

TESIS GANNY MACHACA TRABAJO FINAL 30 AGOSTO

10%
Textos sospechosos



- < 1% **Similitudes**
0% similitudes entre comillas
0% entre las fuentes mencionadas
- 2% **Idiomas no reconocidos (ignorado)**
- 10% **Textos potencialmente generados por la IA**

Nombre del documento: TESIS GANNY MACHACA TRABAJO FINAL 30 AGOSTO.docx
ID del documento: d4278ccc2b51668e32413565db16bf77da3f812d
Tamaño del documento original: 2,27 MB

Depositante: Antonio Rodríguez
Fecha de depósito: 7/9/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 7/9/2025

Número de palabras: 46.678
Número de caracteres: 301.631

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	repositorio.its.edu.pe https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/69/Ficha de Publicación Online ... 11 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (126 palabras)
2	hdl.handle.net Inteligencia Emocional Y Motivación De Logro, En Los Docentes ... https://hdl.handle.net/20.500.12692/38213 5 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (101 palabras)
3	Documento de otro usuario #cdfcf0 Viene de de otro grupo 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (60 palabras)
4	hdl.handle.net Inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas ... http://hdl.handle.net/20.500.12894/4233 2 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (59 palabras)
5	hdl.handle.net Inteligencia emocional en docentes de una universidad privada ... http://hdl.handle.net/20.500.11955/184 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (56 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	doi.org https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.773	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (40 palabras)
2	repositorio.ucv.edu.pe https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/113858/Rivadeneira_MJL-SD.p...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (29 palabras)
3	www.elsevier.es Inteligencia emocional y relaciones interpersonales en los estu... https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-articulo-inteligencia-emocional-relaci...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (37 palabras)
4	Documento de otro usuario #25efcc Viene de de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (36 palabras)
5	Documento de otro usuario #f20fbf Viene de de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (37 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

- https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180065571009
- https://ruja.ujaen.es/server/api/core/bitstreams/feb6300f-8d6c-4982-88a5-3c1edc11aeb1/content
- https://eprints.ucm.es/40450/
- https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/7087297/6094628-documento-tecnico-parte-1.pdf?v=1731987946
- http://hdl.handle.net/20.500.12773/13740

Puntos de interés

?

PERCEPCIÓN SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE EN LOS NIVELES QUINTO Y SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA FEMENINA DE AREQUIPA

PERCEPTION OF TEACHERS' EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE FIFTH AND SIXTH GRADES OF PRIMARY SCHOOL IN A PRIVATE FEMALE EDUCATIONAL INSTITUTION IN AREQUIPA

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria

Presentado por
Norma Ganny Machaca Hanco
Código ORCID 0000-0001-5489-7835

Asesor
Mg. Rodríguez Flores Eduar Antonio
Código ORCID 0000-0003-0807-6686

Lima, agosto, 2025

DEDICATORIA

A Dios por permitirme conocerle, amarle y servirle en esta vocación tan hermosa, y ser un instrumento que ayude en la formación de niños y niñas, a las Cruzadas de Santa María por contar con su apoyo e impulso, a mi familia que seguro que de seguro comparten esta alegría, al Mg. Antonio por el tiempo destinado a las asesorías y todas las personas que han hecho posible culminar este proceso

N. Ganny Machaca Hanco
La Inmaculada nunca falla.
P. Tomas Morales
Gracias.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general describir la percepción sobre la inteligencia emocional de los docentes en los niveles quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa privada femenina de la ciudad de Arequipa. Se abordaron tres objetivos específicos: describir la autopercepción respecto de la inteligencia emocional de los docentes del nivel primario, detallar la percepción que tienen las estudiantes sobre dicha competencia en sus docentes, e identificar las convergencias y divergencias de ambas percepciones; para ello, se empleó un diseño fenomenológico de tipo cualitativo-básico, la muestra estuvo conformada por 8 docentes de primaria y 38 estudiantes del V ciclo del nivel primario (quinto y sexto). Para el recojo de información se aplicaron entrevistas semiestructuradas, observación no participante, elegidas a través de un muestreo por conveniencia. Los resultados de esta investigación demuestran que los docentes perciben tener un buen manejo de su inteligencia emocional principalmente en el componente intrapersonal (autorregulación), interpersonal (empatía) y seguir trabajando en el componente de manejo de estrés (estado de ánimo). Por su parte las estudiantes valoran especialmente de sus docentes la empatía y el acompañamiento afectivo; además a nivel de convergencias halladas se resaltó la importancia del vínculo docente-estudiante, el ambiente emocional del aula, en cuanto a las divergencias se resalta el estilo de regulación emocional diferenciado por grado. Además, se evidenció categorías emergentes como la expresión corporal y tono de voz, el soporte espiritual, fatiga emocional y la confianza brindada. Finalmente se concluye que la percepción de la inteligencia emocional de los docentes está influenciada por varios factores como el contexto, edad, vínculos éstas a su vez se encuentran en una mejora constante.

Palabras clave: Inteligencia emocional, percepción docente, autopercepción, convergencias y divergencias, educación primaria.

ABSTRACT

The overall objective of this research was to describe the perception of emotional intelligence among fifth- and sixth-grade teachers at a private girls' school in the city of Arequipa. Three specific objectives were addressed: to describe primary school teachers' self-perception of emotional intelligence, to detail students' perceptions of this competency in their teachers, and to identify the convergences and divergences between both perceptions. To this end, a basic qualitative phenomenological design was used, and the sample consisted of eight elementary school teachers and 38 students in the fifth and sixth grades. Semi-structured interviews and non-participant observation were used to collect information, selected through convenience sampling. The results of this research show that teachers perceive that they have good emotional intelligence management skills, mainly in the intrapersonal (self-regulation) and interpersonal (empathy) components, and that they need to continue working on the stress management (mood) component.



For their part, students particularly value empathy and emotional support in their teachers. In addition, at the level of convergences found, the importance of the teacher-student bond and the emotional atmosphere in the classroom was highlighted, while in terms of divergences, the style of emotional regulation differentiated by grade was highlighted. Furthermore, emerging categories such as body language and tone of voice, spiritual support, emotional fatigue, and the trust provided were evident.

Finally, it was concluded that the perception of teachers' emotional intelligence is influenced by several factors such as context and age, and that these factors are constantly improving.

Keywords: Emotional intelligence, teacher perception, self-perception, convergences and divergences, primary education.

ÍNDICE

RESUMEN4
ABSTRACTS5
INTRODUCCIÓN4
CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL7
1. 1. Antecedentes7

1.2.Bases teóricas	16
1.2.1.Desarrollo histórico de inteligencia emocional	16
1.2.2. Fundamentación teórica	19
1.3.Marco conceptual	27
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO	30
2.1.Enfoque, nivel y método	30
2.2.Escenario y participantes	31
3.3.Técnicas e instrumentos de investigación	34
3.4.Procesamiento de la información	35
3.5.Validación de instrumentos	38
3.6.Consideraciones éticas	38
CAPÍTULO III: RESULTADOS	39
3.1.Presentación de resultados	39
3.1.1.Descripción de la autopercepción respecto	



zona ignorada

de la inteligencia emocional de los docentes del nivel primario	39
3.1.2.Describir la percepción de las estudiantes respecto de la inteligencia emocional de los docentes	



zona ignorada

del nivel	
primario	57
3.1.3.Identificar convergencias y divergencias en las percepciones de docentes	61
3.1.4.Categorías emergentes	63
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN	66
4.1. Discusión de los resultados	66
4.1.1. Discusión del objetivo específico	166
4.1.2. Discusión del objetivo específico	272
4.1.3. Discusión del objetivo específico	377
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	81
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES	83
REFERENCIAS	85
ANEXOS	93

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipos de modelos teóricos de inteligencia emocional	21
Tabla 2. Categoría y subcategorías tomadas en cuenta para la investigación	31
Tabla 3.Características de la población docente	33
Tabla 4. Tabla explicativa del Rol Pedagógico según el CNEB	33
Tabla 5.Características de la población estudiantil	33
Tabla 6. Objetivos específicos y técnicas de recolección de datos	35
Tabla 7. Códigos de los participantes(docentes)	36
Tabla 8. Códigos de los participantes(estudiantes)	36
Tabla 9. Códigos de la categoría y subcategorías	36
Tabla 10. Códigos de técnicas e instrumentos	37
Tabla 11. Códigos de las preguntas de la entrevista docente	37
Tabla 12. Códigos de las preguntas de la entrevista estudiante	37
Tabla 13. Tabla de convergencias y divergencias	63
Tabla 14. Cuadro comparativo: Convergencias y divergencias de los docentes	80
Tabla 15. Antecedentes de la Inteligencia Emocional	128
Tabla 16. Plan de estudios institución educativa - Nivel Primaria	129
Tabla 17. Calendarización escolar 2025 - Nivel primario	130
Tabla 18. Observación no participante (docente D1 – quinto grado de primaria)	131
Tabla 19. Observación no participante (docente D2 – sexto grado de primaria)	133

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Etapas del desarrollo de la inteligencia	17
Figura 2. Modelo de Salovey, Mayer (1997)	22
Figura 3. Componentes de la IE en el Test TMMS-24 Fernández Berrocal	23
Figura 4. Componentes del Modelo de Goleman (1995)	25
Figura 5. Evolución del Modelo de Bar-On	26

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Formato validación de juicio de expertos	93
Anexo 2. Ficha para validación de instrumento	95
Anexo 3. Matriz de consistencia	100
Anexo 4. Matriz de operacionalización de categorización	102
Anexo 5. Guía de entrevista semiestructurada a docentes	103
Anexo 6. Guía de entrevista estudiante	104
Anexo 7. Guía de observación no participante (docente – aula)- Técnica complementaria	105
Anexo 8. Consentimiento informado firmado por los docentes	106
Anexo 9. Consentimiento informado firmado por los padres	107
Anexo 10. Tabla de entrevista completa a docentes	108
Anexo 11. Tabla de entrevista completa a estudiantes de quinto grado	121
Anexo 12. Tabla de entrevista completa a estudiantes de sexto grado	125
Anexo 13. Cuadros y tablas complementarias	128

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la globalización ha intensificado el interés en la regulación emocional, lo que ha llevado a resaltar la importancia de la inteligencia emocional (IE). Esta capacidad permite gestionar las emociones de manera efectiva; sin embargo, su déficit puede afectar la toma de decisiones y propiciar comportamientos de riesgo (Cudris et al, 2020). En este sentido, Goleman (2019) destaca que fortalecer la inteligencia emocional es cada vez más necesario, debido al aumento de factores que predisponen al desequilibrio emocional.

Adicionalmente, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) señala que una de cada ocho personas a nivel mundial sufre desequilibrios emocionales, con tasas de trastornos de ansiedad y depresión que afectan al 9 % y 8 % de la población, respectivamente. A nivel latinoamericano, la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2022) ha indicado que los problemas de salud mental han aumentado en los últimos años, atribuyéndose, en parte, a la insuficiencia de recursos para la gestión emocional y el manejo del estrés. En Perú, esta problemática también se ha hecho evidente. El Ministerio de Salud (Minsa, 2022) reportó que, tras la pandemia, el 61.5 % de los encuestados presentaba algún problema de salud mental. Asimismo, la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES, 2024) evidenció que la prevalencia de depresión en personas mayores de 15 años osciló entre el 9.4 % y el 9.6 % en la última década, alcanzando un pico del 11.3 % en 2021. Asimismo, en el ámbito educativo, la problemática del estrés laboral en el ámbito educativo es evidente, afectando tanto el desempeño de los docentes como el clima del aula.

En Chiclayo Alburqueque y Capo (2021) realizaron un estudio referente a la afectación del nivel de estrés del docente en el desempeño profesional lo cual se ve reflejado en la calidad educativa. Por otro lado, Goleman (2020) explica que un factor que influye en la última década referente a los desequilibrios emocionales es por la carencia de formación sólida en docentes y estudiantes en el campo de la inteligencia emocional. Por su parte Arroyo (2020) añade que los docentes peruanos presentan un nivel intermedio de estrés laboral, menciona que el porcentaje es de un 80,7 cifra que merece ser tomada en cuenta de forma prioritaria para preservar el clima organizacional y clima de aula, sobre todo para tomar acciones en el ámbito educativo principalmente en el docente, pues Salovey y Mayer (1990), reforzaba que si los docentes desarrollan con mayor solidez las competencias emocionales logran construir entornos de aprendizaje favorables y armónicos, que se caracterizan por un clima de respeto, donde se fomentando el aprendizaje, la cooperación y la reducción de conflictos.

Como se observa existen diversos estudios han demostrado que la inteligencia emocional desempeña un papel clave en la adaptación de las personas a su entorno, facilitando el manejo del estrés y la ansiedad en distintas situaciones, incluyendo el ámbito educativo (Bar-On R., 2000). Sin embargo, cabe mencionar que la mayor parte de estudios de inteligencia emocional tiene realce en los estudiantes como centro, y hay una menor atención de su análisis en el docente como lo expresa Burdano y Parámo (2021) en una indagación. Asimismo, al ser un tema bastante abordado aún no se llega a un consenso en la metodología, para obtener resultados eficaces, pese a ello siguen creciendo las estadísticas conflictos, desequilibrios emocionales o bajo manejo emocional. Es por eso que esta investigación recobra importancia ya que busca describir que aspectos realmente integran en la inteligencia emocional especialmente en el docente y retos poseen en la práctica docente particularmente en una institución privada ya que estas con frecuencia se enfrentan a demandas académicas, curriculares absorbentes lo que podría afectar en el ejercicio docente.

No obstante, en la Institución Educativa Privada de Arequipa en el Nivel Primario del distrito de, provincia de Arequipa, departamento de Arequipa, se ha podido observar que la percepción de la inteligencia emocional del docente varía en función a la formación, experiencias y formas de actuación por los docentes. Sin embargo, no se ha investigado con profundidad en las dimensiones de la inteligencia emocional del docente y el valor que posee en la práctica docente.

Atendiendo a lo descrito se formula la pregunta de investigación: ¿Cómo es la percepción sobre la inteligencia emocional de los docentes de quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa privada femenina de Arequipa?

Este estudio tiene un enfoque cualitativo, de investigación básica, con diseño de investigación tipo fenomenológico. Según lo mencionado el objeto de investigación es describir la percepción de la inteligencia emocional del docente en el nivel primario de una institución educativa privada femenina de Arequipa. Se tomó como muestra a docentes del quinto ciclo (quinto y sexto de primaria) y para la corroboración del estudio también se contó con la participación de las estudiantes se escogió estas edades para tener resultados más objetivos, asimismo se encuentran ya próximos a pasar al nivel secundario, lo que permite ahondar el manejo de la inteligencia emocional de los docentes en este proceso. Para ellos aplicaron entrevistas semiestructuradas y una guía de observación correspondiente.

Esta investigación tiene relevancia ya que permitirá desde un valor teórico, esta investigación contribuirá a ampliar el conocimiento sobre la inteligencia emocional en el contexto docente sobre todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aportando evidencia empírica en la práctica docente. En el aspecto práctico, la investigación mediante la identificación, análisis de las convergencias y divergencias entre la inteligencia emocional de los docentes que permitirá establecer estrategias y programas de formación que contribuyan a mejorar la interacción educativa y el bienestar emocional tanto de los maestros como de los estudiantes. A nivel metodológico permitirá el uso de los instrumentos para conocer el desarrollo de la inteligencia emocional del docente y ser adaptado en otros contextos similares al estudio. Permitiendo a la vez identificar estrategias para fortalecer la inteligencia emocional en los docentes podrá generar un efecto positivo en el bienestar emocional de los estudiantes y en la creación de ambientes de aprendizaje más armoniosos y efectivos. Finalmente, se plantea como objetivo general:

Describir la percepción sobre la inteligencia emocional de los docentes en los niveles quinto y sexto grado de primaria de una Institución Educativa Privada Femenina de Arequipa.

Como objetivos específicos:

1. Describir la autopercepción respecto



zona ignorada

de la inteligencia emocional de los docentes del nivel primario.

2. Describir la percepción de las estudiantes respecto de la inteligencia emocional de los docentes



zona ignorada

del nivel primario.

3. Identificar las convergencias y divergencias en las percepciones sobre la inteligencia emocional de los docentes

CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL

A continuación, se presentan los diversos estudios hallados tanto en el ámbito internacional como nacional y local.

Antecedentes

Ámbito internacional

Muñoz (2023) realizó una investigación de corte cuantitativo que aborda el tema de las habilidades socioemocionales en docentes de una institución educativa en Colombia, cuya muestra estaba conformada por 40 docentes el instrumento que aplicaron fue el TMMS-24, cuestionario diseñado para medir la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones, se obtuvo como resultado que la mayor parte de los docentes reportó un adecuado nivel de manejo emocional, particularmente en el área de reconocimiento, comprensión y control de sus estados emocionales, concluyendo que estos docentes tienen una mayor satisfacción laboral y un mejor desempeño, a la vez responden de forma proactiva a los diversos estados emocionales de los estudiantes, generando un adecuado clima en el aula.

Bølstad et al. (2023) hizo un estudio en Noruega aplicando el programa TIK-S (TIK in School) en docentes de primaria, especialmente en temas de socialización emocional y la construcción del clima en el aula, El diseño de la investigación fue cuasiexperimental y estuvo conformado por un grupo de intervención y otro de control (lista de espera), la muestra fue aplicada en base a la accesibilidad de las instituciones que aceptaron participar. En algunos casos debido a las restricciones que se tuvo por la pandemia de Covid-19, solo se permitió la observación en las aulas al inicio del estudio en tres escuelas y luego la intervención en dos escuelas, donde una de ellas recibió la intervención mientras que la otra se encontraba en lista de espera. La muestra estuvo conformada por 74 docentes de primero a cuarto grado. Para la recolección de datos, se emplearon la Escala de Afrontamiento de las Emociones Negativas de los Niños, versión adaptada para maestros CCNES-T (Teacher), y el Classroom Assessment Scoring System K3 (CLASS) Pianta et al., (2008), una herramienta de observación que evalúa las interacciones y comportamientos docentes en el aula. Se concluyó que la intervención del programa tuvo efectos positivos en los docentes ayudándoles en la gestión emocional, además estas repercutieron en crear un ambiente de aprendizaje adecuado y colaborativo.

Duncan en el 2022 hizo un análisis sistemático de estudios acerca de la competencia emocional del docente en distintos niveles educativos, para la efectividad de la búsqueda y consistencia de la investigación aplicó el método PRISMA 2009, utilizó la base de datos de Scopus, Scielo y Dialnet, en total analizó 394 estudios, 25 cumplieron las condiciones del estudio. El resultado mostró el incremento de investigaciones en el año 2019 y 2020, y los países con mayor índice de estudios en esta área son España y Brasil. Como resultado de este análisis se sugiere fortalecer las competencias emocionales en docentes que se están preparando, ya que tienen incidencia directa en su desempeño laboral.

La investigación de Lozano et al. (2022) consistió en una revisión sistemática centrada en el estudio de las competencias socioemocionales en docentes de niveles primario y secundario. Para ello, se revisaron 15 investigaciones empíricas publicadas en los últimos diez años y registradas en bases como ERIC, Science y Scopus. La mayoría de los trabajos presentaba un enfoque cuantitativo y muestras de hasta 200 personas. Se detectaron 21 herramientas distintas para la medición, junto a tres teorías, cinco modelos y cuatro definiciones conceptuales. El estudio evidencia que la mayor parte de las investigaciones proviene de Europa y se concluye que es necesario avanzar en investigaciones empíricas que permitan establecer un modelo teórico consensuado, con el fin de unificar criterios y fortalecer el estudio de estas competencias en el ámbito educativo.

Salinas (2020) realizó una investigación que fue de tipo observacional transversal prospectiva y se llevó a cabo durante el año 2019 en Paraguay. Se trabajó con una población de 170 educadores de la facultad de enfermería, a quienes se les aplicó el Test de Inteligencia Emocional (TIE) para evaluar esta variable, reveló valores elevados en la mayoría de participantes, con mayor frecuencia en mujeres. El análisis de la trayectoria profesional mostró que los puntajes alcanzaban su máximo entre los 5 y 10 años de experiencia, descendían en el intervalo de 11 a 20 años y volvían a incrementarse en quienes superaban los 25 años de labor docente y el rango de 21 a 25 años de edad.

En Paraguay el 2020 Sommerfeldt realizó una investigación mixta, con un tipo de muestreo por conveniencia de 12 docentes (seis hombres, seis mujeres), para ello se aplicó instrumentos como el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (I-CE) y el Maslach Burnout Inventory (adaptación española). Resultando que 10 docentes mostraban niveles de inteligencia emocional en el rango de "Alto" y "Medio". Se observará que los varones obtuvieron un mejor puntaje en la dimensión de Manejo del Estrés, Adaptabilidad e Intrapersonal, Estado de Ánimo General mientras que las mujeres destacaron en el componente Interpersonal. En cuanto al estrés laboral, el MBI reflejó que las docentes mujeres mostraron mayores niveles de Cansancio Emocional y Despersonalización, mientras que los varones obtuvieron puntajes más altos en Falta de Realización Personal. Asimismo, se encontró una relación inversa entre inteligencia emocional y estrés laboral, indicando



zona ignorada

que, a mayor nivel de inteligencia emocional, menor grado de estrés en los docentes.

Maior et al. (2020) realizaron una indagación en la que analizaron la relación entre el burnout docente y factores cognitivos, socioemocionales y motivacionales.



El estudio, de tipo cuantitativo correlacional, contó con una muestra de 81 docentes de secundaria. Se aplicaron cuestionarios que evaluaban burnout, creencias racionales, competencias socioemocionales y grado de satisfacción de necesidades psicológicas básicas. Los análisis reflejaron que una mayor satisfacción de estas necesidades y un mejor desarrollo de las competencias socioemocionales se vinculan con menor agotamiento y más alta realización personal, resaltando la importancia de diseñar programas para prevenir el agotamiento docente.

Santander et al. (2020) ejecutó una exploración de tipo cuantitativa y se llevó a cabo en España con una muestra de 200 docentes de distintos niveles de enseñanza. Utilizaron de instrumento TMMS-24 para evaluar el nivel de regulación emocional del profesorado, así como instrumentos diseñados específicamente para medir la percepción de los docentes sobre la regulación emocional del alumno y su influencia en el aula. Los resultados evidenciaron que quienes poseen un mayor nivel de autorregulación valoran más la formación en esta competencia y destinan más recursos para potenciarla mostrándose más motivados para atender las dificultades emocionales de sus alumnos, considerándolas un reto pedagógico. Gutiérrez y Buitrago en el 2019 realizaron una revisión teórica acerca de la comprensión de las competencias socioemocionales de los docentes y cual era su incidencia en la formación de una cultura de paz en el entorno escolar, identificando que estas competencias repercuten en el clima de aula, la solución de conflictos y el fortalecimiento de los vínculos entre docentes y estudiantes. Resaltaron que los docentes al ser quienes orientan a los estudiantes a la vez son modelos en el ambiente escolar, desempeñan un papel importante en la construcción de espacios de convivencia positiva. Asimismo, se evidenció que el contexto escolar es un escenario propicio para gestionar el aula como un ámbito de aprendizaje orientado a la paz, en el que las interacciones y vínculos interpersonales fortalecen a consolidar una cultura pacífica.

En un estudio adicional que se hizo en España en la provincia de se identificó diversos perfiles de inteligencia emocional en los docentes según las dimensiones: Comprensión (capacidad de comprender, identificar y etiquetar sus estados afectivos), Atención (la atención que la persona le presta a sus emociones), y reparación (capacidad de regular las emociones).



Los perfiles identificados fueron cuatro: Grupo 1, Predominio de la atención alta y reparación baja; grupo 2, se caracterizaba por una prevalencia de puntuaciones con un alto nivel de inteligencia emocional generalizada; grupo 3: baja inteligencia emocional generalizada y el grupo 4: baja atención, alta reparación. Además, los resultados destacaron contrastes reveladores entre los grupos evaluados en inteligencia emocional en términos de agotamiento, estrés, ansiedad y depresión.

Se observó que los profesores en los equipos con una baja inteligencia emocional en general y el grupo con alta atención, pero baja reparación emocional obtuvo puntajes más altos en agotamiento emocional, desconexión interpersonal, ansiedad, depresión y estrés, y puntajes más bajos en su autorrealización (Martínez et al., 2019).

Otro estudio en España realizado por Báez (2018) sobre la influencia del liderazgo pedagógico, la inteligencia emocional y el clima de aula en la dinámica educativa de docentes y estudiantes. El estudio se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo, con un diseño correlacional, ya que se orientó a determinar la relación de las siguientes variables como la sociodemográfica, académica, inteligencia emocional, clima de aula y de liderazgo de los maestros. Para ello, se analizó la población de docentes de la enseñanza reglada en el país, obteniéndose una muestra de 160 profesores provenientes de 137 instituciones de diversa tipología, mayoritariamente de entorno urbano y perteneciente al sector público.



Los instrumentos que se emplearon para este estudio fueron el TMMS-24 para la evaluación de la inteligencia emocional, MLQ-5X para el liderazgo y la Escala CES para clima escolar, y se complementó con un registro de datos sociodemográficos y académicos. Los hallazgos señalaron que el profesorado tiende a un liderazgo transformacional, mostrando compromiso institucional, regulación consciente de sus emociones y disposición para innovar en la práctica docente, favoreciendo así un clima de aula positivo.

Pincay et al. (2018) investigaron en la cual abordaron la relación entre la IE y la evaluación del desempeño docente en el ámbito universitario. La investigación fue de tipo correlacional y para ello se analizó una población de docentes universitarios en Milagro-Guayas, Ecuador, con una muestra de 150 docentes entre 25 y 69 años. Para realizar el trabajo de campo, se empleó el test TMMS-24 para la valoración de la IE y los datos de valoración del desempeño proporcionados por el departamento responsable de calidad educativa, considerando la autoevaluación, evaluación de pares, heteroevaluación y evaluación de directivos. Los resultados evidenciaron que, a mayor desarrollo de IE, se constata una mejora en el desempeño profesional del cuerpo docente sujeto a evaluación.

Barrientos (2016) investigando en centros escolares de Educación Infantil en Madrid presentó la correlación entre las competencias socioemocionales de los instructores de segundo ciclo de la educación básica y su capacidad para manejar el clima social y emocional en el aula. Se adoptó una metodología cuantitativa, con un diseño descriptivo correlacional. Para el estudio se consideró a 68 aulas y utilizó un inventario de autoevaluación para medir las competencias socioemocionales de los docentes, obteniendo que las percepciones que evidenciaban los docentes sobre sus competencias emocionales no en todos los casos coincidían con las valoraciones del aula. También se determinó que el hecho de tener una formación en la inteligencia emocional no necesariamente implicaba tener la capacidad de ofrecer un adecuado apoyo emocional, más bien se asoció que la forma de comunicar adecuada (expresión verbal, argumentos sólidos, vocabulario amplio) tenía una contribución en el aprendizaje de los estudiantes y servía de modelo en la forma de interactuar.

Ámbito nacional
Cacñahuaray y Matalinares (2024) investigaron acerca sobre la IE y su repercusión en la convivencia escolar de los niños. Esta investigación fue de tipo básica y correlacional, y para ello se analizó la población de estudiantes de educación primaria mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, obteniéndose una muestra de 267 escolares. Para la realización del trabajo de campo se emplearon la encuesta y cuestionario. En cuanto a los instrumentos, se aplicó el Inventario BarOn ICE (1997), que consta de 30 ítems distribuidos en 5 dimensiones, para evaluar la inteligencia emocional, y la Escala de Convivencia Escolar ECE - 2017 (compuesta por 50 ítems distribuidos en 8 dimensiones) para medir la convivencia escolar. Los datos obtenidos indican que a mayores niveles de IE corresponden mejores indicadores de convivencia escolar y adaptación social entre los alumnos. Estos hallazgos motivan la inserción de métodos y destrezas que fortifiquen el control de las emociones y la mejora de espacios de convivencia escolar.

Delgado et al. (2023) estudiaron dos variables inteligencia emocional y convivencia escolar en dos instituciones públicas. Se trató de un estudio cuantitativo, de tipo básico, con un diseño no experimental transversal correlacional y utilizando el método hipotético-deductivo. Analizó a estudiantes de primer nivel de secundaria (12 y 14 años), con una muestra de 100 participantes seleccionados mediante muestreos no probabilísticos por conveniencia. Para la recaudación de datos, se empleó el TMMS-24, adaptado por Extremera y Fernández (2004) medir la IE, y el instrumento CVICO-A de Benites y Castillo (2014) para evaluar la convivencia escolar. Evidenciando que el 38 % de los escolares presentaba un nivel promedio de IE, en cambio el 44 % presentó una convivencia escolar inadecuada. Se concluye que existe una relación inversa entre estas dos variables.

Villano et al. (2023) efectuaron una investigación en una universidad pública en Perú, en la cual abordaron las variables de IE y el desempeño docente. El estudio fue básico de diseño no experimental con un enfoque correlacional y transversal, con una muestra de 115 docentes (entre nombrados y contratados). Para la recolección de los datos se utilizó un cuestionario. El estudio evidenció que existe una correlación positiva moderada entre la IE y el desempeño del docente.

Tacca et al. (2020) efectuaron una investigación abordaron la relación de dos variables. La investigación desarrollada fue de tipo correlacional y transversal, y para ello se analizó a docentes universitarios y estudiantes, con una muestra de 87 profesores y 597 alumnos. Para realizar el trabajo de campo, se evaluó la IE del profesorado mediante el modelo Bar-On y se recopiló información sobre la satisfacción académica del alumnado. Indicando en consecuencia una correlación positiva de 0.8 entre ambas variables, destacando que la subvariable interpersonal presentó el mayor coeficiente de relación a la percepción de satisfacción en el ámbito académico. Además, se encontró que el 91% del profesorado obtuvo niveles medios y altos de inteligencia emocional, sin diferencias significativas entre varones y mujeres, aunque los docentes mayores de 45 años manifestaron un mayor progreso de habilidades

emocionales y una mayor satisfacción en sus estudiantes.

Peña (2019) hizo un estudio donde determinó la relación entre la IE y el clima escolar en los estudiantes del sexto grado de nivel primario. El estudio fue de carácter no experimental, transversal y de alcance correlacional, con una población de 55 estudiantes mediante una muestra censal. Para realizar el trabajo de campo se emplearon dos instrumentos: el Inventario de IE de Bar-On ICE:NA y la Escala de Clima Social en el Centro Escolar para medir el clima escolar. Resultando que se tiene una relación directa y reveladora entre la inteligencia emocional y el clima escolar según los resultados arrojados por el análisis de correlación de Spearman, así como relaciones directas y significativas entre las unidades de la IE (adaptabilidad, interpersonal, intrapersonal, y estado de ánimo) y el clima escolar. Con el estudio estadístico se concluyó que existe una relación directa y significativa entre ambas variables.

Mondalgo (2019) realizó una investigación para determinar la correspondencia entre la IE y la convivencia escolar en los escolares. El enfoque de investigación fue de tipo cuantitativo de diseño no experimental básico, de alcance descriptivo correlacional. Se tuvo de muestra 366 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra de 186 mediante muestreo probabilístico. Se aplicó la técnica de encuesta, empleando el instrumento de Bar-On (1997), adaptado por Ugarriza y Pajares (2005) para medir la IE, y un instrumento basado en la propuesta de Chaparro, Caso, Fierro y Díaz (2015) para evaluar la convivencia escolar. Los resultados evidenciaron una relación positiva y notable entre la IE y la convivencia escolar, con un factor de calificación de Spearman (r) de 0,389 y un p -valor de 0,000 lo que permanentemente.

Aguado (2016) ejecutó una investigación tipo básica de diseño descriptivo comparativo. Con educadores de los 3 niveles de Educación Básica Regular, se tuvo de muestra 124 docentes elegidos mediante un muestreo no probabilístico. Se utilizó la técnica psicométrica, aplicando el Inventario Emocional Bar-On ICE para evaluar la IE. Los datos fueron procesados mediante estadística descriptiva con la prueba de χ^2 cuadrado de Pearson. Obteniendo como resultado que no hay diferencias relevantes en la IE de los docentes según nivel educativo, estado civil sexo, y situación profesional. No obstante, se mostró que docentes de todos los niveles de educación evaluados manifiesta un bajo desarrollo de la IE.

Enríquez (2015) realizó una indagación descriptiva explicativa con un diseño descriptivo correlacional. Con una población de 102 docentes, incluyendo 30 nombrados y 72 contratados, utilizando el Inventario de Bar-On (ICE), con 133 ítems en base a una escala Likert. Mostrando que el nivel de IE de los docentes fue promedio (90-109). Según sexo, hubo diferencias significativas en las categorías de manejo de estrés y estado de ánimo general, específicamente en las subcategorías autorrealización, control de impulsos y felicidad. Por la edad se identificó una relación positiva representativa la categoría intrapersonal e interpersonal y en las subcategorías: asertividad, comprensión de sí mismo, autorrealización y relaciones interpersonales. En función de la antigüedad laboral, una relación positiva y significativa en el entre los 5 componentes de la IE.

Matassini (2012) realizó una exploración de tipo descriptivo correlativo y con una muestra no probabilística conformada por el total de los educadores de la institución. Se empleó el Inventario de IE de Bar-On, adaptado por Ugarriza en 2001, y para determinación de la Escala de Clima Organizacional de Palma. Los hallazgos destacaron una correlación positiva entre ambas variables, lo que sugiere que niveles elevados de inteligencia emocional se asocian con un clima organizacional más favorable.

Ámbito local

Gómez (2021) llevó a cabo un estudio correlacional de diseño no experimental y se analizó una población conformada por 09 docentes y 01 directivo. Para realizar el trabajo de campo, se emplearon como instrumentos Bar-On ICE para evaluar la IE y el Cuestionario sobre el Desempeño Docente, estandarizado por el Ministerio de Educación y por otras indagaciones de posgrado de varias universidades del Perú. Para procesar los datos se utilizó el programa estadístico SPSS. Los resultados evidenciaron una elevación positiva alta entre la IE y el desempeño docente, concluyendo que la IE influye de manera positiva en el desempeño laboral del docente.

Martínez y Concha (2018) analizaron la influencia de la IE en las dimensiones del síndrome de Burnout en docentes. La investigación desarrollada respondió a un enfoque no experimental, transversal, descriptivo comparativo y correlacional. La población estuvo conformada por docentes que instruyen en la carrera de Educación, tomando una muestra Inventario del Síndrome de Burnout de Maslach y el Cuestionario de IE. Los análisis revelaron que una mayor IE se relaciona con una reducción en los niveles de agotamiento (correlación negativa baja a moderada) y despersonalización (correlación negativa a moderada).

Morales (2018) implementó un programa de entrenamiento emocional dirigido a docentes con el fin de mejorar sus niveles de inteligencia emocional. El estudio se enmarcó en un diseño preexperimental con grupos relacionados y contó con la participación de 30 profesores de educación básica regular de Arequipa. El instrumento que se aplicó al inicio y al final de estudio para la evaluar la IE fue el EQ-I Bar-On y se observó el incremento de la valoración en 22,13 puntos. Concluyendo que la formación en competencias emocionales produce mejoras significativas en el perfil emocional del docente.

En el 2018 Morales realizó un estudio cuantitativo, correlacional con diseño no experimental de corte transversal, para evaluar la relación entre la inteligencia emocional docente y el rendimiento académico del estudiante. La muestra estuvo conformada por 43 docentes de educación primaria. Se utilizó de instrumentos encuestas estructuradas. Obteniéndose que hay una correlación positiva alta entre la IE del docente y el rendimiento académico del alumnado. Además, se evidenció que los educadores poseen la capacidad de percibir las emociones de sus estudiantes y trabajar de manera asertiva con ellos.

Arias y Ceballos (2017) investigaron una muestra de 162 personas de 20 a 62 años de edad para ver la factibilidad del cuestionario de IE, conformada por un 42.8% de varones y un 57.2% de mujeres.



