primera es la fase introductoria, la segunda es la fase de desarrollo del taller y la tercera es la fase de cierre, en total está conformado por diez sesiones, cada una de dos horas.

La fase introductoria, que es la primera sesión, está denominada como “Esto te va a interesar” en la cual todos los actores que estén involucrados en dicho taller están presentes. El objetivo de esta fase es motivar y sensibilizar a los docentes para comenzar a llevar a cabo el presente taller. En dicha sesión se llevan a cabo las siguientes actividades: la presentación del taller, dinámica de integración, la elaboración de los acuerdos para todo el taller y una introducción sobre lo que es la inteligencia emocional.

La segunda fase, que es el desarrollo del taller, se encuentra compuesta por siete sesiones, cada una con un objetivo específico y actividades específicas según el tema a desarrollar.

Para la segunda sesión, llamada “Aprendiendo sobre mí” se planearon las siguientes actividades:

- Y tú, ¿Quién eres?
- Mi escudo de armas.
- Soy un árbol.

La tercera sesión, “Amando(me)”, está conformada por las actividades:

- Amarse a uno mismo.

→ El jarrón de los sueños.

La cuarta sesión, llamada “Sembrando para cosechar”, contiene las siguientes actividades:

→ Motivando(me)

→ Yo haría...

→ Recordando, buscando y encontrando mis motivaciones.

La quinta sesión, “Guardando el control”, tiene actividades como:

→ Tú, ¿Qué harías?

→ El semáforo

→ Las burbujas del autocontrol.

→ La receta mágica para el autocontrol.

La sexta sesión, nombrada “Conociendo otros zapatos”, se definieron las siguientes actividades:

→ ¿Empatizar con el otro?

→ La mujer y el puente.

→ El ciego, el mando y el cojo.

La séptima sesión definida como “Una forma positiva de entender” tiene las siguientes actividades:

→ No es lo que haces, es lo que eres.

→ Me encantaría, pero no me apetece.

→ Cosquillitas.

La tercera fase, que conforma la última sesión, llamada “Esto no termina aquí”, es el cierre del taller en el cual se compartirán las experiencias que tuvo cada uno de los participantes, así como una evaluación que hacen los participantes hacia el taller y el responsable del mismo. En el Anexo 10 se encuentra el taller completo.

4. RESULTADOS

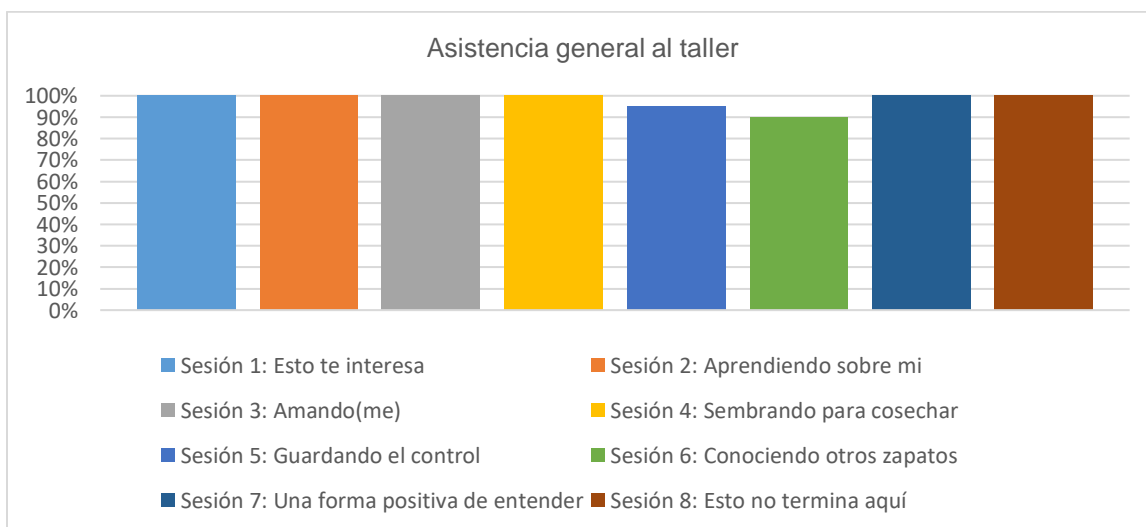
En este capítulo se reportan los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación, cuyo objetivo es comprobar la efectividad del taller de inteligencia emocional para docentes de nivel primaria a través de los diferentes instrumentos utilizados.

4.1 Asistencia de los participantes

El total de participantes que formaron parte de la muestra de esta investigación fue de 20 personas. Los criterios de inclusión utilizados fueron los siguientes: Docentes de nivel primaria federal que se encuentren activos, no importando si son supervisores, directivos o docentes que se encuentren a cargo de un grupo, que estén dispuestos a asistir a todas las sesiones del taller o con un mínimo de asistencia del 85%, que estén dispuestos a participar en cada una de las actividades que se lleven a cabo durante todo el taller y se excluyeron a los docentes de nivel primaria particular, que cuenten con horarios de trabajo vespertinos y que pertenezcan a un nivel escolar diferente al de primaria.

Su asistencia se tomó en cuenta mediante un pase de lista en cada sesión, así, en la siguiente gráfica se muestra de manera ilustrativa la asistencia de los participantes al taller.

Gráfica 1. Asistencia general al taller



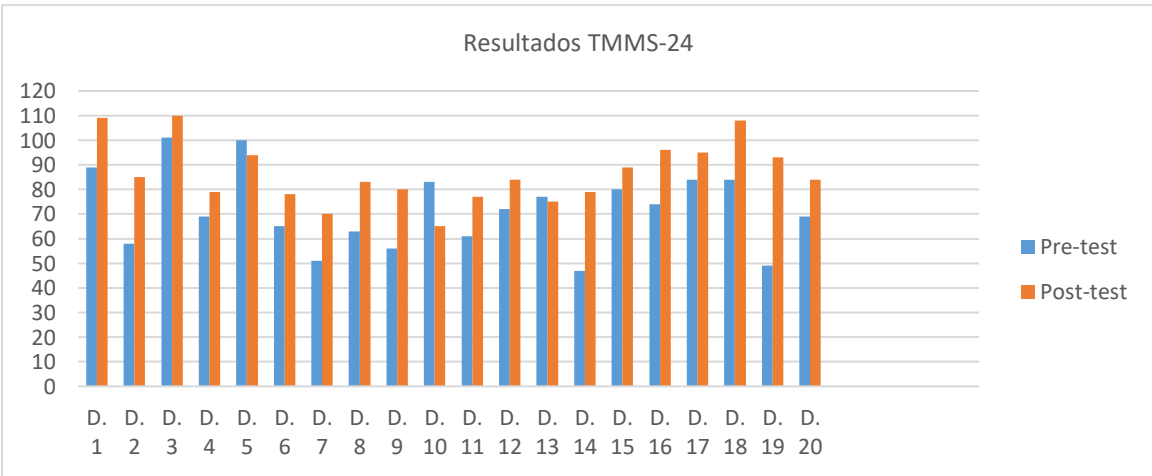
En esta se puede observar que seis sesiones del taller contaron con asistencia total. Mientras que, en una sesión, específicamente en la sesión 6 “Conociendo otros zapatos”, se registró una asistencia baja en relación a las demás. Por lo tanto, se reconoce que hay una aceptación del taller por parte de los participantes.

4.2 TMMS-24

El TMMS-24 fue el instrumento principal para llevar a cabo esta investigación, con este se pretendió mostrar la efectividad que tiene el taller ASDEI en los docentes de nivel primaria. Para poder analizar los datos de este instrumento en los dos momentos aplicados se hizo uso del IBM SPSS Statistics, que es un software estadístico que contiene técnicas de recolección de datos además de analítica predictiva para poder solucionar problemas empresariales o de investigación, brindando varias técnicas, que incluyen pruebas de hipótesis facilitando la gestión de datos, la selección y la ejecución de análisis y el intercambio de resultados, al igual que análisis multivariados y de sobrevivencia. (IBM, 2017)

Así, después de realizar la captura de los resultados obtenidos en el pre-test y post-test en este software, en la siguiente gráfica se puede observar de manera ilustrativa el aumento que hubo en la inteligencia emocional de los docentes después de haber participado en el taller ASDEI. Notando que hay un aumento considerable en los participantes después de haber participado en el taller ASDEI.

Gráfica 2. Resultados TMMS-24



Estos datos sirvieron para poder comprobar la normalidad de la muestra, a través del uso de la prueba Shapiro-Wilk, que se utiliza para muestras inferiores a 30 casos (Rodríguez, Gutiérrez, & Pozo, 2007), que viene incluida en el software IBM SPSS Statistics.

En esta prueba se hace uso de la H_0 y la H_1 , que son las siguientes:

- H_1 : Los datos no provienen de una distribución normal.
- H_0 : Los datos provienen de una distribución normal.

Empleando un valor de significancia de:

$$\alpha=0.05$$

Teniendo la siguiente interpretación:

- Si el p-valor es menor a α entonces la H_1 es aceptada, concluyéndose que los datos no vienen de una distribución normal.
- Si el p-valor es mayor a α , no se rechaza la H_0 y se concluye que los datos siguen una distribución normal.

En la tabla 1 se puede observar que p-valor en el pre-test es de 0.724 y en el post-test el p-valor es de 0.311, esto significa que ambos son mayores a α . Por lo tanto, se acepta la H_0 , la cual dice que los datos provienen de una distribución normal.

Tabla 1. Pruebas de normalidad.

Pruebas de normalidad			
	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig. p-valor
Suma del pre-test	0.969	20	0.724
Suma del re-test	0.946	20	0.311

Para poder hacer la comparación de las muestras relacionadas del pre-test y post-test del taller se hizo uso de la prueba t de Student. Esta “se diseñó para examinar las diferencias entre dos muestras independientes y pequeñas que tengan distribución normal y homogeneidad en sus varianzas” (Sánchez-Turcios, 2015, p.59). De igual modo, incluida en el software IBM SPSS Statistics.

En esta prueba se hace uso de la H_0 y la H_1 de la investigación presente, que son las siguientes:

- H_1 : El taller Aprendiendo a Ser Docentes Emocionalmente Inteligentes (ASDEI) favorece el desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes de nivel primaria.
- H_0 : El taller Aprendiendo a Ser Docentes Emocionalmente Inteligentes (ASDEI) no favorece el desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes de nivel primaria.

Empleando un valor de significancia de:

$$\alpha=0.05$$

Teniendo la siguiente interpretación:

- Si el p-valor es menor a α entonces la H_1 es aceptada, concluyéndose que el taller de inteligencia emocional favorece el desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes de nivel primaria.
- Si el p-valor es mayor a α , se acepta H_0 y se concluye que el taller de inteligencia emocional no favorece el desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes de nivel primaria.

Para poder examinar las diferencias entre las muestras del pre-test y post-test y así poder aceptar o rechazar la H_0 o la H_1 , según sea el caso, en la siguiente tabla se observa la media obtenida de cada una de ellas. La cual se obtuvo de la suma de los valores de cada una de las preguntas del pre y post-test.

Tabla 2. Estadísticas de muestras emparejadas.

Estadísticas de muestras emparejadas		
	Media	N
Suma del pre-test	71.6000	20
Suma del post-test	86.6500	20

Al comparar las medias del pre-test y post-test se puede ver que hay un aumento de la media en el post-test, lo que indica que los participantes del taller tuvieron respuestas más favorables en la escala de Likert.

Así, al realizar la prueba de muestras emparejadas a través del paquete estadístico IBM SPSS Statistics, haciendo uso de las medias, para poder aceptar o rechazar la H_0 o la H_1 , según sea el caso, en la tabla 3 se pueden observar los siguientes resultados.

Tabla 3. Pruebas de muestras emparejadas.

Prueba de muestras emparejadas								
Diferencias emparejadas								
						t	gl	Sig. (bilateral) p-valor
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Suma del pre-test y Suma del re-test	-15.05000	13.56650	3.03356	-21.39932	-8.70068	-4.961	19	.000

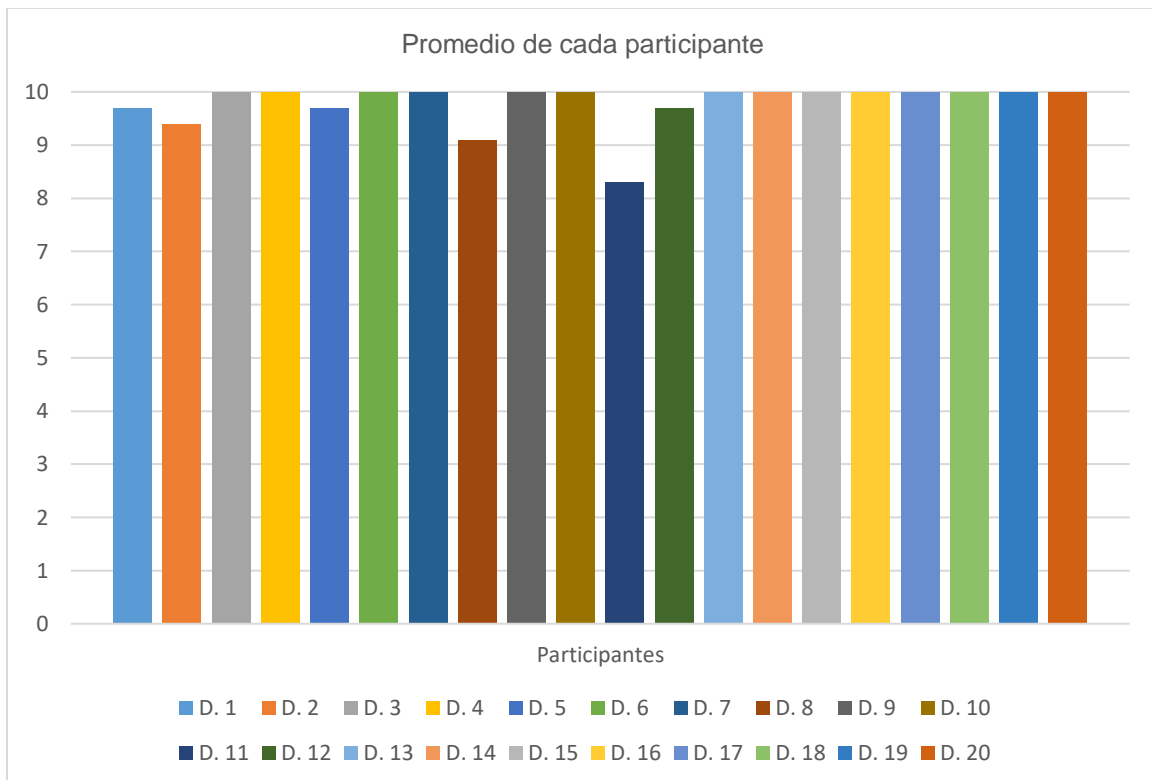
En esta tabla podemos observar que el p-valor es de 0.000, y tomando en cuenta la interpretación, se observa que es menor a 0.05, por lo tanto, se acepta H_1 aceptando la hipótesis de investigación alternativa la cual dice que el taller de inteligencia emocional favorece el desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes de nivel primaria.

4.3 Evaluación ASDEI por bloque temático

Otro de los instrumentos que se utilizó, como apoyo para esta investigación, fue la Evaluación ASDEI por bloque temático. En la cual el objetivo de esta evaluación se modificó durante la sesión dos del taller, debido a que sirvió, de mejor manera, para evaluar el cómo se había desenvuelto el participante en cada actividad, tomando en cuenta la actitud, participación y trabajo en equipo a través de la percepción de la responsable del taller.

En la gráfica siguiente se muestra el promedio general que obtuvo cada uno de los participantes de la “Evaluación ASDEI por bloque temático”. Es importante resaltar que las sesiones uno y dos no se tomaron en cuenta debido a que en ella no se abordaba un tema en específico relacionado con la inteligencia emocional.

Gráfica 3. Gráfica del promedio de cada participante

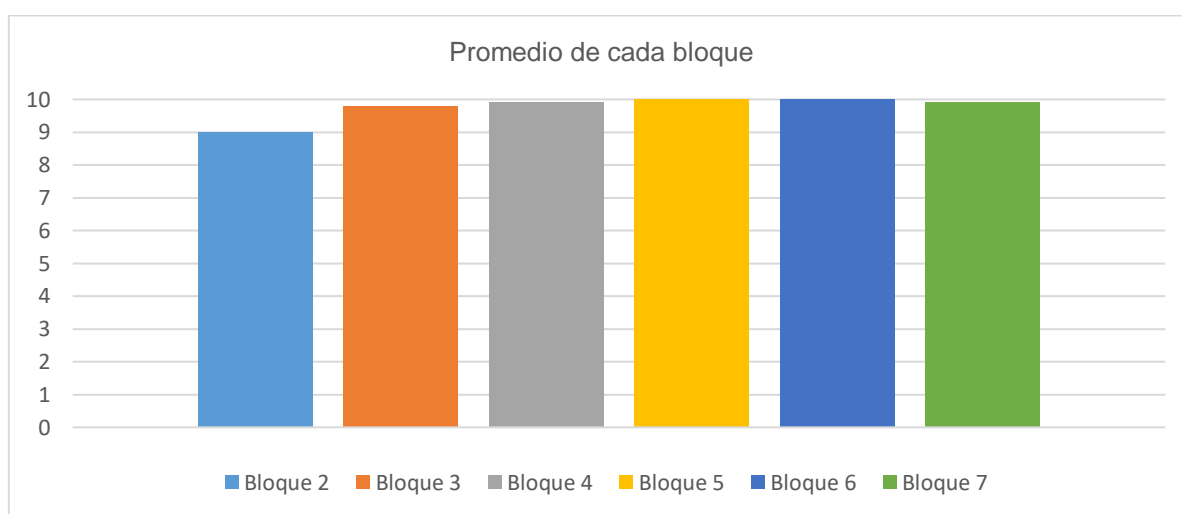


En ella podemos observar que la mayoría obtuvo un promedio arriba de nueve, mientras que el participante con menor calificación, se debió a que su desenvolvimiento durante las primeras sesiones era insuficiente.

