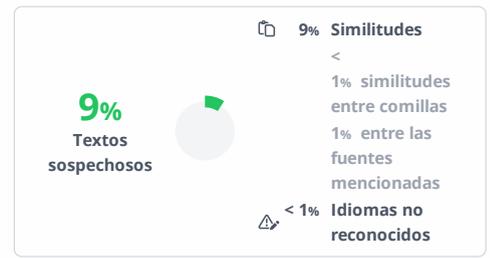


MONOGRAFÍA GANNY_COMPLETO VERSIÓN FINAL 24 final final



Nombre del documento: MONOGRAFÍA GANNY_COMPLETO VERSIÓN FINAL 24 final final.docx
ID del documento: 5d40109f8c645b043cc302d1ef9f943705cefde6
Tamaño del documento original: 464,08 kB

Depositante: Claudia Danielle Zegarra Pérez
Fecha de depósito: 8/2/2024
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 8/2/2024

Número de palabras: 14.086
Número de caracteres: 95.518

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	www.tesisenred.net https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/120450/TVMBL.pdf?sequence=1 28 fuentes similares	2%		Palabras idénticas: 2% (235 palabras)
2	uvadoc.uva.es https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39204/TFG-G3819.pdf?sequence=1&isAllowed=y 27 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (106 palabras)
3	www.redalyc.org Educación socioemocional https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/ 4 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (82 palabras)
4	centroderecursos.educarchile.cl https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55635/Clima social y escola... 4 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (93 palabras)
5	1library.co Concepto de Inteligencia Emocional (IE) - Objetivo General https://1library.co/article/concepto-de-inteligencia-emocional-ie-objetivo-general.q05jvegy 24 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (82 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	www.scielo.org.co http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v16n3/v16n3a06.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (39 palabras)
2	www.researchgate.net (PDF) Impacto de la Regulación Emocional en el Aula: Un ... https://www.researchgate.net/publication/344686235_Impacto_de_la_Regulacion_Emocional_en_el_...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (37 palabras)
3	emotional.intelligence.uma.es Inteligencia Emocional https://emotional.intelligence.uma.es/articulos.htm	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (35 palabras)
4	repository.unimilitar.edu.co http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/36316/1/AlfonsoColmenaresOmairaYaneth2020...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (36 palabras)
5	Documento de otro usuario #44537f El documento proviene de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (36 palabras)

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

1	https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002
2	https://books.google.com.pe/books?id=KNiyBjygT8IC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false
3	https://doi.org/10.25054/01247905.1608
4	https://doi.org/10.1016/j.mhp.2023.200273
5	https://doi.org/10.25074/07195532.6.480

Puntos de interés

INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS DOCENTES EN EL CLIMA DE AULA

TEACHER'S EMOTIONAL INTELLIGENCE INFLUENCE ON CLASSROOM CLIMATE



repositorio.its.edu.pe

https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/12/T860_71715465_B.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en Educación

Presentado por

Norma Ganny Machaca Hancoco
Código ORCID 0000-0001-5489-7835

Asesora:

Mg. Claudia Danielle Zegarra Pérez
Código ORCID 0009-0002-9168-7911

Lima, febrero, 2024

i

"He llegado a una conclusión aterradora. Soy el elemento decisivo en el aula. Es mi enfoque personal el que crea el ambiente. Es mi estado de ánimo diario el que hace el clima (...)."



apocrifo.com | He llegado a una conclusión aterradora. Soy el elemento decisivo en el aula - Apócrifo o No

<https://apocrifo.com/he-llegado-a-una-conclusion-aterradora-soy-el-elemento-decisivo-en-el-aula/>

llegado a una conclusión aterradora. Soy el elemento decisivo en el aula. Es mi enfoque personal el que crea el ambiente. Es mi estado de ánimo diario el que hace el clima (...)."

(Ginott, 1975, Docente y Psicólogo).

DEDICATORIA

A Dios por ser medio de todas las gracias que recibo y me permiten darle gloria, a las Cruzadas de Santa María que me impulsaron a culminar esta etapa, a mi familia que siempre tengo su apoyo incondicional, a mis amigos que comparten mis logros, alegrías y caídas.

La Inmaculada nunca falla.

P. Tomas Morales

Gracias.

RESUMEN

La presente monografía expone un aspecto esencial en la educación, el rol del docente como referente emocional en el clima de aula, y surge al reconocer la importancia de desarrollar habilidades emocionales en un contexto de constante avance y competitividad, a la vez siendo un tema no se le toma el interés que merece. El objetivo general que orientó este trabajo fue describir la influencia de la inteligencia emocional del docente en el clima de aula para un mejor aprendizaje en los estudiantes. Para ello, se brinda un marco conceptual acerca de la inteligencia emocional, características, componentes, y habilidades que implica, de igual modo se explica en qué consiste el clima de aula con las dimensiones que involucra. Asimismo, se presenta un análisis de la vinculación del desarrollo de estas competencias de los docentes en relación a la influencia en el clima de aula. Se concluye que un alto desarrollo de la inteligencia emocional del docente tiene influencia significativa en el clima de aula y, en consecuencia, en el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, si bien el docente es pieza clave en la formación de estudiantes emocionalmente competentes, también es fundamental que pueda reconocer la importancia del propio cuidado emocional para su realización personal y profesional lo cual consecuentemente será transmitido en el aula. Finalmente, se describen y discuten algunas estrategias, y métodos que pueden contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes, los cuales se pueden aplicar tanto durante la formación inicial como continua de los maestros.

Palabras clave: Clima de aula, inteligencia emocional del docente, desarrollo de habilidades, aprendizaje.

ABSTRACT

This monograph exposes an essential aspect in education, the role of the teacher as an emotional reference in the classroom climate, and arises from the recognition of the importance of developing emotional skills in a context of constant progress and competitiveness, and at the same time, being a topic that is not taken the interest it deserves. The general objective of this work was to describe the influence of the teacher's emotional intelligence on the classroom climate for better student learning. For this purpose, a conceptual framework is provided about emotional intelligence, characteristics, components, and skills involved, as well as an explanation of the classroom climate and the dimensions it involves, and an analysis of the link between the development of these competencies of teachers in relation to the influence on the classroom climate is presented. It is concluded that a high development of teachers' emotional intelligence has a significant influence on classroom climate and, consequently, on students' learning. Likewise, although the teacher is a key element in the formation of emotionally competent students, it is also fundamental that he/she is able to recognize the importance of his/her own emotional care for his/her personal and professional fulfillment, which will consequently be transmitted in the classroom. Finally, we describe and discuss some strategies and methods that can contribute to the development of teachers' emotional intelligence, which can be applied both during initial teacher education and teacher professional development.

Keywords: Classroom climate, teacher emotional intelligence, skill development, learning.

ÍNDICE

DEDICATORIA	3
RESUMEN	4
ABSTRACT	5
ÍNDICE DE TABLAS	7
ÍNDICE DE GRÁFICOS	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I:	
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU IMPORTANCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	13
1.	
1.1. Inteligencia Emocional	13
1.2. Rol de la inteligencia emocional en la práctica docente	22
CAPÍTULO II: INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS DOCENTES EN EL CLIMA DE AULA	25
2.1. Definición de qué es clima de aula y la vinculación con la inteligencia emocional del docente	25
2.2. Relación entre inteligencia emocional (IE) de los docentes y el clima de aula	32
2.3. Estrategias para promover la IE en los docentes	36
CONCLUSIONES	44
REFERENCIAS	467

ÍNDICE DE GRÁFICO

- Gráfico 1. Modelo de Salovey y Mayer (1990) 18
- Gráfico 2. Modelo de Salovey, Mayer y Caruso 19
- Gráfico 3. Indicadores de la Dimensión Enseñanza – Aprendizaje 30
- Gráfico 4. Comparación de tres indicadores enseñanza- aprendizaje relacionados a la dinámica de aula 32
- Gráfico 5. Descripción general del contenido de la formación 41

INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda la influencia de la inteligencia emocional de los docentes en el clima de aula, temática que corresponde a la línea de investigación de

 **6** [Iris Alzugaray.pdf](#) | Iris Alzugaray
 El documento proviene de mi biblioteca de referencias

Clima y la construcción de una comunidad en el aula de la carrera de Educación Primaria de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Innova Teaching School. De igual modo, el tema se desarrolla específicamente en el rubro de clima de aula, ya que se abordará el concepto de clima, componentes y factores que intervienen para tener mejores condiciones, en especial en base al rol de docente como educador emocional, debido a que los docentes son un factor clave en el clima de aula por su capacidad para regular y expresar sus emociones de manera efectiva. La trascendencia del tema electo se fundamenta, por un lado, en el valor de la inteligencia emocional y la promoción del fortalecimiento de las competencias emocionales del docente como agente referente en la escuela para los estudiantes, ya que ser competentes emocionalmente implica gestionar las emociones que surgen en problemáticas o dificultades del día a día. Si los docentes no tienen habilidades adecuadas de inteligencia emocional, pueden manifestar reacciones emocionales desproporcionadas en situaciones de estrés, conflictos o situaciones difíciles, lo que podría impactar negativamente en el clima de aula y consecuentemente en el aprendizaje de los estudiantes (Fernández-Berrocal & Extremera Pacheco, 2002; Goleman, 2012). El desarrollo emocional y social de los niños se ve muy afectado por las interacciones con los adultos, incluidos tanto sus padres como sus profesores. Los hallazgos de los estudios de Pianta (1999) indican que formar vínculos con padres y maestros desde una edad temprana es un requisito instintivo, que refleja su crecimiento emocional y afectivo, y que dichas interacciones influyen en gran medida en el desarrollo de su personalidad. Asimismo, en su investigación demostró que cuando los niños crecen en entornos negativos donde están expuestos a diversas formas de violencia y tienen una relación conflictiva con sus padres y maestros, tienden a involucrarse en conductas de riesgo que impactan negativamente su progreso académico y su desarrollo saludable. Además, otro interesante estudio, realizado por Juan Casassus en países latinoamericanos acerca de los factores que influyen en el aprendizaje, encontró que

 **7** [www.redalyc.org](https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/) | Educación socioemocional
<https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>

las variables de la calidad de las interacciones entre maestros y alumnos, tienen un fuerte peso en el aprendizaje (Casassus, 2007). Asimismo, la mayor parte de estudios de evaluación del clima escolar ha tenido un mayor interés en sus implicaciones sobre los estudiantes y menor atención a la evaluación que integre otros actores de la dinámica educativa (profesores, personal administrativo, padres de familia), lo que podría sugerir una perspectiva de análisis no integradora y centrada en dar prioridad al estudio de las implicaciones del Clima escolar sobre los estudiantes (Burbano & Páramo, 2021). En el año 2020 se hizo una investigación titulada “Experiencias infantiles adversas entre maestros de cuidado y educación temprana: prevalencia y asociaciones con la calidad observada del clima social y emocional del aula”, uno de los aspectos que estos autores pretendían demostrar es que los docentes que en su infancia tuvieron carencias o experiencias negativas en las cuales el clima escolar o familiar no era óptimo el cual repercutió con el transcurso del tiempo en sus propios estudiantes (Hubel et al., 2020). Demostrando que este aspecto debe ser tomado en cuenta ya que puede tener derivaciones en el tiempo. La intensificación de la globalización ha despertado un mayor interés en abordar las situaciones vinculadas a este fenómeno, subrayando la importancia de la inteligencia emocional (IE) en la gestión de las emociones. Las alteraciones en esta capacidad pueden dar lugar a decisiones irracionales y comportamientos riesgosos, según lo señalado por Cudris y colaboradores (2020). En la misma línea Goleman (2012), destaca la necesidad de cultivar una IE sólida, dada la percepción de factores que predisponen al desequilibrio emocional. La OMS estima que alrededor de una de cada ocho personas experimenta desequilibrios emocionales, afectando aproximadamente al 9% de la población mundial con trastornos de ansiedad y depresión, según datos del (Ministerio de Salud, 2021). De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2023), este problema ha experimentado un aumento en países latinoamericanos, atribuido a la falta de recursos para manejar las emociones.