Para realizar el trabajo de campo, se empleó el Cuestionario de IE. Los resultados mostraron que el cuestionario es coherente y mide adecuadamente la inteligencia emocional, según las correlaciones entre sus preguntas y el puntaje total. El análisis estadístico identificó tres dimensiones que explican el 57.98% de la variabilidad: Control, el autoconocimiento, la empatía, manejo inadecuado de emociones y emotividad negativa. Conjuntamente, la confiabilidad del instrumento medido con alfa de Cronbach con un coeficiente de 0.733, indicando una precisión aceptable.

Rosado en el año 2017 llevó a cabo un estudio en el cual abordó la correlación entre la IE y el desempeño laboral en los docentes. La investigación, de carácter descriptivo-correlacional y con un diseño no experimental, consideró una muestra de 55 profesores. Para la medición de las variables se aplicó el inventario EQ-I de Bar-On y la tarjeta de acompañamiento y monitoreo de sesiones. El análisis de datos se efectuó con los programas MS Excel y SPSS. Los hallazgos revelaron una asociación directa, moderada y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento laboral, lo que respalda la idea de que un mayor desarrollo emocional contribuye de forma positiva al desempeño profesional docente.

Bases teóricas

En este apartado se presenta el desarrollo histórico, la fundamentación teórica de las categorías y el marco conceptual que abarcan las definiciones de inteligencia emocional.

1.2.1. Desarrollo histórico de inteligencia emocional

A. Desarrollo histórico de inteligencia emocional

El concepto de inteligencia ha sido objeto de diversas interpretaciones a lo largo del tiempo, fundamentándose inicialmente en dos suposiciones clásicas: la idea que sólo existe una capacidad intelectual en cada persona de distinta medida y otra que esta pueda ser medida por pruebas estándar, estos postulados se extendieron hasta el año 1980 en el que Howard Gardner presentó la obra Estructuras de la mente, donde expuso la teoría de las inteligencias múltiples con este nuevo planteamiento cuestionó la visión tradicional de una inteligencia única y abrió el camino para el desarrollo del concepto de inteligencia emocional, que en la actualidad goza de amplio reconocimiento.

El desarrollo del concepto de inteligencia se ha estructurado en seis períodos: estudios legos, arpegio de estudios psicométricos, estudios psicométricos, jerarquización, luego la pluralización y finalmente la contextualización. En la primera fase, el interés se centraba en conocer los atributos de la persona sin contar con una definición científica de la inteligencia (Zusne, 1975). Posteriormente, Kant inaugura el estudio del pensamiento cognitivo y, con Itard, la inteligencia se empieza a vincular con la instrucción (Boring, 1950).

Figura 1. Etapas del desarrollo de la inteligencia

□

Fuente: Adaptado de Trujillo & Rivas, 2005.

Hacia finales del siglo XIX, cuando la psicología comenzaba a consolidarse como ciencia, surgieron los primeros intentos por medir la inteligencia. Autores como William James y Wilhelm Wundt dieron impulso a la psicometría, mientras que Galton (1962) ensayó métodos estadísticos para clasificar capacidades humanas, tanto físicas como intelectuales. Sin embargo, estas propuestas iniciales no lograron dar cuenta de toda la complejidad del fenómeno. Fue entonces cuando Binet (1908) amplió la noción de inteligencia, incluyendo aspectos como la memoria, la atención y la percepción. Más adelante, Piaget —inspirado en el pensamiento kantiano— advirtió que las pruebas estandarizadas no resultaban adecuadas para todos los rangos de edad (Fischer, 1980).

En las primeras décadas del siglo XX, Thorndike (1920) acuñó el concepto de inteligencia social, y poco después Boring (1923) defendió una definición basada en la medición a través de test. Por su parte, Spearman (1927) y Terman (1975) mantuvieron la idea de una capacidad general para resolver problemas, mientras que Thurstone (1960) y Guilford (1967) cuestionaron esa visión, proponiendo la existencia de múltiples factores interrelacionados. Finalmente, Cattell (1971) y Vernon (1971) proponen una relación jerárquica entre los factores de la inteligencia, y Sternberg (1985) enfatiza la influencia del entorno en su desarrollo. Vygotsky (1978), por su parte, sostuvo que la inteligencia se refleja más en las diferencias de cultura y experiencias sociales que en las diferencias individuales.

Dentro de este contexto, Gardner, (1983) introduce la teoría de las inteligencias múltiples, estableciendo un vínculo entre la inteligencia, el ámbito y el campo. A partir de esta teoría, Salovey y Mayer (1990) acuñan el término inteligencia emocional, aunque sus antecedentes pueden rastrearse hasta la "Ley del efecto" de Thorndike (1920). Y en 1995 Goleman difunde el concepto en la administración y la gestión empresarial. Ya para el año 1997 Mayer y Salovey definen la IE desde un formato más académico y minucioso. En la misma línea, Bisquerra (2000) sostiene que esta competencia implica dirigir tanto los sentimientos como las emociones hacia la orientación del pensamiento y de la conducta. Años más tarde, Mayer, Caruso y

Salovey (1999-2001) perfeccionan el modelo, destacando la habilidad para generar estados emocionales que faciliten el razonamiento y la toma de decisiones. La evolución de estas concepciones se muestra en la tabla incluida en el anexo 13.

1.2.2. Fundamentación teórica

A. Fundamentos teóricos de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional se fundamenta en diferentes teorías que explican cómo las personas perciben, comprenden, manejan y utilizan las emociones en su vida diaria. Entre las teorías más influyentes se encuentran el modelo de habilidades propuesto por Mayer y Salovey (1990), el enfoque mixto difundido por Goleman (1995), y la perspectiva educativa de Bisquerra (2000), las cuales se desarrollan a continuación.

Teoría de las Inteligencias Múltiples

Gardner (1983) desde un punto de vista psicológico y pedagógico cuestionó el planteamiento de la idea de que la inteligencia sea una capacidad medible exclusivamente a través del coeficiente intelectual y propuso ocho formas de inteligencia, otorgando relevancia a la interpersonal y la intrapersonal, ambas estrechamente relacionadas con el desarrollo de la inteligencia emocional.

La inteligencia interpersonal hace referencia a la capacidad de comprender a los demás, captar sus emociones, intenciones, deseos y necesidades; mientras que la intrapersonal implica la comprensión de uno mismo, el acceso a los propios sentimientos y la capacidad de utilizarlos para guiar la conducta (Gardner, 1983). Ambas forman la base emocional y social sobre la cual se sustenta el desarrollo de la inteligencia emocional.

Desde esta teoría, Gardner abre el camino para reconocer que la competencia emocional es tan importante como otras formas de inteligencia tradicionalmente valoradas en el ámbito escolar, como la lógica-matemática o la lingüística. Permitiendo ampliar la visión de aprendizaje y valorando el rol que toman las emociones en los procesos educativos. Su aplicación en el ámbito escolar implica diseñar experiencias de aprendizaje que fomenten el autoconocimiento, la empatía y las habilidades sociales, contribuyendo así a un clima social escolar más positivo, inclusivo y significativo para los estudiantes.

Teoría de la Inteligencia Emocional como habilidad - Mayer y Salovey (1990)

Mayer y Salovey en 1990 conceptualizan a la IE como la capacidad para identificar, interpretar y expresar las emociones, así como para comprender su significado y saber regularlas, este planteamiento es importante ya que aborda el proceso de reflexión, reconocimiento, y actuación, actitudes que contribuyen en el crecimiento de la persona, en la toma de decisiones y la construcción de relaciones estables. El modelo es perfeccionado posteriormente por Mayer, Caruso y Salovey (2001), se estructura en cuatro áreas interrelacionadas: la percepción de las emociones, la utilización de las mismas para favorecer el pensamiento, la comprensión de los fenómenos emocionales y su adecuada regulación.

Teoría de la Inteligencia Emocional – Daniel Goleman (1995).

A mediados de la década de 1990, Daniel Goleman retoma y amplía la propuesta de Mayer y Salovey, dotándola de un carácter más aplicado y orientado al éxito personal y profesional. Este autor divide en cinco competencias las cuales están encaminadas a enfrentar de forma eficaz los retos emocionales, el establecimiento de vínculos adecuados y la toma de decisiones acorde a la persona y el contexto en que se encuentra. Este enfoque motiva a que las habilidades sean cultivadas y enseñadas.

Teoría educativa de la Inteligencia Emocional – Rafael Bisquerra (2000).

Rafael Bisquerra (2000) enfoca la inteligencia emocional específicamente al área educativa. Conceptualizándolas como un conjunto de competencias que permiten al individuo gestionar adecuadamente sus propias emociones, interpretar las emociones de los demás, tomar decisiones responsables y establecer interacciones constructivas. Con este enfoque plantea que los programas de educación emocional deben ser incluidos como un elemento esencial para la formación integral del estudiante por su intervención directa en el bienestar de los estudiantes, como la prevención de conflictos y la contribución a un clima de aula equilibrado y colaborativo. De esta manera propone que la inteligencia emocional debe ser continuamente fortalecida en la formación escolar para ser aprendida, lo que implica el diseño de estrategias pedagógicas como la autorregulación, la empatía, el asertividad y la conciencia emocional (Bisquerra, 2000). Toma como foco importante al docente ya que es un modelo de conducta positiva en el aula ante.

Modelos teóricos de inteligencia emocional.

En el ámbito de la investigación sobre inteligencia emocional en el contexto escolar, existe aún un debate en torno al marco teórico más pertinente para su comprensión y desarrollo. Como se ha podido mostrar existen teorías que se han aplicado de acuerdo a la necesidad del contexto. Petrides y Furnham (2000, 2001) han agrupado estos estudios en dos grandes categorías, clasificación que se resume en la tabla 1.

Tabla 1. Tipos de modelos teóricos de inteligencia emocional.

Modelos de habilidad Modelos mixtos

Este modelo considera la inteligencia emocional como una habilidad que implica el proceso de la información emocional y las capacidades afines, enfocándose en habilidades emocionales básicas (Mayer y Salovey, 1997). Se caracteriza por su visión restringida, entendiendo la inteligencia emocional como una capacidad adaptativa que mejora el procesamiento cognitivo a través de la información emocional. Los autores de este modelo son Mayer y Salovey (1997). Los principales representantes autores de este modelo son: Goleman (1995) y Bar-On (1997). En contraste con el del modelo de habilidad, el modelo mixto combina habilidades emocionales con los rasgos de personalidad, tales como la asertividad y el optimismo (Bar-On, 2000; Goleman, 2001). Este enfoque abarca un conjunto más amplio de rasgos de personalidad y competencias sociales y emocionales, considerándolo como un sistema integrado que influye en el comportamiento.



Fuente: Adaptado de Petrides y Furnham (2000, 2001)

Este marco teórico proporciona una base sólida para el desarrollo de investigaciones en el ámbito de la inteligencia emocional, destacando la relevancia de seleccionar el modelo más adecuado para los objetivos propuestos.

Modelos de habilidad. A continuación, se detallan los modelos más reconocidos y consolidados dentro de este enfoque de habilidad.

Mayer y Salovey (1997). Este modelo organiza la inteligencia emocional en cuatro áreas interrelacionadas. La primera, percepción emocional, alude a la capacidad para identificar y reconocer las emociones propias y ajenas. La segunda, integración emocional, describe el modo en que las emociones pueden orientar el razonamiento y la toma de decisiones. La tercera, comprensión emocional, se centra en interpretar emociones complejas y comprender sus posibles implicancias. Finalmente, la regulación emocional hace referencia a la habilidad para gestionar los estados emocionales, tanto personales como de otros, con el fin de favorecer interacciones constructivas.

Este planteamiento sitúa a la inteligencia emocional como un factor determinante en el bienestar y el logro de metas, resaltando su valor en esferas personales y profesionales.

□

Figura 2. Modelo de Salovey, Mayer (1997)

Fuente: Mestre y Fernández Berrocal, 2015.

Esta estructura de las cuatro ramas emocionales del modelo se constituye de manera jerárquica. Según Belmonte (2013), el desarrollo parte de las áreas emocionales básicas y se despliega en cuatro habilidades principales, las cuales se adquieren de manera progresiva desde las más elementales hasta las más complejas. Este orden refleja que, a medida que la persona madura, se perfeccionan las destrezas vinculadas a cada rama, tal como se ilustra en la Figura 2. De esta manera, el avance en una de las habilidades supone la incorporación gradual de procesos psicológicos de mayor nivel; así, por ejemplo, alcanzar una adecuada regulación emocional requiere previamente un dominio sólido de la comprensión emocional. Modelo de Extremera y Fernández-Berrocal (2001). El modelo propuesto por Extremera y Fernández-Berrocal (2001) se centra en la evaluación de tres componentes fundamentales de la inteligencia emocional: la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones.



Este planteamiento ha sido objeto de validación en diversos estudios, particularmente con población universitaria, y sus resultados respaldan su utilidad en contextos académicos y también en el ámbito clínico. Para su medición, los autores adaptaron al contexto hispanohablante el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey y Mayer, dando lugar a la versión TMMS-24. Este instrumento evalúa tres dimensiones —percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional—, cada una compuesta por ocho ítems.

En la Figura 3 correspondiente se ilustran los elementos que integran este modelo.

Figura 3. Componentes de la IE en el Test TMMS-24 Fernández Berrocal

□ Imagen generada

Fuente: Fernández-Berrocal y Ramos Díaz (2002, pp. 35-38)

Modelos mixtos. Los modelos mixtos integran tanto aspectos relacionados con la personalidad como la capacidad para automotivarse, junto con habilidades orientadas al manejo y regulación de las emociones. Estas dimensiones se definen en función del contexto específico de análisis. A continuación, se presentan aquellos modelos identificados a partir de la revisión realizada.

Modelo de Goleman (1995). Este modelo propuesto por el autor se difundió en 1995 con el concepto de inteligencia emocional, integrando habilidades cognitivas con rasgos de aspectos psicológicos y personalidad. Goleman define la inteligencia emocional



zona ignorada

como

“la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos,

motivando a monitorear nuestras propias relaciones” (p. 65). Su propuesta, orientada principalmente al ámbito laboral, sostiene que estas competencias son determinantes para alcanzar un desempeño sobresaliente y para potenciar las habilidades de liderazgo y cooperación en los equipos de trabajo.

El modelo se articula en torno a cinco competencias clave: conciencia de sí mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, como se muestra en la figura 4. A partir de estas se estructura en torno a dos grandes dimensiones: la inteligencia intrapersonal, entendida como una competencia personal que abarca el autoconocimiento, el control de las propias emociones y la motivación; y la inteligencia interpersonal, concebida como una competencia social, que incluye la empatía y las destrezas necesarias para establecer vínculos sociales adecuados.

En su trabajo posterior, reduce estas dimensiones a cuatro (Goleman, 1996, p. 21). Sugiere que tanto la inteligencia racional como la emocional son necesarias para tomar decisiones efectivas, presentando la inteligencia emocional como un factor crítico en el éxito dentro de entornos profesionales, respaldado por estudios que evidencian su importancia en la consecución de objetivos.

Figura 4. Componentes del Modelo de Goleman (1995)

□

Fuente: Goleman (2002)

Esta estructura ha sido ampliamente utilizada como base para programas de formación y desarrollo en contextos educativos y organizacionales, dada su aplicabilidad práctica y su enfoque en el fortalecimiento de las relaciones humanas.

Desde la perspectiva de Goleman (1995), la inteligencia emocional no se limita al manejo adecuado de las propias emociones, sino que incluye la habilidad de establecer relaciones interpersonales constructivas. En este sentido, en el ámbito escolar esta propuesta resalta que un maestro emocionalmente inteligente no solo enseña contenidos académicos, sino que es un modelo de comportamiento emocional, influyendo en la interacción grupal, en el fomento de relaciones interpersonales basadas en el respeto y la colaboración para responder de forma adecuada a los conflictos o tensiones en el aula.

Modelo de Bar-On (1997). Este enfoque teórico tiene una mayor amplitud e integra conceptos psicológicos y diversas teorías sobre la inteligencia social y emocional. Plantea que la inteligencia emocional está vinculada a un conjunto de competencias y destrezas no cognitivas que permiten identificar, comprender y expresar las propias emociones de manera adecuada, los cuales favorecen la adaptación al medio y el logro de objetivos tanto personales y profesionales. Inicialmente Bar-On (2000) las describe en cinco dimensiones habilidades interpersonales, habilidades intrapersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general; evaluadas mediante el Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Posteriormente en el 2006 las reorganiza en tres ejes principales: el ámbito intrapersonal comprendidas por la autoconciencia y la expresión de emociones; el ámbito interpersonal, que abarca la empatía y la capacidad de establecer vínculos; y la gestión del cambio, entendida como la habilidad para adaptarse y resolver conflictos. Esta evolución teórica refuerza la idea de que la inteligencia emocional constituye un rasgo estrechamente relacionado con la personalidad y que resulta determinante para el bienestar integral y el éxito a lo largo de la vida (Bar-On y Parker, 2000).

Figura 5. Evolución del Modelo de Bar-On

□ Imagen generada

Fuente: Bar-On (1997, 2000, 2006).

Para la presente investigación se ha tomado de referencia el modelo inicial de Bar-On del 2000 para tener una visualización más amplia de las competencias emocionales de la muestra. Modelo de inteligencia emocional de Rafael Bisquerra (2003). Esta propuesta plantea que la inteligencia emocional se articula en cuatro ámbitos esenciales, el primero es la conciencia emocional, entendida como la habilidad para identificar y expresar con claridad las propias emociones y reconocer las de su entorno. El segundo corresponde a la regulación emocional, orientada a gestionar de manera constructiva las emociones para favorecer el equilibrio personal y las relaciones interpersonales. El tercero, denominado autonomía emocional, hace referencia a la capacidad de tomar decisiones conscientes respecto a la manifestación de las emociones, evitando respuestas impulsivas. Finalmente, la competencia social comprende las destrezas necesarias para interactuar de forma empática, asertiva y cooperativa en distintos contextos.

En este marco, Extremera et al. (2004) destacan que la evaluación de la inteligencia emocional mediante instrumentos rigurosos está en desarrollo, pese a tener avances notables, requiere medidas fiables para consolidar este campo.

Marco conceptual

En este apartado, se presentan las definiciones de las categorías en estudio, conceptualizado desde diversos puntos de vista de autores y en relación a la influencia del desarrollo de la inteligencia emocional del docente; además, se presentan las subcategorías de la inteligencia emocional y clima social escolar.

Definiciones conceptuales de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional se conceptualiza como la habilidad para identificar,



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

comprender y regular



zona ignorada

las propias emociones y las de los demás, lo que

permite crear relaciones saludables y afrontar desafíos de manera adaptativa (Goleman, 1995). Existen diversas perspectivas sobre su conceptualización; algunos autores, como Goleman, promueven una visión amplia que incluye el autocontrol y la automotivación, mientras que otros, como Mayer, Salovey y Caruso, ofrecen un enfoque más restringido.

Bisquerra (2012) enfatiza la importancia de esta capacidad en la resolución de problemas emocionales y el bienestar personal, destacando componentes clave: percepción, comprensión y regulación.



En esta misma línea, Mestre et al. (2017) sostienen que la inteligencia emocional resulta esencial para afrontar situaciones en las que la información de naturaleza afectiva tiene un peso determinante. Por su parte, Mayer et al. (2016) insisten en que se trata de una capacidad cognitiva evaluable principalmente mediante pruebas de ejecución, aunque su manifestación no siempre coincide con conductas socialmente valoradas.

Pese a los avances en su definición y evaluación, la diversidad de modelos continúa alimentando el debate académico.

En definitiva, esta discusión sigue abierta. No obstante, existe un consenso creciente en que la inteligencia emocional lo que se ha observado con mayor frecuencia es que la inteligencia se desarrolla en la interrelación, y la inteligencia emocional se puede moldear, progresar y mejorar a lo largo de los años se moldea en la interacción social y que, al igual que otras competencias, puede desarrollarse y fortalecerse a lo largo de la vida.

Subcategorías de la inteligencia emocional

Para dividir estas subcategorías y como hay una diversidad de autores nos basaremos en el modelo de Bar On para la comprensión de sí misma. Este modelo está compuesto 5

subcategorías y dentro de ellas están 15 subcomponentes detallados en el anexo 4 en la matriz de operacionalización.

1. Componente Intrapersonal (CIA): Este primer componente integra un conjunto de destrezas orientadas al autoconocimiento y a la expresión adecuada de los propios sentimientos, manteniendo al mismo tiempo una autoimagen realista, coherente y positiva.



Compuesta por: La comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización, independencia.

2. Componente Interpersonal (CIE): Este componente comprende las capacidades que facilitan la construcción de relaciones saludables, basadas en el respeto, la empatía y la cooperación. Supone no solo la comprensión de las emociones de otras, sino también la habilidad para interactuar de forma efectiva en distintos contextos sociales, ayudando en la convivencia y el trabajo conjunto.

La empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social forman parte de este componente.

3. Componente de Adaptabilidad (CAD): Este componente involucra que el individuo debe responder de manera eficaz ante las demandas cambiantes del entorno, abordando los retos que surgen en el día a día con apertura y estrategias de acuerdo a la situación, lo que supone una disposición activa para ajustar la conducta, el pensamiento y las decisiones a las circunstancias, manteniendo el equilibrio emocional en el proceso.



La solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad son parte de este componente.

4. Componente de Manejo del Estrés (CME): Este componente reúne las competencias necesarias para afrontar eficazmente las demandas emocionales en contextos de alta presión, manteniendo el control y la estabilidad afectiva. Incluye la capacidad de prevenir que la tensión emocional afecte de forma negativa al rendimiento personal y a las relaciones interpersonales.

Y está comprendida por: La tolerancia al estrés y el control de impulsos.

5. Componente del Estado de Ánimo General (CAG): Este componente evalúa la disposición emocional global de la persona, su tendencia a mantener una visión positiva de la vida y su apertura para disfrutar de las experiencias, tanto en el plano individual como social. Forman parte de esta capacidad la felicidad y el optimismo.

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

Enfoque, nivel y método

De acuerdo al enfoque que persigue este estudio corresponde al cualitativo, permitiendo explorar la comprensión profunda de los fenómenos a través de la recolección de datos, como experiencias, percepciones y actitudes de las personas. Este enfoque busca interpretar la realidad social desde el punto de vista de los participantes, explorando sus significados y contexto (Hernández et al. 2014).

Así también, presenta un nivel descriptivo, el cual según Hernández y Mendoza (2018) busca describir los aspectos visibles o las características más destacadas de un evento, problema o fenómeno con el objetivo de profundizar en su comprensión; se enfocan en realidades concretas y demandan una interpretación precisa del problema.

Además, se adopta un enfoque fenomenológico como diseño de investigación, tal como indican Rivera y Yangali (2022), quienes destacan que este método permite interpretar los significados asociados a las experiencias vividas por los participantes. Del mismo modo, Hernández et al. (2014) enfatizan que el objetivo central es indagar, describir y comprender las experiencias de las personas en relación con un fenómeno, identificando tanto los elementos comunes como las diferencias que caracterizan estas vivencias.

Tabla 2. Categoría y subcategorías tomadas en cuenta para la investigación

Categoría Subcategoría Indicador

Inteligencia emocional del docente Componente Intrapersonal Comprensión de sí mismo
Asertividad



zona ignorada

Autoconcepto, Autorrealización e Independencia

Componente Interpersonal Empatía

Relaciones interpersonales y Responsabilidad social

combinadas

Componente de Adaptabilidad Solución de problemas

Flexibilidad y Prueba de la realidad combinadas

Componente del Manejo del Estrés Tolerancia al estrés y Control de impulsos combinados

Componente del Estado de Ánimo General Felicidad

Optimismo

Fuente: Elaboración propia.

Escenario y participantes

Con respecto al entorno físico en el que se desarrollará esta investigación es una institución educativa privada de nivel primario del distrito de Arequipa. Una institución que brinda formación integral católica. Las características de que se derivan en la metodología, los participantes fueron seleccionados de manera intencional, la institución cuenta con 6 aulas, de las cuales, cada grado cuenta con una tutora sin embargo para este estudio se investigó a los docentes que enseñan en el ciclo V que está conformado, cada aula tiene una tutora que le enseña todos las asignaturas menos cursos de taller que son 6 (arte y cultura, educación física, computo, coro, inglés y danza) por lo que la población de estudio está conformada por 08 maestras. Berardi (2015) menciona que el concepto de población de estudio hace alusión a un conjunto de elementos diferenciados entre sí, aunque comparten ciertas características comunes. Dichos elementos constituyen las unidades de análisis, a partir de las cuales se obtendrá la información necesaria para el desarrollo de la investigación, para ello es necesario la selección de los participantes con la cual se trabajará.

En este sentido la selección de los docentes se realizó de manera intencional incluyendo a un total de ocho docentes que cumplen distintos roles dentro del ciclo V de la institución educativa privada del distrito de Arequipa. Se entrevistó a dos tutoras, responsables de la mayoría de las asignaturas y con un contacto continuo con el grupo de estudiantes, lo cual les otorga una visión completa sobre la dinámica emocional del aula. Además, se entrevistó seis docentes encargadas de los cursos de taller (arte y cultura, educación física, cómputo, coro, inglés y danza), quienes interactúan con los estudiantes desde una perspectiva complementaria, brindando una visión diversa y enriquecida sobre la percepción de la inteligencia emocional del docente. Además, la selección de las participantes de este ciclo educativo considerado permite observar una etapa de transición entre la educación primaria y el nivel secundario, momento en el que la capacidad del docente para gestionar sus emociones adquiere un papel decisivo en el acompañamiento y desarrollo de los estudiantes. Comprender cómo estas docentes manejan sus emociones y su relación con los estudiantes aportará información valiosa para la orientación del desarrollo socioemocional de los alumnos. Según Corominas (1994) en esta etapa las estudiantes consolidan el desarrollo de virtudes humanas importantes como: fortaleza, perseverancia, laboriosidad, paciencia, responsabilidad, justicia, generosidad en particular estabilizando el desarrollo de la voluntad (siendo libres y responsables capaces de entender y razonar).

Para la evaluación que realizan los docentes, reciben directrices y orientaciones fundamentales sobre la retroalimentación, conforme al Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) del año 2016 y las Orientaciones para la evaluación de competencias estudiantiles, para la comprensión de los roles de los docentes entrevistados se muestran en la tabla 5.

Tabla 3. Características de la población docente.

N° Rol pedagógico Asignatura o áreas a cargo Grado que enseñan Edades Sexo

1 Tutora de 5° Matemática, comunicación, ciencia y tecnología (CyT), personal social (PS), religión, tutoría. 5° 25 Femenino

2 Tutora de 6° Matemática, comunicación, ciencia y tecnología (CyT), personal social (PS), religión, tutoría. 6° 28 Femenino

3 Docente especialista Educación Física 5° y 6° 65 Masculino

4 Docente especialista Cómputo 5° y 6° 46 Masculino

5 Docente especialista Arte y cultura 5° y 6° 33 Femenino

6 Docente especialista Coro 5° y 6° 61 Femenino

7 Docente especialista Inglés 5° y 6° 22 Femenino

8 Docente especialista Danza 5° y 6° 54 Femenino

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Tabla explicativa del Rol Pedagógico según el CNEB.

Rol pedagógico Descripción según el CNEB Responsabilidades principales Áreas o asignaturas comunes Población atendida

Docente tutor/a Responsable del desarrollo integral de los estudiantes de una sección específica. Integra áreas curriculares, acompaña el proceso formativo y lidera la tutoría.

Planificación y desarrollo de áreas curriculares- Tutoría y orientación- Seguimiento del bienestar socioemocional Matemática, Comunicación, Ciencia y Tecnología, Personal Social, Religión, Tutoría Estudiantes de una sección o grado (p. ej. 5° o 6°)

Docente especialista / tallerista Especialista en un área determinada. Apoya el desarrollo de competencias específicas en todas las secciones a su cargo. Enseñanza de un área específica.

Apoyo al desarrollo de competencias transversales. Educación Física, Arte y Cultura, inglés, Computación, Danza, Coro, etc. Estudiantes de varios grados y secciones (p. ej. 5° y 6°)

Fuente: Adaptado del CNEB del Ministerio de Educación, (2016). Se muestra que en el enfoque formativo, transversal y centrado en el estudiante que requiere que ambos roles trabajen de manera colaborativa para lograr aprendizajes significativos

Tabla 5. Características de la población estudiantil

Total de estudiantes Estudiantes entrevistadas Nivel escolar Rango de edad Sexo Nivel

27 20 5°(Quinto) 10 a 11 años Femenino Primario

24 18 6°(Sexto) 11 a 12 años Femenino Primario

Fuente: Elaboración propia.

Técnicas e instrumentos de investigación

Para fines de recolección de información se utilizó como técnica la entrevista. Esta se define como un encuentro para intercambiar información entre dos personas: el entrevistador y el entrevistado. La entrevista cualitativa, en particular, es más cercana, flexible y abierta, permitiendo una interacción más fluida Piza et al., (2019). En este estudio se empleó la entrevista estructurada, la cual se caracteriza porque el entrevistador sigue un conjunto de preguntas específicas contenidas en una guía previamente diseñada y se ajusta estrictamente a ella.

Para la recolección de información se emplearon como instrumentos dos guías de entrevista semiestructurada, una dirigida a los docentes y otra a las estudiantes. La guía para docentes se elaboró tomando como referencia el modelo de inteligencia emocional de Bar-On (1997), el cual ha demostrado alta incidencia en el ámbito educativo y permite una valoración integral del constructo (Bar-On, Brown, Kirkcaldy, Y Thoma, 2000). Este modelo comprende cinco categorías principales: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptabilidad, gestión del estrés y estado de ánimo en general, los cuales se desglosan en 15 indicadores. Para los fines de esta investigación, se mantuvo las categorías y los indicadores fueron reorganizadas y adaptadas en 11 preguntas abiertas, orientadas a obtener información relevante que respondan a los objetivos planteados.

Para las estudiantes se elaboró una guía de entrevista, se incluyeron preguntas orientadas a explorar aspectos como las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes y cómo actúan frente a situaciones específicas. Permitiendo obtener información sobre la forma en que los docentes gestionan sus emociones y actúan en el aula, siendo una perspectiva complementaria a las entrevistas realizadas a las docentes. Se uso esta entrevista como técnica complementaria, con el propósito de obtener una visión más completa y realista del fenómeno investigado, permitiendo identificar convergencias y divergencias en los datos recogidos de ambas muestras.

La confidencialidad de las respuestas fue cuidadosamente garantizada, considerando que esta condición es fundamental para obtener percepciones auténticas y genuinas, tal como lo señalan Waltman y Atwater (1998). Asimismo, autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2003) y Bisquerra et al. (2006) destacan que este tipo de evaluación resulta especialmente valiosa en el ámbito educativo, ya que permite comparar las valoraciones del propio sujeto, las de los docentes y las percepciones de los estudiantes. Es importante destacar que estas medidas son complementarias a otros instrumentos de evaluación, y su integración ayuda a prevenir posibles sesgos de deseabilidad social.

Cabe destacar que, tras obtener la autorización de la dirección de la institución, se llevaron a cabo las coordinaciones necesarias con las docentes para la aplicación de las entrevistas.

Estas se realizaron durante la semana de gestión pedagógica, una vez finalizada la jornada laboral, en distintos días según la disponibilidad de cada docente. En cuanto a las entrevistas a las estudiantes, se comenzó con un acompañamiento previo en cada aula, con el objetivo de generar confianza antes de ser entrevistadas. Posteriormente, se les explicó el propósito de las entrevistas. Estas se llevaron a cabo en espacios de tutoría, durante el recreo, o cuando las estudiantes ya habían concluido las actividades propuestas en clase.

Tabla 6. Objetivos específicos y técnicas de recolección de datos

Objetivos específicos Técnicas

OE1. 1.Describir la autopercepción respecto



zona ignorada

de la inteligencia emocional de los docentes del nivel primario. Entrevista docente y observación

OE2 2.Describir la percepción de las estudiantes respecto de la inteligencia emocional de los docentes



zona ignorada

del nivel

primario. Entrevista estudiante y observación

OE3. 3.Identificar las convergencias y divergencias en las percepciones sobre la inteligencia emocional de docentes. Análisis de datos: Entrevista del docente - estudiantes y observación.

Fuente: Elaboración propia.

Procesamiento de la información



Para la recolección de datos, se procedió al análisis de información utilizando el principio de triangulación. Para ello, se recurrió a los instrumentos utilizados que están en la tabla 10 más la contrastación con las fuentes teóricas fortalecieron la validez interna propia del enfoque cualitativo fenomenológico aplicado. Este procedimiento no solo permitió cotejar la información obtenida, sino también identificar la coincidencia de ciertos patrones, otorgando solidez a las interpretaciones realizadas.

Para el análisis de los datos, se procedió a la codificación de los participantes y a la categorización de la información de acuerdo con los resultados obtenidos, lo que permitió organizar y dar sentido a los datos recopilados.

Tabla 7. Códigos de los participantes(docentes)

N° Código Rol pedagógico Asignatura o áreas a cargo Grado que enseñan Sexo

1 D1 Tutora de 5° Matemática, comunicación, ciencia y tecnología (CyT), personal social (PS), religión, tutoría. 5° Femenino

2 D2 Tutora de 6° Matemática, comunicación, ciencia y tecnología (CyT), personal social (PS), religión, tutoría. 6° Femenino

3 T1M Docente especialista Educación Física 5° y 6° Masculino

4 T2M Docente especialista Cómputo 5° y 6° Masculino

5 T3F Docente especialista Arte y cultura 5° y 6° Femenino

6 T4F Docente especialista Coro 5° y 6° Femenino

7 T5F Docente especialista Inglés 5° y 6° Femenino

8 T6F Docente especialista Danza 5° y 6° Femenino

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Códigos de los participantes(estudiantes)

Código de estudiante Nivel escolar Rango de edad Sexo Nivel Tutora a cargo

E1 al E20 5°(Quinto) 10 a 11 años Femenino Primario D1

A1 al A18 6°(Sexto) 11 a 12 años Femenino Primario D2

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Códigos de la categoría y subcategorías

Categoría Código Subcategoría Código Indicador Código

Inteligencia emocional del docente IED Componente Intrapersonal CIA Comprensión de sí mismo CM

Asertividad AS



zona ignorada

Autoconcepto, Autorrealización e Independencia AC, AR, IN

Componente Interpersonal CIE Empatía EM

Relaciones interpersonales y Responsabilidad social

combinadas RI/RS

Componente de Adaptabilidad CAD Solución de problemas SP

Flexibilidad y Prueba de la realidad combinadas FL/PR

Componente del Manejo del Estrés CME Tolerancia al estrés y Control de impulsos combinados TE/CI

Componente del Estado de Ánimo General CAG Felicidad FE

Optimismo OP

Pregunta general PG

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Códigos de técnicas e instrumentos

Técnicas e instrumentos Código

Entrevista semiestructurada / Guía de entrevista E

Observación / Ficha de observación O

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Códigos de las preguntas de la entrevista docente

Preguntas de la entrevista Código

Pregunta 1 P1

Pregunta 2 P2

Pregunta 3 P3

Pregunta 4 P4

Pregunta 5 P5

Pregunta 6 P6

Pregunta 7 P7

Pregunta 8 P8

Pregunta 9 P9

Pregunta 10 P10

Pregunta 11 P11

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Códigos de las preguntas de la entrevista estudiante

Preguntas de la entrevista Código

Pregunta 1 R1

Pregunta 2 R2

Pregunta 3 R3

Pregunta 4 R4

Pregunta 5 R5

Pregunta 6 R6

Pregunta 7 R7

Pregunta 8 R8

Fuente: Elaboración propia.

Validación de instrumentos

Según Piza et al. (2019), para que los resultados sean válidos y de mismo modo confiables se considera tres criterios: la credibilidad, transferencia y fiabilidad. Para esto primero se validó el instrumento por jueces expertos en el tema de investigación abordado.

En este sentido, en este estudio se aplicó la triangulación para ello se utilizaron múltiples fuentes de datos, métodos o teorías para confirmar los resultados además de comparar diferentes perspectivas y aumentar la profundidad de los análisis investigativos.