Al comparar estos resultados con el post-test de cada uno de los docentes, se observa que coinciden con los altos puntajes que obtuvieron.

En la siguiente grafica se puede observar el promedio general de cada bloque temático, obtenido por la “Evaluación ASDEI por bloque temático”. Mostrando que las sesiones cinco y seis se obtuvo un excelente desenvolvimiento por parte de todos los participantes. Mientras que en el bloque dos se obtuvo un buen desenvolvimiento de los participantes.

Gráfica 4. Promedio general de cada bloque.



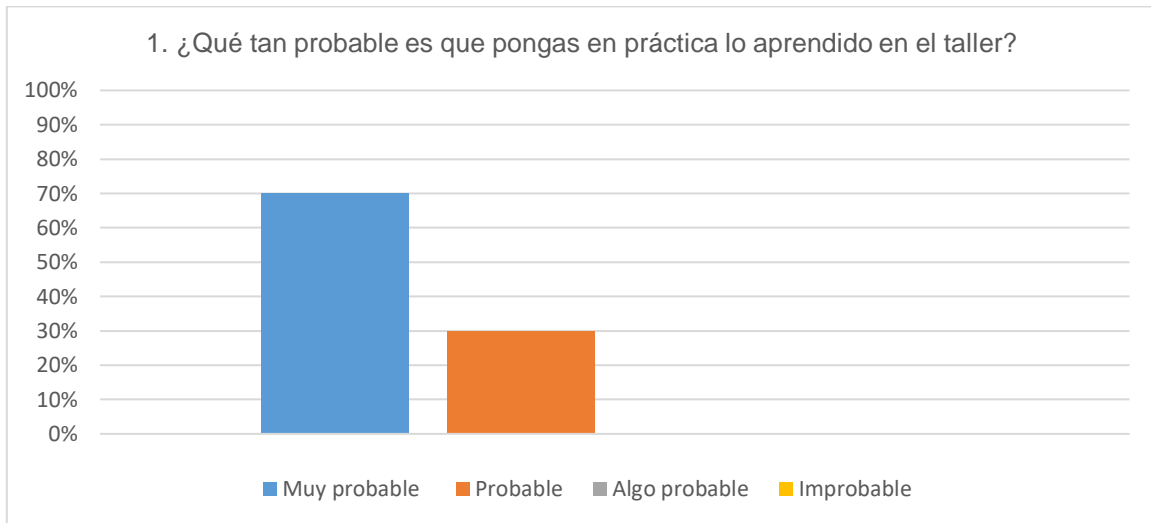
4.4 Evaluación del taller ASDEI

El último instrumento que se utilizó dentro del taller, como apoyo para esta investigación, fue la Evaluación al taller ASDEI. En la cual los participantes muestran la percepción que tuvieron hacia este.

Así, en la gráfica 5 se muestran los resultados, de los participantes, a la primera pregunta. En ella podemos observar que la probabilidad, de que los participantes pongan en práctica lo aprendido en el taller, es del 70%. Esto quiere decir que sí hay probabilidad de que lo realicen.

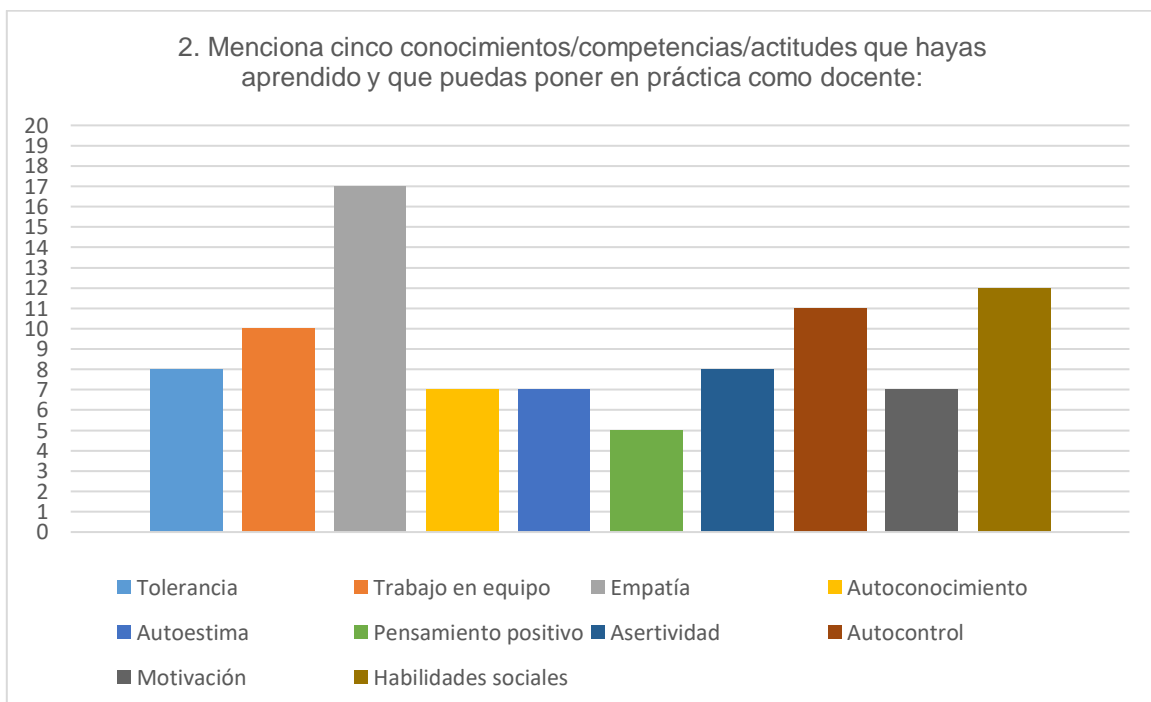
A pesar de que el 30% de los participantes respondieron que es probable, su repuesta no repercute de manera negativa ya que ambas respuestas van encaminadas al mismo punto: poner en práctica lo que aprendieron en el taller.

Gráfica 5. Probabilidad de poner en práctica lo aprendido en el taller.



En lo que respecta a la pregunta dos, “Menciona cinco conocimientos/ competencias/ actitudes que hayas aprendido y que puedas poner en práctica como docente”, en la Gráfica 6, se puede observar que existe una gran inclinación hacia la empatía, siguiéndoles las habilidades sociales, el autocontrol, el trabajo en equipo, tolerancia y asertividad.

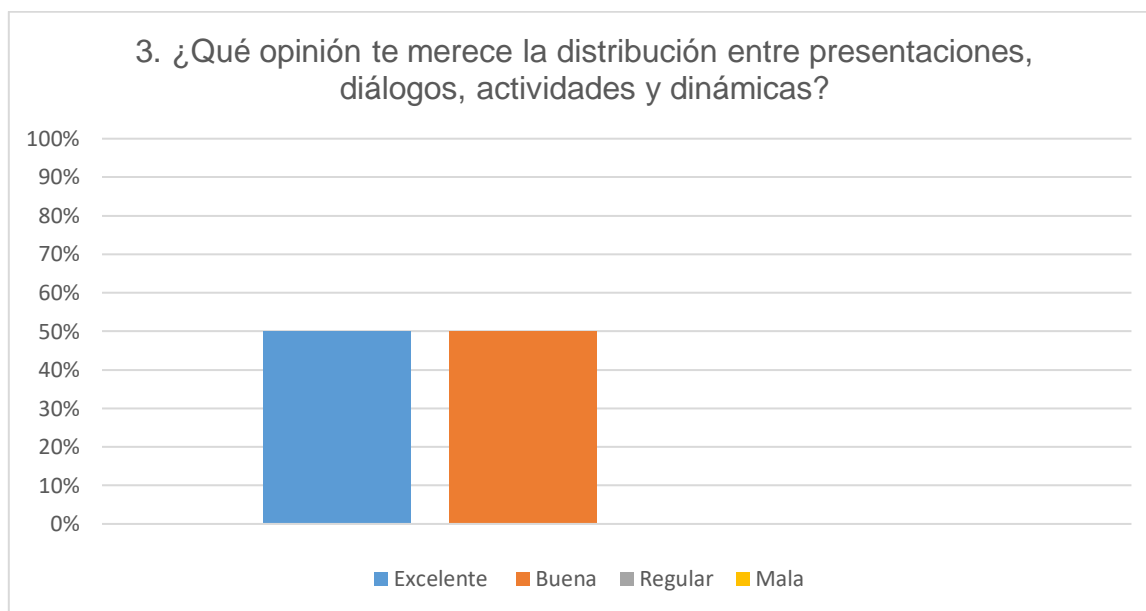
Gráfica 6. Conocimientos, competencias y/o actitudes aprendidas en el taller, para poner en practica como docente.



Mientras que el pensamiento positivo es el tema menos aprendido para poner en práctica como docente. Así, el autoconocimiento, la autoestima y la motivación se encuentran en un nivel promedio.

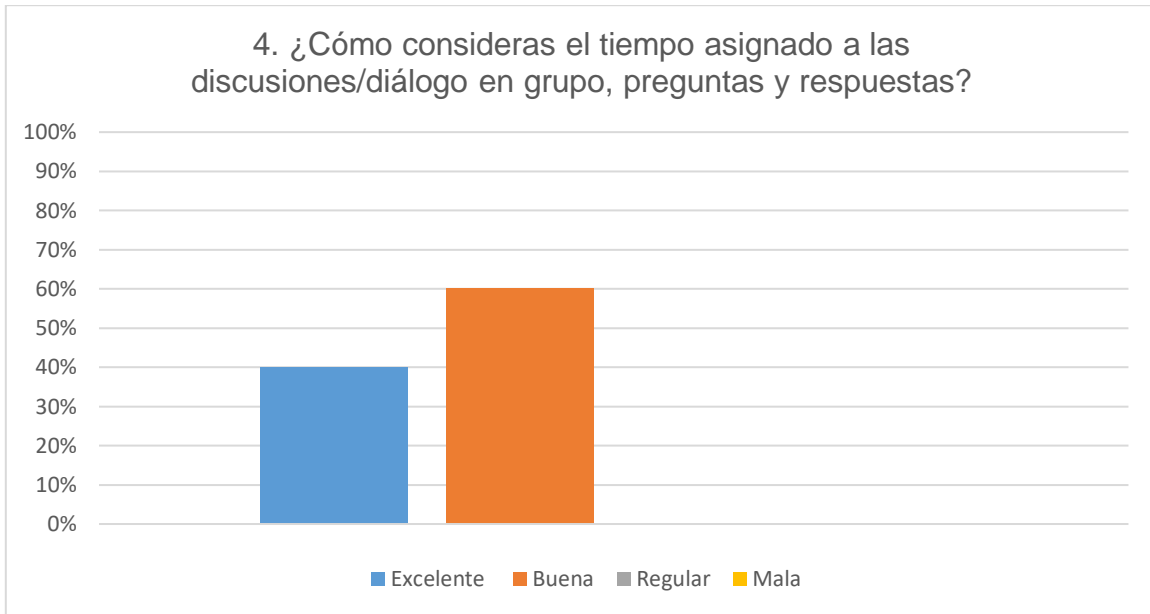
En la pregunta “¿Qué opinión te merece la distribución entre presentaciones, diálogos, actividades y dinámicas?” podemos observar, en la gráfica 7, que la respuesta de los participantes se encuentra balanceada entre excelente y buena, esto da a entender que la distribución de estas fue adecuada y acertada.

Gráfica 7. Opinión sobre la distribución de presentaciones, diálogos, actividades y dinámicas del taller.



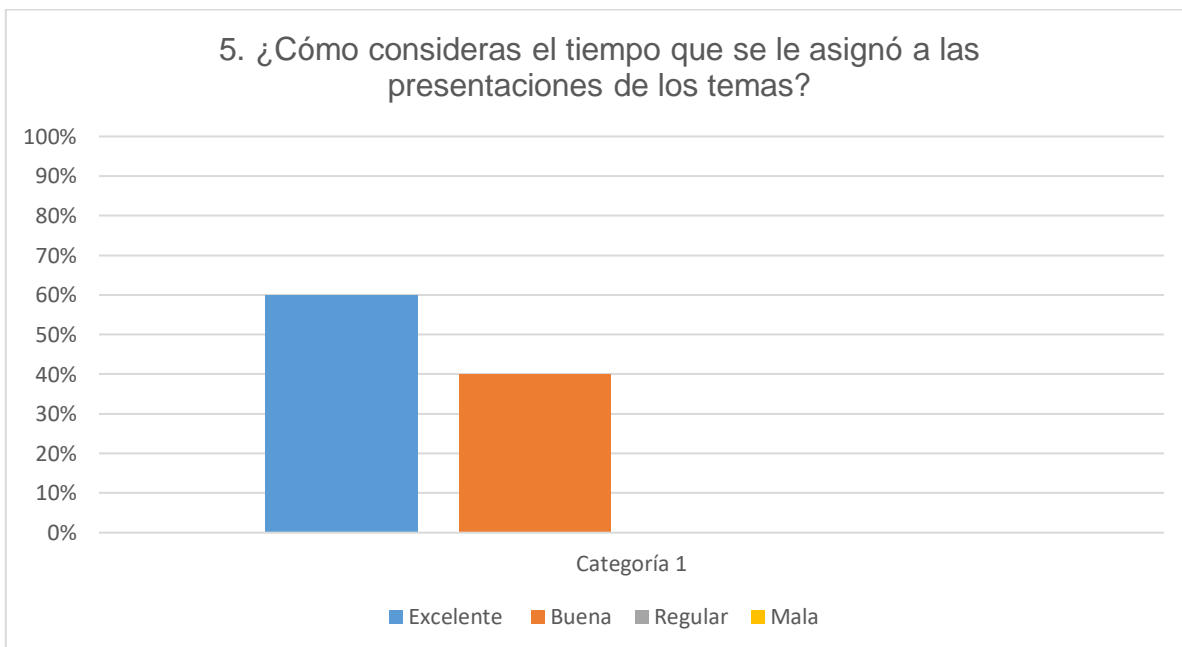
En la siguiente gráfica, se puede observar que el tiempo asignado a las discusiones y diálogo en grupo como las preguntas y respuestas fue adecuada para los participantes, ya que el 60% la calificaron como buena, mientras que el 40% la calificaron como excelente. Nuevamente, se puede interpretar que el tiempo asignado a las discusiones y diálogo en grupo como a las preguntas y respuestas fue acertado.

Gráfica 8. Consideración del tiempo asignado a las discusiones y diálogo en grupo, preguntas y respuestas.



La gráfica 9 corresponde a la pregunta “¿Cómo consideras el tiempo que se le asignó a la presentación de los temas?”, en ella podemos observar que el 60% de los participantes consideró excelente el tiempo asignado a la presentación de los temas, mientras que el 40% lo considero como bueno.

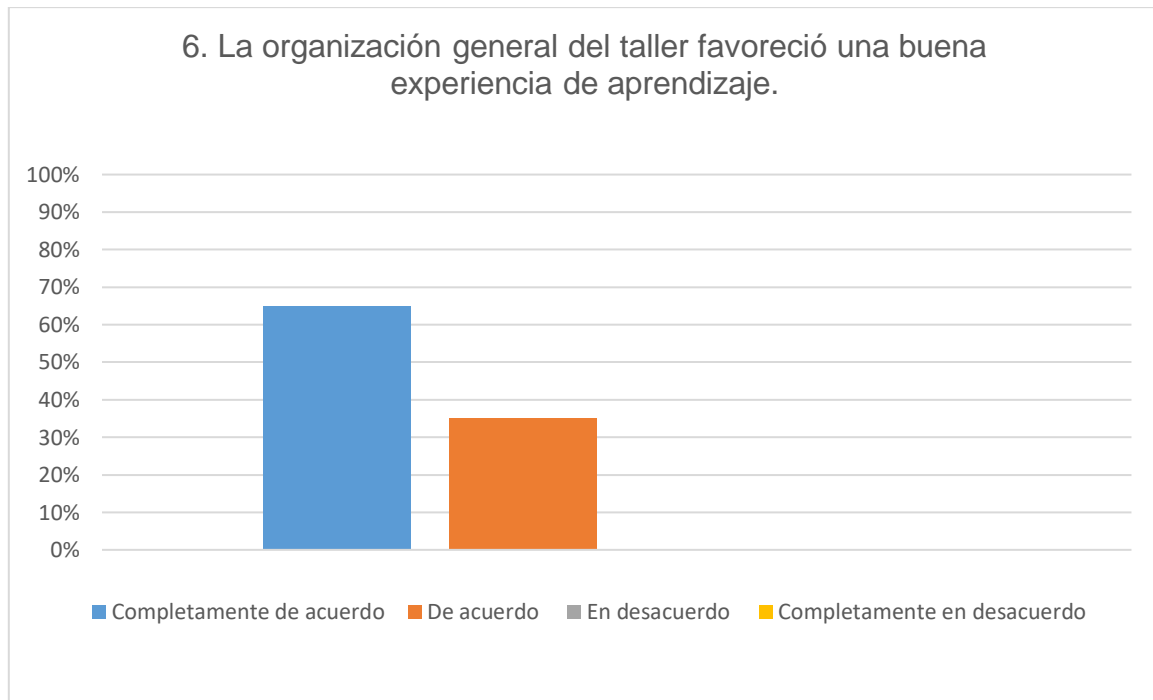
Gráfica 9. Consideración del tiempo asignado a las presentaciones de los temas.