En el contexto peruano, en respuesta a la crisis desencadenada por la pandemia de COVID-19 y ante diversos escenarios cambiantes, el 2021 se implementó la estrategia "Te Escucho Docente". Esta iniciativa se diseñó con el propósito de fomentar el cuidado y autocuidado de la salud física y socioemocional de los docentes que prestan servicios en instituciones educativas públicas de nivel básico a lo largo del país, atendiendo a 12,821 docentes y directivos dentro de los cuales recibieron acompañamiento individual o participaron en el servicio de acompañamiento grupal entre el 2020 hasta el 2023, según datos del Ministerio de Educación (MINEDU, 2023). La estrategia incluyó diversas acciones, recursos y mecanismos diseñados para mejorar las condiciones de bienestar y calidad de vida de los profesionales, abarcando tanto su ámbito personal como profesional. Sin embargo, es importante señalar que, considerando que en el año 2019 se inscribieron 230,952 profesores para el examen de nombramiento docente (MINEDU, 2019), dándose a entender que la estrategia no logró llegar a una gran proporción de docentes, atendiendo aproximadamente sólo al 5.5% de los profesionales según la Encuesta Nacional Docente (END). Según la END realizada en 2021, se identificó que una de las prácticas pedagógicas más desafiantes para los educadores, con un porcentaje del 57.1, es la atención a los problemas socioemocionales de sus estudiantes, destacándose en comparación con otras actividades. La encuesta también revela que la fuente que lidera en términos de apoyo para los docentes es la asistencia proporcionada por la DRE o UGEL. En cuanto al nivel de satisfacción respecto al apoyo psicológico y/o emocional, se observa que solo el 12.4% de aquellos que recibieron apoyo de estas fuentes expresaron estar satisfechos. Un estudio llevado a cabo en profesores de la Oficina Diocesana de Educación Católica (ODEC) en 5 Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) con un total de 400 docentes revela que el nivel de inteligencia emocional en los docentes afiliados a una ODEC en el Norte del Perú contribuye de alguna manera al fortalecimiento del desempeño pedagógico. Se ha observado que algunos docentes, al carecer de un conocimiento claro de sí mismos en términos de debilidades y fortalezas, así como de un manejo adecuado de sus emociones, han mostrado un desempeño irresponsable en su profesión, evidenciando un limitado interés en alcanzar un rendimiento pedagógico óptimo (Gonzales, 2023).

En el año 2023, en Perú, se llevó a cabo una investigación con el propósito de analizar la



relación entre la inteligencia emocional y el desempeño docente en una universidad

pública. La población de estudio comprendió tanto a docentes nombrados como contratados de las diversas escuelas profesionales. La muestra seleccionada para la investigación incluyó a 115 docentes. Los resultados obtenidos mostraron una tendencia de



relación significativa entre la variable inteligencia emocional y el desempeño

docente, mantienen una relación positiva moderada, según lo señalado por Villano Huamán y colaboradores en su estudio del 2023 (Villano et al., 2023). Juan Pozo (2018) sostiene que en la educación actual se presenta un fenómeno notorio: la competitividad. Al abordar esta cuestión desde una perspectiva crítica, argumenta que la competitividad excesiva puede tener consecuencias negativas en el proceso de aprendizaje. Un enfoque desmedido en la competencia puede generar un ambiente cargado de estrés y presión en el aula, dificultando así el logro de un aprendizaje significativo y limitando el desarrollo de habilidades y competencias más amplias. Además, destaca que la competencia extrema propicia una constante comparación entre los estudiantes, lo que resulta en un ambiente poco colaborativo y fomenta una mentalidad de "ganadores" y "perdedores". Es crucial señalar esta dinámica competitiva, ya que afecta la valoración de otros aspectos esenciales, como el clima de aula, ejerciendo una influencia perjudicial para el estudiante.

En consecuencia, la problemática se basa en dos aspectos notorios. La primera, es que no hay un equilibrio en la búsqueda de ser cada vez más competentes, debido a que en educación los últimos años tiene una tendencia centrada en la competitividad e individualismo, incidiendo en el desarrollo de las competencias cognitivas y dejando de lado la debida importancia las competencias relacionadas a la emoción.

Por otro lado, los padres esperan el logro de competencias de sus hijos y los estudiantes no logran gestionar por cuenta propia adecuadamente sus emociones, entonces el docente como gestor emocional es el que tiene gran responsabilidad porque interactúa la mayor parte del tiempo con sus estudiantes. Así mismo, se ha podido identificar que pocos docentes reconocen que es importante desarrollar sus habilidades emocionales y la trascendencia que tiene en el aula. En este sentido recobra importancia la necesidad del docente en ser el primero en recibir una educación emocional adecuada y pertinente, como sugieren Torres y Cobo (2016), para fomentar relaciones y conexiones positivas con los estudiantes y resolver situaciones complejas o adversas en el aula, a fin de establecer vínculos positivos con sus estudiantes, tanto a nivel académico como personal.

Es por ese motivo que Alvarez (2019), reafirma la importancia del desarrollo de competencias emocionales en los adultos ya que estas actitudes y formas de reaccionar tienen gran influencia en la formación de los infantes. De acuerdo a lo manifestado anteriormente, ha surgido la problemática ilustrada a través de la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la Inteligencia Emocional de los docentes influye en el clima de aula?

En vista de lo comentado anteriormente, el objetivo de esta investigación es describir la influencia de la inteligencia emocional del docente en el clima de aula, consecuentemente crucial para el mejor aprendizaje de los estudiantes. El primer objetivo específico es definir qué es la inteligencia emocional y cuáles son sus principales componentes, habilidades, características y ventajas que posee desarrollarlas; mientras que el segundo objetivo es analizar la relación influencia que tiene la inteligencia emocional de los docentes en el clima de aula.

En ese sentido, la presente monografía se organiza en dos capítulos. El primer capítulo brinda una explicación del desarrollo y comprensión de conceptos de la inteligencia emocional; para tal fin, se exponen contenidos vinculados a la inteligencia emocional, componentes y dimensiones, asimismo el rol o el papel la inteligencia emocional en la práctica docente.

En segundo lugar, el capítulo dos se analizará la influencia del desarrollo de inteligencia emocional del docente en el clima de aula. En este apartado se describirá qué es el clima de aula y cuál es la relación que posee con la inteligencia emocional (IE) en los docentes, así mismo qué efectos tiene en el clima del aula. Se cierra el capítulo con la descripción y discusión de estrategias para promover la IE en la práctica docente.

CAPÍTULO I: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU IMPORTANCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Con el objetivo de comprender qué valor tiene la inteligencia emocional de los docentes en su práctica pedagógica, en este capítulo se abordarán los siguientes contenidos: en primer lugar, se brindará una aproximación al desarrollo de la inteligencia emocional, componentes, características y dimensiones que la sostienen, reconociendo su trascendencia en la formación de la persona; en segundo lugar, se manifestará el rol e influencia de la inteligencia emocional como factor en la práctica docente.

1.1. Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional (IE) se refiere a la capacidad que tenemos de identificar, comprender y regular nuestras propias emociones, así como de reconocer, entender e influir en las emociones de otras personas. Su objetivo principal es establecer relaciones saludables, tomar decisiones eficaces y enfrentar los desafíos de manera adaptativa (Goleman, 1995). Es decir, desarrollar inteligencia emocional tiene gran influjo en tener mejores resultados en diferentes situaciones para gestionarlas adecuadamente. En el siguiente cuadro mostramos la línea de tiempo de cómo fue desarrollándose este constructo:

Tabla N° 1:



Antecedentes de la Inteligencia Emocional

AUTOR/ ENFOQUE
 POSTULADOS SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL
 APORTACIONES

Binet y Simon (1908)
 Conceptualiza el cociente intelectual (CI). Dos tipos de inteligencia: ideativa e instintiva.

No establecen una conexión entre el proceso cognitivo y emocional, pero se centran en la utilización inteligente de los sentimientos.

Thorndike (1920)
 Concepto de inteligencia social.
 Enlaza la habilidad mental con la habilidad social.

Wechsler (1943)
 Desplegó las escalas de inteligencia.
 Indica la presencia de aspectos "no intelectuales" fundamentales para alcanzar el éxito en la vida.

Gardner (1983)
 Teoría de inteligencias múltiples (MI).
 Principal aporte a



relacionar establecer la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

Sternberg (1985)

Teoría triárquica de la inteligencia: Práctica, analítica y creativa.
Noción más amplia de la inteligencia.

Payne (1986)

Introduce el concepto de la IE. Término de inteligencia ligada a la emoción.

Asienta la necesidad de crear IE para potenciar el crecimiento emocional parado por la sociedad occidental del siglo XX.

Manifiesta la necesidad de desarrollar una estructura teórica. Primero aumentar su importancia, segundo lenguaje específico y tercero



13

www.tesisenred.net

<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/120450/TVMBL.pdf?sequence=1>

métodos y herramientas para potenciar la IE.

Mayer y Salovey (1990)

Su primera conceptualización de la Inteligencia Emocional

de Salovey y Mayer

Utilizan la teoría de las MI y acuñan un nuevo término: inteligencia emocional (IE) el principio de todo estudio del pensamiento humano.

La IE es



14

uvadoc.uva.es

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39204/TFG-G3819.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y la de las demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar



15

1library.co | Concepto de Inteligencia Emocional (IE) - Objetivo General

<https://1library.co/articulo/concepto-de-inteligencia-emocional-ie-objetivo-general.q05jvegy>

nuestro pensamiento y nuestros comportamientos.

Goleman (1995)

Difusión de la IE

La inteligencia emocional implica capacidades, tales como el autocontrol, la vehemencia y perseverancia y la habilidad para automotivarse.

Mayer y Salovey (1997)

Mejora el término de Inteligencia emocional

Ambos



16

revistamedica.com | > Inteligencia emocional. Empatía en la atención al usuario por parte del personal con funciones administrativas - Ocronos - Editorial Cientifi...

<https://revistamedica.com/inteligencia-emocional-empatia-funciones-administrativas/#:~:text=La empatía en el servicio al paciente es,y reclamaciones por parte del paciente o acompañante.>

autores



17

catarina.udlap.mx

[http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lps/gonzalez_r_g/capitulo1.pdf#:~:text=Salovey y Mayer \(1997\) definen la inteligencia emocional,y el conocimiento emocional y la habilidad para](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lps/gonzalez_r_g/capitulo1.pdf#:~:text=Salovey y Mayer (1997) definen la inteligencia emocional,y el conocimiento emocional y la habilidad para)

definen la inteligencia



18

repositorio.upn.edu.pe

https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/11537/26137/2/Trabajo%20de%20investigaci%c3%b3n_Total.pdf

emocional como



19

www.tesisenred.net

<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/120450/TVMBL.pdf?sequence=1>

la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para



20

uvadoc.uva.es

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39204/TFG-G3819.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.



21

riull.ull.es

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/915/1959/1/INTELIGENCIA%20EMOCIONAL%20EN%20LA%20EMPRESADIFERENTES%20PERCEPCIONES%20ENTRE%20DIRECTIVOS%20Y%20FUTUROS%20PROFESIONALES.pdf>

En su modelo teórico, Mayer y Salovey enumeran, en orden ascendente, las diferentes habilidades emocionales que integran el concepto, desde los procesos psicológicos más básicos (percepción emocional) hasta los de mayor complejidad (regulación de estados afectivos)

Bisquerra (2000)

Reconceptualiza el término de IE.