Consideraciones éticas

Para la presente investigación se garantizó la privacidad y reserva de los participantes, con el consentimiento informado que está en el anexo 8 y 9.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

A continuación, se presentan los hallazgos organizados en función del objetivo general: Describir la percepción sobre la inteligencia emocional de los docentes de quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa privada femenina de Arequipa. La presentación y análisis de los resultados se estructura en tres secciones: La primera describe la autopercepción de los docentes respecto a su propia inteligencia emocional, la segunda expone la percepción de las estudiantes acerca de la inteligencia emocional del docente y, finalmente, se realiza un análisis comparativo de las convergencias y divergencias entre las percepciones de los docentes y las estudiantes respecto a la inteligencia emocional del docente.

Presentación de resultados

Descripción de la autopercepción respecto de la inteligencia emocional de los docentes del nivel primario.

Teniendo en cuenta el primer objetivo específico, se entrevistó a los docentes con la finalidad de obtener información respecto a la percepción sobre la inteligencia emocional del docente. Al preguntar a los docentes se obtuvieron diversas respuestas por parte de los docentes, las cuales se subdividen en función de las subcategorías.

Resultados según la subcategoría intrapersonal de la inteligencia emocional

Docentes Tutores (D1 y D2)

Ambas docentes se reconocen a sí mismas emocionalmente sensibles y conscientes de que sus estados emocionales pueden influir o afectar en el ambiente del aula(P1). La docente D1 destaca qué ante la presencia de emociones fuertes en el aula su estrategia principal consiste en realizar una respiración consciente para mantener la calma antes de intervenir verbalmente: Primero es respirar para mantener la calma, antes de hablar...". Además, menciona que ha establecido frases predefinidas, como decirles "auxilio", para evitar expresarse de forma inadecuada, lo cual provoca que las estudiantes se rían y le respondan con humor: "Les digo 'auxilio'...ya se ríen y dicen, ay, ya miss si está bien.". Por su parte, la docente D2 es más explícita en describir su esfuerzo por regular sus emociones en situaciones de tensión por identificar las causas de las situaciones para ofrecer soluciones o prevenir conflictos. Así expresa: "Procuró escucharlas, compruebo si es verdad. Procuró mantener la calma... Si es grave la situación procedo a comunicar a los padres. La docente con la pregunta(P8) complementa esta idea al señalar: "...no me gusta sentirme presionada, estresada, porque yo sé que me bloqueo, y cuando me bloqueo, mi respuesta es llorar, porque me siento impotente, y luego ando pensando dentro de mí, pero ¿por qué no hice esto? ...". Ambas docentes reconocen la importancia de gestionar sus emociones antes de intervenir pedagógicamente, entendiendo que el control emocional es fundamental para una práctica docente efectiva.

En relación con su comportamiento frente a las diferencias de opinión de la docente con las estudiantes, otros docentes o padres de familia (P2), la docente D1 manifiesta poseer la habilidad de manifestar sus sentimientos, creencias y pensamientos, además de promover la reflexión en las estudiantes: "les digo que tienen que empezar a resolver sus cosas solas, pero que, si es que no llegan a conciliar, tienen que buscarme". En cuanto a su interacción con otros docentes, indica que "no me ha sucedido", y en una situación con un padre de familia, relata: "Con un papá, sí me sucedió, hace poco. Bueno, el señor tenía muchas objeciones ... había muchas cosas que el señor decía que no eran ciertas, entonces le expliqué paso a paso las dudas que tenía...". Por otro lado, D2 refiere que interviene, explica y busca evitar conflictos: "Si es con una estudiante, se le explica el motivo y se le hace entrar en razón. Si es con un docente, primero le escucho y le dejo plasmar su idea, pero luego le propongo una solución, diciendo: está bonito, ha quedado bonito, pero qué te parece si agregamos esto. Y me dice: tienes razón". Ella añade que trata de no generar conflictos: "en lo general trato de no armar conflicto" y que, si las estudiantes o docentes insisten en autoimponerse, las deja actuar y posteriormente les ofrece su opinión para corregir en función de ello. En general, las dos docentes se caracterizan por una actitud asertiva, manifestando que las diferencias con

sus colegas son escasas, y que, ante casos puntuales, intervienen expresando sus posturas de acuerdo a la situación específica.

Referente al autoconocimiento, autorrealización e independencia (P3), ambas docentes tutoras expresan una mirada introspectiva sobre sus propias fortalezas y aspectos a mejorar. D1 (25 años) destaca como cualidades personales la perseverancia y la creatividad, esenciales para adaptar su práctica docente a las necesidades de aprendizaje de las estudiantes.



No obstante, reconoce que persiste la necesidad de fortalecer su respuesta emocional, en especial frente a episodios que interpreta como falta de atención del grupo. En sus propias palabras:

“Yo siento que me falta más paciencia, estar más paciente con ellas... no tanto si no entienden, sino en el que presten atención cuando preguntas muchas veces algo que ya se dijo” . Esta apreciación pone de relieve un ejercicio de autorregulación que le permite identificar momentos de tensión emocional y proyectar la intención de canalizarlos de manera constructiva, con el propósito de afianzar su relación pedagógica.

Por otro lado, D2 (28 años) subraya su capacidad de escuchar, establecer vínculos positivos, fortalecida por su experiencia como madre, lo que le permite generar empatía con sus estudiantes y manejar con sensibilidad sus necesidades. En su testimonio se reconoce un fuerte componente de conciencia emocional y corporal: “Necesito descansar más... tiendo a pensar mucho las cosas, a veces no descanso bien... me afecta tanto física como mentalmente”. Esta expresión pone en manifiesto la comprensión que una sobrecarga emocional que podría impactar directamente en su bienestar y como consecuencia, en la calidad de su labor como docente. También denota una disposición a cuidar de sí misma como condición para desempeñar eficazmente su rol profesional. Evaluando las dos reflexiones de las tutoras éstas evidencian un notable nivel de autoconciencia sobre sus trayectorias personales y profesionales, caracterizadas por la capacidad de valorar sus logros y aceptar sus limitaciones sin negarlas ni justificándolas, reafirmando la importancia de encontrar un equilibrio entre las demandas del ejercicio profesional y el cuidado del propio. Esta capacidad de reflexión crítica sobre sí mismas se vincula directamente con el desarrollo de la inteligencia emocional y con un ejercicio docente que apuesta por el crecimiento continuo y el autocuidado como parte integral de su desempeño.

Docentes Especialistas (T1M-T6F)

Este grupo evidenció una comprensión emocional de sí mismos que se refleja en procesos de autorregulación, mediante estrategias particulares que varían según su experiencia y formación en relación a la P1. Por ejemplo, T3F destacó la importancia de mantener la calma y actuar como mediadora, señalando que “primero, tenemos que mantener la calma, segundo es entrar, hablar con las estudiantes y explicarles que los conflictos se solucionan siempre hablando y con acuerdos. ... seguidamente sería que ellas reconozcan el error o el problema, ... nosotros como docentes siempre tenemos que ser mediadores...”. De forma similar, T4 enfatizó la necesidad de responder “de forma muy tranquila y muy coherente a lo que uno va a contestar” y de actuar como ejemplo para las estudiantes.

Las docentes T2F, T5F y T6F adoptan una actitud observadora ante las situaciones que se presentan, para luego actuar siguiendo la consigna de dialogar con las implicadas y si la situación puede ser beneficiosa para todas las partes, se aborda en el aula. El docente T1M menciona que no suele tener reacciones fuertes en su práctica en educación física, sino que las respuestas emocionales son por parte de las estudiantes. Los docentes T1M y T2M muestran una actitud más práctica, intentando actuar con prontitud ante las situaciones que surgen. La docente T4F integra su espiritualidad como base para su gestión emocional: “En mi caso yo inicio el día dando gracias al Padre, para estar bien. Pues soy el reflejo para mis estudiantes” (PG).

En relación con el autoconocimiento, la autorrealización y la independencia (P3), las docentes T1M (de 65 años) y T6F coinciden en que la exigencia personal y la calidad del trabajo bien hecho son aspectos fundamentales para su desempeño y para transmitir valores a las estudiantes. T1M (65 años) expresa: “Me gustan las cosas bien hechas... uso un carácter metódico para el trabajo...”. mencionó que le gustan las cosas bien hechas y que utiliza un carácter metódico sólo para el trabajo, es decir para mantener el orden muestra un carácter de respeto e intenta usar una voz firme. Asimismo, indicó que procura mejorar de manera permanente, ser puntual, ordenado y disciplinado, buscando que su ejemplo sirva como referente para las estudiantes.

Por su parte, la docente T6F (54 años) refirió que su principal virtud es la paciencia y que le gusta enseñar, valorando los resultados que obtiene con quienes trabaja. Asimismo, mencionó que procura hablar “con franqueza, decir las cosas como son, sin herir a la otra persona”, adaptando su comunicación según sean niñas o adultos. Sin embargo, también reconoció que es muy directa y perfeccionista, lo que en ocasiones le genera frustración y la lleva a impacientarse. Esta tensión entre paciencia e impaciencia fue corroborada mediante la observación no participante, donde se evidenció que es un aspecto que la docente procura gestionar.

Por su parte, la docente T4F (61 años) expresó con naturalidad sus características, destacando su paciencia y gusto por la enseñanza al señalar que es “buena” en ello y que es una labor que le agrada. Asimismo, comentó que le hubiese gustado ser músico, mencionándolo textualmente: “¿Qué me hubiera gustado ser? Músico, netamente.” El docente T2M (46 años) señaló que suele investigar por su cuenta en temas de informática y tecnología. Asimismo, mencionó que le resulta difícil decir que no a nuevos compromisos, afirmando que “muy fácilmente digo sí”, lo que le genera acumulación de responsabilidades y sensación de saturación. Además, reconoció que ha tenido dificultades con la puntualidad, comentando que “me ha fallado este año bastante”.

De las ocho entrevistas realizadas, la mayor parte de las participantes comenzó destacando sus habilidades. Sin embargo, dos docentes (T3F y T5F) optaron por expresar primero las áreas que consideran susceptibles de mejora antes de mencionar sus fortalezas. Por ejemplo, T3F (33 años) manifestó que le gustaría “organizar mi tiempo mejor para poder hacer, bueno, todo lo que se encomienda, y la otra es, a veces, mi carácter... Entonces, aprender a decir no”, para luego reconocer que es “alegre”, “proactiva” y que siempre está dispuesta a apoyar a quien lo necesita. Por su parte, T5F (22 años) refirió como aspectos a mejorar “la puntualidad, y también la organización”, y destacó entre sus cualidades que es una persona “con muy buena habilidad social”, capaz de “conversar normal” y practicar “una escucha activa”. En conjunto, se apreció que, según la edad, algunas docentes son más concretas en identificar sus limitaciones y cualidades, mostrando una autopercepción centrada en la vigilancia emocional diaria y en estrategias personales para mantener su equilibrio.

Resultados según la subcategoría Componente Interpersonal de la inteligencia emocional

Docentes Tutores (D1 y D2)

Las docentes describen la relación emocional que establecen con las estudiantes como empática y cercana (P4). D1 se percata que una estudiante está afrontando una situación difícil con los cambios en sus rutinas o en su conducta habitual: “para mí es un signo de alerta cuando no está siguiendo esas rutinas usuales... hay unas niñas que hablan mucho y esa niña no habla. O está sola, está un poco retraída.” Por su parte, D2 refirió que las estudiantes muestran su malestar y que es habitual que busquen afecto o diálogo: “Son muy evidentes en su expresión, se aíslan, buscan afecto... a veces buscan que les abrace.” Ambas docentes priorizan la observación afectiva y el acercamiento como estrategias para comprender la situación emocional de las niñas sin invadir su espacio personal, favoreciendo un clima de confianza y apertura para que puedan expresar sus sentimientos.

La docente D1 explicó que, cuando el entorno solicita su ayuda, adopta una actitud proactiva y colaborativa (P5). En el ámbito pedagógico, fomenta el diálogo reflexivo mediante preguntas que motivan a las estudiantes a resolver por sí mismas: “Es el método socrático, ¿no? Las preguntas, para que al final ellas lleguen a la respuesta.” Asimismo, indicó que procura ofrecer su apoyo en la institución y en su familia, incluso cuando no es su responsabilidad directa: “Entonces sí trato como de ayudar un poco, porque al final es cosa de todos, ¿no?”. Además, demuestra iniciativa al ofrecer ayuda sin necesidad de ser solicitada, lo que evidencia un alto sentido de responsabilidad profesional. Reconoce, asimismo, que la colaboración entre todas contribuye significativamente a mejorar el trabajo colectivo.

Por su parte, la docente D2 explicó que adapta sus estrategias para favorecer la comprensión de las estudiantes según sus necesidades. Por ejemplo, indicó que ante una dificultad suele plantear preguntas sencillas para guiarlas paso a paso: “empiezo más sencillo... trato de absorber sus dudas.” También mencionó que, cuando trabaja con temas de comunicación, prefiere que sean las propias estudiantes quienes exploren y busquen el significado de las palabras, promoviendo así su participación activa en el aprendizaje. Asimismo, señaló que su disposición a apoyar no solo se limita a las estudiantes, sino que se extiende a colegas y familiares. Sobre la colaboración entre docentes, refirió que permanece atenta a las necesidades que puedan surgir, incluso en ausencia de compañeros: “en caso de los docentes estoy abierta a lo que puedan necesitar.” De igual modo, remarcó que en el ámbito personal es “colaboradora” y procura aportar en la medida de sus posibilidades y habilidades siempre buscando una solución a los problemas que surjan.

Docentes Especialistas (T1M-T6F)

En relación con la comprensión de las emociones de los demás, empatía (P4), los docentes coinciden en que las estudiantes suelen manifestar de forma evidente su estado emocional cuando atraviesan alguna dificultad. T1M (65 años) señaló que identifica estos cambios a través de la expresión facial y corporal: “se nota en los ojos y su forma. No es la misma.” Indicó que evita abordar directamente a la estudiante en público y que prefiere realizar “juegos cognitivos, para que se despierten, y activarlas” como estrategia previa a una conversación individual. En estos espacios, escucha lo que ocurre y brinda orientación o, si el caso lo requiere, realiza la derivación correspondiente.

Otros docentes describieron señales similares en las estudiantes, percibidas a través de la distracción, el lenguaje corporal o los cambios de actitud. T2M (46 años), docente de cómputo, señaló que cuando una alumna lleva una carga emocional, es evidente, especialmente porque suelen mostrar entusiasmo en el laboratorio, un espacio distinto al aula “empieza a jugar con el teclado, el mouse. Baja su atención, ahí lo noto.” T3F (33 años) observa indicadores como “la mirada agachada” o una expresión distraída. T4F (61 años) añadió que también considera lo que mencionan las compañeras y que “hablando realmente se comprueba.”

Por su parte, T6F (54 años) señaló que identifica el estado emocional desde el comportamiento general: “desde su caminar, se nota en la forma de actuar.” Indicó que, si existe confianza, se acerca de forma respetuosa: “¿todo bien?”



¿Necesitas algo??

y, si no es posible el acercamiento, se apoya de la parte espiritual “elear una oración” o derivar el caso. Finalmente, T5F (22 años) destacó que las dificultades emocionales pueden reflejarse en el rendimiento académico:

“sus notas bajan abismalmente... o sus comportamientos son distintos.”

En conjunto, los testimonios reflejan que los docentes muestran una sensibilidad activa ante los cambios emocionales de sus estudiantes, utilizando diferentes formas de observación y acercamiento según el contexto y el nivel de cercanía.

Específicamente en relación a la capacidad para establecer relaciones satisfactorias y cercanas, como cooperar y participar activamente en iniciativas escolares colectivas (P5), se observa que los docentes de taller manifiestan una actitud proactiva y una disposición al trabajo colaborativo. Reconocen en su mayoría que la cooperación no solo favorece la calidad de las actividades, sino que también optimiza los tiempos de ejecución. T1M, de 65 años, comenta al respecto: “Actúo al instante, si me doy cuenta para ver lo que hace falta, porque sé que si lo hacemos de varios demoramos menos tiempo”. De manera similar, T2M, de 46 años, afirma: “Siempre estoy disponible, a veces incluso estando ocupado puedo dar un espacio para ayudar”, mientras que T4F, de 61 años, lo resume de forma concisa: “Siempre estoy disponible si puedo hacerlo”. En conjunto, estas declaraciones reflejan un compromiso profesional enfocado al apoyo y construcción de un clima institucional basado en la colaboración, así mismo en las observaciones realizadas se confirma esta actitud.

Algunos docentes también reflexionaron sobre las condiciones que limitan o condicionan su participación activa, como el tiempo reducido que llevan con las estudiantes o el rol pedagógico. T3F (33 años) explicó que, a pesar de asistir por horas, procura mantener disponibilidad hacia las estudiantes: “trato siempre de que las estudiantes, si es que necesitan ayuda, me busquen, en el recreo o quizás en el momento que sea prudente.” Añadió que esta actitud también responde a un equilibrio personal: “hay que ser empático con los demás.” T6F (54 años), quien labora en más de una institución, expresó una actitud práctica y resolutiva: “Estoy disponible... Si puedo, ¿por qué no darme un tiempo?... unos minutos no me quita nada.” También valoró la autonomía para resolver tareas mediante recursos como internet, lo que evidencia una orientación hacia la acción y la solución.

Por su parte, T5F (22 años) reconoció que su juventud puede afectar la percepción que tienen algunos padres, especialmente en situaciones que requieren autoridad: “me cuesta un poco hasta ahora es hablar con los padres, porque... yo me veo tan joven.” Sin embargo, indicó que ante situaciones específicas en las que no puede intervenir directamente, opta por canalizar los casos: “derivarlos a quien le correspondía.”, por otro lado, en la observación no participante, aunque la docente comenta que le resulta difícil conversar con personas adultas, se muestra como una persona muy dispuesta a aprender y colaborar en las actividades comunes de la institución. En conjunto, los docentes especialistas muestran una disposición activa a colaborar y responder a las necesidades del entorno escolar, manteniendo una actitud accesible, profesional y emocionalmente receptiva, a pesar de los desafíos relacionados con los tiempos disponibles o su rol institucional.

Resultados según la subcategoría Componente de Adaptabilidad de la inteligencia emocional
Docentes Tutores (D1 y D2)

En relación con la capacidad de identificar y generar soluciones efectivas en el aula (P6), ambas tutoras manifestaron una postura flexible y reflexiva ante las situaciones de conflicto entre estudiantes. D1 (25 años) explicó que promueve el uso de técnicas de autorregulación emocional de manera autónoma, motivando a las estudiantes a elegir la que más se adecue a su estado emocional: “La respiración sostenida, el crear escenarios, o el mantener la distancia.” En caso de no lograrlo por sí solas, interviene como mediadora, facilitando el diálogo y la reflexión conjunta: “¿Quién está mal? Y normalmente se dan cuenta. Yo, en realidad, yo. Le digo, es de las dos.” Además, señaló que procura aclarar el contexto cuando se presentan malentendidos, explicando que “se conversa y se explica, y queda todo mejor.”

Por su parte, D2 (28 años) también fomenta el análisis de las acciones y sus consecuencias mediante preguntas orientadoras. Describió una experiencia reciente en la que guió a una estudiante para reconocer su responsabilidad en una situación de conflicto: “ella se dio cuenta de que la agresora no era su compañera, sino ella misma.” Tras esta toma de conciencia, promovió una reparación emocional: “vamos a pedirnos disculpas.” Indicó que en algunos casos las estudiantes se cierran al diálogo, por lo que explica el valor del perdón y las emociones asociadas: “el significado del perdón, la felicidad.” Asimismo, subrayó la importancia de trabajar con ambas partes o, si es necesario, dar indicaciones generales al grupo.



Ambas docentes coinciden en la necesidad de promover actos reparadores que surjan desde la conciencia emocional y la responsabilidad individual. D1 mencionó que busca evitar que la disculpa sea sólo formal:

“no solo lo siento, le digo, lo intentaba reflexionar, así no vas a volver a repetir esa actitud.”

Mientras que D2 refuerza este enfoque con compromisos simbólicos:

“esta acción reparadora va a ser... las disculpas sinceras, pero tienes que sentirte sincera.”

En conjunto, ambas tutoras emplean estrategias que combinan la contención emocional, la conversación reflexiva y la restauración del vínculo, adaptándose al clima del aula y a las características de cada situación

En relación con el manejo de situaciones inesperadas (P7), ambas tutoras manifestaron flexibilidad y una disposición a buscar soluciones que permitan mantener el equilibrio en el aula. D1 (25 años) explicó que adapta las actividades del grupo para poder atender situaciones particulares sin descuidar al resto del alumnado, aunque reconoce que no siempre se logra el resultado esperado: “trato de darles algún trabajo autónomo para yo atender a la niña que está mal, pero no todas lo hacen.” Señaló que, en momentos como los ensayos generales, opta por modificar la planificación diaria con claridad y anticipación: “les cambio lo que habíamos dicho... algunas estaban un poco disconformes, pero sí, ya, la abordamos en consenso.” Considera importante explicar los motivos del cambio para favorecer la comprensión del grupo. Por su parte, D2 (28 años) expresó de forma puntual que su reacción frente a imprevistos es activa, a pesar de la incomodidad que puedan generar: “si bien internamente me quejo, busco una forma de actuar.” Ambas docentes muestran capacidad de adaptación inmediata ante las exigencias del entorno, priorizando tanto la atención individual como la organización del grupo.

Docentes Especialistas (T1M–T6F)

Referente a la capacidad para identificar y proponer soluciones efectivas en el aula (P6), el grupo de docentes especialistas evidenció diferentes estrategias de intervención. Dichos enfoques integran elementos de acompañamiento emocional, respeto por los espacios individuales y flexibilidad frente a las circunstancias. T1M, de 65 años, describió que, ante situaciones de conflicto, procura guiar a las estudiantes hacia una reflexión sobre la naturaleza del problema y la necesidad de distinguir entre contextos: “se les aclara dónde están y que puedan diferenciar temas personales con temas académicos, temas que se debe afrontar en casa y en el colegio”.



Con ello, busca que las alumnas reconozcan el entorno idóneo para abordar cada dificultad.

Por su parte, T3F, de 33 años, manifestó una postura orientada a la motivación y la apertura a nuevos enfoques. Su estrategia consiste en mostrar a las estudiantes que las circunstancias pueden variar y que la flexibilidad resulta esencial:

“si ya sabes esta, entonces te enseñaré esta. Así también aprendemos de las dos”

. Esta dinámica pretende romper la rutina e incentivar la curiosidad mediante la exploración de alternativas.

La docente subrayó, además, que la labor del profesorado exige mantener una disposición constante para escuchar y ajustar sus métodos en función de las necesidades emergentes. Otros docentes especialistas, como T2M, T4F, T5F y T6F, indicaron que no han experimentado situaciones problemáticas significativas en la institución actual, aunque sí en experiencias previas. T2M (46 años) relató un caso ocurrido en otro colegio, donde promovió el diálogo y marcó límites con respeto: “le pedí que se retire y converse personalmente fuera... les hago caer en cuenta que hay problemas mayores ahora.” T4F (61 años) señaló que “por ahora no veo. Porque son muy pequeñas las de quinto y sexto”, aunque reconoció que el respeto debe reforzarse constantemente, ya que “muchas veces lo que hacen en el colegio lo traen de casa.” T5F (22 años) compartió que, durante su etapa de práctica, un conflicto fue gestionado por su tutora, aunque actuó correctamente dentro de sus posibilidades. T6F (54 años), con experiencia en distintos contextos, destacó su estrategia para contener la situación antes de abordarla en profundidad: “primero normalmente distraigo la atención del resto...”



después las llamo... escucho cada una primero... y trato de llegar a un consenso.”

En conjunto, los testimonios evidencian que la adaptabilidad se manifiesta tanto en lo estructural como en lo emocional, permitiendo intervenciones ajustadas a cada contexto.

En relación con el manejo de situaciones inesperadas (P7), los docentes especialistas mostraron actitudes diversas, que combinan la disposición al apoyo, la flexibilidad y el desarrollo personal ante lo imprevisto.

T1M (65 años) señaló que responde activamente cuando identifica una necesidad, priorizando lo más urgente: “No rehuyo si suceden cosas inesperadas. Veo la necesidad de apoyo y ayudo en lo que pueda.” De forma similar, T2M (46 años) expresó que interviene cuando hay oportunidad de colaborar: “Si hay algo que se puede meter la mano y estamos con tiempo, pues se hace.” Ambas respuestas reflejan un compromiso espontáneo con el trabajo colectivo.

Por su parte, T3F (33 años) considera que las situaciones imprevistas pueden ser una oportunidad de mejora pedagógica, y que la actitud ante ellas debe estar guiada por la paciencia y apertura: “Si no se pudo hacer como lo planifiqué, pues quizás la otra manera sea mejor para las estudiantes.” Destacó que el docente también se encuentra en un proceso constante de

aprendizaje, lo que le permite adaptarse con más flexibilidad. En una línea similar, T5F (22 años) interpretó los cambios como oportunidades para desarrollarse profesionalmente: "Siempre que me dicen, pienso que puede ayudarme también a mí en algo la situación... Siempre es estar abierta a la ayuda."

Otros docentes manifestaron incomodidad inicial frente a lo inesperado, aunque procuran responder con adaptabilidad. T4F (61 años) indicó que situaciones no previstas pueden incomodarla, pero actúa según las posibilidades: "Sí, me incomoda un poco... Si me da tiempo de cambiar, excelente. Si no, me acomodo." En tanto, T6F (54 años) explicó que ha ido desarrollando herramientas de respuesta con el tiempo: "Siempre soy de tener un plan B... me ha pasado con los cambios de horarios... pero son cosas que se superan." En conjunto, los testimonios revelan una disposición positiva a afrontar los imprevistos, ya sea desde la colaboración espontánea, la reevaluación pedagógica o el crecimiento personal a lo largo de la experiencia profesional.

Resultados según la subcategoría Componente del Manejo del Estrés de la inteligencia emocional
Docentes Tutores (D1 y D2)

En relación con las estrategias que emplean en momentos de presión (P8), ambas tutoras demostraron tener mecanismos personales de regulación que les permiten mantener la estabilidad emocional y organizativa en su entorno laboral. D1 (25 años) explicó que, ante situaciones de sobrecarga, opta por delegar temporalmente tareas más autónomas a las estudiantes para poder reorganizar sus pensamientos: "yo opto por que hagan alguna actividad solas, en la que no me necesitan mucho, para ya poder ordenar mis ideas." Además, en otros ámbitos divide las tareas y establece plazos específicos: "divido las actividades en tareas más pequeñas, y me pongo plazos." Por su parte, D2 (28 años) expresó con claridad el efecto que la presión puede tener en ella, y cómo anticiparse la ayuda a evitar ese estado: "me conozco. Yo, si me presionan, voy a terminar llorando. Entonces, lo que yo hago es ir avanzando... trabajo con anticipación." Detalló también que organiza sus pendientes según prioridades y fechas, y que protege su espacio familiar: "a partir de las seis de la tarde nosotros nos dedicamos solamente a la familia." Ambas docentes coinciden en manejar el estrés mediante planificación, autocuidado y estrategias de adaptación, cuidando con ello el ambiente emocional del aula.

Docentes Especialistas (T1M-T6F)

En cuanto a la tolerancia al estrés y el control de impulsos (P8), los docentes especialistas aplican diversas estrategias personales orientadas al autocuidado, la planificación y la autorregulación emocional. T1M (65 años) señaló que, aunque no ha experimentado situaciones estresantes en la institución actual, en contextos anteriores ha optado por el diálogo directo: "se les aclara y todo va mejor." T2M (46 años) recurre a la música como medio de regulación emocional: "oigo música y trato de pensar en lo que tengo que hacer." T3F (33 años) explicó que busca espacios silenciosos para avanzar con sus responsabilidades administrativas: "las horas que yo puedo trabajar es en la noche... ahí puedo avanzar, concentrarme y trabajar tranquila." T4F (61 años) indicó que la organización es clave para afrontar la carga laboral: "organizarme lo mejor que pueda, preguntar a otras docentes cómo es y ya." Por su parte, T5F (22 años) emplea listas de tareas y priorización de actividades según su urgencia: "lo que tengo que hacer es un to-do list... deslizo las actividades en pequeñas tareas." Finalmente, T6F (54 años) considera que su rol como docente de danza le permite liberar tensiones: "esto es un escape... priorizo en qué es lo más importante... corto la actividad, chicas, vamos a hacer un respiro." En conjunto, este grupo canaliza el estrés mediante pausas conscientes, hábitos de organización, espacios personales y un lenguaje emocional abierto, lo cual les permite sostener un ambiente estable en sus respectivas áreas de enseñanza.

Resultados según la subcategoría Componente del Estado de Ánimo General de la inteligencia emocional
Docentes Tutores (D1 y D2)

Respecto a la satisfacción personal y con los demás (P9), ambas docentes tutoras coinciden en que su mayor gratificación proviene del aprendizaje y la autonomía de sus estudiantes. D1 (25 años) señaló que siente satisfacción "cuando ellas aprenden, y ellas te explican lo que están aprendiendo o te cuentan cómo lo han hecho", ya que esto también refleja un vínculo de confianza. Subrayó, además, que el estado emocional de la docente puede impactar en el aula: "si tienen una afectación en el aula, depende de la disposición que tengamos". De manera similar, D2 (28 años) expresó que su felicidad como docente se basa en la evidencia de aprendizaje: "el hecho que digan 'ya he aprendido', ahí soy feliz." Añadió que las estudiantes son sensibles al estado emocional de la docente, lo que influye en el ambiente del aula: "me pasó un día que estuve bajoneada... se transmite y las niñas te preguntan si pasa algo." En conjunto, ambas profesoras resaltan que el bienestar emocional docente está estrechamente ligado a la calidad del vínculo con las estudiantes y al logro de aprendizajes significativos. En cuanto a la capacidad de mantener una actitud positiva frente a las dificultades (P10), las docentes tutoras destacan el valor de la reflexión como herramienta para afrontar los retos académicos. D1 (25 años) promueve que las estudiantes tomen conciencia de las causas de sus resultados para actuar de forma más efectiva. Ante una calificación baja, comenta: "...trato de analizarles que una calificación no las define. Digo, tú eres una persona, no eres una nota... Esta nota te está recordando que tienes que mejorar algunas cosas". Para ello, fomenta el análisis de hábitos y decisiones previas como parte del proceso de mejora.



Por su parte, D2 (28 años) complementa este punto de vista señalando que el aprendizaje no se reduce a un resultado final, sino que se debe valorar el proceso completo del estudiante. Indica que "primero las hago reflexionar, indicándoles que la nota no las define... también que comprendan que hay rúbricas y la evaluación es constante, no sólo la nota final". Asimismo, resalta la importancia de la responsabilidad y mantiene una actitud de apoyo al ofrecer alternativas para mejorar.

Docentes Especialistas (T1M-T6F)

Los docentes especialistas manifiestan que su mayor fuente de satisfacción en relación a la P9, se relaciona con el progreso, autonomía y bienestar emocional de sus estudiantes. T1M (65 años) destaca que su motivación nace al "ver contenta a la juventud, que se desarrollen, ver también el resultado de su desempeño". En esa misma línea, T2M (46 años) valora que las estudiantes logren sus metas y que muestren iniciativa: "cuando ellas hacen algo por sí mismas y dicen, ¡podemos hacer algo!". T3F (33 años) encuentra gratificante "que digan, lo logré, mil gracias" y, en caso de no lograr los objetivos, adapta su metodología, por ejemplo, modificando las sesiones para hacerlas más didácticas e incorporando pausas activas. Otros docentes refieren una satisfacción ligada al desarrollo integral de sus estudiantes. T4F (61 años) resalta el poder transformador de la música y la seguridad interior que puede generar: "los más rebeldes se transforman ante la música. Se hacen más responsables" y considera que descubrir la "misión de vida" es clave para el crecimiento de las niñas. T5F (22 años) encuentra satisfacción en la comprensión y entusiasmo por aprender: "me encanta saber que los estudiantes comprenden cómo les enseño... que me pregunten... sin la necesidad de usar el español". Señala también que se apoya en colegas y en una voluntaria para atender los distintos niveles de aprendizaje en el aula. Finalmente, T6F (54 años) expresa que le satisface observar el empoderamiento personal de sus estudiantes: "me gusta ver el logro de la seguridad en las niñas", destacando que la autoestima es un eje central para el desarrollo en todas las áreas. En relación a cómo influyen las emociones personales en su labor docente, varios mencionan que intentan evitar que estas interfieran en el aula. La propia T6F señaló que procura mantener una separación estricta entre sus emociones y su desempeño docente: "no hay forma que los niños me puedan enterarse, salvo cuando estaba muy enferma", y en casos extremos prefiere ausentarse para no afectar el clima escolar. En conjunto, estos testimonios evidencian que la satisfacción laboral de los docentes especialistas no se limita al rendimiento académico del alumnado, sino que también se relaciona con el fortalecimiento emocional y el desarrollo de la autonomía en sus estudiantes.

Respecto a la actitud frente a las dificultades (P10), los docentes de taller refieren implementar estrategias basadas en la motivación, la reflexión y el acompañamiento. T1M (65 años) enfatiza la importancia de motivar al estudiante a mejorar hábitos: "Se le motiva a reforzar. Mejorar el hábito de estudio, la atención. También les indico que puedan pedir ayuda". Por su parte, T2M (46 años) recurre a ejemplos que promuevan una actitud resiliente: "Hoy me caí para levantarme", remarcando que centrarse en el problema impide avanzar. T3F (33 años) añade que el acompañamiento docente debe complementarse con el apoyo familiar: "el trabajo siempre es de tres. Papás, estudiante y profesor", dichas respuestas contribuyen como indicadores de implicación activa de la comunidad educativa ante situaciones desfavorables.



Por otro lado, docentes como T4F (61 años) introducen un enfoque más formativo, vinculado a la construcción del sentido de vida y el desarrollo emocional. Ella comenta que motiva desde el reconocimiento público y la reflexión personal:

"se les aplaude en público para animarlas... les hago ver el darle la vuelta a la partida"

. T5F (22 años), en cambio, aborda las dificultades con flexibilidad y empatía, brindando nuevas oportunidades cuando nota el compromiso en la estudiante:

"si yo veo que el estudiante le afecta mucho, siempre voy a hallar la manera de ayudar"

. Finalmente, T6F (54 años) adopta una estrategia basada en el pensamiento práctico y el autocuidado emocional, guiando a las estudiantes hacia una comprensión racional de los problemas:

"¿Tiene solución? Entonces ¿para qué te preocupas?"

"

. Reconoce el valor del manejo emocional responsable y señala que se apoya en herramientas psicológicas para evitar generar daño emocional:

"yo soy más inteligente y tengo que manejar estas cosas"

. En conjunto, los docentes especialistas reflejan una actitud resiliente y reflexiva ante las dificultades, promoviendo en las estudiantes una lectura emocional crítica y la construcción de aprendizajes a partir del error.

Resultados según pregunta general ¿Qué tan importante es para usted el manejo de las emociones en el aula?

Al cierre de la entrevista, se planteó una pregunta de carácter amplio destinada a explorar la valoración que los docentes otorgan al manejo de las emociones dentro del contexto del aula. Este planteamiento tuvo como objetivo reconocer el grado de conciencia que poseen respecto a la influencia de las emociones en su labor pedagógica. La formulación fue intencionalmente abierta, de manera que las respuestas surgieran de forma espontánea y sin condicionamientos, en consonancia con el enfoque cualitativo que prioriza la percepción y experiencia personal del participante, dicha pregunta (P11) no apunta directamente a evaluar la inteligencia emocional de los docentes, sino a explorar su valoración sobre su importancia. Esto permite obtener una respuesta más espontánea y global, que además puede ser contrastada con la observación no participante y las respuestas previas brindadas en la entrevista (P1 a P10). De este modo, P11 cumple una función integradora: refuerza, matiza o eventualmente evidencia contradicciones en relación con las percepciones expresadas a lo largo de la entrevista.