A pesar de que existe una diferencia del 20% entre estas dos opiniones, los resultados no afectan ya que se encuentra balanceado hacia el lado positivo, es decir, que el tiempo asignado fue correcto.

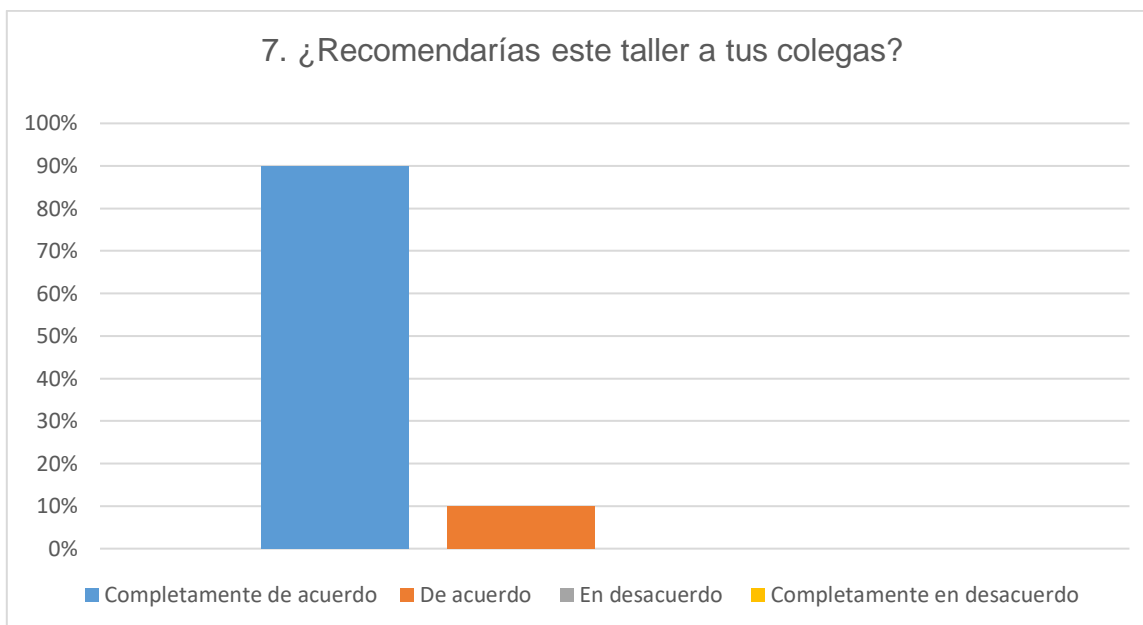
“La organización general del taller favoreció una buena experiencia de aprendizaje” corresponde a la sexta pregunta y se encuentra reflejada en la gráfica 10. En ella podemos observar que el 70% de los participantes estuvieron completamente de acuerdo en que la organización general del taller favoreció una buena experiencia de aprendizaje, mientras que el 30% solo estuvo de acuerdo.

Gráfica 10. *Experiencia de aprendizaje positiva.*



Por lo que respecta a la pregunta “¿Recomendarías el taller a otros colegas?”, correspondiente a la Gráfica 11, el 90% de los participantes estuvo completamente de acuerdo en recomendarlo. Mientras que el 10% solo estuvo de acuerdo. Esto muestra que hubo aceptación del taller por parte de los participantes, al estar de acuerdo en recomendarlo a otros colegas.

Gráfica 11. Recomendación del taller a otros colegas.



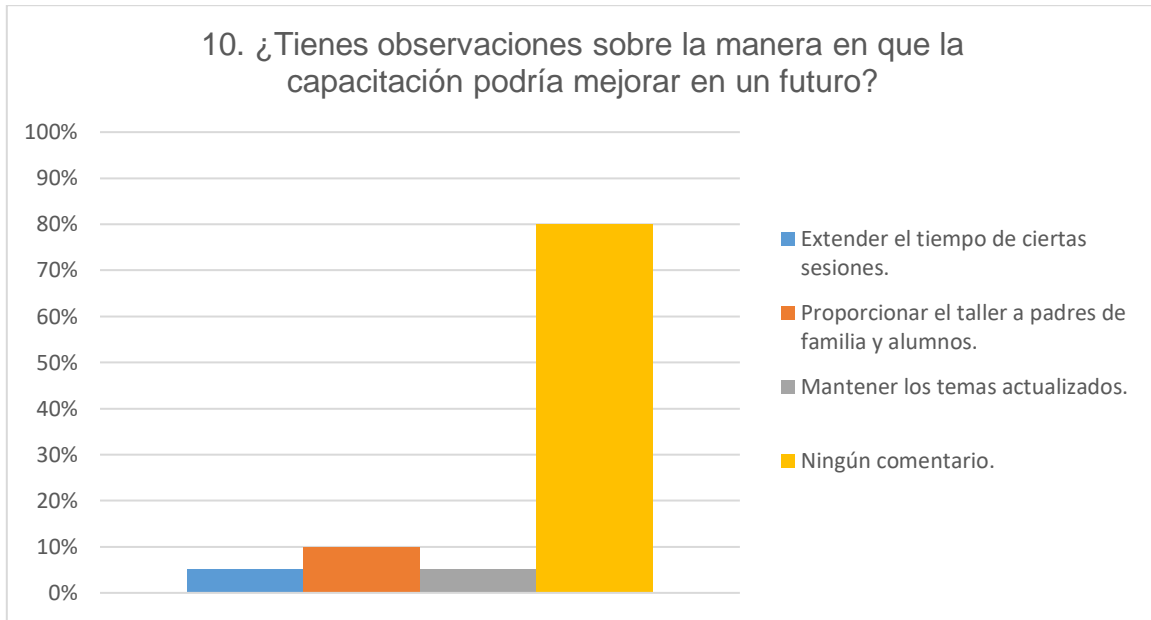
La pregunta ocho corresponde a “¿Qué acotarías o eliminarías, si es el caso, del taller?” en ella no se presentaron comentarios o respuestas por parte de los participantes.

En cuanto a la pregunta nueve, que corresponde a “Si consideras que se omitió algo que debería haberse tratado, indícalo a continuación”, tampoco los participantes presentaron alguna respuesta o comentario.

Por lo que respecta a la pregunta diez, “¿Tienes observaciones sobre la manera en que la capacitación podría mejorar en un futuro?”, que se observa en la gráfica 12, se puede observar que el 80% de los participantes no tuvieron ningún comentario.

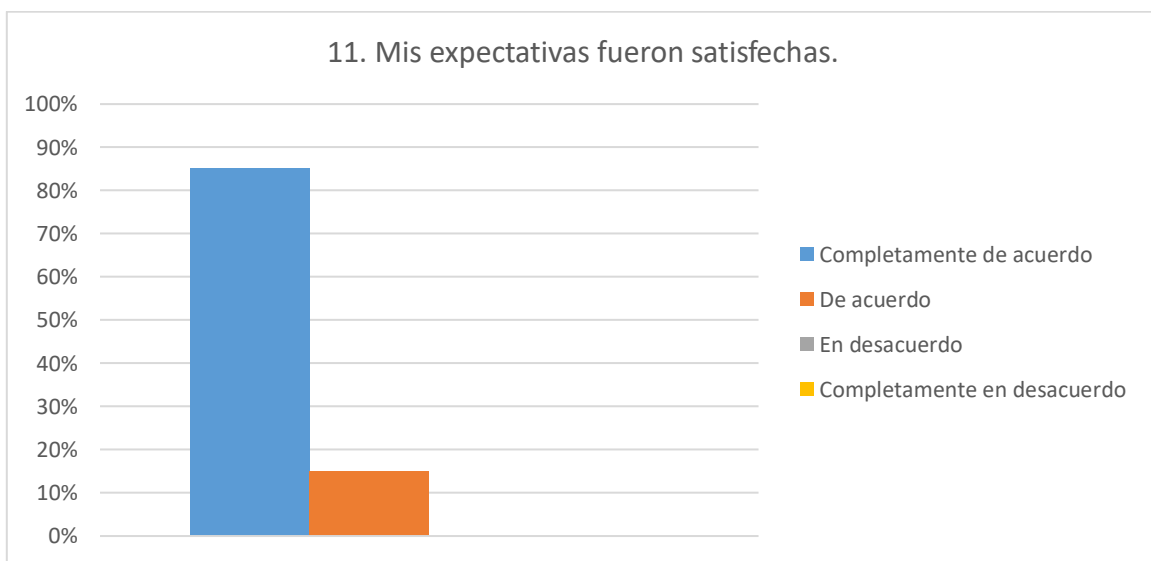
Mientras que un 5% de los participantes mencionó que se debe extender el tiempo para ciertas sesiones, el otro 10% de ellos concuerda con que el taller debería proporcionarse a padres de familia como a los alumnos y, por último, un 5% pide que se mantengan actualizados los temas del taller.

Gráfica 12. Observaciones sobre la manera en que la capacitación podría mejorar en un futuro.



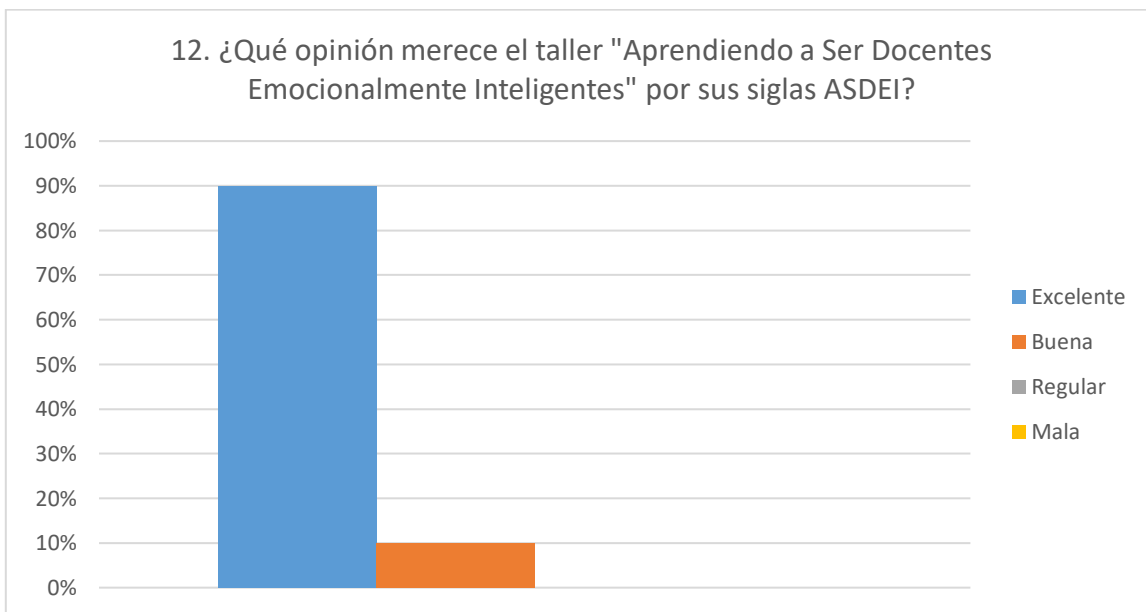
En la gráfica 13, se puede observar el porcentaje de los participantes en cuanto a si sus expectativas fueron satisfechas. En ella se puede observar que el 90% de los participantes está completamente de acuerdo en que sus expectativas fueron satisfechas, mientras que un 10% estuvo de acuerdo. Esto muestra que, en general, las expectativas de los participantes fueron cumplidas.

Gráfica 13. Expectativas satisfechas.



Por último, en la siguiente gráfica se puede observar la opinión de los participantes acerca del taller ASDEI.

Gráfica 14. Opinión acerca del taller ASDEI.



En ella se refleja que el 90% de los participantes califica al taller ASDEI como excelente, mientras que un 10% lo cataloga como bueno. Por lo tanto, se puede decir que la percepción de los participantes hacia el taller es buena.

4.5 Diario de campo

En el diario de campo, nombrado diario ASDEI, sirvió como apoyo para los otros instrumentos. La responsable reportaba en la mayoría de ellos el desenvolvimiento, actitudes y las participaciones de los docentes. A continuación, se presentan los párrafos en los que la investigadora hacía estas observaciones:

01-feb-2017

En esta sesión pude darme cuenta que la mayoría de los docentes se encuentran abiertos y dispuestos para llevar a cabo las actividades que marca el taller, además se mostraron positivos e interesados.

03-feb-2017

...fue interesante ver como la mayoría de los docentes se dieron la oportunidad de abrirse a los demás con situaciones que impactaron de manera significativa en su vida...

El ambiente de la sesión se tornó tranquilo y dinámico, a pesar de que la sesión duro un poco más; los docentes se mostraron empáticos a la sesión y con cada uno de sus compañeros. Además, las dinámicas se llevaron a cabo de manera fluida.

08-feb-2017

Los docentes se mostraban participativos a la hora de realizar su propia canción de autoestima.

...cada uno de los docentes se mostraron dedicados y entregados a la hora de realizar la decoración de su maceta.

A pesar de haber sido una sesión impactante para los docentes, tuvieron participaciones fluidas y su actitud ante los demás era positiva.

13-feb-2017

Con la dinámica de las burbujas los docentes se mostraron entusiasta, incluso algunos fueron creativos para poder evitar moverse.

...los docentes se mostraron dinámicos en cada una de las actividades realizadas en esta sesión. Además de generarse un ambiente positivo y participativo.

15-feb-2017

En esta actividad los docentes se mostraron flexibles y tolerantes a la hora de escuchar los comentarios de los otros.

Los docentes fueron capaces de aceptar las opiniones y las creencias de los demás en la actividad de la mujer y el puente.

En esta sesión puedo resaltar que los docentes fueron participativos y la mayoría de ellos tolerantes.

17-feb-2017

...algunos docentes se mostraron considerados con sus compañeros en el momento de darse cuenta que al otro le incomodaban las cosquillas.

El ambiente que se generó a lo largo de esta sesión fue fluido y positivo, cada uno de los docentes se mostró participativo y abierto al realizar cada una de las actividades.

Este instrumento dio la oportunidad de corroborar que la percepción de la responsable del taller al calificar a cada participante con la evaluación ASDEI por bloque fue adecuada.

Por tanto, se concluye nuevamente que el taller “Aprendiendo a Ser Docentes Emocionalmente Inteligentes, ASDEI” es efectivo para el desarrollo de la inteligencia emocional en docentes de nivel primaria.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL RESULTADOS

En este capítulo, con el fin de tener claridad en el análisis y discusión de los resultados, se trabajó conforme al objetivo que les dio origen. Por este motivo, cada análisis y discusión será precedido del objetivo específico que lo fundamentó.

- Identificar el nivel de inteligencia emocional en los docentes al inicio y fin de la intervención.
- Favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes.

Al inicio de la intervención se identificó que del 100% de los docentes, 70% tenía un nivel de inteligencia emocional normal, mientras que el resto, es decir el 30%, contaba con un nivel de inteligencia emocional alto.

Después de haber aplicado el taller se encontró que del 100% de los docentes, el nivel de inteligencia emocional en el 70% de ellos permaneció igual (40% en nivel normal y 30% en nivel alto) y el 30% restante, paso de un nivel normal a un nivel alto. De esta forma se cumple con el primer objetivo específico.

A pesar de que el 70% de los docentes permaneció en su mismo nivel, se observa que en la puntuación del post-test sí hay un aumento. Esto demuestra que todos los docentes favorecieron su nivel de inteligencia emocional; cumpliendo así con el segundo objetivo específico.

Esto deja ver que los docentes manejan de manera adecuada los componentes de la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional) correspondientes al instrumento TMMS-24, aunado a ello se demuestra que el taller de inteligencia emocional Aprendiendo a Ser Docentes Emocionalmente Inteligentes, por sus siglas ASDEI, es eficaz para favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional en docentes.