22

www.eumed.net | El clima de aula en el estudiante foráneo y el impacto en la inteligencia

<https://www.eumed.net/rev/atlanter/2019/08/clima-aula-inteligencia.html>

La inteligencia emocional consiste en la habilidad de



23

Documento de otro usuario

El documento proviene de otro grupo

manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y



24

www.eumed.net | El clima de aula en el estudiante foráneo y el impacto en la inteligencia

<https://www.eumed.net/rev/atlanter/2019/08/clima-aula-inteligencia.html>

Mayer, Caruso y Salovey (1999 – 2001)
Precisa mejor la Inteligencia emocional
La inteligencia emocional incluye la capacidad de



uvadoc.uva.es

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39204/TFG-G3819.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones.

Fuente: Adaptado y ampliado de Belmonte (2013, p. 60) y (Berrocal, 2010).

Tradicionalmente en psicología, la inteligencia se solía considerar desde una perspectiva cognitiva. Durante la década de 1980, muchos teóricos e investigadores compartían la idea de definir la inteligencia de manera práctica, asociándola con el éxito en la escuela y, por ende, en la vida. Sin embargo, esta concepción de la inteligencia experimentó un cambio significativo y fue reconceptualizada posteriormente (Chabot & Chabot, 2015). Así se observa esta evolución en el cuadro N°1 incluyéndose hasta el concepto de la inteligencia emocional.

En las últimas décadas ha habido un creciente interés por estudiar el constructo de Inteligencia Emocional, por la exigencia de evaluar a las personas no solo en función de su inteligencia cognitiva (Cociente Intelectual), sino también por su habilidad para interactuar con los demás y consigo mismos, este interés ha derivado la aparición de diversas posturas teóricas, definiciones y redefiniciones en diferentes formas e instrumentos de medición (Samayoa, 2012), la cual fue formalmente precisada y evaluada en 1990 (Mayer y Salovey, 1990), escaso tiempo después de los primeros trabajos científicos se popularizó el término con el libro escrito por Goleman, Inteligencia Emocional (1995), sobre esta temática basándose en estos autores y enfocándose al público empresarial hasta el punto de convertirse en uno de los más vendidos y conocidos.

Aunque persiste el debate en torno al término y al concepto de la Inteligencia Emocional, no hay una definición consensuada a nivel de autores. Algunos adoptan una perspectiva más amplia que incorpora aspectos como el autocontrol, la automotivación y las habilidades sociales, distanciándose de la noción tradicional de inteligencia académica (Goleman, 1995). Otros, por el contrario, prefieren una definición más específica, como la propuesta por Mayer, Salovey y Caruso, que ha sido ampliamente aceptada en estudios subsiguientes. En última instancia, esta discusión sigue abierta, como se muestra en la tabla y su evolución en el tiempo. Sin embargo, es evidente que la Inteligencia Emocional es una habilidad que se puede aprender y perfeccionar (Tejjido, 2012). Por lo tanto, su desarrollo es crucial para experimentar los numerosos beneficios que pueden mejorar las relaciones humanas.

El presente trabajo se basará en el modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997) debido a su reconocida coherencia y rigor teórico. Según este enfoque, la inteligencia emocional se define como la capacidad para percibir, evaluar y expresar emociones con precisión, así como para acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, comprender y razonar emocionalmente, y regular las emociones propias y ajenas (Samayoa, 2012).

1.1.1. Habilidades de la Inteligencia emocional

En base al modelo de Mayer y Salovey que se destaca como el más comprehensivo, cohesionado y ampliamente reconocido en la literatura científica, y que además los propios autores son considerados pioneros en el campo de la Inteligencia Emocional, es el que se usará como referencia principal en esta investigación. Su propuesta, que hace parte de la primera categoría de modelos, concibe la IE en cuatro dominios o habilidades cognitivas adaptativas siguiendo a Berrocal (2010), los cuales se describen a continuación:

- Percepción, evaluación y expresión de emociones.

Esta competencia hace referencia al nivel de aptitud que las personas poseen para reconocer sus propias emociones, incluyendo los estados físicos y cognitivos asociados a ellas. También involucra la habilidad de expresar de manera apropiada los sentimientos y las necesidades que surgen de estas emociones en el momento adecuado y de la manera correcta.

- Asimilación o facilitación emocional.

Involucra la capacidad de considerar las emociones al tomar decisiones. Las emociones desempeñan un papel en dar forma y enriquecer el pensamiento al dirigir nuestra atención hacia datos relevantes. Pueden facilitar la adaptación de perspectivas y la evaluación de perspectivas novedosas.

- Comprensión y análisis de las emociones.

Consiste en la capacidad de asignar nombres a las emociones e identificar a qué grupo pertenecen los sentimientos. También implica comprender las razones que las originan y las posibles repercusiones de nuestras acciones en el futuro.

- Regulación emocional.

Implica la gestión deliberada de las emociones, lo que implica estar receptivo a los sentimientos, tanto los agradables como los desagradables. También abarca la destreza para regular las emociones al moderar las negativas y amplificar las positivas, sin suprimir ni exacerbar la información que transmiten (Berrocal, 2010).

Los primeros dos procesos, regulación y valoración, se desglosan en evaluaciones de uno mismo y de los demás. Para Salovey y Mayer se consideraba crucial la percepción y regulación emocional realizada por las personas, no solo forma personal, sino también hacia los demás. También,



www.tesisenred.net

<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/120450/TVMBL.pdf?sequence=1>

la valoración y expresión emocional propia se subdividieron en los ámbitos verbal y no verbal que se muestran en la Fig. 1. En cuanto a la valoración y expresión emocional hacia los demás, se dividió en percepción no verbal y empatía. Respecto al proceso de utilización emocional, que también conforma la inteligencia emocional, Salovey y Mayer lo desglosaron en cuatro subcategorías (planteamiento flexible, pensamiento creativo, atención redirigida y motivación) implícitas en la resolución de problemas mediante comportamientos adaptativos.

Gráfico 1. Modelo de Salovey y Mayer (1990)

Nota. En la figura la primera, corresponde a las medidas de habilidad (capacidad de usar la IE). La segunda, refiere a las que se relacionan con las habilidades emocionales. Modelo de IE de Salovey y Mayer (1990).

En la Fig. 2 se muestra las diferentes habilidades propuestas por Mayer y Salovey cada una de las ramas conforme se desarrolla evolutivamente el individuo, la cual está compuesta por "cuatro ramas emocionales" y está organizado de manera jerárquica.



www.tesisenred.net

<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/120450/TVMBL.pdf?sequence=1>

Por un lado, cada una de las ramas emocionales se divide en cuatro habilidades representativas organizadas según se van adquiriendo desde las más tempranas hasta las más tardías (Belmonte, 2013). Por otro lado, el progreso en una rama implica gradualmente procesos psicológicos más complejos. Así, por ejemplo, lograr un buen manejo emocional requiere, en primer lugar, el control de la comprensión emocional.

Gráfico 1. Modelo de Salovey, Mayer y Caruso

Nota. Modelo de IE de Salovey y Mayer (1997), Salovey y Caruso (2000) (Fuente: Adaptado de Extremera & Fernández-Berrocal, 2001).

Características de la inteligencia emocional:

Las capacidades mencionadas, según Goleman (1995), presentan características distintivas. La independencia destaca la contribución única que cada persona aporta a su desempeño laboral, mientras que la interdependencia resalta la conexión entre individuos, donde cada uno depende en cierta medida de los demás. La jerarquización subraya cómo las capacidades de la inteligencia emocional se refuerzan mutuamente, creando un sistema interconectado. Además, se destaca que la posesión de estas capacidades no garantiza necesariamente su desarrollo completo, siendo una necesidad continuar cultivándolas. Finalmente, se consideran genéricas, aplicables de manera general a diversas situaciones y contextos.

De otro lado otros autores han considerado también abocar estas habilidades en algunos componentes como la de Goleman (1995) menciona que la inteligencia emocional se compone de dos competencias:

- La autoconciencia:

Implica la capacidad de reconocer y comprender nuestras propias emociones, pensamientos, motivaciones y patrones de comportamiento. Esto incluye ser consciente de nuestras fortalezas y debilidades, así como comprender cómo nuestras emociones y acciones nos afectan a nosotros mismos y a los demás. Siendo la capacidad de una persona para reconocer su propio estado emocional y comprender las oportunidades y limitaciones que esto le presenta. Esto ayuda a reaccionar con receptividad, autenticidad y sinceridad (Goleman, 1995).

· La autogestión:

Implica la habilidad de gestionar nuestras emociones y acciones de manera efectiva. Esto implica controlar los impulsos, adaptarse a los cambios, mantener la motivación incluso frente a desafíos, establecer metas realistas y perseverar en su consecución. Además, implica tomar decisiones conscientes y éticas, mantener un equilibrio emocional y manejar el estrés de manera saludable. En esta misma línea

"Una vez que la persona toma conciencia de lo que siente, se debe preguntar: '¿Qué hago con esto? ¿Me suma para ser efectivo, o no?' Debemos aprender a manejar nuestros estados de ánimo para sacarle el máximo provecho a nuestros recursos"

(Cueto, 2020, p. 89).

Más tarde, Bar-On (2006) realiza postulados teóricos, abreviando y dividiendo la inteligencia emocional en tres niveles:

· La inteligencia intrapersonal

La inteligencia intrapersonal engloba una serie de capacidades que capacitan a la persona para reconocer y comprender sus propias fortalezas y debilidades, expresando de manera asertiva sus pensamientos y sentimientos. Dentro de esta categoría, se incluirían los conceptos propuestos por Goleman, como el autoconocimiento, el autocontrol y la automotivación. En el modelo propuesto por Mayer estarían las tres primeras habilidades: La percepción emocional, comprensión emocional y la facilitación emocional del pensamiento.

· La inteligencia interpersonal

La inteligencia interpersonal, por su parte, abarca la competencia que permite a la persona comprender las propias necesidades, así como también las emociones y sentimientos de los demás. Además, facilita las habilidades de relación interpersonal. Dentro de esta clasificación, comparando con Goleman identifica la empatía y las habilidades sociales como componentes clave.

· Manejo de del cambio

Se refiere a liderar de manera efectiva, pragmática y adaptable la transformación a nivel personal, social y ambiental, así como a tomar decisiones y resolver conflictos. En comparación con el modelo de Mayer y Salovey, esta habilidad se alinea con la competencia de manejo emocional.

1.1.2. Ventajas del desarrollo de la Inteligencia emocional

La inteligencia emocional posibilita la adopción de conductas adecuadas y responsables para abordar problemas en ámbitos personales, familiares, profesionales y sociales. Esto facilita el fortalecimiento del bienestar tanto a nivel personal como social, según Bisquerra (2003). Entre las principales ventajas que ofrece, se encuentran:

Identificación de problemas: Habilidad para reconocer situaciones que demandan una solución o toma de decisiones, evaluando riesgos, barreras y recursos.

Fijación de objetivos adaptativos: Capacidad para establecer metas positivas y realistas, promoviendo un desarrollo equilibrado.

Resolución de conflictos: Destreza para enfrentar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas.

Negociación: Habilidad para resolver conflictos de manera pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

Bienestar subjetivo: Capacidad para disfrutar conscientemente del bienestar personal subjetivo y transmitirlo a quienes nos rodean.

Capacidad de fluir: Facultad para generar experiencias óptimas en los ámbitos profesional, personal y social, promoviendo un estado de fluidez y plenitud en la vida.

El constructo emocional se considera un factor esencial que permite que la persona pueda desarrollarse personal y socialmente, el cual necesita de trabajo continuo de educación emocional, por ende, es importante tener objetivos claros, asignación de contenidos, planificación de actividades, estrategias de intervención para el momento de diseñar programas de intervención que van a ser experimentados y evaluados.