Docentes Tutores (D1 y D2)

En relación con la pregunta general sobre la relevancia del manejo de las emociones en el aula (P11), ambas docentes tutoras coinciden en señalar que este componente resulta esencial tanto para el fortalecimiento del clima escolar como para el desarrollo efectivo de la labor pedagógica. Desde una perspectiva reflexiva y cercana a su práctica cotidiana, reconocen que las emociones del profesorado influyen no solo en su propio bienestar, sino también en la forma en que las estudiantes perciben, reproducen y reaccionan ante las dinámicas que se generan en el entorno educativo. D1 (25 años) considera que el comportamiento del docente se convierte en un modelo para las niñas, especialmente por la etapa evolutiva en la que se encuentran: "Es muy, muy, muy importante... las niñas perciben todo, cómo estás tú... porque todavía ellas se acuerdan de un aprendizaje por imitación. Si se pone que el profesor es el modelo... influye bastante cómo nosotras reaccionamos para que ellas también reaccionen de esa manera". Esta respuesta expresa una clara conciencia de la influencia emocional que ejerce el adulto en la formación afectiva del estudiante.

Por su parte, D2 (28 años) aporta un testimonio emocional que evidencia cómo las experiencias difíciles pueden desbordar al docente y afectar su disposición en clase. Relata un caso reciente en el que una queja de una madre la afectó profundamente: "Esto me lo he bajoneado emocionalmente de una manera increíble... ese día estuve triste en clase... Las estudiantes se dieron cuenta... luego digo, no está bien, porque esta emoción podría transmitir a ellas... trato de cambiar". Reconoce abiertamente que, si bien existe una comprensión teórica sobre la importancia del manejo emocional, en la práctica resulta un proceso desafiante, que requiere estrategias concretas para el autocuidado.

Ambas docentes sostienen, de forma directa y coherente con lo observado en las preguntas anteriores, que el manejo emocional es un eje transversal en su rol docente. D2 resume esta postura afirmando: "Se supone que como docentes debemos tener madurez emocional, sin embargo, en la práctica resulta difícil... recomiendo que hagamos en el año risoterapia o actividades similares para liberar tensiones". Esta afirmación permite comprender que, si bien se reconoce la importancia del manejo emocional, su aplicación cotidiana es un proceso en construcción que demanda acompañamiento y espacios de contención emocional.

Docentes Especialistas (T1M-T6F)

En relación con la importancia del manejo emocional en el aula (P11), los docentes especialistas coinciden en que se trata de un aspecto fundamental en su práctica profesional. Si bien algunos lo abordan desde una perspectiva más práctica y contextual (como T1M y T2M), otros lo reconocen como una competencia esencial del rol docente. T1M (65 años) considera que las emociones deben adaptarse al momento: "Las emociones son de acuerdo al momento. Se acoplan", y en caso de las estudiantes, prioriza la conversación como primera estrategia, seguida del contacto con las familias. T2M (46 años), por su parte, destaca la influencia de las capacitaciones recibidas por el área de psicología, las cuales han ampliado su comprensión sobre cómo el estado emocional de los estudiantes incide directamente en su capacidad de aprender: "El estado anímico de un alumno te permite que absorba todo lo que tú le vas a dar". Su respuesta evidencia una apropiación activa de lo aprendido, implementando estrategias como el uso de la música para facilitar un clima relajado.

Otros docentes, como T3F (33 años), reflexionan más a fondo sobre el impacto que tiene el estado emocional del docente en sus estudiantes, reconociendo la dificultad de separar la vida personal del entorno escolar. No obstante, insiste en la necesidad de hacer una autoevaluación constante y mantener profesionalismo: "Uno deja la mochila afuera... y tiene que hacer lo posible para que nuestros estudiantes no noten los cambios de humor". T4F (61 años) complementa esta visión con una mirada espiritual, señalando que iniciar el día con gratitud le permite mantener el equilibrio emocional: "Soy el reflejo para mis estudiantes". T5F (22 años) coincide con la necesidad de ocultar las emociones intensas para no afectar la dinámica del aula, compartiendo una experiencia personal en la que, tras una pérdida familiar, decidió no mostrar su dolor para preservar el ambiente pedagógico: "Los estudiantes no se enteraron de nada... tienes que hacerlo bien y ya luego tendrás tiempo de procesar".

Finalmente, T6F (54 años) ofrece una perspectiva integradora al considerar que las emociones son la base de todo proceso educativo. Subraya que trabajar con el cuerpo a través de la danza no solo desarrolla habilidades psicomotrices, sino que también fortalece la seguridad y la personalidad de las estudiantes: "Por eso me gusta mucho la danza, porque transforma... ayuda a fortalecer lo que es la personalidad". Esta docente destaca cómo el manejo emocional no solo es una responsabilidad individual, sino una herramienta pedagógica que puede integrarse en las estrategias didácticas. En conjunto, los testimonios de los docentes especialistas reafirman que el control emocional del adulto en el aula es una condición indispensable para generar un ambiente saludable, propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral.

Describir la percepción de las estudiantes respecto de la inteligencia emocional de los docentes del nivel primario.

Quinto Grado (10-11 años)- Percepción sobre la Docente Tutora (D1)

Componente Intrapersonal (CIA)

Las estudiantes perciben que la docente reconoce cuando ellas no comprenden y adapta su explicación de forma empática. Se expresa una percepción clara de que D1 es una persona que se esfuerza por asegurar el aprendizaje sin generar presión negativa. Así lo indica E2: "Nos explica de nuevo y nos da otros ejemplos", y E3 coincide: "Explica paso a paso hasta que entendamos". La mayoría de estudiantes resaltan que ella es persistente, paciente y comprensiva, lo que refleja su autorrealización y estabilidad emocional.

Componente Interpersonal (CIE)

Este componente es altamente valorado. Las estudiantes destacan que la docente establece relaciones de respeto mutuo, comunicación directa y disposición para ayudar. E8 comenta: "Siempre nos saluda y terminamos las clases rezando", mientras que E12 subraya: "Es importante para estar en paz, mejorar calificaciones y tener confianza". Tales valoraciones evidencian un vínculo docente-estudiante caracterizado por la cercanía, la confianza y un respaldo emocional constante. De forma complementaria, E13 expresa: "Es importante porque puedo decirle lo que pienso con sinceridad", lo que pone de relieve la apertura emocional que sostiene y fortalece esta relación educativa.

Componente de Adaptabilidad (CAD)

Las respuestas muestran que la docente es flexible y adapta sus clases en función de las circunstancias del grupo. E4 expresa: "Nos explica el tema, copiamos y luego continúa con otros temas", y E6 indica que existen dinámicas variadas: "A veces hay chistes, juegos y las brigadieres nos ayudan con el orden". Además, se evidencia que ajusta su metodología ante dificultades: E7 comenta que cuando hay mal comportamiento "tenemos tres oportunidades", y si hay problemas, "nos ayuda" (E17).

Componente del Manejo del Estrés (CME)

La percepción general es que la docente mantiene el control incluso en situaciones difíciles. Aunque algunas estudiantes notan que puede levantar la voz ocasionalmente (E6: "A veces levanta la voz para que escuchemos"), la mayoría resalta su autocontrol y capacidad para corregir con respeto. Por ejemplo, E11 señala: "Da tres oportunidades. Si te pasas, te saca a reflexionar", y E15 indica: "Nos riñe sin levantar la voz". Este manejo tranquilo de la disciplina refuerza una imagen de autoridad empática.

Componente del Estado de Ánimo General (CAG)

Las estudiantes identifican a la docente como una persona generalmente positiva y organizada. E20 comenta: "Muy organizada. Módulo, saludo, clases, recreo, capilla, despedida", y E9 destaca su capacidad para mantener estructura: "Firma nuestra agenda antes de irnos". El estado emocional de la docente influye directamente en el ambiente: E3 indica que si no le llevara bien con ella, no participaría ni entendería lo que dice "", y E18 concluye: "Es muy importante para evitar castigos sin motivo".

Sexto grado(11-12años) - Percepción sobre la Docente Tutora (D2)

Componente Intrapersonal (CIA)

Las estudiantes perciben que la docente tutora expresa sus emociones de manera visible, aunque en determinadas situaciones se advierte cierta tensión o la presencia de límites emocionales. Algunas relatan que puede mostrar enojo cuando no se sigue lo indicado, como señala A5: "Se enoja y no responde, pero después sí lo hace", o A1: "Se molesta y alza la voz cuando pasamos el límite". No obstante, también resaltan su disposición a retomar explicaciones cuando es necesario. Por ejemplo, A3 señala: "Nos vuelve a explicar hasta que entendamos", lo cual evidencia un reconocimiento de su propia emocionalidad y esfuerzo por mantener el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Componente Interpersonal (CIE)

Existe una percepción generalizada de cercanía emocional con la docente. A11 dice: "Es como mi segunda mamá, es amable y nos respeta", y A2 comenta: "Es importante porque es como una mamá y nos recuerda las cosas". Esta imagen afectiva fortalece el vínculo docente-estudiante. También se aprecia una actitud de guía y consejo: "Llama la atención y da consejos. Si se portan mal, les baja puntos" (A11). Además, estudiantes como A14 refieren que la docente es una figura de confianza: "Es importante porque puedo contarle si me pasa algo y me aconseja".

Componente de Adaptabilidad (CAD)

Las estudiantes destacan que la docente organiza actividades lúdicas y utiliza diversos recursos: "Hace dinámicas, explica el propósito, recreo, firma agendas"



(A15),

"Jugamos, nos habla del tema, usamos videos, explica otra vez" (A17). Este enfoque flexible es reconocido positivamente, aunque algunas mencionan que se puede volver exigente si no prestan atención: "Le pregunto y explica, menos si no atendimos" (A16), lo cual sugiere un límite en su capacidad de adaptación emocional ante la falta de interés del grupo.

Componente del Manejo del Estrés (CME)

La percepción de este componente es ambivalente. Varias estudiantes mencionan que la docente se molesta o levanta la voz cuando no se cumplen las normas: "Levanta la voz o deja tarea cuando no cumplimos" (A3), "Nos da tiempo para reflexionar y se enoja si no hacemos caso" (A16), "Grita o levanta la voz" (A12). Sin embargo, otras indican que emplea estrategias de reflexión antes de reaccionar: "Nos advierte o anota en la agenda. Pide silencio" (A18), evidenciando que en este tipo de situaciones una forma de mantener el control emocional es colocando un límite.

Componente del Estado de Ánimo General (CAG)

Las estudiantes suelen describir a la docente como una persona organizada y motivadora.



A10, por ejemplo, destaca:

"Empieza saludando, capilla, clases, juegos y proyectos"

y A9 resalta su equilibrio emocional: "Nos explica lo que pasó sin decir nombres y recuerda que respetemos las reglas". Esta actitud genera un ambiente de seguridad emocional, aunque algunas perciben altibajos dependiendo del comportamiento colectivo: "Si no hay orden, la miss se preocuparía" (A17). A10 concluye con un mensaje significativo: "Es importante ganarme su confianza y poder expresarme".



Identificar convergencias y divergencias en las percepciones de docentes.

A continuación, se sintetizan las convergencias y divergencias que surgieron a partir del estudio cualitativo.

Convergencias observadas

Comprensión emocional de sí mismo

Todos los docentes muestran estrategias claras de autorregulación emocional. Por ejemplo, D1 dice: "Primero es respirar para mantener la calma, antes de hablar", mientras que T6F señala: "Prefiero llamar la atención en privado y felicitarlas en público. Es para el bien emocional de las niñas". Esto revela una conciencia generalizada sobre el impacto emocional de sus propias acciones.

Asertividad

Se aprecia una tendencia a dialogar ante los conflictos con estudiantes o colegas. T3F destaca: "Siempre hay que estar dispuestos a escuchar, que es lo adecuado para el estudiante", reflejando una orientación común hacia la comunicación abierta y empática.

Empatía

Docentes como D2 y T5F reconocen cambios en el comportamiento como señales de alerta: "Se aíslan, buscan afecto" (D2); "Cuando sus notas bajan abismalmente algo está ocurriendo" (T5F). Hay coincidencia en el uso de la observación y la escucha como herramientas clave para detectar problemas emocionales en los estudiantes.

Relaciones interpersonales y responsabilidad social

En general los docentes manifiestan disposición para brindar apoyo, incluso fuera de sus responsabilidades inmediatas. D2 afirma: "Estoy con la apertura a todos los favores que me puedan pedir", otro ejemplo, T6F comenta: "Si puedo, ¿por qué no darme un tiempo?".

Solución de conflictos

Existe una tendencia común a fomentar el diálogo, la reflexión y el acuerdo. D1 plantea: "¿Quién está mal? [...] Normalmente se dan cuenta: yo". Este enfoque restaurativo está presente en todos los grupos.

Felicidad y satisfacción docente

Todos los docentes coinciden en que su mayor satisfacción proviene del aprendizaje significativo y el reconocimiento por parte de los estudiantes. D1 dice: "Cuando ellas te explican lo que están aprendiendo o te cuentan cómo lo han hecho", mientras que T3F afirma: "La satisfacción de ellas por querer dibujar, por querer saber un poco más del tema".

Divergencias observadas

Empatía y cercanía emocional

Los docentes tutores (D1 y D2), al tener más tiempo con los grupos, evidencian una conexión emocional más profunda. Por ejemplo, D2 indica: "Me bajoneó porque no era real... esta emoción podría transmitir a ellas". En contraste, algunos especialistas como T5F admiten: "Es difícil identificar cuando llevamos pocas horas con varias aulas".

2. Enfoque ante conflictos

Mientras que D1 y D2 aplican estrategias formativas (autorregulación, reflexión), algunos especialistas, como T2M, prefieren limitarse: "Le pedí que se retire y converse personalmente". Esto sugiere una menor implicancia emocional o menos herramientas de manejo relacional en docentes con menor contacto.

3. Visibilidad emocional

Docentes tutores expresan con mayor claridad cómo su estado emocional influye en la clase. D2 reconoce: "Ese día estuve triste en clase, porque de verdad no tenía ánimos". Otros como T1M minimizan esta dimensión: "No he tenido en la institución situaciones de estrés".

4. Variedad en estrategias frente al estrés

Los enfoques para afrontar situaciones de estrés difieren entre los docentes, D1 y D2 priorizan anticipación y regulación emocional; en contraste, T5F recurre a listas de tareas (to-do lists) como estrategia principal; sin embargo, reconoce que, a pesar de esta planificación, todavía experimenta altos niveles de presión emocional, como en el episodio en el que relata: "La estudiante se puso a llorar una hora entera".

5. Importancia del vínculo

Desde la perspectiva de las estudiantes (Anexo 11 y 12), se nota mayor valoración de la relación con la docente tutora que con especialistas. E13 (quinto grado) dice: "Es importante porque puedo decirle lo que pienso con sinceridad", mientras A5 (sexto grado) señala: "Es importante porque pasaremos un año entero con ella". Esto sugiere que el tiempo y cercanía inciden directamente en la percepción emocional.

Tabla 13. Tabla de convergencias y divergencias

Subcategoría Convergencias Divergencias

Comprensión emocional de sí mismo Uso de respiración, contención, pausas y lenguaje reflexivo para manejar emociones. Docentes especialistas tienden a relatar menos casos específicos o detallados, con algunas excepciones.

Asertividad Escucha activa y resolución dialogada. Algunos prefieren evitar confrontaciones o guardarse sus opiniones, especialmente con adultos.

Empatía Observación del comportamiento, contacto visual, disposición a conversar. Tutores logran identificar más signos debido a mayor convivencia. En cambio, las docentes de taller en la medida que pueden.

Relaciones interpersonales Actitud de disponibilidad para ayudar dentro y fuera del aula. Docentes especialistas muestran más límites debido a carga horaria.

Solución de conflictos Promueven la reflexión y el acuerdo. En especialistas, menos detalle o implicancia emocional.

Felicidad y satisfacción Todos valoran los logros de los estudiantes y el reconocimiento. Varía en el grado de identificación emocional y forma de medir el éxito pedagógico.

Fuente: Elaboración propia.

Categorías emergentes

Al finalizar las entrevistas con los docentes y estudiantes, se detectaron categorías que no formaban parte del planteamiento inicial del estudio. Colocando en evidencia dimensiones significativas relacionadas con la inteligencia emocional que no habían sido previstas al elaborar las guías de entrevista. Esta identificación aportó nuevos matices a la comprensión del fenómeno investigado y amplió el marco interpretativo de los resultados obtenidos. A continuación, se presentan las categorías emergentes identificadas en las entrevistas con los docentes:

Cuerpo y voz como herramientas emocionales: El cuerpo, los movimientos, la voz y el tono son mencionados como indicadores del estado emocional, tanto en los docentes como en las estudiantes.

Regulación emocional modelada: Los docentes son conscientes de que transmiten emocionalidad a través del ejemplo. La frase “las niñas copian todo” fue reiterada por D1, T2M y T6F.

Uso espontáneo de pausas y estrategias de autorregulación: Se identifican acciones recurrentes como “respirar todas juntas”, “dispersar”, “decir una frase” o realizar una “actividad personal” como micro estrategias de autorregulación emocional.

Espiritualidad como soporte emocional: En particular, T4F integra la oración como parte natural de su proceso de regulación emocional en el aula.

Confesiones de fatiga emocional: Docentes como D2 y T3F expresan sentimientos de “agotamiento”, “cansancio”, “sobrecarga”, “estrés” o dificultades para desconectarse emocionalmente del trabajo, sin dejar de considerarse docentes competentes.

Seguidamente, se presentan las categorías emergentes que surgieron de las entrevistas con las estudiantes en relación con sus docentes:



Importancia del vínculo emocional con la docente y el clima de aula positivo: Las estudiantes destacan sentirse comprendidas,

escuchadas y respetadas es fundamental para poder aprender y participar.

Valoración del equilibrio entre firmeza y cercanía: Se reconoce que la docente aplica normas y estructura, pero siempre desde una actitud serena y respetuosa.

Necesidad de confianza mutua: Se repite la idea de que “es importante llevarme bien con la profesora” (E1, E2, E4, E12), porque eso facilita el aprendizaje y la convivencia.

Realizando el análisis de las convergencias y divergencias entre ambas entrevistas se identificó:

Doble imagen emocional: Las estudiantes perciben a sus docentes como figuras cercanas y confiables, pero también como personas que se estresan o manifiestan malestar cuando no se respetan las normas.



Vínculo afectivo comparado con lo maternal: Varias estudiantes utilizan términos como “mamá” o “confianza” para describir su relación con la docente, reflejando una vinculación emocional profunda.

Valoración de la organización emocional y pedagógica: Se observa que las estudiantes asocian el equilibrio emocional de la docente con el orden y el buen desarrollo de la clase.

Preferencia por la exigencia acompañada de cariño: Las estudiantes valoran la existencia de límites, siempre que estos se expresen con respeto, con explicaciones claras y con un trato afectuoso.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

4.1. Discusión de los resultados

4.1.1. Discusión del objetivo específico 1

Los hallazgos sobre la autopercepción de la inteligencia emocional de los docentes del nivel primario sugieren una comprensión compleja y diversa del manejo emocional dentro del contexto educativo. Esta diversidad está influenciada no solo por las características personales de los docentes, edad, sexo, rol pedagógico, sino también por su experiencia y el tipo de vínculo que establecen con los estudiantes.

Componente Intrapersonal

Los hallazgos muestran que los docentes participantes tanto tutores como especialistas presentan un nivel relevante de conciencia emocional, aunque con matices que varían en función de su rol y trayectoria profesional. En el caso de las docentes tutoras (D1, 25 años; D2, 28 años), se observa una autopercepción marcada por la reflexión sobre sus propias emociones. D1 se describe como “perseverante, pero me falta paciencia”, mientras que D2 reconoce experimentar un desgaste emocional derivado de “sobrepensar”. Las afirmaciones que realizan evidencian un grado de autoconocimiento que van relacionados con la noción de inteligencia intrapersonal planteada por Bar-On (2000), entendida como la capacidad de identificar las emociones propias y comprender su influencia en la conducta. Asimismo, muestran de forma relevante la importancia entre el compromiso profesional y el cuidado personal, situación que Sommerfeldt (2020) expresa como un riesgo frecuente entre docentes jóvenes, quienes suelen enfrentar altos niveles de desgaste emocional debido a la presión por responder a las múltiples demandas del ejercicio docente.

Por su parte, los docentes especialistas también evidencian un manejo consciente de sus emociones, aunque con estilos diversos. T1M expresó: “Trato de respirar y ver el objetivo... ellas también sienten lo que uno proyecta”, lo cual subraya la relación entre autorregulación emocional y clima del aula, en línea con Goleman (1995), quien plantea que el docente emocionalmente competente actúa como regulador emocional del grupo. T4F, por otro lado, destacó: “Mi cuerpo me dice ‘detente’... entonces respiro”, haciendo referencia a una regulación emocional de tipo corporal, coherente con la noción de inteligencia intrapersonal planteada por Gardner (1983). En el caso de los talleres como danza o educación física, se observa una marcada autoexigencia emocional previa a la exigencia externa, lo que refuerza la idea de que el manejo emocional comienza en el docente para luego proyectarse hacia las estudiantes. Sin embargo, esta autoexigencia no está exenta de contradicciones: en T6F, por ejemplo, se identificó una lucha entre la paciencia e impaciencia, observada tanto en su relato como en la práctica, lo que indica un proceso de ajuste aún en desarrollo.



Además, otro aspecto relevante identificado en el estudio es la disposición de los docentes para reconocer sus propias debilidades emocionales. Este hecho puede interpretarse como una manifestación de apertura y autoconciencia, aunque también en algunos casos podría reflejar la presencia de inseguridades no resueltas que inciden en su desarrollo personal.

Estos resultados resultan ser significativos, ya que, de acuerdo con Bar-On (2000), la inteligencia emocional no se limita a la identificación de los estados afectivos, sino que abarca la habilidad para gestionarlos de manera constructiva. Además, todos los docentes se mostraron abiertos a ser entrevistados, lo que podría vincularse con la percepción institucional positiva: el personal administrativo los describe como “muy disponibles”,

“dóciles a la ayuda”

y bien adaptados al ritmo institucional. Este ambiente de confianza puede facilitar el desarrollo de la inteligencia emocional, como sostienen Extremera y Fernández-Berrocal (2005), quienes destacan la influencia del clima organizacional en el fortalecimiento del manejo emocional docente.

Finalmente, se evidenciaron diferencias de estilo emocional según sexo: los varones tienden al distanciamiento racional o a actuar en el momento, mientras que las mujeres integran recursos emocionales, reflexivos y simbólicos, lo que sugiere que la autopercepción emocional está atravesada por factores personales, sociales e institucionales.

Componente Interpersonal

En el componente interpersonal, los docentes expresan una valoración alta de la empatía y la colaboración como dimensiones esenciales de su práctica. Las docentes tutoras, por ejemplo, afirman que, aunque brindar ayuda puede implicar cierto esfuerzo emocional, lo hacen por compromiso y vocación. D1 señala: “a veces me cuesta, pero busco ayudarles en la medida de mis posibilidades”, mientras que D2 enfatiza: “trato de buscar soluciones y no problemas”. Estas manifestaciones coinciden con lo descrito por Gutiérrez y Buitrago (2019) quienes destacan que la empatía docente promueve vínculos pedagógicos restaurativos y genera un entorno favorable para la convivencia. Además, el trabajo emocional que realizan las docentes se vincula con lo planteado por Bar-On (2000), para quien las habilidades interpersonales como la empatía, la responsabilidad social y las relaciones humanas positivas son fundamentales dentro de la inteligencia emocional.



A nivel observacional, se identificó que tanto tutoras como docentes especialistas presentan una sensibilidad emocional fina para reconocer el estado anímico de las estudiantes, ya sea por el lenguaje corporal, la mirada, el tono de voz o el descenso en el rendimiento académico. En este sentido, T1M afirma:

“Identifico con su estado de ánimo”

mientras que T3F añade:

“están con la mirada agachada”

, lo que sugiere una capacidad desarrollada de lectura emocional no verbal, en línea con Goleman (1995). Este hallazgo es consistente con lo evidenciado por Muñoz (2023) y Santander et al. (2020), quienes demostraron que los docentes con mayores competencias emocionales logran no solo percibir las necesidades afectivas del alumnado, sino también responder con estrategias adecuadas, lo cual influye positivamente en el clima del aula. Sin embargo, se identifican limitaciones estructurales: T5F reconoce que

“es difícil identificar cuando llevamos pocas horas con varias aulas”

, lo que remite a lo advertido por Tardif (2014) respecto a la fragmentación de tiempos y la multiplicidad de grupos como barreras para el desarrollo de vínculos significativos.

Por otra parte, es necesario advertir que la elevada sensibilidad interpersonal puede acarrear consecuencias emocionales para los propios docentes. Como señala Sommerfeldt (2020), el involucramiento emocional, si no va acompañado de procesos de autorregulación, puede generar desgaste afectivo. En esa línea, los hallazgos del presente estudio encuentran eco en Martínez et al. (2019), quienes evidencian que los docentes con alta atención emocional pero baja capacidad de reparación presenta mayores niveles de agotamiento, ansiedad y estrés. Esto refuerza la necesidad de institucionalizar espacios formativos que no solo fomenten las competencias socioemocionales, sino también mecanismos de apoyo emocional sostenido para el profesorado. Coincidiendo con Bisquerra (2000), una educación emocional sólida no debe entenderse como un añadido, sino como un eje transversal de la formación y el bienestar docente.

Componente de Adaptabilidad

Los resultados muestran que tanto las docentes tutoras como las especialistas poseen una notable capacidad para reorganizar sus respuestas frente a situaciones imprevistas. Esta competencia se refleja en estrategias diversas que abarcan desde técnicas de autorregulación como las empleadas por D1 hasta acciones de carácter reflexivo y restaurativo, ejemplificadas por D2 al solicitar que sus estudiantes elaboren compromisos emocionales por escrito. En este aspecto los docentes especialistas evidencian ser creativos y flexibles: T2M recurre a la improvisación con los materiales accesibles, T5F prioriza el fortalecimiento del vínculo afectivo cuando percibe un clima emocional inadecuado en el grupo, y T6F incorpora una interpretación valiosa del conflicto.

Estos comportamientos coinciden con la perspectiva de Bar-On (2000), quien identifica la adaptabilidad como una competencia esencial en contextos educativos dinámicos, en los que los docentes deben actuar con rapidez y criterio tanto sus emociones como sus acciones.



Investigaciones recientes (Duncan, 2022; Sommerfeldt, 2020) refuerzan esta idea al señalar que un alto nivel de adaptabilidad emocional que contribuye al afrontamiento funcional del estrés diario y, por ende, a la salud emocional del profesorado.

Un aspecto particularmente distinguido es la claridad con la que los participantes diferencian entre implicación emocional y límites profesionales. T6F comenta que procura ofrecer orientación y consejos sin exponerse a experiencias que puedan afectarla emocionalmente, lo que demuestra un conocimiento consciente de sus recursos y fronteras personales. Esta reflexión evidencia un componente metacognitivo de la inteligencia emocional que coincide con lo postulado por Salovey y Mayer (1990), quienes entienden la IE como la capacidad de integrar emociones al pensamiento de forma inteligente. Además, Sommerfeldt (2020) encontró que las docentes mujeres suelen mostrar mayor conciencia en el componente interpersonal, mientras que los varones puntúan más alto en las dimensiones de manejo del estrés y adaptabilidad.

Esta diferenciación por género, también abordada por Salinas (2020), resalta la influencia de factores personales y contextuales en el estilo emocional docente. Así, el desarrollo de una inteligencia emocional funcional permite a los docentes actuar con empatía, pero sin comprometer su rol ni bienestar, como recomiendan Bar-On (1997) y Bisquerra (2000).

Componente del Manejo del Estrés

Respecto al manejo del estrés, los resultados indican un uso efectivo de estrategias de autorregulación emocional. Las docentes tutoras tienden a postergar la intervención directa si están emocionalmente afectadas, mientras que los especialistas recurren a recursos simbólicos o físicos, como la respiración (T4F, T5F) o la música (T1M) como formas de reequilibrio. Estas prácticas se alinean con el modelo de Goleman (1995), quien sostiene que la autorregulación y el control del impulso son componentes esenciales de la competencia emocional. Del mismo modo, Bar-On (2000) plantea que la tolerancia al estrés es un predictor de desempeño funcional en contextos educativos exigentes. El estudio de Maior et al. (2020) respalda esta relación, al señalar que docentes con mayores competencias socioemocionales presentan menores niveles de agotamiento emocional y mayor realización personal. Una posible explicación para esta alta autorregulación en el presente estudio radica en las exigencias propias del ciclo de primaria superior, donde la contención emocional es clave frente a los cambios propios del desarrollo puberal temprano, como también lo advirtieron Pincay et al. (2018) y Peña (2019), quienes hallaron una relación directa entre la inteligencia emocional docente y el clima emocional del aula.

Componente del Estado de Ánimo General



Finalmente, se observó un patrón optimista y resiliente tanto en tutoras como en especialistas.

D1 declara: "Si las cosas no se dan como quiero, pienso: algo tenía que aprender", mostrando una disposición al aprendizaje emocional. Los especialistas, por su parte, encuentran satisfacción en pequeñas transformaciones: T1M dice: "Cuando una niña que era tímida canta sola... eso me da felicidad", mientras que T6F expresa: "Siento paz cuando sé que sembré algo bueno".

Este componente muestra cómo los docentes resignifican su práctica a través del impacto emocional positivo en las estudiantes, lo que se vincula con el concepto de realización vocacional descrito por Bar-On (2000) y validado por Sommerfeldt (2020) en docentes con alta inteligencia emocional.

El análisis del componente Estado de Ánimo General evidenció un patrón emocional predominantemente optimista y resiliente en las docentes participantes.



Tanto las tutoras como los especialistas manifestaron actitudes que reflejan satisfacción vocacional y sentido del propósito. D1, por ejemplo, expresa:

"...trato de decirles que una calificación no las define. Digo, tú eres una persona, no eres una nota... Esta nota te está recordando que tienes que mejorar algunas cosas"

, lo que revela una capacidad de reinterpretar las dificultades desde una perspectiva constructiva, coherente con la noción de autorreflexión emocional y crecimiento personal.

Este tipo de respuestas evidencia una adecuada gestión del estado de ánimo general, dimensión que, según el modelo de inteligencia emocional de Bar-On (2000), integra el optimismo, la felicidad y la capacidad de disfrutar la vida

En el caso de los docentes especialistas, la satisfacción personal parece estar estrechamente vinculada a logros emocionales que, aunque puedan considerarse sutiles, resultan profundamente significativos. T1M expresa que le motiva "ver contenta a la juventud, que se desarrollen, ver también el resultado de su desempeño", mientras que T3F valora "la satisfacción de ellas por querer dibujar, por querer saber un poco más del tema". Estas manifestaciones evidencian que el bienestar del docente no se encuentra desligado del impacto emocional positivo que observa en sus estudiantes, sino que, por el contrario, se nutre de este y se ve reforzado por su progreso y entusiasmo en el aprendizaje. Según Duncan (2022), uno de los efectos de una inteligencia emocional bien desarrollada es precisamente la conexión entre la práctica profesional y el logro de sentido personal.



Esta tendencia también fue reportada en la investigación de Sommerfeldt (2020), donde se evidenció que los docentes con mayores niveles de inteligencia emocional experimentan niveles más altos de satisfacción laboral, lo cual amortigua los efectos del desgaste emocional cotidiano.

Asimismo, este patrón de pensamiento optimista y actitud resiliente puede explicarse como una manifestación del estado de ánimo funcional, clave para sostener el equilibrio emocional en entornos educativos complejos. Estudios como los de Salinas (2020) y Martínez et al. (2019) resaltan que los docentes con mayor puntaje en esta dimensión tienden a afrontar con más eficacia situaciones adversas, presentando menos sintomatología de agotamiento emocional y mayor capacidad para construir vínculos positivos. En esa línea, el hallazgo de que los docentes resignifican su práctica a través del impacto emocional en sus estudiantes reafirma que la inteligencia emocional docente no solo es una herramienta de gestión personal, sino también un catalizador de bienestar colectivo dentro del clima social escolar.

4.1.2. Discusión del objetivo específico 2

Los hallazgos sobre la percepción de las estudiantes reflejan una imagen matizada de la inteligencia emocional de sus docentes, en particular de las tutoras D1 (quinto grado) y D2 (sexto grado). Las narrativas infantiles permiten identificar no solo cómo comprenden el comportamiento emocional de sus maestras, sino también el tipo de vínculos afectivos que establecen y cómo estos influyen en su experiencia escolar. Esta interpretación resulta relevante en tanto la percepción del alumnado es un indicador sensible del clima emocional del aula y del modo en que se manifiestan las competencias socioemocionales docentes tal como señalan Gutiérrez y Buitrago (2019) y Peña (2019).

Comprensión de sí mismos y asertividad: componente intrapersonal

Se evidencia que las estudiantes de ambos grados identifican en sus docentes señales claras sobre su estado emocional. En quinto grado, las niñas destacan una actitud positiva

sostenida: "Siempre llega contenta, nos dice que será un buen día" (E1), lo que denota una expresión emocional coherente con un clima cálido y motivador. En cambio, las estudiantes de sexto grado perciben mayor variabilidad emocional en D2: "Se enoja y no responde, pero después sí lo hace" (A5), sugiriendo que, aunque existe reconocimiento de las emociones por parte de la docente, la regulación emocional no siempre es efectiva en situaciones de tensión o alta demanda.



Estos hallazgos se alinean con la propuesta de Bar-On (1997), quien define el componente intrapersonal como la capacidad de comprender, aceptar y expresar adecuadamente las emociones. La diferencia entre ambos grados puede explicarse por la mayor carga emocional que implica el trabajo con estudiantes preadolescentes, lo cual ha sido identificado por Sommerfeldt (2020) y Martínez y Concha (2018) como un factor que incrementa el riesgo de desregulación emocional en docentes si no se cuenta con adecuados mecanismos de autorregulación.

Asimismo, Duncan (2022) subraya que la inteligencia emocional docente no siempre es uniforme y puede fluctuar según el contexto, el grupo a cargo y las condiciones institucionales. Por tanto, estas percepciones infantiles no solo evidencian el nivel de inteligencia emocional observable en las docentes, sino que también permiten comprender cómo esta se traduce en experiencias afectivas concretas dentro del aula.



Relaciones interpersonales, responsabilidad social y empatía:
componente interpersonal

Las estudiantes de quinto y sexto grado destacan consistentemente la calidad del vínculo afectivo que mantienen con sus docentes, evidenciando una percepción positiva de las relaciones interpersonales que se tejen en el aula. Frases como "Es como mi segunda mamá, es amable y nos respeta" (A11) o "Es importante porque puedo contarle si me pasa algo y me aconseja" (A14) reflejan no solo una relación basada en la confianza, sino también la presencia de comportamientos empáticos, de escucha activa y de contención emocional por parte de las docentes.



De acuerdo con Bar-On (1997), estas habilidades forman parte del componente interpersonal de la inteligencia emocional, que integra la capacidad para establecer vínculos saludables, la responsabilidad social y la empatía como elementos esenciales para promover entornos educativos positivos. El contexto particular esta investigación de una institución educativa privada femenina podría contribuir a explicar esta valoración afectiva, ya que la convivencia escolar se desarrolla en un marco que favorece interacciones más cercanas y emocionalmente conectadas.

En sintonía con esta interpretación, Bisquerra (2000) sostiene que las relaciones afectivas entre docentes y estudiantes no solo potencian el desarrollo emocional, sino que influyen directamente en la disposición en el aprendizaje. Esto se refleja en afirmaciones como: "Si no me llevara bien con ella, no participaría ni entendería lo que dice" (E3), donde se establece un vínculo entre la calidad de la relación y la motivación académica.



Estos resultados se alinean con las conclusiones de Gutiérrez y Buitrago (2019) y Báez (2018), quienes afirman que la inteligencia emocional docente es clave para construir una cultura de paz y generar climas de aula basados en la cooperación y el respeto. Asimismo, Martínez et al. (2019) identificaron que los docentes con perfiles altos de empatía y regulación emocional llegan a establecer relaciones más sólidas con sus estudiantes, disminuyendo las posibilidades de conflicto y aumentando el bienestar colectivo.