Dichos resultados abren una nueva brecha de investigación, comprobar si existe alguna relación entre el nivel de inteligencia emocional del docente con su edad, con los años de servicio que tiene y/o con el sexo.

Para ser docentes emocionalmente inteligentes se necesita de espacios, tiempos de capacitación y trabajo, incluyendo un compromiso que va más allá de lo laboral, atendiendo el plano afectivo y personal (Buitrón y Navarrete, 2008). Lo cual se ve reflejado en esta investigación.

Pocos son los estudios que están dirigidos a la inteligencia emocional del docente, incluso existen programas que están dirigidos a estos, sin embargo, son aplicados en el extranjero y aquí, en México, se centra la atención en los alumnos dejando de lado a los docentes, estos últimos teniendo que hacer un gasto extra para tomar algún curso que se ofrezca sobre inteligencia emocional.

Y, a pesar de que en el Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de educación Básica (SEB, 2009), el Perfil del docente (SEP, 2015), el Nuevo Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016) y el enfoque basado en competencias (Tobón, 2006; Frade, 2009) se menciona que el rol del docente, va más allá de lo cognitivo, lo cierto es que no queda claro el marco de su aplicación y tampoco se demuestra el valor que debe darse a un tema tan sensible e importante, quedando solamente en recomendaciones y en una formación inicial y permanente de escaso peso.

Aunque la sociedad actual, desde un punto de vista global, tiene conciencia del papel relevante que juega la inteligencia emocional para el desarrollo integral de una persona, en Tehuacán, hasta el momento, no se ha institucionalizado ni se ha sistematizado en los centros educativos, al menos con la presencia que se debiera, para los docentes. Por lo tanto, es importante hacer conscientes a todos los agentes que se encuentran involucrados en la educación, en que es necesario poner en práctica los mecanismos necesarios para implementar dicha formación y que se dispongan de los medios para su aplicación. En este caso, el taller ASDEI es una buena propuesta para comenzar a formar a los docentes.

Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) encontraron que las competencias emocionales son básicas y que además facilitan el ajuste personal, social, académico y laboral. Sin embargo, aunque se sabe esto, la implementación de esta formación en los docentes tiene obstáculos, ya que para que tenga éxito

depende de la implicación y colaboración de todos los que forman parte de la comunidad educativa. Así, las iniciativas para integrarlas requieren de una formación adecuada que indiscutiblemente debe ser práctica para los docentes.

Esta formación está justificada por tres razones como se ha visto a lo largo de esta investigación; la primera, porque dicha formación va a facilitar a los docentes los medios para tener un equilibrio personal que no les lleve a padecer trastornos y síntomas relacionados con la ira, la depresión, síndrome de burnout, etc., estrés laboral, síntomas de ansiedad y trastornos de salud mental y/o física dando lugar, en algunas situaciones, al absentismo, la baja laboral o el abandono de la institución. (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004); la segunda, porque al ser docentes de nivel primaria deben ser conocedores del desarrollo socioemocional del alumno para saber y poder orientarles con relación a este tema de manera adecuada; la tercera, son los mismos docentes los que solicitan la formación debido a que en las escuelas todavía no lo llevan a lo práctico, como se pudo ver a lo largo de esta investigación.

Durante el taller, se pudo percibir que los mismos docentes piden que esta formación sea continua y se mantenga actualizada, no solo para su beneficio propio, sino también, para poder ayudar a sus alumnos debido a que en ocasiones se sienten preocupados o incapaces de atender las necesidades de estos. Por lo tanto, se concuerda con Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) quienes consideran que es de suma importancia para los docentes el desarrollo e implementación de programas especializados en inteligencia emocional con la finalidad de ser capaces de tener un mejor manejo dentro de su aula para apoyar y educar a sus alumnos a favorecer su inteligencia emocional.

Sería gracias a la adquisición y el desarrollo de la inteligencia emocional, cuando los docentes se verían preparados y capacitados para relacionarse de forma adecuada con sus alumnos, ayudarles a tener un equilibrio emocional, entender sus propias emociones, saber manejar las conductas de sus alumnos, y por último, pero no menos importante, para apoyarles emocionalmente.

Es preocupante que en Tehuacán no exista aún una conciencia generalizada sobre la necesidad de dotar a sus docentes de las competencias que intervienen en el desarrollo de su inteligencia emocional como ocurre en otros países, por ejemplo, Estados Unidos y España, donde sí se está invirtiendo tiempo y dinero en programas de formación socioemocional en docentes, como nos indican Muñoz de Morales (2005), Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010) por ello, se considera importante desarrollar la inteligencia emocional en los docentes con el fin de mejorar su rol, competencias y diseñar estrategias que coadyuven en el desarrollo de la misma y de esta manera sepan enfrentar las situaciones de la vida diaria.

6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Como se ha abordado en capítulos anteriores, existen programas para el desarrollo de la inteligencia emocional en docentes, pero en el extranjero. Mientras que en México existen programas y talleres dirigidos únicamente a alumnos. Por estos y otros motivos ya mencionados con anterioridad, en la presente investigación se aplicó un taller para favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional en docentes de nivel primaria, comprobando que este es efectivo.

La pregunta de investigación que se planteó fue “¿Es posible favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional en docentes de nivel primaria mediante un taller?”, la respuesta a esta pregunta se dio aceptando la hipótesis alternativa: El taller Aprendiendo a Ser Docentes Emocionalmente Inteligentes (ASDEI) favorece el desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes de nivel primaria ya que el análisis de los resultados obtenidos confirma su eficacia.

A lo largo de la aplicación del taller se observó que la mayoría de los docentes presentaban situaciones de estrés o problemas emocionales por lo que se pensó que era necesario, que cuenten con un apoyo psicológico, ya sea de manera particular o, si existe la posibilidad, se les proporcione por parte de la escuela a la que pertenezcan. Esto se podría proponer a la Secretaría de Educación Pública mediante una red de psicólogos o estudiantes de psicología, que estén por culminar su carrera, dentro de las escuelas con la finalidad de dar a los docentes, que así lo requieran, un apoyo psicológico.

Por su parte, a lo largo de esta investigación, a través de la teoría y la práctica, se confirma que es importante tener docentes con inteligencia emocional debido a que se encuentran en un ámbito de trabajo en el que se es necesario contar con habilidades sociales y emocionales desarrolladas de manera adecuada para poder no sólo proporcionar espacios de aprendizaje adecuados e incluso el conocimiento, sino también para poder dotar a aquellos que van a formar y representar el futuro de la sociedad con herramientas que les permitan enfrentarse de manera oportuna a las diferentes situaciones de la vida.

A pesar de los resultados favorables obtenidos en esta investigación, algunas de las limitaciones con las que se contaron fueron que la muestra era muy pequeña debido a que la mayoría de los docentes a los que se les hizo la invitación para asistir al taller tenían ocupaciones que les impedía asistir por la tarde, teniendo como disponibilidad el fin de semana, lo que para fines de esta investigación no era posible contemplarlos. Así mismo, otra limitante que se presentó fue que los docentes que se querían integrar después de una o dos sesiones no pudieron hacerlo, en primer lugar, para poder tener un manejo adecuado y no sesgado de la muestra que se estaba ocupando, así como por respeto a los demás participantes.

Como sugerencia, se plantea el poder llevar a cabo el presente taller en todos aquellos que se encuentren relacionados con el ámbito escolar como padres de familia y alumnos, y comprobar una vez más su efectividad e incluso el impacto que tiene tiempo después de haber recibido el taller. Además, sería, no sólo interesante, sino de gran ayuda el que este taller se aplicara a las personas en general y ver cuáles son sus repercusiones, dadas las circunstancias en las que se encuentra la sociedad de hoy en día.

Así mismo, se piensa en la idea sobre el desarrollo de la inteligencia emocional en el futuro docente, es decir incluir una materia en su plan curricular dado que al convertirse en docentes son parte fundamental del desarrollo emocional del alumno además de ser uno de los principales proveedores de habilidades que le permitan a este poder enfrentarse a las diferentes situaciones que se les presente a lo largo de la vida.

En conclusión, el tener docentes emocionalmente inteligentes no sólo favorece el ámbito educativo en el que se desarrollan, también repercute en su vida personal, siendo capaces de equilibrar su razón y emoción permitiéndoles resolver situaciones adversas con una actitud diferente, teniendo relaciones interpersonales más saludables.

REFERENCIAS

- ADMARE Administración Alto Rendimiento Emocional. (2013). *¿Qué es la Automotivación?* Obtenido de alto rendimiento EMOCIONAL: <http://altorendimientoemocional.com/que-es-la-automotivacion/>
- ALGAMA Desarrollo Empresarial. (consultado en 2017). *Autocontrol. Formación por Competencias*. Obtenido de Escuela de Formación e Innovación. Administración Pública.: [https://efiapmurcia.carm.es/web/integra.servlets.Blob?ARCHIVO=autocontrol.pdf&TABLA=ARCHIVOS&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&VALORCLAVE=54588&CAMPOIMAGEN=ARCHIVO&IDTIPO=60&RASTRO=c\\$m2809,15030](https://efiapmurcia.carm.es/web/integra.servlets.Blob?ARCHIVO=autocontrol.pdf&TABLA=ARCHIVOS&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&VALORCLAVE=54588&CAMPOIMAGEN=ARCHIVO&IDTIPO=60&RASTRO=c$m2809,15030)
- Anadón, Ó. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol.9 N°1 [1-13].
- Asociación Española Contra el Cáncer. (2015). *Las emociones*. Obtenido de aecc Contra el Cáncer: <https://www.aecc.es/Comunicacion/publicaciones/Paginas/Lasemociones.aspx>
- Astudillo, A. (2016). La inteligencia emocional como herramienta para elevar el rendimiento escolar en la Escuela Niños Héroes. *Trabajo de Grado, Universidad de Sotavento*. A.C. Coatzacoalcos, Veracruz.
- Atlantic International University. (consultado en 2017). *Lección 2: Modelo de Intervención*. Obtenido de Curso de Modelos de Orientación Psicopedagógica: <http://cursos.aiu.edu/Modelos%20de%20Orientacion%20Psicopedagogica/PDF/Tema%202.pdf>
- Bausela, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; Modelo de Intervención por programas. *Revista de Psicología y Psicopedagogía EduPsykhé*, Vol.3 N°2 [201-216].
- Belmonte, C. (2007). Emociones y Cerebro. *Revista Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, Vol.101 N°1 [59-68].
- Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, [1-13].
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, Vol.21 N°1 [7-43].

- Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la Orientación Psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol.3 N°6 [2-8].
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer España S.A.
- Bisquerra, R. (2016). Educación emocional. *Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula*. Valencia.
- Bisquerra, R. (consultado en 2017). *Concepto de educación emocional*. Obtenido de Rafael Bisquerra: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html>
- Bisquerra, R. (consultado en 2017). *Concepto de emoción*. Obtenido de Rafael Bisquerra: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida/208-concepto-emocion.html>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación XXI*, Vol.10 [61-82].
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012). Educación Emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, Vol.19 N°3 [1-11].
- Buitrón, S., & Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, Vol.4 N°1 [1-8].
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2009). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol.13 N°1 [41-49].
- Campos, G., & Lule, E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, Vol.7 N° 13 [45-60].
- Carbajo, M. d. (2011). Historia de la inteligencia en relación a las personas mayores. *TABANQUE Revista pedagógica*, N°24 [225-242].
- Careaga, A., Sica, R., Cirillo, A., & Da Luz, S. (2006). Aportes para diseñar e implementar un taller. 8vo. *Seminario-Taller en Desarrollo Profesional Médico Continuo, 2das Jornadas de Experiencias Educativas*.

- Castro, M. (2015). Técnicas de inteligencia emocional para complementar el saber se en el proceso integral de enseñanza-aprendizaje en adolescentes. *Trabajo de Grado, Universidad Alzate de Ozumba*. México.
- Cejudo, J., López, M., & Rubio, M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol.26 N°3 [45-62].
- Chacón, O. (2003). *Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de orientación vocacional para la Educación Media, Diversificada y Profesional Venezolana*. Obtenido de Tesis Doctorales en Red: <http://www.tdx.cat/handle/10803/8907>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Obtenido de Mariano Chóliz Montañés: <http://www.uv.es/=choliz/indicelibros2.htm>
- Clouder, C., Solborg, C., Cefai, C., Madrazo, C., Boland, N., Antognazza, D., & Fernandez-Berrocal, P. (2015). *Educación emocional y social: Análisis internacional*. España: Fundación Botín.
- Comisión de Prácticas. Universidad Zaragoza. (consultado en 2017). *Prácticas Grado de Psicología. Guía para la elaboración del diario de campo*. Obtenido de Universidad Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. : <http://fcs.h.unizar.es/wp-content/files/Gu%C3%ADa-Diario-de-Campo.pdf>
- Corbín, J. A. (consultado en 2017). *Autoconocimiento: definición y 8 consejos para mejorarlo*. Obtenido de Psicología y Mente: <https://psicologiymente.net/psicologia/autoconocimiento>
- Cruz, P. (2017). Taller para el desarrollo de inteligencia emocional en adolescentes de bachillerato. *Trabajo de Grado, Universidad Insurgentes*. México.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Díaz, L. (2011). *La observación*. México: Departamento de Publicaciones UNAM.
- Dongil, E., & Cano, A. (2014). Habilidades sociales. *Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS)*.
- EducarChile. (2012). *Listas de cotejo y escalas de apreciación*. Obtenido de educarchile: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=217556>
- Esteve, J. (1993). La aventura de ser profesor. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, N°266 [46-50].

- Estrada Laredo, E., Moysén Chimal, A., Nava, B., Patricia, Garay López, J., Villaveces López, C., & Gurrola Peña, G. (2016). *UAEMEX: Universidad Autónoma del Estado de México*. Obtenido de Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios mexicanos: <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/65573/Interpsiquis%20016%20Inteligencia%20emocional%20en%20j%C3%B3venes.pdf?sequence=1>
- Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 6 N°2.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol.33 N°8 [1-9].
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol.36 N°2 [209-228].
- Extremera, P., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, [1-12] http://rieoei.org/psi_edu4.htm.
- Fernández, M. (2013). La inteligencia emocional. *Revista de Claseshistoria*, N°377 [2-11].
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol.19 N°3 [63-93].
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, N°94 [751-755].
- Ferrari, L. (consultado en 2017). *El poder de tu mente: ni te imaginas lo que tu mente puede hacer por ti...* Obtenido de Tus buenos libros: http://www.tusbuenoslibros.com/resumenes/el_poder_de_tu_mente_1.pdf
- Flores, M. (2002). Asertividad: una habilidad social necesaria en el mundo de hoy. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, N° 221 [34-47].
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*. México: Inteligencia Educativa.

- Frances, F. (consultado en 2017). *Tema 4: Las técnicas estructurales. Entrevista, grupo de discusión, observación y biografía*. Obtenido de Técnicas de Investigación Social para el Trabajo Social: https://personal.ua.es/es/francisco-frances/materiales/tema4/observacin_sistemica.html
- García, M., & Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Revista Espiral. Cuadernos del Profesorado*, Vol.3 N°6 [43-52].
- García-Cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria de la UNAM*, Vol.10 N°11 [1-14].
- García-Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, Vol.36 N°1 [1-24].
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente*. México: Fondo de cultura económica.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: The educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, Vol.18 N°8 [4-10].
- Garrido, M., & Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol.6 N°15 [400-420].
- Goleman, D. (2010). *La inteligencia emocional Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Vergara.
- Gómez, J., Galiana, D., & León, D. (2000). Qué debes saber para mejorar tu empleabilidad. *Elche: Universidad Miguel Hernández*, Valencia.
- González-Teyssier, J. (2013). Pasar lista: un recurso disciplinario-pedagógico subestimado. *Nuevos cuadernos del colegio* , N° 2 [1-4].
- Guevara, L. (2011). La inteligencia emocional. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, N°12 [1-12].
- Gutiérrez, B. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales para personas con retraso mental*. Valladolid: Consejería de Sanidad y Bienestar Social.