1.2. Rol de la inteligencia emocional en la práctica docente

Velasco (2014) indica que la presencia de una inteligencia emocional bien desarrollada por parte de los docentes se relaciona positivamente con diversos aspectos, incluyendo un favorable ambiente en el aula y el rendimiento académico de los estudiantes. Además, esta competencia emocional tiene efectos positivos en áreas como la satisfacción de los profesores, las familias y los propios alumnos.

Así, la inteligencia emocional ha demostrado ser una herramienta crucial en el ámbito de la enseñanza. En este apartado se examina el papel fundamental que desempeña la inteligencia emocional en la práctica docente y cómo influye en aspectos como el clima en el aula, el bienestar del docente y su satisfacción general

1.2.1 Influencia de la IE en las habilidades de liderazgo del docente

Los educadores que han desarrollado su inteligencia emocional están mejor capacitados para fomentar un ambiente emocionalmente positivo y para minimizar la influencia de las emociones negativas en el aula. Asimismo, mejoran su capacidad para preparar a los estudiantes emocionalmente y adquieren destrezas para enfrentar de manera más efectiva situaciones complejas o problemas que surgen en el día a día.

1.2.1.1 Enfoque de Disciplina Positiva

La manera en que el profesor ejerce su liderazgo en el aula está directamente ligada a la disciplina que implementa. La disciplina y el entorno son conceptos que están inherentemente conectados. Según Martínez (1996), el tipo de disciplina aplicada influye en la creación del clima en el aula. Esta se ve moldeada



educrea.cl

<https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/08/DOC2-docente-gestor-del-clima.pdf>

por la organización, las normas y los límites que se establecen.

Un docente emocionalmente maduro reconoce que detrás de la falta de disciplina suelen esconderse emociones como el miedo, la ira, el orgullo o el descontento, y entiende que estas son las cuestiones que deben abordarse. En un enfoque conductista, este tipo de problemas se solucionaría mediante premios o castigos, mientras que, en un enfoque humanista, las acciones del docente se fundamentan en su comprensión de las emociones presentes. La clave para establecer una conexión significativa radica en que el profesor sea auténtico y esté en sintonía consigo mismo. La actitud del docente hacia sus alumnos debe ser una de aceptación, lo que da lugar a una relación interpersonal genuina. Esto no implica necesariamente una relación permisiva o amigable, sino más bien una relación emocionalmente consciente que permite al docente adaptar su enfoque según las necesidades de la relación. Algunos alumnos pueden requerir un enfoque más suave y cercano, mientras que otros pueden necesitar uno más firme y directivo (Casassus, 2017). Esto no se rige por un parámetro, como se sugiere en ciertos enfoques de la inteligencia emocional de origen conductual. Más bien, se trata de poseer la competencia para determinar qué tipo de relación necesitan los estudiantes y cuándo la necesitan.

Según Velasco (2014), ocurre que frecuentemente algunos efectos del bajo desarrollo de inteligencia emocional cuando nos movilizamos en este tipo de secuencia: Primero niego la emoción, mentalmente se critica, seguidamente no actúo. Como consecuencia muchas veces puede uno sentirse mal, si no se actúa según el criterio, seguimiento de queja u obligación, puede surgir el sentimiento de victimización por las circunstancias, sentimiento de culpa, no afrontamos de manera emocionalmente inteligente ni autónoma, negamos nuestra responsabilidad en el aula y la achacamos a factores externos, pensamos que son los padres los responsables de la no educar a sus hijos. Es por eso que si los adultos no somos autónomos y los referentes necesarios imaginémosnos como lo pueden ser los estudiantes, con mucha menos experiencia y sin la escuela de la vida.

1.2.2.2. Impacto en el Clima en el Aula

La inteligencia emocional de los docentes tiene un profundo impacto en el ambiente emocional del aula. Según Goleman (1995), el reconocimiento y la regulación de las emociones por parte de los educadores pueden influir



Documento de otro usuario

El documento proviene de otro grupo

en la forma en que los estudiantes perciben su entorno educativo. Un docente emocionalmente inteligente crea un clima positivo y seguro que promueve la participación activa de los estudiantes

y el aprendizaje efectivo (Casassus, 2017).

1.2.2.1. Bienestar Docente

El profesor Bisquerra define el bienestar emocional como

"el grado como una persona juzga favorablemente la calidad global de su vida"

“el grado como una persona juzga favorablemente la calidad global de su vida”

(Bisquerra, 2008, p.228). El bienestar es una evaluación subjetiva de la situación de la persona en relación con su entorno. En la práctica docente puede ser emocionalmente demandante, y es aquí donde la inteligencia emocional entra en juego. Bisquerra (2003) destaca que los docentes con una alta inteligencia emocional están mejor equipados para manejar el estrés, la frustración y los desafíos diarios. Al ser conscientes de sus emociones y saber cómo regularlas, los docentes pueden preservar su bienestar emocional a lo largo del tiempo.

1. 2.2. 2. Satisfacción docente

La satisfacción del docente con su trabajo está directamente relacionada con su inteligencia emocional. Casassus, (2001) y Valdés y Mena(2008) sugieren que los docentes que comprenden sus propias emociones y las de sus estudiantes tienden a experimentar una mayor satisfacción laboral. La empatía y la capacidad de establecer conexiones significativas con los estudiantes contribuyen a un mayor sentido de propósito y realización en la profesión docente.

La inteligencia emocional emerge como un pilar fundamental en la práctica docente. Desde la creación de un entorno de aprendizaje positivo hasta el cuidado del bienestar del docente y la promoción de la satisfacción profesional, la inteligencia emocional desempeña un papel central en la calidad de la educación, e integrar el desarrollo de la inteligencia emocional en la formación inicial y continua de los docentes se convierte en un imperativo para mejorar la experiencia educativa en su conjunto.

CAPÍTULO II: INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS DOCENTES EN EL CLIMA DE AULA

2.1. Definición de qué es clima de aula y la vinculación con la inteligencia emocional del docente

2.1.1. Clima de aula

Para poder comprender

la relación que existe entre la Inteligencia emocional y el

clima de aula es importante tener claro qué es el clima de aula. Según Marchena (2005), el clima se orienta hacia los aspectos sociales e inclusivos. Este autor describe el clima como una creación que surge de las interacciones sociales entre los participantes en una clase, así como de las mentalidades individuales, los valores y, en resumen, la cultura que impera en el aula.

Una descripción integral que engloba todos los elementos que influyen en el ambiente del aula es:

“El clima en el aula es una cualidad que perdura en el tiempo, no directamente observable, y puede ser comprendida y descrita en función de las percepciones que los participantes educativos en el aula obtienen de manera continua y coherente en relación con dimensiones relevantes, tales como las características físicas, los procesos de interacción socioafectiva e instructiva entre compañeros y entre estudiantes y profesores, el tipo de trabajo educativo y las normas que lo gobiernan. Además de su comprobada influencia en los resultados educativos, lograr un ambiente favorable constituye un objetivo educativo en sí mismo” (Martínez, 1996, p. 118).

Esto nos lleva a comprender que el fenómeno se manifiesta de manera única en cada curso, ciclo lectivo, grupo de estudiantes y con cada docente. Por ende, cualquier intervención para mejorarlo debe estar arraigada en la acción de acompañamiento que debe adaptarse al contexto específico de cada aula, teniendo en cuenta las particularidades de cada profesor y grupo de estudiantes. Esta realidad conduce a la conclusión de que el docente debe centrarse nuevamente cada año en el clima del aula, prácticamente desde el comienzo (Martínez, 1996).

2.1.2. Clima de aula positivo

Es aquel en el

que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sienten respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y su escuela. Además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo; tienen una percepción de productividad, de una atmósfera cooperativa y de preocupación; sienten que sus profesores están centrados en sus necesidades y que existe una buena organización de la vida de aula, lo que puede conducir a mejores resultados académicos, mayor motivación de los estudiantes y autoestima (Valdés & Mena, 2008).

2.1.2.1. Factores que intervienen en el clima

Según Martínez (1996), el clima de aula puede llegar a ser influida por cuatro factores esenciales: la edad, el nivel de autoestima y la motivación del alumnado; la clase (espacio físico) con respecto a la posición y organización; el enfoque de trabajo metodológico y el liderazgo docente.

Innegablemente uno de los principales determinantes del clima en el aula es el alumno, es por ello que es esencial que el docente esté familiarizado con la realidad actual de los estudiantes. Dicha realidad se encuentra moldeada por el entorno circundante, los diversos tipos de estructuras familiares, los intereses individuales y, de manera destacada, la gran diversidad presente en las aulas (Gómez, 2012).

De acuerdo con Vaello (2011), el proceso de enseñanza-aprendizaje involucra directamente a tres componentes fundamentales: el docente, el estudiante y el plan de estudios o currículo. Estos elementos se desenvuelven en un entorno que incluye en el clima del aula, la dinámica social y las particularidades del entorno institucional o local. Cuando el docente logra mantener un equilibrio adecuado entre estos tres factores, puede establecer un ambiente propicio que facilite una efectiva gestión en el aula, contribuyendo así a un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso.

Entre ellas cabe mencionar que el tipo de liderazgo permite que se equilibre estos factores particularmente que el docente desarrolle un liderazgo socioemocional ya que en el aula no solo hay aprendizajes cognitivos, sino al mismo tiempo competencias sociales y emocionales (Vaello, 2011), cuando no se desarrollan estas competencias es donde inician los problemas.

Conforme a la perspectiva de Giner (2007), el profesor está en constante proceso de comunicación, lo que implica que el estudiante está continuamente recibiendo información. Es fundamental tener una comprensión clara de lo que se desea comunicar y, en consecuencia, expresarlo de manera precisa y adecuada. Ya que,

todo lo que haga el docente es observado y tiene efecto en sus estudiantes. Por eso el profesor es el gestor de lo que ocurre en el aula, y, por consiguiente, es el gestor del clima que se genere. Su

función es relevante tanto en la conexión que establece con los estudiantes como en las interacciones entre los propios alumnos que tengan lugar en el aula.

Además, el profesor debe considerar las emociones y los valores como una parte integral del contenido académico, ya que en el entorno escolar en ocasiones se producen procesos contrarios a los valores con mayor frecuencia de lo que generalmente se cree (Soler, 2005).

2.1.3. Aprendizaje y las emociones

Las emociones abarcan una variedad de procesos afectivos, como sensaciones, estados de ánimo, afecto y bienestar. Su importancia en el proceso de aprendizaje radica en su capacidad para proporcionar información sobre situaciones altamente valiosas o amenazantes, alertarnos sobre la necesidad de prestar atención inmediata, enviar señales de peligro, generar un aumento en la agitación para prepararnos para una respuesta rápida, inducir cambios físicos y suministrar la energía fisiológica y motivacional necesaria para emprender acciones (Boekaerts, 2016).

Los acontecimientos humanos y del cerebro humano son complejos y sistémicos. No son ni mecánicos ni lineales. Se afectan los unos a los otros produciendo efectos combinados que producen coherencias o incoherencias al momento de enfrentar una la tarea que se enfrenta. Si se produce coherencia o incoherencia depende de las características de las personas. Asimismo, ante el estrés y el miedo constante se afecta

el funcionamiento normal de las conexiones neurológicas en el cerebro y dificultan el aprendizaje (Casassus,

2017). De la misma manera, ambientes sanos, favorecen el equilibrio emocional, y consecuentemente, favorecen el aprendizaje.