Por tanto, las percepciones infantiles recogidas en este estudio reafirman la importancia de las competencias interpersonales en la docencia, especialmente en contextos que demandan una alta sensibilidad socioemocional.

Flexibilidad, solución de problemas y prueba de la realidad: componente de adaptabilidad

Desde la percepción estudiantil, las docentes demuestran un esfuerzo por ajustar su enseñanza a las necesidades del grupo, aunque con matices según el grado. En quinto grado, las niñas destacan que su docente adapta las sesiones incorporando dinámicas y recordatorios de normas: "Hace dinámicas y recuerda las normas" (E13). En sexto grado, además de mantener estrategias lúdicas y visuales, como "explica el propósito, recreo, firma agendas" (A15), se percibe una mayor preocupación por mantener el orden, lo cual puede traducirse en una gestión emocional menos flexible frente a situaciones imprevistas o de conflicto. Esta diferencia podría responder a la carga académica y emocional propia del tránsito hacia la pubertad, que demanda un mayor control de grupo por parte de la docente.

Estos hallazgos guardan coherencia con lo propuesto por Goleman (1995), quien define la adaptabilidad como una competencia esencial para afrontar el cambio, manejar la incertidumbre y resolver problemas interpersonales de manera eficaz. Asimismo, Bar-On (1997) incluye dentro del componente de adaptabilidad la capacidad para validar la realidad, modificar planes de acción y encontrar soluciones adecuadas a situaciones complejas sin perder estabilidad emocional.



En este sentido, las docentes muestran un grado funcional de adaptación, aunque con variaciones en el estilo y la intensidad de respuesta emocional.

Los estudios de Sommerfeldt (2020) y Maior et al. (2020) refuerzan esta interpretación al evidenciar que los docentes con mayores competencias de adaptabilidad logran no solo sostener la calidad del vínculo pedagógico, sino también mantener niveles bajos de agotamiento emocional y altos niveles de resiliencia frente a las demandas escolares.

No obstante, como advierte Tardif (2014), los límites estructurales del sistema (tiempo fragmentado, múltiples tareas y exigencias curriculares) pueden dificultar la implementación sostenida de prácticas emocionalmente flexibles. Por tanto, la percepción de las estudiantes sugiere un desempeño adaptativo docente que, aunque presente, se ve condicionado por el contexto académico y organizacional.

Tolerancia al estrés y control de impulsos: componente del manejo del estrés

Las estudiantes perciben en ambas docentes una presencia emocional, respaldada por rutinas definidas y un trato predominantemente cordial. Sin embargo, el matiz afectivo (forma) varía entre grados. En quinto, la docente tutora (D1) es descrita como cercana y positiva: "Ella nos enseña muchas cosas, siempre saluda" (E6), lo que evidencia un clima emocional armónico y una disposición favorable para el aprendizaje.



En sexto, aunque se reconoce la amabilidad de la docente, también surgen percepciones de preocupación o tensión asociadas al mantenimiento del orden:

"Si no hay orden, la miss se preocuparía"

(A17). Este matiz sugiere que la necesidad de control puede influir en el ambiente emocional, generando una percepción menos relajada.

Esta comparación tiene relación con la dimensión de estado de ánimo general planteada por Bar-On (2000), que integra el optimismo, la satisfacción personal y la proyección de emociones positivas hacia el entorno. En este sentido, la docente de quinto grado (D1) evidencia un manejo más sólido de esta competencia, lo que favorece un espacio emocionalmente seguro. Duncan (2022) subraya que el estado de ánimo del profesorado, condicionado por factores emocionales y contextuales, repercute directamente en la experiencia afectiva de los estudiantes, afirmación que coincide con los hallazgos de Salinas (2020) sobre la incidencia del bienestar docente en la disposición al aprendizaje y el clima escolar.

De forma complementaria, investigaciones como las de Santander et al. (2020) y Sommerfeldt (2020) refuerzan que un estado emocional positivo y estable permite a los docentes cultivar vínculos afectivos sanos y fomentar una cultura de aula basada en la empatía. Así, la forma en que las docentes afrontan emocionalmente las demandas cotidianas no solo modela competencias socioemocionales en sus estudiantes, sino que determina la calidad de la convivencia y el bienestar colectivo.

Así, la percepción estudiantil de optimismo y armonía emocional se convierte en un indicador clave para comprender el impacto profundo de la inteligencia emocional docente en el entorno educativo.

4.1.3. Discusión del objetivo específico 3

Interpretación de las Convergencias

Los hallazgos revelan importantes coincidencias entre las percepciones de docentes y estudiantes respecto a la inteligencia emocional, especialmente en el componente interpersonal (CIE). Tanto el personal docente como las estudiantes valoran la empatía, la escucha activa y el trato respetuoso como elementos fundamentales en la convivencia diaria del aula.



Esta convergencia refuerza lo planteado por Bar-On (1997), quien sostiene que la competencia interpersonal no solo promueve vínculos afectivos positivos, sino que también fortalece la responsabilidad social y el sentido de comunidad educativa. Del mismo modo, Goleman (1995) resalta que la empatía docente es una herramienta clave para construir entornos de confianza y participación, lo cual se refleja en las afirmaciones estudiantiles como:

“vuelve a explicar si no entendemos”

o

“nos llama para participar”

En las entrevistas con docentes (D1, D2, T1, T2, T4 y T6), se evidenció una disposición constante para observar el estado emocional de las estudiantes, identificar señales de malestar y ofrecer apoyo individualizado o grupal según la situación lo requiera. Esta capacidad para responder de manera sensible, aun en condiciones de carga laboral alta, da cuenta de una conciencia emocional funcional y orientada a la acción, en sintonía con el desarrollo profesional reflexivo propuesto por Goleman (1995).

A pesar de que algunos docentes mencionaron que el tiempo disponible limita la posibilidad de fortalecer más los vínculos, coincidieron en que, frente a situaciones graves, acuden a las instancias pertinentes, lo que evidencia una gestión emocional prudente y adecuada de acuerdo al contexto. Asimismo, desde el inicio del año escolar, la institución ha ido estableciendo lineamientos claros para el tratamiento de aspectos emocionales, lo que permitió fortalecer la confianza y el sentido de seguridad del profesorado en escenarios complejos.



De igual forma, se observaron coincidencias en el componente de manejo del estrés (CME), especialmente en las percepciones de las estudiantes de quinto grado, quienes describen a sus maestras como personas pacientes y con estabilidad emocional. Esta percepción guarda estrecha relación con lo afirmado por Mayer y Salovey (1997), quienes sostienen que la regulación emocional frente a situaciones adversas es una competencia central de la inteligencia emocional. Del mismo modo, se hallaron convergencias en el componente del estado de ánimo general (CAG): estudiantes y docentes coinciden en describir un ambiente marcado por el buen humor, la disposición positiva y la cercanía afectiva, lo que influye directamente en el bienestar del aula. Bisquerra (2000) sostiene que la actitud emocional del docente incide profundamente en el clima escolar como en la motivación del estudiante para aprender. Estudios recientes, como los de Zapata (2023) y Estrada (2023), validan esta relación, al demostrar que los docentes con alta inteligencia emocional proyectan seguridad emocional y generan entornos de aprendizaje más participativos y menos disruptivos.

Interpretación de las Divergencias

Las discrepancias identificadas entre la percepción de los docentes y la de sus estudiantes se vinculan, principalmente, con el componente intrapersonal y el de adaptabilidad de la inteligencia emocional. Estas diferencias se observan con mayor intensidad en el sexto grado, donde algunas alumnas señalaron que evitan acercarse a sus profesoras por temor a recibir correcciones o por sentimientos de vergüenza, a pesar de que las docentes describen su estilo como cercano, reflexivo y emocionalmente accesible.



Este desfase puede comprenderse a la luz de lo expuesto por Bar-On (1997), quien indica que la percepción de la inteligencia emocional está influida por variables como la edad, las experiencias previas y el contexto sociocultural. De este modo, la autopercepción del docente no siempre coincide con la imagen que los estudiantes construyen de él.

Un ejemplo representativo es el de la docente D2, quien se describe como altamente autorreflexiva y con un sólido control emocional.

No obstante, algunas estudiantes afirmaron evitar solicitarle apoyo por miedo a recibir correcciones en público. Esta percepción podría estar relacionada con su estilo de comunicación o con la dinámica emocional propia del grupo. Asimismo, como plantea Goleman (1995), la capacidad de los estudiantes para interpretar y valorar las actitudes emocionales del profesorado se vuelve más crítica y sofisticada conforme avanza su desarrollo, lo que podría explicar por qué en sexto grado se aprecia una mayor sensibilidad ante los matices de la conducta emocional docente. En este sentido, las diferencias no se reducen a una falta de competencia emocional, sino que reflejan una lectura más compleja por parte del estudiantado. Por otro lado, la observación no participante ofrece claves adicionales para interpretar estas divergencias. En la tabla 18 se evidenció que la docente D1 promueve un ambiente emocionalmente flexible y afectivo, mediante dinámicas participativas y un tono de voz moderado, lo cual es valorado por sus estudiantes.



En contraste, muestra que D2 (tabla 19) adopta un estilo más estructurado y con menor espontaneidad emocional, lo que podría explicar cierta percepción de rigidez o distancia por parte de sus alumnas. En este contexto, algunas docentes como T6F y T4F mencionaron apoyarse en recursos espirituales para afrontar situaciones que exceden su capacidad de intervención directa, lo cual también fue interpretado como una forma de resignificación emocional. Esta práctica puede ser comprendida desde la perspectiva de Bar-On (2000), quien reconoce que la inteligencia emocional también se ve influenciada por elementos culturales y sistemas de creencias personales.

Finalmente, estos hallazgos se relacionan con investigaciones como las de Martínez et al. (2019), quienes identificaron distintos perfiles emocionales en docentes, determinados por sus niveles de atención, regulación emocional y tolerancia al estrés.

De igual forma, Salinas (2020) observó que, aunque los docentes con más experiencia suelen tener una percepción más consolidada de su inteligencia emocional, dicha autoimagen no siempre coincide con la percepción que tienen los estudiantes. Esto pone en evidencia que la inteligencia emocional, más allá de ser una habilidad personal, es también una construcción relacional y contextual que se resignifica en el vínculo pedagógico.

Tabla 14. Cuadro comparativo: Convergencias y divergencias de los docentes

Subcategoría (Categoría IE) Convergencias Divergencias

Componente Intrapersonal (CIA) Docentes reconocen emociones y la necesidad de autorregulación (“respiro antes de hablar” – D1). Algunas estudiantes no piden ayuda por temor o vergüenza (E19); ciertas docentes subestiman cómo se perciben sus reacciones (caso D2 y percepción en A5, A7).

Componente Interpersonal (CIE) Todos valoran la empatía y el vínculo positivo.



Las estudiantes destacan el trato cercano y respetuoso. En sexto grado, algunas perciben mayor distancia emocional (A5:

“se enoja y no responde, pero después sí lo hace”

), mientras docentes creen proyectar accesibilidad.

Componente de Adaptabilidad (CAD) Docentes dicen ser flexibles ante imprevistos. Estudiantes valoran rutinas claras, pero también juegos y videos. D2 reconoce que situaciones externas pueden desorganizarla (“me bajoneo”), mientras estudiantes esperan mayor control o comunicación en esos momentos.

Componente Manejo del Estrés (CME) Docentes usan estrategias para no transmitir su estrés; estudiantes notan cuando están tranquilas. Algunas estudiantes identifican alteraciones emocionales en sus docentes (

“ese día estuve triste en clase”

– D2;

“a veces levanta la voz”

– E6), lo que contradice autoinforme.

Componente Estado de Ánimo General (CAG) Se coincide en que un ambiente positivo facilita el aprendizaje (“juegos, canciones, oración” E13; “disposición emocional” D1).

En grados superiores, algunas estudiantes perciben menor calidez, posiblemente por aumento de exigencias (A8, A10), a pesar de las intenciones positivas del docente.

Fuente: Elaboración propia

Este cuadro sintetiza los puntos de acuerdo y contraste más relevantes entre docentes y estudiantes respecto de la inteligencia emocional. Las convergencias reflejan un ambiente de aula mayormente positivo, sostenido por la empatía, la regulación emocional y la disposición al apoyo. Las divergencias, en cambio, permiten identificar desafíos en la comunicación emocional, la percepción de accesibilidad docente y la consistencia entre intención y percepción. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de espacios de retroalimentación emocional entre docentes y estudiantes para fortalecer el desarrollo de competencias socioemocionales mutuas.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

En relación con el primer objetivo, sobre la descripción de la autopercepción respecto de la inteligencia emocional de los docentes del nivel primario, se concluye que los docentes se perciben emocionalmente competentes, especialmente en la comprensión de emociones, autorregulación y vínculos empáticos. A pesar de tensiones como el estrés y la autoexigencia, muestran compromiso vocacional y estrategias de afrontamiento. Su inteligencia emocional es diversa, contextual y en desarrollo, lo que reafirma la necesidad de fortalecer espacios institucionales que promuevan el bienestar y la formación emocional docente

Referente al segundo objetivo específico, sobre describir la percepción de las estudiantes de quinto y sexto grado respecto de la inteligencia emocional de los docentes del nivel primario se concluye que hay una valoración significativa de sus docentes, especialmente en aspectos como la empatía, el acompañamiento afectivo y la escucha activa. Las docentes son percibidas como referentes emocionales accesibles, capaces de brindar contención y guía, lo que contribuye a su bienestar en el contexto escolar. Sin embargo, también se identifican diferencias significativas: la tutora de quinto grado es caracterizada como más calmada y cercana, mientras que la de sexto, aunque mantiene una actitud empática, es percibida como más exigente y propensa a reaccionar ante situaciones de tensión. Estas variaciones parecen estar vinculadas tanto al momento de desarrollo en el que se encuentran las estudiantes como a la heterogeneidad del grupo, factores que incrementan la complejidad de la gestión emocional en el aula. En conjunto, los hallazgos muestran que la percepción de la inteligencia emocional docente está mediada por el contexto educativo, la dinámica del grupo y las características individuales de las estudiantes, destacando que se trata de una experiencia situada y relacional

Concerniente al tercer objetivo específico de identificar convergencias y divergencias en las percepciones de docentes, se identificaron percepciones comunes entre docentes y estudiantes en el componente interpersonal, manejo de estrés y estado de ánimo manifestadas en la empatía, la paciencia y la disposición del docente para acompañar emocionalmente a las niñas durante el proceso de aprendizaje. Tanto los tutores como los especialistas coincidieron en la necesidad de escuchar, respetar los ritmos individuales y promover un ambiente seguro y afectivo, lo cual fue confirmado por las estudiantes a través de comentarios que resaltan la comprensión, el apoyo y la calma como características valoradas. No obstante, también emergieron divergencias en el componente intrapersonal y adaptabilidad vinculadas al estilo de gestión emocional, particularmente en aspectos como la forma en el trato, el manejo del estrés y la consistencia en las reacciones ante conflictos, diferencias que parecen influenciadas por factores como el número de horas de interacción, el tipo de vínculo pedagógico y las estrategias comunicativas empleadas. Estas diferencias muestran que la forma en que se vive la inteligencia emocional en el aula no es igual para todos, sino que se forma a partir de experiencias específicas que dependen del contexto, la experiencia de cada docente y cómo las estudiantes perciben su trato y acompañamiento.



Las categorías emergentes amplían la comprensión de la inteligencia emocional docente al evidenciar aspectos no previstos, como el uso del cuerpo, la voz, la espiritualidad y estrategias de autorregulación. También reflejan tensiones como la fatiga emocional, sin que ello implique una percepción negativa de la propia competencia. Desde la mirada de las estudiantes, se destaca el valor del vínculo afectivo, la necesidad de confianza y el equilibrio entre exigencia y cercanía.

Estas percepciones refuerzan la importancia de una gestión emocional coherente. Las coincidencias entre docentes y estudiantes revelan una imagen compleja de la función docente como modelo emocional, pero también expuesta a tensiones internas. Estas categorías enriquecen el análisis y evidencian que la inteligencia emocional se construye en la experiencia y la interacción cotidiana.

CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES

Se sugiere implementar programas de formación continua orientados al desarrollo de competencias emocionales, con especial énfasis en la gestión emocional, particularmente en aspectos como la forma en el trato, el manejo del estrés y la consistencia en las reacciones ante conflictos. Estos programas deberían estar dirigidos tanto a docentes tutores como a especialistas, considerando sus diferentes roles e interacciones con las estudiantes.



A partir de los hallazgos obtenidos, se considera valioso que la institución promueva espacios de encuentro donde el profesorado pueda dialogar sobre su experiencia cotidiana, intercambiar estrategias de manejo emocional y reflexionar en torno a los retos que surgen en la interacción con el alumnado. Permitiendo no solo fortalecer el trabajo colaborativo, sino que también contribuirían a un clima escolar más armónico y al bienestar integral de quienes enseñan.

En relación con el rol de los docentes especialistas, se observa que la menor frecuencia de contacto con las estudiantes puede dificultar la creación de vínculos sólidos. Se recomienda diseñar estrategias que favorezcan la continuidad afectiva y pedagógica, tales como portafolios que registren los avances de cada estudiante, actividades integradoras y breves momentos de retroalimentación que permitan mantener el seguimiento de las estudiantes.



Igualmente, para enriquecer y robustecer los resultados, futuros estudios podrían combinar técnicas cualitativas como entrevistas y grupos focales con instrumentos cuantitativos estandarizados, por ejemplo, el TMMS-24 o el EQ-i. Esta combinación facilitaría una triangulación más completa y una interpretación más precisa de la información recopilada. Finalmente, sería pertinente extender el estudio a otros ciclos de educación primaria o incluso en secundaria, para explorar cómo se manifiesta la inteligencia emocional docente en diferentes etapas del desarrollo de los estudiantes, otros contextos educativos, como instituciones mixtas, públicas o rurales, para explorar cómo varían las percepciones sobre inteligencia emocional docente según el entorno.

Asimismo, sería valioso desarrollar estudios longitudinales o de intervención que evalúen el impacto de programas de formación emocional en el rendimiento y la convivencia escolar.

REFERENCIAS

Arias Gallegos, W., & Ceballos Canaza, K. (2017). Análisis psicométrico del cuestionario de inteligencia emocional aplicado en adultos que trabajan en instituciones públicas y privadas de Arequipa. Universidad Católica San Pablo,



Arequipa, Perú. doi:10.35286/veritas.v16i1.87

Aguado Vera, J. (2016).



zona ignorada

Inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas de la ciudad de Pampas [Tesis de licenciatura]. Huancayo: UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ.

Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12894/4233>

Alburqueque, C., &




zona ignorada

Capo, N. (2021). Influencia del estrés laboral en el desempeño docente en una institución educativa, Chiclayo 2020-2021.


[Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio Institucional de la Universidad Señor de Sipán. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12802/9470>

Arroyo, E., Bada, O., Carbonell, C., Castillo, E., & Salas, R. (2020). Estrés laboral y clima organizacional en docentes peruanos. MEDISUR, 18(6), 1138-1144. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180065571009>

Báez Mirón, F. (2018).

 15 zona ignorada

Análisis de las variables de liderazgo docente, inteligencia emocional y clima de aula en la enseñanza reglada peninsular

 16 zona ignorada

y
extrapeninsular. Universidad de Jaén[Tesis]. Obtenido de <https://ruja.ujaen.es/server/api/core/bitstreams/feb6300f-8d6c-4982-88a5-3c1edc11aeb1/content>
Bar-On, F., Brown, J., Kirkcaldy, B., & Thome, E. (2000). Emotional expression. *Personality and Individual Differences*,



28, 1107-1118. doi:10.1016/S0191-


Bar-On,

R. (1997). *Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Multi-Health Systems.




Bar-On, R. (2000). *Inventario de cociente emocional de BarOn*(Z. Abanto; L. Higuera; J. Cueto, eds. y trad.). Grafimag S.R.L.


Bar-On, R. (2000).

 17 zona ignorada


The Bar-On emotional quotient inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties. En G. Geher (Ed.), *The measurement of emotional intelligence: Common ground and*

 18 zona ignorada


controversy.

 19 zona ignorada

Nova Science, 115-145.

 20 zona ignorada


Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI).

 21 zona ignorada

Psicothema,

18(1), 13-25.

Bar-On, R., & Parker, J. (2000).

 22 zona ignorada

Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. Jossey-Bass.

Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España]. Obtenido de <https://eprints.ucm.es/40450/>

Belmonte Lillo, M. (2013). *Inteligencia emocional creatividad: Factores predictores de rendimiento académico* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.

Berardi, L. (2015). *La investigación cuantitativa*. Montevideo: Abriendo puertas al conocimiento.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*.



Praxis.

Bølstad, E., Havighurst, S., Koleini, A., Kehoe, C., Nygaard, E., & Skoe, F. (2023).

Emotional competence training promotes teachers' emotion socialization and classroom environment: Effects from a TIK-in-School pilot study. *Mental Health & Prevention*, 30. doi: 10.1016/j.mhp.2023.200273

Boring, E. (1923). Intelligence as the tests test it. *The New Republic*, 35, 35-37.

Boring, E. (1950). *A history of experimental psychology* (2.



ª ed.).

Brown, J., Doyle, S., Frank, J., Jennings, P., & Rasheed, D.

(2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being.



J Sch Psychol, 76, 186-202. doi: 10.1016/j.jsp.2019.07.009

Burbano, A., & Páramo, P. (2021). *El tercer maestro: Influencia sobre el aprendizaje*.

Cacñahuaray, R., & Matalinares, M. (2024).

 23 zona ignorada

Relación entre la inteligencia emocional y la convivencia escolar en estudiantes de

24

zona ignorada

educación primaria: un estudio a través de los inventarios BarOn Ice y ECE.



Universidad, Ciencia y Tecnología, 28(125), 78-87. doi:10.47460/uct.v28i125.857

Corominas, F. (1994). Educar hoy (Vol. 1). (Palabra, Ed.)

Cudris, L., Barrios, A., & Bonilla,

N. (2020). Coronavirus: epidemia emocional y social. Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica,



39(3). doi: 10.5281/zenodo.4069507

Delgado, M., Teves,

25

zona ignorada

J., & Palacios, J.

(2023). Inteligencia emocional y convivencia escolar. Revista de Climatología, 23, 2613-2618.



doi:10.59427/rcli/2023/v23cs.2613-2618

Duncan,

V. (2022). Competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos: Una revisión de la literatura. Investigación Valdizana, 16(3), 131-141. doi:10.33554/riv.16.3.1457

ENDES. (2024). Encuesta Demográfica y de Salud Familiar. Perú: Ministerio de Salud. Obtenido de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/7087297/6094628-documento-tecnico-parte-1.pdf?v=1731987946>

Enríquez Mantilla, G. (2015).

26

zona ignorada

Inteligencia emocional en docentes de una universidad privada de Lima

metropolitana. Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.11955/184>

Estrada, E.



, De la Torre, M., Mamani, H., & Zuloaga,

M. (2020). La inteligencia emocional y el clima de aula en estudiantes de educación superior. SCIENDO, 53-58. doi:10.17268/sciendo.2020.008

Extremera, N., Fernández Berrocal, P., Mestre, J., & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación

27

zona ignorada

de la inteligencia emocional. Revista Latinoamericana de Psicología, 36(2), 209-228.

Fischer, K. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. Psychological Review, 87(6), 477-531.



Gajardo, J., Pérez, M., & López, R. (2021).

Inteligencia emocional y clima social de aula en estudiantes de educación primaria.



En A psicologia e a exploração da percepção, cognição, emoção e personalidade, 18-28. doi:10.22533/at.ed.6872115122

28

zona ignorada

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*.

Basic Books.

Goleman, D. (1995).

Inteligencia emocional. Kairós.

Goleman, D. (2000). La Inteligencia Emocional. Argentina: Ediciones B.

Goleman, D. (2019). La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual. Ediciones B.

Gomez Yapo, S. (2021). Inteligencia emocional como influencia en el desempeño docente de la I.E.P. Percy Gibson Moller. Arequipa 2020. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12773/13740>

Gutiérrez, A., & Buitrago, S. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela.



Praxis & Saber, 10(24), 167-192. doi:10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819

29

zona ignorada

Hernández, R., Fernández,

C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación.

McGraw-Hill.

Juarez, J., Tananta, H., Bardales, E., De la Cruz, E., Vela, T., & Castillo, I. (2021). Actitudes del Docente que favorecen el clima emocional positivo en aulas de educación básica.



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(4), 4017-4037. doi:10.37811/cl_rcm.v5i4.603
López, L., &



30 zona ignorada

Oriol, X. (2016).

La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educación*, 28(1), 130-156.



doi:10.1080/11356405.2015.1120448

Lozano, G., Sáez, F., & López, Y. (2022).

Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas De Educación*,



15(1), 01-22. doi:10.22235/pe.v15i1.2598

Maiores, E., Dobrea, A., & Pasarelu, C. (2020).

Racionalidad docente, competencias socioemocionales y satisfacción de necesidades básicas: efectos directos e indirectos sobre el agotamiento de los profesores. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 20(1), 135-152. doi:10.24193/jebp.2020.1.8

Martínez Aldecoa, A., & Concha Fernández, Y. (2018). Niveles de inteligencia emocional y su relación con el síndrome de burnout en docentes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica San Pablo 2018. Universidad Católica San Pablo, Arequipa. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12590/15673>

Martínez, M., Inglés, C., Granados, L., Aparisi, D., & García, J. (2019). Perfiles de inteligencia emocional rasgo, burnout, ansiedad, depresión y estrés en docentes de educación secundaria. *Personality and Individual Differences*,



142, 53-61. doi: 10.1016/j.paid.2019.01.036.

Matassini Aguilar, H. (2012).



Relación entre inteligencia emocional y clima organizacional en los docentes de una institución educativa pública de La Perla - Callao [Tesis de maestría].

Universidad San Ignacio de Loyola. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.14005/1177>



31 [hdl.handle.net](https://hdl.handle.net/20.500.12692/6160) | Inteligencia emocional y gestión del talento humano en los docentes de educación primaria que reciben acompañamiento y monitoreo pedagógico de ...

Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets



32 zona ignorada

traditional

standards for an intelligence.

Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence.



Emotion, 1(3), 232-242.

Ministerio de Educación. (2 de 5 de 2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.

Obtenido de <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>: <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

MINSA. (2022). Plan de fortalecimiento de Salud Mental y Comunitaria 2024-2028. Obtenido de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/7087297/6094628-documento-tecnico-parte-1.pdf?v=1731987946>

Mondalgo



33 zona ignorada

Lanazca, I. (2019).



34 zona ignorada

Inteligencia Emocional y Convivencia Escolar en los estudiantes de la I.E. Santiago Antúnez de Mayolo, Independencia

[Tesis de maestría]. Perú: Universidad Cesar Vallejo. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/36782>

Montañez Aliaga, A. (2018). Influencia de la inteligencia emocional de los profesores del nivel primario sobre el rendimiento académico de sus estudiantes en la Institución Educativa Mercedario San Pedro Pascual. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Obtenido de <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/7275>

Morales Rodríguez, O. (2018). Programa de capacitación emocional para mejorar la inteligencia emocional dirigido a docentes de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Distrito de José Luis Bustamante y Rivero, Arequipa 2017. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Arequipa. Obtenido de

<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5940>

Muñoz, D. (2023).



35 zona ignorada

Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el

aula. *Revista de Educación y Psicología*, 11(4). doi: 10.35622/j.rep.2023.04.003

OMS. (8 de Junio de 2022). Trastornos mentales. Obtenido de Organización Mundial de la Salud: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>



OPS. (2022). The COVID-19 HEalth caRe wOrkErs Study. Organización Panamericana de la Salud. HEROES.

Obtenido de <https://www.paho.org/es/noticias/13-1-2022-estudio-advierde-sobre-elevados-niveles-depresion-pensamientos-suicidas-personal>
Payne, W. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self-integration; Relating to fear, pain and desire (Tesis doctoral. University Microfilms International.
Peña Huamán, L. (2019). Inteligencia emocional y clima escolar en estudiantes de educación primaria, Los Olivos 2019 [Tesis de maestría]. Universidad César Vallejo. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/38556>
Petrides, K.,



hdl.handle.net | Emotional competence handbook
<https://hdl.handle.net/1822/87373>

&



zona ignorada

Furnham, A. (2001).



zona ignorada

Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*,



zona ignorada

15,
425–448.

Petrides, K., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*. 42, 449–461. doi:



10.1023/A:1007006523133

Pianta, R., Hamre, B., & La Paro, K. (2008). *Sistema de puntuación para la evaluación del aula: Manual K-3*. Editorial Paul H. Brookes.

Pincay, I., Candelario, G., & Castro,



zona ignorada

J. (2018). *Inteligencia emocional en el desempeño docente*. *Psicología UNEMI*, 2(2), 32-40.

doi: 10.29076/issn.2602-8379vol2iss2.2018pp32-40p

Piza Burgos, N., Amaiquema Márquez, F., & Beltrán Baquerizo, G. (2019). *Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias*.

Conrado, 15(70), 455-459. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455&lng=es&tlng=es.

Rivera, O., & Yangali, J. (2022). *Guía para la elaboración de la tesis: Enfoque cualitativo* (1ª ed. digital).



doi: 10.37768/unw.vri.0005

Rosado Alarcón, G. (2017).

Inteligencia emocional y desempeño laboral de docentes de la Institución Educativa con jornada escolar completa "Jorge-Basadre Grohmann", Arequipa 2016. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Obtenido de <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5809>

Salinas, N. (2020).



Manejo de la inteligencia emocional en docentes universitarios. doi:10.5281/zenodo.4110728

Salovey,

& Mayer. (1990, 2000 y 2001). Emotional Intelligence. *Imagination*,



Cognition, and Personality, 9(3), 185-211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Santander, S., Gaeta, M., & Martínez, V.



zona ignorada

(2020).

Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del*

Profesorado, 34(2). Obtenido de <http://redalyc.org/journal/274/27468087011/html/>

Sommerfeldt, T. (2021). Inteligencia emocional y estrés laboral en docentes de educación escolar básica durante la pandemia COVID- 19.



9(2), 39–51. doi:10.56067/saetauniversitaria.v9i2.239

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*.

Tacca, D., Tacca, A., & Cuarez, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 14(1), e1085.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del maestro y su desarrollo profesional*. Narcea.

Triana, A., & Velásquez, A. (2014). *Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar*.



Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 5(1), 23-41. doi:10.18175/vys5.1.2014.02

Villano, F., Quispe, E., Campos, R., & Arias, R. (2023). *Una mirada hacia la inteligencia emocional y el desempeño docente en una universidad pública en Perú: A look at emotional intelligence and teaching performance in a public university in Peru*.



LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidad, 4(6), 1315–1326. doi:10.56712/latam.

ANEXOS

APENDICE A:



VALIDACIÓN DE EXPERTOS Y CRITERIOS DE CALIDAD

Anexo 1. Formato validación de juicio de expertos

Lima, 30 de abril de 2025

Señor(a):Mg.

Asunto:Validación de instrumentos a través de juicio de experto

Presente.

-

De mi mayor consideración:

Reciba usted un cordial saludo. Me dirijo a usted para informarle que soy egresada del Programa de Profesionalización Docente en Educación Primaria y actualmente me encuentro desarrollando la tesis titulada: "PERCEPCIÓN SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE EN LOS NIVELES QUINTO Y SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA FEMENINA DE AREQUIPA".

En virtud de lo anterior, me permito solicitarle su valiosa colaboración y opinión profesional para la validación de los instrumentos de investigación mediante juicio de expertos. Para tal fin, se adjuntan los siguientes documentos:

Ficha para validación de instrumento

Matriz de consistencia

Matriz de operacionalización de categorización

Instrumento de investigación

Estos son los objetivos de la investigación:

Objetivo general:

Describir la percepción sobre la inteligencia emocional de los docentes en los niveles quinto y sexto grado de primaria de una Institución Educativa Privada Femenina de Arequipa

Objetivos específicos:

1.Describir la autopercepción respecto



zona ignorada

de la inteligencia emocional de los docentes del nivel primario.

2.Describir la percepción de las estudiantes respecto de la inteligencia emocional de los docentes



zona ignorada

de

l nivel primario.

3.Identificar las convergencias y divergencias en las percepciones sobre la inteligencia emocional de docentes.

Agradecemos por anticipado su atención a la presente, así como su valiosa orientación en este proceso.

Atentamente,

□

Bach. Norma Ganny Machaca Hanco

Anexo 2. Ficha para validación de instrumento

FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto:

Grado académico:

Áreas de experiencia profesional: Educación

Cargo e institución donde labora:

Nombre del instrumento motivo de evaluación:

Guía de entrevista semiestructurada (Aplicado a docentes de la institución del quinto y sexto grado de primaria), Guía de observación no participante (Docente-aula).

Guía de entrevista semiestructurada (Aplicado a estudiantes de la institución del quinto y sexto grado de primaria). Técnica complementaria

Autor(es) del Instrumento: N. Ganny Machaca Hanco

INDICADORES CRITERIOS Deficiente 0 -20 % Regular 21- 40 % Bueno 41-60 % Muy bueno 61-80 % Excelente 81-100 %1. CLARIDAD El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.

2. OBJETIVIDAD Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.

3. ACTUALIDAD El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.

4. ORGANIZACIÓN Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.

5. SUFICIENCIA Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad

6.



INTENCIONALIDAD Adecuado para valorar aspectos de Inteligencia emocional del docente.

7.

CONSISTENCIA Basados en aspectos Teóricos de Bar-On de Inteligencia emocional de la categoría que atiende el instrumento.

8. COHERENCIA Entre los aspectos/indicadores, subcategorías y categoría hay relación lógica científica.

9. METODOLOGÍA El instrumento corresponde al diseño planteado.

OPINIÓN DE APLICABILIDAD:



PROMEDIO DE VALORACIÓN:%

Fecha: _____

Firma del especialista: _____

Por favor,
terminada la evaluación, envíe el documento al correo:



ng.machacah@unaj.edu.pe .

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO- EXPERTO 1

□

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO - EXPERTO 2

□

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO - EXPERTO 3

□

Anexo 3. Matriz de consistencia TÍTULO: PERCEPCIÓN SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS DOCENTES EN LOS NIVELES QUINTO Y SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA FEMENINA DE AREQUIPA
PROBLEMÁTICA OBJETIVOS CATEGORÍA SUBCATEGORÍAS INDICADORES PREGUNTAS PARA DOCENTES PREGUNTAS PARA ESTUDIANTES (Fuente secundaria) METODOLOGÍA
Problema general ¿Cómo es la percepción sobre la inteligencia emocional de los docentes de quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa privada femenina de Arequipa? Problema específico 1: ¿Cómo perciben los docentes de primaria su propia inteligencia emocional en el ejercicio de su labor educativa? Problema específico 2: ¿Cómo perciben las estudiantes de quinto y sexto grado la inteligencia emocional de sus docentes? Problema específico 3: ¿Qué convergencias y divergencias existen entre las percepciones de los docentes y de las estudiantes respecto a la inteligencia emocional docente? Objetivo general: Describir la percepción sobre la inteligencia emocional de los docentes en los niveles quinto y sexto grado de primaria de una Institución Educativa Privada Femenina de Arequipa Objetivos específicos 1.Describir la autopercepción respecto

44

zona ignorada

de la inteligencia emocional de los docentes del nivel primario. 2.Describir la percepción de las estudiantes respecto de la inteligencia emocional de los docentes

45

zona ignorada

de

I nivel primario. 3. Identificar las convergencias y divergencias en las percepciones sobre la inteligencia emocional de docentes. Inteligencia emocional del docente 1. Componente Intrapersonal (CIA) 1.1.(CM - Comprensión de sí mismo) 1.