- Henao, G., Ramírez, L., & Ramírez-Palacio, C. (2006). Qué es la Intervención Psicopedagógica: Definición, Principios y Componentes. *Revista Científica em Ciências da Saúde*, Vol.6 N°2 [215-226].
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Revista Alternativas en Psicología*, N°37 [79-92].
- IBM. (consultado en 2017). *Visión general*. Obtenido de IBM SPSS Statistics: <https://www.ibm.com/mx-es/marketplace/spss-statistics#product-header-top>
- López García, C., & Gaeta González, M. (2013). *Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.* . Obtenido de Competencias emocionales en estudiantes universitarios: Adaptación de dos escalas al contexto mexicano.: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0600.pdf>
- López-Cassá, É., & Renom, A. (2011). *Mis dinámicas para desarrollar la educación emocional*. México: GILEEDITORES.
- Luca, S. (2010). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de educación*, N° 342 [1-12].
- Marqués, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación . *Universidad Autónoma de Barcelona*.
- Martínez, D. (2015). El role-playing, de la Escuela a la vida. *Trabajo de grado*. España: Universidad de Valladolid.
- Martínez, L. (2007). La observacion y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, N°4 [73-80].
- Mejía, J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista científica*, Vol.1 N°17 [11-32].
- Molero, C., Saíz, E., & Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol.30 N°1 [11-30].
- Morales, M., Prida, A., López, M., Bedolla, F., Rugarcia, A., Rugarcia, D., . . . Isunza, C. (2011). *Educación por la Experiencia. Lo bueno de ser bueno*. . Obtenido de Educación por la Experiencia. Lo bueno de ser bueno. : <http://www.exe.org.mx/index.php/2015-10-16-05-30-52/fundacion>

- Moro, L. (2009). *Guía para la promoción personal de las mujeres gitanas: perspectiva psico-emocional y desarrollo profesional*. Madrid: Instituto de la Mujer y Fundación secretario Gitano.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencia emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol.19 N°3 [115-136].
- Muñoz, A., & Chaves, L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? *Revista Katharsis*, N°16 [123-143].
- Navarrete, R., & Vázquez, R. (consultado en 2017). *Experiencia en el aula de la utilización de la lista de cotejo como instrumento de evaluación*. Obtenido de Competencias Educativas formando para la vida: <http://linda970.webnode.mx/experiencia-lista-de-cotejo/>
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Proteger a la población contra el humo del tabaco: entornos sin humo*. Ginebra: OMS.
- Ortego, M., López, S., & Álvarez, M. (consultado en 2017). La habilidades sociales. *Ciencias Psicosociales I*. http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/pdf-reunidos/tema_07.pdf.
- Pacheco, J., Zorrilla, M., & Céspedes, P. (2000). *Habilidades sociales en Proyecto GADES*. Andalucía.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol.6 N°15 [437-454].
- Pegalajar, M. d., & López, L. (2015). Competencias emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, Vol.13 N°3 [95-106].
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol.10 N°28 [1183-1208].
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. México, D.F.: Mc Graw Hill.

- Reyes, Y. (2005). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, en estudiantes de primer año de Psicología de la UNMSM*. Obtenido de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/590>
- Rodríguez, C., Gutiérrez, J., & Pozo, T. (2007). *Fundamentos conceptuales de las principales pruebas de significación estadística en el ámbito educativo*. Málaga: Grupo Editorial Universitario.
- Rosas, R., Tenorio, M., Pizarro, M., Cumsille, P., & Bosch, A. (2014). Estandarización de la Escala Wechsler de Inteligencia Para Adultos-Cuarta Edición en Chile. *Revista PSYKHE*, Vol.23 N°1 [1-18].
- Salovey, P., & Mayer, J. (1997). *What is emotional intelligence? En Emotional Development and emotional intelligence*. New York: BasicBooks.
- Sánchez, T. (2014). Empatía, Simpatía y Compatía (Compasión) Tres disposiciones afectivas fundamentales en el vínculo humano-terapéutico. *Clínica e Investigación Relacional Revista electrónica de Psicoterapia*, Vol.8 N°3 [434-451].
- Sánchez-Turcios, R. (2015). t-Student. Usos y abusos. *Revista Mexicana de Cardiología*, Vol. 26 N° 1 [59-61].
- Sanz, M. (2014). *El autoconocimiento y la autoestima*. Obtenido de MSG Psicología: <http://msgpsicologia.com/el-autoconocimiento-y-la-autoestima/>
- Šarić, M. (2015). Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of contemporary educational studies*, [10-26].
- Secretaría de Educación Pública . (2016). *El modelo educativo 2016*. México: MAG Edición en Impresos y Digitales, S.C.
- Secretaria de Educación Pública. (2015). Obtenido de Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/parametros_indicadores/
- SEP. (2015). *Proyecto a favor de la convivencia escolar PACE*. México.
- Shannon, A. (2013). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de Español*. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014-BV-15-01AliciaMarieShannon.pdf?documentId=0901e72b818c6a9e>

- Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, N°9 [163-184].
- Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación. (2009). *Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica*. México: SEP.
- Sureda, I., & Bauzá, J. (2002). Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol.5 N°3 [1-4].
- Surth, L. (2011). La salud emocional en el aula. *Revista educación en valores*, Vol.2 N°16 [69-83].
- Taramuel Villacreces, J., & Zapata Achi, V. H. (2017). Aplicación del test TMMS-24 para el análisis y descripción de la Inteligencia Emocional considerando la influencia del sexo. *Revista Publicando*, Vol. 4 N°11 [162-181].
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. *Universidad de Talca: Proyecto Mesesup*, [1-16].
- Torres, B., Barrantes, M., & Tajima, K. (2015). *Manual APIR de psicopatología*. España: MBOSS.
- Trujillo, M., & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, Revista de ciencias administrativas y sociales*, Vol.15 N°25 [9-21].
- Universidad de Antioquia . (consultado en 2017). Conceptos básicos de qué es un taller participativo, cómo organizarlo, dirigirlo y cómo evaluarlo. *Centro de Estudios de Opinión*, 1-11.
- Uribe, C. (2012). *Ser docente e inteligencia emocional*. Obtenido de Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela: <http://www.observatorioperu.com/2012/08/06/ser-docente-e-inteligencia-emocional-cesar-uribe-neira/>
- Vaello, J. (2009). El profesor emocionalmente competente. *Revista Critica*, N°964 [26-30].
- Vázquez, M. (2008). *El autoconocimiento, la base de la autoestima*. Obtenido de COLOR abc: <http://www.abc.com.py/articulos/el-autoconocimiento-la-base-de-la-autoestima-1059212.html>

ANEXOS

ANEXO 1. INFORME FINAL DEL PROCESO DEL TALLER

Grupo: _____ Fecha: _____ Tema: _____

Esta sugerencia para elaborar un informe sobre el grupo tiene por objetivo analizar los procesos que tuvieron lugar en el funcionamiento del mismo que oriente la toma de decisiones. Este instrumento posibilita una meta evaluación del proceso del taller.

Le rogamos que señale los puntos siguientes en la medida que estime conveniente pudiendo utilizar hojas adicionales si lo considera necesario.

1. Orientación y dirección del objetivo

- I. Objetivos explícitos.
- II. El interés y la dedicación a los objetivos
- III. Alejamiento del objetivo.
- IV. Subordinación del objetivo general al objetivo del grupo.
- V. Otros.

2. Liderazgo y control

- I. Centralización o distribución del liderazgo.
- II. Que controles existieron.
- III. Estructura de poder y jerarquía evidenciada.
- IV. Otros.

3. Ambiente psico-social

- I. Cordialidad, amabilidad, superficial o profunda.
- II. Clima permisivo, espontaneidad.
- III. informalidad y formalidad.
- IV. Intimidación y hostilidad.

- V. Otros.

4. Ambiente físico

- I. Disposición de asientos, sillas, mesas.
- II. Café.
- III. Cantidad de miembros en relación con el tamaño del local.
- IV. Otros.

5. Mecánica de la reunión

- I. Agenda, pautas de funcionamiento interno, informes.
- II. Presentación de los miembros.
- III. Informe del proceso, subdivisión en subgrupos.
- IV. Votación, conceso o forma de adopción de decisiones.

6. Habilidades de los miembros del grupo

- I. Habilidades de comunicación.
- II. Comprensión y empleo de técnicas.
- III. Grado de participación.
- IV. Adaptabilidad y flexibilidad de los roles.
- V. Conducta como oyente y como participante activo.

7. Habilidades para la resolución de conflictos

- I. Capacidad de los miembros para visualizar los puntos que se están tratando.
- II. Capacidad para enunciar nuevamente, aclarar, resumir.

ANEXO 2. TMMS-24²

TMMS-24.

INSTRUCCIONES:

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.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	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

² Este instrumento se utilizó a manera de pre-test y post-test para demostrar la efectividad del taller "ASDEI" de la presente investigación.

ANEXO 3. Diario de campo

Diario ASDEI

Fecha: _____

Diario

Aspectos a considerar:

ANEXO 4. Pase de lista de docentes de cada sesión

Pase de lista ASDEI

No.	Nombre	01 / Feb	03 / Feb	08 / Feb	10 / Feb	13 / Feb	14 / Feb	20 / Feb
1.	[REDACTED]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2.	[REDACTED]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3.	[REDACTED]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4.	[REDACTED]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5.	[REDACTED]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6.	[REDACTED]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
7.	[REDACTED]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
8.	[REDACTED]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9.	[REDACTED]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
10.	[REDACTED]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
11.	[REDACTED]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
12.	[REDACTED]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
13.	[REDACTED]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
14.	[REDACTED]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
15.	[REDACTED]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
16.	[REDACTED]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
17.	[REDACTED]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
18.	[REDACTED]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
19.	[REDACTED]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
20.	[REDACTED]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

ANEXO 5. Evaluación ASDEI por bloque de cada participante

Evaluación ASDEI por bloque temático

Participante: _____

Colocar una "X" en las casillas según el grado de calificación conseguida por el alumno.

0 puntos: No ha logrado el objetivo.

1 puntos: ha logrado parcialmente el objetivo.

2 puntos: ha logrado totalmente el objetivo.

Bloque temático: Aprendiendo sobre mi

Actividad 1. Y tú, ¿Quién eres?	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 2. Mi escudo de armas	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 3. Soy un árbol	0	1	2
Objetivo:			

Bloque temático: Amando(me)

Actividad 1. Amarse a uno mismo	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 2. El jarrón de los sueños	0	1	2
Objetivo:			

Bloque temático: Sembrando para cosechar

Actividad 1. Motivando(me)	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 2. Yo haría...	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 3. Recordando, buscando y encontrando mis motivaciones	0	1	2
Objetivo:			

Bloque temático: Guardando el control

Actividad 1. Tú, ¿Qué harías?	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 2. El semáforo	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 3. Las burbujas del autocontrol	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 4. La receta mágica para el autocontrol	0	1	2
Objetivo:			

Bloque temático: Conociendo otros zapatos

Actividad 1. ¿Empatizar con el otro?	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 2. La mujer y el puente	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 3. EL ciego, el mando y el cojo.	0	1	2
Objetivo:			

Bloque temático: Una forma positiva de entender

Actividad 1. No es lo que haces, es lo que eres	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 2. Me encantaría, pero no me apetece	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 3. Cosquillitas	0	1	2
Objetivo:			

ANEXO 6. Evaluación del taller ASDEI

1. Evaluación del taller

Fecha: _____

Tu opinión es muy importante para nosotros, así como para la mejora del taller y su organización.

1. ¿Qué tan probable es que pongas en práctica lo aprendido en el taller? Marca tu respuesta

Muy probable Probable Algo probable Improbable

2. Menciona cinco conocimientos/competencias/actitudes que hayas aprendido y que puedes poner en práctica como docente:

3. ¿Qué opinión te merece la distribución entre presentaciones, diálogos, actividades y dinámicas? Marca tu respuesta

Excelente Buena Regular Mala

4. ¿Cómo consideras el tiempo asignado a las discusiones/dialogo en grupo, preguntas y respuestas? Marca tu respuesta.

Excelente Buena Regular Mala

5. ¿Cómo consideras el tiempo que se le asignó a las presentaciones de los temas? Marca tu respuesta.

Excelente Buena Regular Mala

6. La organización general del taller favoreció una buena experiencia de aprendizaje. Marca tu respuesta.

Completamente De acuerdo En desacuerdo Completamente
de acuerdo en desacuerdo

7. ¿Recomendarías este taller a tus colegas?

Completamente De acuerdo En desacuerdo Completamente
de acuerdo en desacuerdo

8. ¿Qué acotarías o eliminarías, si es el caso, del taller?

9. Si consideras que se omitió algo que debería haberse tratado, indícalo a continuación.

10. ¿Tienes observaciones sobre la manera en que la capacitación podría mejorar en un futuro?

11. Mis expectativas fueron satisfechas. Marca tu respuesta.

Completamente De acuerdo En desacuerdo Completamente
de acuerdo en desacuerdo

12. ¿Qué opinión merece el taller "Aprendiendo a Ser Docentes Emocionalmente Inteligentes ASDEI"?

Excelente Buena Regular Mala

¡Gracias por tu tiempo!

ANEXO 7. Solicitud de permiso hacia la institución

Tehuacán, Pue a 20 de enero de 2017

[Redacted]
Directora de la Esc. Prim. [Redacted]
PRESENTE

La pasante Claudia Verónica Arrieta García de la Licenciatura en Psicología del Instituto Universitario Sor Juana, tiene el agrado de dirigirse a usted, con el objetivo de solicitarle la debida autorización para realizar su proyecto de tesis en la institución que usted dignamente dirige.

El referido proyecto tiene como propósito favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes, desarrollándose en tres momentos:

1. Evaluación de la inteligencia emocional de los docentes.
2. Ejecución del taller de inteligencia emocional dirigido a docentes.
3. Evaluación de la inteligencia emocional de los docentes.

Haciendo uso correcto de la información, con fines de investigación y guardando la confidencialidad de los participantes.

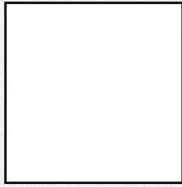
Dicho proyecto de tesis se encontrará bajo la asesoría y supervisión de la Lic. en Psicología Irma Magnolia Ramírez González.

Agradeciendo su apoyo y las orientaciones que tenga bien realizar, queda a sus órdenes.

[Redacted]
Claudia Verónica Arrieta García

[Redacted]
Recibi
20/01/2017
[Redacted]
[Redacted]

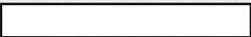
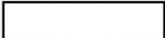
ANEXO 8. Respuesta de la solicitud de permiso



Tehuacán, Pue; a 23 de enero de 2017

ASUNTO: Respuesta

**C. CLAUDIA VERÓNICA ARRIETA GARCÍA
PASANTE DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
DEL INSTITUTO UNIVERSITARIO SOR JUANA
PRESENTE**

La que suscribe Mtra. , Directora de la Esc. Prim. , dando respuesta al oficio entregado el día 20 de enero de 2017, hago de su conocimiento que se le AUTORIZA realizar su proyecto de tesis en la institución para favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes, ya que consideramos que es un aspecto de relevancia en la actualidad para poder coadyuvar en su proceso de formación, capacitación y actualización para poder atender las necesidades de los estudiantes creando ambientes libres de violencia entre alumnos y favoreciendo el clima laboral en los docentes.

Sin otro particular, quedo de usted, deseándole el mayor de los éxitos en este proyecto a implementar.



DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN



ANEXO 9. Calendarización

Enero 2017						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
26	27	28	29	30	31	1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20 Solicitud de Taller	21	22
23 Aceptación de Taller	24	25	26	27 C.T. / Pre TMM524 Aplicación	28	29
30	31	C. T. Consejo Técnico				

Febrero 2017						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1 Sesión # 1	2	3 Sesión # 2	4	5
6 Suspensión	7	8 Sesión #3	9	10 Sesión #4	11	12
13 Sesión #5	14	15 Sesión #6	16	17 Sesión # 7	18	19
20 Sesión #8	21	22	23	24 C.T. / Post TMM524 Aplicación	25	26
27	28					

ANEXO 10.



Taller para favorecer el desarrollo de la
inteligencia emocional en docentes.

PRESENTACIÓN

Uno de los aspectos más importantes de una persona es la inteligencia emocional. Aquella persona que posee inteligencia emocional favorece las relaciones que tiene con los demás y consigo mismo, facilita la resolución de los problemas que se le llegan a presentar, además de favorecer su bienestar personal como social.

La inteligencia emocional está conformada por una serie de competencias que se encuentran relacionadas con la capacidad que tiene una persona para gestionar de manera adecuada sus emociones como las de los demás. Es poner en práctica todos sus conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes relacionados con las emociones.

Un taller es una forma de trabajo en la que se integra la teoría como la práctica, en él se aprende a través de trabajo en equipo, aprendizaje por descubrimiento y por investigación. En el taller se puede enfatizar la solución de problemas, así como la capacitación de los participantes.

Este taller está sustentado a través de la intervención psicopedagógica circunscrita en el modelo de programas que difiere de una intervención meramente espontánea y sin perseguir un objetivo u objetivos específicos. Las intervenciones por programas cuentan con características esenciales como lo son objetivos, contenidos, actividades y evaluación.

Las actividades conformadas se decidieron llevar a cabo a través de un taller para multiplicar los beneficios de lo que se pretende enseñar a los docentes de nivel primaria.