En la labor pedagógica del docente, entran en juego dos aspectos de vital importancia. Uno de ellos es de naturaleza cognitiva, y se relaciona con el conocimiento del contenido por parte del docente. El otro aspecto es de índole emocional, vinculado a la competencia emocional que el docente despliega durante la impartición de sus clases. Dentro de esta

competencia, se encuentra la capacidad necesaria para interpretar las emociones de los estudiantes en relación con la materia que se está enseñando y el proceso de aprendizaje que están experimentando, también incluye la competencia para influir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

2.1.4. Impacto de un buen clima en la mejora de aprendizajes

Uno de los factores importantes que más influye en los niveles de aprendizaje entre grupos de estudiantes es el clima de aula. Esta variable nos puede ayudar a comprender de por qué algunos grupos de alumnos aprenden más que otros. Existen investigaciones hechas a nivel macro que permiten respaldar esta afirmación, tanto las realizadas por Casassus como en estudios institucionales, como el informe LLECE (2008). También se ha demostrado en estudios a largo plazo realizados por Casassus el 2003 y por Pianta (2007). El clima de aula es uno de los factores más relevante que ayuda a comprender este proceso, en comparación con la disponibilidad de materiales, la gestión, el nivel sociocultural de las familias, entre otros. En su trabajo de 2017, Casassus subraya que no solo es la variable más influyente, sino que supera a la suma de todas las demás variables contempladas en estos estudios. Lo cual representa un descubrimiento significativo. Sin embargo, se necesita hacer estudios a profundidad y específicos como las influencia entre las relaciones docente estudiante y clima de aula.

Según los últimos informes del área de Monitoreo de Prácticas Escolares de la Oficina de seguimiento y Evaluación estratégica (OSSE) del Ministerio de Educación (MINEDU) se muestran los siguientes resultados en los cuales se recoge evidencia que permite la toma de decisiones y comprensión acerca de los procesos de enseñanza - aprendizaje, clima y gestión escolar que ocurren en el interior de las IIEE públicas del Perú. En la Figura 3 mostramos los indicadores a nivel de Enseñanza - Aprendizaje, estos nos permiten analizar su influencia e importancia. Los indicadores se miden en base a 4 niveles de forma ascendente, siendo N1 el nivel considerado como desempeño deficiente del docente y la IE, N2 representa desempeño básico del docente y la IE considerado como un desempeño en proceso, el N3 representa una buena práctica pedagógica del docente y buena gestión de la IE considerándose un desempeño efectivo en este nivel, y finalmente el Nivel N4 Considerado como el desempeño altamente efectivo en la práctica pedagógica del docente y gestión sobresaliente de la IE.

Gráfico 2. Indicadores de la Dimensión Enseñanza - Aprendizaje

Nota. El gráfico representa las dimensiones de enseñanza y aprendizaje 2017, 2018, 2019 y 2022, Ministerio de Educación- Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE).

Ante estos resultados surge la pregunta ¿Por qué el desempeño docente en Relaciones al interior del aula tiene una de las más altas puntuaciones y los desempeños vinculados a lo cognitivo son los más bajos?

Claramente, los resultados obtenidos indican que las prácticas pedagógicas relacionadas con la gestión del clima y las relaciones en el aula tienen un alto nivel de efectividad, en contraste con las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de procesos cognitivos y participativos de los estudiantes, las cuales presentan un porcentaje muy bajo de eficacia. Es importante destacar que el informe más reciente de Minedu (2023), ha sugerido pautas para tomar medidas, siendo las más destacadas:

- Priorizar el fortalecimiento de aquellas prácticas con un menor porcentaje de efectividad mediante acciones que se vinculen con la formación o acompañamiento docente, ya que estas influyen directamente en la mejora de la práctica pedagógica.
- Fomentar los procesos de autorreflexión por parte del docente sobre su propia práctica y la enseñanza de estrategias pedagógicas.

La cercanía

 **repositorio.minedu.gob.pe**
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/20.500.12799/8988/1/Reporte%20de%20Resultados%20del%20Monitoreo%20de%20Pr%C3%A1cticas%20Escolares%202022.pdf>

del docente ha demostrado tener efectos en los estados emocionales (interés, motivación) y actitudes (afecto hacia el docente y el curso), que predisponen al estudiante al aprendizaje. Mazer (2013) menciona que los comportamientos de proximidad impactan de manera significativa en los estudiantes a corto y largo plazo, generando un decrecimiento en el riesgo académico del estudiante, mejorar las emociones positivas en el aula y un clima de aula donde el interés emocional, cognitivo e involucramiento pueden progresar. Asimismo, según lo mencionado si bien en el gráfico las relaciones tienen un buen porcentaje de efectividad es decir el docente actúe adecuadamente, realizando preguntas y respuestas establecidas o cerradas, sin embargo, puede que no se esté dando una retroalimentación del docente o monitoreando adecuadamente y no se involucra al estudiante en el proceso, no podrá adquirir los conocimientos que se demanden.

2.1.5. Tipos de relaciones

Existen factores estructurales como la percepción de metodología de lo que se aprende y los aspectos de relaciones al interior del aula tienen influencia en el aprendizaje de los estudiantes según Casassus se destaca entre ellas con mayor razón la relación (Casassus, 2017).

Esta conexión se refiere a una habilidad, por parte del docente, que permite que el estudiante se sienta reconocido, escuchado y aceptado tal como es, sin juicios ni críticas. La conexión crea un ambiente de confianza y seguridad, y es precisamente la existencia de estas emociones lo que sustenta un buen clima en el aula. Tanto la confianza como la seguridad son emociones que desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, el grado de conexión influye directamente en la capacidad de aprendizaje. Podemos evidenciar lo descrito en la siguiente Figura 4 de la OSSE, comparándose los niveles de relación en aula e involucramiento de los estudiantes de la mano del monitoreo que existe en el aula.

Gráfico 3: Comparación de tres indicadores enseñanza- aprendizaje relacionados a la dinámica de aula

Nota: El gráfico representa tres indicadores de enseñanza y aprendizaje del 2018, 2019 y 2022, Ministerio de Educación- Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE).

Fuente: Elaboración propia.

Al enfocarnos en las relaciones, identificamos al menos cinco tipos de relaciones que contribuyen a crear un ambiente emocional favorable para el aprendizaje: La relación del docente con la materia; la relación del alumno con la materia; La relación del docente consigo mismo y la relación del profesor con el alumno (Casassus, 2017). Cabe resaltar que estos dos últimos puntos tienen una relación en particular e importante según el gráfico podemos ver que estas han ido mejorando conforme con el paso de los años conforme se ha ido mejorando.

2.1.5.1. La relación del docente consigo mismo.

Es esencial para su desempeño y el ambiente en el aula. La conciencia que el docente tiene sobre su propia identidad como facilitador del crecimiento de los estudiantes, en especial los niños, es de gran importancia. Para mejorar el clima en el aula, el docente debe reflexionar sobre su propia percepción, intereses, habilidades, inseguridades y motivaciones como educador. Esta autorreflexión le permite ser más auténtico en su interacción con los estudiantes y, en consecuencia, contribuir a un ambiente más positivo en el aula. La enseñanza es un proceso emocional, y a través de su forma de enseñar, el docente transmite sus conocimientos y emociones, lo que puede influir en la motivación y el compromiso de los estudiantes (Casassus, 2017).

2.1.5.2. La relación del profesor con el alumno.

La relación del profesor con el alumno es la más relevante en el proceso educativo, y su importancia ha sido resaltada en la tradición humanista. Para que los estudiantes se abran al aprendizaje, es fundamental que sientan y no solo piensen que sus experiencias son respetadas y comprendidas por el profesor. Un docente emocionalmente competente tiene la habilidad de percibir las emociones subyacentes a las acciones de los alumnos (Casassus, 2017).

2.2. Relación entre inteligencia emocional (IE) de los docentes y el clima de aula

Si los padres han mantenido una relación satisfactoria y han sido un respaldo emocional positivo para sus hijos, estos últimos acuden a la escuela con la intención de adquirir conocimientos. No obstante, las relaciones que establezcan en el entorno escolar siguen siendo cruciales para afianzar su percepción de cómo relacionarse con los demás y con ellos mismos. En contraste, para aquellos estudiantes que han experimentado carencias emocionales en el hogar, la escuela se convierte en la instancia que puede suplir el apoyo que no han recibido en casa (Mena et al., 2015). Por esta razón, los docentes necesitan habilidades específicas para configurar un ambiente de aula propicio, al mismo tiempo que se instituyen como figuras estables y confiables capaces de contribuir al desarrollo de las capacidades autónomas de los estudiantes y de reconstruir las formas de relación que hayan aprendido.

La investigación sobre la relación entre la inteligencia emocional de los docentes y el clima aula ha arrojado resultados diversos. A continuación, se presentan algunos de los hallazgos empíricos que contribuyen a evidenciar esta conexión.

2.2.1. Investigaciones sobre la Inteligencia Emocional y el Clima de Aula en Docentes

En una exploración llevada a cabo por Santander y su equipo de investigación, se examinó el impacto de la regulación emocional en el entorno educativo, focalizando la atención en 200 profesores de diversos niveles educativos en España. En esta investigación, se empleó de modelo el instrumento Trait Meta-Mood Scale (TMMS), traducida como Escala de Metaconciencia Emocional desarrollada por Salovey y Mayer en 1995, para evaluar el nivel de regulación emocional del profesorado. Además, se midió la percepción del profesorado sobre la regulación emocional del alumnado y se evaluó el impacto de esta regulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de instrumentos diseñados específicamente para este propósito (Ad Hoc).

Los resultados revelaron que a medida que aumenta el nivel de regulación emocional entre los docentes, se observa una mayor importancia otorgada a la formación especializada en esta área, un aumento en la asignación de recursos y una mayor motivación para abordar las situaciones en las que se percibe una carencia en la regulación emocional de los estudiantes (Santander et al., 2020). Estos descubrimientos presentan considerables implicaciones para las estrategias de intervención y acción en el ámbito de la educación emocional en el aula.

En otro estudio adicional realizado en España, específicamente en la provincia de Alicante, Aragón y Región de Murcia se identificaron diferentes perfiles de inteligencia emocional en docentes de primero a cuarto de educación secundaria. En una muestra de 834 docentes entre varones y mujeres, siendo el rango de edad de 29 a 65 años. Estos perfiles fueron determinados según tres dimensiones de la inteligencia emocional: La atención (la atención que la persona presta a sus emociones), la comprensión (capacidad de comprender, identificar y etiquetar sus estados afectivos) y la reparación (capacidad de regular las emociones). Los perfiles identificados fueron cuatro: Grupo 1, Predominio de la atención alta y reparación baja; grupo 2, se caracterizaba por un predominio de puntuaciones con un alto nivel de inteligencia emocional generalizada; grupo 3: baja inteligencia emocional generalizada; y el grupo 4: baja atención, alta reparación. Además, los resultados obtenidos revelaron diferencias significativas entre los perfiles de inteligencia emocional de los docentes, especialmente en aspectos como agotamiento emocional, estrés, ansiedad y depresión. Se observó que aquellos docentes clasificados en grupos con baja inteligencia emocional en general, así como en el grupo con alta atención, pero baja reparación emocional, presentaron puntuaciones más elevadas en agotamiento emocional, despersonalización, ansiedad, depresión y estrés, y, a su vez, puntuaciones más bajas en realización personal (Martínez-Monteagudo et al., 2019).

Estos hallazgos subrayan la importancia de la formación en reparación y regulación emocional en los docentes, habilidades importantes de la inteligencia emocional. La capacidad de mantener estados emocionales positivos y abordar estados emocionales negativos están vinculados con esta habilidad. Según los datos recopilados en esta investigación, la formación específica en inteligencia emocional, con un enfoque especial en la reparación emocional, proporciona a los profesores herramientas valiosas para enfrentar situaciones laborales estresantes y gestionar de manera más efectiva las respuestas emocionales negativas que surgen frecuentemente en sus interacciones con colegas, padres y alumnos (Martínez-Monteagudo et al., 2019). En última instancia, estos resultados apuntan a que la implementación de programas de formación centrados en la reparación emocional no solo contribuye al bienestar general de los docentes, sino que también enriquece su práctica educativa, mejorando la calidad de las interacciones en el aula y fomentando un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

Se espera que los docentes no solo impartan instrucción de alta calidad respaldada por planes de estudio respaldados por evidencia, sino que también busquen gestionar sus emociones mediante una formación continua. Aunque las técnicas pueden variar en su efectividad, se ha observado que contribuyen a reducir comportamientos desafiantes y mejorar otros resultados de importancia en el aula.