2.(AS - Asertividad) 1.3.(AC - Autoconcepto,

AR - Autorrealización e IN - Independencia combinadas) (CM - Comprensión de sí mismo) ¿Cómo actúas/reaccionas frente a emociones fuertes durante una clase? (AS - Asertividad) ¿Cómo actúas frente a las diferencias de opinión que existe en con estudiantes, colegas y familias? (AC - Autoconcepto, AR - Autorrealización e IN - Independencia combinadas) ¿Qué cualidades personales valoras en ti mismo y qué aspectos te gustaría mejorar para seguir creciendo como persona? Nombra dos cualidades y dos aspectos a mejorar. 1.¿Qué hace tu profesor(a) cuando no entiendes algo en clase o hay un problema? 2.¿Cómo organiza tu profesor(a) la clase? 3.¿Te parece fácil seguir sus instrucciones o indicaciones? 4.¿Qué reglas del salón conoces? 5.¿Para qué crees que sirven las normas del salón que conoces? 6.¿Qué sucede y cómo actúa tu profesor(a) cuando no se cumplen las reglas en clase? 7.Si fueras docente por un día qué actividades realizarías ¿Cómo organizarías las clases para que las clases sean para que sean diferentes y mejores para tu aprendizaje? 8.¿Qué tan importante es para ti es llevarte bien con la docente en el aula? Método general: Inductivo Enfoque de investigación: Cualitativo Tipo de investigación: Básica Alcance: Descriptivo Según el diseño de la investigación: Enfoque fenomenológico Instrumentos de recolección de datos: Entrevista a los docentes. Entrevista a los estudiantes-Complementaria Ficha de observación docente. Técnicas de recolección de datos: Guía de entrevista semiestructurada docente Guía de entrevista semiestructurada estudiante- complementaria Guía de observación (docente) Población: 8 docentes de primaria de la Institución Educativa privada de Arequipa. 2 tutores de aula y 6 docentes que llevan talleres (arte y cultura, educación física, computo, coro, inglés y danza) Estudiantes de 5to (20 estudiantes de 27) y 6to grado (18 estudiantes de 24). Edades de 10 a 12 años. Muestra: Se utilizó un muestreo por conveniencia y accesibilidad. En el caso de las estudiantes, se entrevistó únicamente a aquellas cuyos padres firmaron previamente el consentimiento informado.

2. Componente Interpersonal (CIE) 2.1.(EM - Empatía) 2.2.(RI - Relaciones interpersonales y RS - Responsabilidad social combinadas) (EM - Empatía) 4. ¿Cómo se percata que un estudiante está atravesando/pasando por una situación difícil? (RI - Relaciones interpersonales y RS - Responsabilidad social combinadas) 5. ¿Cuándo en el aula, institución, familia solitan ayuda de qué manera se actúa en estos casos?

3. Componente de Adaptabilidad (CAD) 3.1.(SP - Solución de problemas) 3.2.(FL - Flexibilidad y PR - Prueba de la realidad combinadas) (SP - Solución de problemas) 6. ¿Cómo ha actuado frente a un conflicto en clase entre estudiantes o entre usted y un estudiante? (FL - Flexibilidad y PR - Prueba de la realidad combinadas) 7. ¿Y frente a las situaciones inesperadas cómo reacciona?

4. Componente del Manejo del Estrés (CME) 4.1.(



TE - Tolerancia al estrés y CI - Control de impulsos combinados) (TE - Tolerancia al estrés y CI - Control de impulsos combinados) 8.

¿Cuándo sientes mucha presión, qué estrategias utilizas para sobrellevar esos momentos?

5. Componente del Estado de Ánimo General (CAG) 5.



1.(FE - Felicidad) 5.2.(OP - Optimismo) (FE - Felicidad) 9.

¿Qué actividades te hacen sentir más satisfecho contigo mismo(a) y con los(as) demás en su trabajo docente? ¿Cree que esto pueda afectar en el ambiente de aula? (OP - Optimismo) 10.Casístico: Sí un estudiante se siente desanimado por una mala calificación que obtuvo ¿Cómo lo atenderías o cómo abordarías esta situación? (Pregunta general) 11. ¿Qué tan importante es para usted el manejo de las emociones en el aula?

Fuente: Elaboración propia.



zona ignorada

sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer sus causas. Se observará si el docente reconoce y explica sus emociones en situaciones de aula.

Asertividad (AS) Habilidad para expresar sentimientos, creencias

y pensamientos respetando a los demás. Se identificará si el docente comunica sus ideas respetando a estudiantes y colegas.

Autoconcepto (AC)- Autorrealización (AR)- Independencia (IN) Capacidad de comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, reconociendo fortalezas como áreas de mejora. Incluye la habilidad de proponerse metas personales significativas, disfrutar del proceso para alcanzarlas y tomar decisiones con autonomía y actuando con seguridad.

Se observará las expresiones de auto aceptación, reconocimiento y valoración personal del docente. Si el docente manifiesta satisfacción al cumplir sus metas educativas y la autonomía del docente en la gestión de conflictos.

Componente Interpersonal (CIE) Empatía (EM) Habilidad para comprender y apreciar los sentimientos ajenos. Se observará si el docente demuestra comprensión de las emociones de su entorno.

Relaciones interpersonales (RI)- Responsabilidad social (RS) Capacidad para establecer relaciones satisfactorias y cercanas. Capacidad de cooperar y contribuir como miembro activo en un grupo. Se observará la calidad de las relaciones que el docente establece con estudiantes y colegas. Se analizará la participación activa del docente en iniciativas escolares o colectivas.

Componente de Adaptabilidad (CAD) Solución de problemas (SP) Capacidad de identificar problemas y generar soluciones efectivas. Se observarán estrategias del docente para resolver dificultades en el aula.

Flexibilidad (FL) - Prueba de la realidad (PR) Capacidad de ajustarse emocional, cognitiva y conductualmente a situaciones cambiantes. Habilidad para contrastar lo subjetivo con lo objetivo. Se identificará la capacidad de adaptación del docente frente a imprevistos escolares. Se evaluará si el docente distingue entre percepciones personales y hechos objetivos en situaciones escolares.

Componente de Manejo del Estrés (CME) Tolerancia al estrés (TE)- Control de impulsos (CI) Capacidad para soportar situaciones adversas sin perder el control emocional.



Capacidad para resistir o demorar impulsos emocionales y conductuales. Se observará el manejo emocional del docente ante momentos de tensión o conflicto. Se evaluará si el docente modula sus reacciones frente a provocaciones o frustraciones.

Componente Estado de Ánimo General (CAG) Felicidad (FE) Habilidad para sentirse satisfecho consigo mismo y con los demás, expresando positividad. Se identificará la manifestación de actitudes positivas y satisfacción en el aula.

Optimismo (OP) Capacidad de mantener una actitud positiva frente a las dificultades. Se identificará la tendencia del docente a mantener esperanza y ánimo frente a obstáculos escolares.

APÉNDICE B: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Anexo 5. Guía de entrevista semiestructurada a docentes

I. Información General

Nombre del entrevistado:



Nombre del entrevistador: _____

Sexo: 1. Varón () 2. Mujer () Fecha: ___/___/___ Edad: _____

Preguntas:

1. ¿Cómo actúas/reaccionas frente a emociones fuertes durante una clase?
 2. ¿Cómo actúas frente a las diferencias de opinión con estudiantes, colegas o familias?
 3. ¿Qué cualidades personales valoras en ti mismo y qué aspectos te gustaría mejorar para seguir creciendo como persona? Nombra dos cualidades y dos aspectos a mejorar.
 4. ¿Cómo identifica que un estudiante está atravesando una situación emocional difícil?
 5. ¿Cómo actúa cuando algún estudiante, docente o familiar solicita ayuda?
 6. ¿Cómo ha actuado frente a un conflicto en clase entre estudiantes o entre usted y un estudiante?
 7. ¿Cómo reacciona ante situaciones inesperadas durante la jornada escolar?
 8. Cuando sientes mucha presión, ¿Qué estrategias utilizas para sobrellevar esos momentos?
 9. ¿Qué actividades te hacen sentir más satisfecho contigo mismo(a) y con los(as) demás en su trabajo docente? ¿Cree que esto pueda afectar en el ambiente de aula?
 10. Caso: Si un estudiante se siente desanimada por una mala calificación que obtuvo ¿Cómo brindaría atención o cómo abordaría esta situación?
 11. ¿Qué tan importante es para usted el manejo de las emociones en el aula?
- Cierre: Gracias por compartir su valiosa participación. Sus respuestas serán fundamentales para comprender cómo es la percepción de la inteligencia emocional del docente en el nivel primario.

Anexo 6. Guía de entrevista estudiante

Técnica complementaria

Información General:



Nombre del entrevistado: _____ Nombre del entrevistador: _____ Fecha: ___/___/___ Edad: _____

Preguntas:

1. ¿Qué hace tu profesor(a) cuando no entiendes algo en clase o hay un problema?
2. ¿Cómo organiza tu profesor(a) la clase?
3. ¿Te parece fácil seguir sus instrucciones o indicaciones?
4. ¿Qué reglas del salón conoces?
5. ¿Para qué crees que sirven las normas del salón que conoces?
6. ¿Qué sucede y cómo actúa tu profesor(a) cuando no se cumplen las reglas en clase?
7. Si fueras docente por un día qué actividades realizarías ¿Cómo organizarías las clases para que las clases sean para que sean diferentes y mejores para tu aprendizaje?
8. ¿Qué tan importante es para ti es llevarte bien con la docente en el aula?

Anexo 7. Guía de observación no participante (docente - aula)- Técnica complementaria

Contexto: Aula de educación primaria (Docentes de quinto y sexto de primaria).

Duración estimada de cada observación: 30 a 45 minutos.

lenguaje corporal y actitud ante conductas disruptivas o imprevistos.

Asertividad (AS) Forma de expresar límites y normas con claridad y respeto Da instrucciones claras, responde con firmeza y respeto en situaciones de desacuerdo.



Autoconcepto (AC) / Independencia (IN) e autorrealización (AR) Seguridad en su actuar pedagógico Se muestra seguro/a al tomar decisiones, mantiene el control del grupo con autonomía.
Interpersonal Empatía (EM) Reconocimiento de emociones en estudiantes Cambia el enfoque de la clase o se acerca a estudiantes que muestran malestar emocional.
Relaciones interpersonales (CIE)- Responsabilidad Social (RS Interacciones positivas con el grupo Promueve la escucha, la colaboración, se dirige con respeto, afecto y equidad.



Adaptabilidad Solución de problemas (SP) Resolución de conflictos entre estudiantes Media en discusiones, propone alternativas, evita castigos impulsivos.

Flexibilidad (FL) y prueba de la realidad Capacidad de adaptarse ante cambios o dificultades Modifica estrategias o actividades cuando la situación lo requiere.

Manejo de la Tensión o Estrés Tolerancia a la tensión (TT) Control de impulsos y tolerancia al estrés No responde de forma agresiva ni evade la situación. Mantiene la calma frente a imprevistos.

Estado de ánimo general (CAG) Actitud positiva y entusiasmo por la enseñanza Se muestra motivado, con disposición afectiva hacia el grupo.

Categoría Subcategoría Indicador Indicador observable Criterios de observación Descripción o notas

INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE Intrapersonal Comprensión de sí mismo (CM) Manejo emocional ante situaciones estresantes o desafiantes El docente regula su tono de voz, lenguaje corporal y actitud ante conductas disruptivas o imprevistos.

Asertividad (AS) Forma de expresar límites y normas con claridad y respeto Da instrucciones claras, responde con firmeza y respeto en situaciones de desacuerdo.

Autoconcepto (AC) / Independencia (IN) e autorrealización (AR) Seguridad en su actuar pedagógico Se muestra seguro/a al tomar decisiones, mantiene el control del grupo con autonomía.

Interpersonal Empatía (EM) Reconocimiento de emociones en estudiantes Cambia el enfoque de la clase o se acerca a estudiantes que muestran malestar emocional.

Relaciones interpersonales (CIE)- Responsabilidad Social (RS Interacciones positivas con el grupo Promueve la escucha, la colaboración, se dirige con respeto, afecto y equidad.



Adaptabilidad Solución de problemas (SP) Resolución de conflictos entre estudiantes Media en discusiones, propone alternativas, evita castigos impulsivos.

Flexibilidad (FL) y prueba de la realidad Capacidad de adaptarse ante cambios o dificultades Modifica estrategias o actividades cuando la situación lo requiere.

Manejo de la Tensión o Estrés Tolerancia a la tensión (TT) Control de impulsos y tolerancia al estrés No responde de forma agresiva ni evade la situación.

Mantiene la calma frente a imprevistos.

Estado de ánimo general (CAG) Actitud positiva y entusiasmo por la enseñanza Se muestra motivado, con disposición afectiva hacia el grupo.

Frecuencia: Mínimo 2 sesiones por docente para mayor consistencia

Anexo 8. Consentimiento informado firmado por los docentes

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado docente:

Se le comunica que la señorita Norma Ganny Machaca Hanco, bachiller del Programa de Profesionalización Docente en Educación Primaria de Innova Teaching School (ITS), viene desarrollando una investigación titulada: "PERCEPCIÓN SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE EN LOS NIVELES QUINTO Y SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA FEMENINA DE AREQUIPA".

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder a una entrevista, lo que le tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo.

Le agradecemos nos otorgue su consentimiento informado para participar en esta investigación, en la que se garantiza el cuidado ético y transparente de la información obtenida.

Su consentimiento implica el conocimiento y aceptación de los puntos descritos a continuación:

La participación en el estudio es voluntaria y libre y podrá finalizarla en cualquier momento sin que esto represente algún perjuicio para usted.

Si alguna pregunta o situación le resulta incómoda, puede ponerlo en conocimiento y abstenerse de responder.

Si tuviera alguna duda con relación al estudio, es libre de formular las preguntas que considere pertinentes.

La participación es de carácter anónimo, no existen respuestas correctas ni incorrectas, y la información que usted nos provea es estrictamente confidencial.

La información recogida será utilizada sólo para fines del estudio, no tiene fines comerciales de ningún tipo ni se emplea para otros intereses. De la misma manera, la entrevista o clase observada será grabada solo para este propósito.

Muchas gracias por su participación.

Firma:

Nombre y apellidos:

DNI o documento de identidad

Fecha:

Anexo 9. Consentimiento informado firmado por los padres

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA

Estimado padre de familia:

Se le comunica que la señorita Norma Ganny Machaca Hanco, bachiller del Programa de Profesionalización Docente en Educación Primaria de Innova Teaching School (ITS), viene desarrollando una investigación titulada: "PERCEPCIÓN SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE EN LOS NIVELES QUINTO Y SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA FEMENINA DE AREQUIPA".

Para ello se le solicita autorización para que su hija participe en este estudio, que tiene como único propósito mejorar la convivencia, el aprendizaje y el bienestar dentro del aula.

¿En qué consiste la participación de su hija?

Su hija será invitada a responder algunas preguntas relacionadas con cómo se siente en clase y cómo vive su relación con la docente y sus compañeras. Esto tomará aproximadamente 15 minutos, con la presencia de la psicóloga de la institución, durante el horario escolar no afectando en absoluto su avance académico.

Queremos que tenga la tranquilidad de que:

La participación es completamente voluntaria.

No hay respuestas correctas o incorrectas.

Toda la información será tratada con absoluta confidencialidad de forma anónima y solo será usada con fines académicos.

Agradezco mucho su confianza y colaboración en este proceso que busca contribuir a un mejor ambiente escolar para nuestras niñas.

Si está de acuerdo, por favor firme a continuación.

Padre/Madre de familia o apoderado(a)

Nombre y apellidos:



Firma: _____

DNI: _____

Fecha: _____

APÉNDICE D:

RESULTADOS COMPLEMENTARIOS Anexo 10. Tabla de entrevista completa a docentes

SUBCATEGORÍA PREGUNTA CODIGO DEL DOCENTE RESPUESTA TEXTUAL O REPRESENTATIVA DEL DOCENTE

Comprensión emocional de sí mismo (CM) 1. ¿Cómo actúas/reaccionas frente a emociones fuertes durante una clase? D1(25 años) Primero es respirar para mantener la calma, antes de hablar. Por ejemplo, cuando he repetido cinco veces esta frase, entonces ya estamos trabajando. Yo les digo auxilio, ¿De acuerdo? Ya se ríen y dicen, ay, ya miss si está bien.

D2 (28 años) Escucharlas, compruebo si es verdad. Procuo mantener la calma y ser. Si es grave la situación comunicar a los padres.

T1M (65 años) Generalmente no hay emociones fuertes durante mi trabajo docente son más situaciones emotivas.

T2M (46 años) Se les recalca el respeto previo llamada de atención. Se les conversa, Y ya luego, claro, que se conversan con las niñas, aparte, más adelante. Pero en el momento trato de apaciguar, para que no siga. Tengo dos horitas y se hace corto el espacio.

T3F (33 años) Bueno, primero, tenemos que mantener la calma, segundo es entrar, hablar con las estudiantes y explicarles que los conflictos se solucionan siempre hablando y con acuerdos. Entonces, en este caso, no sé quién ha podido cometer quizás el error o quién ha iniciado el conflicto. Pero seguidamente sería que ellas reconozcan el error o el problema, o si es que ha dañado a la compañera, que reconozcan su error, y tercero vendría a ser, pues, el acuerdo. ¿Qué debo hacer yo para que no vuelva a ocurrir el mismo problema? Nosotros como docentes siempre tenemos que ser mediadores. Tratar de que las estudiantes ya no entren en conflicto, sino puedan buscarle una solución al conflicto, entonces, esto va a ayudar también que las estudiantes entren en razón. Y lo más importante es que reconozcan sus errores y digan,



sí, yo me equivoqué, discúlpame, no lo voy a volver a hacer.

T4F (61 años) Siempre sucede,

sí, sobre todo cuando hacía clases con las pequeñas por cada grado en secundaria. No es tanto inconveniente pues, sí han hecho eso. Simplemente hay que reaccionar de forma muy tranquila y muy coherente a lo que uno va a contestar. Primeramente, yo doy el ejemplo. Les pregunto: ¿cómo te trato yo? Si me comporto de esa manera, sí me ha tocado que me han dicho alguna cosa y lo primero que hago es decirlo. ¿Tú me has dicho alguna vez que te trato mal? Entonces, ella se frena y me dice lo que pasa en realidad... Después me contó que no, que sí, que sí, que sí. Si tú has visto que realmente yo te hablo de esa manera, te acepto, pero no es así. Entonces, simplemente porque tú hablas de esa manera,



¿Cuál es el problema? ¿Tienes algún problema?

Y en ese caso el problema era algo que estaba pasando. Y según la experiencia de la niña, solo porque ella tenía un dolor de cabeza y por eso la queja se aclara. Entonces, yo le dije, bueno, cuando hay eso, pedir permiso para que te mande a enfermería. Esa es la reacción que yo tengo.

T5F (54 años) Ah, ya. Primero, observar qué es lo que ha pasado antes de ver qué hacer. Incluso si la estudiante tiene antecedentes de un mal comportamiento o quizás sí es muy sensible. Primero que todo, identificar al estudiante que ocasionó o que está en malestar. De ahí sería conversar con esa estudiante, pero de manera personal. Porque sí, bueno, eso siempre me ha cambiado. Si lo hacemos de manera abierta, tiende a ser un poco molestoso porque todos la van a ver, la van a observar y no. De preferencia, solamente de manera íntegra. Con el estudiante. Sí. Pero, digamos, sí es recurrente de que sigue molestando y que esto, ya, es como que una llamada de atención ya general. O sea, con todos. Porque a veces eso genera también disturbios con los demás estudiantes.

T6F (54 años) Claro. Primero les pido silencio. Y de repente les dejo haciendo un ejercicio a las niñas las llamo aparte a las implicadas y converso con ellas. Y lo llevo como un aprendizaje porque prefiero llamar la atención en privado y felicitarlas en público. Es para el bien emocional de las niñas. Por su autoestima y por la seguridad que les tengo que dar. Pero si es algo que me sirve como para darles una muestra grupal, hablo en general.

Asertividad (AS) 2. ¿Cómo actúas frente a las diferencias de opinión que existe con estudiantes, colegas y familias? D1(25 años) Yo siempre les digo que tienen que empezar a resolver sus cosas solas, pero que, si es que no llegan a conciliar, tienen que buscarme a mí para que se pueda llegar a un acuerdo. Y le digo, ahora sí vamos a escuchar, porque todavía no la estabas escuchando, solamente estabas empeñada. Ya. Entonces, es lo que solemos hacer, las pongo a hablar, pero sí trato de hacerlo cuando estén un poco más calmadas, porque sí suelen ser bien hirientes algunas con sus comentarios. ¿Con profesores? No me ha sucedido. Con un papá, sí me sucedió, hace poco. Bueno, el señor tenía muchas objeciones sobre mi metodología, la explicación de las tareas, el avance curricular, el avance de logística, o sea, casi todo en general. Entonces, bueno, ahí había muchas cosas que el señor decía que no eran ciertas, entonces le expliqué paso a paso las dudas que tenía y los puntos.

D2 (28 años) Si es con una estudiante se le explica el motivo, y se le hace entrar en razón. Si es con un docente. Por ejemplo, con el que me me estuve tuve una diferencia de ideas, Y qué pasó, este, que primero le escuché, y sí, plasmó su idea, pero luego le digo, mira, está bonito, ha quedado bonito, pero qué te parece si agregamos esto, Y me dice, ¿tú crees que puede ir? Yo lo veo mejor, o sea, lo veo más llamativo, era para un mural. Entonces yo le dije, se ve más llamativo, más colorido, como que ya no está tan vacío, Y me dice, tienes razón, en lo general trato de no armar conflicto, si ellas quieren autoimponerse, las dejo y después de que hagan algo, luego les doy mi opinión y ya vamos corrigiendo en base a ello. Porque si son muy obstinadas, yo digo, bueno, no quiero pelear, tampoco quiero ganarme riñas, tú crees que es correcto, bien, pero si al final no resulta bien, hay que corregirlo, eso sí.

T1M (65 años) Pregunto, escucho para tomar una decisión. En casos que son complejos del colegio derivó a quien corresponde.

T2M (46 años) Con las estudiantes, yo tengo una consideración, ¿no? Inclusive me han pasado casos y digo, ah, ya tú has descubierto uno, ya, vengo acá y enseñamos a todos. No trato de enfocar, porque si es que la manera de hacer las cosas, entonces hay finitas, y si encuentro su método mejor, pues, bienvenido sea para todos. Con respetos con mis colegas ahí sí es distinto porque ya estamos hablando de personas adultas, entonces yo puedo pensar de una manera y hablar de personas de otra manera. Personalmente yo me abstengo, guardo, me guardo ahí un poquito mi manera de pensar. Simplemente dejo que la otra persona actúe como ya lo cree conveniente. Bueno, en mi familia con mis cuñados ya es más confianza, además siempre son con bromas, el caso de los hermanos es un poquito un poco más serio, son un poquito más serios porque ya no reconocemos la reacción de uno con el otro, y tenemos que buscar la mejor manera. Porque como hay más confianza, el otro sí puede explotar mucho más rápido la situación es distinta.

T3F (33 años) Y las estudiantes y yo debemos tener en claro que nadie va a aprender al mismo ritmo que yo lo deseo. Cada uno tiene una manera distinta de ver las cosas y una manera distinta de aprender. Porque ya sabemos que hay estudiantes que son de inclusión, tienen alguna habilidad especial. Entonces, no podemos trabajar, pues, todas iguales. Supongamos, yo trabajo perspectiva, que ya he trabajado en quinto y en sexto. Entonces, yo no voy a dibujar el mismo dibujo que el de mi compañera de la derecha, que el de mi compañera de la izquierda o la del frente. Sino que cada uno va a mirar distinto la perspectiva. La que está en la derecha va a mirar el lado perfil. La que está al frente, lo frontal, va a dibujar lo frontal porque lo mira así. Y el del otro lado igual. Entonces, también sería como ejemplo, pues, que no todos aprenden o disciernen las cosas de la mejor manera. Con los colegas bueno, el respeto más que todo. El respeto, ser empático, ser empático y respetar las opiniones de los demás. Siempre a veces las opiniones y los comentarios de los más colegas, uno siempre aprende, o quizás uno dice siempre que tiene que ser blanco y blanco. Pues, a veces hay que estar predisuestos a trabajar de diferente manera, que de repente también es mejor y, sobre todo, aprender a escuchar, porque a veces decimos, ¡ay, yo no sabía! Entonces, eso nos cierra, nos crea, seguimos en nuestra idea de pensar. Pero a veces los colegas también ayudan, aportan.

T4F (61 años) Cuando hay una diferencia de opinión, digamos, usted dice algo y la otra dice no, es de esta forma. Doy mi opinión no busco discusión. Justamente porque a veces no se logra una compatibilidad. Simplemente se respetó hacia la otra persona y optó por el silencio.

T5F (22 años) Por ejemplo, con sexto de primaria hay un estudiante que cuestionó las respuestas, incluso de libro, o las mías. Entonces, lo que atiné a explicarle, ya no importa en el idioma, o sea, en el idioma nativo, de que qué es lo que estaba buscando la pregunta. Pero la estudiante se enteró mucho en que ella tenía la razón. Entonces, obtén decirle, hija, tu respuesta está correcta, dependiendo cómo tú lo percibas. Y me dijo, ah, ya, entonces se calma. Entonces, quizás en algunos momentos ver si está muy cerrada, darle la razón, para que también el salón se sienta tranquilo.

T6F (54 años) A las estudiantes la escucho si veo que sabe algo más. Les digo respeto tu opinión, me parece excelente que estés bien ilustrada en esto, pero por ahora nos ha tocado trabajar esto, tenemos que trabajar esto, no es que yo lo decida. Yo siempre les expongo, yo no he venido a imponerles. Y sobre mí, hay una jefatura donde se toman algunas decisiones. Sí es factible, aunque al final tienen que acatar pues son indicaciones generales, pero se les explica el motivo. Con los docentes sólo he tenido comentarios fuera de lugarles digo, interesante opinión que tienes, la respeto porque yo no puedo poner ni entrar a discusión con alguien que diríamos no es de mi rama. No es como que a mí me pidan opinión del curso de biología. Puedo saber algo porque tengo algunos estudios, pero a fondo no, ¿qué podría discutir con él si no lo sé? Bueno. En caso de la familia, ¿cómo ustedes vean cuando ya es algo más cercano? ¿Cómo es personal cómo ustedes vean en este caso actuar cuando son diferentes de opinión familiar? Siempre espero a que terminen de hablar. Espero escuchar todo, que suelten todo. Por más que quiera interrumpir, espero que suelten todo. Le digo, ¿ya terminaste? Ok, ahora me escuchas.



Autoconcepto (AC)- Autorrealización (AR)- Independencia (IN) 4.

¿Qué cualidades personales valoras en ti mismo y qué aspectos te gustaría mejorar para seguir creciendo como persona? Nombra dos cualidades y dos aspectos a mejorar D1(25 años) Ser perseverante. No comprendo, digo, bueno, ya tengo que buscar otra manera. Y por eso también la creatividad, para buscar estrategias, para buscar una manera en que aprenda. Aspectos que nos gustaría mejorar es si, por ejemplo, esto, no hay la forma, el reaccionar. A veces, no les digo, pero es como que mi primera reacción no sería buena. Entonces yo ya sé que tengo que respirar un ratito y ser paciente. Yo siento que me falta más paciencia, estar más paciente con ellas. Sobre todo, no tanto si no entienden si no en el que presten atención cuando preguntas muchas veces algo que ya se dijo.

D2 (28 años) Entre las habilidades escuchar para aprender, entablar confianza con las que me rodean, me gusta ser mamá. En lo que debo mejorar está el rumiar las cosas, ya que eso me agota. Necesito descansar más. Por el hecho de que tiendo a pensar mucho las cosas, a veces no descanso bien y eso tiene consecuencias, uno se agota, y me afecta tanto física como mentalmente. Y hay momentos donde sí, me descompenso, digo, hasta aquí es mi punto y ya.

T1M (65 años) Me gustan las cosas bien hechas. Porque las cosas mal hechas no sirven. Pero para esto, disimuladamente, tengo que actuar con el carácter, ¿no? No puedo mandar un juego con mi carácter de ogro, ¿no es cierto?... La voz es un poquito más fuerte, no para evitar las cosas, para que reaccionen, sobre todo en el deporte.... Pero es un carácter metódico para el trabajo, así se ve el respeto y carácter. Mejorar de manera permanente siempre tratando de ser puntuales, ordenados, disciplinados, mirando al ejemplo que se les da a las estudiantes."

T2M (46 años) Bueno, para mí ha sido siempre lo que es sistemas. Todo lo que es informática y la tecnología. He batallado un poquito con esto de lo que es los monederos electrónicos(yape). Pero ya la misma sociedad te obliga a utilizar.Y este año me he abocado un poco más a lo que es inteligencia artificial. A pesar que no lo estoy estudiando, pero lo investigo por mi propio lado. Y lo estamos aplicando con las alumnas. Ya desde el año pasado empezamos un poquito. Ya por este año ya le estamos metiendo más, ¿no? Porque es una herramienta que sí es que ellas las tienen a la mano, pero no lo saben utilizar. Entonces, es un poquito de encaminarlas, encaminarlas hacia el uso correcto de esa herramienta.En cosas que quisiera mejorar, personalmente, en decir no, muy fácilmente digo, sí. Y luego, al final, me lleno de cosas que, al final, pues me cargo de todo y salgo saturado en algunos trabajos. Sí, es mi peor defecto. Puede ser también que tenga la puntualidad. Sí, me ha fallado este año bastante. Pero, bueno, por otra parte, ya son cositas, deberes ya de casa que intervienen.

T3F (33 años) A ver, mejor, empezemos por mi organización de tiempo.Creo que por que ya tengo e hijos, es un poco complicado. Entonces, sí me gustaría organizar mi tiempo mejor para poder hacer, bueno, todo lo que se encomienda, y la otra es, a veces, mi carácter. Trato de que las cosas salgan siempre bien, pero no siempre se logra. Entonces, aprender a decir no.Y, bueno, las habilidades, que soy alegre. Siempre soy proactiva, animosa de hacer las cosas. Y siempre estoy dispuesta, pues, a apoyar a quien necesita.

T4F (61 años) Bueno, en esto soy buena, en enseñar, sí tengo toda la paciencia para enseñar, es lo que me gusta. ¿Qué me hubiera gustado ser? Musico, netamente. Yo opté por la enseñanza porque mi esposo. Cuando nos casamos, era netamente instrumentista, tocaba, enseñaba en la orquesta sinfónica. Pero ya después él trabaja en el colegio es el que me animó para que pudiera dar clases acá en el colegio, aquí. Aquí en esta institución comencé a enseñar.

T5F (22 años) De mejora la puntualidad, y también en la organización.Y, aspectos que me gustan es que soy, creo, muy, tengo muy buena habilidad social, o sea, puedo conversar normal. Yo creo escucho, tengo una escucha activa.

T6F (54 años) Bueno, mi principal virtud es la paciencia. Tengo mucha paciencia. Me gusta enseñar. Me gusta ver resultados en la persona a la que me estoy enseñando. Me gusta hablar de frente. O sea, puedo decir las cosas como son sin herir a la otra persona. Sin que se sienta lastimada. Si es niña, a través de un ejemplo o viendo a lo que pueda conocer.Y si es un adulto, pues de una manera muy sutil también. Porque nunca se sabe cómo va a reaccionar. Sí, soy muy directa. Y cosas que no me gustan. Soy muy perfeccionista. Y eso me trae serios inconvenientes porque al final termino en frustración yo. Y pues me impacienta. Entonces es algo que estoy mejorándolo en que no tiene que salir perfecto. Pero siempre les digo a las niñas, esto nos tiene que salir.Un bien a mí no me sirve. Tiene que salir excelente. Por eso les digo, cuando salgan al escenario ustedes son otras personas. Esa es una y otra que soy extremadamente susceptible.

Empatía (EM) 4. ¿Cómo se percata que un estudiante está atravesando/pasando por una situación difícil? D1(25 años) Bueno, todos los estudiantes tienen comportamientos usuales, rutinas.Digámoslo así. Yo ya, para mí es un signo de alerta cuando no está siguiendo esas rutinas usuales. ¿Qué sé yo? Primero eso. Luego, que suelen, a veces, aislarse. O dependiendo, eso depende mucho, la verdad, de la personalidad de las niñas.Hay unas niñas que hablan mucho y esa niña no habla. O está sola, está un poco retraída. Cosas de ese estilo.

D2 (28 años) Son muy evidentes en su expresión, se aíslan, buscan afecto.Y hay algunas que buscan una conversación.Y a veces buscan que les abrace, ahí me doy cuenta que pasa algo. Más cuando, digamos, hago un contacto visual y se derriten, les es difícil ocultar. Y ya, les digo algo ha pasado y con esa pregunta ya, expresan. Me van contando.Lo noto en el comportamiento.

T1M (65 años) Identifico con su estado de ánimo, se nota en los ojos y su forma. No es la misma.Entonces, tampoco me refiero directamente a ella, si no hablo de general con todas, no de educación física, sino hago juegos cognitivos, para que se despierten, y activarlas. Terminamos todo, bajamos al campo. Las llamo individualmente, les pregunto si tienen algún problema. Ahí me suelen explicar y yo escucharlas algunas veces son temas naturales otras cuando no hacen la tarea, depende al caso les coloco un ejemplo para que reflexionen y orientarles para que tomen una decisión. Si ya es un caso grave las derivo a quien corresponde.Como por ejemplo a alguna estudiante que no hizo su tarea le dije: pero mira, si yo te digo que te quedes en el aula, para que te pongas al día, tú dime, estoy bien, estoy mal. Yo te voy a decir de buena gente, quédate en la clase, pero ¿que estoy formando, estoy formando la responsabilidad?, ellas ya solas se responden. Entonces, tienes que asumir tu responsabilidad y enfrentarte a la profesora."

T2M (46 años) En el laboratorio, cuando nosotros trabajamos, la luna está apagada, porque el formato que tiene el computador, a las chicas les encanta trabajar. Pero si una alumna viene con algo dentro de ella, ya está así o empieza a jugar con el teclado, el mouse. Baja la su atención ahí lo noto.

T3F (33 años) A ver, ya he pasado por estudiantes que tienen, de repente, la mirada. O son cabizbajas, están con la mirada agachada. Hay algunas que están muy distraídas al momento de hacer las clases. Ellas piensan, o la mirada está perdida en otra cosa.

T4F (61 años) La forma como se expresa su rostro, su mirada. Y lo que le dicen sus compañeras. A veces sus compañeras hablan de alguien específico sin dar nombre. Pero ella más o menos en algún momento se le nota. Y hablando realmente se comprueba.



T5F (22 años) Por ejemplo, como docente,

sus notas bajan abismalmente. Digamos, que un estudiante promedio tenga B, A, y de nada baja C, algo está ocurriendo. O sus comportamientos son distintos.Por ejemplo, una estudiante que era muy buena, pero de nada tuvo actitudes contra la docente, que ya no quería saber nada del curso, o de otros cursos, empezó a conversar más. Entonces, siempre hay que estar al tanto de si está bien o está mal. Y eso es un poco difícil, ¿no?Ser docente, no importa de arte o de inglés, y tener bastantes estudiantes, y a veces no me acuerdo el nombre exacto o su situación, para tener más cuidado. Por una parte, es un poco difícil identificar cuando llevamos pocas horas con varias aulas en caso de cursos de taller. Ya, hay un cambio, ¿no?

T6F (54 años) Se nota. En la cara de la persona, desde su caminar, se nota en la forma de actuar. Cuando la persona está alegre, se mueve para acá, para allá con seguridad, tranquila. Y frente a eso, si la conozco y tengo mucha confianza, me acerco. Donde esté sola le digo, ¿todo bien? ¿Necesitas algo? Y me siento a su lado. De repente quiero hablar. Ahora si recibo uno, ok, lo respeto, lo entiendo y me voy.Pero si no lo conozco, no puedo hacer nada más que elevar una oración y que todo esté bien.O sea, viene de cualquier lugar. La primera vez. Bueno, sí, me pasa bastante. Yo siempre les empiezo con una broma para que sientan que puedo, de repente, pueden tener esa confianza.



Y les digo, ¿qué ha pasado? ¿qué necesitas?