Estas actividades están conformadas por ocho sesiones de las cuales, seis sesiones están destinadas a un tema específico para poder desarrollar la inteligencia emocional, además de las dos sesiones de presentación y cierre del taller. Además, se cuenta con tres evaluaciones una dirigida de los participantes hacia el taller, otra que el coordinador puede utilizar para la evaluación del objetivo de cada actividad. Así como un diario de del coordinador de cada sesión.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	2
BLOQUES TEMÁTICOS	6
BLOQUE 1: ¡Esto te interesa!	9
1. Conociendo el taller	10
2. Yo soy.....	10
3. Hagamos nuestros acuerdos	11
4. ¿Qué es la inteligencia emocional?	12
5. La inteligencia emocional es... ..	13
BLOQUE 2. Aprendiendo sobre mi	14
1. Y tú, ¿Quién eres?	15
2. Mi escudo de armas	16
3. Soy un árbol... ..	17
BLOQUE 3. Amando (me)	19
1. Amarse a uno mismo.....	20
2. El jarrón de los sueños	21
BLOQUE 4. Sembrando para cosechar	24
1. Motivando(me)	25
2. Yo haría... ..	26
3. Recordando, buscando y encontrando mis motivaciones	27
BLOQUE 5. Guardando el control	29
1. Tú, ¿Qué harías?.....	30

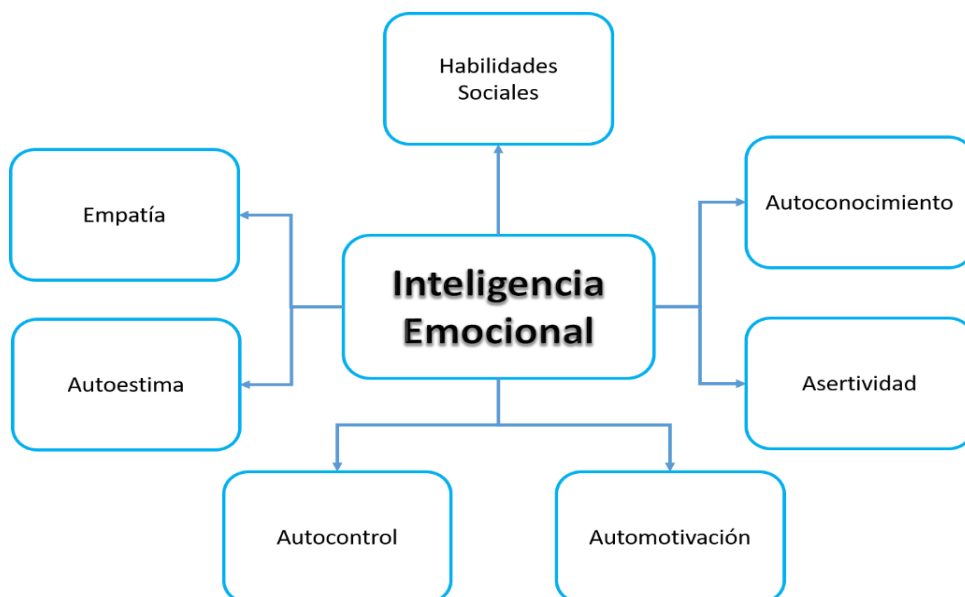
2. El semáforo	31
3. Las burbujas del autocontrol	32
4. La receta mágica para el autocontrol	34
BLOQUE 6. Conociendo otros zapatos.....	35
1. ¿Empatizar con el otro?.....	36
2. La mujer y el puente	37
3. El ciego, el mando y el cojo	38
BLOQUE 7. Una forma positiva de entender	39
1. No es lo que haces, es lo que eres.	40
2. Me encantaría, pero no me apetece Frases asertivas	41
3. Cosquillitas	42
BLOQUE 8. Esto no termina aquí	44
1. Evaluación del taller	45
ANEXOS	47
BLOQUE 1. Esto te interesa. “La inteligencia emocional es...”	48
BLOQUE 6. Conociendo otros zapatos. “La mujer y el puente.”	49
Bloque 7. Una forma positiva de entender. “Me encantaría, pero no me apetece”	51
Evaluación ASDEI por bloque temático	52
Diario ASDEI.....	55

BLOQUES TEMÁTICOS

Se han agrupado los temas en 6 bloques temáticos, cada uno con sus respectivas actividades. Se pueden trabajar por percepción holística globalizada y no como compartimentos estancos. El tema de habilidades sociales se encuentra de manera implícita en cada bloque debido a que dentro de cada actividad se hace uso de ellas. Cada bloque cuenta con sus respectivos contenidos:

- Objetivos
- Definición de cada bloque
- Actividades para desarrollar/reforzar el tema que se imparte.

Los seis bloques temáticos son los siguientes, cada uno incluyendo las habilidades sociales:



1) Autoconocimiento

Es el conocimiento de uno mismo, se basa en aprender a quererse a sí mismo y a conocerse. Supone la madurez de saber cuáles son las cualidades y áreas de oportunidad (debilidades) de uno mismo para apoyarse en las primeras y mejorarlas para con las segundas.

2) Empatía

Supone la capacidad de percibir el cómo se siente la otra persona. Es poder ponerse en el lugar del otro y saber lo que siente, lo cual no quiere decir que compartan opiniones o que se esté de acuerdo con su la manera en que esa persona interpreta su propia realidad. Además de ser diferente a la simpatía, ya que esta última es valorar de manera positiva al otro.

3) Asertividad

El asertividad es la habilidad que tiene una persona para expresar de manera adecuada, abierta, directa y franca sus deseos, sentimientos, pensamientos, opiniones y defender sus derechos en el momento adecuado, es decir, poder decir lo que quiera sin transgredir o agredir a los demás esto es no dejar de lado los sentimientos pensamientos, opiniones y derechos de los otros.

4) Autoestima

La autoestima se define como la valoración, generalmente positiva, que una persona tiene de sí mismo. Es el amor propio de la persona, tener confianza, valor e importancia hacia uno mismo. El autoconcepto (imagen que tiene la persona de sí mismo) es un paso importante y necesario para desarrollar autoestima, ya que a través de ella podemos aprender a aceptarnos y querernos.

5) Autocontrol

El autocontrol es la habilidad que tiene la persona para poder ejercer un dominio sobre sí mismo. En otras palabras, es poder controlar las propias emociones, deseos y comportamientos. Esta habilidad permite a la persona afrontar cada momento de la vida con serenidad y eficacia. Aquella persona que es capaz de dominar sus pensamientos y su forma de actuar posee un alto autocontrol.

6) Automotivación

La motivación se encuentra en todas las funciones de la vida de una persona, desde el comer que se motiva por el hambre, el aprendizaje que está motivado por el deseo de aprendizaje, entre otros. Pero cuando se habla de automotivación se habla de la motivación hacia uno mismo.

Cuando una persona se automotiva se está dando las razones, impulso, interés y entusiasmo hacia una acción o comportamiento determinado. Es poder influir en su estado de ánimo para proceder de manera efectiva y precisa en algún aspecto de su vida.

7) Habilidades sociales

Las habilidades sociales son el conjunto de capacidades que permiten a la persona desenvolverse de manera eficaz en lo social en el cual es capaz de expresar sus emociones, sentimientos, etc. de manera adecuada. Es potenciar las consecuencias favorables y minimizar las negativas.

BLOQUE 1: ¡Esto te interesa!



El éxito de una persona no depende solamente de su coeficiente intelectual o sus estudios académicos, además se suma el conocimiento emocional. Cuando se habla de inteligencia emocional, se está hablando de la capacidad que tiene la persona para identificar su propio estado emocional y gestionarlo de manera adecuada. El desarrollar esta habilidad influye de manera positiva en la vida de las personas que la poseen, pues saben controlar y además entender sus impulsos, lo cual facilita sus relaciones interpersonales.

La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo en el que se ven inmersos, de manera importante, las emociones y además de esto engloba habilidades tales como el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol, la automotivación, la empatía, el asertividad y las habilidades sociales. En este primer bloque se abordarán el concepto y aspectos generales de la inteligencia emocional a través de diferentes dinámicas que van encaminadas para el entendimiento del tema en cada uno de los participantes.

1. Conociendo el taller

Objetivo

Dar a conocer el propósito y el contenido del taller que se estará efectuando.

Descripción

Tiempo:	20 minutos
Recursos y/o materiales:	Cañón Lap top Bocinas
Desarrollo:	Se proyectará la presentación en Power Point "Conociendo el taller" el cual explica en que consiste y como está conformado.

2. Yo soy

Objetivo

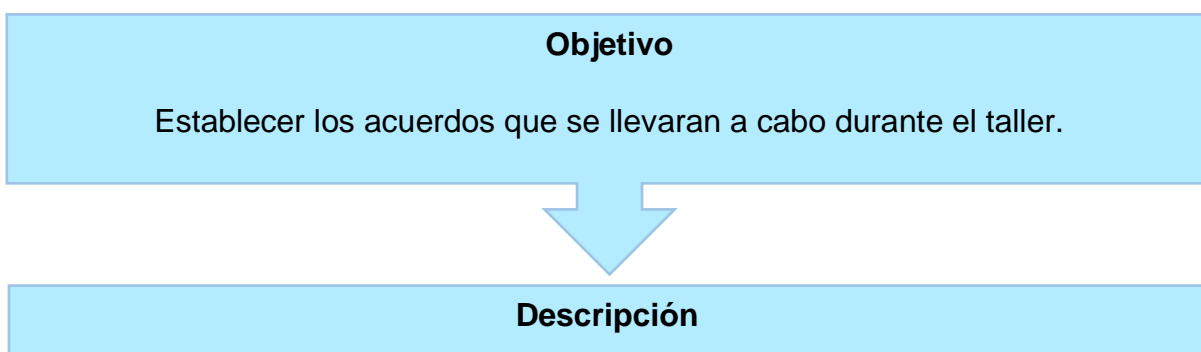
Integrar a los participantes en el taller.

Descripción

Tiempo:	20 min
Recursos y/o materiales:	Caramelos de tres diferentes colores.
Desarrollo:	El coordinador debe ofrecer a los participantes caramelos diciéndoles que pueden tomar los que quieran. El coordinador también toma caramelos.

	<p>Una vez iniciado el encuentro el coordinador pondrá el ejemplo, existen dos formas:</p> <p>Primera: dirá su nombre y por cada caramelo que haya tomado dirá una característica suya.</p> <p>Segunda: dirá su nombre y por cada caramelo que haya tomado hablará del tema al respecto.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p style="padding-left: 40px;">Rojo: pasatiempos favoritos.</p> <p style="padding-left: 40px;">Verde: virtudes que tiene.</p> <p style="padding-left: 40px;">Azul: canción favorita.</p> <p>Observaciones: Los caramelos se pueden sustituir por lo que el coordinador crea pertinente.</p>
--	--

3. Hagamos nuestros acuerdos



Tiempo:	20 minutos
Recursos y/o materiales:	Papel bond Cinta adhesiva Plumones.
Desarrollo:	Entre todos los participantes crearan su lista de acuerdos que se llevarán a cabo en la duración del

taller, este se realizara en un papel bond con la finalidad de que lo tengan presente en cada sesión.

4. ¿Qué es la inteligencia emocional?

Objetivo

Conocer que es la inteligencia emocional.



Descripción

Tiempo:	20 minutos
Recursos y/o materiales:	Cañón Lap top Bocinas Pizarrón Plumones
Desarrollo:	Se proyectará el video "Cerebro dividido", seguido de ello se les pedirá a los participantes que formen un circulo, comentando los aspectos más importantes del video. Se finalizará comentando las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none">- ¿Cómo se ve reflejado el video en su vida diaria?- ¿Por qué es importante desarrollar la inteligencia emocional?

5. La inteligencia emocional es...

Objetivo

Explicar qué es la inteligencia emocional.

Descripción

Tiempo:	15 minutos
Recursos y/o materiales:	Hojas blancas Lapiceros
Desarrollo:	Para cerrar la sesión del día el coordinador le dará a cada participante la imagen que se encuentra en el Anexo 1 en la cual tendrán que plasmar a través de una frase corta lo que es, para ellos, la inteligencia emocional.

BLOQUE 2. Aprendiendo sobre mi



El autoconocimiento es un proceso reflexivo mediante el cual la persona adquiere noción de su persona, de sus cualidades, defectos y características; es aprender a conocerse uno mismo (conocimiento propio).

Goleman (1996) afirma que reconocer un sentimiento mientras éste se presenta, es la clave de la inteligencia emocional, es decir, conocer y adecuar las emociones es imprescindible para poder llevar una vida satisfactoria. Para conocer y adecuar las emociones, se tienen que reconocer, es decir, tomar conciencia de lo que se está sintiendo. Toda la inteligencia emocional se basa en la capacidad de reconocer sentimientos.

En este bloque se abordarán diferentes técnicas encaminadas al autoconocimiento de la persona, de manera que favorezca el desarrollo de su inteligencia emocional.

1. Y tú, ¿Quién eres?

Objetivo

Identificar aspectos de quienes son.

Descripción

Tiempo:	40 minutos
Recursos y/o materiales:	Bocinas Lap top Música Cañón Barras de plastilinas
Desarrollo:	<p>El coordinador proyectará el video "Y tú, ¿Quién eres?".</p> <p>Enseguida el coordinador les pedirá a los participantes que se coloquen en círculo, y a cada uno se les dará una barra de plastilina con la cual se les pedirá que moldeen algo que represente o defina lo que son.</p> <p>El coordinador a través del juego "La papa caliente" les pedirá a los participantes que expliquen porque representaron dicha figura.</p>

2. Mi escudo de armas

Objetivo

Conocerse algunas fortalezas y debilidades para controlar sus emociones.

Descripción

Tiempo:	40 minutos
Recursos y/o materiales:	Hojas Música Plumones Colores
Desarrollo:	<p>El coordinador pondrá música de fondo, para realizar la actividad. Cada participante va a realizar un escudo de armas, su propio escudo personal. En el deben representarse aquellos aspectos de su propia personalidad que considere más importantes, y que sean positivos. Se pueden representar aspectos como:</p> <ul style="list-style-type: none">- Lo mejor que cada uno ha conseguido- La cualidad personal de la uno está más satisfecho.- Aquellas personas que considere parte importante y fundamental en su vida.- Aquellas situaciones difíciles que han enfrentado. <p>Al finalizar el coordinador pedirá que comenten y compartan sus dibujos mediante una ruleta que contendrá los nombres de cada uno de ellos y el coordinador les pedirá que comenten</p>

	<p>porque esas situaciones, fortalezas, debilidades los han hecho ser lo que son, porque son parte fundamental de su vida y de las personas que son, porque lo consideran su escudo de armas.</p> <p>Posteriormente se abre el dialogo a lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qué emociones se generaron al realizar tu escudo, al observar el de los demás.
--	---

3. Soy un árbol...

Objetivo

Identificar aspectos importantes de su persona.



Descripción

Tiempo:	40 minutos				
Recursos y/o materiales:	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">Hojas</td> <td>Música</td> </tr> <tr> <td>Plumones</td> <td>Colores</td> </tr> </table>	Hojas	Música	Plumones	Colores
Hojas	Música				
Plumones	Colores				
Desarrollo:	<p>El coordinador repartirá a los participantes una hoja. Comenzaran a dialogar sobre la vida de un árbol comparándola con su pasado (las raíces e inicios del tronco), el presente (el tronco y las ramas principales) y el futuro (otras ramificaciones, hojas, frutos y/o flores).</p> <p>Cada participante deberá dibujar su árbol dándoles la forma, textura, color que crean que armonizan esas</p>				

etapas de su vida. Es decir, cada parte del árbol tendrá su significado.

Al finalizar cada participante comentara sobre su árbol y como lo compara con su vida, los participantes se elegirán a través de la caja sorpresa que contendrán su nombre.

BLOQUE 3. Amando (me)



Se define a la autoestima como la valoración de uno mismo, puede ser una baja o alta autoestima de acuerdo al estado emocional en el que se encuentre la persona. Se pretende favorecer una autoestima positiva o alta para que la persona tenga amor propio.

La autoestima se fundamenta en los pensamientos, emociones y creencias que cada persona tiene de sí mismos. Por ejemplo, si pienso mal sobre mí, si creo que no soy nada, si me comparo con los demás y sólo veo mis defectos... será necesario revisar mis pensamientos irracionales que, irremediablemente, me empujan a hundirme. Por lo tanto, la autoestima depende de actitudes y valoraciones internas.

Este bloque contiene dos actividades, debido a que una de ellas requiere de tiempo para abordar temas referentes a la autoestima.

1. Amarse a uno mismo

Objetivo

Definir el concepto de autoestima.

Descripción

Tiempo:	30 minutos
Recursos y/o materiales:	Cañón Lap top Bocinas
Desarrollo:	<p>El coordinador proyectará el video Boudin, al finalizar el video los participantes dialogaran ¿con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Qué mostraba el cordero al inicio del video?- ¿Qué sucedió después con el cordero?- ¿Cómo ayudo el conejilope al cordero?- ¿Cómo reflejas este video con tu vida?- ¿Qué es la autoestima?- ¿Por qué es importante la autoestima en una persona? <p>Al finalizar este dialogo, el coordinador les pedirá a los participantes que formen equipos para que construyan su definición de autoestima a través de una canción.</p>

2. El jarrón de los sueños

Objetivo

Valorar la importancia de la autoestima.