2.2.2. Estudios realizados en Docentes y estudiantes

Kutsyuruba y sus colaboradores (2015), hicieron un meta análisis en relación entre el clima escolar, la seguridad en el entorno escolar, el desempeño académico de los alumnos y su bienestar. Se llevó a cabo una revisión sistemática que analizó los hallazgos de investigaciones y reportes técnicos basados en evidencia empírica que se enfocaron en los siguientes aspectos: (a) cómo el clima escolar, considerado como una construcción social, se relaciona con la seguridad en el ámbito escolar; (b) las condiciones que contribuyen a crear un entorno donde los estudiantes se sienten seguros; (c) las características de grupos específicos de estudiantes que experimentan inseguridad; y (d) el impacto de un ambiente escolar negativo, marcado por la presencia de acoso, victimización y violencia, en el rendimiento académico de los estudiantes, su capacidad para completar la escuela secundaria y su bienestar en general.

De este estudio se concluye que, aunque los docentes son fundamentales para brindar apoyo emocional a medida que los estudiantes avanzan en su educación, no necesariamente contribuyen directamente al bienestar, sino que desempeñan un papel crucial en la prevención de daños a largo plazo. Además, destaca la necesidad de mejorar las habilidades y la accesibilidad del conocimiento sobre el clima escolar para los padres, ya que los comportamientos en el hogar se reflejan en el aula. Se evidencia un impacto significativo en la gestión del aula, el rendimiento y el compromiso del estudiante. Asimismo, se subraya la importancia del liderazgo del director, que, de manera similar al entorno familiar, influye en el tipo de relaciones que se establecen y aprenden. La relación entre el profesor y el alumno no pasa desapercibida, ya que es el principal moderador en el aula. Finalmente, se destaca la importancia de expectativas y normas de comportamiento claras por parte del docente, junto con la cohesión del grupo y el respeto mutuo entre los alumnos, factores que generan un efecto positivo.

En el año 2013 se hizo una investigación en ocho escuelas diferentes del tramo superior (Gymnasium) en las zonas de habla alemana de Suiza realizada por Becker y su equipo, se investigó la interacción entre las emociones de los profesores, su conducta pedagógica y las emociones de los estudiantes en el entorno de la clase. En esta investigación, 149 estudiantes (55% mujeres, con una edad media de 15 años) evaluaron las emociones de sus profesores (como la alegría, la ira y la ansiedad) y su comportamiento educativo, además de calificar sus propias emociones. A través de análisis de regresión multinivel dentro de los individuos que permite comprender cómo las variables están asociadas tanto a nivel individual como a niveles superiores de agrupación, se encontró que las emociones percibidas de los profesores y su conducta en la enseñanza predecían de manera significativa las emociones de los estudiantes. Los resultados indican que las emociones de los profesores tienen un impacto igual de significativo en las emociones de los estudiantes en comparación con el comportamiento educativo de los profesores, es decir, referente a la forma de instruir, controlar y valorar a los alumnos (Becker et al., 2014). Lo cual nos induce a valorar el rol que el docente tiene en el aula, pues el clima de aula implica el componente de tipo de relación en el aula docente - estudiante, si el docente no gestiona adecuadamente sus emociones difícilmente será referente. Así mismo los estudiantes están en constante aprendizaje.

En un estudio que involucró a 2200 estudiantes de diez años, 358 docentes y 65 directores de escuelas primarias en Finlandia, se llevaron a cabo análisis multinivel utilizando datos de la Encuesta de la OCDE sobre Habilidades Sociales y Emocionales. Los resultados de estos análisis señalan que los estudiantes mostraron un mayor respaldo hacia la promoción de una mentalidad de crecimiento en aulas donde los docentes emplearon enfoques basados en la investigación, y en instituciones escolares que enfatizaron el desarrollo socioemocional de los alumnos. Los estudiantes con una mentalidad de crecimiento ven la capacidad como flexible y bajo su control, mientras que los estudiantes con una mentalidad fija ven la capacidad como estable y fuera de su control (Dweck et al., 2011). Como resultado los estudiantes expresaron un mayor respaldo hacia una mentalidad más fija cuando los docentes les asignaban tareas diferentes según su capacidad. Es por eso que se planteó consideraciones sobre cómo combinar enfoques pedagógicos para respaldar el fomento de la mentalidad de crecimiento en los estudiantes (Yu et al., 2022). Cultivar la mentalidad de crecimiento desde una edad temprana posee un valor significativo en el desarrollo de habilidades fundamentales para la inteligencia emocional, tales como el autoconocimiento y la regulación emocional. Esto implica la capacidad de explorar opciones más efectivas al enfrentar situaciones desafiantes. Además, esta mentalidad influye notablemente en la actitud del docente, especialmente cuando este sostiene expectativas elevadas para el estudiante, promoviendo así un ambiente propicio para que el estudiante desarrolle al máximo su potencial.

Los docentes desempeñan un papel importante en la formación de las creencias de los estudiantes sobre su capacidad (Rubie-Davies, 2006). Por lo tanto, es razonable suponer que los docentes pueden influir en las creencias mentales de los estudiantes, ya que sus propias creencias guían sus métodos pedagógicos, lo que, a su vez, puede moldear la mentalidad de los estudiantes.

2.3. Estrategias para promover la IE en los docentes

Un aspecto positivo que hoy se sabe es que, gracias a la neuro plasticidad



www.redalyc.org | Educación socioemocional

<https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>

del cerebro, a estímulos positivos, estilos de crianza y ambientes protectores,

las habilidades socioemocionales son educables o susceptibles de ser desarrolladas (García, 2018), es decir, que permite analizar con respecto a la inteligencia emocional y las habilidades que las componen es que pueden cambiar a lo largo de la vida bajo la influencia de algunos factores ya sean educativos, culturales o prácticas de crianza. No obstante, en la actualidad, los conocimientos y métodos de enseñanza no se encuentran exclusivamente en las instituciones educativas, sino que están ampliamente disponibles a través de los medios de comunicación y, especialmente, en internet. Esto ha generado un cambio en la profesión docente, con un enfoque más acentuado en los aspectos educativos de lo que se tenía en el pasado. En este contexto, Palomera y sus colegas (2008) destacan la relevancia de la formación inicial y continua de los docentes para que puedan alcanzar un nivel óptimo de

"bienestar y desempeño en su trabajo"

A continuación, mencionaremos algunos métodos y estrategias que han sido estudiados y pueden ser útiles en la formación y práctica docente:

2.3.1. Mindfulness para Docentes en Servicio: Herramienta para mejorar el bienestar y el desempeño docente

Hwang, Bartlett, Hand Investigadores de la Universidad Católica Australiana; y Greben del Centro psicológico Melissa Greben Psicología ubicado en Australia realizaron una revisión sistemática de dieciséis estudios publicados hasta el año 2015 que fueron sometidos a análisis, abarcando con 1788 registros procedentes de diversas fuentes, como Scopus, PsychINFO, Education Source, EBSCOhost, Google Scholar y Mindfulness, con respecto a la atención plena o también conocida Mindfulness. Los aspectos examinados en esta revisión comprendieron la estructura de la investigación e intervenciones, los agentes responsables de llevar a cabo dichas intervenciones, los resultados obtenidos, el grado de fidelidad en la aplicación de las intervenciones, así como la validez y confiabilidad de las mediciones utilizadas. El análisis de esta revisión puso de manifiesto las experiencias de los docentes en ejercicio con respecto a su aprendizaje y práctica de la atención plena (Mindfulness), y ofreció posibles explicaciones para los efectos observados en las intervenciones realizadas.

Los hallazgos de la revisión se exploraron desde la perspectiva de la práctica educativa respaldada por pruebas empíricas. Esto ayudó a los profesionales a comprender cómo experimentan el estrés y las emociones difíciles y cómo responden habitualmente a ellos. Esta toma de conciencia abrió posibilidades para gestionar con habilidad las experiencias difíciles actuales y futuras. Así también a medida que se desarrollaba la capacidad de los profesores para afrontar estratégicamente el estrés y las emociones difíciles, aumenta su sintonía con las necesidades de los alumnos, así como su compasión y amabilidad hacia los demás y hacia sí mismos. Asimismo, se abordaron las limitaciones inherentes a la revisión que podrían ser objeto de futuros estudios como el tiempo, recursos y la posibilidad que involuntariamente haya estudios de intervención basados en mindfulness que no cumplan con todos los criterios de inclusión (Hwang et al., 2017). En general induce que la práctica de mindfulness es un entrenamiento sistemático de la atención y la conciencia

para tener presente el presente que puede ser aplicado en los docentes como una actividad para mejorar su desempeño en el aula, considerando el aumento del rigor de los diseños de los estudios, son pasos a seguir para fortalecer aún más este potencial.

2.3.2. Competencia SEL ó Aprendizaje Socio Emocional

Es el proceso a través del cual tanto niños como adultos adquieren y aplican efectivamente estas mismas habilidades, aprendiendo a comprender y usar las emociones sabiamente, establecer metas positivas, establecer y mantener relaciones positivas y participar en la toma de decisiones responsable (Colaboración para Aprendizaje Académico, Social y Emocional, 2016).

En este estudio de caso, examinamos cómo una escuela, comprometida con la Inteligencia Emocional (EQ) como pilar central, utilizó datos de evaluación para crear un clima escolar positivo y fortalecer la EQ de los estudiantes y de todos los miembros de la comunidad como docentes, padres de familia y el equipo directivo. Los maestros utilizaron datos para ayudar tanto a jóvenes como a adultos a aumentar la autoconciencia, tomar mejores decisiones y crear una comunidad de aprendizaje más solidaria. Los resultados de la evaluación guiaron el desarrollo curricular y la gestión del aula. Los administradores examinaron su propia eficacia individualmente y como equipo y planificaron talleres de desarrollo profesional para maestros y para padres. Se utiliza un marco de referencia de tres partes para la implementación del aprendizaje socioemocional en toda la escuela para analizar (a) las competencias de los estudiantes y adultos, (b) las prácticas en el aula y (c) los enfoques de toda la escuela, incluido el clima escolar y el liderazgo del equipo administrativo (Stillman et al., 2018).

Datos que nos ayudan a corroborar la eficacia de este instrumento son que las escuelas que tienen resultados más altos en el SEL también tienden a tener resultados más altos en el clima escolar, no sólo de los estudiantes sino también de los maestros y los padres. Estas relaciones positivas se han encontrado en las escuelas primarias, intermedias y secundarias. Según Hough, Kalogrides y Loep (2017), esta coherencia en los resultados respalda el papel potencial de las escuelas en el desarrollo del SEL y refuerza la idea de que la cultura/clima escolar contribuye al aprendizaje socioemocional de los estudiantes.

Vaello(2007), también destaca la relevancia de la educación social y emocional para establecer un ambiente favorable en el aula, y su enfoque abarca no solo las relaciones sociales, sino también la metodología y la gestión del aula por parte del docente.

Schelhorn, Lindl y Kuhbandner sometieron a una evaluación a docentes de la Universidad de Ratisbona (Alemania) en cuanto a su capacitación en la competencia emocional, la cual abarca aspectos como la comprensión de las emociones, la conciencia emocional y la enseñanza de la regulación de las emociones. La muestra consistió en 186 participantes, y se llevó a cabo una comparación con dos grupos de control formados por 71 individuos. Se observaron ciertos efectos del programa de capacitación en la capacidad de regulación de las emociones, tanto en la autoevaluación como en medidas objetivas. Estos efectos se mantuvieron consistentes a lo largo del tiempo. Además, se identificó que la disminución de la inseguridad emocional en la situación específica solo se dio en el grupo sometido al programa de capacitación (Schelhorn et al., 2023).