Le digo, ¿qué necesitas decirme? Y dependiendo de lo que me cuenten. Si es algo muy fuerte, pues lo tengo que derivar al profesional pertinente. Y si es algo que de repente le pueda aconsejar, pues trata de hacerle desde el punto donde no sea que caiga en un error por ser una persona inmadura todavía. Pero evito involucrarme en cosas muy serias.

Relaciones interpersonales (RI) y Responsabilidad social (RS) 5. ¿Cuándo en el aula, institución, familia solicitan ayuda de qué manera se actúa en estos casos?



D1(25 años) Bueno, primero, si son niñas,

les digo, te necesitas. Y me dicen, no sé. Entonces ellas, no es que no sepan, sino es que no leen las indicaciones. Muchas veces pasa eso. Entonces les digo, ya, a ver, lee la indicación. No, pero es que no sé. Lee la indicación, por favor. Ya, eso.Ya, ¿qué dice esto? ¿Cómo vas a hacer esto? Eso. ¿Cómo digo? Es el método socrático, ¿no? Las preguntas, para que al final ellas lleguen a la respuesta.Cuando es sobre una mamá o en la institución, por ejemplo, sí veo de lo que me toca hacer, pero, por ejemplo, en el día de la madre, a mí no me tocaba hacer mucho, ¿no? Entonces sí trato como de ayudar un poco, porque al final es cosa de todos, ¿no? Y con mi familia, en esos aspectos, sí, por ejemplo, con mi hermana a veces me cuesta, pero busco ayudarles en la medida de mis posibilidades.

D2 (28 años) En base a eso, les explico, ¿no? Y si en caso no me entienden, les explico cómo lo empiezo más sencillo, Les pregunto ahora, ¿puedes resolverlo? Y le digo, ¿no? Y me dice, sí, sí, puedo miss. Y así, de esa manera, trato de absorber sus dudas, ¿no? Y en comunicación, soy un poco más de, ya, tienes una duda, vamos a buscar significados, ¿no? En caso de los

docentes estoy abierta a lo que puedan necesitar, me ha pasado que alguna vez no vino la docente con la que me tocaba hacer la decoración, en esos casos si alguien no me da ese apoyo, pues trato buscar soluciones y no problemas y en cuestiones de familia, no yo soy muy colaboradora, pero si necesitan algo, yo a veces, para avanzar mis cosas, priorizo ir a ellas no, porque yo sé que lo que me van a pedir siempre para mí va a ser muy sencillo, y es que si ese favor yo lo voy a terminar en un tiempo así súper cortito, prefiero hacerme ese favor para yo poder seguir ya con mis actividades, entonces, pero siempre estoy con la apertura a todos a los favores que ellas me puedan pedir si están en mis posibilidades y habilidades..

T1M (65 años) Actúo al instante, si me doy cuenta para ver lo que hace falta, porque sé que si lo hacemos de varios demoramos menos tiempo.

T2M (46 años) Siempre estoy disponible a veces incluso estando ocupado puedo dar un espacio para ayudar.

T3F (33 años) Bueno con las estudiantes, yo vengo por horas a colegio, es un poco complicado. Pero trato siempre de que las estudiantes, si es que necesitan ayuda, me busquen, en el recreo o quizás en el momento que sea prudente. Y poder darles la facilidad o lo que no se entendió, poderles explicar. Y darles un pequeño espacio, también, para que ellas tengan una retroalimentación correcta y se esté entendiendo lo correcto. Bueno, sí, es que tengo tiempo, siempre voy a dar la mano, ¿no? Pero sí, a veces el tiempo me gana. Aunque siempre trato de apoyar, dar siempre la mano, colaborar en algo. Y para poder también estar tranquila yo como docente y como persona, porque finalmente hay que ser empático con los demás.

T4F (61 años) Siempre estoy disponible si puedo hacerlo.

T5F (22 años) A veces me pongo muy nerviosa. Es que, me acuerdo que me hablaron por el usuario y me dijeron, necesitamos una cita con usted. Y yo me cuestioné, ¿Para qué será? ¿Estaré haciendo bien mi trabajo? Y no era nada grave. Lo que sí me cuesta un poco hasta ahora es hablar con los padres, porque como son muy mayores y yo me veo tan joven, es como si estuvieran hablando con una hija. Y sí me han solicitado, digamos, ayuda, y según tengo entendido en el contrato, nosotros no podemos dar ayuda en particular a los estudiantes en ciertos aspectos. Entonces, lo que hago es derivarlos a quien le correspondía.

T6F (54 años) Claro. En mi caso yo trabajo en dos entidades. Estoy disponible, así actúo siempre. Si puedo, ¿por qué no darme un tiempo? No me va a restar. Porque no es difícil, creo que, si a una le dicen, hazlo tú, es porque sabe que puedes hacerlo mejor. Y si no sabemos lo único que hay que hacer es buscar en YouTube y hacerlo. Y una cosa es mirar cómo baila y otra cosa es poderlo plasmar en mi salón. Entonces, sí me piden, no me hago problema. Trato de, de unos minutos no me quita nada.

Solución de problemas (SP) 6. ¿Cómo ha actuado frente a un conflicto en clase entre estudiantes o entre usted y un estudiante? D1(25 años) Lo primero que les pido que apliquen su técnica de autorregulación. Ellas las conocen, pues las trabajamos en personal social. Y ya depende de ti cuál vas a aplicar, ¿no? La respiración sostenida, el crear escenarios, o el mantener la distancia, ahora no porque estoy muy enojada o estoy muy triste. Hago que conversen si es el caso ahí, les digo cosas buenas que han hecho, cosas que no han sido correctas y cosas que a veces, esto suele pasar mucho con las mujeres, el suponer. Entonces, le digo, mira, ella te ha dicho esto. No. Entonces, le digo, ya, mira, acá te equivocaste porque tú supusiste esto, ella porque hizo esto, eso. Entonces, le digo, ¿quién está mal? Y normalmente se dan cuenta. Yo, en realidad, yo. Le digo, es de las dos. Han aportado para que esto no sea adecuado. Ya, mira. Le digo, ¿qué tienes que hacer ahora? ¿Quieres decir algo? Y bueno, le digo no, discúlpate, pero no solo lo siento, le digo, lo intentaba reflexionar, así no vas a volver a repetir esa actitud. Me ha pasado con alguna estudiante, pero más por un tema que estaba fuera del alcance ahí tuvimos que aclarar la situación y la circunstancia para que también comprendan. Se les conversa y explica y queda todo mejor.

D2 (28 años) Sí, de hecho, hace poco una clase de comunicación pasé que la niña me dice a mí que ya no aguanto, que porque ella se queja mucho de mí, que haga algo por favor, si no, no sé qué voy a hacer, no sé cómo voy a reaccionar, viendo la situación le digo, a ver, entremos en reflexión, busquemos el termino en tu diccionario, entonces, ellas usan ciertas palabras que no son del todo ciertas, no, por ejemplo, ella dice, me dice que ella me molesta mucho, entonces, buscamos significado de molestar..., leyendo le pregunto todo lo que dice ahí, ella hace, o sólo una parte,



me dice, no, entonces, me dice, no mis, no mis, no es, entonces,

ahora, ¿tú haces todo lo que dice eso a tu compañera?, creo que sí miss, piensa lo mejor, y me dice, sí mis, entonces ella se dio cuenta de que la agresora no era su compañera, sino ella misma, entonces, me dijo, sí mis, no, no, no está bien que venga a quejarme, cuando yo, yo lo hago. Está muy bien reconocerlo ahora observa le has hecho llorar a tu compañera, le digo, está llorando, cómo le calmamos, le digo, le has acusado de algo que hizo, y es normal que esté llorando, le digo, ya no sé qué puedo hacer, entonces, mira, vamos a pedirnos disculpas, vamos a hacer un acto, un compromiso, que no lo vamos a volver a hacer, entonces, esta acción reparadora va a ser justamente, este, las disculpas sinceras, pero tienes que sentirte sincera. En otros casos las niñas se cierran ahí les explico las consecuencias y el significado del perdón, la felicidad. Procuo trabajar con ambas partes involucradas. O si es repetitivo se le da indicaciones generales a toda el aula.

T1M (65 años) Cuando hay conflicto se les escucha y ayuda a diferenciarlas, si es personal se les aclara donde están y que puedan diferenciar temas personales con temas académicos, temas que se debe afrontar en casa y en el colegio.

T2M (46 años) Por lo general, les digo que hay una línea de respeto. Que mantiene nuestra amistad entre estudiantes y mi persona. Eso me ha pasado en otro colegio el año pasado, pero no aquí. Le pedí que se retire y converse personalmente fuera les hago caer en cuenta que hay problemas mayores ahora.

T3F (33 años) A ver, lo primero es, quizás de repente sean situaciones distintas. Yo puedo decir, es color rojo, y el estudiante dice, no, mi, ese es amarillo, porque a mí me lo enseñaron así, Entonces, primero que a veces el contexto cambia un poco. Nunca se va a parecer siempre igual, entonces, primero explicarle detalladamente al estudiante que, pues las situaciones o el tipo de contexto siempre va a variar. Y siempre estamos nosotros dispuestos a los cambios. Siempre hay que romper este tema de que sea rutinario y ellas lo vean, quizás digan eso ya yo lo hice. Quizás hay algunos temas que se repiten porque son por ciclos, pero con diferente intensidad, o sea, que el estudiante pueda ver, verlo distinto. Si ya lo sé, pues hoy ya he aprendido algo más. Yo sabía esta técnica a mí, pero me ha ayudado como usted lo ha hecho. Entonces, siempre va a haber algo que pueda motivar al estudiante. Y eso nosotros como profesores siempre tenemos que estar dispuestos a escuchar, que es lo adecuado para el estudiante. Y siempre dar, una segunda opción. Si ya sabes esta, entonces te enseñaré esta. Así también aprendemos de las dos.

T4F (61 años) Sobre todo, por ahora no veo. Porque son muy pequeñas las de quinto y sexto. Ellas son más asequibles a diferencia de secundaria. Es más complicado. Pero sí me ha pasado en algún momento que recuerde. En esos casos hay que hablarles del respeto. Así de alguna manera como va reaccionando y aconsejándoles también. Porque esa falta de respeto no viene de ellas sino de la familia, muchas veces lo que hacen en el colegio lo traen de casa.

T5F (22 años) En ese colegio no, pero en otro colegio sí, un conflicto directo. La estudiante se portó mal y se le explicó pero lo tomó incorrectamente, aunque todas me dijeron luego que actué correctamente, hubo una queja interna con la madre de familia. Y como yo aún todavía era practicante, la que gestionó ello fue mi profesora.



T6F (54 años) Conflicto, digamos, no sé si fuerte. Sí me ha pasado,

pero no en este colegio en otros lugares con mis estudiantes que se pelearon pues era mixto. Primero normalmente distraigo la atención del resto para evitar que se queden ahí. Igualmente, si es muy fuerte, las llamo a un costado. Pregunto ¿Y qué pasó? O interrumpo todo, este, a todas. Las organizo tú ponte allá, tú ponte allá para evitar que estén juntas. Y cuando ya hay un tiempo después, ya se ha disipado un poco el mal momento, este, porque tengo que hacer mi clase también, este, recién las llamo. Y si es solucionable, pues en ese rato. Escucho cada una primero. Y trato de llegar a un consenso, les aconsejo desde mi experiencia también busco comprender poniéndome en su lugar. Y les dejo tomar la decisión. Pues al final esto las hace, las obliga a pensar.

Flexibilidad (FL) y Prueba de la realidad (PR) 7. ¿Y frente a las situaciones inesperadas cómo reacciona?



D1(25 años) Depende, por ejemplo, sí, supongamos, no sé, me ha pasado,

una niña vomita en la clase, yo no puedo seguir avanzando ahí, entonces, bueno ya, le digo, ahora tu compañera no se siente bien, entonces trato de darles algún trabajo autónomo para yo atender a la niña que se está mal, pero no todas lo hacen. Así se aborda la situación, qué sé yo, por ejemplo, el día del ensayo en general que tomó mucho más tiempo que el que debía tomar, y yo les expongo, porque les cambio lo que habíamos dicho, porque al inicio del día yo les digo, vamos a hacer esto, esto, esto, y tenemos esto, y entonces, día del ensayo general, y les dije, hijas, tenemos el examen de matemática, pero les digo, mira, te voy a dar dos opciones, entonces, porque a veces ellas buscan como que, no, pero mis, vamos al examen, vamos a jugar, y luego otra vez al examen, y yo les digo, no, entonces les puse dos opciones, y les digo, mira, das tu examen, y luego juegan o dan el examen y luego juegan o comienzo o al final. Algunas estaban un poco disconformes, pero sí, ya, la abordamos en consenso. Porque sí es importante explicarles un poquito para que puedan entender por qué se están haciendo estos cambios.

D2 (28 años) Busco una solución a la situación que se me plante, si bien internamente me quejo, busco una forma de actuar.

T1M (65 años) No rehuyó si suceden cosas inesperadas. Veo la necesidad de apoyo y ayudo en lo que pueda o bien si es el caso que necesitan apoyo, evalúo priorizo que puede ser más urgente.

T2M (46 años) Si alguien está participando, pues ayudo. Si hay algo que se puede meter la mano y estamos con tiempo, pues se hace.

T3F (33 años) Bueno, primero hay que tener mucha paciencia. Demasiada paciencia. Y dos, siempre los cambios son buenos, entonces, sí es que de repente no se pudo hacer como yo lo planifiqué, pues quizás la otra manera sea mejor para las estudiantes. Porque finalmente lo que buscamos nosotros, los profesores, es el bienestar y el buen aprendizaje para ellas. Así que siempre vamos a estar dispuestos a cambios, o que no se pudo llevar a la clase, o que no tenemos que trabajar aquí, o por el tiempo, yo qué sé, son infinidad de circunstancias, pero

sí hay que tener mucha paciencia y estar predispuestos siempre a que las chicas puedan aprender. Y quizás no va a ser siempre lo que yo digo, porque finalmente nosotros no terminamos de aprender nunca.

T4F (61 años) Yo me asusté hace muy poco. Y teníamos que venir con mi familia y vine con buzo. Pero habían dicho con uniforme. Sí, me asombró. Sí, me incomoda un poco. Porque no hay ese procedimiento avisarnos o se hace la suposición que los talleres ya saben. Porque es que yo estoy a la mitad de todo el elenco. Y a veces el entorno del colegio cree que yo debo hacer lo que hace la profesora. No es así. Mi forma de trabajo es taller directamente. Entonces como normalmente reacciono. Si me da tiempo de cambiar excelente, si no me acomodo.

T5F (22 años) Sí, sí me pasó cuando la otra profesora del área se sintió mal y tuvo que ir a intervención. Y la coordinadora académica me puso a hacer sus grados. Yo siempre estoy dispuesta a ayudar. Siempre que me dicen, pienso que puede ayudarme también a mí en algo la situación. Y sí está en mi disponibilidad, yo lo hago. O sea, siempre es estar abierta a la ayuda. Y claro que antes de poder ayudar, digo, ¿y cómo lo haría? ¿Y qué haría? Nada más. No me quejo, no lo niego. Es como que, digo, está bien. Si tengo la oportunidad, está bien.

T6F (54 años) Bueno, depende del temperamento que tenga, la forma de trabajar. Poco a poco me he ido perfeccionando. Y pues son de la rabia. Sí, me cambian así intensivamente. Claro, la incomodidad porque uno ya viene con algo preparado. Pero yo siempre soy de tener un plan B. Siempre tengo algo ahí, creo que es mucha creatividad que tengo por haber estudiado administración me ayuda también esta parte con el arte, que me hace poder entrar de inmediato en otra cosa. Pero no todos son así. Yo me he dado cuenta, yo tengo colegas que no, les cambian, Dios mío, les cambiaron el mundo entero, no pueden hacerlo. Entonces, lo respeto, trato de aportar, pero claro, siempre genera una incomodidad, ¿no? Porque, ¿por qué no me avisaron? Algo así. Y me ha pasado con los cambios de horarios. Yo, ¿en qué momento?, pero son cosas que se superan, no son tan fuertes. Sería muy fuerte que venga y de repente se mudó el colegio a otro lado y yo me dejo aquí y no hay nadie.

Tolerancia al estrés (TE) y Control de impulsos (CI) 8. ¿Cuándo sientes mucha presión, qué estrategias utilizas para sobrellevar esos momentos? D1(25 años) A nivel general, nosotros como profesores siempre estamos en tensión o movimiento. En el aula, sí, a veces cuando me siento muy presionada, yo opto por que hagan alguna actividad solas, en la que no me necesiten mucho, para ya poder ordenar mis ideas, ordenar las cosas. En los otros ámbitos, bueno, sí, yo me suelo presionar mucho, entonces, ¿qué hago? Es que divido las actividades en tareas más pequeñas, y me pongo plazos. Entonces ya no son las sesiones de la semana, entonces ya, no voy a poder avanzar todas las sesiones en un día, pero puedo avanzar una sesión cada día. Yo suelo hacer unas actividades después del colegio, entonces tengo que mirar qué cosas puedo mover. Por ejemplo, no tengo que ir a dar clases. Ya, supongamos que es de esta niña, pero esta niña tiene examen mañana, entonces no lo puedo mover un día ya, tal vez.

D2 (28 años) No, yo ya me conozco. Yo, si me presionan, voy a terminar llorando. Entonces, lo que yo hago es ir avanzando. Si veo que están preocupadas las otras no les menciono para que no se sienten más agobiadas, procuro estar tranquila, trabajo con anticipación, aunque esté mal o bien, pero yo ya lo he trabajado, ya tengo una idea. En el momento que me lo piden, ya, doy respuesta, porque no me gusta sentirme presionada, estresada, porque yo sé que me bloquea, y cuando me bloquea, mi respuesta es llorar, porque me siento impotente, y luego ando pensando dentro de mí, pero ¿por qué no hiciste esto? Entonces, para evitar eso, justamente, trato de trabajar con anticipación las cosas. En cuanto a las sesiones, voy avanzando por días, digamos, ¿no? Sí, por ejemplo, en estos espacios, normalmente me siento y estoy pensando, ¿cómo puedo enseñar a estas niñas? Y voy pensando una idea, otra idea, sino puedo busco en internet ideas como lo hacen otras docentes. Sistematizo avanzando lo más importante sí, de acuerdo a las fechas, qué es lo que tengo que presentar. Hago una lista también porque no me quiero perder de mi maternidad, no me quiero perder de mi bebé. Procuro no llevar el trabajo a casa mi esposo y yo tenemos algo súper planteado, a partir de las seis de la tarde y nosotros nos dedicamos solamente a la familia. Pido ayuda o converso con mi esposo para apoyarnos en situaciones que son difíciles.

T1M (65 años) No he tenido en la institución situaciones de estrés, en otros espacios con padres sí, pero luego se les aclara y todo va mejor.

T2M (46 años) Yo oigo música. Sí. Oigo música y trato de pensar en lo que tengo que hacer.

T3F (33 años) Bueno, normalmente es la documentación, el estrés del docente. Pero ¿cómo los llevo? A ver, yo más o menos les cuento un poco. Las horas que yo puedo trabajar es en la noche, media noche. Once, doce, una, dos. ¿Por qué? Porque ahí está todo calmado, tranquilo, relajado. Entonces, ese tipo de técnica de trabajo me va bien, entonces, es donde yo puedo avanzar, concentrarme y trabajar tranquila.

T4F (61 años) Organizarme lo mejor que pueda, preguntar a otras docentes como es y ya.

T5F (22 años) Cuando hay mucha actividad, mucho trabajo, por ejemplo, sobrecarga. Lo que tengo que hacer es un to-do list. Y deslizo las actividades en pequeñas tareas para sentir que estoy avanzando. Porque a veces cuando hacemos el to-do list de manera general, no tendemos a ver el proceso que hemos avanzado. Y también ponerme horarios establecidos. Digamos, de tal hora a tal hora tengo que acabar tal cosa. Y hasta este día tengo plazo. Si hay actividades que salen de lugar tengo que ver las prioridades. ¿Qué es primero y cuál es más urgente? Digamos, si es gestionable encontrar que la coordinadora me dé más tiempo para algún informe,



ya, pues, lo aplazo.

T6F (54 años) Sí,

bueno, la verdad yo vivo en constante estrés porque, como te digo, no solo soy docente de danza. Este es un escape, es un plus que tengo a lo que trabajo, pero priorizo en qué es lo más importante, para qué cosa tengo menos tiempo y ya tengo que prepararlo ya. Pero sí, tengo que priorizar mucho en ese rato, en mi toma de decisiones. Sí, esto puede esperar, corto la actividad de repente, chicas, vamos a hacer acá un respiro, esto lo dejamos, siempre utilizo, lo mandamos al descanso un ratito.

FE (Felicidad) 9. ¿Qué actividades te hacen sentir más satisfecho contigo mismo(a) y con los(as) demás en su trabajo docente? ¿Cree que esto pueda afectar en el ambiente de aula?

D1(25 años) Cuando ellas aprenden, y ellas te explican lo que están aprendiendo o te cuentan cómo lo han hecho. Eso a mí me satisface bastante. También, sí, cuando ellas te cuentan sus cosas. Porque significa que hay un vínculo de confianza. Si tienen una afectación en el aula la disposición que tengamos.

D2 (28 años) El hecho que digan ya he aprendido ahí soy feliz. Creo que las niñas se dan cuenta sobre nuestro actuar, me pasó un día que estuve bajoneada y lo sobrellevaba, se transmite y las niñas te preguntan si pasa algo.

T1M (65 años) Ver contenta a la juventud, que se desarrollen, ver también el resultado de su desempeño.

T2M (46 años) Cuando los jóvenes y las niñas logran los objetivos trazados. Cuando ellas hacen algo por sí mismas y dicen, ¡podemos hacer algo! Sí. Y se les da mucho más. Entonces, creo que esa es la satisfacción de cualquiera, que logren los objetivos esperados con cada uno de ellos.

T3F (33 años) Que sean capaces de poder realizar una obra artística, de que digan, lo logré, mil gracias. La satisfacción de ellas por querer dibujar, por querer saber un poco más del tema. Ese reconocimiento resulta muy gratificante para los docentes que sean autónomos, que puedan defenderse solos, que puedan emprender, porque finalmente, si pintan un cuadro. Entonces, que sean capaces de ellas mismas, que ellas crean en ellas mismas, ¿no? Y a veces, muchas veces se nota eso porque les ayuda. Si veo que no comprenden lo que hago es replantear este tipo de problemas. Quizás no estoy llegando de manera adecuada a las estudiantes. Modificar las sesiones, o sea, las más didácticas, que tengan pausas activas.

T4F (61 años) Lo que más valora es que la niña da esa ayuda a las niñas en cuanto a la seguridad que ellas deben tener internamente. Porque la música es el camino al desarrollo integral de la persona. Como profesora he visto que los más rebeldes se transforman ante la música. Se hacen más responsables, Y eso es porque no se les enseña la misión de vida. Todos los niños no saben qué cosa es una misión de vida. Entonces, al explicarles eso a través de la música es prácticamente el complemento perfecto. Aparte que la música, tocando un instrumento, hace que el cerebro, los dos hemisferios, se desarrollen mucho más que el común de los niños. Entonces, la coordinación es mucho mayor y más alta. El momento de atención al profesor, ya sea cualquier tipo de clase, sale con fuerza. Aparte que les doy tips también de cómo estudiar, qué hacer, cómo dirigirse. Cuando están en los cursos de física, matemática, química, lo que sea, cómo dirigirse. Ese apoyo es el que necesita el alumno. Lo aprendí con mi hija llevando a unos talleres para saber cómo apoyarla y también cuando ella llevó algunos cursos que le ayudaban. Ella es la que me enseñó esos tips que me ayudaron a ella a avanzar en el estudio. La misión de vida se capta desde que uno es pequeño, desde el año de vida por la primera edad, hasta los seis años. Se le estudia al niño. Y esto lo hacen a través de las mamás. Mamá y papá, si fueran los dos. Van viendo el desenvolvimiento del niño. ¿Hacia dónde se dirige más el niño? ¿Qué facilidad tiene? A algunos les gusta mucho dibujar o pintar. A otros se van inclinando por hacer experimentos. Desarmar todos sus carritos, sus muñecos, y tratan de volver a armarlos. Otros se inclinan hacia. Entonces, yo aprendí, y esto lo aprendí en la época de, cómo hacían los escenarios en la época de nuestro Jesús. Qué hacían ellos, cómo enseñaban esta misión de vida. Y ellos decían que en la misma aula podía estar un adulto de 60 años o un niño de 3 años. Quiere decir que los dos se encuentran en esa misión. Eso es lo que les gusta compartir. Entonces, la misión de vida no solamente es el dibujo, puede ser cultivo de tierra. Pueden ser mil cosas, pero ¿dónde se percatan niñas? ¿Dónde se dan cuenta? Ahora bien, de grandes, que, si ellas sienten tranquilidad, sienten que pueden, están contentas con lo que van a hacer o lo que están haciendo, entonces la misión de vida se está cumpliendo. Por ejemplo, algunas, ahorita las que tienen música, les gusta estar en música. No es que van a ser músicos, pero les gusta la música. Y de ahí, algunas me dicen, sí quiero ser músico. Entonces, ¿qué es lo que sientes? ¿Dónde te sientes que te diviertes, que te agrada? Otra me dice, la matemática. Otra me dice, quiero ser médica. Entonces les digo, sí puedes estar con medicina, cuando están en un hospital y sintiéndote bien, tranquila, hacen unos problemas, no importa, te olvidas de los problemas por atenderlos, por estar ahí, que no te incomoda el dolor o ver la sangre. A veces otra, yo lo miro normal, también eso no me asusta. Pero otra me dice, no, entonces no es tu misión de vida. Tu misión de vida es que tú pases horas dándole a alguien más, pero estás tranquila y contenta. Entonces la misión de vida se comienza a cumplir. Puedes tener el trabajo X hasta un adulto. Se siente feliz cuando vaya y se encuentra con los niños y les enseña a tocar el instrumento. Esa es su misión de vida. Tiene que trabajar, pero esa misión la va a hacer sentir que está contenta, que su vida es plena y sobre todo que el ser humano no piensa en el suicidio, que hoy en día se ve mucho en las personas. Entonces al no pensar en el suicidio, en la soledad, en la tristeza, que no tenga un buen compañero o que la pareja la dejó, su misión de vida la va a hacer que ella siga adelante con esa fuerza. Y eso es lo que les explico a las chiquitas de secundaria cuando recién van a vivir ahora. A las más chiquitas no entienden nada y se enredan más. Entonces las mando a veces a jugar. Pero también les enseñé cómo resolver el problema. Ya que tengo yo a esta hija de 27 años conmigo, y he visto todo su proceso de transformación y mi hija sí ha sido así pero ahora con menos tendencia.

T5F (22 años) Me encanta saber que los estudiantes comprenden cómo les enseñé y también ver sus notas reflejadas en ellos. Es muy bonito. Incluso que, bueno, en primer y segundo ver que repiten cada rato la canción que les enseñé o algún poema. En quinto y sexto que me pregunten ¿cómo es la gramática o algún vocabulario? No, no hay necesidad de usar español. Eso me llena de mucho ánimo. Sí, realmente sí. Para los docentes. Con respecto a la segunda pregunta si puede afectar mis actitudes o cuando algo no pueda funcionar. Sí, porque eso es lo más complejo de un docente, creo, porque hay distintos niveles de inglés en este caso. Hay unos que son muy buenas, y otras que están muy bajas, y otras están en el medio. Entonces, tratar de nivelar un mismo nivel para todas es muy distinto, porque la que ya sabe, ya terminó. Y la que no sabe, le cuesta. Entonces, y mi estado de ánimo es un poco

estresante porque, digo, si la otra ya terminó, tengo que seguir avanzando. Y la otra me dice, mis, ¿y ahora qué hago? Y la otra me dice, mis, tú, y no, avance, no, avance, no. Entonces, te pone en aprietos. Entonces, hasta ahora no sé cómo manejar ello, pero teniendo en cuenta las demás opiniones de las misitas, me dicen, tienes que traer más fichas para las que ya están avanzando y es lo que hago de momento también ayuda que tenga una voluntaria extranjera que me apoya.

T6F (54 años) Me satisface mucho ver el resultado. Me gusta mucho ver el resultado y cuando veo, siempre tengo mi estándar de 0 a 10, ¿no? Y yo al toque voy poniendo. Y a veces hay clases o hay grupos que han superado mis expectativas. Entonces digo, sí, creo que he hecho algo bueno. Entonces me voy satisfecha. En el caso de la danza, ver plasmado el resultado de que, ay, qué bonita la coreografía, me gusta ver el logro de la seguridad en las niñas. Porque muchos, yo los veo que están, me dicen, es que no puedo, es que no me sale. Le digo, no, no, no. Yo no conozco a ser humano en esta tierra. Que no puede hacer algo. Que te vas a demorar más de repente, pero sí lo vas a hacer. Y le digo, yo me encargo de eso. Le digo, tú puedes. Yo confío en ti. Quiero verlo. Y empezamos a hacer y ya lo hiciste. Ya ves. Entonces, a la siguiente, ya no vienen con esa actitud así de sumisión. No me interesa que vean a tres o cuatro. Me interesa que vean en grupo. Entonces, pero siempre hay días que sobresalen más. Entonces, ¿qué hago? Las distribuyo tú por acá, tú por acá. Entonces, ya se van a traer algo más parejo en lugar de hacernos solamente adelante. Eso es primordial. Una persona que tiene una autoestima en el piso, que no es segura de sí misma, no avanza en ningún ámbito, en ninguna carrera, ni en su vida personal, ni en su familia, en nada. Siempre va a depender de algo y es lo que se quiere evitar. Les digo, la danza es toma de decisiones rápidas. Yo no me puedo quedar pensando qué paso sigue. No, tengo que seguirme moviendo. Solución, sí. Y justo ahorita en secundaria les digo, para todo es un análisis FODA. Y el análisis FODA no solamente es en administración ni en ingeniería industrial. En relación a si afecta en mi actuación docente no. No, no hay forma que los niños me puedan enterarse, salvo cuando estaba muy enferma, digamos, con la garganta, lo único que les digo es, por favor, no griten, no me hagan gritar. Entonces, ellas comprenden la situación y se comportan. Ya si fuera grave prefiero en tal caso pedir permiso y ausentarme ese día, a de repente venir y hacer algo mal, porque igual sería una pérdida de tiempo. Porque no quisiera transmitirles algo negativo a mis estudiantes.

OP (Optimismo) 10. Casuístico: Si un estudiante se siente desanimado por una mala calificación que obtuvo ¿Cómo lo atenderías o cómo abordarías esta situación? D1 (25 años) Bueno, sí me ha pasado ahora que estoy terminando el bimestre. Entonces, bueno, desde antes yo trato de decirles que una calificación no la es define. Digo, tú eres una persona, no eres una nota. Ahora le digo, hay que ver, ¿qué nota tienes? Le digo, B, C. ¿Por qué tienes esa nota? Hay que pensar, ya. ¿Por qué no estudié? Y luego ver preguntarles un poco más. ¿Estudiaste? ¿Dormiste temprano? Y cuando veo eso le digo, ya. Y le digo, esta nota te está recordando que hay cosas por hacer. Tienes que mejorar algunas cosas.

D2 (28 años) Si me ha pasado, primero las hago reflexionar, indicándoles que la nota no las define, se les explica que si las condiciones dan se puede recuperar. También que comprendan que hay rúbricas y la evaluación es constante no sólo la nota final del examen o el último trabajo, se les hace ver la importancia de la responsabilidad. Por último, se les anima a mejorar.

T1M (65 años) Se le motiva a reforzar. Mejorar el hábito de estudio, la atención. También les indico que puedan pedir ayuda.

T2M (46 años) Bueno, se trata colocando ejemplos, ¿no? Digo, bueno, imagínate, es una piedra que está en camino. Y la única manera de pasar es subir y pasar sobre ella, porque si tú vas a estar detrás de ella, detrás, viendo lo que pasó y no tratando de buscar una solución, pues te vas a enfascar, ¿no? Y la vida sigue adelante. Hoy me caí para levantarme. Entonces, mañana es otro día. Bueno, palabras así que les puedo mencionar a ellos.

T3F (33 años) Bueno, hacerle el acompañamiento como docente, y al revés también tener una reunión con los papás, para saber el motivo para que se sienta así. Entonces nosotros el trabajo siempre es de tres. Papás, estudiante y profesor. Nosotros como docentes podemos dar el acompañamiento necesario, y lo más importante es motivarla. Que sí puede, que puede lograrlo, que es capaz de lograrlo, que está en el inicio de repente, pero confiamos en su capacidad de poder lograr más y seguir avanzando finalmente.

T4F (61 años) Cómo me gustaría ayudar a todas, a todas. Sí, es una de las cosas. De una a otra se va a llegar. Para que ellas por lo menos tengan una pizca, una ilusión de vivir. Se lo hemos aprendido, la ilusión de vivir. No hay ilusión en este momento. No tienen esas ganas de decir ¿para qué salgo? No me va a apoyar. Les hago reflexionar. Y ver la misión de vida. Pero lo más importante es lo que tú sientes, no lo que el papá hace. A las pequeñas se les habla, se les explica personalmente, se les aplaude en público para animarlas y todas se alegran. Y les hago ver el darle la vuelta a la partida. Así buscar esa paz interior, se les cuestiona, también si pasó algo la importancia del perdón. Que reflexionen de sus actos pues la profesora da indicaciones con pautas claras.

T5F (22 años) Ya me pasó con un estudiante justo aquí. Entonces, me puso a llorar una hora entera. Me agarró mucho el corazón. O sea, ya no puedo dejar de ser docente. Ya me agarró como humana. O sea, no, me hizo, me hizo sentir muy mal porque dije, quizá yo he puesto un nivel muy alto y ella se sentía frustrada porque decía, mis, yo he estudiado, yo he practicado, ¿por qué sigo teniendo C? Y tanto grande fue su sensibilidad en que ella haya llorado que yo dije, ¿sabes qué? Mira veamos una salida. Porque las demás que tenían C, es como que estaban nada acostumbradas a tener C y que no se habían y lo tomaban normal, entonces lo que hice es decirle estudia más y te voy a dar una evaluación para recuperar esa nota. Entonces, si yo veo que el estudiante le afecta mucho, siempre voy a hallar la manera de ayudar. Porque veo su compromiso de ella de poder hacerlo. A mí me gustaría darle más apoyo y pienso si podemos hacer prácticas quizá de acuerdo a su nivel. Claro, cuesta más tiempo, pero si es necesario, no hay problema.

T6F (54 años) Simple, les digo, lo que te ha pasado, ¿tiene solución? Si a mí de repente tengo que estudiar para la universidad, entonces, ¿de qué te preocupas? Y si lo que te está pasando no tiene solución, igual, ¿de qué te preocupas si ya no tiene solución? ¿Sabes? Déjalo. Hazlo a un costado y avanza. Que esto no sea una piedra en tu camino. Salta por encima y ya sabes lo que no debes hacer para la siguiente. Tómallo como un aprendizaje. Si te salió mal, pues ya sabes lo que no tienes que hacer. Les trato de ser bien deportivos para que ellos no, porque las niñas y muchos jóvenes se meten mucho en el problema y se hunden. En cambio, cuando miran, oye, no, mira. Claro. Y cuando son adultos, les digo, yo sé que desde mi lado se mira fácil, pero de algo te ha de servir. Sí, yo trato de ser así porque siempre me he guiado mucho con psicólogos. Mi hija es psicóloga también. Entonces, yo me apoyo mucho en ella para saber cómo tratar, porque lo que menos me gusta es que una persona termine herida, yo soy más inteligente y tengo que manejar estas cosas.