Descripción

Tiempo:	90 minutos
Recursos y/o materiales:	Música acuarelas Lápices jarrones Colores/plumones pinceles
Desarrollo:	<p>El coordinador les pedirá a los participantes que con sus mesabancos formen un círculo, dentro de este círculo se encontrará el material necesario para la actividad a realizar.</p> <p>Se pondrá música instrumental de fondo, se le repartirá a cada participante un jarrón y el coordinador les pedirá que en el plasmen en el jarrón mediante dibujos todo lo que los represente como persona, lo que son, lo que consideran importante en su vida, sus sueños, sus metas y les dará un tiempo considerable para que puedan decorar su jarrón.</p> <p>Cuando el coordinador considere que ha pasado tiempo suficiente les pedirá a los participantes que tomen su jarrón, se pongan de pie y formen un círculo.</p> <p>El coordinador comenzara preguntando a diferentes participantes que es lo que representa para ellos su</p>

jarrón y que es lo que dibujaron en él, pidiéndole que se lo muestre a los demás. Seguido de esto, se les pedirá a los participantes que cierren sus ojos tomando su jarrón solamente con la mano derecha. El coordinador comenzara diciéndole a los participantes que es lo que los hace ser lo que son, resaltando la importancia de sus sueños, sus metas, las personas importantes en sus vidas y como es que todo eso en ocasiones se los confiamos a las demás personas. Posteriormente el coordinador pedirá a cada uno de los participantes que pase su jarrón a la persona que tiene de lado derecho diciendo lo siguiente “Te entrego y te confío mis sueños y mi vida” y quien lo recibe dirá “yo te prometo cuidar de tus sueños y tu vida”

El coordinador continuara diciéndole a los participantes que deben seguir las instrucciones tal cual las dicta sin abrir los ojos. Así que les pedirá que suelten el jarrón que tienen a la cuenta de tres.

En esta dinámica se espera que por lo menos dos participantes no hayan soltado el jarrón que tenían, El coordinador preguntará a diferentes participantes el por qué soltó el jarrón que tenía.

Seguido de esto el coordinador llevara a la reflexión a los participantes por qué haber seguido las órdenes de éste cuando debía haber cumplido la promesa que le hizo a su compañero. Se espera que la respuesta de los participantes sea “porque fue lo que el coordinador así lo indicó”

Enseguida el coordinador hace énfasis en que así es la vida, que habrá muchas personas (padres, hermanos, amigos, pareja, esposos) que roban sus sueños, sus deseos, su vida y por ningún motivo se deben dejar influir por los demás, sino que deben de perseguir sus metas, sus sueños, sus anhelos y tomando sus consecuencias sean positivas o negativas sin perder la esencia de ser uno mismo.

BLOQUE 4. Sembrando para cosechar



La motivación se encuentra en todas las funciones de la vida de una persona, desde el comer que se motiva por el hambre, el aprendizaje que está motivado por el deseo de aprendizaje, entre otros. Pero cuando se habla de automotivación se habla de la motivación hacia uno mismo.

La automotivación es aquello que impulsa a la persona para actuar de una forma determinada. Es un proceso que conduce a la satisfacción algo.

Cuando una persona se automotiva se está dando las razones, impulso, interés y entusiasmo hacia una acción o comportamiento determinado. Es poder influir en su estado de ánimo para proceder de manera efectiva y precisa en algún aspecto de su vida. en este bloque se exponen actividades para fortalecer la automotivación.

1. Motivando(me)

Objetivo

Definir el concepto de automotivación.

Descripción

Tiempo:	40 minutos
Recursos y/o materiales:	Cañón Lap top colores Bocinas hojas plumones Cartulina brillantina
Desarrollo:	<p>El coordinador proyectará el video Motivándome, al finalizar el video los participantes dialogaran ¿con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Cómo se mostraba la niña del video?- ¿Cómo te sentiste al ver el video?- ¿Cómo reflejas este video con tu vida?- ¿Cómo definirías automotivación? <p>Al finalizar este dialogo, el coordinador les pedirá a los participantes que de manera individual realicen una figura que involucren algunas de las cosas que los motivan con los diferentes materiales que se les proporcionaran. Después, algunos, expondrán su figura ante los demás.</p>

2. Yo haría...

Objetivo

Identificar algunas motivaciones propias.



Descripción

Tiempo:	30 minutos
Recursos y/o materiales:	Hojas bocinas Lapiceros música
Desarrollo:	<p>El coordinador les planteara la siguiente situación a los participantes:</p> <p>“Imagínate que viene un médico y te dice que te queda un mes de vida. ¿Qué pensarías?, ¿Qué harías?, ¿Cambiaría algo en tu forma de pensar?, ¿ser?, ¿hacer?, ¿vivir? ¿El qué?, ¿cómo?, ¿por qué?</p> <p>El coordinador dará unos minutos considerables para que puedan reflexionar y contestar dichas preguntas.</p> <p>Seguido de ello, les pedirá a los participantes que comenten cuales fueron sus respuestas ante esta situación, comentaran cómo es que aprovechan su vida laboral como personal y se les preguntaran como se motivaría para disfrutar al máximo ese tiempo que les queda.</p>

3. Recordando, buscando y encontrando mis motivaciones

Objetivo

Identificar algunas motivaciones propias.

Descripción

Tiempo:	50 minutos
Recursos y/o materiales:	Hojas bocinas colores Lapiceros música
Desarrollo:	<p>El coordinador les pedirá a los participantes que se coloquen con sus bancas en un círculo, seguido de ello les planteara lo siguiente:</p> <p>“Piensa en un deseo que ya hayas cumplido, o que ya llevaste acabo; cómo lo lograste, cómo te sentiste y por qué lo hiciste (cuál fue tu motivación). Plásmalo mediante un dibujo”</p> <p>“Ahora piensa en un deseo que tengas a futuro, qué puedes hacer, qué te motiva a conseguirlo; cómo lo puedes conseguir, cómo te puedes sentir; por qué lo vas a intentar, por qué lo vas a lograr. Plásmalo mediante un cuento”</p> <p>“Intenta pensar en algo que no te gusté hacer, ya sea en el trabajo o en casa, ¿cuál es tu actitud?, ¿qué haces?, ¿qué siente?, ¿cómo lo haces?, ¿por</p>

qué lo haces? Plásmalo a través de la letra de una canción"

Al finalizar las actividades el coordinado les pedirá a algunos de los participantes que expongan su material reflexionando sobre la importancia de motivarse uno mismo.

BLOQUE 5. Guardando el control



El autocontrol es la habilidad que tiene una persona para poder gestionar de manera adecuada sus emociones sin permitir que éstas sean las que la controlen. Es decir, que tanto sus emociones negativas como positivas se experimenten y expresen de manera adecuada.

Cuando una persona posee autocontrol es capaz de hacer una pausa y no actuar por el primer impulso, no solamente se trata de que la persona domine y controle sus emociones, sino que sepa, principalmente, manifestarlas o inhibirlas de manera correcta.

En este bloque se dan a conocer algunas actividades para favorecen el autocontrol, que es un elemento esencial de la inteligencia emocional.

1. Tú, ¿Qué harías?

Objetivo

Definir el concepto de autocontrol

Descripción

Tiempo:	20 minutos
Recursos y/o materiales:	Cañón Lap top Bocinas
Desarrollo:	<p>El coordinador proyectará el video Test del malvavisco, al finalizar el video los participantes dialogaran ¿con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Cómo se mostraban los niños del video?- ¿Has actuado por impulso en alguna situación? ¿Te has arrepentido?- ¿Cómo actúas en momentos de tensión?- ¿Cómo definirías autocontrol? <p>Al finalizar este dialogo, el coordinador les pedirá a los participantes que escriban una situación en la que han puesto en práctica su autocontrol. Después, algunos, expondrán su situación para usarla en una posterior actividad.</p>

2. El semáforo

Objetivo

Valorar la importancia del autocontrol.

Descripción

Tiempo:	30 minutos
Recursos y/o materiales:	Globos rojos, amarillos y verdes.
Desarrollo:	<p>Los participantes se colocarán en un círculo, a cada uno se le repartirán tres globos (uno verde, uno amarillo y uno rojo) que inflarán.</p> <p>El coordinador comenzara una plática con ellos sobre situaciones en las que se han encontrado tensos, enojados, estresados, etc. Así mismo, podrá retomar algunas de las situaciones mencionadas en la actividad número uno. Y les preguntara qué es lo que pudieron resolver de la situación según el cómo reaccionaron. Por lo tanto, cada participante pasará a exponer su situación y cómo reaccionó, al finalizar el coordinado les preguntará a los demás participantes como valoran la reacción del que está exponiendo la situación, con los globos.</p> <ul style="list-style-type: none">- Verde: si se ha parado a pensar e intenta razonar.

	<ul style="list-style-type: none"> - Amarillo: si dice algo que indique que hubo cosas correctas e incorrectas en su forma de actuar. - Rojo: cuando crean que no reacciono de manera adecuada. así entre todos se sugerirá como pudo a ver actuado. <p>Al finalizar la actividad el coordinador realizará una reflexión acerca de la importancia del autocontrol de las emociones.</p>
--	---

3. Las burbujas del autocontrol

Objetivo
Practicar el autocontrol.



Descripción

Tiempo:	40 minutos
Recursos y/o materiales:	Limpiapipas Jabón líquido para trastes Agua Botecito para el agua de las burbujas
Desarrollo:	Los participantes realizaran sus propias burbujas, mezclaran en su botecito el jabón con agua,

utilizarán un limpiapipas y le darán forma de círculo para que puedan hacer sus burbujas.

Seguido de ello el coordinador dividirá en dos equipos a los participantes, un equipo comenzará a hacer burbujas las cuales, el otro equipo, intentará explotarlas, recogerlas, etc. después de hacerlo varias veces, los participantes que estaban agarrando o explotando las burbujas se les pedirá que se queden quietos mientras que el otro equipo los incitara a explotarlas, recogerlas, etc., a la par que las hacen. Al principio será difícil para los participantes que están quietos debido a que venían haciendo todo lo contrario. Después se invertirán los papeles.

Para cerrar esta actividad los participantes como el coordinador dialogaran sobre cómo se sintieron con la actividad y que es lo que recatan de ella.

4. La receta mágica para el autocontrol

Objetivo

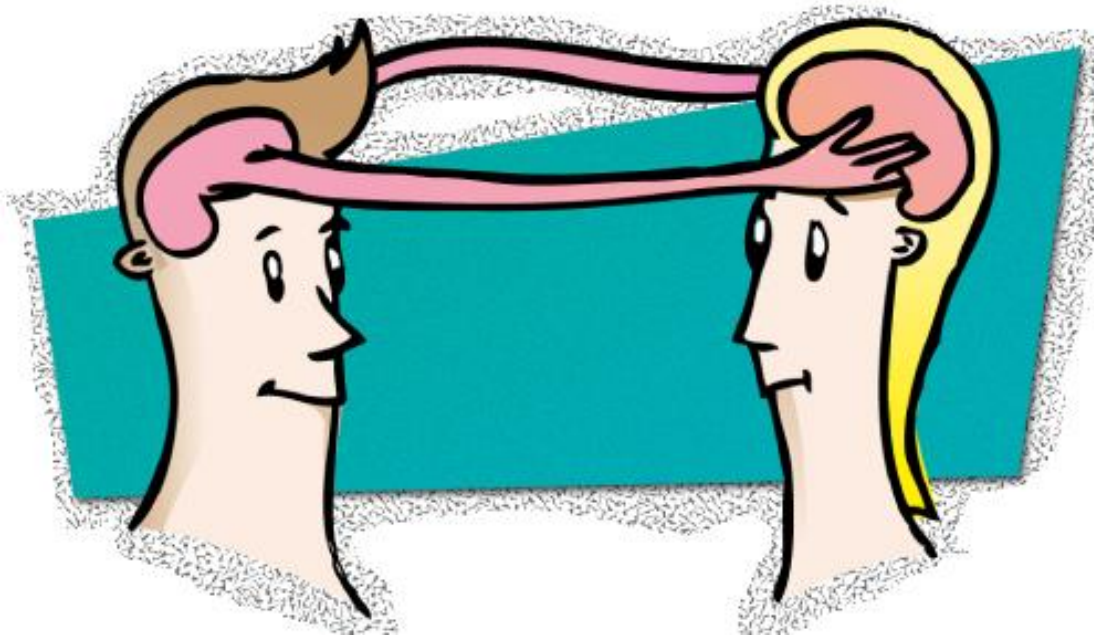
Identificar algunas acciones para tener autocontrol.

Descripción

Tiempo:	30 minutos
Recursos y/o materiales:	Hojas lapiceros Colores
Desarrollo:	<p>El coordinador les pedirá a los participantes que realicen una lista de lo que pueden hacer para calmarse en una situación conflictiva, tensa y/o estresante.</p> <p>Seguido de ello, se les pedirá que a los participantes que la lista que hicieron la transformen en “una receta mágica para tener autocontrol”</p> <p>Al final, el coordinador les pedirá a algunos participantes que expongas sus recetas resaltando la importancia de tener autocontrol en sus emociones.</p>

BLOQUE 6. Conociendo otros

zapatos



La empatía es la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de entenderlo, de tratar de comprender qué pasa por su mente, cómo y por qué se siente así, pero no desde nuestra perspectiva sino intentando pensar cómo piensa él, con sus creencias, sus valores, entre otras.

La empatía no significa estar de acuerdo en todo con el otro ya que se puede y además se debe fomentar el espíritu crítico, pero sin perder la empatía y respetando la posición del otro.

En este bloque las actividades están encaminadas a fomentar de manera lúdica la empatía entre los participantes con el fin de favorecer el desarrollo de su inteligencia emocional.

1. ¿Empatizar con el otro?

Objetivo

Conocer y definir el concepto de empatía.

Descripción

Tiempo:	30 minutos
Recursos y/o materiales:	Cañón Lap top Bocinas
Desarrollo:	<p>Se proyectará el video “El poder de la empatía” con el fin de que los participantes conozcan lo que es la empatía.</p> <p>El coordinador pedirá a los participantes que formen equipos, cada uno de estos equipos formara su propia definición de empatía a través de una situación de la vida.</p> <p>El coordinador junto con los participantes resaltara la importancia de ser empático con los demás.</p>

2. La mujer y el puente

Objetivo

Ponerse en el lugar del otro.



Descripción

Tiempo:	40 minutos
Recursos y/o materiales:	Sobres Lapiceros Hojas
Desarrollo:	<p>El coordinador le repartirá a cada uno de los participantes el Anexo 2 el cual contiene el dilema moral llamado "La mujer y el puente", se les dará un determinado tiempo para que lean el texto y emitan su comentario sobre lo que les pide.</p> <p>Seguido de esto, el coordinador creará un debate acerca de la enumeración de los culpables y por qué motivo decidieron ordenarlos de esa manera.</p> <p>Según las respuestas que emitan los participantes el coordinador les pedirá que se pongan en la situación de cada uno de los personajes cuestionándolos porque los juzgaron de esa manera.</p>

3. El ciego, el mando y el cojo

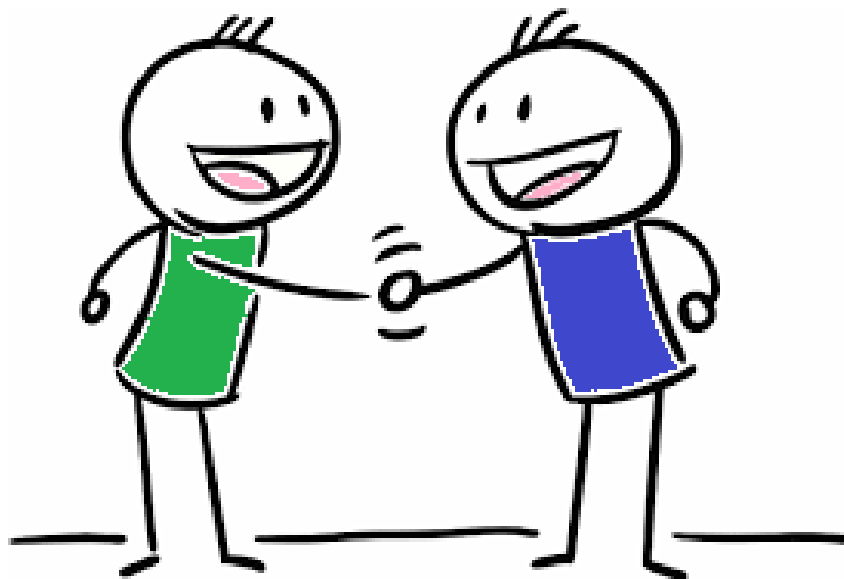
Objetivo

Reflexionar sobre la importancia de ponerse en el lugar del otro.

Descripción

Tiempo:	50 minutos	
Recursos y/o materiales:	Pañoletas Rompecabezas de figuras	vasos Listón
Desarrollo:	<p>El coordinador formará equipos de tres, un integrante deberá tener los ojos vendados, otro tendrá amarrados los pies y otro tendrá amarradas las manos. La consigna de esta actividad es que ninguno de los participantes podrá hablar.</p> <p>El coordinador les dará las siguientes instrucciones: cada uno de los participantes deberá hacer una de las tres actividades que son acomodar las figuras en el tablero de manera correcta, hacer un moño con el listón que se encuentra en la mesa de cada equipo y por ultimo hacer una réplica de una torre de 10 vasos, cada actividad la harán hasta que termine su compañero anterior. Tendrán la oportunidad de conocer las actividades que realizarán para ponerse de acuerdo, sin hablar.</p> <p>Al finalizar la actividad el coordinador dialogará con los participantes sobre la importancia de comprender a los demás enfatizando en sus áreas de oportunidad.</p>	

BLOQUE 7. Una forma positiva de entender



Una persona con asertividad tiene la habilidad de expresar sus deseos de manera amable, franca, abierta y directa. Logra decir aquello que quiere sin lastimar al otro, llegando a una negociación de su cumplimiento con los demás.

