

**PERCEPCIÓN SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL  
DOCENTE DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
PRIVADA FEMENINA DE AREQUIPA**

PERCEPTION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRIMARY  
SCHOOL TEACHERS AT A PRIVATE GIRLS' SCHOOL IN AREQUIPA

**Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria**

**Autor**

Norma Ganny Machaca Hancoo  
<https://orcid.org/0000-0001-5489-7835>

**Asesor**

Eduar Antonio Rodriguez Flores  
<https://orcid.org/0000-0003-0807-6686>

**Lima, diciembre, 2025**



## **DEDICATORIA**

A Dios, por permitirme conocerlo, amarlo y servirle en esta hermosa vocación, 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, quienes seguro comparten esta alegría. Al Mg. Antonio, por el tiempo destinado a las asesorías. A todas las personas que han hecho posible culminar este proceso.

**Norma Ganny Machaca Hanco**

La Inmaculada nunca falla.

P. Tomas Morales

Gracias.

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo general analizar las percepciones de los docentes sobre la inteligencia emocional en su práctica pedagógica en el nivel primario de una institución educativa privada femenina de la ciudad de Arequipa. Se abordan tres objetivos específicos: explorar las experiencias de los docentes relacionados con sus procesos personales de autorregulación emocional durante la práctica en el aula; identificar las formas en que los docentes perciben el manejo emocional en su relación e interacción cotidiana con las estudiantes de primaria; e interpretar cómo los docentes perciben la influencia de la inteligencia emocional en su capacidad de adaptación pedagógica y toma de decisiones frente a situaciones cambiantes del aula. El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo. La muestra está conformada por ocho docentes del V ciclo de Educación Básica Regular, entre tutoras y docentes especialistas. La técnica de recolección es la entrevista semiestructurada, elaborada a partir del modelo de inteligencia emocional de Bar-On. Los resultados destacan que los docentes reconocen la inteligencia emocional como un elemento influyente en su práctica, especialmente en la autorregulación emocional, la interacción con las estudiantes y la adaptación pedagógica. No obstante, se identifican diferencias en el nivel de conciencia emocional y en las estrategias empleadas, lo que resalta la necesidad de fortalecer la formación emocional docente.

**Palabras clave:** inteligencia emocional; percepción docente; enfoque cualitativo; práctica pedagógica; educación primaria.

## ABSTRACT

The overall objective of this research was to analyze teachers' perceptions of emotional intelligence in their teaching practice at the primary level of a private girls' school in the city of Arequipa. Three specific objectives were addressed: to explore teachers' experiences related to their personal processes of emotional self-regulation during classroom practice; to identify the ways in which teachers perceive emotional management in their daily relationships and interactions with primary school students; and to interpret how teachers perceive the influence of emotional intelligence on their ability to adapt pedagogically and make decisions in response to changing classroom situations. The study was conducted using a qualitative approach. The sample consisted of eight teachers from the fifth cycle of regular basic education, including tutors and specialist teachers. The technique used was the semi-structured interview, based on Bar-On's emotional intelligence model. The results highlight that teachers recognize emotional intelligence as an influential element in their practice, especially in emotional self-regulation, interaction with students, and pedagogical adaptation. However, differences in the level of emotional awareness and in the strategies used were identified, highlighting the need to strengthen teachers' emotional training.

**Keywords:** emotional intelligence; teacher perception; qualitative approach; teaching practice; primary education.

## ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL.....	13
1.1. Antecedentes.....	13
1.1.1. Ámbito internacional.....	13
1.1.2. Ámbito nacional.....	19
1.1.3. Ámbito local.....	20
1.2. Bases teóricas.....	22
1.2.1. Desarrollo histórico de la inteligencia emocional.....	22
1.2.2. Fundamentación teórica.....	24
1.2.3. Modelos teóricos de inteligencia emocional.....	26
1.3. Marco conceptual.....	31
1.3.1. Definiciones conceptuales de la inteligencia emocional.....	31
1.3.2. Categorías y subcategorías de la inteligencia emocional.....	32
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO.....	34
2.1. Enfoque, nivel y método.....	34
2.2. Categorías y subcategorías de estudio.....	34
2.3. Escenario y participantes.....	35
3.3. Técnicas e instrumentos de investigación.....	38
3.4. Procesamiento de la información.....	39
3.5. Validación de instrumentos.....	41
3.6. Consideraciones éticas.....	42
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	43
3.1. Presentación de resultados.....	62

3.1.1. Explorar las experiencias de los docentes relacionadas con sus procesos personales de autorregulación emocional durante la práctica en el aula.....	62
3.1.2. Identificar las formas en que los docentes perciben el manejo emocional en su relación e interacción cotidiana con las estudiantes de primaria .....	62
3.1.3. Interpretar cómo los docentes perciben la influencia de la inteligencia emocional en su capacidad de adaptación pedagógica y la toma de decisiones frente a situaciones cambiantes del aula .....	63
CAPÍTULO IV: _DISCUSIÓN.....	64
4.1. Discusión de los resultados .....	64
4.1.1. Discusión del objetivo específico 1 .....	65
4.1.2. Discusión del objetivo específico 2.....	66
4.1.3. Discusión del objetivo específico 3.....	66
CAPÍTULO V: _CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	68
REFERENCIAS .....	71
ANEXOS.....	79

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Tipos de modelos teóricos de inteligencia emocional .....	26
<b>Tabla 2.</b> Categoría y subcategorías tomadas en cuenta para la investigación .....	35
<b>Tabla 3.</b> Características de la población docente.....	37
<b>Tabla 4.</b> Tabla explicativa del Rol Pedagógico según el CNEB .....	37
<b>Tabla 5.</b> Objetivos específicos y técnicas de recolección de datos.....	39
<b>Tabla 6.</b> Códigos de los participantes .....	40
<b>Tabla 7.</b> Códigos de la categoría y subcategorías.....	40
<b>Tabla 8.</b> Códigos de técnicas e instrumentos.....	41
<b>Tabla 9.</b> Códigos de las preguntas de la entrevista docente .....	41
<b>Tabla 10.</b> Matriz de análisis de entrevistas.....	44
<b>Tabla 11.</b> Antecedentes de la Inteligencia Emocional.....	104
<b>Tabla 13.</b> Plan de estudios de la institución educativa - Nivel Primaria .....	105
<b>Tabla 14.</b> Calendarización escolar 2025 - Nivel primario .....	105

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Etapas del desarrollo de la inteligencia.....	23
<b>Figura 2.</b> Modelo de Salovey y Mayer .....	27
<b>Figura 3.</b> Componentes de la IE en el Test TMMS-24 Fernández Berrocal .....	28
<b>Figura 4.</b> Componentes del Modelo de Goleman.....	29
<b>Figura 5.</b> Evolución del Modelo de Bar-On .....	30

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1.</b> Formato validación de juicio de expertos.....	79
<b>Anexo 3.</b> Ficha para validación de instrumento .....	81
<b>Anexo 4.</b> Matriz de consistencia .....	86
<b>Anexo 5.</b> Matriz de operacionalización de categorización.....	88
<b>Anexo 6.</b> Guía de entrevista semiestructurada a docentes .....	89
<b>Anexo 7.</b> Consentimiento informado firmado por los docentes.....	90
<b>Anexo 8.</b> Tabla de entrevista completa a docentes .....	91
<b>Anexo 9.</b> Cuadros y tablas complementarias .....	104

## 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-Torres et al., 2020). Sobre esto, Goleman (2010) destacó 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 (2022) señaló 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 (2022) indicó que los problemas de salud mental han aumentado en los últimos años, lo que se atribuye, 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 (2024) reportó que, tras la pandemia, el 61.5 % de los encuestados presentó algún problema de salud mental. Asimismo, la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2025) 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, y alcanzó un pico del 11.3 % en 2021. Asimismo, en el ámbito educativo, la problemática del estrés laboral es evidente, pues afecta tanto el desempeño de los docentes como el clima del aula.

Existe un interés de incluir la IE en el ámbito educativo y se ve reflejado en el Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016), que plantea, en el perfil de egreso de los estudiantes, el desarrollo de habilidades socioemocionales. Al mismo tiempo, en el marco del buen desempeño docente, se busca que el docente desarrolle su profesionalidad e identidad docente, y reflexione sobre su práctica. Sin embargo, no se mencionó la importancia incluir esta competencia en la formación docente y los procedimientos para aplicarlos. Según Hernández Barraza (2017), el docente es quien tiene que interesarse en desarrollar sus habilidades emocionales y quien debe proveerse de herramientas, estrategias y conocimientos de la IE, ya que en la formación inicial estos se

dejan de lado. Este es el enfoque de estudios de esta investigación, pues el docente es quien pasa la mayor parte de tiempo con los estudiantes en el proceso de formación educativa, el cual no solo es de conocimientos; sino también, emocional (Palomera Martín et al., 2006).

Alburqueque y Capo (2021) realizaron un estudio en Chiclayo referente a la afectación del nivel de estrés del docente en el desempeño docente, el cual se refleja en la calidad educativa. Por otro lado, Goleman (2022) explicó que un factor que influye en la última década referente a los desequilibrios emocionales es la carencia de formación sólida en docentes y estudiantes en el campo de la inteligencia emocional. Por su parte, Bada Quispe et al. (2020) añadió que los docentes peruanos en Chimbote presentan un nivel intermedio de estrés laboral (80,7 %), cifra que merece ser tomada en cuenta de forma prioritaria para preservar el clima organizacional educativo, ya que tiene una afectación en un nivel alto. Para Salovey y Mayer (1990), si los docentes desarrollan con mayor solidez las competencias emocionales, lograrán construir entornos de aprendizaje favorables y armónicos, que se caracterizan por un clima de respeto, donde se fomenta el aprendizaje y la cooperación.

Existen diversos estudios que demuestran que la inteligencia emocional desempeña un papel clave en la adaptación de las personas a su entorno, pues facilita el manejo del estrés y la ansiedad en distintas situaciones, incluyendo el ámbito educativo (Bar-On, 2000). Sin embargo, la mayor parte de investigaciones ha priorizado su estudio en los estudiantes como principal unidad de análisis, y con una menor atención en el docente, situación que es evidenciada por Páramo y Torres Aranguren (2021) en su indagación. Asimismo, al ser un tema de interés y muy abordado, aún no se logra un consenso en la metodología para obtener resultados representativos. Pese a los diversos estudios, se siguen incrementando las estadísticas en temas de conflictos, desequilibrios emocionales y bajo manejo emocional.

El éxito de implementación de programas en la formación de la inteligencia emocional del docente en las instituciones educativas también depende el valor que perciben los docentes y cómo estos tienen una incidencia significativa en el aula. En la institución educativa privada de Arequipa, específicamente en el nivel primario, como parte de su proceso de selección de perfil docente, se observó que los docentes provienen de diferentes centros de formación, varían en los años de experiencia y tienen formas diversas de

actuación. Sin embargo, no se investigó en profundidad cuál es su percepción sobre la adquisición de la inteligencia emocional y el valor que posee en la práctica docente.

En ocasiones, se da por entendido que los docentes son conocedores de estas habilidades y se les demanda que desarrollen una educación integral y asuman una serie de responsabilidades. No obstante, no se les brindan los medios para desarrollar estas competencias emocionales en la escuela ni se les ofrecen las estrategias para afrontarlas en su práctica diaria. Por ello, la pregunta de investigación es: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre la inteligencia emocional en su práctica pedagógica en primaria de una institución educativa privada femenina de Arequipa? A través de esta pregunta, se pretende conocer cómo los docentes valoran su inteligencia emocional y qué factores influyen en su práctica pedagógica.

Este estudio tiene un enfoque cualitativo, orientado a comprender las percepciones de los docentes de primaria respecto a la inteligencia emocional en su práctica pedagógica dentro de una institución educativa privada femenina de Arequipa. Por tanto, el objetivo general de este estudio es analizar las percepciones de los docentes sobre la inteligencia emocional en su práctica pedagógica en primaria de una institución educativa privada femenina de Arequipa. De este modo, se plantean tres objetivos específicos:

- Explorar las experiencias de los docentes relacionadas con sus procesos personales de autorregulación emocional durante la práctica en el aula.
- Identificar las formas en que los docentes perciben el manejo emocional en su relación e interacción cotidiana con las estudiantes de primaria.
- Interpretar cómo los docentes perciben la influencia de la inteligencia emocional en su capacidad de adaptación pedagógica y la toma de decisiones frente a situaciones cambiantes del aula.

La importancia de este estudio radica en la posibilidad de que otros investigadores conozcan cómo los profesores perciben y entienden su inteligencia emocional en la práctica docente y dentro del aula. Este es un recurso valioso para informar e influir en estrategias de intervención para mejorar. Asimismo, se espera que los resultados ayuden a plantear programas de capacitación que se basen en las necesidades y expectativas de los docentes, para así lograr un mejor desempeño docente en el aula en la ciudad de Arequipa.

Este estudio tiene relevancia teórica, ya que contribuirá a ampliar el conocimiento sobre la inteligencia emocional del docente en el aula, específicamente en primaria. Se espera que el análisis de las percepciones docentes identifique tendencias que aporten al desarrollo teórico y su extrapolación en otros contextos educativos. Sumado a ello, tiene implicaciones prácticas, porque los resultados serán la base para diseñar programas de capacitación que satisfagan las necesidades y expectativas de los docentes en Arequipa. Al conocer las percepciones de los profesores acerca de su inteligencia emocional, se pueden diseñar estrategias para aplicarlas en el aula, lo que beneficia directamente la calidad educativa y el aprendizaje de los estudiantes. Por último, tiene relevancia social, porque garantiza un mejor desarrollo de la inteligencia emocional del docente en las aulas de primaria. A partir de ello, se espera lograr un mayor desarrollo emocional en los estudiantes, que se ajuste al currículo nacional actual.

## **CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL**

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

### **1.1. Antecedentes**

#### 1.1.1. Ámbito internacional

Muñoz (2023) realizó una investigación de enfoque cuantitativo sobre las habilidades socioemocionales en docentes de una institución educativa en Colombia. La muestra estuvo conformada por 40 docentes y se utilizó el instrumento TMMS-24, diseñado para medir la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones. Los resultados evidenciaron que la mayoría de los docentes presenta un nivel adecuado de manejo emocional, especialmente en el reconocimiento, la comprensión y el control de sus estados emocionales. El estudio concluyó que estas habilidades se asocian con una mayor satisfacción laboral y un mejor desempeño docente, así como con respuestas proactivas ante los estados emocionales de los estudiantes, lo que favorece un clima adecuado en el aula.

Bølstad et al. (2023) realizaron un estudio en Noruega, en el cual aplicaron el programa TIK-S (*TIK in School*) en docentes de primaria, puntualmente en temas de socialización emocional y 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. Posteriormente, se realizó la intervención en dos escuelas: una recibió la intervención y la otra permaneció en lista de espera. La muestra estuvo conformada por 74 docentes de primer 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) diseñado por Pianta et al. (2008), herramienta de observación que evalúa las interacciones y los comportamientos docentes en el aula. Se concluyó que la intervención del programa tuvo

efectos positivos en los docentes, porque les ayudó en la gestión emocional. Además, estas repercutieron en crear un ambiente de aprendizaje adecuado y colaborativo.

Duncan-Villarreal (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 y utilizó la base de datos Scopus, Scielo y Dialnet. Se analizó un total 394 estudios, pero solo 25 cumplieron las condiciones del estudio. El resultado mostró el incremento de investigaciones en el año 2019 y 2020, donde los países con mayor índice de estudios en esta área fueron España y Brasil. Como resultado de este análisis, se sugirió fortalecer las competencias emocionales en docentes que se están preparando, ya que tienen incidencia directa en su desempeño laboral.

La investigación de Lozano-Peña et al. (2022) consistió en una revisión sistemática centrada en el estudio de las competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria. 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. Se evidenció que la mayor parte de las investigaciones proviene de Europa y se concluyó 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-González (2020) realizó una investigación de tipo observacional y transversal, desarrollada durante el año 2019 en Paraguay. La población estuvo conformada por 170 educadores de la Facultad de Enfermería, a quienes se les aplicó el Test de Inteligencia Emocional (TIE) para evaluar esta variable. Los resultados evidenciaron niveles elevados de inteligencia emocional en la mayoría de los participantes, con mayor frecuencia en mujeres. El análisis de la trayectoria profesional mostró que los puntajes más altos se registraron entre los 5 y 10 años de experiencia docente, disminuyeron entre los 11 y 20 años y volvieron a incrementarse en docentes con más de 25 años de labor.

Sommerfeldt Lutunski (2020) realizó una investigación mixta en Paraguay, con un tipo de muestreo por conveniencia de 12 docentes (seis hombres y seis mujeres). Para ello, aplicó instrumentos como el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (I-CE) y el Maslach Burnout Inventory (adaptación española). Se obtuvo que 10 docentes mostraban niveles de inteligencia emocional en el rango “alto” y “medio”. Además, se observó que los varones obtuvieron un mejor puntaje en las dimensiones manejo del estrés, adaptabilidad e intrapersonal, y 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 la falta de realización personal. Asimismo, se encontró una relación inversa entre inteligencia emocional y estrés laboral, lo que indica que, a mayor nivel de inteligencia emocional, menor grado de estrés en los docentes.

Maier et al. (2020) realizaron una indagación en la que analizaron la relación entre el *burnout* docente y los factores cognitivos, socioemocionales y motivacionales. El estudio, de tipo cuantitativo correlacional, contó con una muestra de 81 docentes de secundaria. Se aplicaron cuestionarios que evaluaron el agotamiento, las creencias racionales, las competencias socioemocionales y el grado de satisfacción de las 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, lo que resalta la importancia de diseñar programas para prevenir el agotamiento docente.

Santander Trigo et al. (2020) ejecutaron una exploración de tipo cuantitativa que se llevó a cabo en España, con una muestra de 200 docentes de distintos niveles de enseñanza. Se utilizaron el instrumento TMMS-24 para evaluar el nivel de regulación emocional del profesorado y otros 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. Así, se muestran más motivados para atender las dificultades emocionales de sus alumnos, pues las consideran un reto pedagógico.

Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia (2019) realizaron una revisión teórica acerca de la comprensión de las competencias socioemocionales de los docentes y su incidencia en la formación de una cultura de paz en el entorno escolar. A su vez, identificaron que estas competencias repercuten en el clima de aula, la solución de conflictos y el fortalecimiento de los vínculos entre docentes y estudiantes. Los autores explicaron que los docentes, al ser quienes orientan a los estudiantes, son modelos en el ambiente escolar; en consecuencia, desempeñan un papel importante en la construcción de espacios de convivencia positiva. Asimismo, se evidenció que el contexto escolar constituye un espacio propicio para la gestión del aula como un entorno de aprendizaje orientado a la paz, donde las interacciones y los vínculos interpersonales fortalecen y consolidan una cultura pacífica.

Martínez-Monteagudo et al. (2019) llevaron a cabo un estudio en la provincia España e identificaron 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 reconocidos fueron cuatro: grupo 1, predominio de la atención alta y reparación baja; grupo 2, prevalencia de puntuaciones con un alto nivel de inteligencia emocional generalizada; grupo 3, baja inteligencia emocional generalizada; y grupo 4, baja atención y alta reparación. 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, obtuvieron puntajes más altos en agotamiento emocional, desconexión interpersonal, ansiedad, depresión y estrés, así como puntajes más bajos en su autorrealización.

Acosta Lozada y Martínez Rodríguez (2019) desarrollaron un estudio cualitativo interpretativo con seis docentes de nivel medio superior, a partir del uso de entrevistas semiestructuradas, para conocer sus representaciones y percepciones sobre su propia inteligencia emocional. Los resultados mostraron que los participantes no se consideran emocionalmente competentes y presentan dificultades para integrar habilidades socioemocionales en su práctica docente, independientemente de la edad, género o experiencia profesional. Además, los autores destacaron la necesidad de fortalecer la

formación emocional del docente, dado que la falta de seguridad y claridad sobre cómo transmitir estas habilidades afecta su desempeño educativo.

El estudio de Báez Mirón (2018) en España abordó la influencia del liderazgo pedagógico, la inteligencia emocional y el clima de aula en la dinámica educativa de docentes y estudiantes. La investigación se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo, con un diseño correlacional, ya que se orientó a determinar la relación de las siguientes variables: sociodemográfica, académica, inteligencia emocional, clima de aula y liderazgo de los maestros. Para ello, se analizó la población de docentes de la enseñanza reglada en el país; se obtuvo 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. Estos fueron complementados con un registro de datos sociodemográficos y académicos. Los hallazgos señalaron que el profesorado tiende a un liderazgo transformacional, pues muestra compromiso institucional, regulación consciente de emociones y disposición para innovar en la práctica docente, para así favorecer un clima de aula positivo.

Pincay-Aguilar et al. (2018) abordaron la relación entre la IE y la evaluación del desempeño docente en el ámbito universitario. La investigación fue de tipo correlacional, se analizó una población de docentes universitarios en Milagro-Guayas, Ecuador, con una muestra de 150 docentes entre 25 y 69 años. Durante 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. Para ello, los autores consideraron la autoevaluación, la evaluación de pares, la heteroevaluación y la evaluación de directivos. Los resultados evidenciaron que un mayor desarrollo de IE ayuda a mejorar el desempeño profesional del cuerpo docente que está sujeto a evaluación.

Hortigüela Alcalá et al. (2017) desarrollaron un estudio cualitativo orientado a contrastar la percepción de estudiantes en educación primaria, docentes universitarios y maestros en ejercicio, respecto al papel de la educación emocional en el aula con la misma titulación. Participaron 23 estudiantes, ocho docentes universitarios y siete maestros de primaria, seleccionados por accesibilidad y experiencia en el nivel educativo. El análisis

mostró coincidencia entre estudiantes y maestros sobre la necesidad de fortalecer la educación emocional dentro del currículo, incluso se la propuso como una asignatura específica. Sin embargo, el docente universitario expresó dudas, sobre todo por el riesgo de restar espacio a contenidos académicos necesarios en la formación inicial. El estudio concluyó que se requieren acuerdos entre la formación inicial y el ejercicio profesional para garantizar que los futuros maestros adquieran competencias emocionales que puedan aplicar en el aula. A partir de estos resultados, los autores señalaron la importancia de fortalecer el diálogo entre la universidad y las escuelas para mejorar la preparación de las generaciones en competencias emocionales. Este estudio aporta elementos valiosos para comprender cómo se valora el trabajo emocional en el aula y sus implicancias en la formación docente.

Barrientos Fernández (2016) investigó en centros escolares de educación infantil en Madrid y 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. El estudio adoptó una metodología cuantitativa, con un diseño descriptivo correlacional. Para el estudio, se consideraron 68 aulas y se utilizó un inventario de autoevaluación para medir las competencias socioemocionales de los docentes. Se obtuvo que las percepciones que evidenciaron los docentes sobre sus competencias emocionales no coincidían con las valoraciones del aula. Igualmente, se determinó que el hecho de tener una formación en inteligencia emocional no necesariamente implicaba tener la capacidad de ofrecer un adecuado apoyo emocional. Por el contrario, se reconoció que la forma de comunicar adecuada (expresión verbal, argumentos sólidos y vocabulario amplio) tenía una contribución en el aprendizaje de los estudiantes y servía de modelo en la forma de interactuar.

Palomera Martín et al. (2006) desarrollaron un estudio orientado a analizar la percepción de las habilidades emocionales en docentes en ejercicio y futuros docentes. Participaron 121 sujetos, quienes fueron evaluados mediante la escala TMMS (Salovey et al., 1995). El análisis consideró variables como edad, sexo y experiencia profesional. Las mujeres manifestaron una percepción más elevada en la atención a las emociones, mientras que los docentes jóvenes y estudiantes de educación mostraron una mayor comprensión de sus propios estados emocionales. Por otro lado, los docentes con mayor edad demostraron mejores recursos para la reparación emocional, porque empleaban estrategias específicas

para gestionar sus emociones. Estos resultados reconocen la relevancia de la inteligencia emocional en la práctica docente y sugieren posibles implicaciones para la mejora de la calidad educativa.

### 1.1.2. Ámbito nacional

Villano Huamán et al. (2023) efectuaron una investigación en una universidad pública en Perú, donde abordaron las variables IE y desempeño docente. El estudio fue básico de diseño no experimental, de 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 Huaman et al. (2020) llevaron a cabo una investigación de tipo correlacional y transversal que abordó la relación de dos variables. Para ello, se analizaron a docentes universitarios y estudiantes, a partir de 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. Se encontró una correlación positiva de 0.8 entre ambas variables, en la que la subvariable interpersonal presentó el mayor coeficiente de relación con 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.

Aguado Vera (2016) ejecutó una investigación básica de diseño descriptivo comparativo. Con educadores de los tres niveles de la Educación Básica Regular, se tuvo de muestra 124 docentes elegidos mediante un muestreo no probabilístico. Se utilizó la técnica psicométrica y se aplicó el Inventario Emocional Bar-On ICE para evaluar la IE. Los datos fueron procesados mediante estadística descriptiva con la prueba de chi cuadrado de Pearson. Se obtuvo 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 evaluados de todos los niveles de educación manifestaron un bajo desarrollo de la IE.

Enríquez Mantilla (2015) realizó una investigación descriptivo-explicativo con un diseño descriptivo correlacional. El estudio tuvo una población de 102 docentes, incluyendo 30 nombrados y 72 contratados, en la cual se aplicó el Inventario de Bar-On (ICE), con 133 ítems en base a una escala Likert. Se mostró que el nivel de IE de los docentes fue promedio (90 a 109). Según el sexo, hubo diferencias relevantes en las dimensiones 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 en las dimensiones intrapersonal e interpersonal, y en las subcategorías: asertividad, comprensión de sí mismo, autorrealización y relaciones interpersonales. En función de la antigüedad laboral, se halló una relación positiva y significativa entre los cinco componentes de la IE.

Matassini Aguilar (2012) realizó una exploración de tipo descriptivo correlativo, con una muestra no probabilística conformada por el total de los educadores de la institución. Se emplearon el Inventario de IE de Bar-On, adaptado por Ugarriza (2001), y 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 favorable.

### 1.1.3. Ámbito local

Gomez Yapó (2021) llevó a cabo un estudio correlacional de diseño no experimental, en el que analizó una población conformada por nueve docentes y un directivo. Para realizar el trabajo de campo, se emplearon los instrumentos de Bar-On ICE para evaluar la IE y el Cuestionario sobre el Desempeño Docente estandarizado por Minedu (2016) y por otras investigaciones 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. Se concluyó que la IE influye de manera positiva en el desempeño laboral del docente.

Martinez Aldecoa y Concha Fernandez (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, con un diseño descriptivo comparativo y correlacional. La población estuvo conformada por docentes de la carrera de Educación. Para la muestra, se escogió el 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 Rodríguez (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 del estudio para evaluar la IE fue el EQ-I Bar-On, en el que se observó un incremento de la valoración en 22,13 puntos. Se concluyó que la formación en competencias emocionales produce mejoras significativas en el perfil emocional del docente.

Montañez Aliaga (2018) 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. Para recolectar los datos, se utilizaron encuestas estructuradas. Los resultados evidenciaron una correlación positiva alta entre la IE del docente y el rendimiento académico del alumnado. Además, se demostró que los educadores poseen la capacidad de percibir las emociones de sus estudiantes y trabajar de manera asertiva con ellos.

Arias Gallegos y Ceballos Canaza (2015) investigaron una muestra de 162 personas de 20 a 62 años, que estuvo conformada por un 42.8 % de varones y un 57.2 % de mujeres, para identificar la factibilidad del cuestionario de IE. 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, autoconocimiento, empatía, manejo inadecuado de emociones y emotividad negativa. Conjuntamente, la confiabilidad del instrumento, medido con alfa de Cronbach con un coeficiente de 0.733, indicó una precisión aceptable.

Rosado Alarcón (2017) llevó a cabo un estudio que 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 aplicaron 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.

## **1.2. Bases teóricas**

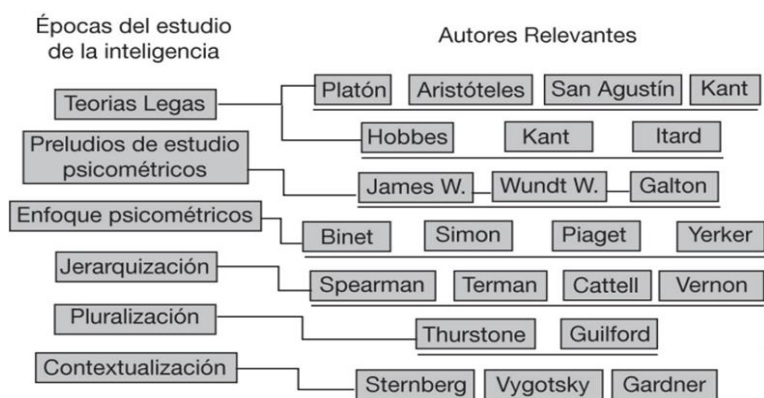
En este apartado, se presenta el desarrollo histórico, la fundamentación teórica de las categorías y el marco conceptual que abarcan las definiciones de inteligencia emocional.

### **1.2.1. Desarrollo histórico de la inteligencia emocional**

El concepto de inteligencia ha sido objeto de diversas interpretaciones a lo largo del tiempo. Inicialmente, se fundamentó en dos suposiciones clásicas: la idea de que existe una única capacidad intelectual en cada persona de distinta medida y otra que puede ser medida por pruebas estándar. Estos postulados se extendieron hasta el año 1980, en el que Gardner (1983) 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, pluralización y contextualización. En la primera fase, el interés se centra en conocer los atributos de la persona sin contar con una definición científica de la inteligencia (Zusne, 1975). Posteriormente, Kant inauguró 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*



Nota: Adaptado de Trujillo Flores y Rivas Tovar (2005).

Hacia finales del siglo XIX, cuando la psicología comenzaba a consolidarse como ciencia, surgieron los primeros intentos por medir la inteligencia. William James y Wilhelm Wundt dieron impulso a la psicometría, mientras que Galton (1869) 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 y Simon (1905) ampliaron la noción de inteligencia, incluyendo aspectos como la memoria, la atención y la percepción. Más adelante, Piaget, inspirado en el pensamiento de Kant, 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 (1916) mantuvieron la idea de una capacidad general para resolver problemas, mientras que Thurstone (1938) y Guilford (1967) cuestionaron esa visión y propusieron la existencia de múltiples factores interrelacionados. Mientras que Cattell (1971) y Vernon (1971) plantearon una relación jerárquica entre los factores de la inteligencia. Por su parte, Sternberg (1985) enfatizó la influencia del entorno en su desarrollo, y Vygotsky (1978) 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) introdujo la teoría de las inteligencias múltiples y estableció un vínculo entre la inteligencia, el ámbito y el campo. A partir de esta teoría, Salovey y Mayer (1990) acuñaron el término inteligencia emocional, aunque sus

antecedentes pueden rastrearse hasta la “Ley del efecto” de Thorndike (1920). Goleman (1995) difundió el concepto en la administración y la gestión empresarial. Mayer et al. (1999) definieron la IE desde un formato más académico y minucioso. En la misma línea, Bisquerra Alzina (2005) sostuvo que esta competencia implica dirigir tanto los sentimientos como las emociones hacia la orientación del pensamiento y de la conducta. Años más tarde, Mayer et al. (1999) perfeccionaron el modelo y destacaron la habilidad para generar estados emocionales que faciliten el razonamiento y la toma de decisiones.

### 1.2.2. Fundamentación teórica

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 et al. (1999), el enfoque mixto difundido por Goleman (1995) y la perspectiva educativa de Bisquerra Alzina (2005).

- **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 es una capacidad medible exclusivamente a través del coeficiente intelectual. Por ello, propuso ocho formas de inteligencia, en las que otorgo relevancia a lo interpersonal y lo intrapersonal, ambos estrechamente relacionados 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. 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 que 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 las formas de inteligencia tradicionalmente valoradas en el ámbito escolar, como la lógica-matemática o la lingüística. Esto permitió ampliar la visión de aprendizaje y valorar 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, para así contribuir a un clima social escolar positivo, inclusivo y significativo para los estudiantes.

- Teoría de la Inteligencia Emocional como habilidad: Para Mayer et al. (1999), la IE es 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. Este modelo es perfeccionado posteriormente por Mayer et al. (1999), quien lo estructura en cuatro áreas interrelacionadas: la percepción de las emociones, su utilización de para favorecer el pensamiento, la comprensión de los fenómenos emocionales y su adecuada regulación.
- Teoría de la Inteligencia Emocional: Goleman (1995) retomó y amplió la propuesta de Mayer y Salovey, pues la dotó de un carácter más aplicado y orientado al éxito personal y profesional. Este autor la dividió en cinco competencias que están encaminadas a enfrentar de forma eficaz los retos emocionales, el establecimiento de vínculos adecuados y la toma de decisiones, de acuerdo con 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: Bisquerra Alzina (2005) enfocó la inteligencia emocional en el área educativa y la conceptualizó 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 planteó que los programas de educación emocional deben ser incluidos como un elemento esencial para la formación integral del estudiante, debido a 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, propuso 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, la asertividad y la conciencia emocional. Tomó como foco importante al docente, ya que es un modelo de conducta positiva en el aula ante.

### 1.2.3. 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 evidenciar, existen teorías que se han aplicado de acuerdo con la necesidad del contexto. Petrides y Furnham (2000) agruparon estos estudios en dos grandes categorías:

**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, porque se enfoca en habilidades emocionales básicas (Mayer et al., 1999). Se caracteriza por su visión restringida, dado que entiende 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 et al. (1999).	Los principales representantes 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, pues lo considera como un sistema integrado que influye en el comportamiento.

Fuente: Adaptado de Petrides y Furham (2000)

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

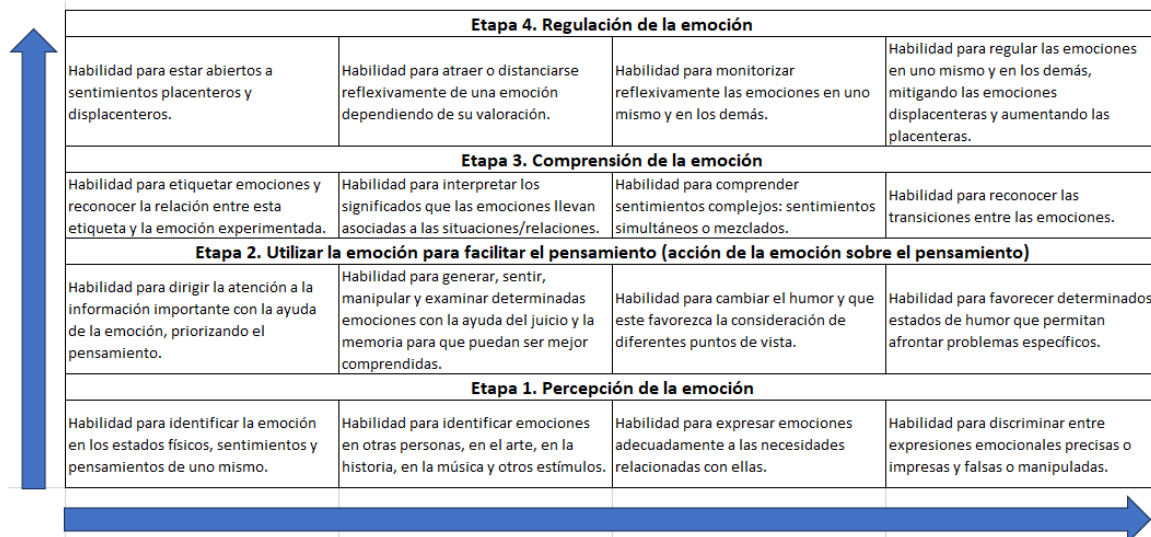
#### 1.2.3.1. Modelos de habilidad

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

El modelo de Mayer et al. (1999) 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, ya que puntualiza su valor en esferas personales y profesionales.

**Figura 2. Modelo de Salovey y Mayer**



Nota: Adaptado de Mestre Navas y Fernández Berrocal (2015)

Esta estructura de las cuatro ramas emocionales del modelo se constituye de manera jerárquica. Según Belmonte Lillo (2013), el desarrollo parte de las áreas emocionales básicas y se despliega en cuatro habilidades principales que 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. De esta manera, el avance en una de las habilidades supone la incorporación gradual de procesos psicológicos de mayor nivel. Por ejemplo, alcanzar una adecuada regulación emocional requiere previamente un dominio sólido de la comprensión emocional.

El modelo propuesto por Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco (2002) 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, puesto que sus resultados respaldan su utilidad en contextos académicos y en el ámbito clínico. Para su medición, los autores adaptaron al contexto hispanohablante el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey y Mayer, lo que dio lugar a la versión TMMS-24. Este

instrumento evalúa tres dimensiones: percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional, cada una compuesta por ocho ítems.

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

Dimensiones	Definiciones
Percepción	Capacidad de sentir y expresar sentimientos adecuadamente
Comprensión	Comprensión de los estados emocionales
Regulación	Capacidad de regular estados emocionales correctamente

Nota: Fernández-Berrocal y Ramos Díaz (2002)

### 1.2.3.2. Modelos mixtos

Los modelos mixtos integran aspectos relacionados con la personalidad, la capacidad para automotivarse y las 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.

El modelo propuesto por Goleman (1995) se difundió con el concepto de inteligencia emocional e integró habilidades cognoscitivas con rasgos de aspectos psicológicos y personalidad. Goleman (1995) definió la inteligencia emocional como “la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivando a monitorear nuestras propias relaciones” (p. 65). Su propuesta, orientada al ámbito laboral, sostiene que estas competencias son determinantes para alcanzar un desempeño sobresaliente y 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. 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.

Goleman (1996) redujo estas dimensiones a cuatro y sugirió que la inteligencia racional y emocional son necesarias para tomar decisiones efectivas. El autor presentó la inteligencia emocional como un factor crítico en el éxito dentro de entornos profesionales, lo cual estuvo respaldado por estudios que evidencian su importancia en la consecución de objetivos.

**Figura 4.** Componentes del Modelo de Goleman

Aptitud personal	Aptitud medida	Aptitud social	Aptitud medida
<b>Autoconocimiento</b>	Conciencia emocional. Autoevaluación precisa. Confianza en uno mismo	Empatía	Comprensión de los demás. Ayuda para desarrollarse Orientación hacia el servicio.
<b>Autorregulación</b>	Autocontrol. Confiabilidad. Escrupulosidad. Adaptabilidad. Innovación.	Habilidades sociales	Influencia. Comunicación. Manejo de conflictos. Liderazgo. Catalizador de cambio. Establecer vínculos.
<b>Motivación</b>	Afán de triunfo. Compromiso. Iniciativa.		Habilidades de equipo.

Nota: Adaptado de Goleman (1995)

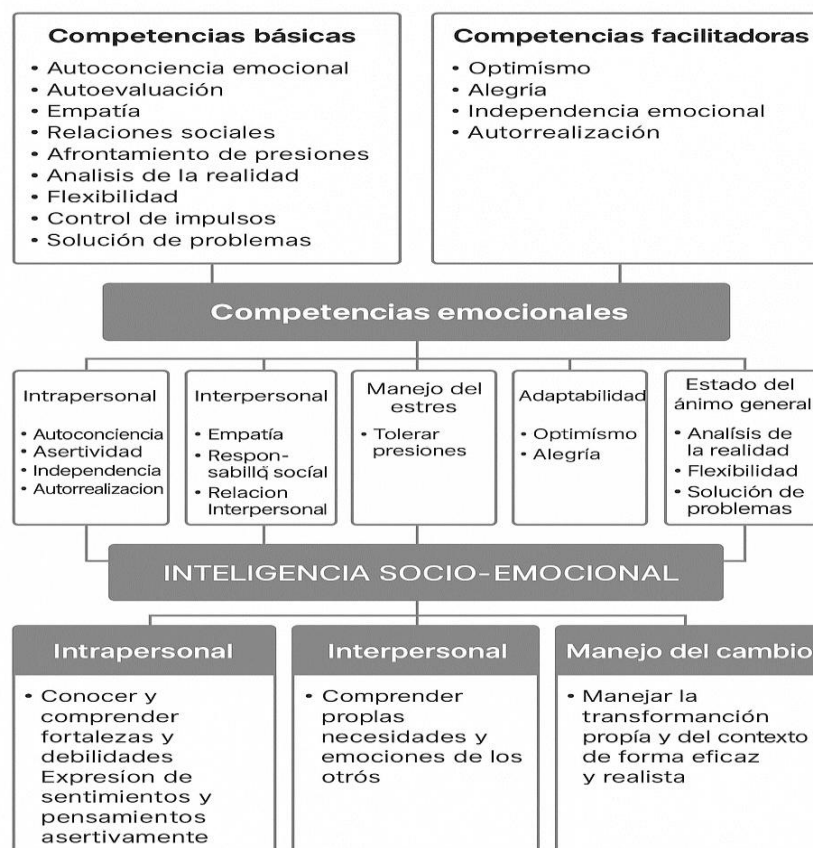
Esta estructura ha sido ampliamente utilizada como base para programas de formación y desarrollo en contextos educativos y organizacionales, dada su aplicabilidad práctica y su enfoque en el fortalecimiento de las relaciones humanas.

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 que influye en la interacción grupal, 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.

El modelo de Bar-On (1997) tiene una mayor amplitud e integra conceptos psicológicos y diversas teorías sobre 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, para así favorecer la adaptación al medio y el logro de objetivos tanto personales como profesionales. Inicialmente, Bar-On (2000) las describió en cinco dimensiones: habilidades interpersonales, habilidades intrapersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general, que fueron evaluadas mediante el Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Posteriormente, en el 2006, las reorganizó 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, lo 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**



Nota: Adaptado de Bar-On (1997, 2000).

Para la presente investigación, se tomó de referencia el modelo inicial de Bar-On del año 2000 para tener una visualización emocional específica de las participantes y evaluar todos los componentes.

El modelo de inteligencia emocional de Bisquerra Alzina (2005) es una propuesta que 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, para así evitar las 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 Pacheco et al. (2004) destacaron que la evaluación de la inteligencia emocional, pese a tener avances notables, aún está en desarrollo y requiere medidas e instrumentos fiables para consolidar este campo.

### **1.3. Marco conceptual**

En este apartado, se presentan las definiciones de las categorías que se utilizan para la presente investigación.

#### **1.3.1. Definiciones conceptuales de la inteligencia emocional**

La inteligencia emocional se conceptualiza como la habilidad para identificar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, a fin de 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 et al. (1999), ofrecen un enfoque más restringido.

Pérez-González (2012) enfatizó la importancia de esta capacidad en la resolución de problemas emocionales y el bienestar personal; para ello, destacó componentes clave: percepción, comprensión y regulación. En esta misma línea, Mestre Navas et al. (2017)

sostuvieron 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. (1999) explicaron 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, se desarrolla en la interrelación, por lo que se puede moldear, progresar y mejorar a lo largo de los años. Con la interacción social y otras competencias, se puede desarrollar y fortalecer a lo largo de las experiencias.

### 1.3.2. Categorías y subcategorías de la inteligencia emocional

Para dividir estas subcategorías, nos basaremos en el modelo de Bar On. Este modelo está compuesto por cinco elementos y 15 subcomponentes. Los componentes pasan a ser las categorías y los subcomponentes las subcategorías.

- Componente Intrapersonal (CIA): Este primer componente integra un conjunto de destrezas orientadas al autoconocimiento y a la expresión adecuada de los propios sentimientos, que mantiene, al mismo tiempo, una autoimagen realista, coherente y positiva. Está compuesto por la comprensión emocional de sí mismo, la asertividad, el autoconcepto, la autorrealización y la independencia.
- 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 y ayudar en la convivencia y el trabajo conjunto. La empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social forman parte de este componente.
- Componente de Adaptabilidad (CAD): Este componente involucra que el individuo debe responder de manera eficaz ante las demandas cambiantes del entorno. Aborda retos que surgen en el día a día con apertura y estrategias de acuerdo con la situación, lo que supone una disposición activa para ajustar la

conducta, el pensamiento y las decisiones a las circunstancias, sin perder el equilibrio emocional en el proceso. La solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad son parte de este componente.

- Componente de Manejo del Estrés (CME): Reúne las competencias necesarias para afrontar eficazmente las demandas emocionales en contextos de alta presión; a su vez, mantiene el control y la estabilidad afectiva. Incluye la capacidad de prevenir que la tensión emocional afecte de forma negativa el rendimiento personal y las relaciones interpersonales. Está comprendida por la tolerancia al estrés y el control de impulsos.
- Componente del Estado de Ánimo General (CAG): 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**

### **2.1. Enfoque, nivel y método**

En esta investigación, se adopta el enfoque cualitativo, porque permite explorar la comprensión profunda de las percepciones de los docentes acerca de su propia inteligencia emocional, a través de la recolección de datos. Este enfoque busca captar la realidad social, sus experiencias y contexto, desde el punto de vista de los participantes (Hernández Sampieri et al., 2014). Dado que existen pocos estudios cualitativos centrados en las percepciones docentes sobre la inteligencia emocional, la elección del enfoque se fortaleció tomando como referente el estudio desarrollado por Acosta Lozada y Martínez Rodríguez (2019), cuyo diseño permitió explorar en profundidad las experiencias, los significados y las comprensiones construidas por los docentes en el contexto educativo.

Así también, se presenta un tipo de investigación básica, que se orienta a ampliar el conocimiento teórico existente sobre la inteligencia emocional docente, sin intervenir en el aula. Del mismo modo, se enmarca en un alcance descriptivo que, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), busca detallar los aspectos visibles y las características más destacadas de este fenómeno, con el objetivo de profundizar en su comprensión.

En cuanto al método general, se adopta el método inductivo, característico de los estudios cualitativos, pues el análisis parte de las experiencias y discursos de los docentes para construir categorías, patrones y significados (Taylor y Bogdan, 1996).

### **2.2. Categorías y subcategorías de estudio**

Las categorías y subcategorías se definieron y delimitaron en función de los objetivos específicos: explorar las experiencias de los docentes relacionados con sus procesos personales de autorregulación emocional durante la práctica en el aula; identificar las formas en que los docentes perciben el manejo emocional en su relación e interacción cotidiana con las estudiantes de primaria; e interpretar cómo los docentes perciben la influencia de la inteligencia emocional en su capacidad de adaptación pedagógica y la toma de decisiones frente a situaciones cambiantes del aula.

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

Categorías		Subcategorías
<b>Objetivo 1</b>	Componente Intrapersonal	Comprensión de sí mismo
		Asertividad
	Autoconcepto, autorrealización e independencia	
	Componente del Manejo del Estrés	Tolerancia al estrés y control de impulsos combinados
<b>Objetivo 2</b>	Componente Interpersonal	Empatía
		Relaciones interpersonales y responsabilidad social combinadas
<b>Objetivo 3</b>	Componente de Adaptabilidad	Solución de problemas
		Flexibilidad y prueba de la realidad combinadas
	Componente del Estado de Ánimo General	Felicidad
		Optimismo

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se mostró en la Tabla 2, las categorías de los componentes “intrapersonal” y “manejo de estrés” se enfocan en la percepción de los docentes relacionados con sus procesos personales de autorregulación emocional durante la práctica en el aula. La segunda se centra en las formas en que los docentes perciben el manejo emocional en su relación e interacción cotidiana con las estudiantes de primaria. La tercera es cómo los docentes perciben la influencia de la inteligencia emocional en su capacidad de adaptación pedagógica y la toma de decisiones frente a situaciones cambiantes del aula. A través de las entrevistas aplicadas, se podrán analizar estas categorías.

### 2.3. Escenario y participantes

Con respecto al entorno físico, la investigación se desarrolló en una institución educativa privada femenina de nivel primario de la ciudad de Arequipa, que brinda formación integral católica en primaria y secundaria. Se aplicó el muestreo no probabilístico, es decir, los participantes fueron seleccionados de manera intencional y conveniente para la investigación. Esto se debe a que al investigador le resulta más fácil analizar a los sujetos de acuerdo con los criterios de investigación (Hernández Sampieri et al., 2014).

Según los objetivos, la pregunta de investigación y la metodología planteada para este estudio, se investigó a docentes que enseñan en el V ciclo de la Educación Básica

Regular (EBR), el cual está conformado por ocho docentes: dos tutoras, una de quinto grado y otra de sexto grado del nivel primario, y seis docentes especialistas que dictan talleres en ambos grados (Arte y Cultura, Educación Física, Cómputo, Coro, Inglés y Danza).

Berardi (2015) mencionó 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 obtiene información necesaria para el desarrollo de la investigación; para ello, es necesaria la selección de los participantes con el cual se trabajará.

En este sentido, la selección de los docentes se realizó de manera intencional. Se entrevistaron a las tutoras, responsables de la mayoría de las asignaturas y con un contacto continuo con el grupo de estudiantes. Además, se entrevistaron a los docentes encargados de los cursos de taller (Arte y Cultura, Educación Física, Cómputo, Coro, Inglés y Danza), quienes interactúan con los estudiantes desde una perspectiva complementaria, pero que también poseen una carga laboral similar. Una visión diversa y enriquecida sobre la percepción de la inteligencia emocional del docente favorece la obtención de percepciones comparables y facilita una comprensión profunda de cómo vivencian la gestión de su inteligencia emocional en este nivel educativo.

Además, la selección de los participantes de este ciclo educativo 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 aporta información valiosa para la orientación del desarrollo socioemocional en los estudiantes, el docente y el ámbito educativo. Según Corominas (2014), en esta etapa, las estudiantes consolidan el desarrollo de virtudes humanas importantes como la fortaleza, la perseverancia, la laboriosidad, la paciencia, la responsabilidad, la justicia, la generosidad y la forma particular en el desarrollo de la voluntad, los cuales son tomadas como referencia de la actuación docente.

Finalmente, se considera pertinente mencionar que esta delimitación contribuye a la coherencia interna del estudio y a su viabilidad; además, abre la posibilidad de que futuras investigaciones exploren otros grados o ciclos del nivel primario.

Para la evaluación que realizan los docentes, reciben directrices y orientaciones fundamentales sobre la retroalimentación, conforme al CNEB (Minedu, 2016). Para comprender los roles de los docentes entrevistados, se presenta la siguiente tabla.

**Tabla 3.** *Características de la población docente*

N.º	Rol pedagógico	Asignatura o áreas a cargo	Grado que enseñan	Edades	Sexo
1	Tutora de 5º	Matemática, Comunicación, Ciencia y Tecnología (C y T), Personal Social (PS), Religión y Tutoría.	5º	25	Femenino
2	Tutora de 6º	Matemática, Comunicación, Ciencia y Tecnología (C y T), Personal Social (PS), Religión y Tutoría.	6º	28	Femenino
3	Docente especialista	Educación Física	5º y 6º	65	Masculino
4	Docente especialista	Cómputo	5º y 6º	46	Masculino
5	Docente especialista	Arte y cultura	5º y 6º	33	Femenino
6	Docente especialista	Coro	5º y 6º	61	Femenino
7	Docente especialista	Inglés	5º y 6º	22	Femenino
8	Docente especialista	Danza	5º y 6º	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 y Tutoría	Estudiantes de una sección o grado (ej. 5º o 6º)
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 (ej. 5º y 6º)

Fuente: Adaptado Minedu (2016).

A partir de lo anterior, se observa que en el enfoque formativo, transversal y centrado en el estudiante requiere que ambos roles trabajen de manera colaborativa para lograr aprendizajes significativos.

### **3.3. 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, lo que contribuye a una interacción más fluida (Piza Burgos et al., 2019). En este estudio, se empleó una entrevista semiestructurada, donde el entrevistador sigue un conjunto de preguntas específicas contenidas en una guía previamente diseñada y que se ajusta estrictamente a ella.

Para la recolección de información, se empleó una guía de entrevista semiestructurada dirigida a los docentes. 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 et al., 2000). Este modelo comprende cinco dimensiones 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 dimensiones, pero los indicadores fueron reorganizadas y adaptados en 11 preguntas abiertas, previamente validadas por expertos, orientadas a obtener información relevante que respondan a los objetivos planteados.

La confidencialidad de las respuestas fue cuidadosamente garantizada, considerando que esta condición es fundamental para obtener percepciones auténticas y genuinas (Waltman y Atwater, 1998). Asimismo, autores como Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco (2002) y Bisquerra Alzina (2005) destacaron que este tipo de evaluación resulta especialmente valiosa en el ámbito educativo, ya que permite comparar las valoraciones del propio sujeto, en este caso de los docentes.

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

**Tabla 5.** *Objetivos específicos y técnicas de recolección de datos*

	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Técnicas</b>
OE1.	Explorar las experiencias de los docentes relacionados con sus procesos personales de autorregulación emocional durante la práctica en el aula.	Entrevista docente
OE2	Identificar las formas en que los docentes perciben el manejo emocional en su relación e interacción cotidiana con las estudiantes de primaria.	Entrevista docente
OE3.	Interpretar cómo los docentes perciben la influencia de la inteligencia emocional en su capacidad de adaptación pedagógica y toma de decisiones frente a situaciones cambiantes del aula.	Entrevista del docente

Fuente: Elaboración propia.

### **3.4. Procesamiento de la información**

Para el análisis de datos, se procedió a transcribir y organizar la información recopilada de las entrevistas realizadas, con el fin de asegurar que la información relevante se encuentre documentada. Este procedimiento no solo permitió cotejar la información obtenida; sino también, identificar la coincidencia de ciertos patrones que otorgan solidez a las interpretaciones realizadas.

Posteriormente, se realizó una codificación abierta que consistió en identificar conceptos clave y establecer subcategorías relacionadas con la investigación. Los códigos similares fueron agrupados en categorías más amplias a través de la codificación axial, mientras que la codificación selectiva refinó las categorías principales vinculadas con los objetivos del estudio. Este proceso se realizó mediante el programa Excel, para así garantizar una organización eficiente de los datos. Por último, los resultados fueron presentados en resúmenes temáticos, respaldados por tablas que facilitaron su interpretación.

**Tabla 6. Códigos de los participantes**

N.º	Código	Rol pedagógico	Asignatura o áreas a cargo	Grado que enseñan	Sexo
1	D1	Tutora de 5º	Matemática, Comunicación, Ciencia y Tecnología (C y T), Personal Social (PS), Religión y Tutoría.	5º	Femenino
2	D2	Tutora de 6º	Matemática, Comunicación, Ciencia y Tecnología (C y T), Personal Social (PS), Religión y Tutoría.	6º	Femenino
3	T1M	Docente especialista	Educación Física	5º y 6º	Masculino
4	T2M	Docente especialista	Cómputo	5º y 6º	Masculino
5	T3F	Docente especialista	Arte y cultura	5º y 6º	Femenino
6	T4F	Docente especialista	Coro	5º y 6º	Femenino
7	T5F	Docente especialista	Inglés	5º y 6º	Femenino
8	T6F	Docente especialista	Danza	5º y 6º	Femenino

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 7. Códigos de la categoría y subcategorías**

Categorías	Código	Subcategorías	Código
Componente Intrapersonal	CIA	Comprensión de sí mismo	CM
		Asertividad	AS
		Autoconcepto, Autorrealización e Independencia	AC, AR, IN
Componente del Manejo del Estrés	CME	Tolerancia al estrés y control de impulsos combinados	TE/CI
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 Estado de Ánimo General	CAG	Felicidad	FE
		Optimismo	OP

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 8.** *Códigos de técnicas e instrumentos*

<b>Técnicas e instrumentos</b>	<b>Código</b>
Entrevista semiestructurada / Guía de entrevista	E

Nota: Elaboración propia.

**Tabla 9.** *Códigos de las preguntas de la entrevista docente*

<b>Preguntas de la entrevista</b>	<b>Código</b>
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.

### **3.5. Validación de instrumentos**

Según Piza Burgos et al. (2019), para que los resultados sean válidos y confiables, se deben considerar tres criterios: credibilidad, transferencia y fiabilidad. En primer lugar, el instrumento fue validado por tres jueces expertos a nivel educativo en el tema de investigación abordado. Se recibieron algunas modificaciones que al ser levantadas se aplicaron al instrumento. Los indicadores utilizados en la validación fueron los siguientes: claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, intencionalidad, consistencia, coherencia y metodología. Las fichas de validación se muestran añadidas después del Anexo 2, y los formatos que se entregaron a los expertos están adjuntados en los anexos 1, 2, 3, 4 y 5.

### **3.6. Consideraciones éticas**

Para la presente investigación, se garantizó la privacidad y reserva de los participantes, con el consentimiento informado.

### **CAPÍTULO III: RESULTADOS**

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación. Se realizó un análisis de los comentarios obtenidos a partir de las entrevistas. Estas fueron organizadas en las categorías específicas para facilitar la interpretación y relación con los objetivos planteados.

**Tabla 10. Matriz de análisis de entrevistas**

Subcategoría	Pregunta	Código del docente	Respuesta textual representativa del docente	Análisis de similitudes y diferencias
Comprensión emocional de sí mismo (CM)	1. ¿Cómo actúas/reaccionas frente a emociones fuertes durante una clase?	<b>D1(25 años)</b>	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 rien y dicen, ay, ya miss si está bien.	Similitudes: De manera general (7), los docentes coincidieron en señalar que el reconocimiento de sus emociones constituye un aspecto fundamental para el ejercicio de su labor pedagógica. Varios expresaron la necesidad de mantener la calma, reflexionar antes de actuar y controlar sus reacciones emocionales, para así evitar afectar negativamente a las estudiantes. Asimismo, se observa una percepción compartida sobre la importancia de escuchar, analizar la situación y actuar de manera consciente frente a los conflictos emocionales que surgen en el aula.  Diferencias: Se identifican diferencias en la
		<b>D2 (28 años)</b>	Escucharlas, compruebo si es verdad. Procuo mantener la calma y ser. Si es grave la situación comunicar a los padres.	
		<b>T1M (65 años)</b>	Generalmente no hay emociones fuertes durante mi trabajo docente son más situaciones emotivas.	
		<b>T2M (46 años)</b>	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.	
		<b>T3F (33 años)</b>	“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”. “¿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”. “Importante es que reconozcan sus errores y digan, sí, yo me equivoqué, discúlpame, no lo voy a volver a hacer.”	
		<b>T4F (61 años)</b>	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?	
		<b>T5F (22 años)</b>	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 si 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 molesto 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.	

		<p>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.</p>	<p>profundidad con la que los docentes reconocen sus emociones. Mientras algunos describieron un proceso reflexivo de sus emociones, otras minimizaron la presencia de emociones intensas en su práctica diaria, pues señalaron que estas situaciones no se presentan con frecuencia. Asimismo, algunos docentes enfatizaron el autocontrol emocional como un proceso interno (2), mientras que uno lo vinculó con las normas como el respeto.</p>
<p>Asertividad (AS)</p> <p>2. ¿Cómo actúas frente a las diferencias de opinión que existe en con estudiantes, colegas?</p>	<p><b>D1(25 años)</b></p>	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>¿Con profesores? No me ha sucedido.</p> <p>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.</p>	<p>Similitudes: Los docentes coincidieron en señalar que expresar sus emociones de forma respetuosa y clara contribuye a mantener un clima adecuado en el aula (8). Varios participantes destacaron la importancia de dialogar con personas</p>

<b>D2 (28 años)</b>	<p>Si es con una estudiante, se le explica el motivo y se le hace entrar en razón.</p> <p>Si es con un docente. Por ejemplo, con el que 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.</p> <p>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.</p>	<p>implicadas, explicar las razones de sus decisiones y mantener una comunicación firme y a la vez respetuosa.</p> <p>Esta coincidencia refleja una valoración común del asertividad importante para la convivencia escolar.</p>
<b>T1M (65 años)</b>	<p>Pregunto, escucho para tomar una decisión. En casos que son complejos del colegio derivó a quien corresponde.</p>	<p>Diferencias: Sin embargo, se observan diferencias en la forma de ejercer dicha asertividad. Algunos docentes manifestaron sentirse seguros al expresar sus emociones y establecer límites claros, mientras que otros reconocieron dificultades para hacerlo, por lo que optaron, en ocasiones, evitar confrontaciones directas.</p>
<b>T2M (46 años)</b>	<p>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.</p> <p>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.</p>	<p>Asimismo, ciertos docentes priorizaron el diálogo emocional (4), mientras que otros recurrieron con mayor frecuencia a la autoridad institucional encargada para gestionar situaciones complejas (1).</p>
<b>T3F (33 años)</b>	<p>Y las estudiantes y yo debemos tener en claro que nadie va a aprender al mismo ritmo que yo lo deseo.</p> <p>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 predispuestos 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.</p>	
<b>T4F (61 años)</b>	<p>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.</p>	
<b>T5F (22 años)</b>	<p>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, opté decirle, hija, tu respuesta está correcta, dependiendo cómo tú lo percibas. Y me dijo, ah, ya, ya, entonces se calma. Entonces, quizá en algunos momentos ver si está muy cerrada, darle la razón, para que también el salón se sienta tranquilo.</p>	

	<b>T6F (54 años)</b>	<p>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.</p> <p>Con los docentes sólo he tenido comentarios fuera de lugar</p> <p>les 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.</p> <p>Siempre espero a que terminen de hablar. Espero escuchar todo, que suelten todo...ahora me escuchas.</p>	
	<b>D1(25 años)</b>	<p>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 sí, 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.</p>	<p>Similitudes: Los docentes reconocieron sus habilidades, limitaciones y puntos que deben mejorar. Asimismo, se percibe una valoración positiva del crecimiento personal que la experiencia docente les ha permitido desarrollar.</p>
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	<b>D2 (28 años)</b>	<p>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.</p>	<p>Diferencias: A pesar de estas coincidencias, se identifican diferencias en el grado de autonomía percibida. Dos docentes mencionaron primero sus debilidades antes que sus fortalezas. Algunas docentes manifestaron sentirse seguras al tomar decisiones pedagógicas de manera independiente, mientras que otras expresaron la necesidad de apoyo o validación por</p>
Autoconcepto (AC)- Autorrealización (AR)- Independencia (IN)	<b>T1M (65 años)</b>	<p>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.</p>	
	<b>T2M (46 años)</b>	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>	

		<p>A ver, mejor, empecemos por mi organización de tiempo.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>	<p>parte de la institución o de sus colegas. Una docente asoció sus fortalezas por la maternidad y dos mencionaron que tener una familia puede implicar más responsabilidades. Un docente relacionó que su actuación debe moderarse en ciertos casos, ya que es modelo para las estudiantes.</p>
		<p>T4F (61 años) Soy buena, en enseñar, sí tengo toda la paciencia para enseñar, es lo que me gusta. ¿Qué me hubiera gustado ser? Musico, netamente.</p>	<p>Para AR y IN, los docentes especificaron mejor la pregunta nueve, que fue relacionada con la subcategoría FE (felicidad).</p>
		<p>T5F (22 años) De mejora la puntualidad, y también en la organización.</p> <p>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.</p>	
		<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>	
Tolerancia al estrés (TE) y Control de impulsos (CI)	4. ¿Cuándo sientes mucha presión, qué estrategias utilizas para sobrellevar esos momentos?	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>	<p>Similitudes: De manera general, los participantes coincidieron en que la docencia implica una carga emocional y situaciones de estrés que requieren estrategias de autocontrol. La mitad de los docentes</p>

<b>D2 (28 años)</b>	<p>No, yo ya me conozco. Yo, si me presionas, 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 bloqueo, y cuando me bloqueo, mi respuesta es llorar, porque me siento impotente, y luego ando pensando dentro de mí, pero ¿por qué no hiciste esto?</p> <p>Entonces, para evitar eso, justamente, trato de trabajar con anticipación las cosas.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>	<p>concordó que un medio que produce estrés es la parte de documentación y preparación de clases.</p> <p>Varios docentes mencionaron el uso de la respiración, la pausa reflexiva y la organización del tiempo (priorización) como mecanismos para manejar la tensión emocional. Asimismo, se evidencia una percepción compartida sobre la necesidad de mantener el equilibrio emocional para no afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Diferencias: No obstante, se observan diferencias en la forma y frecuencia con que el estrés es experimentado.</p> <p>Dos docentes reconocieron sentirse frecuentemente tensionados por la carga laboral y las demandas emocionales de las estudiantes, mientras que</p>
<b>T1M (65 años)</b>	<p>No he tenido en la institución situaciones de estrés, en otros espacios con padres sí, pero luego se les aclara y todo va mejor.</p>	
<b>T2M (46 años)</b>	<p>Yo oigo música. Sí. Oigo música y trato de pensar en lo que tengo que hacer.</p>	
<b>T3F (33 años)</b>	<p>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... ¿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.</p>	
<b>T4F (61 años)</b>	<p>Organizarme lo mejor que pueda, preguntar a otras docentes como es y ya.</p>	
<b>T5F (22 años)</b>	<p>Cuando hay mucha actividad, mucho trabajo, por ejemplo, sobrecarga. Lo que tengo que hacer es un <i>to-do list</i>. Y deslizo las actividades en pequeñas tareas para sentir que estoy avanzando. Porque a veces cuando hacemos el <i>to-do list</i> de manera general, no tendemos a ver el proceso que hemos avanzado.</p> <p>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.</p>	

			<p>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.</p>	<p>otras consideraron que han desarrollado una alta tolerancia al estrés con el paso del tiempo. Un docente mencionó no haber tenido situaciones de estrés en el colegio (docente de educación física). Asimismo, ciertas participantes describieron un control consciente de sus impulsos, mientras que otras admitieron que en determinadas situaciones les resulta difícil mantener el equilibrio.</p>
Empatía (EM)	5. ¿Cómo se percata que un estudiante está atravesando/pasando por una situación difícil?	<p><b>D1(25 años)</b></p>	<p>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.</p>	<p>Similitudes: Los docentes concordaron en señalar que comprender las emociones y situaciones personales de las estudiantes es fundamental para brindar un acompañamiento adecuado. Varios expresaron que ponerse en el lugar de las estudiantes les permite actuar con mayor empatía,</p>
		<p><b>D2 (28 años)</b></p>	<p>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, ya expresan. Me van contando. Lo noto en el comportamiento.</p>	

<b>T1M (65 años)</b>	<p>Identifico con su estado de ánimo, se nota en los ojos y su forma. No es la misma.</p> <p>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.</p> <p>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 ¿qué estoy formando? ¿estoy formando la responsabilidad?, ellas ya solas se responden. Entonces, tienes que asumir tu responsabilidad y enfrentarte a la profesora.</p>	<p>comprensión y paciencia.</p> <p>La mayor parte identifiqué las señales por el cambio de comportamiento y en el semblante.</p> <p>Diferencias: Sin embargo, se identifican diferencias en el grado de involucramiento emocional. Algunas docentes manifestaron una empatía profunda y se interesaron activamente por la situación personal de cada estudiante, mientras que los otros dos prefirieron mantener cierta distancia emocional para preservar la objetividad profesional y derivar a quien corresponde.</p>
<b>T2M (46 años)</b>	<p>En el laboratorio, cuando nosotros trabajamos, la alumna 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.</p>	<p>Un docente mencionó que el poco tiempo de interacción interviene en este ámbito.</p>
<b>T3F (33 años)</b>	<p>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.</p>	<p>Un docente mencionó que el poco tiempo de interacción interviene en este ámbito.</p>
<b>T4F (61 años)</b>	<p>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.</p>	<p>Un docente mencionó que el poco tiempo de interacción interviene en este ámbito.</p>
<b>T5F (22 años)</b>	<p>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.</p> <p>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?</p> <p>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?</p>	<p>Un docente mencionó que el poco tiempo de interacción interviene en este ámbito.</p>

		<p>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.</p>	
		<p><b>T6F (54 años)</b> 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.</p>	
Relaciones interpersonales (RI) y Responsabilidad social (RS)	6. ¿Cuándo en el aula, institución, solicitan ayuda de qué manera se actúa en estos casos?	<p><b>D1(25 años)</b> Bueno, primero, si son niñas, les digo, que 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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>	<p>Similitudes: Los docentes coincidieron en promover relaciones basadas en el respeto, la colaboración y la responsabilidad. Varios mencionaron la importancia de fomentar valores y normas de convivencia que favorezcan un clima armónico y ayuden a realizar de forma eficaz las actividades o en menor tiempo. Asimismo, se evidencia una percepción compartida sobre el rol del docente como modelo de comportamiento en la institución.</p> <p>Diferencias: No obstante, se observan diferencias en las</p>
		<p><b>D2 (28 años)</b> 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..</p>	
		<p><b>T1M (65 años)</b> Actúo al instante, si me doy cuenta para ver lo que hace falta, porque sé que si lo hacemos de varios demoramos menos tiempo.</p>	
		<p><b>T2M (46 años)</b> Siempre estoy disponible a veces incluso estando ocupado puedo dar un espacio para ayudar.</p>	

		<p>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.</p> <p>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.</p>	<p>estrategias utilizadas para fortalecer estas relaciones.</p> <p>Algunas docentes enfatizaron el diálogo y la reflexión grupal, mientras que otras priorizaron actividades estructuradas o normas claras. Asimismo, varía el grado de énfasis otorgado para la responsabilidad social como parte explícita de la enseñanza.</p>
		<p><b>T3F (33 años)</b></p>	
		<p><b>T4F (61 años)</b></p> <p>Siempre estoy disponible si puedo hacerlo.</p>	
		<p><b>T5F (22 años)</b></p> <p>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.</p>	
		<p><b>T6F (54 años)</b></p> <p>Claro. En mi caso yo trabajo en dos entidades. Estoy disponible, así actúo siempre. Sí puedo, ¿por qué no darme un tiempo? No me va a restar.</p> <p>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</p> <p>Y una cosa es mirar cómo baila y otra cosa es poderlo plasmar en mi salón. Entonces, si me piden, no me hago problema. Trato de, de unos minutos no me quita nada.</p>	
Solución de problemas (SP)	7. ¿Cómo ha actuado frente a un conflicto en clase entre estudiantes o entre usted y un estudiante?	<p><b>D1(25 años)</b></p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Yo, en realidad, yo. Le digo, es de las dos. Han aportado para que esto no sea adecuado.</p> <p>Ya, mira. Le digo, ¿qué tienes que hacer ahora? ¿Quieres decir algo?</p> <p>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</p> <p>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.</p>	<p>Similitudes: De manera general, coincidieron en la necesidad de analizar las situaciones antes de tomar decisiones, considerando el bienestar emocional y académico de las estudiantes. Varios docentes destacaron la importancia de buscar soluciones dialogadas y reflexivas.</p>

<b>D2 (28 años)</b>	<p>Sí, de hecho, hace poco una clase de Comunicación pasó 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 solo una parte, me dice, no, entonces, me dice, no miss, no miss, 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 miss, entonces ella se dio cuenta de que la agresora no era su compañera, sino ella misma, entonces, me dijo, sí miss, 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.</p> <p>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.</p>	<p>Diferencias: Sin embargo, algunas docentes optaron por soluciones inmediatas y prácticas, mientras que otras prefirieron procesos reflexivos y consensuados. Una docente mencionó que nunca tuvo un problema fuerte en la institución hasta el momento. Estas diferencias evidencian distintos estilos de afrontamiento ante los problemas del aula y la visualización diferente hacia un problema.</p>
<b>T1M (65 años)</b>	<p>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.</p>	
<b>T2M (46 años)</b>	<p>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.</p>	
<b>T3F (33 años)</b>	<p>A ver, lo primero es, quizás de repente sean situaciones distintas. Yo puedo decir, es color rojo, y el estudiante dice, no, miss, 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,</p> <p>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.</p> <p>Y siempre dar, una segunda opción. Si ya sabes esta, entonces te enseñaré esta. Así también aprendemos de las dos.</p>	
<b>T4F (61 años)</b>	<p>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.</p> <p>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.</p>	

Flexibilidad (FL) y Prueba de la realidad (PR)	8. ¿Y frente a las situaciones inesperadas cómo reacciona?	<b>T5F (22 años)</b>	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 actúe correctamente, hubo una queja interna con la madre de familia. Y como yo aún todavía era practicante, la que gestionó ello fue mi profesora.	Similitudes: Los docentes coincidieron en que la flexibilidad es necesaria para adaptarse a las situaciones cambiantes del aula. Varios reconocieron que no siempre es posible seguir lo planificado y que deben ajustar sus estrategias a la situación que tienen presente.  Diferencias: No obstante, algunas docentes se mostraron más abiertas al cambio, mientras que otras expresaron mayor dificultad para modificar sus planes o estrategias, especialmente ante situaciones imprevistas.
		<b>T6F (54 años)</b>	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 toditas. 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 sí 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.	
		<b>D1(25 años)</b>	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.	
		<b>D2 (28 años)</b>	Busco una solución a la situación que se me plante, si bien internamente me quejo, busco una forma de actuar.	
		<b>T1M (65 años)</b>	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.	
		<b>T2M (46 años)</b>	Si alguien está participando, pues ayudo. Si hay algo que se puede meter la mano y estamos con tiempo, pues se hace.	
<b>T3F (33 años)</b>	Bueno, primero hay que tener mucha paciencia. Demasiada paciencia. Y dos, siempre los cambios son buenos, entonces, si 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.			

			<p>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.</p>	
		<b>T4F (61 años)</b>		
			<p>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.</p>	
		<b>T5F (22 años)</b>	<p>Y si 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, ni reniego. Es como que, digo, está bien. Si tengo la oportunidad, está bien.</p>	
			<p>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? Por qué, ¿por qué no me avisaron? Algo así.</p>	
		<b>T6F (54 años)</b>	<p>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.</p>	
FE (Felicidad)	9. ¿Qué actividades te hacen sentir más satisfecho contigo mismo(a) y con los(as) demás en su trabajo docente?	<b>D1(25 años)</b>	<p>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.</p>	<p>Similitudes: Los docentes concordaron en señalar que la satisfacción personal y el disfrute de la docencia influyen positivamente en su desempeño y en sentirse comprometidas con su labor educativa. Varios expresaron orgullo por su desempeño profesional y</p>
	¿Cree que esto pueda afectar en el ambiente de aula?	<b>D2 (28 años)</b>	<p>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.</p>	
		<b>T1M (65 años)</b>	<p>Ver contenta a la juventud, que se desarrollen, ver también el resultado de su desempeño.</p>	
		<b>T2M (46 años)</b>	<p>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.</p>	

<b>T3F (33 años)</b>	<p>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.</p> <p>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.</p>	<p>por los logros alcanzados en el acompañamiento de sus estudiantes.</p> <p>Diferencias: Sin embargo, se observan variaciones en la forma en que los docentes concibieron su autorrealización. Algunos la asociaron al éxito académico de las estudiantes y otras al equilibrio personal y emocional.</p>
<b>T4F (61 años)</b>	<p>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. Aparte que les doy <i>tips</i> también de cómo estudiar, qué hacer, cómo dirigirse.</p> <p>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?</p> <p>Tu misión de vida es que tú pases horas dándolo a alguien más, pero estás tranquila y contenta</p> <p>“...su misión de vida la va a hacer que ella siga adelante con esa fuerza.”</p> <p>Pero también les enseño cómo resolver el problema.</p>	
<b>T5F (22 años)</b>	<p>Me encanta saber que los estudiantes comprenden cómo les enseño 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.</p> <p>Eso me llena de mucho ánimo. Sí, realmente sí. Para los docentes.</p> <p>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, miss, ¿y ahora qué hago? Y la otra me dice, miss, tú, y 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.</p>	

		<p>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 lograr. Y le digo, yo me encargo de eso.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Les digo, la danza es toma de decisiones rápidas. Yo no me puedo quedar pensando qué paso sigue. No, tengo que seguirme moviendo.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>	
		<p>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.</p>	
OP (Optimismo)	10.Casuístico: Si un estudiante se siente desanimada por una mala calificación que obtuvo ¿Cómo lo atenderías o cómo abordarías esta situación?	<p><b>D1(25 años)</b> 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.</p>	<p>Similitudes: Los participantes coincidieron en mantener una actitud positiva frente a los desafíos educativos.</p> <p>Confiraron en su capacidad para superarlos, utilizaron diversas estrategias para afrontarlas, y consiguieron entender la situación y luego actuar.</p> <p>Diferencias: No obstante, se observan diferencias en el grado de optimismo, donde</p>
		<p><b>D2 (28 años)</b> 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 las anima a mejorar.</p>	
		<p><b>T1M (65 años)</b> Se le motiva a reforzar. Mejorar el hábito de estudio, la atención. También les indico que puedan pedir ayuda.</p>	
		<p><b>T2M (46 años)</b> 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 enfrascar, ¿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.</p>	

<b>T3F (33 años)</b>	<p>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.</p>	<p>algunas docentes expresaron una visión más positiva que otras, especialmente frente a situaciones complejas.</p>
<b>T4F (61 años)</b>	<p>Cómo me gustaría ayudar a todas, a todas. Sí, es una de las cosas.</p> <p>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.</p> <p>Pero lo más importante es lo que tú sientes, no lo que el papá hace.</p> <p>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.</p>	
<b>T5F (22 años)</b>	<p>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, miss, 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.</p> <p>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.</p>	
<b>T6F (54 años)</b>	<p>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?</p> <p>¿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 deportivas 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.</p>	

Pregunta General	11. ¿Qué tan importante es para usted el manejo de las emociones en el aula?	D1(25 años)	<p>Es muy, muy, muy importante. Primero, como te dije, las niñas perciben todo, cómo estás tú. Y también adoptan algunas de tus conductas.</p> <p>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.</p>	<p>Similitudes: Todos los docentes coincidieron en que la autorregulación de emociones en la práctica docente es muy importante y tiene influencia en la práctica pedagógica.</p> <p>Diferencias: De acuerdo con el rol docente, que tiene un matiz para percibir su influencia. Para dos docentes, los talleres que enseñan ayudan en este aspecto y le dan relevancia. Mientras que otra docente manifestó su importancia, porque añade que la emoción es un componente ya que la persona es un ser integral.</p>
		D2 (28 años)	<p>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.</p>	
		T1M (65 años)	<p>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.</p>	
		T2M (46 años)	<p>Si 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.</p> <p>Trato de no llevar las cosas del colegio a casa pues influye, aunque a veces podrá ser inevitable.</p>	

---

<b>T3F (33 años)</b>	<p>Si afecta, porque si imagínes 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 es 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.</p>
<b>T4F (61 años)</b>	<p>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. “Las estudiantes ya no lloran ... sobrellevan las cosas como uno lo hace.”</p>
<b>T5F (22 años)</b>	<p>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 dictando 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.</p> <p>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.</p>
<b>T6F (54 años)</b>	<p>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.</p>

---

### **3.1. Presentación de resultados**

3.1.1. Explorar las experiencias de los docentes relacionadas con sus procesos personales de autorregulación emocional durante la práctica en el aula

Los resultados muestran que los docentes viven la autorregulación emocional como un aspecto clave de su quehacer cotidiano en el aula. En general, los participantes reconocieron que identificar y controlar sus emociones les permite actuar de forma reflexiva frente a situaciones difíciles, como conflictos entre estudiantes o momentos de tensión durante la jornada escolar.

Varios docentes señalaron que recurren a la calma, la respiración, la reflexión personal o la pausa antes de intervenir, con el fin de evitar reacciones inadecuadas. Sin embargo, no todos experimentan este proceso de la misma manera, ya que mientras algunos describieron un manejo consciente y permanente de sus emociones, otros consideraron que estas no influyen significativamente en su práctica diaria. Estas experiencias evidencian que la autorregulación emocional está presente en la labor docente, aunque se manifiesta con distintos niveles de conciencia y profundidad.

3.1.2. Identificar las formas en que los docentes perciben el manejo emocional en su relación e interacción cotidiana con las estudiantes de primaria

En cuanto al manejo emocional en la relación con las estudiantes, los resultados reflejan que los docentes valoran la empatía y la comunicación como elementos fundamentales para establecer un vínculo positivo en el aula. De manera general, los participantes coincidieron en la importancia de escuchar a las estudiantes, comprender sus emociones y acompañarlas en sus procesos personales y académicos. No obstante, se observan diferencias en la forma de relacionarse emocionalmente con ellas, ya que algunos docentes mostraron una cercanía emocional marcada, mientras que otros prefirieron mantener cierta distancia para conservar el rol profesional y cuidar el equilibrio emocional. Asimismo, las estrategias empleadas para fortalecer las relaciones interpersonales y promover la convivencia varían entre los docentes, lo que evidencia distintas formas de gestionar las emociones en la interacción diaria.

### 3.1.3. Interpretar cómo los docentes perciben la influencia de la inteligencia emocional en su capacidad de adaptación pedagógica y la toma de decisiones frente a situaciones cambiantes del aula

Los resultados permiten identificar que los docentes perciben la inteligencia emocional como un apoyo importante para adaptarse a las situaciones cambiantes que se presentan en el aula. En general, reconocen que la flexibilidad, la reflexión y la capacidad de analizar cada situación les ayudan a tomar decisiones pedagógicas más adecuadas. Varios docentes señalaron que, en la práctica, no siempre es posible seguir lo planificado, por lo que es necesario ajustar las estrategias según las necesidades del momento. Sin embargo, se evidencian diferencias en la manera de afrontar estos cambios, ya que algunos docentes se mostraron más abiertos a modificar sus decisiones, mientras que otros prefirieron soluciones estructuradas o inmediatas. Estas percepciones reflejan que la inteligencia emocional influye de manera distinta en la adaptación pedagógica, según la experiencia y el estilo personal de cada docente.

## **CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN**

### **4.1. Discusión de los resultados**

El objetivo general de esta investigación es analizar las percepciones de los docentes sobre la inteligencia emocional en su práctica pedagógica en primaria de una institución educativa privada femenina de Arequipa. Los resultados muestran que los docentes reconocen la inteligencia emocional como un elemento presente en su práctica docente, especialmente en la regulación de sus emociones, en la interacción con las estudiantes y en la adaptación a situaciones cambiantes del aula. Sin embargo, esta percepción no siempre es asumida de manera consciente, sino que, en muchos casos, se manifiesta como una práctica construida a partir de la experiencia.

Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Bar-On (2000), Mayer et al. (1999) y Goleman (1995), quienes sostuvieron que la inteligencia emocional influye directamente en el desempeño profesional y en la calidad de las relaciones interpersonales. Asimismo, estudios como los de Muñoz (2023), Santander Trigo et al. (2020) y Villano Huamán et al. (2023) evidenciaron que los docentes con mayor desarrollo de competencias emocionales muestran mejores niveles de desempeño y bienestar laboral.

Por otro lado, la presente investigación difiere de algunos estudios cuantitativos, como el de Aguado Vera (2016), que reportó bajos niveles de inteligencia emocional en docentes, lo cual podría explicarse por las diferencias metodológicas, ya que el enfoque cualitativo permite comprender la experiencia subjetiva, más allá de una medición estandarizada. En la investigación de Aguado Vera, se analizaron a docentes de los tres niveles de EBR, mientras que nuestro estudio se centró solo en docentes de primaria. Otros factores que pudieron intervenir son la formación y la experiencia de los docentes.

Desde una perspectiva interpretativa, los resultados sugieren que la inteligencia emocional en el contexto docente no se manifiesta como una competencia homogénea, sino como una vivencia situada e influenciada por el contexto institucional, la experiencia profesional y la formación previa. Esto refuerza la necesidad de comprender la inteligencia

emocional como una experiencia vivida que impacta directamente en la práctica pedagógica, y no solo como un constructo medible.

#### 4.1.1. Discusión del objetivo específico 1

El primer objetivo específico busca explorar las experiencias de los docentes en relación con sus procesos personales de autorregulación emocional durante la práctica en el aula. Los resultados evidencian que los docentes consideran la autorregulación emocional como una habilidad necesaria para enfrentar situaciones de conflicto, estrés y exigencia emocional; además, reconocen la importancia del autoconocimiento, el control de impulsos y la reflexión antes de actuar.

Este hallazgo es coherente con lo propuesto por Baron (2006), quien señaló que los componentes intrapersonal e interpersonal constituyen la base para una adaptación emocional adecuada al cambio. De manera similar, Palomera Martín et al. (2006) y Enríquez Mantilla (2015) encontraron que los docentes con mayor conciencia emocional tienden a regular mejor sus emociones y a responder de forma más equilibrada ante las demandas del aula. Asimismo, Sommerfeldt Lutunske (2020) y Maior et al. (2020) evidenciaron que un mayor desarrollo de la inteligencia emocional se asocia con menores niveles de estrés y agotamiento docente.

En la presente investigación, se observa que algunas docentes minimizan la influencia de sus emociones en la práctica pedagógica. Esto coincide parcialmente con los hallazgos de Acosta Lozada y Martínez Rodríguez (2019), quienes señalaron que los docentes no siempre se perciben como emocionalmente competentes. Esta diferencia podría explicarse por la ausencia de formación en la inteligencia emocional durante la capacitación inicial docente, tal como advirtió Hernández Barraza (2017). Esto conduce a que la autorregulación emocional se desarrolle de manera intuitiva y no consciente.

En este sentido, los resultados sugieren que, aunque los docentes ejercen procesos de autorregulación emocional en su práctica diaria, estos no siempre son reconocidos como una competencia profesional explícita, lo que evidencia la necesidad de fortalecer espacios de formación y reflexión orientados al desarrollo consciente de la inteligencia emocional docente.

#### 4.1.2. Discusión del objetivo específico 2

El segundo objetivo específico se orienta a identificar las formas en que los docentes perciben el manejo emocional en su relación e interacción cotidiana con las estudiantes. Los resultados muestran que los docentes valoran la empatía, el respeto y la comunicación como elementos centrales para construir vínculos positivos y favorecer un clima emocional adecuado en el aula.

Este hallazgo es similar a lo reportado por Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia (2019), quienes explicaron que las competencias socioemocionales del docente influyen directamente en la convivencia escolar y en la calidad de las relaciones interpersonales. De igual manera, Santander Trigo et al. (2020) y Báez Mirón (2018) evidenciaron que los docentes con mayor regulación emocional tienden a involucrarse activamente en el acompañamiento emocional de sus estudiantes, a fin de promover un clima de aula positivo.

La presente investigación también revela diferencias en el grado de involucramiento emocional, ya que algunas docentes prefieren mantener cierta distancia afectiva para conservar el equilibrio profesional. Este resultado difiere parcialmente de los hallazgos de Palomera Martín et al. (2006), quienes reportaron una mayor cercanía emocional en docentes con altos niveles de inteligencia emocional. Esta diferencia podría explicarse por las características del contexto educativo femenino estudiado, donde se busca el bienestar emocional del estudiante sin dejar de lado el establecimiento de límites claros en la relación docente-estudiante.

Desde el enfoque de Goleman (1995) y Bisquerra Alzina (2005), estas diferencias reflejan que la empatía y las habilidades sociales no se expresan de una única forma, sino que se adaptan al contexto, a la cultura institucional y al estilo personal del docente. En consecuencia, el manejo emocional en la interacción con las estudiantes se configura como un proceso dinámico que requiere de una atención emocional y de claridad en los límites pedagógicos.

#### 4.1.3. Discusión del objetivo específico 3

El tercer objetivo específico busca interpretar cómo los docentes perciben la influencia de la inteligencia emocional en su capacidad de adaptación pedagógica y toma de decisiones frente a situaciones cambiantes del aula. Los resultados muestran que los docentes

reconocen la necesidad de ser flexibles, analizar las situaciones antes de actuar y ajustar sus estrategias pedagógicas según las necesidades emocionales y académicas de las estudiantes.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Bar-On (2000), quien señaló que la adaptabilidad y el estado de ánimo general son competencias clave para responder eficazmente a los cambios del entorno. Asimismo, Bølstad et al. (2023) demostraron que el fortalecimiento de competencias emocionales en docentes mejora su capacidad para adaptarse a situaciones imprevistas y tomar decisiones ajustadas al contexto educativo. De igual manera, Salinas-González (2020) y Palomera Martín et al. (2006) encontraron que la experiencia docente influye positivamente en la flexibilidad emocional y en la resolución de problemas.

En los resultados del presente estudio, se observa que no todos los docentes afrontan los cambios de la misma manera, pues algunas prefieren soluciones más estructuradas o inmediatas. Esta diferencia puede explicarse por factores como la experiencia profesional, la formación previa y el nivel de confianza emocional, aspectos que influyen en la forma en que se perciben y gestionan las situaciones cambiantes.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos refuerzan la idea de que la inteligencia emocional no solo influye en el bienestar personal del docente, sino también en su capacidad para tomar decisiones pedagógicas apropiadas y mantener un estado de ánimo positivo frente a los desafíos del aula. En este sentido, fortalecer estas competencias emocionales resulta clave para promover una práctica pedagógica más flexible, consciente y adaptada.

## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

1. La presente investigación permitió analizar las percepciones de los docentes sobre la inteligencia emocional en su práctica pedagógica en el nivel primario de una institución educativa privada femenina de Arequipa. Los resultados evidencian que los docentes reconocen la inteligencia emocional como un elemento presente e influyente en su labor cotidiana, especialmente en la regulación de sus emociones, la interacción con las estudiantes y la adaptación a situaciones cambiantes del aula. No obstante, dicha competencia no siempre es tomada de manera consciente, sino que se manifiesta, en muchos casos, como una habilidad desarrollada a partir de la experiencia personal y profesional, más que como resultado de una formación emocional estructurada.
2. En relación con el primer objetivo específico, se concluye que los docentes perciben la autorregulación emocional como una habilidad necesaria para enfrentar las demandas emocionales del aula, sobre todo en situaciones de conflicto, estrés o alta exigencia pedagógica. Los participantes reconocen la importancia del autoconocimiento, el control de impulsos y la reflexión antes de actuar; sin embargo, se evidencian diferencias en la manera de identificar y gestionar sus emociones, lo que sugiere que estos procesos no siempre son desarrollados de manera intencional o determinada, ya que están en consonancia con el contexto.
3. Con respecto al segundo objetivo específico, se concluye que los docentes valoran el manejo emocional en la relación con las estudiantes como un factor clave para construir un clima de aula positivo. La empatía, el respeto y la comunicación son percibidos como elementos fundamentales en la interacción cotidiana. No obstante, se identifican diferencias en el grado de involucramiento emocional, ya que algunos docentes optan por una cercanía afectiva, mientras que otros priorizan el establecimiento de límites emocionales claros para mantener el equilibrio profesional.
4. En cuanto al tercer objetivo específico, se concluye que los docentes perciben la inteligencia emocional como un recurso importante para la adaptación pedagógica y

la toma de decisiones frente a situaciones cambiantes del aula. Los participantes reconocen la necesidad de ser flexibles, ajustar sus estrategias y analizar las situaciones antes de intervenir. Sin embargo, se observan diferencias en la disposición al cambio, lo cual parece estar influenciado por la experiencia docente, la formación previa y el modo personal de afrontamiento emocional.

## RECOMENDACIONES

1. A partir de los hallazgos obtenidos, se considera valioso que la institución promueva espacios de formación o de acompañamiento emocional docente: talleres, jornadas pedagógicas o círculos de diálogo. Esto con el objetivo de que los docentes reconozcan, reflexionen y fortalezcan de manera consciente sus competencias emocionales, y desarrollen estrategias de autorregulación emocional, aplicables a la práctica pedagógica diaria, de modo que se reduzca el estrés laboral y se favorezca un clima emocional positivo en el aula.
2. Se recomienda que el equipo directivo de la institución integre la inteligencia emocional como un criterio relevante en el desarrollo profesional docente, no solo como una expectativa implícita, sino como una competencia que requiere orientación, seguimiento y fortalecimiento.
3. Sería pertinente profundizar en el estudio de la inteligencia emocional docente desde enfoques cualitativos, e incorporar otros contextos educativos, niveles de enseñanza o tipos de gestión institucional. Esto con el fin de explorar y contrastar cómo varían las percepciones sobre inteligencia emocional docente según el entorno.
4. Para replicar el instrumento utilizado en posteriores estudios, se recomienda considerar preguntas basadas en situaciones concretas o escenarios de actuación docente, con el fin de obtener información detallada sobre sus formas de responder y percibir diversas situaciones.
5. Se sugiere desarrollar estudios que integren diseños mixtos que combinen métodos cualitativos y cuantitativos, para así contrastar las percepciones docentes con mediciones estandarizadas de inteligencia emocional y su impacto en variables como el desempeño docente o el clima de aula.
6. Se recomienda que las instituciones que brindan formación a los docentes incorporen de manera explícita la educación emocional dentro de la formación inicial, para así brindar herramientas teóricas y prácticas que desarrollen en los futuros docentes competencias emocionales desde las primeras etapas de su trayectoria profesional.

## REFERENCIAS

- Abanto, Z.; Higuera, L. y Cueto, J. (2000). *Inventario de cociente emocional de BarOn. Traducción y adaptación para uso experimental en el Perú. Manual técnico*. Grafimag.
- Acosta Lozada, I. Y. y Martínez Rodríguez, M. Á. (2019). La inteligencia emocional en la práctica educativa: La percepción de los docentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(2). <https://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/70163>
- Aguado Vera, J. M. (2016). *Inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas de la ciudad de Pampas* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Centro del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/4233>
- Alburquerque, C. y 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]. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/9470>
- Arias Gallegos, W. y Ceballos Canaza, K. (2015). Análisis psicométrico del cuestionario de inteligencia emocional aplicado en adultos que trabajan en instituciones públicas y privadas de Arequipa. *Veritas*, 16(1), 3-7. <https://revistas.ucsm.edu.pe/index.php/veritas/es/article/download/87/79/256>
- Atwater, L. E. y Waldman, D. A. (1998). 360 Degree feedback and leadership development. *The Leadership Quarterly*, 9(4), 423-426. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(98\)90009-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(98)90009-1)
- Bada Quispe, O. F., Salas Sánchez, R. M., Castillo Saavedra, E. F., Arroyo Rosales, E. M. y Carbonell García, C. E. (2020). Estrés laboral y clima organizacional en docentes peruanos. *MediSur*, 18(6), 1138-1144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180065571009>
- Báez Mirón, F. (2018). *Análisis de las variables de liderazgo docente, inteligencia emocional y clima de aula en la enseñanza reglada peninsular y extrapeninsular* [Tesis de doctorado, Universidad de Jaén]. <https://ruja.ujaen.es/server/api/core/bitstreams/feb6300f-8d6c-4982-88a5-3c1edc11aeb1/content>
- Bar-On, F., Brown, J., Kirkcaldy, B. y Thome, E. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: An application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28(6), 1107-1118. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00160-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00160-9)
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi Health Systems.

- Bar-On, R. (2000). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties. En G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 115-145). Nova Science Publishers.
- Baron, R. M. (2006). The Bar-On model of emotional social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679040>
- Bar-On, R. y Parker, J. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. Jossey-Bass/Wiley.
- Barrientos Fernández, 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]. <https://eprints.ucm.es/40450/>
- Belmonte Lillo, M. (2013). *Inteligencia emocional creatividad: Factores predictores de rendimiento académico* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/120450/TVMBL.pdf>
- Berardi, L. (2015). La investigación cuantitativa. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García Montejo, R. Rojas Soriano (Eds.), *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (48-80). Camus Ediciones. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4519>
- Binet, A. y Simon, T. (1905). New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals. En H. H. Goddard (Ed.), *Development of intelligence in children (the Binet-Simon Scale)* (pp. 37-90). Williams & Wilkins.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>
- Bølstad, E., Havighurst, S., Koleini, A., Kehoe, C., Nygaard, E. y 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. <https://doi.org/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*. (2ª ed.). Century/Random House UK.
- Cattell, R. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Houghton Mifflin. <https://gwern.net/doc/iq/1971-cattell-abilities-their-structure-growth-action.pdf>
- Corominas, F. (2014). *Educación hoy: Bases educativas eficaces y metodologías de éxito para los padres de la sociedad actual*. Palabra.

- Cudris-Torres, L., Barrios-Núñez, A. y Bonilla-Cruz, N. (2020). Coronavirus: epidemia emocional y social. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.4069507>
- Duncan-Villarreal, V. (2022). Competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos: Una revisión de la literatura. *Investigación Valdizana*, 16(3), 131-141. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1457>
- Enríquez Mantilla, G. B. (2015). *Inteligencia emocional en docentes de una universidad privada de Lima metropolitana* [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/184>
- Extremera Pacheco, N., Fernández Berrocal, P., Mestre Navas, J. y Guil Bozal, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80536203.pdf>
- Fernández Berrocal, P. y Ramos Diaz, N. (2005). Evaluando la inteligencia emocional. En P. Fernández Berrocal y N. Ramos Diaz (Coords.), *Corazones inteligentes* (pp. 35-68). Kairós. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=464932>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1). <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87(6), 477-531. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.87.6.477>
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. Macmillan and Co. <https://doi.org/10.1037/13474-000>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Kairós.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury.
- Goleman, D. (2010). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Editorial Kairós. <https://leer.amazon.com.mx/sample/B006GA4Y0A?clientId=share>
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente 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* [Tesis de bachillerato, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://hdl.handle.net/20.500.12773/13740>

- Guilford, J. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill. <https://gwern.net/doc/iq/1967-guilford-thenatureofhumanintelligence.pdf>
- Gutiérrez-Torres, A. y Buitrago-Velandia, S. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Hernández Barraza, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*, (37), 79-92. <https://alternativas.me/las-competencias-emocionales-del-docente-y-su-desempeno-profesional/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). McGraw-Hill. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hortigüela Alcalá, D., Ausín Villaverde, V., Abella García, V. y Delgado Benito, V. (2017). Percepción de docentes y estudiantes sobre el trabajo de la educación emocional en el aula. *Contextos Educativos*, (20), 27-41. <https://doi.org/10.18172/con.2981>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2025). *Perú: Encuesta Demográfica y de Salud Familiar, Endes 2024*. [https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib2016/libro.pdf](https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib2016/libro.pdf)
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F. y López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas De Educación*, 15(1), 01-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Maier, E., Dobrea, A. y Pasarelu, C. (2020). Teacher rationality, social-emotional competencies and basic needs satisfaction: direct and indirect effects on teacher burnout. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 20(1), 135-152. <https://doi.org/10.24193/jebp.2020.1.8>
- Martínez Aldecoa, A. y 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* [Tesis de maestría, Universidad Católica San Pablo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12590/15673>
- Martínez-Monteagudo, M., Inglés, C., Granados, L., Aparisi, D. y García-Fernández, J. (2019). Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences*, 142, 53-61. <https://doi.org/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].  
<https://hdl.handle.net/20.500.14005/1177>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.  
[https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mestre Navas, J. M. y Fernández Berrocal, P. (2015). *Manual de inteligencia emocional*. Ediciones Pirámide
- Mestre Navas, J. M., Pérez, N., González de la Torre, G., Núñez Lozano, J. M. y Guil Bozal, R. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación obligatoria. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (20), 57-75. <https://doi.org/10.18172/con.3023>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/4551>
- Ministerio de Salud. (2024). *Documento Técnico: "Plan Nacional de Fortalecimiento de Servicios de Salud Mental Comunitaria 2024 - 2028"*.  
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/7087297/6094628-documento-tecnico-parte-1.pdf?v=1731987946>
- 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* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <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* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa].  
<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5940>
- Muñoz, D. (2023). Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula. *Revista de Educación y Psicología*, 11(4). <https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003>
- Organización Mundial de la Salud. (30 de septiembre de 2025). *Trastornos mentales*.  
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- Organización Panamericana de la Salud. (13 de enero de 2022). *Estudio advierte sobre elevados niveles de depresión y pensamientos suicidas en personal de salud de América Latina durante la pandemia*. OPS. <https://www.paho.org/es/noticias/13-1-2022-estudio-advierete-sobre-elevados-niveles-depresion-pensamientos-suicidas->

personal

- Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P. y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/2985>
- Páramo, P. y Torres Aranguren, J. A. (2021). El ruido en la escuela: un problema que necesita ser oído. En P. Páramo y A. Burbano (Eds.), *El tercer maestro: la dimensión espacial del ambiente educativo y su influencia sobre el aprendizaje* (pp. 73-84). Universidad Pedagógica Nacional.
- Payne, D. G. (1986). Hypermnnesia for pictures and words: Testing the recall level hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 12(1), 16-29. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.12.1.16>
- Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-70). Hospital Sant Joan de Déu. <https://riieb.com/wp-content/uploads/2019/08/2.1.-Como-educar-las-emociones-d.pdf>
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000). Gender Differences in Measured and Self-Estimated Trait Emotional Intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1007006523133>
- Pincay-Aguilar, I., Candelario-Suarez, G. y Castro-Guevara, J. (2018). Inteligencia emocional en el desempeño docente. *UNEMI*, 2(2), 32-40. <https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi/article/view/699>
- Piza Burgos, N., Amaiquema Márquez, F. y Beltrán Baquerizo, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000500455&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455&lng=es&tlng=es).
- Rivera Lozada de Bonilla, O. y Yangali Vicente, J. (2022). *Guía para la elaboración de la tesis: Enfoque cualitativo*. (1ª ed.). Universidad Norbert Wiener. <https://doi.org/https://doi.org/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* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5809>
- Salinas-González, N. (2020). Manejo de la inteligencia emocional en docentes universitarios. *Revista UniNorte*, 9(1), 131-160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4110728>

- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J., Turvey, C., Palfai, T. y Goldman, S. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Santander Trigo, S., Gaeta González, M. y Martínez-Otero Pérez, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 225-246. <http://redalyc.org/journal/274/27468087011/html/>
- Sommerfeldt Lutunske, T. (2020). Inteligencia emocional y estrés laboral en docentes de educación escolar básica durante la pandemia COVID- 19. *La Saeta Universitaria*, 9(2), 39-51. <https://doi.org/10.56067/saetauniversitaria.v9i2.239>
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. Macmillan. <https://gwern.net/doc/iq/1927-spearman-theabilitiesofman.pdf>
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607-627. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.607>
- Tacca Huaman, D., Tacca Huaman, A. y Cuarez Cordero, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 14(1), e1085. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.887>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea. <https://archive.org/details/tardif-2014-los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- Terman, L. (1916). *The measurement of intelligence*. The Riverside Press. [https://psyaanalyse.com/pdf/THE\\_MEASUREMENT\\_OF\\_INTELLIGENCE.pdf](https://psyaanalyse.com/pdf/THE_MEASUREMENT_OF_INTELLIGENCE.pdf)
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235. <https://gwern.net/doc/iq/1920-thorndike-2.pdf>
- Thurstone, L. (1938). *Primary mental abilities*. University of Chicago Press.

<https://archive.org/details/primarymentalabi00thur/page/n5/mode/2up>

- Trujillo Flores, M. M. y Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24. <https://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del Inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129-160. <https://doi.org/10.26439/persona2001.n004.817>
- Vernon, P. (1971). *The structure of human abilities*. Methuen. <https://ia803205.us.archive.org/2/items/in.ernet.dli.2015.187635/2015.187635.The-Structure-Of-Human-Abilities.pdf>
- Villano Huamán, F., Quispe Vargas, E., Campos Ochoa, R. y Arias Martínez, R. (2023). Una mirada hacia la inteligencia emocional y el desempeño docente en una universidad pública en Perú. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidad*, 4(6), 1315-1326. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1525>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wechsler, D. (1944). *The measurement of adult intelligence*. (3<sup>a</sup> ed.). The Williams & Wilkins Company. <https://ia800702.us.archive.org/34/items/measurementofadu001469mbp/measurementofadu001469mbp.pdf>
- Zusne, L. (1975). *Names in the history of psychology: A biographical sourcebook*. Hemisphere.

## ANEXOS

### APÉNDICE 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 DE PRIMARIA EN 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:

- 1. Ficha para validación de instrumento*
- 2. Matriz de consistencia*
- 3. Matriz de operacionalización de categorización*
- 4. Instrumento de investigación*

Estos son los objetivos de la investigación:

**Objetivo general:**

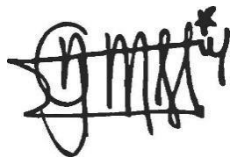
Analizar las percepciones de los docentes sobre la inteligencia emocional en su práctica pedagógica en primaria de una institución educativa privada femenina de Arequipa. De este modo, se plantean tres objetivos específicos:

**Objetivos específicos:**

1. Explorar las experiencias de los docentes relacionados con sus procesos personales de autorregulación emocional durante la práctica en el aula.
2. Identificar las formas en que los docentes perciben el manejo emocional en su relación e interacción cotidiana con las estudiantes de primaria.
3. Interpretar cómo los docentes perciben la influencia de la inteligencia emocional en su capacidad de adaptación pedagógica y toma de decisiones frente a situaciones cambiantes del aula.

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).

**Autor(es) del Instrumento:** N. Ganny Machaca Hancco

<b>Indicadores</b>	<b>Criterios</b>	<b>Deficiente 0 –20 %</b>	<b>Regula 21– 40 %</b>	<b>Bueno 41–60 %</b>	<b>Muy bueno 61–80 %</b>	<b>Excelente 81–100 %</b>
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 PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

#### DATOS GENERALES

**Apellidos y nombres del experto** : Mg. Medina Cubas Victoria Yanet  
**Grado académico** : Magister en Administración de Empresas  
**Áreas de experiencia profesional** : Educación  
**Cargo e institución donde labora** : Asesoría de Tesis Pregrado/Logros académicos  
**Nombre del instrumento motivo de evaluación:**

- Guía de entrevista semiestructurada (Aplicado a docentes de la institución del quinto y sexto grado de primaria).

**Autor(es) del Instrumento:** N. Ganny Machaca Hancoo

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20 %	Regular 21- 40 %	Buena 41-60 %	Muy buena 61- 80 %	Excelente 81- 100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.				80	
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.			55		
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.				80	
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.					90
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad				70	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de Inteligencia emocional del docente.				80	
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos Teóricos de Bar-On de Inteligencia emocional de la categoría que atiende el instrumento.				70	
8. COHERENCIA	Entre los aspectos/indicadores, subcategorías y categoría hay relación lógica científica.					100
9. METODOLOGÍA	El instrumento corresponde al diseño planteado.				80	

**OPINIÓN DE APLICABILIDAD:** Los instrumentos si son aplicables, pero en el caso de la ficha de observación debe verificar los criterios de observación, debe especificar los criterios para realizar la evaluación.

**PROMEDIO DE VALORACIÓN:** 80%

Fecha: Arequipa ,11 de mayo de 2025

Firma del especialista:

Por favor, terminada la evaluación, envíe el documento al correo: [ng.machacah@unaj.edu.pe](mailto:ng.machacah@unaj.edu.pe) .

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

## Ficha de validación de instrumento - Experto 2



### FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

#### DATOS GENERALES

**Apellidos y nombres del experto** : Mg. Choquencira Reinoso María Angelita

**Grado académico** : Magíster en ciencias con mención en Educación Superior

**Áreas de experiencia profesional** : Educación

**Cargo e institución donde labora** : Docente coordinadora ODEC- Arequipa

**Nombre del instrumento motivo de evaluación:**

- Guía de entrevista semiestructurada (Aplicado a docentes de la institución del quinto y sexto grado de primaria).

**Autor(es) del Instrumento:** N. Ganny Machaca Hancoo

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 - 20 %	Bastante 21 - 40 %	Buena 41 - 60 %	Muy Buena 61 - 80 %	Excelente 81 - 100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.				80%	
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.					90%
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.					95%
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.					100%
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad					90%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de Inteligencia emocional del docente.					90%
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos Teóricos de Bar-On de Inteligencia emocional de la categoría que atiende el instrumento.					95%
8. COHERENCIA	Entre los aspectos/indicadores, subcategorías y categoría hay relación lógica científica.					100%
9. METODOLOGÍA	El instrumento corresponde al diseño planteado.					90%

**OPINIÓN DE APLICABILIDAD:** Mejorar el enunciado 3 de la entrevista semiestructurada de los docentes podría ser ¿Qué cualidades personales valoras en ti mismo y qué aspectos te gustaría mejorar para seguir creciendo como persona? Nombra 2 cualidades y 2 aspectos de mejora.

**PROMEDIO DE VALORACIÓN:** 90%

Fecha: Arequipa, 3 de mayo de 2025

Firma del especialista:

Por favor, terminada la evaluación, envíe el documento al correo: [ng.machaca@unaj.edu.pe](mailto:ng.machaca@unaj.edu.pe).

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

## Ficha de validación de instrumento - experto 3



### FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

#### DATOS GENERALES

**Apellidos y nombres del experto :** Mg. Del Aguila Chavez , Priscila Alessandra

**Grado académico :** Magister

**Áreas de experiencia profesional :** Educación

**Cargo e institución donde labora :** Innova Teaching School.

**Nombre del instrumento motivo de evaluación:**

- Guía de entrevista semiestructurada (Aplicado a docentes de la institución del quinto y sexto grado de primaria),

**Autor(es) del Instrumento:** N. Ganny Machaca Hancoo

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 - 20 %	Regular 21 - 40 %	Buena 41 - 60 %	Muy buena 61 - 80 %	Excelen te 81 - 100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.			60%		
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.					81%
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.					100%
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.				80%	
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad				80%	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de Inteligencia emocional del docente.					100%
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos Teóricos de Bar-On de Inteligencia emocional de la categoría que atiende el instrumento.					100%
8. COHERENCIA	Entre los aspectos/indicadores, subcategorías y categoría hay relación lógica científica.			60%		
9. METODOLOGÍA	El instrumento corresponde al diseño planteado.					100%

**OPINIÓN DE APLICABILIDAD:** Considero que las mejoras son principalmente, de redacción. Una vez subsanado ese aspecto, es aplicable.

**PROMEDIO DE VALORACIÓN:** 86.67%

Lima, 02 de mayo del 2025.

Firma del especialista:

Por favor, terminada la evaluación, envíe el documento al correo: [ng.machacah@unaj.edu.pe](mailto:ng.machacah@unaj.edu.pe) .

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

**Anexo 3. Matriz de consistencia**

<b>3</b>	La inteligencia emocional del docente				
<b>Título</b>	Percepción sobre la inteligencia emocional del docente de primaria en una institución educativa privada femenina de Arequipa				
<b>Pregunta de investigación</b>	¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre la inteligencia emocional en su práctica pedagógica en primaria de una institución educativa privada femenina de Arequipa?				
<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Preguntas para docentes</b>	<b>Metodología</b>
Analizar las percepciones de los docentes sobre la inteligencia emocional en su práctica pedagógica en primaria de una institución educativa privada femenina de Arequipa.	Explorar las experiencias de los docentes relacionados con sus procesos personales de autorregulación emocional durante la práctica en el aula.	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) 1. ¿Cómo actúas/reaccionas frente a emociones fuertes durante una clase? (AS - asertividad) 2. ¿Cómo actúas frente a las diferencias de opinión que existe en con estudiantes, colegas y familias? (AC - autoconcepto, ar - autorrealización e in - independencia combinadas) 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.	Método general: inductivo  Enfoque de investigación: cualitativo  Tipo de investigación: básica
		2. 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. Cuando sientes mucha presión, ¿qué estrategias utilizas para sobrellevar esos momentos?	Alcance: descriptivo  Instrumentos de recolección de datos: Entrevista a los docentes.
	Identificar las formas en que los docentes perciben el manejo emocional en su relación e interacción cotidiana con las estudiantes de primaria.	3. 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. Cuando en el aula, institución, familia solicitan ayuda, ¿de qué manera se actúa en estos casos?	Técnicas de recolección de datos: Guía de entrevista

	Interpretar cómo los docentes perciben la influencia de la inteligencia emocional en su capacidad de adaptación pedagógica y toma de decisiones frente a situaciones cambiantes del aula.	4. 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?	semiestructurada 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, Cómputo, Coro, Inglés y Danza)  Muestra: se utilizó un muestreo por conveniencia y accesibilidad
		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. Casuístico: Si 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?	

Anexo 4. Matriz de operacionalización de categorización

Categoría	Subcategoría	Definición Conceptual	Definición Operacional
Componente Intrapersonal (CIA)	Comprensión emocional de sí mismo (CM)	Habilidad para percatarse comprender sentimientos emociones, diferenciarlos y conocer sus causas.	Se describirá si el docente reconoce y explica sus emociones en situaciones de aula.
	Aserividad (AS)	Habilidad para expresar sentimientos, creencias, pensamientos respetando a los demás.	Se describirá 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 describirán las expresiones de autoaceptación, 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 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 describirá 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 Interpersonal (CIE)	Empatía (EM)	Habilidad para comprender y apreciar los sentimientos ajenos.	Se describirá 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 describirá 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 describirán las 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 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.

## **I. Información General**

Nombre del entrevistado: \_\_\_\_\_

Nombre del entrevistador: \_\_\_\_\_

Sexo: 1. Varón (     )     2. Mujer (     ) Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_     Edad: \_\_\_\_\_

### **Preguntas:**

8. ¿Cómo actúas/reaccionas frente a emociones fuertes durante una clase?
9. ¿Cómo actúas frente a las diferencias de opinión que existe en con estudiantes, colegas?
10. ¿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.
11. ¿Cuándo sientes mucha presión, qué estrategias utilizas para sobrellevar esos momentos?
12. ¿Cómo se percata que un estudiante está atravesando/pasando por una situación difícil?
13. ¿Cuándo en el aula, institución, solicitan ayuda de qué manera se actúa en estos casos?
14. ¿Cómo ha actuado frente a un conflicto en clase entre estudiantes o entre usted y un estudiante?
15. ¿Y frente a las situaciones inesperadas cómo reacciona?
16. ¿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?
1. 10.Casuístico: Sí un estudiante se siente desanimada por una mala calificación que obtuvo ¿Cómo lo atenderías o cómo abordarías esta situación?
17. ¿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 este estudio.

### 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 DE PRIMARIA EN 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:

1. La participación en el estudio es voluntaria y libre y podrá finalizarla en cualquier momento sin que esto represente algún perjuicio para usted.
2. Si alguna pregunta o situación le resulta incómoda, puede ponerlo en conocimiento y abstenerse de responder.
3. Si tuviera alguna duda con relación al estudio, es libre de formular las preguntas que considere pertinentes.
4. La participación es de carácter anónimo, no existen respuestas correctas ni incorrectas, y la información que usted nos provea es estrictamente confidencial.
5. 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 7. Tabla de entrevista completa a docentes

Subcategoría	Pregunta	Código del docente	Respuesta textual del docente
Comprensión emocional de sí mismo (CM)	1. ¿Cómo actúas/reacciones frente a emociones fuertes durante una clase?	<b>D1</b> (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.
		<b>D2</b> (28 años)	Escucharlas, compruebo si es verdad. Procuero mantener la calma y ser. Si es grave la situación comunicar a los padres.
		<b>T1M</b> (65 años)	Generalmente no hay emociones fuertes durante mi trabajo docente son más situaciones emotivas.
		<b>T2M</b> (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.
		<b>T3F</b> (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.
		<b>T4F</b> (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.
		<b>T5F</b> (22 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 si 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 molesto 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.
<b>T6F</b> (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 en con estudiantes, colegas?	<b>D1</b> <b>(25 años)</b>	<p>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.</p> <p>¿Con profesores? No me ha sucedido.</p> <p>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.</p>
		<b>D2</b> <b>(28 años)</b>	<p>Si es con una estudiante se le explica el motivo, y se le hace entrar en razón.</p> <p>Si es con un docente. Por ejemplo, con el que 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.</p> <p>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.</p>
		<b>T1M</b> <b>(65 años)</b>	Pregunto, escucho para tomar una decisión. En casos que son complejos del colegio derivó a quien corresponde.
		<b>T2M</b> <b>(46 años)</b>	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>
		<b>T3F</b> <b>(33 años)</b>	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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 predispuestos 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.</p> <p>Pero a veces los colegas también ayudan, aportan.</p>
		<b>T4F</b> <b>(61 años)</b>	<p>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.</p>

		<b>T5F</b> <b>(22 años)</b>	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, opté decirle, hija, tu respuesta está correcta, dependiendo cómo tú lo percibas. Y me dijo, ah, ya, ya, entonces se calma. Entonces, quizá en algunos momentos ver si está muy cerrada, darle la razón, para que también el salón se sienta tranquilo.
		<b>T6F</b> <b>(54 años)</b>	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 solo he tenido comentarios fuera de lugar, les 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 piden 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)	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	<b>D1</b> <b>(25 años)</b>	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 en sí, 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, sino en el que presten atención cuando preguntas muchas veces algo que ya se dijo.
		<b>D2</b> <b>(28 años)</b>	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.
		<b>T1M</b> <b>(65 años)</b>	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.
		<b>T2M</b> <b>(46 años)</b>	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.

		<b>T3F</b> <b>(33 años)</b>	A ver, mejor, empecemos por mi organización de tiempo. Creo que por que ya tengo 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.
		<b>T4F</b> <b>(61 años)</b>	Bueno, en esto soy buena, en enseñar, sí tengo toda la paciencia para enseñar, es lo que me gusta. ¿Qué me hubiera gustado ser? Músico, 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.
		<b>T5F</b> <b>(22 años)</b>	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.
		<b>T6F</b> <b>(54 años)</b>	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. Jn 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.
Tolerancia al estrés (TE) y Control de impulsos (CI)	4. ¿Cuándo sientes mucha presión, qué estrategias utilizas para sobrellevar esos momentos?	<b>D1</b> <b>(25 años)</b>	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.
		<b>D2</b> <b>(28 años)</b>	No, yo ya me conozco. Yo, si me presionas, 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 bloqueo, y cuando me bloqueo, 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.
		<b>T1M</b> <b>(65 años)</b>	No he tenido en la institución situaciones de estrés, en otros espacios con padres sí, pero luego se les aclara y todo va mejor.
		<b>T2M</b> <b>(46 años)</b>	Yo oigo música. Sí. Oigo música y trato de pensar en lo que tengo que hacer.

		<b>T3F</b> <b>(33 años)</b>	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.
		<b>T4F</b> <b>(61 años)</b>	Organizarme lo mejor que pueda, preguntar a otras docentes como es y ya.
		<b>T5F</b> <b>(22 años)</b>	Cuando hay mucha actividad, mucho trabajo, por ejemplo, sobrecarga. Lo que tengo que hacer es un <i>to-do list</i> . Y deslizo las actividades en pequeñas tareas para sentir que estoy avanzando. Porque a veces cuando hacemos el <i>to-do list</i> 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.
		<b>T6F</b> <b>(54 años)</b>	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.
Empatía (EM)	5. ¿Cómo se percata que un estudiante está atravesando/pasando por una situación difícil?	<b>D1</b> <b>(25 años)</b>	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.
		<b>D2</b> <b>(28 años)</b>	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 de 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, ya expresan. Me van contando. Lo noto en el comportamiento.
		<b>T1M</b> <b>(65 años)</b>	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 derivó 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 ¿qué estoy formando? ¿estoy formando la responsabilidad?, ellas ya solas se responden. Entonces, tienes que asumir tu responsabilidad y enfrentarte a la profesora.”
		<b>T2M</b> <b>(46 años)</b>	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 su atención, ahí lo noto.
		<b>T3F</b> <b>(33 años)</b>	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.
		<b>T4F</b> <b>(61 años)</b>	La forma cómo 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.

		<p><b>T5F</b> (22 años)</p> <p>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.</p> <p>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, empezé a conversar más. Entonces, siempre hay que estar al tanto de si está bien o está mal. Y eso es un poco difícil, ¿no?</p> <p>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?</p>
		<p><b>T6F</b> (54 años)</p> <p>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.</p> <p>Pero si no lo conozco, no puedo hacer nada más que elevar una oración y que todo esté bien.</p> <p>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.</p>
Relaciones interpersonales (RI) y Responsabilidad social (RS)	6. ¿Cuándo en el aula, institución, solicitan ayuda de qué manera se actúa en estos casos?	<p><b>D1</b> (25 años)</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Cuando es sobre una mamá o en la institución, por ejemplo, si veo de lo que me toca hacer, pero, por ejemplo, en el Día de la Madre, a mí no me tocaba hacer mucho, ¿no?</p> <p>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.</p>
		<p><b>D2</b> (28 años)</p> <p>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.</p>
		<p><b>T1M</b> (65 años)</p> <p>Actúo al instante, si me doy cuenta para ver lo que hace falta, porque sé que si lo hacemos de varios demoramos menos tiempo.</p>
		<p><b>T2M</b> (46 años)</p> <p>Siempre estoy disponible a veces incluso estando ocupado puedo dar un espacio para ayudar.</p>

		<b>T3F</b> <b>(33 años)</b>	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.
		<b>T4F</b> <b>(61 años)</b>	Siempre estoy disponible si puedo hacerlo.
		<b>T5F</b> <b>(22 años)</b>	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 si 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.
		<b>T6F</b> <b>(54 años)</b>	Claro. En mi caso yo trabajo en dos entidades. Estoy disponible, así actué 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, si me piden, no me hago problema. Trato de, de unos minutos no me quita nada.
Solución de problemas (SP)	7. ¿Cómo ha actuado frente a un conflicto en clase entre estudiantes o entre usted y un estudiante?	<b>D1</b> <b>(25 años)</b>	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, explica y queda todo mejor.
		<b>D2</b> <b>(28 años)</b>	Sí, de hecho, hace poco una clase de Comunicación pasó 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 solo una parte, me dice, no, entonces, me dice, no miss, no miss, 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 miss. Entonces ella se dio cuenta de que la agresora no era su compañera, sino ella misma, entonces, me dijo, sí miss, 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. Procuró trabajar con ambas partes involucradas. O si es repetitivo, se le da indicaciones generales a toda el aula.

		<b>T1M</b> <b>(65 años)</b>	Cuando hay conflicto se les escucha y ayuda a diferenciarlas, si es personal 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.
		<b>T2M</b> <b>(46 años)</b>	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.
		<b>T3F</b> <b>(33 años)</b>	A ver, lo primero es, quizás de repente sean situaciones distintas. Yo puedo decir, es color rojo, y el estudiante dice, no, miss, 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.
		<b>T4F</b> <b>(61 años)</b>	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.
		<b>T5F</b> <b>(22 años)</b>	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.
		<b>T6F</b> <b>(54 años)</b>	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 toditas. 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)	8. ¿Y frente a las situaciones inesperadas cómo reacciona?	<b>D1</b> <b>(25 años)</b>	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 miss, 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.
		<b>D2</b> <b>(28 años)</b>	Busco una solución a la situación que se me plante, si bien internamente me quejo, busco una forma de actuar.
		<b>T1M</b> <b>(65 años)</b>	No rehuyó si suceden cosas inesperadas. Veo la necesidad de apoyo y ayuda en lo que pueda o bien si es el caso que necesitan apoyo, evaluo priorizo que puede ser más urgente.
		<b>T2M</b> <b>(46 años)</b>	Si alguien está participando, pues ayudo. Si hay algo que se puede meter la mano y estamos con tiempo, pues se hace.

		<p><b>T3F</b> (33 años)</p> <p>Bueno, primero hay que tener mucha paciencia. Demasiada paciencia. Y dos, siempre los cambios son buenos, entonces, si 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.</p>
		<p><b>T4F</b> (61 años)</p> <p>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.</p>
		<p><b>T5F</b> (22 años)</p> <p>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 si 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.</p>
		<p><b>T6F</b> (54 años)</p> <p>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? Por qué, ¿por qué no me avisaron? Algo así.</p> <p>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 dejó aquí y no hay nadie.</p>
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?	<p><b>D1</b> (25 años)</p> <p>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.</p>
		<p><b>D2</b> (28 años)</p> <p>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.</p>
		<p><b>T1M</b> (65 años)</p> <p>Ver contenta a la juventud, que se desarrollen, ver también el resultado de su desempeño.</p>
		<p><b>T2M</b> (46 años)</p> <p>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.</p>
		<p><b>T3F</b> (33 años)</p> <p>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.</p>

		<p><b>T4F</b> (61 años)</p>	<p>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.</p> <p>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 <i>tips</i> 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 <i>tips</i> 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.</p> <p>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. Desarmen todos sus carritos, sus muñecos, y tratan de volver a armarlo. 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, si quiero ser músico. Entonces, ¿qué es lo que sientes? ¿Dónde te sientes que te diviertes, que te agrada?</p> <p>Otra me dice, la matemática. Otra me dice, quiero ser medicina. Entonces les digo, si 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 dándolo a alguien más, pero estás tranquila y contenta. Entonces la misión de vida se comienza a cumplir. Puedes tener el trabajo “equis”, 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 enseño 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.</p>
		<p><b>T5F</b> (22 años)</p>	<p>Me encanta saber que los estudiantes comprenden cómo les enseño y también ver sus notas reflejadas en ellos. Es muy bonito.</p> <p>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.</p> <p>Con respecto a la segunda pregunta, sí 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, miss, ¿y ahora qué hago? Y la otra me dice, miss, 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.</p>

		<b>T6F</b> <b>(54 años)</b>	<p>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 lograr. Y le digo, yo me encargo de eso.</p> <p>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.</p> <p>Entonces, ya se van a traer algo más parejo en lugar de hacernos solamente adelante.</p> <p>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.</p> <p>Les digo, la danza es toma de decisiones rápidas. Yo no me puedo quedar pensando qué paso sigue. No, tengo que seguirme moviendo.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>
OP (Optimismo)	10.Casuístico: Si un estudiante se siente desanimada por una mala calificación que obtuvo ¿Cómo lo atenderías o cómo abordarías esta situación?	<b>D1</b> <b>(25 años)</b>	<p>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.</p> <p>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.</p>
		<b>D2</b> <b>(28 años)</b>	<p>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 solo 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.</p>
		<b>T1M</b> <b>(65 años)</b>	<p>Se le motiva a reforzar. Mejorar el hábito de estudio, la atención. También les indico que puedan pedir ayuda.</p>
		<b>T2M</b> <b>(46 años)</b>	<p>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.</p> <p>Entonces, mañana es otro día. Bueno, palabras así que les puedo mencionar a ellos.</p>
		<b>T3F</b> <b>(33 años)</b>	<p>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.</p>
		<b>T4F</b> <b>(61 años)</b>	<p>Cómo me gustaría ayudar a todas, a todas. Sí, es una de las cosas.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Pero lo más importante es lo que tú sientes, no lo que el papá hace.</p> <p>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.</p>

		<p><b>T5F</b> (22 años)</p> <p>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, miss, 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 sí podemos hacer prácticas quizá de acuerdo a su nivel. Claro, cuesta más tiempo, pero si es necesario, no hay problema.</p>
		<p><b>T6F</b> (54 años)</p> <p>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?</p> <p>¿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.</p>
Pregunta General	11. ¿Qué tan importante es para usted el manejo de las emociones en el aula?	<p><b>D1</b> (25 años)</p> <p>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.</p>
		<p><b>D2</b> (28 años)</p> <p>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.</p>
		<p><b>T1M</b> (65 años)</p> <p>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.</p>

		<p><b>T2M</b> (46 años)</p>	<p>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.</p>
		<p><b>T3F</b> (33 años)</p>	<p>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 es 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.</p>
		<p><b>T4F</b> (61 años)</p>	<p>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.</p>
		<p><b>T5F</b> (22 años)</p>	<p>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 dictando 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.</p>
		<p><b>T6F</b> (54 años)</p>	<p>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.</p>

**Anexo 8. Cuadros y tablas complementarias**

**Tabla 11. Antecedentes de la Inteligencia Emocional**

<b>Autor / Enfoque</b>	<b>Postulados sobre la Inteligencia emocional</b>	<b>Aportaciones</b>
Binet y Simon (1905)	Concepciones de cociente intelectual (CI)	No vinculan el proceso cognitivo y el emocional, pero apuntan un uso inteligente de los sentimientos. Dos tipos de inteligencia ideativa e instintiva.
Thorndike (1920)	Concepto de inteligencia social	Enlaza la habilidad mental con la habilidad social
Wechsler (1944)	Desarrolló escalas de inteligencia	Registra la existencia de elementos “no intelectuales” esenciales para el triunfo en la vida
Gardner (1983)	Teoría de inteligencias múltiples	Primordial contribución: establecer la inteligencia interpersonal e intrapersonal
Stenberg (1985)	Teoría triárquica de la inteligencia	Noción más amplia de la inteligencia- Práctica, analítica y creativa
Payne (1986)	Concepto de IE (potenciar emociones)	Asienta la necesidad de crear IE para el desarrollo emocional en la sociedad occidental
Salovey y Mayer (1990)	Primera expresada el término de IE conceptualizada	Se entiende como la habilidad para percibir, evaluar, expresar, comprender y regular las emociones, para generar un crecimiento emocional e intelectual. La definición parte de un enfoque cognitivo en el que las emociones actúan como un factor adaptativo al ambiente, siendo estas eficaces para resolver problemas.
Goleman (1995)	Difusión de la IE. Destaca su importancia por encima de un CI que en su mayor proporción se median por test psicométricos	La inteligencia emocional implica capacidades, como el autocontrol, el ímpetu y perseverancia y la habilidad para automotivarse. Teoría de ejecución que se abordan en el ámbito laboral, competencias relevantes, conciencia de uno mismo, autorregulación y la motivación.
Mayer y Salovey (1997)	Reformulación de la inteligencia emocional	Ambos autores definen la inteligencia emocional como la capacidad de apreciar y reconocer las emociones propias y las de los demás, para así poder regularlas y expresarlas adecuadamente.
Goleman (1995), Bar-On (1997)	Teoría de la inteligencia emocional mixta	La IE incluye una combinación de habilidades emocionales y sociales, junto con rasgos de personalidad como la empatía, el optimismo, la asertividad, el control de impulsos, entre otros.
Bisquerra Alzina (2005)	Conceptualiza la IE	La inteligencia emocional consiste en la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y las acciones.
Mayer et al. (1999)	Precisa mejor la inteligencia emocional	La inteligencia emocional incluye: la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual.

**Tabla 12. Plan de estudios de la institución educativa - Nivel Primaria**

Áreas / grados	Ciclo III		Ciclo IV		Ciclo V	
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
<b>Comunicación</b>	7	7	7	7	7	7
*Razonamiento Verbal	2	2	2	2	2	2
<b>Matemática</b>	7	7	7	7	7	7
*Razonamiento Lógico	2	2	2	2	2	2
<b>Arte y Cultura</b>	2	2	2	2	2	2
*Coro	1	1	1	1	1	1
<b>Inglés</b>	6	6	6	6	6	6
<b>Ciencia y Tecnología</b>	5	5	5	5	5	5
<b>Personal Social</b>	4	4	4	4	4	4
<b>Educación Religiosa</b>	2	2	2	2	2	2
<b>Educación Física</b>	2	2	2	2	2	2
*Danza	1	1	1	1	1	1
<b>Educación para el trabajo (computo)</b>	2	2	2	2	2	2
<b>Tutoría</b>	2	2	2	2	2	2
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>

Nota: \*Son cursos que derivan del principal que se antepone.

**Tabla 13. Calendarización escolar 2025 - Nivel primario**

Bimestre	Duración	Semanas
I Bimestre	Lunes 3 de marzo al viernes 09 de mayo	10 semanas
Vacaciones	Lunes 12 al viernes 16 de mayo	1 semana
II Bimestre	Lunes 19 de mayo al viernes 25 de julio	10 semanas
Vacaciones	Lunes 28 de julio al viernes 08 de agosto	2 semanas
III Bimestre	Lunes 11 de agosto al viernes 10 de octubre	9 semanas
Vacaciones	Lunes 13 de octubre al viernes 17 de octubre	1 semana
IV Bimestre	Lunes 20 de octubre al viernes 19 de diciembre	9 semanas
Total de semanas		38 semanas