Las capacitaciones de esta investigación se dieron en 9 módulos los que se muestra en la Fig. 5. En el Módulo 1 y 3 contenía partes de atención plena y conciencia, en el módulo 2 acerca del conocimiento de las emociones que se aprende y practica activamente estrategias de regulación de las emociones y tolerancia a las emociones comparables al entrenamiento en competencia emocional para pacientes clínicos hospitalizados realizado Berking (2008) en el módulo 4 y 6 se reflexiona sobre la ética profesional, motivación, objetivos profesionales y ajuste con el módulo 7 a 9, el último módulo se incluyó probable que las cogniciones sobre la ética profesional y los objetivos profesionales también tuvieran un impacto en las emociones de los profesores. Estas capacitaciones se impartieron en cuatro jornadas de ocho horas en un plazo de dos a cuatro semanas.

Gráfico 5 Descripción general del contenido de la formación

Nota. Módulos formativos abordados en la intervención (Traducido del alemán, Schelhorn et al., 2023).

2.3.3. Estrategia Tuning in to Kids in School (TIK-S)

Bølstad en el 2023 utilizó esta estrategia para evaluar su efectividad Tuning in to Kids in School (TIK-S) en la formación de profesores de primaria en Noruega en relación a sus prácticas de socialización emocional (reconocer las emociones, identificarlas y gestionarlas) y el ambiente en el aula. Dos escuelas noruegas participaron en el estudio, una sometida a la intervención y la otra en una lista de espera para la intervención. Un total de 74 docentes de primero a cuarto grado participaron en la investigación. La intervención incluyó sesiones de capacitación grupal para los maestros, centrándose en habilidades para identificar, comprender y regular las emociones, así como en el uso de técnicas de entrenamiento emocional con los estudiantes, al mismo tiempo que se reducía la tendencia a rechazar las emociones.

Se realizaron capacitaciones previas a la evaluación y para el análisis de los resultados se emplearon cuestionarios y la observación en el aula utilizando cuatro subescalas de clima positivo, clima negativo, sensibilidad del profesor y consideración de las perspectivas de los alumnos. Las subescalas se puntuaron en una escala de 7 puntos, que incluye descripciones de comportamientos de rango bajo (1, 2), medio (3, 4, 5) y alto (6, 7). Los evaluadores de las observaciones eran estudiantes de máster en psicología formados y certificados por Teachstone y los servicios educativos del municipio. Como resultado, se observó que la participación en TIK-S mejoró las habilidades de socialización emocional de los maestros y generó una mejora en el ambiente del aula. Estos factores son de gran importancia para promover un entorno de aprendizaje escolar más efectivo y el bienestar emocional del docente.

Esta estrategia de reconocimiento, identificación y gestión de emociones les permitió compartir sus experiencias lo cual involucró ciertos aspectos (Bølstad et al., 2023):

- Reconocer emociones intensas o bajas de sí mismos lo cual le permite luego identificar en los estudiantes.
- Considerar las expresiones emocionales como oportunidades para el aprendizaje y la construcción de relaciones.
- Comunicar comprensión y aceptación de las emociones de los de los mismos y consecuentemente de los estudiantes.
- Asistir a los estudiantes en la identificación y etiquetado de sus emociones.
- Brindar apoyo en la resolución de problemas si es necesario.

Indirectamente este estudio tiene similitud al modelo de Salovey y Mayer, pues están incluidos las cuatro capacidades y aplicadas de distinta forma lo cual conlleva a que el docente desarrolle habilidades de inteligencia emocional.

2.3.4. Otras sugerencias importantes

Indudablemente, ser un educador efectivo para todos los estudiantes, incluyendo aquellos que enfrentan desafíos en sus habilidades para relacionarse, es un compromiso significativo. Esto requiere una mente abierta, la convicción de los beneficios de esta aproximación, así como un trabajo personal y la asimilación de los principios que respaldan una relación sólida. Los estudiantes con dificultades en sus vínculos no solo desarrollan formas de interacción complejas, sino que también tienden a experimentar obstáculos adicionales en su proceso de aprendizaje, ya que el aprendizaje a menudo involucra una relación con un "otro" (Mena et al., 2015).

Es esencial examinar de manera detallada nuestras inclinaciones, disposiciones y actitudes personales que surgen de manera recurrente en nuestras interacciones con los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan desafíos en el ámbito de las relaciones, con el objetivo de proporcionar experiencias positivas de conexión y aprendizaje. Al hacerlo, se nos invita a ser conscientes de cómo podemos promover el crecimiento y el



valoras.uc.cl

<http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/RolDocente/Fichas/Vinculo-pedagogico-positivo.pdf>

aprendizaje de nuestros estudiantes al enmarcar nuestra labor en relaciones personales y grupales que fomenten la exploración y la autonomía en un entorno caracterizado por el afecto, el cuidado, la atención a las necesidades individuales,

el respeto a las diferencias, la promoción de la seguridad, la colaboración y el respaldo emocional (Mena et al., 2015).

- Acompañamiento Docente

Cada maestro debe poseer un profundo conocimiento de la humanidad, practicar la escucha, proporcionar estímulo y, ante todo, ser un ejemplo de vida coherente. Es esencial actualizar las metodologías tradicionales con el fin de asistir a los jóvenes en la búsqueda del significado de sus vidas (Jiménez, 2015), y es por eso tan importante conocerse para darse.

Por ende, brindar compañía u orientación implica asistir a otro para que alcance su plenitud y perfección, abarcando todos los aspectos de la vida, ya sea en momentos de gozo, alegría, dolor, tristeza o esperanza. Es fundamental ser testigos, mantener una presencia cualitativa, afectiva y efectiva. Como Gazapo (1997) menciona que acompañar siempre implica sugerir en lugar de imponer, brindar apoyo sin asumir la responsabilidad personal del acompañado. La calidad de un buen acompañante se manifiesta más en su ser que en su mera presencia física.

El perfil del acompañante, en este caso, el del docente, debe incorporar algunos de estos elementos: El auténtico educador se educa a sí mismo, reconociendo la posibilidad constante de cambio y mejora; actúa como un modelo al ir delante con el ejemplo; es consciente de su papel como un instrumento y evita imponer caminos, pero facilita que el acompañado (estudiante) desarrolle por sí mismo su máximo potencial; posee experiencia en la humanidad, demostrando madurez psicológica, afectiva, relacional, con discernimiento y dimensión espiritual (Velasco, 2020). Damocles nos recuerda que un gran poder conlleva una gran responsabilidad, y hoy por hoy los docentes tienen un papel importante en la formación de la sociedad para orientar y guiar a los estudiantes si se toma en serio, pues los grandes cambios empiezan en el interior de los hombres, desde las bases. Así también lo decía Balmes, "los elementos más poderosos para formar o deformar un pueblo son la instrucción y la educación".

La importancia del constructo de la inteligencia emocional radica en su papel esencial para el crecimiento personal y social. Este desarrollo necesita un trabajo continuo a través de la educación emocional. Por lo tanto, al diseñar programas de intervención, es vital en una institución establecer metas claras, contenidos específicos, planificar actividades y aplicar estrategias de intervención. Estos programas luego deben ser experimentados y evaluados para asegurar su efectividad.

CONCLUSIONES

1. A partir de lo descrito en los capítulos anteriores, se concluye que la inteligencia emocional, que abarca la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias, así como percibir, comprender e influir en las emociones de los demás, constituye como un factor esencial en el establecimiento de relaciones saludables, la toma de decisiones efectivas y en el afrontamiento de desafíos de manera adaptativa. Con los componentes centrales, la autoconciencia y la autogestión (Goleman, 1995), se combinan con cuatro habilidades fundamentales: la percepción, evaluación y expresión de emociones; la asimilación o facilitación emocional; la comprensión y análisis de las emociones y la regulación emocional (Mayer et al., 1999).

Sumándose a lo descrito anteriormente, es fundamental destacar que el desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes adquiere importancia en la práctica pedagógica, dado que desempeñan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vaello Orts, 2007). Los estudiantes están continuamente aprendiendo, y, por tanto, son altamente influenciados por la actitud y la forma en la que sus docentes resuelven los problemas, lo que acentúa la relevancia de fomentar la inteligencia emocional de los educadores. Además, es preciso subrayar que la influencia de la inteligencia emocional se manifiesta inicialmente en el bienestar del docente y su satisfacción en el trabajo, incluso constituyendo como un factor de protección para el docente y, en consecuencia, para el clima del aula.

2. En segundo lugar, el clima del aula se concibe como un ambiente que no se puede observar directamente, donde los estudiantes perciben el apoyo y la solidaridad de sus compañeros y docentes, en el que los aprendizajes adquieren un carácter útil y significativo, a la vez la forma de organización del aula influye directamente en los resultados académicos. Los factores que inciden en el clima del aula como las características de los estudiantes (edad, la autoestima y la motivación), condiciones del ambiente físico, la metodología y el liderazgo docente. Sabiendo que cambiar el espacio físico sale del control docente modificarla, los otros tres factores sí están relacionados directamente con el docente en los cuales puede mejorar y contribuir.

Ahora bien, contribuyendo a este punto se recopilaron estudios empíricos ayudaron a fundamentar la relación entre la inteligencia emocional de los docentes y el clima escolar. Ya que los docentes que desarrollan estas habilidades o reciben formación continua experimentan mejoras en la socialización en el aula, ofrecen respuestas más adecuadas en situaciones complejas y a largo plazo, se observa una disminución en la inseguridad emocional lo cual es transmitida a los estudiantes. Si bien es cierto no todos los estudios son precisos con el tema, ya que en los últimos años se ha priorizado las investigaciones en base a los estudiantes a nivel de aprendizajes, y no hay mucha relevancia en la actuación del docente. Los últimos estudios han tomado un regular interés en pandemia del 2020, lo cual explica estos vacíos existentes en las investigaciones en relación a la inteligencia emocional del docente y específicamente el clima de aula, pues hay bastantes estudios teóricos que plantean sus beneficios y hace falta más investigaciones empíricas referentes al tema para ser replicados.

3. Por último, se han presentado diversas estrategias y métodos para promover la inteligencia emocional tanto durante la formación como en el servicio docente. Estas estrategias incluyen enfoques como Mindfulness, la Mentalidad de Crecimiento, el Aprendizaje Social y Emocional, la Estrategia de T-KIS. Cada uno de estos enfoques puede aplicarse de manera selectiva según las necesidades del docente. Es así que la presente investigación, permite a los lectores a la comprensión de los temas abordados, ser complemento y fuente para reflexionar sobre el rol de la inteligencia emocional del docente y sus implicancias en el aula e invita la realización de investigaciones que puedan ayudar a profundizar el tema en particular iniciando por el docente.

15

REFERENCIAS

Alvarez, E. (2019).

41

www.redalyc.org | Educación socioemocional
<https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>

La competencia emocional: Reto docente en México. Reflexiones a partir de la interacción maestro-alumno en secundaria. En Editorial Académica Española. (Número Madrid).

42

dehesa.unex.es
https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/9805/1/1885-7019_15_1_79.pdf

Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions - An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>

Belmonte Lillo, V. M. (2013). Inteligencia Emocional y Creatividad: Factores Predictores del Rendimiento Académico. UNIVERSIDAD DE MURCIA.

Berking, M. (2008). *Training emotionaler Kompetenzen: TEK-Schritt für Schritt*. Springer-Verlag.

Berrocal, P. F.

43

www.scielo.cl
<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v47n1/0718-0705-estped-47-01-219.pdf>

(2010). Docentes emocionalmente inteligentes Emotionally intelligent teachers.

44

www.researchgate.net | (PDF) Impacto de la Regulación Emocional en el Aula: Un Estudio con Profesores Españoles
https://www.researchgate.net/publication/344686235_Impacto_de_la_Regulacion_Emocional_en_el_Aula_Un_Estudio_con_Profesores_Espanoles

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13, 41–49.

45

Documento de otro usuario
El documento proviene de otro grupo

Bisquerra Alzina,

46

uvadoc.uva.es
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39204/TFG-G3819.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida.

47

www.redalyc.org | Educación socioemocional
<https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>

En Revista de Investigación Educativa

(Vol. 21, Número 1, pp. 7–43).

Bisquerra Alzina, R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la educación emocional. Wolters Kluwer. <https://books.google.com.pe/books?id=KNiyBjygT8IC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>



repositorio.its.edu.pe

https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/12/T860_71715465_B.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Boekaerts, M. (2016). El rol crucial de la motivación y de las emociones en el aprendizaje en el aula. En *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*

(Vol. 29, Número 4, pp. 84–103). <https://doi.org/10.25054/01247905.1608>

Bølstad, E., Koleini, A., Skoe, F. F., Kehoe, C. E., Nygaard, E., & Havighurst, S. S. (2023). Emotional competence training promotes teachers' emotion socialization and classroom environment: Effects from a TIK-in-School pilot study. *Mental Health and Prevention*, 30. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2023.200273>

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

Casassus Gutiérrez, J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Paulo Freire*, 6, 81. <https://doi.org/10.25074/07195532.6.480>

Chabot, D., & Chabot, M. (2015). *Pedagogía emocional: sentir para aprender*. En Sá editora. <https://books.google.es/books?id=f9BcBAAAQBAJ&pg=PT4&ots=GyVnNwB&dq=Chabot%2C D. Chabot%2C M. Pedagogia emocional. Sentir para aprender. Canada%3B Alfaomega.&hl=es&pg=PT61#v=onepage&q&f=false>

Cudris, L., Barrios, Á., & Bonilla, N. (2020). Coronavirus: epidemia emocional y social. *Revista AVFT - Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39, 309–312.

Cueto, J. (2020). Coaching educativo y gestión de talento educativo en la escuela.

Dweck, C., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). *Academic tenacity: Mindset and skills that promote long-term learning*. Gates Foundation. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation, 1–43. http://web.stanford.edu/~gwalton/home/Welcome_files/DweckWaltonCohen_2014.pdf



doi.org | La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela | Revista Iberoamericana de Educación

<https://doi.org/10.35362/rie2912869>

Fernández-Berrocal, P., &



Documento de otro usuario

♥ El documento proviene de otro grupo

Extremera Pacheco,



uvadoc.uva.es

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39204/TFG-G3819.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1),



ru.dgb.unam.mx

<https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TE501000830795/3/0830795.pdf>

1–6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>

García



ri.ibero.mx

<https://ri.ibero.mx/bitstream/ibero/6539/1/017357s.pdf>

Cabrero, B.



www.redalyc.org | Educación socioemocional

<https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>

(2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*,



issuelab.org

<https://issuelab.org/resources/42471/42471.pdf>

19(6).

<https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>

Giner Tarrida, A. (2007). *El tutor y la comunicación*. Wolters Kluwer.

Ginott, H. (1975). *Teacher and Child: A Book for Parents and Teachers* (Avon). Universidad Estatal de Pensilvania. https://doi.org/https://books.google.com.pe/books?id=in_WAAAAMAAJ

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

Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional*.

Gómez, M. S. B. (2012). *El Docente como gestor del clima de aula*.

Gonzales, L. (2023). *PSICOLOGÍA EDUCATIVA Inteligencia emocional y desempeño pedagógico en docentes de una oficina diocesana de Educación Católica del Norte del Perú*, 2023.



www.educacionperu.org | Aprendizaje socioemocional: introducción necesaria - www.educacionperu.org

<https://www.educacionperu.org/aprendizaje-socioemocional-introduccion-necesaria/>

Hough, H.,



idus.us.es

<https://idus.us.es/bitstream/11441/109146/1/CLIMA%20DE%20AULA%2c%20BIENESTAR%20E%20INCLUSI%2c%2093N.pdf>

Kalogrides, D., & Loeb, S. (2017). *Using Surveys of Students' Social-Emotional Learning and School Climate for Accountability and Continuous Improvement*.

Pace Policy Analysis for California Education, March, 1–13. <http://www.edpolicyinca.org/projects/pace-core-research-partnership>

Hubel, G. S., Davies, F., Goodrum, N. M., Schmarler, K. M., Schnake, K., & Moreland, A. D. (2020).



www.ncbi.nlm.nih.gov | Adverse childhood experiences among early care and education teachers: Prevalence and associations with observed quality of classroom...

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7480931>

Adverse childhood experiences among early care and education teachers: Prevalence and associations with observed quality of classroom social and emotional climate. *Children and Youth Services Review*, 111(February), 104877. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104877>

Hué García, C. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar*. En *Inteligencia Emocional y Bienestar II* (Universida, Número October 2018). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5568420&info=resumen&idioma=ENG%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5568420&info=resumen&idioma=SPA%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5568420>



dehesa.unex.es

https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/16097/1/0214-9877_2022_1_2_359.pdf

Hwang, Y. S., Bartlett, B., Greben, M., & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64,

26-42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.015>

Jiménez Pesántez, M. E. (2015). Manual de encuentros formativos para jóvenes coordinadores del Movimiento Juvenil Colmena Salesianas (Bachelor's thesis).

<https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/9902>

60

idus.us.es

<https://idus.us.es/bitstream/11441/109146/1/CLIMA%20DE%20AULA%2c%20BIENESTAR%20E%20INCLUSI%2c%2093N.pdf>

Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103-135. <https://doi.org/10.1002/rev.3.3043>

LLECE. (2008).

61

centroderecursos.educarchile.cl

https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55635/Clima_social_y_escolar_01.pdf?sequence=1

Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional. <http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/handle/123456789/1072>

Marchena Gómez, R. (2005).

62

educrea.cl

<https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/08/DOC2-docente-gestor-del-clima.pdf>

El ambiente en las clases de Matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales. *Sociedad española de pedagogía*, 57 (4), 197-209.

Martínez, M. M. (1996). La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación. Tesis doctoral.

Barcelona.

63

Documento de otro usuario

El documento proviene de otro grupo

Mayer, J. D., Caruso, D. R.,

64

www.tesisenred.net

<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/120450/TVMBL.pdf?sequence=1>

& Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence.

En Intelligence (Vol. 27, Número 4, pp. 267-298).

Mazer, J. P. (2013). Associations Among Teacher Communication Behaviors, Student Interest, and Engagement: A Validity Test. *Communication Education*, 62(1), 86-96.

<https://doi.org/10.1080/03634523.2012.731513>

Mena, I., Bueño, X., & Valdes, A. M. (2015). Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo. *Valores UC*, 1-11.

<http://centrodokumentaciondown.com/uploads/documentos/5c8eb2ecc42c60fe85eec6390710c2b962ab1378.pdf>

MINEDU. (2019). Concurso de Nombramiento, 2019 Reporte de Evaluación en cifras. En *Evaluación docente* (pp. 1-17). <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/evaluacion-en-cifras/>

MINEDU. (2023). Reporte de atención te escucho docente. 2023. <https://teescuchodocente.minedu.gob.pe/tes/#reportes>

Ministerio de Salud. (2021). Minsa: Una de cada ocho personas ha sufrido algún trastorno mental en Lima debido a la COVID-19. MINSa.

<https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/542921-%0Aminsa-una-de-cada-ocho-personas-ha-sufrido-algun-trastorno-mental-en-lima-debido-a-lacovid-19>

OPS. (2023). Política para mejorar la salud mental. En Organización Mundial De La Salud (OMS) (Número OPS). http://www.who.int/topics/mental_health/es/

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008a).

65

riuma.uma.es

https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/10630/5384/1/TDR_PINEDA_GALAN.pdf

Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*,

6(15), 437-454.

66

ri.ibero.mx

<https://ri.ibero.mx/bitstream/ribero/6539/1/017357s.pdf>

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008b).

67

www.tesisenred.net

<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/120450/TVMBL.pdf?sequence=1>

La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias.

68

ri.ibero.mx

<https://ri.ibero.mx/bitstream/ribero/6539/1/017357s.pdf>

Electronic Journal of Research in Education

69

Documento de otro usuario

El documento proviene de otro grupo

Psychology,

6(15). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292>

Pianta, R. C. (1999). *Mejorar las relaciones entre niños y maestros*. Washington, DC: Asociación Estadounidense de Psicología.

<https://archive.org/details/enhancingrelatio0000pian/page/n3/mode/2up>

Pianta, R. C., Belsky, J., Houts, R., Morrison, F., & Study, T. (2007). Elementary Classrooms. *Science*, 315, 1795-1796.

Pozo, J. I. (2018). En busca de nuevas metas educativas.

70

repositorio.its.edu.pe

https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/12/T860_71715465_B.pdf?sequence=1&isAllowed=y

¿Por qué los alumnos no quieren aprender lo que les queremos enseñar?

Desde la Patagonia Difundiendo Saberes., 15(26), 4-7. <https://core.ac.uk/download/pdf/235205001.pdf>

Rubie-Davies, C. M.

71

www.escriturayaprendizaje.cl

https://www.escriturayaprendizaje.cl/wp-content/uploads/2021/12/Mitos_y_realidades_sobre_la_inclusion_de_migrantes.pdf

(2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships. *Psychology in the Schools*, 43(5), 537-552. <https://doi.org/10.1002/pits.20169>

Samayoa M., M. de L. (2012). LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL TRABAJO DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Santander Trigo, S., Gaeta González, M. L., & Martínez-Otero Pérez, V. (2020).

Impact of emotional regulation in the classroom: A study with spanish

teachers. Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado, 34(2), 225–246.

Schelhorn, I., Lindl, A., & Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. Teaching and Teacher Education, 123(ISSN 0742-051X). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103947>

Soler Gordils, M. P. (2005). ¿Cómo prevenir la violencia a través de la tutoría? Wolters Kluwer.

Stillman, S. B., Stillman, P., Martinez, L., Freedman, J., Jensen, A. L., & Leet, C. (2018). Strengthening social emotional learning with student, teacher, and schoolwide assessments. Journal of Applied Developmental Psychology, 55(September 2016), 71–92. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.07.010>

Tejjido Pérez, M. M. (2012). La Inteligencia Emocional, Marco teórico e investigación (REDEM).

Documento de otro usuario

El documento proviene de otro grupo

Torres, P., & Cobo, J. (2016). Estrategias de gestión de la inteligencia emocional para la prevención del Síndrome de Burnout en docentes de aula.

Educación en Contexto, 11(0), 281–295.

Vaello Orts, J. (2007). Cómo dar clase a los que no quieren.

Valdés, A. M., & Mena, I. (2008). Clima Social Escolar. Educar Chile, 1–18. https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55635/Clima_social_y_escolar_01.pdf?sequence=1

VELASCO CORRIONERO, M. D. (2020). PROPUESTA DE LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL PADRE MORALES DIRIGIDA A EDUCADORES UNIVERSITARIOS PARA LOGRAR UNA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS POSTMILLENNIALS (Vol. 2507, Número February). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

doi.org | Una mirada hacia la Inteligencia emocional y el desempeño docente en una universidad pública en Perú: A look at emotional intelligence and teaching pe...
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1525>

Villano Huamán, F. L., Quispe Vargas, E., Campos Ochoa, R. J., & Arias Martínez, R. E. (2023). Una mirada hacia la Inteligencia emocional y el desempeño docente en una universidad pública en Perú. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(6),

1315–1326. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1525>

Yu, J., Kreijkjes, P., & Salmela-Aro, K. (2022). Students' growth mindset: Relation to teacher beliefs, teaching practices, and school climate. Learning and Instruction, 80(January), 101616. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101616>

image3.jpeg

image4.png

image5.png

image6.png

image1.jpeg

image2.jpeg