Emplear el asertividad es que la persona sepa pedir, saber decir no, negociar y ser flexible para que pueda tener lo que quiere sin olvidar que debe respetar los derechos del otro además de expresar sus sentimientos de forma clara. Cuando una persona es asertiva, no significa que siempre quiera tener la razón, esta implica expresar sus opiniones y puntos de vista, de manera adecuada.

En este bloque se abordarán actividades para practicar el asertividad, que es parte importante para desarrollar inteligencia emocional.

1. No es lo que haces, es lo que eres.

Objetivo

Definir el concepto de asertividad.

Descripción

Tiempo:	20 minutos
Recursos y/o materiales:	Lap top bocinas Proyector
Desarrollo:	<p>El coordinador proyectara el video "Y tú, ¿eres asertivo?", seguido de ello, les pedirá a los participantes que comenten cual hubiera sido la reacción de ellos y como hubieran actuado.</p> <p>Después el coordinador les pedirá que piensen en una situación de su vida en la que haya sido asertivos y que fue lo que hicieron, a partir de esa situación los participantes en una frase realizaran su concepto de asertividad. El coordinador les pedirá a algunos participantes que comenten su situación y su definición de asertividad.</p>

2. Me encantaría, pero no me apetece Frases asertivas

Objetivo

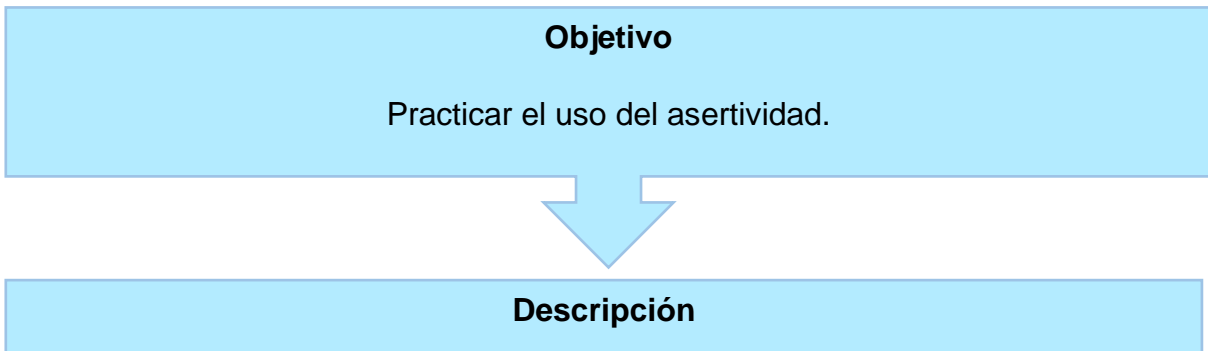
Identificar algunas acciones para ser asertivo.

Descripción

Tiempo:	50 minutos
Recursos y/o materiales:	Hojas Lapiceros
Desarrollo:	<p>El coordinador les explicara a los participantes los tres estilos de comunicación que existen:</p> <ul style="list-style-type: none">- Tigre (Estilo agresivo): el tigre impone sus sentimientos, sus ideas y sus opiniones. Él se comunica a través de amenazas, insultos y de agresiones. El tigre arroja rugidos cuando habla.- Caracol (Estilo pasivo): el caracol se esconde en su cascaron cuando se le dice algo. No expresa sentimientos, ideas, ni opiniones y no defiende sus intereses.- Persona (Estilo Asertivo): Las personas se comunica mediante palabras adecuadas respetando sus propios derechos y el los de los demás. Acepta otras opiniones y defiende sus intereses sin molestar o incomodar al otro. <p>Seguido de la explicación, el coordinador le repartirá a cada uno de los participantes la hoja "Caracol, tigre o</p>

	<p>persona” que se encuentra en el anexo 3 para que comiencen a contestarlo.</p> <p>Al finalizar esta actividad se comentarán las respuestas que tuvieron cada uno de los participantes justificando su respuesta.</p> <p>Para dar fin a esta actividad, los participantes realizaran una historieta con estos tres personajes que se utilizaron para explicar el asertividad.</p>
--	--

3. Cosquillitas



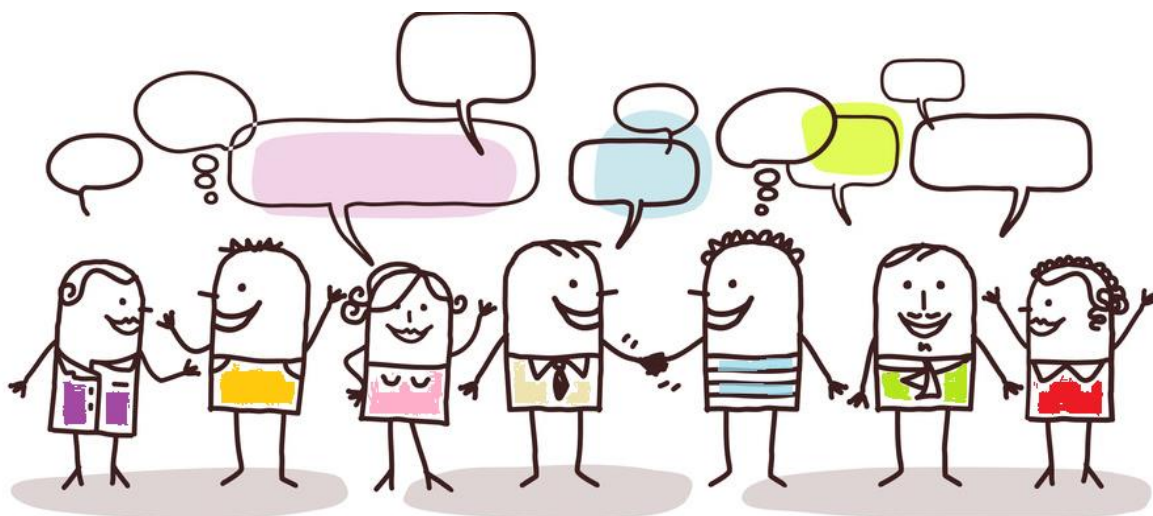
Tiempo:	50 minutos
Recursos y/o materiales:	Platos extendidos de unicel Acuarelas Pinceles
Desarrollo:	El coordinador les pedirá a los participantes que se formen por parejas y les dará la siguiente instrucción. “Uno de ustedes será quien lleve a cabo la acción de hacerle cosquillas a su compañero y el otro las recibirá” La persona que haga cosquillas no dejará de hacerlo hasta que su compañero le diga que paré. Incluso puede no llevar acabo la actividad siempre y cuando

su compañero se lo pida de manera asertiva. El objetivo de esta actividad es que, como a muchos nos les gusta que les hagan cosquillas, tiene que pedir de manera asertiva que no lo hagan. Al finalizar la actividad los participantes dialogaran con las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te sentiste con la actividad?
- ¿Hubo algún momento en que querías que pararan de hacerte cosquillas?
- ¿Qué hiciste al respecto?
- ¿Cómo llevaste/llevarías acabo ser asertivo en esta actividad?

Para finalizar la actividad los participantes tendrán que hacer un dibujo en el que expresen lo que significa para ellos ser asertivo.

BLOQUE 8. Esto no termina aquí



En este último bloque se realizará una evaluación a cada uno de los participantes del programa, en la que se podrá observar cuales fueron los aprendizajes obtenidos a lo largo de toda su duración. Así como una evaluación al programa en general.

Con este programa se pretendió sensibilizar a los docentes sobre la importancia de desarrollar su inteligencia emocional. Además, de proporcionarles herramientas para favorecer el desarrollo de esta que les son útiles para su vida personal y profesional.

1. Evaluación del taller

Fecha: _____

Tu opinión es muy importante para nosotros, así como para la mejora del taller y su organización.

1. ¿Qué tan probable es que pongas en práctica lo aprendido en el taller? Marca tu respuesta

Muy probable Probable Algo probable Improbable

2. Menciona cinco conocimientos/competencias/actitudes que hayas aprendido y que puedes poner en práctica como docente:

3. ¿Qué opinión te merece la distribución entre presentaciones, diálogos, actividades y dinámicas? Marca tu respuesta

Excelente Buena Regular Mala

4. ¿Cómo consideras el tiempo asignado a las discusiones/dialogo en grupo, preguntas y respuestas? Marca tu respuesta.

Excelente Buena Regular Mala

5. ¿Cómo consideras el tiempo que se le asignó a las presentaciones de los temas? Marca tu respuesta.

Excelente Buena Regular Mala

6. La organización general del taller favoreció una buena experiencia de aprendizaje. Marca tu respuesta.

Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
--------------------------	------------	---------------	-----------------------------

7. ¿Recomendarías este taller a tus colegas?

Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
--------------------------	------------	---------------	-----------------------------

8. ¿Qué acotarías o eliminarías, si es el caso, del taller?

9. Si consideras que se omitió algo que debería haberse tratado, indícalo a continuación.

10. ¿Tienes observaciones sobre la manera en que la capacitación podría mejorar en un futuro?

11. Mis expectativas fueron satisfechas. Marca tu respuesta.

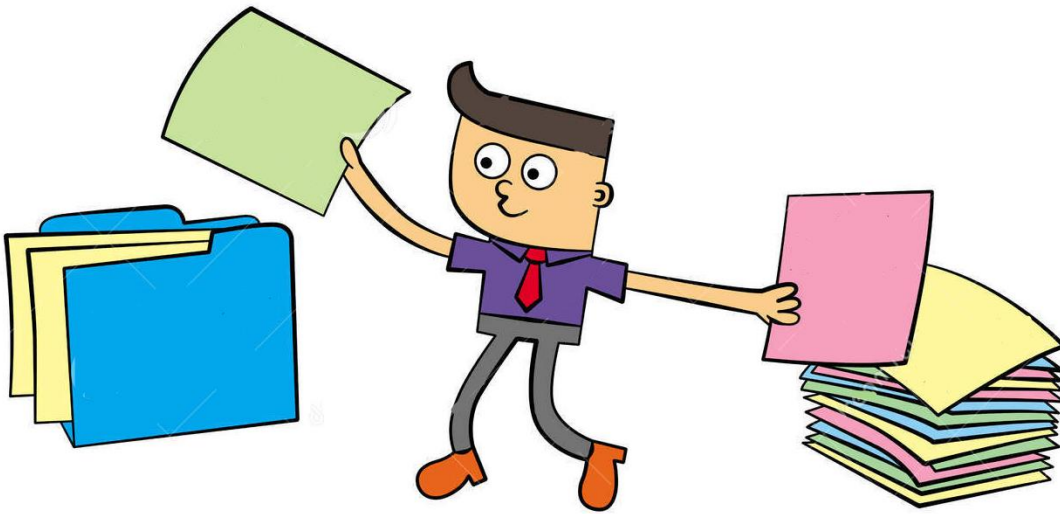
Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
--------------------------	------------	---------------	-----------------------------

12. ¿Qué opinión merece el taller "Aprendiendo a Ser Docentes Emocionalmente Inteligentes ASDEI"?

Excelente	Buena	Regular	Mala
-----------	-------	---------	------

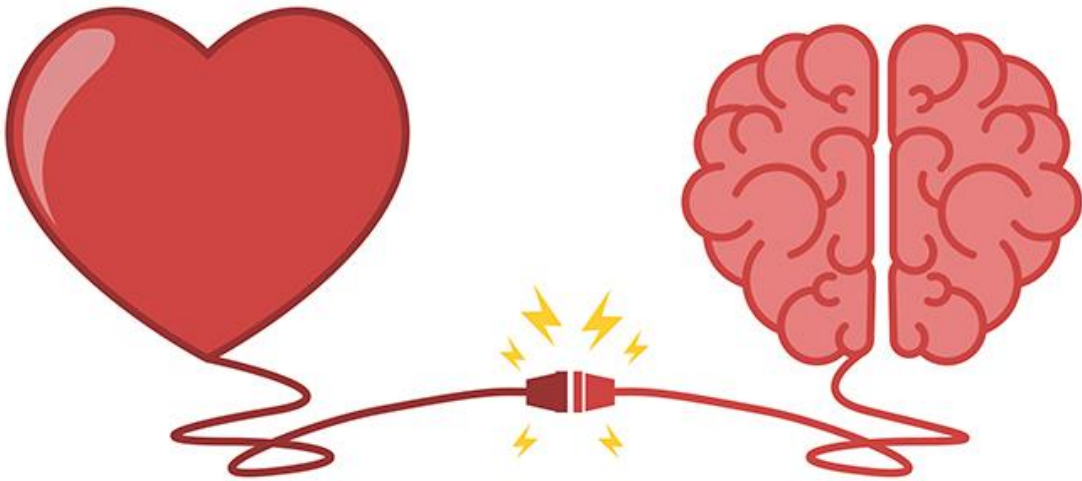
¡Gracias por tu tiempo!

ANEXOS



Anexo 1

BLOQUE 1. Esto te interesa. “La inteligencia emocional es...”



Anexo 2

BLOQUE 6. Conociendo otros zapatos. “La mujer y el puente.”

Una mujer, cansada y sintiéndose desatendida por la cantidad de horas que trabaja su marido -el cual estaría varios días fuera en un viaje de negocios- se deja seducir en la casa de otro hombre, al otro lado del río del pequeño pueblo donde vive.

Durante la noche, el marido llama a la mujer al móvil para avisar de que se suspendió el trabajo y está volviendo a casa, por lo que la mujer decide irse de la casa de su amante para volver a tiempo a su hogar sin que el marido le descubra.



Sin embargo, al intentar cruzar por el puente, se encuentra con un loco con un cuchillo que amenaza con matarla si intenta cruzar. La mujer asustada, retrocede, sabiendo que la única forma de llegar a su casa es cruzar ese río.

Un poco más abajo, en la orilla encuentra a un barquero, que le ofrece ayudarla a cruzar a la otra orilla si le paga cierta cantidad de dinero. La mujer acepta, pero en ese momento no lleva dinero encima, por lo que el barquero se niega a llevarla si no le paga antes de cruzar el río.

La mujer recuerda que cerca de allí vive un amigo suyo, al cual no ve desde hace mucho tiempo. Su amigo le responde que desde siempre estuvo enamorado de ella y nunca le había hecho el menor caso hasta ahora. Muy afectado y decepcionado, se niega a darle el dinero. La mujer vuelve entonces a casa de su amante para pedirle dinero para pagar al barquero,

Anexo 3

Bloque 7. Una forma positiva de entender. “Me encantaría, pero no me apetece”

Señala con una cruz el estilo que concuerda con la frase.

	Caracol (pasivo)	Tigre (agresivo)	Persona (asertivo)
1. No le importan las opiniones de los demás.			
2. No sabe decir que no.			
3. Escucha a los demás con respeto.			
4. Se deja influenciar.			
5. Puede insultar, amenazar y humillar.			
6. No tiene miedo de decir lo que piensa.			
7. Le asusta lo que los demás pueden pensar.			
8. Trata de manipular a los demás.			
9. Escucha y acepta otras opiniones.			
10. Los demás no le tienen en cuenta.			
11. Consigue que los demás le respeten y escuchen.			
12. Se mete con los demás cuando no le parece bien su opinión.			



Anexo 4

Evaluación ASDEI por bloque temático

Participante: _____

Colocar una "X" en las casillas según el grado de calificación conseguida por el alumno.

0 puntos: No ha logrado el objetivo.

1 puntos: ha logrado parcialmente el objetivo.

2 puntos: ha logrado totalmente el objetivo.

Bloque temático: Aprendiendo sobre mi

Actividad 1. Y tú, ¿Quién eres?	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 2. Mi escudo de armas	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 3. Soy un árbol	0	1	2
Objetivo:			

Bloque temático: Amando(me)

Actividad 1. Amarse a uno mismo	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 2. El jarrón de los sueños	0	1	2
Objetivo:			

Bloque temático: Sembrando para cosechar

Actividad 1. Motivando(me)	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 2. Yo haría...	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 3. Recordando, buscando y encontrando mis motivaciones	0	1	2
Objetivo:			

Bloque temático: Guardando el control

Actividad 1. Tú, ¿Qué harías?	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 2. El semáforo	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 3. Las burbujas del autocontrol	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 4. La receta mágica para el autocontrol	0	1	2
Objetivo:			

Bloque temático: Conociendo otros zapatos

Actividad 1. ¿Empatizar con el otro?	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 2. La mujer y el puente	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 3. EL ciego, el mando y el cojo.	0	1	2
Objetivo:			

Bloque temático: Una forma positiva de entender

Actividad 1. No es lo que haces, es lo que eres	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 2. Me encantaría, pero no me apetece	0	1	2
Objetivo:			
Actividad 3. Cosquillitas	0	1	2
Objetivo:			

Anexo 5

Diario ASDEI

Fecha: _____

Diario

Aspectos a considerar: