



UNIVERSIDAD FINIS TERRAE
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE LA FAMILIA
MAGISTER EN NEUROCIENCIAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN INFANTIL

**RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL
PROFESOR JEFE Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
LENGUAJE Y MATEMÁTICAS DE SUS ALUMNOS Y ALUMNAS DE
4° AÑO BÁSICO DE UN COLEGIO SUBVENCIONADO DE LA
COMUNA DE BARNECHEA.**

MAGALY ANDRADE SLAVIC
CAROLINE SIMON LINTZ

Tesis presentada a la Facultad de Educación y Ciencias de la Familia de la Universidad
Finis Terrae, para optar al grado de Magister en Neurociencias
Aplicadas a la Educación Infantil

Profesor Guía: Sergio Mora Gutiérrez
Profesor Guía: Luis Felipe Castro Mozo

Santiago, Chile

2016

RESEÑA

Desde la perspectiva teórica de la Inteligencia Emocional (IE) como habilidad y sus cuatro ramas, junto con múltiples investigaciones respecto a ella, es posible dar cuenta de la importancia del desarrollo de las habilidades emocionales de los y las docentes tanto para su propio bienestar emocional y manejo del estrés, como para ser un modelo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes, todo lo cual podría favorecer de manera directa o indirecta los rendimientos académicos de éstos.

Este estudio buscó relacionar el nivel de habilidades de IE de las profesoras y los rendimientos promedio de sus alumnos(as) en las asignaturas de Matemáticas y Lenguaje en fase diagnóstica y post intervención. Se trabajó en un colegio subvencionado de la comuna de Barnechea, cuya muestra fue profesoras jefe de cuarto año básico A y B.

Si bien los puntajes obtenidos por las docentes en cuanto a su IE general y sus cuatro ramas, se mantuvieron dentro de rangos competentes y muy competentes pre y post intervención, estos resultados en fase diagnóstica no fueron concordantes con las observaciones en sala, mostrándose los indicadores de las ramas de IE poco frecuentes en aula. A partir de esta evidencia se diseñó un plan de intervención para las profesoras, consistente en 20 horas cronológicas distribuidas en 7 sesiones, con el objeto de favorecer el desarrollo y la aplicación de estas habilidades en la interacción con sus alumnos y alumnas en aula.

Luego de la intervención se observó una mayor frecuencia de transferencia de las habilidades de IE, principalmente en las ramas de facilitación y regulación emocional.

Por otra parte las notas promedios en Lenguaje y Matemáticas pre y post intervención se mantuvieron dentro del rango “bueno” de acuerdo a la normativa de evaluación chilena, lo que no permite a este estudio mostrar una relación entre la IE de las docentes y los rendimientos de sus alumnos de manera cuantitativa, pero es importante señalar que en la encuesta abierta post intervención efectuada a los alumnos(as) de 4° básico, se reportaron cambios positivos en sus percepciones respecto de la forma de relación afectiva y cognitiva de sus docentes, junto con la utilización de estrategias

pedagógicas más dinámicas por parte de éstas, lo que consideran haber tenido efectos positivos en su capacidad de atención, participación y rendimiento académico.

Sería de gran relevancia el realizar este estudio en un periodo académico anual que redujera tendencias en las notas trimestrales de los alumnos(as) y afianzara el desarrollo de las habilidades de IE de las docentes a través de un acompañamiento sistemático y constante. De esta manera aumentaría la probabilidad de obtener resultados concordantes con los hallazgos reportados por la investigación actual en esta área.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.1. CONTEXTO Y PROBLEMA.....	3
1.2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	6
1.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	6
1.4. JUSTIFICACIÓN.....	7
1.5. VIABILIDAD	9
1.6. DIAGNÓSTICO INICIAL.	10
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	19
2.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL ¿POR QUÉ ES CONSIDERADA UN TIPO DE INTELIGENCIA?	19
2.2. HISTORIA Y CONCEPTO DE IE	22
2.3. LA IE COMO MODELO MIXTO DE RASGO Y EL MODELO DE HABILIDAD	24
2.4. MÉTODOS DE EVALUACIÓN DEL MODELO DE HABILIDAD	26
2.5. LA IE Y SUS BENEFICIOS	28
2.5.1. Beneficios generales.	28
2.5.2. Beneficios en el rendimiento académico.....	30
2.6. PROGRAMAS DE DESARROLLO DE LA IE Y SUS RESULTADOS.....	31
2.6.1. En estudiantes	31
2.6.2. En el docente	34
2.7. RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON LAS EMOCIONES Y EL APRENDIZAJE ...	37
2.7.1. Rendimiento académico	37
2.7.2. Emociones, concepto y funciones	38
2.7.3. Aprendizaje	44
2.8. NEUROBIOLOGÍA DE LAS EMOCIONES Y EL APRENDIZAJE.....	49
2.9. FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE	54
2.9.1. Función docente en el desarrollo integral de los estudiantes. Una perspectiva de Estado.....	54
2.9.2. Formación en Chile. Estándares y mallas curriculares.....	57
2.10. TENDENCIAS INTERNACIONALES	59
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO.....	622
3.1. TIPO DE ESTUDIO	622
3.2. DELIMITACIÓN DE LA MUESTRA	622
3.3. VARIABLES.....	633
3.4. INSTRUMENTOS	655
3.4.1. Instrumento estandarizado MSCEIT v2.0	666
3.4.2. Cuestionario de autorreporte docente.....	688
3.4.3. Pauta de observación en sala	688
3.4.4. Cuestionario percepción estudiantes	699
3.5. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN 	699

CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN E IMPLEMENTACIÓN	70
4.1. PROPUESTA DE SOLUCIÓN	70
4.1.1. Descripción de la propuesta.....	70
4.1.2. Objetivo general:.....	70
4.1.3. Plan de implementación	711
4.1.4. Evaluación de la implementación	78
4.1.5. Análisis de resultados de implementación:	78
4.1.6. Comparación con Diagnóstico.....	811
4.1.7. Logros	81
4.1.8. Proceso de acompañamiento	833
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	844
5.1. RESULTADOS EN ETAPA DE DIAGNÓSTICO Y POST INTERVENCIÓN.....	844
5.1.1. Análisis comparativo instrumentos diagnóstico y post intervención.....	1033
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y LIMITACIONES.....	1066
6.1. CONCLUSIONES	1066
6.2. PROYECCIONES.....	1122
6.3. LIMITACIONES	1133
6.4. REFLEXIONES FINALES.....	1144
BIBLIOGRAFÍA	1155
ANEXOS	1244

INDICE DE TABLAS

- TABLA 1: Cronograma Plan de Intervención.
- TABLA 2: Resultados cuestionario autorreporte diagnóstico.
- TABLA 3: Registro frecuencias de respuestas autorreporte docente 1 y 2.
- TABLA 4: Registro de resumen de frecuencias de respuestas por rama autorreporte diagnóstico docentes 1 y 2.
- TABLA 5: Promedios totales de lenguaje y matemáticas para ambos cuartos A y B.
- TABLA 6: Funciones generales emociones básicas.
- TABLA 7: Características personales y profesionales de las docentes.
- TABLA 8: Características de los alumnos(as).
- TABLA 9: Contexto escolar.
- TABLA 10: Dimensiones e indicadores para cada variable de estudio.
- TABLA 11: Estructura escala MSCEIT.
- TABLA 12: Rango de puntuaciones y escala evaluativa MSCEIT.
- TABLA 13: Cronograma de implementación capacitación y acompañamiento.
- TABLA 14: Tema, área, objetivos y actividades clase 1.
- TABLA 15: Tema, área, objetivos y actividades clase 2.
- TABLA 16: Tema, área, objetivos y actividades clase 3.
- TABLA 17: Tema, área, objetivos y actividades clase 4.
- TABLA 18: Tema, área, objetivos y actividades clase 5.
- TABLA 19: Tema, área, objetivos y actividades clase 6.

- TABLA 20: Resultados autorreporte, diagnóstico docente 1 y 2.
- TABLA 21: Resumen frecuencia respuesta docentes en cuestionario autorreporte diagnóstico.
- TABLA 22: Frecuencia respuestas docente por rama en cuestionario autorreporte diagnóstico.
- TABLA 23: Resultados cuestionario autorreporte post intervención docente 1 y 2.
- TABLA 24: Resumen frecuencia respuestas docentes en cuestionario autorreporte post Intervención.
- TABLA 25: Frecuencia respuestas docentes por rama cuestionario autorreporte post intervención.
- TABLA 26: Promedios alumnos 4° año A y B primer trimestre.
- TABLA 27: Promedios alumnos 4° año A y B segundo trimestre.
- TABLA 28: Respuestas de mayor frecuencia cuestionario alumnos pregunta 1 post intervención.
- TABLA 29: Respuestas de mayor frecuencia cuestionario alumnos pregunta 2 post intervención.
- TABLA 30: Respuestas de mayor frecuencia cuestionario alumnos pregunta 3 post intervención.

INDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Porcentaje de frecuencia percepción emocional.

GRÁFICO 2: Porcentaje de frecuencia facilitación emocional

GRÁFICO 3: Porcentaje de frecuencia comprensión emocional.

GRÁFICO 4: Porcentaje de frecuencia manejo emocional.

GRÁFICO 5: Frecuencia indicadores rama 1 docentes. Diagnóstico.

GRÁFICO 6: Frecuencia indicadores rama 2 docentes. Diagnóstico.

GRÁFICO 7: Frecuencia indicadores rama 3 docentes. Diagnóstico.

GRÁFICO 8: Frecuencia indicadores rama 4 docentes. Diagnóstico.

GRÁFICO 9: Frecuencia indicadores rama 1 docentes. Post intervención.

GRÁFICO 10: Frecuencia indicadores rama 2 docentes. Post intervención.

GRÁFICO 11: Frecuencia indicadores rama 3 docentes. Post intervención.

GRÁFICO 12: Frecuencia indicadores rama 4 docentes. Post intervención.

GRÁFICO 13: Distribución porcentual de respuestas alumnos pregunta 1.

GRÁFICO 14: Distribución porcentual de respuestas alumnos pregunta 2.

GRÁFICO 15: Distribución porcentual de respuestas alumnos pregunta 3.

INDICE DE IMÁGENES

IMAGEN 1: Resultados MSCEIT diagnóstico docente 1.

IMAGEN 2: Resultados MSCEIT diagnóstico docente 2.

IMAGEN 3: Ramas de IE del modelo de Salovey y Mayer. Fuente: Mestre et al. 2008.

IMAGEN 4: Expresiones faciales emociones básicas, en orden secuencial: rabia, miedo, asco, sorpresa, alegría, tristeza.

IMAGEN 5: La Amígdala.

IMAGEN 6: Hipocampo.

IMAGEN 7: Corteza pre frontal (CPF).

IMAGEN 8: Circuito de la recompensa.

IMAGEN 9: Resultado MSCEIT diagnóstico docente 1.

IMAGEN 10: Resultado MSCEIT diagnóstico docente 2.

IMAGEN 11: Resultado MSCEIT post intervención docente 1.

IMAGEN 12: Resultado MSCEIT post intervención docente 2.

INTRODUCCIÓN

El presente Proyecto de Aplicación Profesional, surge de la convicción de las investigadoras respecto de la importancia de las habilidades emocionales del docente en los procesos de aprendizaje de sus alumnos y alumnas. Se basa esta investigación en los aportes del modelo de Salovey y Mayer de Inteligencia Emocional, entendida como la capacidad de gestionar las emociones para favorecer el pensamiento y la adaptación en contextos intra e interpersonales y se apoya en la evidencia científica que reporta la relación directa o indirecta de estas habilidades en los docentes y su influencia en los rendimientos académicos de sus estudiantes.

Este proyecto se plantea como objetivo, determinar si la IE de las profesoras jefes de cuartos básicos A y B, de un Colegio subvencionado de la comuna de Barnechea logra impactar los rendimientos académicos promedios en las asignaturas de Matemáticas y Lenguaje, de sus alumnos(as).

Para ello se estructurará la investigación en tres etapas. El diagnóstico de las habilidades de IE de las docentes a través del instrumento estandarizado Mayer, Salovey y Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) que reporta resultados respecto de la IE general y de sus cuatro ramas, un cuestionario de autorreporte de estas habilidades aplicadas en sala y una pauta de observación en aula, ambos instrumentos diseñados por las investigadoras. En esta fase se registrarán los promedios de las asignaturas señaladas, obtenidos por los estudiantes en el primer trimestre académico. Posteriormente y en función al diagnóstico, se elaborará un programa de capacitación, que abordará las cuatro ramas de la IE, respetando su orden jerárquico de menor a mayor complejidad a saber percepción emocional, facilitación, comprensión y regulación emocional. Luego de finalizada las sesiones a las docentes, se realizará un periodo de acompañamiento y posteriormente se ejecutará la fase post intervención, aplicando iguales instrumentos diagnósticos, sumando en esta fase un cuestionario de percepción de los alumnos(as) respecto de los cambios observados en sus docentes. Se registrarán también los promedios de Lenguaje y Matemáticas del segundo trimestre.

Posteriormente se definirán las conclusiones de esta investigación al triangular los resultados obtenidos comparativamente en etapa de diagnóstico y post intervención, con los objetivos planteados y los fundamentos teóricos reseñados en el Marco Teórico de esta Tesis.

Si bien el estudio de la IE del docente y su relación directa o indirecta en los rendimientos académicos de sus estudiantes, ha sido ampliamente investigada y documentada, no se encuentran estudios en las referencias bibliográficas revisadas que reporten mediciones de IE antes y después de un proyecto de intervención en el desarrollo de las habilidades de los docentes y los efectos académicos en sus alumnos y alumnas, por lo cual pudiese ser este proyecto un modelo de investigación del tema, a ser considerado en estudios futuros.

Finalmente los resultados de este estudio pudieran ser un aporte más a la tendencia internacional que designa a las habilidades emocionales de los docentes una gran relevancia en la educación y que por ello promueve la enseñanza de éstas en la formación inicial del profesorado para que cuenten con herramientas que le permitan ser más efectivos en el proceso de aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Contexto y problema

Históricamente tanto en nuestro país como en el mundo, se ha manifestado la constante preocupación e interés por mejorar sustancialmente la educación. Mayoritariamente las propuestas han tenido una orientación hacia lo cognitivo, dejando lo socio afectivo en un plano de escasa relevancia. Esto se puede observar ya desde la formación de las y los docentes y como consecuencia de ello, el establecimiento de una educación centrada en el rendimiento académico y su medición. Sin embargo las evidencias científicas demuestran que las habilidades del ámbito afectivo social, debiesen ser el piso sobre el cual se fundamenten y se desarrollen todas las actividades de la práctica pedagógica, que aseguren una enseñanza de calidad, que respete al ser humano en su condición inseparable cognitivo- emocional.

La escuela se puede considerar como una organización social-educativa total y a la sala de clases como una organización específica, mediada por un docente que tiene como objetivo que sus educandos logren adecuados niveles de aprendizaje en diferentes áreas del saber.

La sala de clases se conforma así como un contexto único de relaciones en donde sus integrantes se afectan mutuamente, a través del tipo de comunicación que establecen, las características de personalidad de sus miembros, la didáctica de enseñanza del docente, la diversidad de aprendizaje de sus alumnos(as) y en forma muy importante los niveles de desarrollo socio emocional de quienes componen el grupo curso, especialmente del nivel de IE del docente. Si bien es cierto los espacios de aprendizaje se dan en esta interacción entre el profesor(a) y los alumnos(as), no es menos cierto que quien debe liderar este proceso es el docente, el que se presume está capacitado para lograr ambientes, que propicien el desarrollo máximo de las potencialidades integrales de los alumnos y alumnas, lo que debería expresarse en buenos rendimientos académicos, entre otros.

De acuerdo a múltiples investigaciones (Jones, Bouffard & Weissbourd, 2013) las competencias socio emocionales del profesor, afectan al alumno en aspectos como:

- Favorecer su desarrollo social y académico, a través de las relaciones positivas entre profesor-alumno.

- Influir en los aprendizajes implícitos en distintas áreas especialmente la afectiva, al ser el docente un buen modelo a seguir.

- Propiciar los aprendizajes al mantener un ambiente tranquilo, organizado, y bien regulado como consecuencia de la buena organización y gestión de su salón de clases.

Una encuesta realizada en el año 2015 por el Centro Yale para la Inteligencia Emocional, liderada por Marc Brackett a 22.000 jóvenes secundarios de E.E.U.U, arrojó como resultado la prevalencia en más de 60% de los alumnos, de emociones de tipo negativo (estrés, aburrimiento, ansiedad y frustración) y la percepción de que sus maestros(as) mayoritariamente no conocen sus intereses y que están más preocupados de las puntuaciones en las pruebas estandarizadas, lo que confirma la importancia de las habilidades socio emocionales del docente, mencionado en los estudios anteriores (Webster, 2016).

Desde los planteamientos del Ministerio de Educación, MINEDUC (Ley General de Educación N° 20370, 2009; 20563,2011 y Decreto N°433, 2012), la educación debe tener como finalidad que los educandos alcancen su desarrollo espiritual, ético, moral y afectivo entre otros y que la escuela asuma también como tarea el desarrollo afectivo y social de los y las estudiantes, y dentro de ello la sana convivencia.

Se enfatiza entonces, la enseñanza integral presuponiendo que el docente posee las habilidades que se requieren para ello. Sin embargo los profesores son capacitados en su profesión casi exclusivamente en el área cognitiva, para formar saberes académicos, pero muy poco se observa de una enseñanza constante y metódica en el ámbito socio emocional. Por lo tanto se deja al azar el manejo de esta dimensión que se sabe afecta directamente a las relaciones al interior del aula, tanto como al proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas. La Doctora Amanda Céspedes (2008. pp. 142.) afirma que la formación de los docentes en nuestro país se centra en lo cognitivo “dejando la educación emocional a iniciativa del profesor. Por tanto, cada maestro forma a sus alumnos en lo afectivo como lo

formaron a él”. Por su parte Pablo Palomero (2009) refiriéndose a la realidad española plantea:

“Si observamos la estructura de las diferentes formaciones ofrecidas a nuestros docentes, podemos llegar a la conclusión de que se presupone que éstos no necesitan nada más que un conjunto de teorías, métodos y técnicas científicas que deberán aplicar sobre sus alumnos y que garantizan su buen hacer, ignorando así su condición de ser social y emocional”.

De acuerdo a lo anteriormente expresado se evidencia la imperiosa necesidad en el campo educativo de la implementación del desarrollo de la IE de los docentes, porque al presentar un adecuado desarrollo de ésta, con alta probabilidad, podrá generar ambientes de aprendizaje basados en la confianza y se transformará en un modelo a seguir.

Desde las neurociencias se plantea que los procesos emocionales y cognitivos se interrelacionan a través de complejas redes neuronales en donde las emociones pueden afectar procesos cognitivos como la atención, la memoria y el aprendizaje y a su vez la autorregulación, siendo un mecanismo de procesamiento pre frontal puede moderar dichas emociones si es necesario (Okon-Singer, Hendler, Pessoa & Shackman, 2015). Es así que como en un ambiente displacentero el alumno(a) podría disminuir su atención, lo que afectaría a su capacidad de memoria y por ende su aprendizaje.

Lo expresado anteriormente que fundamenta la importancia de esta realidad de interacciones entre profesor y estudiante, donde el área cognitiva y por ende el aprendizaje se ve afectado por las habilidades de IE, especialmente del docente en su rol de líder, lleva a plantearse interrogantes que permitan describir el perfil del maestro en este aspecto:

- ¿Cuál es el nivel general y por rama de Inteligencia Emocional en los docentes?
- ¿Cuál es la autopercepción del docente respecto de sus habilidades de Inteligencia Emocional en la sala de clases?
- ¿Qué habilidades de la Inteligencia Emocional, se observan en la interacción docente-estudiante en la sala de clases?

Y en el anterior contexto, cabe preguntarse finalmente y específicamente:

¿Cómo se relacionan la Inteligencia Emocional del docente y el rendimiento académico en Lenguaje y Matemáticas en los alumnos de los 4° básicos de un Colegio subvencionado de la comuna de Barnechea?

1.2 Objetivos de investigación

Objetivo General

Analizar la relación entre las habilidades de IE de los profesores jefes y los rendimientos académicos promedios en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas de los alumnos de 4° básico de un Colegio subvencionado de la comuna de Barnechea.

Objetivos Específicos

1. Determinar el nivel general de IE y puntuaciones por rama de ésta, en las profesoras de 4° básico de un Colegio subvencionado de la comuna de Barnechea.
2. Identificar la autopercepción del docente respecto de sus habilidades de IE en las interacciones con sus estudiantes en aula.
3. Observar las habilidades de IE de las docentes en su interacción con sus alumnos y alumnas en la sala de clases.
4. Registrar los rendimientos promedio de los alumnos(as) de 4° básico en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas.

1.3 Estado de la cuestión

John Mayer y Peter Salovey, proponen y conceptualizan por primera vez en el campo científico, a la IE como la habilidad cognitiva necesaria para el tratamiento de la información emocional en contextos intra e interpersonales (Mayer, Salovey & Caruso, 2008). Esta nueva perspectiva supone, que las emociones tienen la capacidad de guiar, potenciar y mejorar el pensamiento. (Mayer, Salovey, Caruso & Cherkasskiy, 2011). Esta interacción entre emoción y cognición también es respaldada desde los aportes de las neurociencias, entendiendo que se influyen mutuamente a través de una compleja red

neuronal y afirman que las emociones pueden tener efectos en procesos cognitivos como la atención, memoria y el aprendizaje (Okon-Singer et al., 2015).

Lo anterior permite comprender como el manejo cognitivo e inteligente de las emociones podría influir sobre el bienestar psicológico y mental, la adaptación social y escolar y en el aprendizaje (Mestre, Brackett, Guil & Salovey, 2008; Mayer et al., 2011; Caruso & Howe, 2015).

Respecto al aprendizaje considerado parte de los rendimientos académicos, múltiples investigaciones y en diferentes rangos etarios han demostrado que la IE de los alumnos(as) afecta positivamente, ya sea directa o indirectamente en sus rendimientos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2015; Mestre et al., 2008). Por otra parte se cree que si el docente presenta un adecuado nivel de IE esto afectaría al incremento de los rendimientos académicos de sus alumnos y es por ello que se elaboran programas de entrenamiento en estas habilidades como también para favorecer la salud mental del docente, ajuste psicológico y para que sea un modelo en estas habilidades para sus estudiantes (Cassullo & García, 2015; Pérez-Escoda, Guiu, Soldevila & Fondevila, 2013; Adame, De la Iglesia, Gotzens, Rodríguez & Sureda, 2011; Cabello, Ruiz-Aranda & Fernández-Berrocal, 2010).

Si bien es cierto, hay aportes teóricos en la relación de IE del docente y el rendimiento académico de sus alumnos(as), en la bibliografía revisada no se encontraron estudios que en fase pre y post intervención a manera de un programa de entrenamiento en habilidades de IE desde el modelo de Salovey y Mayer, relacionara los rendimientos de sus alumnos(as) luego de esta intervención. Sólo se encontró una tesis para optar al grado de Doctor en Educación de la Universidad Iberoamericana de México. En ella se medía la IE del docente a través de la Escala MSCEIT en dos momentos al igual que los rendimientos de los estudiantes en la asignatura de Química, pero que no consideró un programa de intervención. Los resultados de esta tesis muestran la falta de relación entre el nivel de competencia de IE de los docentes y las notas de sus alumnos y alumnas (Espinoza, 2013).

1.4 Justificación

Esta investigación mostrará la importancia de la IE del docente en los aprendizajes de sus alumnos y alumnas y la relación positiva que se establece entre ambas variables.

La mayoría de las investigaciones se ha centrado desde la perspectiva de los estudiantes, y han sido menos los trabajos donde se involucre de manera directa la IE del docente y sus efectos en los rendimientos académicos de sus alumnos(as).

El proyecto planteado contribuiría a generar conciencia de la necesidad de favorecer el desarrollo de las habilidades de la IE del docente, en dimensiones diferentes y a la vez complementarias como son: desde el propio docente, en la capacitación en el ámbito de su desempeño profesional y en la formación profesional de pre grado.

Lo anterior beneficiaría directamente al profesor o profesora tanto en su bienestar personal (que irá más allá de su sala de clases ya que estas habilidades son para la vida diaria), como en la calidad en la relación con sus educandos y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte la comunidad educativa vería mejoras en sus logros académicos como consecuencia de la acción directa de los docentes, lo que podría influir en un cambio en la percepción respecto de las emociones y su importancia en la práctica pedagógica.

Este proyecto utilizará como instrumentos de evaluación de la IE del docente la escala MSCEIT en su adaptación al español del año 2009, considerada la única prueba estandarizada que evalúa la IE como habilidad y que se utiliza en la investigación científica del tema.

En forma complementaria se diseñará un cuestionario de autorreporte para las docentes y una pauta de observación aplicada en sala por las investigadoras, ambos instrumentos basados en los indicadores de las cuatro ramas de la IE.

Junto con lo anterior esta investigación se sumaría a los planteamientos neurocientíficos que establecen la relación entre los aprendizajes de los estudiantes y los factores socioemocionales del adulto a cargo, como elicitadores y facilitadores de estos procesos cognitivos.

Finalmente es de interés de las investigadoras, favorecer la reflexión respecto del paradigma educacional tradicionalmente centrado en lo cognitivista, hacia un enfoque de complementariedad de lo intelectual y lo socio afectivo y que esta mirada se concrete en la sala de clases, contando con docentes preparados en IE desde su formación en pre-grado.

1.5 Viabilidad

Este proyecto de aplicación podrá ser llevado a cabo pues tanto sus recursos humanos como económicos se encuentran considerados y cubiertos. En la tabla n° 1 se detalla el cronograma de acción el que fue definido en conjunto con la directora del colegio y las docentes de 4° básico A y B.

Cada una de las etapas, las actividades a realizar y los instrumentos utilizados, como la justificación de su uso o diseño, se definirá y detallará en el capítulo que les corresponda.

Tabla n° 1: Cronograma de proyecto de intervención

ETAPAS	ACTIVIDADES	HORAS	FECHAS
DIAGNÓSTICO	Aplicación de instrumentos: - MSCEIT	2,0 horas	Mayo: 03
	- Cuestionario autorreporte - Pauta de observación 12 observaciones en sala (6 p/docente)	4,5 horas	Mayo: 18 – 23 – 28
	Registro notas primer trimestre	2 horas	Mayo: 27
IMPLEMENTACIÓN	1 charla: - Introducción a la IE y las neurociencias en la educación	2 hrs.	Junio: 20
	6 sesiones, 3 horas c/u: - Práctica de estrategias de desarrollo de habilidades de IE	18 hrs.	Junio: 11-14-19-21 Julio: 28
ACOMPañAMIENTO	Acompañamiento en sala	8 horas	Agosto: 10 y 31 Septiembre: 28 Octubre: 12
	Acompañamiento Vía e-mail	3 horas	Agosto: 03-17 Septiembre: 07 Octubre: 05
EVALUACIÓN POST INTERVENCIÓN	Aplicación de instrumentos: - MSCEIT	2,0 horas	Octubre: 14
	- Cuestionario de autorreporte - Pauta de observación 8 observaciones en sala (4 p/docente)	2 horas	Octubre: 13 y 14
	Registro notas segundo trimestre	2 horas	Octubre: 03

1.6 Diagnóstico Inicial.

El diagnóstico fue realizado a las docentes de 4° básico A y B del Colegio subvencionado de la comuna de Barnechea, de acuerdo a lo planificado y detallado en la tabla anterior.

Se adjunta en este apartado los resultados para cada instrumento aplicado a las docentes y notas promedio obtenidos por los alumnos(as) de 4° año A y B, en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas del primer trimestre.

A continuación se detalla la evaluación para cada instrumento aplicado:

1. Test de Inteligencia Emocional MSCEIT

Instrumento estandarizado, cuyo objetivo es la medición de la IE bajo el modelo de habilidad de Salovey y Mayer. Los resultados a considerar por este proyecto serán la puntuación obtenida en la IE general y en sus 4 ramas. Ver resultados en imagen 1 y 2

Imagen n° 1. Resultado MSCEIT diagnóstico, docente 1

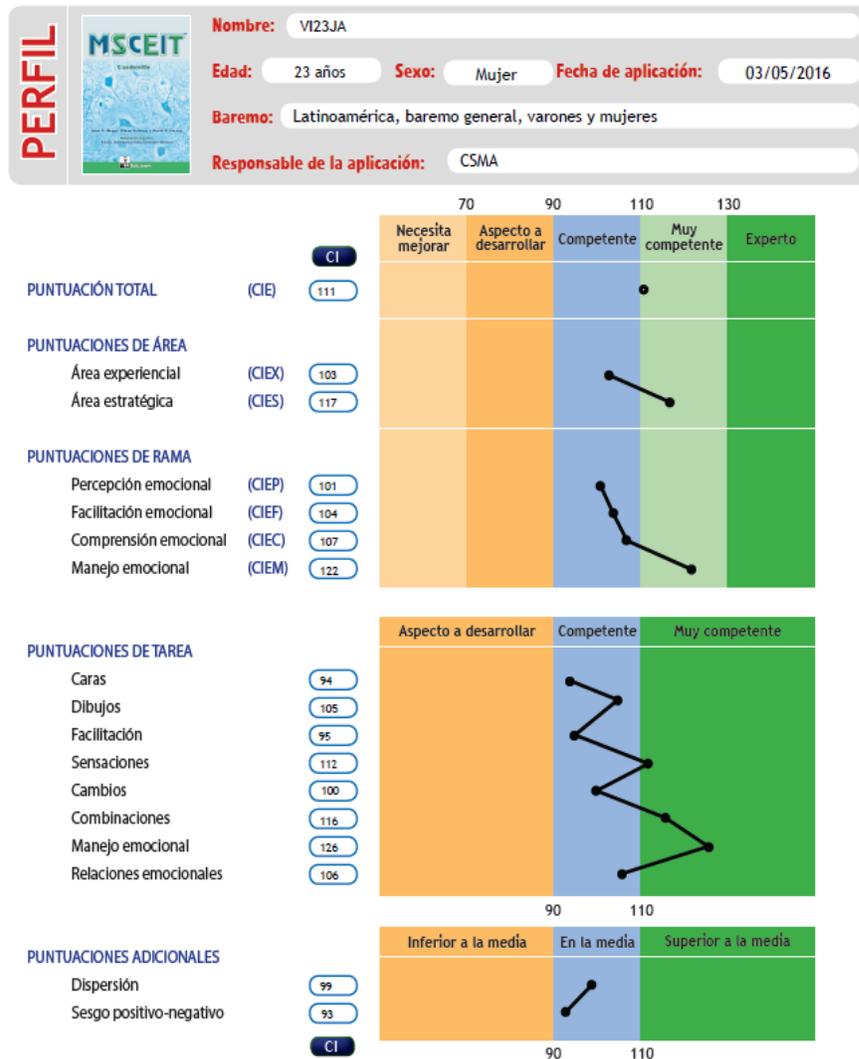
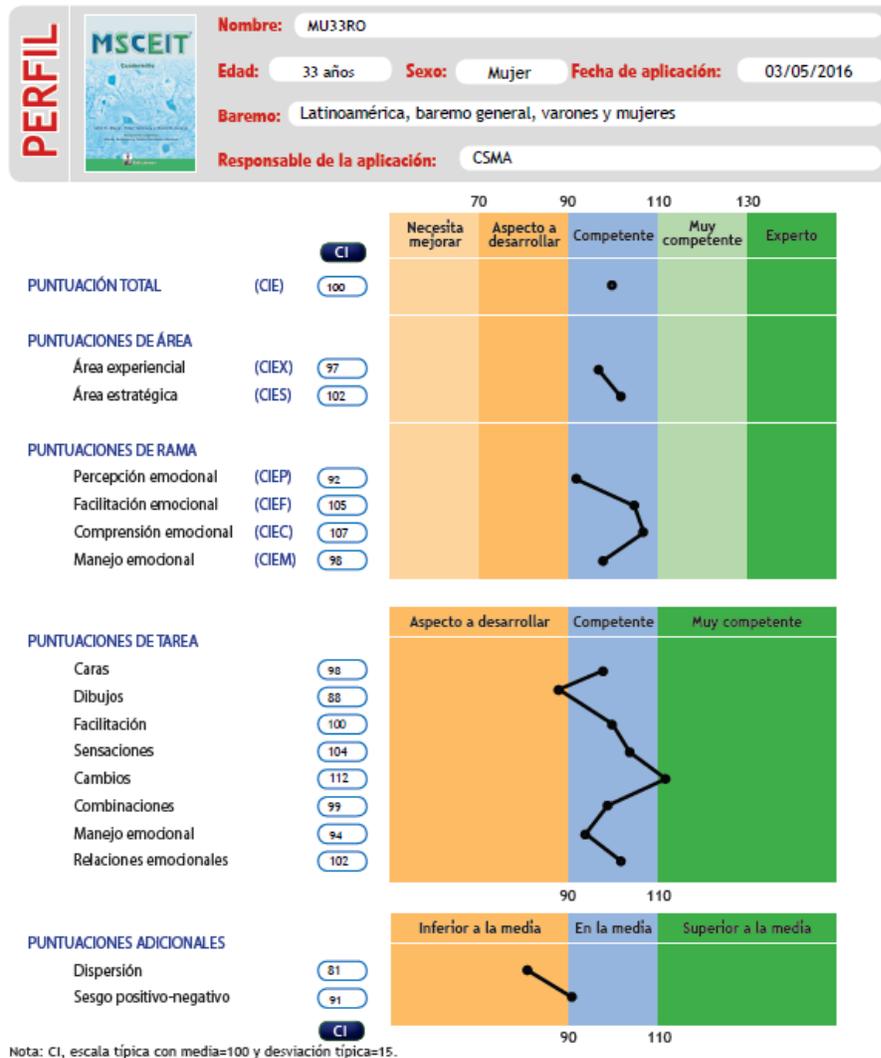


Imagen n° 2: Resultados MSCEIT diagnóstico docente 2



Resultado Diagnóstico Instrumento 1: Ambas docentes obtienen en la escala MSCEIT un nivel de IE general y en las cuatro ramas de competente a muy competente. La primera entendida como la capacidad suficiente y la segunda como un punto fuerte en el área de IE.

2. Cuestionario de autorreporte docente (Ver Anexo n° 1)

Instrumento diseñado de acuerdo a indicadores de las 4 ramas de IE, cuyo objetivo es conocer cómo las docentes se perciben respecto de transferir éstos al aula. A continuación se detalla la evaluación del instrumento para la docente 1 y 2. Para más detalles de respuestas y frecuencia de ellas, ver tabla n°2, 3 y 4.

	PERCEPCIÓN EMOCIONAL	D. 1	D. 2
	Habilidad para identificar y expresar las propias emociones		
1	Expresas verbalmente tus emociones a tus alumnos (as) en el transcurso de la clase.	5	5
2	Percibes la coherencia de tus emociones, es decir, te das cuenta cuando verbalizas una emoción pero estás sintiendo otra.	4	3
3	Muestras diferentes emociones durante la clase.	4	5
4	Muestras alegría durante tu clase	3	4
5	Sonríes durante la clase.	3	3
6	Sonríes al entrar a clases	3	5
7	Muestras enojo durante la clase	5	3
	Habilidad para identificar las emociones en los demás, a nivel verbal y no verbal		
8	Dependiendo de la situación, si un alumno(a) muestra una emoción, tú verbalizas dicha emoción.	5	5
9	Dependiendo de la situación, si un alumno(a) muestra una emoción, tú le expresas gestualmente que reconoces lo que le pasa.	4	4
10	Les haces notar a tus alumnos (as) cuando verbalizan una emoción, pero manifiestan gestualmente otra.	4	3
	FACILITACIÓN EMOCIONAL		
	Reconocer que las emociones afectan a la cognición		
11	Comentas a tus alumnos (as) que si están contentos, relajados, motivados, el trabajo será mejor.	3	4
12	Comentas a tus alumnos(as) que si están enojados o tristes les será más difícil realizar la actividad.	2	5
13	Preguntas a tus alumnos (as) cómo se sienten al inicio de cada clase para orientar adecuadamente la actividad.	4	3
	Utilizar las emociones para favorecer procesos cognitivos		
14	Favoreces ambientes emocionales positivos (entusiasmo, alegría, etc.) para que los alumnos(as) participen activamente.	3	5
	COMPRENSIÓN EMOCIONAL		
	Reconocer las causas y consecuencias de las emociones en sí mismo y en los demás.		
15	Les cuentas a tus alumnos (as) por qué sientes determinada emoción.	5	3
16	Les preguntas a tus alumnos (as) por qué sienten determinada emoción.	4	4
17	Les expresas verbalmente a tus alumnos (as) las posibles causas de sus emociones.	5	5
	Nominar diferentes emociones		
18	Nombros diferentes emociones en el transcurso de las actividades.	3	3
	MANEJO EMOCIONAL		
	Seleccionar y utilizar estrategias de modulación de las emociones más eficaces en el ámbito personal		
19	Utilizas estrategias para manejar tus emociones frente a una situación adversa o conflictiva como: usar la respiración, sentarte por unos segundos, etc.	5	2
	Seleccionar y utilizar estrategias de modulación de las emociones más eficaces en el ámbito interpersonal		
20	Usas estrategias para moderar las emociones de tus alumnos (as) frente a una situación conflictiva como: desviar atención, cambiar de actividad, tranquilizar a los implicados, etc.	2	3

Tabla n° 2. Resultados cuestionario autorreporte diagnóstico docentes

Las frecuencias de respuestas al cuestionario de autorreporte de la docente 1y2, se pueden ver en la tabla n° 3.

	Nada d/a = 1	Algo d/a = 2	Bastante d/a = 3	Muy d/a = 4	Totalmente d/a=5
Frecuencia respuestas docentes	0	3	14	10	13

Tabla n° 3: Registro de frecuencia de respuestas al autorreporte de docente 1 y 2

En tabla n° 4 se registra el resumen de frecuencias de respuestas por rama al autorreporte en el diagnóstico de la docente 1 y 2.

Frecuencia respuestas docentes	Nada d/a = 1	Algo d/a = 2	Bastante d/a = 3	Muy d/a = 4	Totalmente d/a=5
PERCEPCIÓN	0	0	7	6	7
FACILITACIÓN	0	1	3	2	2
COMPRENSIÓN	0	0	3	2	3
MANEJO	0	2	1	0	1

Tabla n° 4: Registro de resumen de frecuencia de respuestas por rama autorreporte diagnóstico. Docente 1 y 2

Resultado diagnóstico instrumento 2: Ambas docentes en el cuestionario de autorreporte manifiestan estar bastante, muy y totalmente de acuerdo con las aseveraciones planteadas, las que reflejarían una alta habilidad de IE en sus cuatro ramas, aplicadas en la práctica docente, según su autopercepción.

3. Pauta de observación en sala (Ver en Anexo n° 2)

Instrumento diseñado de acuerdo a indicadores de las 4 ramas de IE, cuyas aseveraciones son coincidentes con las del cuestionario de autorreporte docente. Su objetivo es observar de manera objetiva cómo las docentes transfieren estos indicadores al aula. A continuación se detalla la evaluación del instrumento.

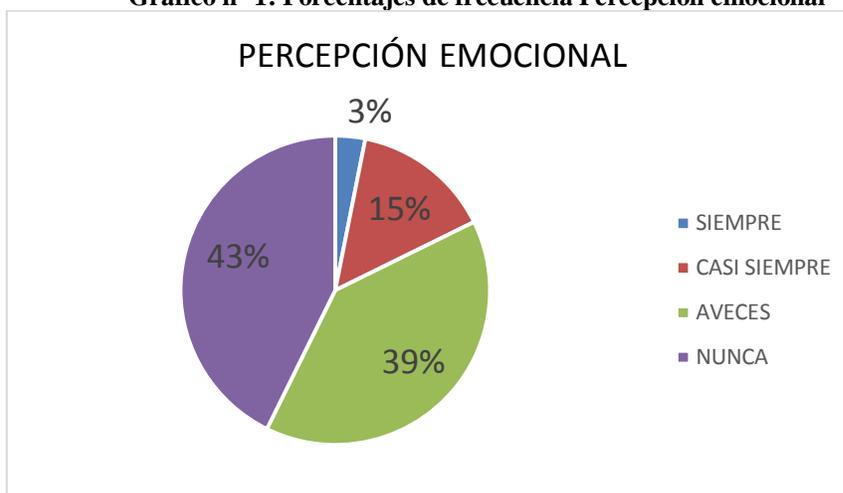
Se realizaron 12 observaciones en total, con 6 observaciones por cada docente, tomando registro en la pauta. A continuación se muestran los resultados obtenidos por rama.

Rama 1

En 6 observaciones realizadas a las docentes resulta importante destacar (Ver gráfico n° 1):

- En un 43% Nunca se observa la presencia de los indicadores de esta rama.
- En un 39% A veces se observan los indicadores de esta rama
- En un 15% Casi Siempre se observan los indicadores.
- En un 3% Siempre se observan los indicadores de esta rama.

Gráfico n° 1: Porcentajes de frecuencia Percepción emocional



Rama 2

En 6 observaciones realizadas a las docentes resulta importante destacar (Ver gráfico n° 2):

- En un 89% Nunca se presentan los indicadores de esta rama.

- En un 11% A veces se observan estos indicadores

Gráfico n° 2: Porcentajes de frecuencia Facilitación emocional



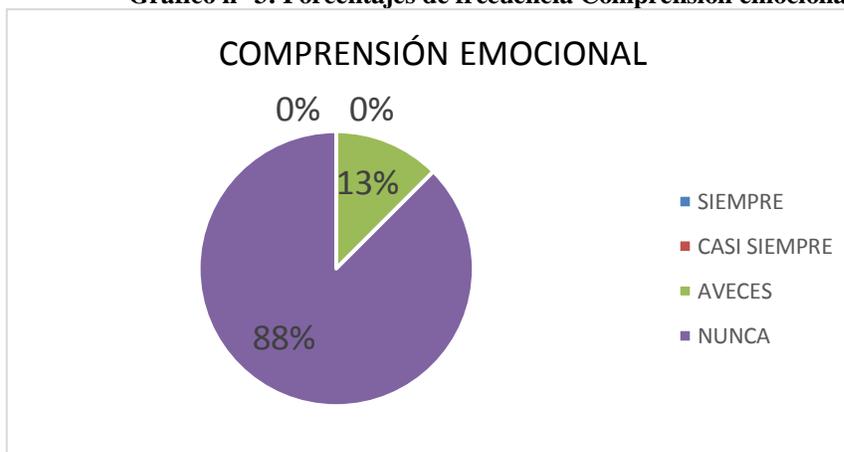
Rama 3

En 6 observaciones realizadas a las docentes resulta importante destacar (Ver gráfico n°3):

- En un 88% Nunca se observan los indicadores de comprensión emocional.

- En un 13% A veces se observan estos indicadores

Gráfico n° 3: Porcentajes de frecuencia Comprensión emocional

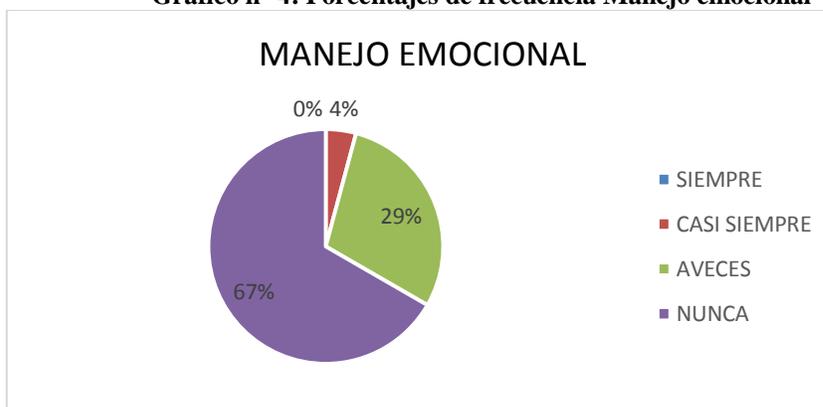


Rama 4

En 6 observaciones realizadas a las docentes resulta importante destacar (Ver gráfico n° 4):

- En un 67% Nunca se observan los indicadores de manejo emocional
- En un 29% A veces se observan estos indicadores
- En un 4% Casi Siempre se observan.

Gráfico n° 4: Porcentajes de frecuencia Manejo emocional



Resultado diagnóstico instrumento 3: Las observaciones realizadas en clases por las evaluadoras, muestran una baja capacidad de aplicación de habilidades emocionales de las cuatro ramas en la interacción con sus alumnos. Porcentualmente las habilidades de facilitación, comprensión y manejo emocional sólo se observan en sala en un 11, 13 y 29 % de las veces, respectivamente y la rama de percepción y manejo se observan Siempre, pero sólo en un 3 y 4 % respectivamente. En mayor medida perceptualmente las cuatro ramas nunca son observadas, siendo la de menor frecuencia Nunca la rama de percepción con un 43% , le sigue manejo con un 67%, comprensión con un 88% y facilitación la rama menos observada con un 89%.

Se hace necesario señalar que estos resultados aparecen como contradictorios con los resultados obtenidos en la escala MSCEIT y cuestionario de autorreporte aplicado.

4. Promedio notas en Lenguaje y Matemáticas primer trimestre

Se registraron las notas de finalización del primer trimestre en Lenguaje y Matemáticas, estableciendo el promedio general de ambas asignaturas y de ambos cursos. Para más detalle ver tabla n° 5

Tabla n° 5. Promedios totales de Lenguaje y Matemáticas para ambos cuartos A y B

ASIGNATURA	4° A	4° B	PROMEDIO 4° A y B
LENGUAJE	5.6	5.7	5.7
MATEMÁTICAS	5.8	5.6	5.7

Resultado diagnóstico notas primer trimestre: Los promedios trimestrales de ambos cursos en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas se ubican en el rango de notas considerado BUENO (5.0 a 5.9), de acuerdo a la normativa chilena.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1. Inteligencia emocional ¿Por qué es considerada un tipo de inteligencia?

Para responder a esta pregunta inicial creemos necesario hacer una breve reseña histórica del concepto de inteligencia.

A principios del siglo XX, Galton fue uno de los primeros investigadores de las capacidades mentales, la inteligencia y su medición, sugiriendo que estas capacidades difieren entre las personas y cuyo origen es hereditario (Molero, Saiz & Esteban, 1998).

En 1905 el psicólogo Binet, quien consideraba a la inteligencia como una capacidad mental, agrega que esta subyace a diferentes funciones como el juicio, sentido común, iniciativa y habilidad personal de adaptarse a las circunstancias (Whittaker, 1984).

Binet junto al psiquiatra Simon, elaboran a pedido del gobierno francés, una escala (Binet-Simon) para predecir el rendimiento escolar cuyo objetivo era definir y agrupar a los niños(as) con necesidades intelectuales especiales y poder apoyarlos en forma diferenciada. Esta versión y la modificada en Estados Unidos en el año 1916 (Stanford-Binet) arrojan como resultado el denominado Coeficiente Intelectual o C.I (Espinoza, 2013).

En 1920 el psicólogo Thorndike, considera tres tipos de inteligencia, la abstracta que permite manejar ideas, la mecánica que sirve para el manejo de objetos y la inteligencia social que definió como la capacidad de comprender y orientar a las personas para actuar sabiamente en las relaciones humanas (Molero et al., 1998; Mayer et al., 2008; Lizeretti, 2012). Por otra parte planteaba que la evaluación de la inteligencia no debía considerar sólo lo cuantitativo, dato que hasta ese momento era lo más relevante, sino también lo cualitativo de las producciones mentales (Miguel, 2012).

El concepto novedoso de Thorndike sobre la inteligencia social, fue muy criticado, lo que muy probablemente limitó su investigación en el campo científico (Mayer et al., 2008; Goleman, 1997).

A pesar de haber transcurrido mucho tiempo de investigación respecto de la inteligencia, el término aún no tenía una definición clara y es en 1921 que se organiza un Simposio que convoca a 14 expertos, que a pesar de la diversidad de posturas, consensuaron que la inteligencia implicaba dos grandes habilidades, la de aprender de la experiencia y la de adaptarse con éxito al entorno (Miguel, 2012; Molero, et al., 1998). Terman en este mismo año plantea que la inteligencia es una habilidad mental que permite tener la capacidad de desarrollar pensamientos abstractos, siendo esta visión aceptada y validada por otros científicos, como un aspecto distintivo de la inteligencia (Mayer, et al., 2011).

Vista la inteligencia como la capacidad de generar pensamientos abstractos frente a diferentes situaciones y usar para ello funciones cognitivas superiores, es que se le otorga una característica de predictiva de éxito, sobre todo en el ámbito académico.

En el año 1939, el psicólogo David Weschler define a la inteligencia como “la capacidad global del individuo para actuar con un propósito, pensar racionalmente y tratar eficazmente con su entorno” (Miguel, 2012).

Si bien este autor es reconocido por su contribución a la medición de la inteligencia, hasta la actualidad con sus pruebas WISC y WAIS para niños(as) y adultos respectivamente y se le ha relacionado con una inteligencia medible desde los factores cognitivos expresados en un CI, es interesante señalar que él ya en el año 1940 planteaba que “personas con CI idénticos podrían presentar diferencias pronunciadas en su capacidad efectiva para interactuar con el entorno” (Mayer, et al., 2011) y que no podían ser clasificados del mismo modo ya que existirían otros factores, junto a los intelectivos que estarían involucrados en su comportamiento. Por otra parte distinguía entre las habilidades intelectuales y los comportamientos inteligentes, entendiendo a este último como influido por los factores intelectuales, pero también por aquellos no intelectivos como la motivación, temperamento, deseo de tener éxito, etc. Eran tan relevantes para Weschler estos factores que no concebía una clasificación intelectual sin considerar su ajuste social, vocacional, económico y emocional (Miguel, 2011).

A pesar de los acercamientos tanto de Thorndike como Weschler a una inteligencia que implicaba habilidades sociales y que se veía afectada por aspectos cualitativos o no intelectivos como por ejemplo las emociones, no fueron desarrolladas en profundidad estas posturas.

Hasta este momento entonces y a manera de resumen, la inteligencia era concebida como una capacidad mental ligada a operaciones cognitivas que utiliza el pensamiento abstracto en su interacción con la información de diferente índole, recopilando dicha información, aprendiéndola y usándola para resolver problemas y así finalmente adaptarse al entorno y ser efectivo en éste. Por otra parte existía la creencia que era predictiva de éxito sobre todo académico y que esto se podía ver en concreto en el puntaje de CI obtenido, frente a diferentes pruebas elaboradas para medir esta inteligencia.

No fue hasta principio de los años 80 que la teoría de la inteligencia pasó de tener una visión unidimensional cognitiva (aunque como se expresó anteriormente tanto Thorndike como Weschler hablaban de “otros factores” no cognitivos), a una multidimensional en que la inteligencia comprende otros aspectos como los emocionales (Lizeretti, 2012).

Fue el psicólogo Howard Gardner en el año 1983 quien propone que no hay una inteligencia única y monolítica sino un amplio espectro de ella y que son fundamentales para lograr el éxito en la vida, llamando a este modelo teórico “Inteligencias Múltiples”. Plantea siete tipos diferentes de inteligencia, entre las cuales se cuentan las tradicionales, como verbal y lógico matemático junto con la capacidad espacial, cinestésica y musical. Considera además y por primera vez, a las destrezas intra e inter personales como dos tipos de inteligencia. (Goleman, 1997). Plantea que la inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones (Mayer, et al., 2011) como medio para orientar la conducta (Lizeretti, 2012), y la interpersonal como medio de mejores relaciones con otros.

Otros investigadores comenzaron también a centrar su interés en estudiar la interrelación entre emoción y pensamiento y dentro de ellos destacan en 1990 los psicólogos John Mayer y Peter Salovey con el modelo que llamaron Inteligencia

Emocional (Mayer, et al., 2011). Estos autores consideran que hay cuatro requisitos para identificar una inteligencia dentro de la psicología (Mestre et al., 2008):

1. Definirla. Lo que han hecho formalmente dos veces (1990 y 1997).
2. Desarrollar un medio para medirla. Primero desarrollaron el MEIS que evolucionó al MSCEIT.
3. Acreditar su independencia parcial o completa de inteligencias ya conocidas, con otras inteligencias y con rasgos de personalidad, lo que se ha comprobado al presentar bajas correlaciones con éstas. Aunque pudiera solaparse con la inteligencia verbal (Extremera & Fernández Berrocal, 2004).
4. Demostrar que predice algún criterio real; por ejemplo de adaptación socio-escolar, lo que se ha podido apreciar en múltiples investigaciones.

Podemos concluir luego de esta revisión, que por una parte la IE se puede considerar un tipo de inteligencia, pues utilizando los estímulos como inputs emocionales realiza los mismos procesos que la inteligencia cognitiva, como son recopilar la información, elaborarla y aprenderla para orientar el manejo, razonamiento y la resolución de problemas, con el objetivo de una adaptación exitosa y beneficiosa. Y por otra parte puede ser considerada una inteligencia porque tiene una definición concreta, se puede medir, no se confunde con otras características o rasgos y puede predecir comportamientos.

2.2. Historia y concepto de IE

Como se expresó anteriormente en la década de los años 80 resonaba con mayor intensidad la relación entre lo cognitivo y lo emocional y en distintas esferas de la sociedad. Anecdóticamente se lee en una crítica literaria que los personajes “mostraban inteligencia emocional” y en un artículo se hacía referencia a la “falta de IE” en mujeres en relación a su rechazo al rol de madre y dueña de casa (Brackett, Rivers & Salovey, 2011).

En el ámbito científico es Howard Gardner, como ya se comentó, quien propone una inteligencia intrapersonal e interpersonal, las que contemplan la conciencia emocional personal y el uso de las emociones en las relaciones interpersonales respectivamente, para

una adecuada adaptación al medio. Sumado a la postura anterior, en el año 1984 el psicólogo C. Steiner, declara la relación que existe entre una elevada conciencia emocional y el bienestar emocional. (Mayer et al., 2011).

Posteriormente en el año 1990, como ya se expresó anteriormente, y a la luz del planteamiento de Gardner, Peter Salovey y John Mayer conceptualizan por primera vez en el campo científico, a la IE como la habilidad cognitiva necesaria para el tratamiento de la información emocional en contextos intra e interpersonales. (Mayer et al., 2008).

Esta visión de la IE une la razón y la emoción que a través de la historia habían sido consideradas como un oxímoron, es decir, ideas o conceptos contradictorios. En este caso la razón considerada un proceso superior y la emoción asociada a la pasión e irracionalidad. (Calmaestra, 2014). Entonces esta nueva perspectiva supone que las emociones tienen la capacidad de guiar, potenciar y mejorar el pensamiento. (Mayer et al., 2011).

En el año 1997 estos mismos autores proponen una nueva definición subrayando el componente cognitivo de las habilidades emocionales:

“La habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuadamente y adaptativamente; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa; y la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros” (Mestre et al., 2008).

Posteriormente Daniel Goleman en su libro “La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual”, el cual fue best seller, en el año 1995, subrayó un hecho muy relevante para nuestra sociedad: existe una forma distinta de ser inteligente más allá del cociente intelectual. Este libro recopila información existente respecto de los estudios e investigaciones de las emociones y de éstas en relación al cerebro, habilidades sociales y estrategias del uso de la IE en diferentes ámbitos de la vida humana. Toma el concepto de IE de Mayer y Salovey y le da un valor contributivo de éxito social y laboral. Plantea su propio modelo que incluye una definición más amplia que la elaborada por estos

autores, al incorporar aspectos de la personalidad como la motivación, persistencia, control de impulsos, etc. (Lizeretti, 2012).

Específicamente Goleman propone que “la IE incluye el autodomínio, el celo, la persistencia y la capacidad de motivarse a uno mismo” (Goleman, pp. 16).

Su modelo de IE se compone de cinco grandes dimensiones distribuidas en el área personal e interpersonal, como son:

En lo personal conocer las emociones propias, manejar las emociones y motivarse a sí mismo y en lo interpersonal reconocer las emociones en los demás y manejar las relaciones.

Finalmente se puede plantear que el concepto de IE de Mayer y Salovey se corresponde con un modelo específico de las emociones como habilidad y el de Goleman con un modelo mixto.

2.3. La IE como modelo mixto de rasgo y el modelo de habilidad

El modelo mixto de IE se considera una combinación de rasgos de personalidad con habilidades de IE (Mayer, et al., 2011).

Este modelo incluye entonces, habilidades emocionales como la autoconciencia y rasgos de personalidad como la asertividad, optimismo, autoestima, etc. Se suma a lo anterior competencias socioemocionales, la motivación y diferentes habilidades cognitivas (Caruso & Howe, 2015; Mayer, et al., 2011).

La medición de la IE bajo este modelo, contempla escalas de autoinforme o autorreporte, cuestionarios y medidas de evaluación externa.

Las limitaciones de las medidas de autoinforme se relacionan con la subjetividad implícita de quien lo responde cuya base es su propio concepto personal y que podría inflar sus respuestas, también el tener un efecto de halo positivo en el modo en que las personas se describen a sí mismas. Por otra parte el sesgo de deseabilidad social podría influir en las respuestas como “el deber ser”. Otra limitación es que los resultados de las mediciones

correlacionan alto con medidas de personalidad y bajo con las de habilidad (Mayer et al. 2011; Fernández-Berrocal & Extremera, 2015).

Finalmente y de acuerdo a los autores del concepto de IE, el modelo de rasgo o mixto, se encuentra desvinculado de los conceptos hermanados de Inteligencia y Emoción (Mayer, et al., 2011) y agregan que siendo tan importantes los rasgos de personalidad debiesen ser consideradas y evaluadas por la psicología como aspectos de la personalidad y no como IE.

El modelo de habilidad de la IE, comprende un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento y uso adaptativo de las emociones y su aplicación en el pensamiento (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008; Fernández-Berrocal & Extremera, 2009).

Está integrado por cuatro habilidades o ramas que actúan conjuntamente como un proceso en la toma de decisiones, el juicio y el liderazgo (Caruso & Howe, 2015).

A continuación en la Imagen n° 3, se describe con mayor precisión cada rama de IE.

I N T E L I G E N C I A E M O C I O N A L	4 REGULACIÓN REFLEXIVA DE LAS EMOCIONES PARA PROMOVER EL CRECIMIENTO EMOCIONAL E INTELECTUAL	HABILIDAD PARA ESTAR ABIERTOS A LOS SENTIMIENTOS TANTO PARA AQUÉLLOS QUE SON PLACENTEROS COMO DISPLACENTEROS	HABILIDAD PARA ATRAER O DISTANCIARSE REFLEXIVAMENTE DE UNA EMOCIÓN DEPENDIENDO DE SU INFORMACIÓN O UTILIDAD JUZGADA	HABILIDAD PARA MONITORIZAR REFLEXIVAMENTE LAS EMOCIONES EN RELACIÓN A UNO MISMO Y A OTROS, TALES COMO RECONOCER CÓMO DE CLARO, TÍPICOS, INFLUYENTES O RAZONABLES SON	HABILIDAD PARA REGULAR LAS EMOCIONES EN UNO MISMO Y EN OTROS, MITIGANDO LAS EMOCIONES NEGATIVAS E INTENSIFICANDO LAS PLACENTERAS, SIN REPRIMIR O EXAGERAR LA INFORMACIÓN QUE ELLAS TRANSMITEN
	3 COMPRENDER Y ANALIZAR LAS EMOCIONES; EMPLEANDO EL CONOCIMIENTO EMOCIONAL	HABILIDAD PARA ETIQUETAR EMOCIONES Y RECONOCER LAS RELACIONES ENTRE LAS PALABRAS Y LAS EMOCIONES MISMAS, TALES COMO LA RELACIÓN ENTRE GUSTAR Y AMAR	LA HABILIDAD PARA INTERPRETAR LOS SIGNIFICADOS QUE LAS EMOCIONES CONLLEVAN RESPECTO A LAS RELACIONES, TALES COMO QUE LA TRISTEZA A MENUDO ES PREDECIDA DE UNA PÉRDIDA	HABILIDAD PARA COMPRENDER SENTIMIENTOS COMPLEJOS: SENTIMIENTOS SIMULTÁNEOS DE AMOR Y ODIOS, O MEZCLADOS TALES COMO EL TEMOR COMO UNA COMBINACIÓN DE MIEDO Y SORPRESA	HABILIDAD PARA RECONOCER LAS EMOCIONES APROXIMADAMENTE LAS TRANSICIONES ENTRE EMOCIONES, TALES COMO LA TRANSICIÓN DE LA IRA A LA SATISFACCIÓN, O DESDE LA IRA A LA VERGÜENZA
	2 FACILITACIÓN EMOCIONAL DEL PENSAMIENTO	LAS EMOCIONES PRIORIZAN EL PENSAMIENTO AL DIRIGIR LA ATENCIÓN A LA INFORMACIÓN IMPORTANTE	LAS EMOCIONES SON TAN INTENSAS Y DISPONIBLES QUE PUEDEN SER GENERADAS COMO AYUDA DEL JUICIO Y DE LA MEMORIA SOBRE LOS SENTIMIENTOS	EL HUMOR CAMBIA LA PERSPECTIVA DEL INDIVIDUO DESDE EL OPTIMISMO AL PESIMISMO, FAVORECIENDO LA CONSIDERACIÓN DE MÚLTIPLES PUNTOS DE VISTA	LOS ESTADOS EMOCIONALES ESTIMULAN ABORDAR DIFERENCIALMENTE PROBLEMAS ESPECIFICOS TALES COMO CUANDO LA FELICIDAD FACILITA EL RAZONAMIENTO INDUCTIVO Y LA CREATIVIDAD
	1 PERCEPCIÓN, VALORACIÓN Y EXPRESIÓN DE LA EMOCIÓN	LA HABILIDAD PARA IDENTIFICAR LA EMOCIÓN EN LOS ESTADOS FÍSICOS, SENTIMIENTOS Y PENSAMIENTOS DE UNO	LA HABILIDAD PARA IDENTIFICAR EMOCIONES EN OTROS, EN BOCETOS, EN OBRAS DE ARTE, A TRAVÉS DEL LENGUAJE, SONIDO, APARIENCIA Y CONDUCTA	HABILIDAD PARA EXPRESAR EMOCIONES ADECUADAMENTE Y EXPRESAR LAS NECESIDADES RELACIONADAS CON ESOS SENTIMIENTOS	HABILIDAD PARA DISCRIMINAR ENTRE EXPRESIONES PRECISAS O IMPRECISAS, U HONESTAS VERSUS DESHONESTAS, DE LAS EMOCIONES

Imagen n° 3: Ramas de IE del modelo de Salovey y Mayer. Fuente: Mestre et al. 2008

Mientras que la primera, la tercera y la cuarta rama incluyen el proceso de razonar acerca de las emociones, la segunda rama incluye el uso de las emociones para mejorar el razonamiento (Fernández-Berrocal & Extremera. 2009).

Estas habilidades básicas interrelacionadas están jerarquizadas desde un menor a mayor nivel de complejidad, estando dispuestas como en un continuo (Mayer et al., 2008), siendo la capacidad de percepción emocional la habilidad a la base de este modelo y el manejo emocional de mayor complejidad, la parte superior de éste (Brackett et al., 2011). Estas habilidades se desarrollarían además como procesos complementarios y simultáneos. Es así como este modelo implica que cada habilidad se retroalimenta de la anterior con el fin de dar una respuesta adaptativa a la situación (Extremera & Fernández-Berrocal, 2015).

Al concebirse la IE como habilidad mental y por lo tanto posible de medirse, sería también factible de investigar y planificar estrategias específicas para su desarrollo (Extremera & Fernández-Berrocal, 2015).

El modelo de habilidad es considerado el planteamiento científico con más apoyo empírico y con una base teórica más fundamentada (Palomera et al., 2008).

“Este modelo de habilidad mental de la IE es predictivo de la estructura interna de la inteligencia, así como de sus repercusiones sobre la vida de una persona” (Mayer et al., 2011).

2.4. Métodos de evaluación del modelo de habilidad

“Aquello que no se mide,
no se puede mejorar” (Peter Drucker)

Los métodos más empleados en la evaluación de la IE del modelo de Salovey y Mayer son los instrumentos de auto-informe, los test de ejecución y los informes de observadores externos (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

En los primeros destaca el Trait Meta Mood Scale de 1995 (TMMS) que fue la primera herramienta desarrollada para evaluar las habilidades de IE y es hasta el momento la más utilizada, entre otras cosas por su fácil adquisición, administración y rapidez para obtener puntuaciones (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Esta escala evalúa la autopercepción de los aspectos intrapersonales de la inteligencia emocional, como son las habilidades para atender, comprender y reparar los propios estados emocionales (Limonero, Aradilla, Fernández-Castro, Tomás-Sábado & Gómez-Romero, 2011).

En su versión original se componía de 48 ítems y en su adaptación española se redujo a 24.

Se le critica a esta escala el que entregue sólo una estimación de las habilidades de IE, y que no permita evaluar una capacidad real, además de tener las limitaciones propias de un autorreporte ya mencionadas, junto con la posible existencia de procesos emocionales automáticos que se utilizan, pero que no se perciben conscientemente (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

En 1996, Salovey, Mayer y Caruso elaboran el primer test de IE como capacidad relacionado con las cuatro ramas, al que se le llamó Escala de IE Multifactorial o MEIS.

Permitió operacionalizar tareas como aptitudes de IE las que se correlacionaban entre sí. Se componía de 402 ítems lo que la hacía una escala muy larga de aplicar e investigar (Mestre et al., 2008; Extremera & Fernández- Berrocal, 2009).

En 1997 los autores señalados anteriormente, basándose en el MEIS, elaboran una nueva escala de habilidad de IE más reducida en número de ítems y más depurada en el planteamiento de ellos, llamándola Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test o MSCEIT (Extremera & Fernández- Berrocal, 2009).

Las medidas de habilidad en esta escala muestran el nivel de rendimiento de una persona en una tarea específica (Mayer et al., 2011), debiendo elegir de entre varias alternativas en situaciones determinadas, aquella que sea más útil o inteligente. De esta

forma vincula el procesamiento de la información emocional y las habilidades cognitivas (Mestre et al., 2008).

Dentro de sus ventajas se encuentran el que los ítems de esta escala no presentan alta correlación con las medidas de personalidad y no se ven influenciadas por el sesgo de deseabilidad social del modelo mixto (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009).

El hecho de ser una escala que mide rendimiento, hace que sus indicadores se relacionen con el conocimiento emocional que tenga el evaluado, más que con la habilidad real de implementarlas en el diario vivir, de representar una toma de conciencia emocional o de considerar vivencias internas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal & Extremera, 2005). Sumadas a estas limitaciones están su extensión que puede provocar cansancio y su adquisición que tiene un costo alto.

Fernández-Berrocal y Extremera (2005) plantean que ambas medidas pueden ser complementarias, una dando información que permita configurar la autoeficacia emocional y por otra, la puesta en práctica de habilidades adaptativas concretas.

2.5. La IE y sus beneficios

“Tendré que soportar dos o tres orugas,

si quiero conocer a las mariposas” Antoine de Saint-Exupéry.

2.5.1. Beneficios generales.

En el área de la IE estas habilidades se van desarrollando a través de la historia vital de cada uno. Ambientes óptimos emocionalmente darán la oportunidad de un desarrollo progresivamente adecuado para el establecimiento de patrones emocionales inteligentes y por lo tanto adaptativos.

A través de diversos estudios se ha concluido sobre múltiples beneficios de la IE para el desarrollo y bienestar general. Se ha logrado determinar que a mayor IE también hay mayor presencia de conductas adaptativas.

Respecto al bienestar mental se encontró una correlación alta entre los resultados del MSCEIT y aspectos como el crecimiento personal y relaciones positivas con otros (Mestre et al., 2008). Las altas puntuaciones en IE están relacionadas con la calidad de las relaciones interpersonales. A estas personas se les percibe como más agradables y empáticas y con una mayor destreza social que las demás (Mayer et al., 2011). Un estudio en Alemania en estudiantes universitarios, mostró que aquellos que obtuvieron mayores puntuaciones en IE eran mejor aceptados por los demás, especialmente por los del sexo opuesto (Caruso & Howe, 2015).

En la mayoría de los estudios analizados, tanto en niños, adolescentes y adultos, existía una correlación positiva entre la IE y los índices de buenas relaciones y competencias sociales, y una correlación negativa entre la IE y el uso de estrategias interpersonales destructivas.

Se ha demostrado por otra parte que comportamientos, como la intimidación, la agresión y el consumo de drogas, siempre han estado negativamente relacionados con la IE (Caruso & Howe, 2015). Así mismo en un estudio con adolescentes americanos se observó que los más emocionalmente inteligentes tuvieron un consumo menor de tabaco y alcohol (Mestre et al., 2008).

En una amplia muestra australiana, las puntuaciones de las ramas del MSCEIT estuvieron negativamente asociadas con depresión y ansiedad, medidas con un inventario diagnóstico de depresión (Mestre et al., 2008).

También se encuentran resultados al respecto en ambientes laborales, en los que los empleados con una elevada IE exhibían un rendimiento más positivo, conectaban mejor con los demás y dejaban en los demás mejores sensaciones en reuniones de trabajo estresantes. (Mayer et al., 2011). La IE debía predecir los resultados laborales centrados en la calidad a largo plazo de las comunicaciones interpersonales, los conflictos y las relaciones laborales (Caruso & Howe, 2015).

2.5.2. Beneficios en el rendimiento académico

“La disposición emocional del alumno,
determina su habilidad para aprender”. Platón

El rendimiento académico de los escolares tradicionalmente se ha asociado con la capacidad intelectual como medio de obtención de buenas calificaciones. Actualmente se le está dando gran relevancia a las habilidades emocionales y sociales como factores favorecedores de este buen rendimiento, todo esto avalado por investigaciones que prueban esta relación.

En EEUU en un estudio realizado en el año 2002, aplicado a universitarios se pudo concluir que la habilidad emocional de regulación se relaciona con el rendimiento académico, pues esta habilidad disminuye la interferencia de los estados emocionales negativos en sus tareas de ejecución cognitiva (Mestre et al., 2008).

Otros autores han relacionado la alta puntuación en el MSCEIT como medida de IE de algunos alumnos(as) y la percepción de los docentes respecto a éstos como estudiantes con menos problemas de conducta, atención, aprendizaje y con buenos rendimientos académicos, (Mestre et al., 2008; Brackett et al., 2011).

De acuerdo a Extremera y Fernández- Berrocal (2015) es posible que la IE influya en los rendimientos académicos de manera indirecta, favoreciendo procesos que afectan a los aprendizajes como son la regulación de la atención, el manejo de emociones negativas (por ejemplo ansiedad ante una evaluación), persistencia, motivación intrínseca, trabajo colaborativo, reducción del estrés y la interacción con el docente.

Concordante con lo anterior en estudios realizados en población española en el año 2003, 2004 y 2005, se encontró que la IE como habilidad o como rasgo, favorecerían tanto el bienestar como el equilibrio emocional y mental y que éstos servían como moderador de habilidades cognitivas las que afectarían positivamente en los rendimientos académicos (Repetto & Pena, 2010; Ferragut & Fierro, 2012).

2.6. Programas de desarrollo de la IE y sus resultados

“Desde la investigación correlacional y experimental

es posible aumentar la IE mediante una formación adecuada”. Schutte et al.

2.6.1. En estudiantes

López y Salovey (en Repetto & Pena, 2010) plantean que el aprendizaje emocional será más efectivo si se realiza de manera transversal a las diferentes asignaturas para que éstas sean más interesantes y favorezcan una mayor adaptación social y emocional de los alumnos(as) en su interacción tanto con sus compañeros(as) como con los adultos.

De igual manera son de gran importancia los programas de entrenamiento de la IE y los primeros nacieron al alero de Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, (CASEL, 2016) organización que fue fundada en 1994 y que aún aporta enormemente a la formación y al aprendizaje social y emocional (SEL) de estudiantes de diferentes grados en EEUU. Con regularidad esta fundación elabora guías respecto a la gran cantidad de programas que se están implementando en diferentes establecimientos educacionales a través de ese país.

Si bien los programas SEL tienen a la base el concepto de IE de Salovey y Mayer y entrenan habilidades como percepción, comprensión y regulación emocional, también trabajan aspectos más amplios vinculados con la personalidad como la autoestima, la perseverancia, la asertividad o el optimismo (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005)

CASEL entiende el aprendizaje social y emocional como el proceso a través del cual los niños y los adultos adquieren de manera efectiva los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para entender y manejar las emociones, establecer y lograr metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables.

Para ellos, los programas SEL se basan en el entendimiento de que el mejor aprendizaje surge en el contexto de las relaciones de apoyo que hacen que este aprendizaje sea desafiante, interesante y significativo.

En un estudio de meta-análisis que involucró 213 intervenciones en más de 270.000 alumnos(as), entre 4 años y 18 años, se demostró que comparados con alumnos de los grupos control, los participantes en los programas SEL habían aumentado significativamente sus competencias y actitudes emocionales, sociales y prosociales. Además se apreciaban niveles inferiores en problemas conductuales como agresividad e incumplimiento de reglas. Por otra parte se evidenciaba menor malestar emocional como depresión o ansiedad y niveles superiores de rendimiento académico lo que se vio reflejado en un aumento de 11 puntos en el percentil de éxito escolar (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

Respecto del análisis de un programa SEL llamado Strong Kids se señala que si bien todos los alumnos expuestos a esta enseñanza mejoran sus habilidades, pareciera que los más beneficiados son los que más lo necesitan (Kramer, Caldarella, Young, Fischer & Warren, 2014).

Otra organización que ha incorporado los programas de desarrollo socioemocional que incluyen habilidades de IE en la educación, al igual que CASEL desde el modelo de habilidad y mixto, es la Fundación Botín de España (2016). En el año 2004 da inicio al proyecto “Educación Responsable” el que abarca todos los aspectos de una educación integral y que considera a la comunidad educativa total.

Los temas trabajados en adolescentes y niños promueven la confianza en sí mismo, autoestima, empatía, comunicación de sentimientos, actitudes positivas hacia la salud, dominio de sí mismo, control y canalización de los impulsos, capacidad de elegir con responsabilidad, tomar decisiones, relacionarse con los demás, saber cómo decir “no” de forma asertiva y defensa de sus propias ideas. En el año 2015 fueron beneficiados con este programa 100.000 alumnos de diferentes edades y 12.000 docentes.

Junto con lo anteriormente señalado promueve la participación en este tipo de educación a otros países del mundo, generando análisis internacionales de la educación emocional y social desde el año 2008 y a la fecha son 21 países los que han expuesto sus experiencias e investigaciones. Es relevante mencionar que Chile no ha participado de esta iniciativa y de Latinoamérica sólo lo ha hecho México y Argentina

En el transcurso del año 2013-2014 la Fundación Botín agregó a sus programas el llamado “Conociendo las emociones” o PROGRAMACE, para ser un apoyo en la convivencia escolar. Algunos de los contenidos abarcados por éste son: Concepto, clasificación e identificación de las emociones y Técnicas para el manejo de ellas.

En Chile se realizó un programa llamado BASE para desarrollar habilidades socioemocionales en 671 alumnos(as) de 3° y 4° básico de colegios subvencionados de estrato socioeconómico medio-bajo. Los resultados muestran un aumento en la autoestima de los menores y también un aumento en sus notas promedio anuales (Berger, Milicic, Alcalay & Torretti, 2014).

Considerando programas de entrenamiento en IE que tienen a la base el concepto de Salovey y Mayer, y que trabajan en base a las ramas de la IE, es posible concluir que todos ellos favorecieron el aumento de la puntuación en IE y además en diferentes rangos etarios como son niños y niñas de 6 años y jóvenes en el último ciclo de secundaria y universitarios (Cejudo & Latorre, 2015).

Es muy interesante mencionar una innovación en programas de entrenamiento de la IE como es el videojuego Spoke. Este video plantea situaciones hipotéticas intra e interpersonales y el alumno(a) debe elegir de entre varias posibles respuestas, la que considera más adecuada a la situación. El entrenamiento se realiza en 10 sesiones que contemplan las cuatro ramas de la IE con una duración de 55 minutos cada una y dividida en el trabajo individual y la puesta en común de lo realizado en el juego.

Un estudio hecho sobre este video en población adolescente (17 a 19 años) demostró que las puntuaciones de IE evaluadas a través del MSCEIT, se veían aumentadas luego de este entrenamiento (Cejudo & Latorre, 2015).

Concluir diciendo que es considerado de tal relevancia el aprendizaje social y emocional en las escuelas que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO en 2003, promovió el movimiento SEL en ellas, basándose en las investigaciones empíricas realizadas hasta esa fecha (Schonert-Reichl, 2015).

2.6.2. En el docente

“La calidad de la educación siempre dependerá de las competencias de los profesores.” Guntars Catlaks

El trabajo docente es una de las actividades profesionales de mayor demanda emocional. Durante la jornada escolar los profesores y profesoras fluctúan dentro de un gran abanico emocional que va desde el placer al displacer, producto de las diferentes personas con las que debe interactuar, como son sus alumnos(as), colegas, directivos y apoderados, como también por la diversidad de contextos y situaciones a enfrentar. En esta realidad el no manejar correctamente, sobre todo las emociones negativas, puede perjudicar la dinámica de la sala de clases y dificultar el aprendizaje de los estudiantes (Brackett et al., 2013).

Por lo anterior muchos programas están dirigidos a los docentes y apuntan a desarrollar habilidades de IE como medio de bienestar psicofisiológico y de manejo del estrés, pues se considera que hay múltiples estresores en el ejercicio docente que incluso pueden llevar al estado de burnout y por lo tanto enfermedad, lo que implicaría ausentismo por el uso necesario de licencias médicas. Otros programas pretenden desarrollar estas habilidades de IE en el alumno(a) y parten por el entrenamiento docente entendiendo que ellos no pueden enseñar aquello para lo cual no están preparados formalmente o dicho de otro modo “no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado” (Pertegal-Felices, Castejón-Costa & Martínez, 2011). Y finalmente otros se dirigen a mejorar la disposición socioemocional del docente en el aula y en la interacción con sus estudiantes, pues se considera que esto afectaría su buen desempeño profesional y por ende a los rendimientos de sus alumnos.

Algunos programas para docentes:

- SYCOM training colaboró desde el año 2004 en el territorio vasco de Guipúzcoa, en la implementación de programas de IE dirigido a los centros educativos. Hasta el año 2009 habían formado a más de 2.500 educadores, en 120 centros educativos, y más de 1.200 padres y madres de familias

Sus objetivos se centraban en el desarrollo de competencias de IE como habilidad desde el modelo de Salovey y Mayer considerando la atención, claridad y regulación emocional, además de satisfacción vital y bienestar y la aplicación de conocimientos y herramientas adquiridas.

La formación contempló entre otras la sensibilización y educación básica en IE, el desarrollo de competencias emocionales y talleres de entrenamiento para la aplicación de programas de educación emocional con el alumnado y liderazgo emocional.

Los docentes mostraron una positiva evaluación del programa en relación con la aplicabilidad de lo aprendido y con una nota 5.4 sobre 10 respecto a cambios observados en las aulas (Fernández, Berastegui, Fernández & Imatz, 2011).

- En el año 2007, Brackett y colaboradores (En Cabello et al., 2010) diseñan un programa de aprendizaje socioemocional basado en el modelo de Salovey y Mayer para profesores y personal del colegio. Se compone de dos talleres de trabajo. En el primero se favorece la toma de conciencia de la importancia de las habilidades emocionales y estrategias para incrementarlas. En el segundo taller se los entrena para que puedan desarrollar con sus alumnos un programa de aprendizaje socio emocional. En la evaluación del primer taller los profesores reportan mejoras y “reconocen la necesidad de ser sensibles a las emociones que los alumnos traían desde sus casa y conceder un espacio en el aula para poder trabajar con ellas”. (Cabello et al., 2010, pp. 44). En la evaluación del segundo taller los profesores(as) manifiestan tener relaciones más positivas con sus alumnos(as), reconocer y responder positivamente frente a las emociones de sus estudiantes y las propias todo lo cual contribuía a un clima saludable de clases.

- En España, el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga, diseñó un curso de carácter eminentemente práctico y vivencial, basado en el modelo teórico de Mayer y Salovey, el cual tiene una duración de 45 horas distribuidas en diez sesiones a lo largo de seis meses aproximadamente. Las primeras ocho sesiones tienen como objetivo el conocimiento y desarrollo de las emociones y de la inteligencia emocional para ser aplicado en la sala de clases. Las dos últimas sesiones están destinadas a la explicación de la aplicación que hicieron en sala. Los resultados de estos programas muestran en forma

empírica que es posible que los docentes realicen cambios a la hora de educar integrando lo intelectual y lo emocional en sus interacciones pedagógicas (Cabello et al., 2010).

En Estados Unidos, específicamente en la Universidad de Yale se formó el centro para la IE (Yale Center for Emotional Intelligence) que actualmente dirige Mark Brackett. Este centro desarrolló un programa de entrenamiento en habilidades emocionales llamado RULER (En español: Reconocer, Comprender, Etiquetar, Expresar y Regular las emociones), tanto para adultos como para estudiantes del sistema escolar, el cual se basa en años de investigación del área desde el modelo de Salovey y Mayer, entendiendo que estas competencias son esenciales para enseñar, aprender y desarrollarse positivamente. Su finalidad es entrenar a los docentes y agentes de las escuelas, para que desarrollen sus propias habilidades emocionales para luego ser transferidas a sus alumnos en diferentes niveles escolares.

Se han realizado evaluaciones de los estudiantes sujetos a este programa comparativamente con otros sin exposición a él y se ha encontrado que los alumnos entrenados en IE aumentan sus habilidades emocionales y sociales, disminuyen sus síntomas de ansiedad y depresión y aumentan sus rendimientos académicos y todo lo anterior en contextos de mejor clima de aula entre pares y con sus docentes (Brackett et al., 2013; Yale Center of Emotional Intelligence, 2016). Si bien es cierto los resultados expuestos dicen relación con los alumnos (as), es el cambio en las propias habilidades emocionales del docente producto del entrenamiento, junto con la transferencia al aula, lo que media en los incrementos entre otros, de los rendimientos académicos.

A manera de conclusión, un docente emocionalmente inteligente y que se perciba de esa forma, favorecerá ambientes positivos con sus alumnos(as) y toda la comunidad educativa. Mejorará sus interacciones pedagógicas al considerar las emociones al interior de su clase y como estas pueden afectar al rendimiento de sus educandos. Además será un modelo a seguir, que influirá en el desarrollo social y emocional de sus estudiantes y por otra parte mejorará su calidad de vida, tendrá mejores competencias de regulación emocional y afrontamiento del estrés y bienestar social y emocional (Cassullo & García. 2015; Adame et al., 2011; Pérez-Escoda et al., 2013).

Respecto a la temática específica de esta investigación, cual es la relación entre la IE del docente y los rendimientos académicos de sus alumnos, en la bibliografía revisada sólo se encontró una Tesis para optar al grado de Doctor en Educación realizada en México en el año 2013. En este estudio se midió la IE de ocho docentes de la asignatura de Química, a través de la escala MSCEIT y se evaluó a 509 alumnos(as) con un examen del ramo al inicio y final del semestre. En esta investigación no se implementó un programa de intervención en los maestros(as). Concluye esta tesis no encontrando una relación directa entre la IE de los docentes y los rendimientos en el examen de sus alumnos(as), sin embargo desde lo cualitativo se reporta que variables como la práctica en aula, la vocación y la afectividad en la enseñanza, surgen como factores de éxito en los aprendizajes de sus alumnos y alumnas (Espinoza, 2013).

2.7. Rendimiento académico y su relación con las emociones y el aprendizaje

2.7.1. Rendimiento académico

Se define como el producto de la comprensión y asimilación de los contenidos de los programas de estudio, lo que se expresa en calificaciones dentro de una escala convencional (Figueroa, 2004). Se presume que estos rendimientos serían la expresión concreta y medible de los aprendizajes logrados, a través de instrumentos de medición objetivos y estandarizados para los alumnos de un mismo nivel, basándose en el programa curricular establecido por el Ministerio de Educación.

A manera de reflexión, se podría considerar que estos programas contemplan una gran cantidad de contenidos a ser trabajados en un plazo determinado, desconociendo muchas veces los diferentes ritmos de aprendizaje, necesidades emocionales y cognitivas, intereses e incluso etapas madurativas de neurodesarrollo.

De acuerdo a la base teórica de este trabajo, el no considerar las variables anteriormente señaladas implicaría que la educación chilena estaría midiendo esencialmente procesos memorísticos de corto plazo y funcionales a la exigencia de una calificación y la consiguiente promoción escolar y no un aprendizaje real para el desarrollo integral de la vida de los estudiantes, pudiendo esto atentar contra el bienestar emocional y la calidad de vida escolar.

De acuerdo a la postura de este trabajo se desarrollará el concepto teórico del aprendizaje como producto de la interacción individual y social de la cognición y las emociones y cómo ésta favorecerá que los rendimientos académicos sean efectivamente un reflejo de lo aprendido.

2.7.2. Emociones, concepto y funciones

“Y en realidad no puede haber mentes sin emociones.

Serían almas gélidas, criaturas frías e inertes desprovistas de deseos,

temores, penas o placeres” Joseph Le Doux

Las emociones desde los antiguos griegos eran consideradas “contrarias” a la cognición y la razón. Platón decía que las pasiones, deseos y temores impedían pensar. Las emociones eran vistas, como perturbadoras de la razón sobre todo cuando llegaban a niveles de la pasión, pudiendo ser perjudiciales para la vida personal, familiar y social (Lavados, 2012; Le Doux, 1999).

Por mucho tiempo el científico de la conducta humana dejó de lado las emociones pues ellas eran compartidas con otras especies inferiores y centraron entonces su atención en el estudio de aquello que distinguía a los seres humanos, como el lenguaje, la creatividad y el razonamiento (Damasio, 2014).

Es a finales del siglo XX cuando el estudio de las emociones, como parte esencial del desarrollo humano comienza a tomar fuerza, destacándose científicos como Le Doux y Damasio, siendo este último autor de libros destinados a dar a conocer la ciencia de las emociones al público general.

Ayudó al estudio de estas funciones mentales el gran avance en las tecnologías de neuroimágenes cerebrales y los aportes de la neurociencia cognitiva y afectiva.

Concepto de emoción de acuerdo a los siguientes autores:

Charles Darwin

En el siglo XIX plantea en “La expresión de las emociones en el hombre y en los animales” que éstas son expresiones corporales innatas y universales cuya función es la comunicación entre sujetos de la misma especie para sobrevivir y adaptarse al medio. Lo ejemplifica señalando que tanto los bebés que no han tenido aprendizaje previo como personas invidentes que no han visto expresión física emocional en otro, tienen la capacidad de mostrar facial y corporalmente sus propias emociones (Lavados, 2012; Le Doux, 1999).

Si bien no se ha llegado a un consenso de cuántas emociones son consideradas básicas, la clasificación de Ekman es una de las más conocidas y utilizadas. Este investigador luego de observar a 21 culturas diferentes, algunas de ellas literarias y pre-literarias, determinó que había seis emociones que se expresaban de forma similar en todas ellas, las cuales eran: miedo, rabia, alegría, tristeza, sorpresa y asco. Especifica que la cultura podría influir en esta expresión a través de lo que él denomina “normas expresivas” o “display rules” (Ekman & Oster, 1981. pp. 119).

Antonio Damasio

Para este autor las emociones son dispositivos biorreguladores que intervienen en la regulación biológica de la vida, en su homeostasis y están constituidas en programas de acción automatizados (Damasio. 2000, 2011, 2014) que se despliegan frente a un estímulo competente y cuyo objetivo final es la sobrevivencia, por ejemplo hay un programa de acción del miedo para cuando se enfrenta una amenaza y que organiza al organismo para huir. Vendría así el ser humano pre organizado para responder emocionalmente a ciertas características de los estímulos y de ahí el carácter de innato de dichas emociones. Se puede ejemplificar esto al reconocer que las primeras interacciones del recién nacido con su entorno son de tipo emocionales, el bebé llora al percibir una incomodidad corporal y se calma al contacto con la madre teniendo a la base el displacer y/o placer respectivamente, que le provocan ambos estímulos (interno y externo). Respecto de la dicotomía antes mencionada placer-displacer, Damasio plantea que en las emociones estas ideas son inseparables al igual que en premio y castigo, y acercamiento y huída.

Como ya se expresó una característica importante de las emociones es que son según Damasio, una colección de respuestas, muchas de ellas de expresión pública, representadas en el cuerpo como las expresiones faciales y corporales o el llanto del bebé (que también nombraba Darwin) y de otras de orden fisiológico interno como el aumento del ritmo cardíaco, contracción muscular y liberación de hormonas y neurotransmisores, entre otras (Damasio, 1996, 2000, 2009 y 2010).

Damasio distingue 3 tipos de emociones (Damasio, 2010. pp. 194-199):

- Universales: miedo, tristeza, alegría, rabia, asco y sorpresa.
- De fondo: entusiasmo y desaliento.
- Sociales: compasión, vergüenza, lástima, culpa, desdén, celos, envidia, orgullo y admiración.

Las emociones universales aunque innatas, también van a tener un componente individualizador respecto del estímulo que para cada uno sea competente, así por ejemplo lo que al sujeto A le da miedo al B no. Por otra parte también las emociones en general podrán tener diferencias en su manifestación, dependiendo de las experiencias o educación de aquel que las vivencie.

Las emociones de fondo son estados emocionales generados por circunstancias de vida por ejemplo la reflexión de una situación pasada, y también por sensación de fatiga o enfermedad. Es así como alguien puede sentirse entusiasmado o desalentado frente a alguna situación, que en algún momento anterior provocó una emoción y reproducir su efecto pero mantenido en el tiempo.

Por otra parte las emociones sociales son de gran relevancia en la interacción con el otro y en grupos sociales. Se dan en sociedad e incorporan la moral y la ética. Son evolutivamente más recientes.

Es interesante en Damasio la distinción que hace entre emociones y sentimientos: “Una emoción está siempre referida a una secuencia de acciones y los sentimientos se refieren a los resultados de esa secuencia de acciones” (Damasio, 2011).

Son la percepción mixta de todo lo que ha ocurrido durante la emoción: acciones, ideas, estilo con que las ideas fluyen, el estado del cuerpo durante la emoción, contexto donde ocurrió, etc. El sentimiento sería el aprendizaje de lo emocionalmente vivido.

Para Damasio: “Las emociones se representan en el teatro del cuerpo. Los sentimientos se representan en el teatro de la mente” (Damasio, 2009. pp. 32).

Humberto Maturana

Para Maturana (2001), somos seres que vivimos en la emoción y “lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional”.

Plantea que biológicamente las emociones son disposiciones corporales que determinan o especifican dominio de acciones. “No es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción”. Toda acción tiene un fundamento emocional que la hace posible como acción y que especifican los dominios de acción en que nos movemos. Así entonces, un cambio de emoción implicaría un cambio de dominio de acción.

Podemos afirmar de acuerdo a esta postura que todo acto se fundamenta en una emoción y que ésta va a determinar qué podemos o no hacer bajo su influencia. Así por ejemplo si el profesor grita (acto) porque le da rabia (emoción) que su alumno no cumplió con una tarea, no es posible que se ponga a cantar o bailar (acto). Es interesante destacar que desde esta postura el acto racional también está bajo el dominio de acción de la emoción de base, por lo que por ejemplo a este profesor no le será fácil aceptar (acto) argumentos o justificaciones del alumno en ese momento de gran molestia (emoción).

Finalmente:

“En la medida en que distintas emociones constituyen dominios de acciones diferentes, habrá distintas clases de relaciones humanas según la emoción que las sustente. Y habrá que mirar a las emociones para distinguir los distintos tipos de relaciones humanas, ya que éstas las definen” (Maturana, 2001. pp. 46-47).

A manera de resumen podemos afirmar que las emociones básicas o universales son innatas y pre cableadas evolutivamente cuya función es la de permitir al organismo la

sobrevivencia y adaptación al medio. Al ser innatas se presentan como reacciones frente a estímulos competentes sin mediación de la conciencia y con características fisiológicas como aumento del ritmo cardiaco, aceleración o disminución respiratoria, aumento o disminución de la temperatura corporal, etc. También caracterizadas por su disposición corporal tensa o relajada y por su expresión facial (Ver imagen n° 4) y funciones bien definidas. Otra característica relevante es que no obedecen a aprendizaje social y cultural, aunque su expresión puede ser regulada exteriormente por normas expresivas influidas por este aprendizaje.

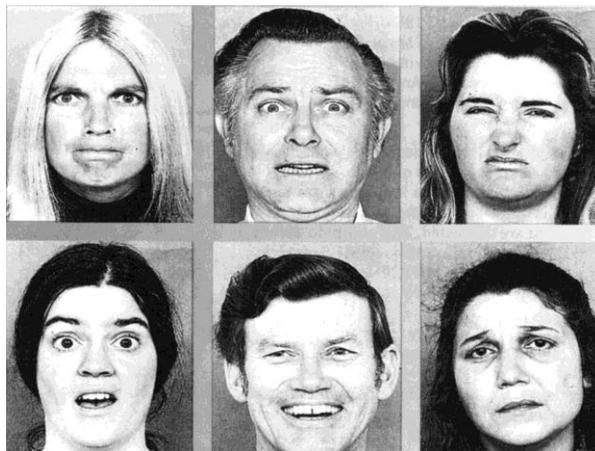


Imagen n° 4. Expresiones faciales emociones básicas. En orden secuencial, Rabia, miedo, asco, sorpresa, alegría y tristeza.

Es en las emociones secundarias, complejas o sociales, las cuales son derivadas de las básicas, donde el modelamiento sociocultural se ve reflejado siendo adquiridas con un mayor componente consciente, como una operación típicamente cognitiva y altamente influidas por el lenguaje. Estas emociones pueden resultar de la combinación de algunas de ellas, como por ejemplo la vergüenza que es la combinación de tristeza y miedo o resentimiento que es la suma de rabia y tristeza. No presentan expresiones faciales o corporales características y tampoco una reacción específica e innata, siendo la conducta como respuesta dependiente de la situación y de la persona que la vive (Le Doux, 1999; Bisquerra, 2005).

Finalmente podemos agregar que las emociones también pueden ser categorizadas de acuerdo a su respuesta frente a estímulos, por dos factores: su valencia, es decir placer-

displacer; bueno-malo o por su arousal que dice relación con la intensidad de la respuesta emocional interna, alta-baja (Gazzaniga, Ivry & Mangun, 2008).

Funciones de las emociones:

Si bien ya se han expresado algunas funciones en cuanto a ser una forma de comunicación y un mecanismo de sobrevivencia y adaptación, se cree necesario un mayor abordaje. Comenzando por la siguiente distinción (Chóliz, 2005):

Función adaptativa: El organismo debe responder a diferentes estímulos de forma adecuada, con la energía necesaria para así alejarse o acercarse según sea la característica del objeto o situación.

Función social: Son importantes en las relaciones interpersonales porque las expresiones emocionales son modos de comunicación que favorecen la predicción de comportamientos. La alegría por ejemplo predice situaciones vinculares y la agresión comportamientos de evitación o confrontación. Es importante mencionar que la regulación de emociones (no represión) a nivel social favorece interacciones más adecuadas y pro-sociales.

Función motivacional: La emoción está a la base de una conducta o comportamiento motivado, es la que le da energía, dirección e intensidad.

En la Tabla n°6 se muestran cuatro emociones básicas con sus funciones generales principales:

ALEGRÍA	Disfrute de diferentes aspectos de la vida. Actitudes positivas hacia uno mismo y los demás. Sensaciones de vigorosidad y competencia. Favorece procesos cognitivos y de aprendizaje, curiosidad y flexibilidad mental.
TRISTEZA	Cohesión con otras personas. Comunicación del estado a otros para apaciguar agresiones o favorecer empatía.
IRA	Movilización de energía para las reacciones de autodefensa o de ataque. Eliminación de los obstáculos que impiden la consecución de los objetivos deseados y generan frustración.

MIEDO	Facilitación de respuestas de escape o evitación de la situación peligrosa. Movilización de gran cantidad de energía para ejecutar respuestas de manera mucho más intensa que en condiciones normales.
-------	---

Tabla n° 6: Funciones generales emociones básicas. Fuente: Chóliz, M. 2005. Pg. 10 a 19

La siguiente distinción incluye también a las funciones de los sentimientos (Lavados, 2012 pp. 173-180).

Evaluación y control de oportunidades y amenazas: Tanto emoción como sentimiento son una manera de conocer, saber y aprender en la interacción con el entorno. El sujeto guardará en la memoria aquello que fue agradable o desagradable y evitará o se acercará al estímulo de acuerdo a este conocimiento. Formará así creencias y deseos respecto de ellos.

Disparadores e inductores de conductas: Pueden ser gatilladores de conductas innatas, influir en las preferencias y decisiones y a través de las motivaciones favorecer planteamientos de objetivos.

Asignación de valor a contenidos de otras funciones mentales: La atención y la percepción del entorno, la memoria de eventos o personas están influidas por el componente emocional.

La emoción establece prioridades, dirigiendo la atención a aquello que merece concentración y energía mental (Lizeretti, 2012).

Definición de propósitos, objetivos y metas: Las emociones son el fundamento de preferencias, gustos y rechazos.

2.7.3. Aprendizaje

“Todo hombre, puede ser si se lo propone,

escultor de su propio cerebro” Santiago Ramón y Cajal

“El aprendizaje es un mecanismo biológico e inevitable” (Lavados, 2012. pp. 20). Como ya se expresó es la forma que tienen los organismos de sobrevivir y adaptarse a las condiciones fluctuantes de su entorno, produciéndose cambios más o menos permanentes a

nivel cerebral influidos por la experiencia, que se transforma en conocimiento, el cual permite formular hipótesis y predicciones sobre este entorno. Así entonces, “El aprendizaje organiza y reorganiza al cerebro” (Mora. 2014). El cerebro posee un “dispositivo biológico innato” (Lavados, 2012 pp. 89), la neuroplasticidad o plasticidad cerebral, que le da el soporte a la capacidad de aprender. Frente a las diferentes experiencias se generan nuevas conexiones sinápticas, se enriquecen las ya establecidas, se podan las sinápsis no utilizadas.

Esta neuroplasticidad expectante de la experiencia es mayor en los periodos sensibles, pues están dadas las condiciones biológicas de neurodesarrollo para el aprendizaje y se da mayormente en la primera infancia, aunque permanece como dependiente de la experiencia por toda la vida, disminuyendo los niveles de aprendizaje con la edad y con el menor deseo voluntario de aprender (Puebla, 2012. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, OCDE, 2009).