Pregunta General 11. ¿Qué tan importante es para usted el manejo de las emociones en el aula? D1 (25 años) Es muy, muy, muy importante. Primero, como te dije, las niñas perciben todo, cómo estás tú. Y también adoptan algunas de tus conductas. Y si es que tú tienes una respuesta determinada a una situación, muchas niñas la imitan. Porque todavía ellas se acuerdan de un aprendizaje por imitación. Si se pone que el profesor es el modelo, entonces dicen, ah, yo puedo copiar de ese modelo. Entonces, influye bastante cómo nosotras reaccionamos para que ellas también reaccionen de esa manera. Ahora con las niñas, la parte emocional es muy importante porque, primero, es innegable que se van a equivocar en algún ejercicio, en las habilidades. Y si es que ellas no tienen esta tolerancia a la frustración, se van a quedar en eso. Y puede ser que la niña sea muy inteligente y que traiga todas sus cosas, pero si no maneja la frustración que siente, si no logra expresar sus emociones de la manera más adecuada, no va a poder progresar académicamente ni en todos los demás aspectos de la persona. Porque, bueno, somos seres integrales. Entonces, todo está unido. Si es que no lo manejamos, así como uno solo, se desvían por algún lado. Y eso no les deja aprender.

D2 (28 años) Esto es un caso reciente, por ejemplo, es de las quejas constantes de un papá respecto a su hija que es hipersensible pero que a los papas les cuesta comprender que su hija es así. Esto me lo he bajoneado emocionalmente de una manera increíble, de hecho, en un inicio creí que lo iba a controlar, pero no. Me lo confié. A la primera que recibí su queja, ahora la segunda. Y después, otra vez, es la tercera. Y yo iba contando, y es la cuarta. Y luego, al final, dijo la niña que me está agrediendo. Y yo me cuestioné, ¿en qué momento le estoy agrediendo? O sea, para mí agresión, si bien es cierto, es pegarte, o no darte tu espacio, interrumpirte, dejarte con la palabra en la boca, no sé, cosas así, Y no hago eso con mis estudiantes y más aún soy madre sé cómo se debe tratar a un estudiante y no me gustaría que se le traten así a nadie. Eso me bajoneo porque no era real ese día estuve triste en clase, porque de verdad no tenía ánimos. Las estudiantes se dieron cuenta procuré desviar diciéndoles que no culminé con el desayuno y ya me recomponía. Pero luego digo, no está bien, porque esta emoción podría transmitir a ellas. Y vamos a estar con la cara larga todo el día, no, vamos a cambiar, entonces, trato de cambiar. Pero sí, en general, yo soy muy expresiva. Creo en su importancia, porque si no, no se puede trabajar. Se supone que como docentes debemos tener madurez emocional, sin embargo, en la práctica resulta difícil a veces es por ello que recomiendo que hagamos en el año risoterapia o actividades similares para liberar tensiones.

T1M (65 años) Las emociones son de acuerdo al momento. Se acoplan. Si es el caso de una estudiante se habla con los papas para poder ayudarlas. Te pongo un ejemplo, yo en el aula le digo, cuando cantamos el Himno Nacional, cantamos con fuerza, como patriotas, y cuando cantamos en misa, bien dice el Señor, el que ora, el que canta, ora dos veces, se hace con ánimo. O si se tiene que hacer otra actividad que implica concentración de hace.

T2M (46 años) Sí lo veo importante, después de las capacitaciones que hemos tenido los docentes con psicología. Yo creo que es muy importante, porque el estado anímico de un alumno te permite que absorba todo lo que tú le vas a dar. Y lo aplico en mi caso para animar a mis estudiantes les digo vamos a trabajar, estudiantes. ¿Cómo estamos trabajando? Musiquita y a trabajar. Entonces, ya con que estén ahí y se relajen y aprenden. Trato de no llevar las cosas del colegio a casa pues influye, aunque a veces podrá ser inevitable.

T3F (33 años) Sí afecta, porque si imagínese que yo esté mal, ¿no? Y venga, pues, de estado anímico malo y leyes de las estudiantes, definitivamente va a afectar a las estudiantes mi comportamiento, mi estado emocional para ellas, ¿no? ¿Qué le voy a hacer? Respirar. Respirar, y hacer una autoevaluación, si es que estoy en lo correcto, si es que estoy en lo correcto, ¿no? Si definitivamente afecta, pero nosotros deberíamos estar preparados ya para poder manejar este tipo de situaciones. No debemos permitir que nuestras emociones o problemas externos al colegio influyan en el trabajo, ¿no? Cuando entran al colegio, uno deja la mochila afuera y, pues, tiene que hacer lo posible para que nuestros estudiantes no noten este tipo de cambios de humor o estados anímicos de nosotros.

T4F (61 años) Muy importante. En mi caso yo inicio el día dando gracias al Padre, para estar bien. Pues soy el reflejo para mis estudiantes. Yo procuro siempre anteponer en mi actuar la verdad, ante todo, pese a que pueda quedar mal ante algunos, no me importa pues eso tarde o temprano se ve en nuestro testimonio. Lo veo también cuando las estudiantes ya no lloran si no se adecuan a los talleres y sobrellevan las cosas como uno lo hace.

T5F (22 años) Muy importante. Porque si un estudiante está en un estado de ánimo muy triste, atrae a las demás. Y dicen, Miss, ¿por qué está mal? ¿Por qué está llorando? Entonces, en vez de estar listando clases, tenemos que gestionar ese conflicto. Y quita tiempo, no puedes avanzar. Y los estudiantes, de estar atentos, se dispersan y quitan toda la atención. Entonces, creo que es muy importante tener este manejo. Creo que Psicología tiene un semáforo. No entiendo muy bien su uso, pero dice que es muy bueno. Por ejemplo, en cuarto les funciona bien. Ya no tiene sus alertas rojas, como le llamábamos. Entonces, creo que va de la mano de la docente y también de las estudiantes. Pero sí influye bastante. Si es que un estudiante no está bien. Si está renegando. Si está triste o si está feliz. Influye mucho. Porque todo el conocimiento que le da, de acuerdo a cómo ella lo recibe. En mi situación docente me ha pasado. Sí, pero hay que sacar fuerzas donde no hay. Y dejar esa mochila aparte. Porque los estudiantes no tienen por qué sentirse así. Porque, si no dirían ¡ay, pobrecita! O, ¿qué le ha pasado? En mi caso, bueno, el año pasado que tuve una pérdida. Los estudiantes no se enteraron de nada. Ni siquiera mi profesora que acompañaba. Entonces, es dar todo de ti porque es tu trabajo y tienes que hacerlo bien. Y ya luego tendrás tiempo de procesar y superar.

T6F (54 años) Ah, fundamental. Es la base. Las emociones para mí es la base de todo. Por eso me gusta trabajar con todas las edades. Les explico, no solamente me pongo adelante y llevan los pasos. Les explico por qué esto y cuál es la actitud que tienes que tener aquí. Aquí eres otra persona. Por eso me gusta mucho la danza, porque transforma mucho a las personas, ayuda a fortalecer lo que es la personalidad, aparte de su lateralidad y etc., como personas. También les da más seguridad. Ya caminan de otra forma, ya se sienten más seguros. Es un trabajo largo, pero con muy buenos resultados. Y no me interesa que sean bailes profesionales. Mi objetivo es uno, que logren el trabajo en equipo, en este caso, el presentar algo, el que todas se sienten que tengan un lugar importante. Entonces, ya, con eso, ya digo, objetivo cumplido.

Anexo 11. Tabla de entrevista completa a estudiantes de quinto grado

Código 1. ¿Qué hace tu profesor(a) cuando no entiendes algo en clase? 2. ¿Cómo organiza tu profesor(a) la clase? 3. ¿Te parece fácil seguir sus instrucciones o indicaciones? 4. ¿Qué reglas del salón conoces? 5. ¿Para qué crees que sirven las reglas que enseñaron? 6. ¿Qué sucede y cómo actúa tu profesor(a) cuando no se cumplen las reglas? 7. Si fueras docente por un día, ¿qué actividades harías y cómo organizarías las clases? 8. ¿Qué tan importante es para ti llevarte bien con la docente en el aula?

E1 En inglés no le digo nada. Le pregunto a mi hermana porque ya se graduó, a mi miss o a mi hermano. A veces a mi mamá, pero menos en matemática porque no puede ayudarme. Avanzamos con el libro. Tenemos recreo los lunes. En matemática hacemos el Max Challenge y luego trabajamos normal. Los martes resolvemos problemas en 3 minutos mentalmente. Al final del día anotamos la tarea y dejamos todo en orden. Sí, me es fácil seguir las instrucciones de mi miss, solo que a veces me distraigo acomodando papelitos. Levantar la mano para hablar; escuchar a los demás y a la miss; estar puntual. Sirven para mantener el orden en el salón, porque si no perderíamos clases. Nos llama la atención y pregunta por qué estamos hablando. Si llegamos tarde, pedimos permiso y esperamos su respuesta. En matemática empezaría con juegos de Google, luego copiaríamos en el cuaderno. Si terminan rápido, jugaríamos. En tutoría pondría un video y hablaríamos de la obediencia. En personal social y ciencia veríamos videos y copiaríamos. Es importante llevarme bien con mi profesora porque ella también necesita ser respetada.

E2 Nos explica de nuevo y nos da otros ejemplos. Primero, por ejemplo, en matemática, hace una operación y nos enseña cómo resolverla. Luego deja ejercicios y nos pregunta si aprendimos. También hacemos el módulo y nos dice qué haremos durante el día. Sí, me es fácil seguir sus indicaciones, aunque a veces no, sobre todo cuando es gramática en comunicación. Levantar la mano; pedir permiso para entrar si llegamos tarde; no llegar tarde; sacar las loncheras en el receso. Es importante porque si no habría desorden, todas hablarían a la vez y nadie se entendería. Nos recuerda lo que debemos hacer. No muestra una actitud negativa. Haría ejercicios para multiplicar en matemática y usaría juegos con animales para aprender los tipos. Es importante llevarme bien con mi profesora, porque si no, no la escucharía y no podría aprender bien.

E3 Explica paso a paso hasta que entendamos. También nos deja tareas. Hacemos el módulo, seguimos el horario, tenemos recreo, otros cursos y escribimos las tareas en la agenda. Sí, entiendo normalmente las indicaciones de mi miss. Escribir en la agenda; levantar la mano; escuchar; pedir permiso. Para evitar desorden y entendernos mejor. Nos recuerda las normas y nos llama la atención si no las cumplimos. Explicaría las normas, haría clases divertidas con canciones y repasos. Es importante porque si no, no participaría ni entendería lo que dice.

E4 Cuando no entiendo, me lo vuelve a explicar. Hay orden. Nos explica el tema, copiamos y luego continúa con otros temas. Solo a veces se me complica, especialmente en matemática. Levantar la mano; ser respetuosa y obediente. Para comportarnos mejor y ser educadas. Nos recuerda lo aprendido y conversa con nosotras. Enseñaría desde lo más básico, mantendría limpieza y orden, y repasaría si no entienden. Es importante para poder comunicarme con ella cuando no entiendo algo.

E5 Le pido ayuda a mi papá porque él me entiende mejor. Nos explica y hacemos ejercicios. También usamos la pizarra y nos deja tareas. A veces no es fácil, pero mi papá me ayuda. Levantar la mano; respetar opiniones; no comer ni llegar tarde. Para evitar desorden y enfermedades. Se calma, nos mira y nos llama la atención por nuestro nombre. Cantaríamos, haríamos mímicas, juegos y actividades para demostrar lo aprendido. No es tan importante. Si no le caigo a alguien no me importa mucho, todas somos diferentes.

E6 Nos vuelve a explicar. Si no entiendo, le pregunto a la brigadier. El lunes tenemos el Max Challenge y el martes el Beats. A veces hay chistes, juegos y las brigadieres nos ayudan con el orden. Sí, pero a veces se me complica si son palabras nuevas. Orden, limpieza y dejar el salón ordenado al salir. Para ser responsables y cuidar nuestras cosas, como en casa. Nos recuerda las reglas y a veces levanta la voz para que escuchemos. No levantaría la voz. Cada estudiante tendría un rol. Primero el deber, luego el juego. Es importante porque ella nos enseña muchas cosas.

E7 Le pido ayuda o a veces pregunto a mis papás. Organiza todo bien. Hacemos el módulo, retos matemáticos, y si nos portamos mal, tenemos tres oportunidades. Solo me cuesta cuando no escucho bien o hay palabras raras. No bullying, levantar la mano, no comer en clase, cuidar los muebles. Sirven para escuchar bien, entender a la miss y estar cuidadosos. Se enoja, pero luego explica de nuevo y refuerza en tutoría. Organizaría grupos, pondría normas, todo bien ordenado. Es importante para que mis compañeras me respeten y la profesora me defienda si necesito.

E8 Nos da ejemplos y vuelve a explicar si no entendemos. Si hacemos bulla, no participamos. En el recreo podemos hablar. Siempre nos saluda y terminamos las clases rezando. Solo me cuesta en temas nuevos o mapas conceptuales. Levantar la mano, no comer, escuchar a las compañeras. Para estar en armonía y respetarnos todas. A veces nos dice 'serenidad' y recuerda los acuerdos. Saludaría, haríamos juegos y si alguien está sola, le hablaría. Al final del día, rezaríamos. Es muy importante, si no sería como tener una enemiga y no podría pedirle nada.

E9 Nos vuelve a explicar. Los lunes hay formación. Luego clases, recreo, oración y talleres. Firma nuestra agenda antes de irnos. Sí, pero en temas amplios como ciencia me cuesta un poco. Levantar la mano, escuchar, saludar, esperar turno para firmar. Para ser organizadas y tener orden. Nos hace señas y recuerda las normas con calma. Empezaría con el curso más difícil y terminaría con juegos. Haría una práctica. Es importante porque ellame enseña todo.

E10 Me explica paso a paso. Avanzamos, recreo, y terminamos tareas si algo falta. Organizamos la agenda al final. Solo me confundo si dice que es individual o grupal. Levantar la mano, no jugar ni comer, no interrumpir a la miss. Sirven para aprender mejor y respetar a la miss. Nos dice cosas como '¿Acaso tú eres la que debe responder?' si alguien interrumpe. Explicaría paso a paso. Les enseñaría sin gritarles y con respeto. Sí, porque nos enseña a respetar a los mayores.

E11 Vuelve a repetir o llama a algunas para que participen. Oración, módulo, clases, despedida en dos filas. A veces me cuesta cuando habla muy rápido. Levantar la mano, no decir malas palabras, no pelear, no hacer ruido. Para prestar atención, evitar conflictos y estar organizadas. Da tres oportunidades. Si te pasas, te saca a reflexionar. Saludar, orar, módulo, examen, y actividades en grupo. Sí, porque no hay razón para llevarme mal.

E12 Nos dice que releamos o viene a nuestro sitio para explicarnos. Hacemos el módulo, luego recreo. Hay roles para cortinas, limpieza, pizarra, etc. Solo me cuesta cuando todas hablan. Pedir permiso para salir; mantener orden; no dejar tiras de mochila. Para cuidarnos y estar ordenadas. Llama la atención o nos saca. A veces deja tarea como caligrafía. Formaría equipos con quienes necesitan ayuda. Haría ejercicios y trabajos en grupo. Es importante para estar en paz, mejorar calificaciones y tener confianza.

E13 Explica de nuevo o pregunta si entendimos. Saludamos, módulo, clases con ejemplos. Si no copiamos rápido, perdemos recreo. A veces me cuesta cuando hay bulla o no se ve bien en el proyector. Levantar la mano, saludar, respetar para evitar bullying. Para tener orden y organización. Hace dinámicas y recuerda las normas. Cantaríamos, haríamos historias, oraciones, y juegos. Al final, repaso y oración. Es importante porque puedo decirle lo que pienso con sinceridad.

E14 Escucho cuando otras preguntan. Así entiendo mejor. Módulo, explicación con ejemplos. Hay encargadas para revisar. Sí me parece fácil. Levantar la mano, ser puntuales. Para no interrumpir y mostrar respeto. Nos repite la regla si llegamos tarde. No me imagino como profesora. Quisiera ser astrónoma o escritora. Sí, para poder contarle cualquier cosa.

E15 Explica hasta que entendamos. Primero explica, luego escribimos, repasamos, deja tarea. Sí entiendo porque lo explica muy bien. Levantar la mano, no interrumpir, no pararse sin permiso. Para convivir mejor y entendernos. Nos riñe sin levantar la voz. Si repiten, las deja fuera para reflexionar. Módulo de matemática, vigilaría en refrigerio, enseñaría valores. Sí, porque no podemos estar enojadas con ella todo el año.

E16 Con confianza nos vuelve a explicar. Módulo, cursos, capilla, oración, recreo. Hay encargadas de orden. Me cuesta en matemática o en educación física porque no me gusta correr. Levantar la mano, obedecer, mantener limpio el salón. Para mantener orden y limpieza. Nos corrige. Si es grave, llama a los papás. Juegos, dinámicas, trabajo en grupo, bailes, exámenes. Es importante para tener confianza y pedir ayuda.

E17 Lo vuelve a explicar. Saludamos, jugamos, explica. Si hay problemas, nos ayuda. A veces me olvido de pedir explicación en matemática. Levantar la mano, no gritar, no correr, venir uniformadas. Para que haya orden y porque la miss nos quiere. Ahora cumplimos más que el año pasado. Haríamos juegos, experimentos, reforzaría aprendizajes. Sin taller si no cumplen. Sí, es importante.

E18 Le pregunto y me explica. Módulo, correcciones, clases, oración. Educación física con atención. Me cuesta con palabras nuevas o si estoy al fondo. Levantar la mano, respetar a la miss y compañeras, pedir permiso. Para mantener el aula ordenada y evitar accidentes. Nos agradece por esperar o pregunta si pedimos permiso. Organizaría todo, cuidaría recreo, resolvería conflictos. Es muy importante para evitar castigos sin motivo.

E19 Nos explica otra vez. Nos dice qué haremos y organiza para el siguiente día. Módulo y clases. A veces no pido ayuda por vergüenza. Orden y limpieza. Para no tener el aula sucia ni desordenada. Recuerda a las encargadas y cómo dejamos todo. Sacaría los cursos del día, pondría un video, haríamos manualidades y saldríamos al patio. Sí, porque nos enseña cada día y nos ayuda si pasa algo.

E20 Nos explica y da más ejemplos si no entendemos. Muy organizada. Módulo, saludo, clases, recreo, capilla, despedida. Sí comprendo las indicaciones. Saludar, disculparse si llegamos tarde, entregar agenda, lavarnos las manos. Para que la miss esté informada y cuidar nuestra salud. Nos hace repetir. Si llegamos tarde, nos regresa a la puerta. Saludaría, explicaría el tema, haría manualidades y ejercicios. Es importante para no tener problemas de comunicación.

Anexo 12. Tabla de entrevista completa a estudiantes de sexto grado

Código 1. ¿Qué hace tu profesor(a) cuando no entiendes algo en clase? 2. ¿Cómo organiza tu profesor(a) la clase? 3. ¿Te parece fácil seguir sus instrucciones o indicaciones? 4. ¿Qué reglas del salón conoces? 5. ¿Para qué crees que sirven las reglas que enseñaron? 6. ¿Qué sucede y cómo actúa tu profesor(a) cuando no se cumplen las reglas? 7. Si fueras docente por un día, ¿qué actividades harías y cómo organizarías las clases? 8. ¿Qué tan importante es para ti llevarte bien con la docente en el aula?

A1 Nos explica, pero a veces nos deja lo que no se pudo resolver. Hace juegos para aprender, pero a veces habla rápido o muy bajo. A veces se molesta. A veces es fácil y otras no. Ser puntual; ser responsable; reglas de convivencia; ser educada con las compañeras.



Ayudan a sacar buenas notas y a ser más educadas. Se molesta y alza la voz cuando pasamos el límite. Pondría reglas claras y daría premios por cumplirlas. Empezaría desde lo más fácil. Es importante porque nos ayuda a escucharnos y resolver problemas.

A2 Nos explica y vuelve a preguntar si entendimos. Primero hacemos el módulo con canciones. Vamos a la capilla, escribimos en los cuadernos y vemos videos. Sí, aunque a veces me cuesta por mi comportamiento.

No conversar en clase; no comer en clase; saludar a las personas. Sirven para mantener el orden. Nos dice silencio y si no hacemos caso, nos anota en la agenda. Haría el módulo y avanzaría normal, con imágenes. Seguiría la rutina de mi profesora. Es importante porque es como una mamá y nos recuerda las cosas.

A3 Nos vuelve a explicar hasta que entendamos. Hace juegos para aprender, luego explica y copiamos. A veces vemos videos. Sí, solo me cuesta un poco en matemática. Normas de convivencia; estar informadas; en orden; escuchar a los profesores. Levanta la voz para que la escuchemos. Si no, deja caligrafía. Levanta la voz o deja tarea cuando no cumplimos. Buscaría un tema, lo explicaría con juegos y videos. Sí es importante, porque si no, no podría aprender bien.

A4 Nos pregunta y luego nos explica. Está bien organizada. Da tiempo para juegos porque siempre estamos sentadas. Sí, porque siempre la entiendo. Bajar ordenadamente; no hacer bulla; levantar la mano; cumplir con el reglamento. Para convivir bien y mantener el aula ordenada. Nos recuerda las reglas porque si no sería un caos. Habría tiempo para jugar, después clases. Haría juegos en matemáticas para moverse y aprender. Es importante porque así la puedo saludar donde sea.

A5 Se enoja y no responde, pero después sí lo hace. Tenemos casilleros para mochilas, hacemos el módulo, luego recreo y seguimos con las clases. Siempre entiendo, solo en matemática es más difícil. Estar en silencio; pegar fichas; prestar atención; escuchar; hablar para participar. Si no, todo estaría alborotado. Todas cumplen las reglas menos una. Haría juegos didácticos. Iríamos a la capilla. Es importante porque pasaremos un año entero con ella.

A6 Nos vuelve a explicar. A veces hacemos juegos. Nos pregunta si entendimos. Hace juegos, vemos videos, luego nos explica y copiamos la teoría. Sí entiendo. Levantar la mano; respetar cosas ajenas; venir bien presentadas; no sacarse el cerquillo. Para estar mejor organizadas y llegar a acuerdos. Nos dice que no lo hagamos. Repasamos las normas. Explicaría el tema, haría ejercicios y verificaría si entendieron. Es importante porque es buena, divertida y cariñosa.

A7 Me explica. También practico con mi mamá o abuelita. Vamos a la capilla y hacemos actividades. Todo tiene orden. Sí entiendo, excepto en matemática. Levantar la mano; prestar atención; llegar puntual. Para que haya orden y no tanto ruido. Levanta la voz para corregirnos. Iríamos a la capilla, luego módulo. Haría manualidades y una prueba para ver si entendieron. Es importante para entender mejor y estar en armonía.

A8 Nos explica otra vez y nos ayuda a entender. Hacemos el módulo Smart, luego nos despedimos en orden. A veces es difícil, sobre todo en matemática o tareas complicadas. Levantar la mano; salir en orden; escuchar al profesor; no hablar cuando no toca. Para ser disciplinadas y tener orden. No anota en el cuaderno de incidencias. Sería profesora de kínder. Haría juegos para aprender. Preguntaría si entendieron. Sí es muy importante para poder socializar y entendernos más.

A9 Siempre explica con ejemplos. Hay encargadas del orden, tareas y participaciones. Oramos, hacemos módulo, clases y recreo. Casi siempre entiendo. Venir con lazo; levantar la mano; no correr; escuchar con atención. Para tener orden. Nos explica lo que pasó sin decir nombres y recuerda que respetemos las reglas. Haría un proyecto del respeto con un árbol y otras dinámicas divertidas. Es importante para disfrutar la clase sin sufrir aprendiendo.

A10 Vuelve a explicar hasta que todos entiendan. Le gusta el orden. Empieza saludando, capilla, clases, juegos y proyectos. Sí entiendo todo. Levantar la mano; no comer en clase; pedir permiso para tomar agua o ir al casillero. Para organizarnos y tener más orden. Levanta la voz y nos deja caligrafía si no escuchamos. Oración en capilla, juegos, clases, descanso con dibujo, paseos. Clases por grupos. Es importante ganarme su confianza y poder expresarme. También perdonar como Jesús.

A11 Pregunta quién no entendió y pone ejemplos fáciles. Hacemos módulo Smart, capilla, actividades, despedida. Sí entiendo. No decir groserías; mantener limpieza; estar bien presentadas. Para respetar a todos, incluida la directora. Llama la atención y da consejos. Si se portan mal, les baja puntos. Haría actividades con el tema, dejaría que levanten la mano, explicaría personalmente. Es importante porque es como mi segunda mamá, es amable y nos respeta.

A12 Nos dice que juntemos mesas para ayudarnos. Módulo, clases, recreo, y menos escritura al final. Me cuesta más en matemática y comunicación. Orden y limpieza; disciplina; buena presentación. Porque con orden la vida es más fácil. Grita o levanta la voz. Después de ordenar, haría una actividad divertida. 100% importante porque ella nos enseña.

A13 Me ayuda si no entiendo. Módulo, clases, recreo, más clases y otro recreo. Siempre entiendo. No dejar basura en el piso. Para no contaminar el ambiente. Recuerda que debemos recoger la basura. Haría actividades para estudiar y jugar. Es importante porque mi profesora es graciosa.

A14 Me acerco para que me explique. Módulo, oración, tema, recreo. Escribimos en la agenda. A veces me cuesta en matemática o si me distraigo. Levantar la mano; respetar docentes y compañeras; mantener limpio el aula; no comer en clase. Para respetarnos y mantener limpio el aula. Nos dice que paremos y recuerda que está mal interrumpir. Rezar, hablar del tema, hacer juegos, sacar a participar, reforzar, usar el piano. Es importante porque puedo contarle si me pasa algo y me aconseja.

A15 En ciencia y tecnología le pregunto y me explica. Hace dinámicas, explica el propósito, recreo, firma agendas. Sí entiendo, aunque a veces no escucho su tono. Levantar la mano; guardar silencio; salir ordenadas; estar bien vestidas. Para convivir sanamente. Recuerda las normas. Si se repite, anota en la agenda. Área dinámica, propósito del día, pausa activa, juego, refuerzo. Es importante porque la vemos diario y nos da confianza.

A16 Le pregunto y explica, menos si no atendimos. Explica con juegos, luego trabajamos en cuaderno y libro. A veces no entiendo si es una tarea. Levantar la mano; listón azul; peinadas; escuchar; no comer. Para tener orden y comprensión en clase. Nos da tiempo para reflexionar y se enoja si no hacemos caso. Haría juegos para explicar, usaría el libro, repasaría normas. Muy importante para convivir y preguntar si no entiendo.

A17 A veces me acerco en privado porque me da vergüenza en público. Jugamos, nos habla del tema, usamos videos, explica otra vez. No siempre entiendo porque me distraigo. No comer; atender; salir en orden. Si no hay orden, la miss se preocuparía. Se molesta y recuerda las normas. Si te portas mal, haces 10 líneas. Oración, módulo, juego del tema, escribir en cuaderno y libro. Es algo importante, porque si no, no le haría caso.

A18 Solo cuando no entiendo me acerco. Normalmente entiendo sola. Vamos a la capilla, avanzamos los cursos. Algunas veces vamos tarde. Casi siempre entiendo. No hablar con compañeras; no comer; levantar la mano. Para tener orden y evitar caos. Nos advierte o anota en la agenda. Pide silencio. Daría premios por actividades y me preocuparía que entiendan. Es importante para aprender más, jugar y hacer preguntas.

APÉNDICE D: APOYOS VISUALES O COMPLEMENTARIOS

Anexo 13. Cuadros y tablas complementarias

Tabla 15. Antecedentes de la Inteligencia Emocional

□

□

Fuente: Adaptado y ampliado de Belmonte Lillo (2013, p. 60)

Tabla 16. Plan de estudios institución educativa - Nivel Primaria

ÁREAS / GRADOS CICLO III CICLO IV CICLO V

1° 2° 3° 4° 5° 6°

Comunicación 7 7 7 7 7 7

*Razonamiento Verbal 2 2 2 2 2 2

Matemática 7 7 7 7 7 7

*Razonamiento Lógico 2 2 2 2 2 2

Arte y Cultura 2 2 2 2 2 2

*Coro 1 1 1 1 1 1

Inglés 6 6 6 6 6 6

Ciencia y Tecnología 5 5 5 5 5 5

Personal Social 4 4 4 4 4 4

Educación Religiosa 2 2 2 2 2 2

Educación Física 2 2 2 2 2 2

*Danza 1 1 1 1 1 1

Educación para el trabajo (computo) 2 2 2 2 2 2

Tutoría 2 2 2 2 2 2

Tabla 17. Calendarización escolar 2025 - Nivel primario

□

Tabla 18. Observación no participante (docente D1 – quinto grado de primaria)

Contexto: Aula de quinto de primaria (Docente tutora – D1).

Categoría Subcategoría Indicador Indicador observable Criterios de observación Descripción o notas de la observación

INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE Intrapersonal Comprensión de sí mismo (CM) Manejo emocional ante situaciones estresantes o desafiantes El docente regula su tono de voz, lenguaje corporal y actitud ante conductas disruptivas o imprevistos. La docente regula su tono de voz de acuerdo a la situación que enfrenta, manifiesta con el lenguaje corporal lo que quiere expresar, tiene una actitud positiva ante las dificultades, mantiene la calma antes de actuar ante una situación. Efectivamente toma un espacio para responder adecuadamente.

Asertividad (AS) Forma de expresar límites y normas con claridad y respeto Da instrucciones claras, responde con firmeza y respeto en situaciones de desacuerdo. Da instrucciones claras para expresar los límites, explicándoles a las estudiantes las consecuencias de cada acto, responde con firmeza y respeto en situaciones de desacuerdo, colocando ejemplos.

Autoconcepto (AC) / Independencia (IN) e autorrealización (AR) Seguridad en su actuar pedagógico Se muestra seguro/a al tomar decisiones, mantiene el control del grupo con autonomía. Se muestra segura al tomar decisiones más sin son de su dominio, mantiene el control del grupo al cual maneja, sabe en qué momento puede solicitar ayuda y ayudar.

Interpersonal Empatía (EM) Reconocimiento de emociones en estudiantes Cambia el enfoque de la clase o se acerca a estudiantes que muestran malestar emocional. Reconoce notablemente alguna estudiante está pasando por alguna dificultad, conoce bien a sus estudiantes y busca ayudarlas de forma independiente asimismo que se desarrollen, cambia el enfoque de la clase para poder abordar la situación.

Relaciones interpersonales (CIE)- Responsabilidad Social (RS Interacciones positivas con el grupo Promueve la escucha, la colaboración, se dirige con respeto, afecto y equidad. Promueve la escucha entre todas,



el respeto, responsabilidad, el trabajo en equipo,

coloca responsables de algunas áreas para que se desarrollen las estudiantes en autonomía, hay respeto, generosidad y empatía en el aula que maneja.

Categoría Subcategoría Indicador Indicador observable Criterios de observación Descripción o notas de la observación



INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE Adaptabilidad Solución de problemas (SP) Resolución de conflictos entre estudiantes Media en discusiones, propone alternativas, evita castigos impulsivos.

Aplica técnicas y también promueve a que las estudiantes puedan aplicarlas, persiste, aunque a veces las estudiantes van asimilando.

Flexibilidad (FL) y prueba de la realidad Capacidad de adaptarse ante cambios o dificultades Modifica estrategias o actividades cuando la situación lo requiere. Alta capacidad para adecuarse y buscar soluciones a las dificultades, modificando y adecuando en orden de prioridad y urgencia.

Manejo de la Tensión o Estrés Tolerancia a la tensión (TT) Control de impulsos y tolerancia al estrés No responde de forma agresiva ni evade la situación. Mantiene la calma frente a imprevistos. Mantiene la calma, espera breves espacios para tener una respuesta ante un imprevisto.

Estado de ánimo general (CAG) Actitud positiva y entusiasmo por la enseñanza Se muestra motivado, con disposición afectiva hacia el grupo. Mantiene una actitud positiva con el grado a cargo, disponible a escuchar, apoyar y mejorar lo que sea necesario.

Observaciones adicionales en campo Es un aula diversa, las diferencias que ha encontrado la docente ha sabido manejarlas como fortalezas, se sigue trabajando en e orden, actitud de las estudiantes, es notorio que ven como referente a su docente, le guardan respeto, pero también hay un vínculo de confianza de las estudiantes, por el trabajo organizado que mantiene la docente y experiencia que demuestra. Destaca en el autoconocimiento que tiene la docente, empatía y capacidad adaptarse a las situaciones complejas.

Tabla 19. Observación no participante (docente D2 – sexto grado de primaria)

Contexto: Aula de sexto de primaria (Docente tutora D2)

Categoría Subcategoría Indicador Indicador observable Criterios de observación Descripción o notas de la observación

INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE Intrapersonal Comprensión de sí mismo (CM) Manejo emocional ante situaciones estresantes o desafiantes El docente regula su tono de voz, lenguaje corporal y actitud ante conductas disruptivas o imprevistos. La docente regula su voz de acuerdo a la ocasión y su manifiesta en su lenguaje corporal lo que quiere expresar. Mantiene la serenidad.

Asertividad (AS) Forma de expresar límites y normas con claridad y respeto Da instrucciones claras, responde con firmeza y respeto en situaciones de desacuerdo. Da instrucciones, en ocasiones puede no ser tan clara, sin embargo, al darse cuenta lo expresa. Respeta las opiniones de las demás si ve que están en lo incorrecto muestra ejemplos para dar razón.

Autoconcepto (AC) / Independencia (IN) e autorrealización (AR) Seguridad en su actuar pedagógico Se muestra seguro/a al tomar decisiones, mantiene el control del grupo con autonomía. Se muestra segura en su actuar, excepto cuando las situaciones sobrepasan el nivel de tensión, puede sobre pensar.

Interpersonal Empatía (EM) Reconocimiento de emociones en estudiantes Cambia el enfoque de la clase o se acerca a estudiantes que muestran malestar emocional. Si sucede un acontecimiento que afecta más de una adecua y ve la forma de enfocar la clase, para solucionar las situaciones que pasan las estudiantes. Conoce como puede actuar y como es cada estudiante.

Relaciones interpersonales (CIE)- Responsabilidad Social (RS Interacciones positivas con el grupo Promueve la escucha, la colaboración, se dirige con respeto, afecto y equidad. Promueve la escucha activa, la colaboración entre pares, el respeto.

Categoría Subcategoría Indicador Indicador observable Criterios de observación Descripción o notas de la observación



INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE Adaptabilidad Solución de problemas (SP) Resolución de conflictos entre estudiantes Media en discusiones, propone alternativas, evita castigos impulsivos.

Busca mediar los conflictos y solucionarlos de forma inmediata, ya sea personal entre pares.

Flexibilidad (FL) y prueba de la realidad Capacidad de adaptarse ante cambios o dificultades Modifica estrategias o actividades cuando la situación lo requiere. Se adapta ante los cambios, aunque puede costarle al inicio, pero busca una alternativa.

Manejo de la Tensión o Estrés Tolerancia a la tensión (TT) Control de impulsos y tolerancia al estrés No responde de forma agresiva ni evade la situación. Mantiene la calma frente a imprevistos. Responde después analizar la situación, se da cuenta si lo hace de una forma no adecuada y se corrige. Busca hacer las cosas antes para no llegar a momentos de tensión por se conoce y prevee.

Estado de ánimo general (CAG) Actitud positiva y entusiasmo por la enseñanza Se muestra motivado, con disposición afectiva hacia el grupo. Muestra una actitud adecuada.

Observaciones adicionales en campo Si bien es cierto la docente procura promover el respeto las relaciones sanas, por la diversidad de estudiantes, algunas estudiantes tienen habilidades diferentes (autismo, retraso, una estudiante superdotada), implica un esfuerzo doble ya que algunas necesitan una ayuda más personalizada y otras trabajan de manera más rápida. La mitad de las estudiantes tienen algunos cambios (preadolescencia), y otras aún se mantienen, para algunas les es difícil seguir las normas o sabiéndolas las rompen, un trabajo extra para la docente. La docente resalta en el componente interpersonal (tiene una gran preocupación de cómo ayudar a las estudiantes para que comprendan cada curso), y con el tipo de aula que le ha tocado a estado mejorando a nivel de adaptabilidad y manejo de estrés.