Respecto del cambio en el cerebro producto del aprendizaje en relación a la experiencia, hay varios estudios que muestran los efectos de la neuroplasticidad en la conducta y en las estructuras cerebrales implicadas. Por ejemplo en Oxford se entrenó a jóvenes en malabarismo durante seis semanas, media hora cada día, encontrándose que las áreas visomotoras del lóbulo temporal habían aumentado su tamaño (Scholz & Klein, 2013). En otro estudio realizado en taxistas de Londres, los cuales debían memorizar una gran cantidad de ubicaciones geográficas, se encontró que el volumen del hipocampo, estructura encargada de las memorias espaciales, había aumentado de tamaño (Puebla, 2012).

Para que esta neuroplasticidad se produzca la experiencia debe tener un arousal alto que está dado por el “valor” (Lavados, 2012) emocional que se le asigne a ella, es decir a la definición de cuán interesante y útil sea para la sobrevivencia y adaptación del sujeto. Este valor influirá de manera importante en la atención que se le preste a los estímulos y por lo tanto se verá aumentada la posibilidad de que ellos sean registrados y almacenados en memorias de largo plazo que puedan ser evocadas cuando sean necesarias (Smith & Kosslyn, 2008; Lavados, 2012).

Junto con el valor de los estímulos es muy importante que éstos tengan significancia (Lavados, 2012), es decir que la nueva información se suma a información ya existente. Lo que permitirá que se formen recuerdos más perdurables al haber sido asociados a elementos ya conocidos. El concepto de significancia señalado por Lavados está avalado por la ciencia de la mente, cerebro y educación (MCE), concibiendo esto como un concepto bien establecido de la neurociencia (Tokuhama-Espinosa, 2013).

Otras características relevantes de los estímulos o situaciones para ser aprendidos es la novedad que ellos impliquen. Lo que despierta la curiosidad abrirá las ventanas de la atención consciente, teniendo como sustrato al circuito neuronal de la recompensa, que le da la connotación de placentero a aquello que es atendido, aumentando con ello su probabilidad de ser registrado y aprendido (Mora, 2013, 2016).

Por otra parte el aprendizaje se ve favorecido por el desafío que implique la situación a experimentar y la baja amenaza que ella revista. El desafío es una condición motivadora a la acción porque se sustenta en la novedad y el valor del estímulo y del cual se tiene la creencia de que se podrá lograr, es decir que se va a obtener recompensa. La amenaza por su parte socava esta afirmación de logro y vuelve al estímulo como aversivo, pudiendo dar paso a la ansiedad y en su máxima expresión al distrés o estrés negativo, que a su vez llevaría a la evitación. Es importante considerar que tanto el miedo, la ansiedad como el estrés han sido identificados como factores que dificultan los procesos cognitivos corticales (OCDE, 2010, Mora, 2014. Lavados, 2012).

De acuerdo a un estudio realizado por Okon-Singer et al. (2015), la emoción y cognición no pueden ser considerados como instancias cerebrales separadas, sino mutuamente influidas mediante una compleja red de conexiones neuronales que contribuyen al comportamiento adaptativo (las estructuras implicadas en estos procesos se verán en el punto siguiente). Así las emociones afectarían según ellos a la atención ejecutiva, la memoria de trabajo y control cognitivo y estas a su vez influirían en la regulación emocional. Por ejemplo ante un estímulo que provoca ansiedad se podría regular ésta, cambiando a voluntad la atención hacia otro estímulo y en el sentido inverso esta ansiedad podría ser aumentada al mantener la atención, lo que podría impedir la regulación emocional. Además de este control atencional o cambio voluntario del foco de atención, se

puede presentar el control inhibitorio de la conducta, es decir evitar ejecutar una conducta que sea perjudicial y el control activacional que implicaría realizar una conducta adecuada a la situación (Eisenberg, Smith & Spinrad, 2011), y todos estos mecanismos apoyarían los procesos cognitivos para favorecer el aprendizaje. Se dice que “El manejo de las emociones propias es una de las destrezas o habilidades clave para ser un aprendiz eficaz” (OCDE, 2010. pp.99).

Todo lo anteriormente narrado se da en la interacción social entre los seres humanos, así entonces el aprendizaje está profundamente influido por ellas. Esta realidad se observa desde el nacimiento y se prolonga por toda la vida de los sujetos. Si bien el intercambio socioemocional y cognitivo más importante para el desarrollo humano se da en la familia, no es menos cierto que la educación formal experimentada en los establecimientos educacionales también es de gran influencia en este desarrollo. El colegio en general y en particular la sala de clases es un contexto que principalmente se ve influido por las relaciones profesor-alumno(a) y esta relación a su vez afecta a los rendimientos y aprendizajes de los estudiantes. Un estudio de la UNESCO en el año 2010 refuerza esta idea, demostrando a través de sus hallazgos que los alumnos(as) aprenden más si se sienten acogidos y sus interacciones se caracterizan por el respeto y cordialidad tanto con sus pares como con sus profesores.

Esta relación ha sido estudiada y conceptualizada como “Modelo de interacciones estudiante-docente” el que permitiría lograr una enseñanza efectiva. Este modelo de interacciones tendría en su base tres dimensiones como son: El apoyo educativo, la organización de la clase o apoyo organizacional y el apoyo emocional (Hamre & Pianta, 2006; Hamre et al., 2012; Hamre et al., 2013, Pianta, Hamre & Allen, 2012).

El apoyo educativo hace referencia a favorecer habilidades cognitivas superiores, centrarse en los procesos de aprendizaje más que en el producto final, la estimulación del lenguaje y el uso de estrategias adecuadas.

El apoyo organizacional hace referencia al manejo del comportamiento no punitivo, el buen uso del tiempo educacional y el generar actividades interesantes.

Finalmente el apoyo emocional es el que dice relación con el clima positivo de la sala de clases, la sensibilidad del docente respecto de las necesidades académicas y emocionales de sus estudiantes y el grado en que las relaciones profesor(a)- alumno(a) y las actividades hacen énfasis en intereses y motivaciones de los alumnos(as), más que en ser una clase unidireccional.

Esta última dimensión tendría como base teórica el apego y la autodeterminación (Hamre et al., 2013). Ambos procesos interactúan haciendo que el estudiante (a cualquier edad) se sienta competente, autónomo y motivado a la experiencia de aprendizaje porque el docente genera un ambiente emocional, social y cognitivo positivo y sensible a las necesidades y capacidades de sus alumnos(as) lo que favorece la confianza en poder explorar y tomar riesgos, sabiendo que siempre tendrá al adulto, en este caso el docente, para apoyarlo. Bergin & Bergin (2009) a esta relación sensible entre docente y estudiante le llaman apego profesor-alumno. Estos autores han comprobado que este tipo de relación tanto en pre-escolar, básica y media son relevantes y afectan a la motivación, el compromiso, el comportamiento en clases, etc.; todos ellos factores de gran importancia en el proceso de aprender.

Por otra parte respecto del clima emocional de la sala de clases (CEC) que está directamente relacionado con la dimensión apoyo emocional, ha sido reconocido por múltiples estudios como el factor de mayor relevancia respecto de los rendimientos académicos:

“La evidencia acumulada sugiere que cuando los maestros crean un sentido de comunidad, responden a las necesidades de los estudiantes y fomentan las relaciones positivas -todas las cuales son indicativas de aulas con un alto CEC- el logro académico se produce, tal vez porque los estudiantes están más comprometidos y entusiasmados con el aprendizaje” (Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012. pp. 701).

Finalmente y a manera de conclusión, el aprendizaje es una necesidad biológica de sobrevivencia y adaptación al entorno cambiante que se influye mutuamente con las emociones. Son estas últimas los filtros que determinan qué estímulos serán competentes y

por lo tanto en los que se pondrá atención consciente y dependiendo de su valencia (placer/displacer) e intensidad (alta/baja) serán incorporados a la memoria de largo plazo provocando un cambio en las redes neuronales pertinentes a la experiencia lo que implicará el aprendizaje. Junto a lo anterior será de mayor facilidad el proceso de aprender si el contexto de interacciones sociales (familia o colegio) son de carácter positivo, sensible y por lo tanto de apego seguro, que permitan al sujeto desenvolverse con confianza y autonomía, sintiéndose más competente y atreviéndose a explorar el complejo mundo del conocer.

“El cerebro aprenderá lo que quiere y lo que le interesa, en ambientes de seguridad emocional”. Anónimo.

2.8. Neurobiología de las emociones y el aprendizaje

“Sólo se puede aprender aquello que se ama” Francisco Mora

Fue Papéz el que en 1937 ubicó al sistema emocional principalmente en estructuras subcorticales y en 1949-1952 Mc Lean se refirió a éstos como el sistema límbico. Lo cual hizo pensar que las emociones no implicaban a la corteza cerebral. Ahora es sabido que las emociones se desarrollan en el sistema nervioso central, en múltiples regiones de éste y en interacciones neuronales amplias, abarcando muchas estructuras cerebrales tanto corticales como subcorticales. Ya no se piensa que hay solo un circuito emocional, sino que dependiendo de la tarea emocional o situación, podemos esperar diferentes sistemas neurales involucrados. Se entiende como una sobre simplificación relacionar una emoción con una estructura o localización determinada, pues éstas interactúan entre ellas y además con estructuras relacionadas con funciones cognitivas (Lavados & Slachevsky, 2013; Gazzaniga, et al., 2009). De acuerdo a lo anterior las creencias ampliamente difundidas acerca de los componentes clave del cerebro emocional y del cerebro cognitivo son fundamentalmente erróneas (Okon-Singer et al., 2015).

A continuación nos referiremos a las estructuras y cómo ellas interactúan en el procesamiento de las emociones y el aprendizaje.

- La Amígdala (ver imagen n° 5)

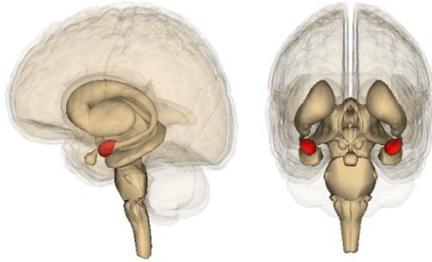


Imagen n° 5. La amígdala

Es un núcleo con forma de almendra ubicada en la región subcortical del sistema límbico en el lóbulo temporal, uno al lado derecho y el otro al izquierdo.

La amígdala es sensible a las variaciones en la intensidad tanto de las emociones positivas como negativas (Monk. et al., 2008; Okon-Singer et al., 2015). Sería así un detector de la importancia que tengan los estímulos para el individuo, dándoles un valor a ellos, aunque su función más estudiada ha sido la generación de respuestas de alarma ante la detección de estímulos amenazantes (incluyendo rostros), que generan miedo. De hecho en un meta análisis que contempló 80 estudios de neuroimágenes desde el año 1995 al 2008 era esta función la que aparecía categóricamente señalada (Vytal & Hamann, 2010).

Se plantea que sus funciones son múltiples, ya que presenta conexiones con estructuras tanto corticales como subcorticales, por lo que su modulación se extendería a áreas como la memoria, la atención, la toma de decisiones, y la cognición.

Las principales estructuras con las que interactúa la amígdala y que favorecen el aprendizaje son: el hipocampo, la corteza prefrontal y el núcleo accumbens (circuito de la recompensa). Por lo que profundizaremos en sus funciones al referirnos a ellas.

- El Hipocampo (Ver imagen n°6)

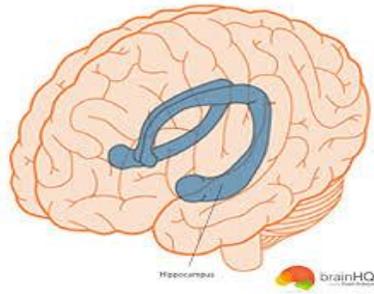


Imagen n° 6. Hipocampo.

Esta estructura ubicada en el sistema límbico y en ambos hemisferios es muy importante en el aprendizaje espacial y en la consolidación de memorias explícitas o declarativas y por lo tanto relevantes también en el aprendizaje cognitivo. Junto con esto es el centro más prolífero del nacimiento de nuevas neuronas o neurogénesis. El aprendizaje y la neurogénesis se afectan mutuamente pues a mayor aprendizaje mayor neurogénesis y a mayor neurogénesis mayor potencialidad de aprendizaje (Olivares, Juárez, García & García, 2015).

En relación a su función en la memoria y el aprendizaje general, es sensible a la influencia de la amígdala frente a estímulos que deben ser atendidos y guardados como amenazantes o como positivos, siendo los con mayor carga afectiva (no neutrales) los que provocarán cambios sinápticos también mayores, lo que aumentará la probabilidad de tener predicciones acertadas respecto a ellos y generar conductas o respuestas más adaptativas. Esta consolidación de memorias declarativas o explícitas se basa en el mecanismo de neuroplasticidad llamado potenciación a largo plazo (PLP), que se refiere a la capacidad de potenciación de las neuronas dependientes del arousal alto del estímulo, lo que aumentará la probabilidad de éstas de responder a cualquier estímulo posterior aunque sea más débil (Mora, 2013) y como ya se ha expresado la emoción es el filtro y gatillante de respuestas más poderoso tanto en forma inconsciente como consciente.

Por otra parte la PLP y por ende la memoria se ve favorecida por niveles óptimos de glucocorticoides (desafío), pero cuando estos son elevados o bajos (amenaza) se obstaculiza. Es así como frente a respuestas de estrés, que han sido detectadas y que han dado paso a la activación de la amígdala, se da un efecto de inhibición en las conexiones

sinápticas del hipocampo que puede afectar a la memoria en general y de trabajo en específico (Solís-Vivanco, 2012; OCDE, 2010).

- La corteza pre frontal o CPF (Ver imagen n° 7)

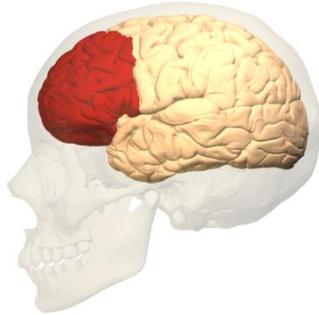


Imagen n° 7. Corteza prefrontal.CPF

La CPF tiene como función general favorecer operaciones mentales conscientes para lograr las metas del individuo que le permitan su adaptación y sobrevivencia al entorno, a través de capacidades importantes como las funciones ejecutivas (memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva), funciones ejecutivas de nivel superior (razonamiento, solución de problemas y planificación), el control cognitivo y la autorregulación del comportamiento (Lavados & Slachevsky, 2013).

En específico la CPF está involucrada en los contenidos mentales asociados a la emoción, y en la regulación emocional cognitiva. Por otra parte la CPF en general y sus divisiones en particular establecen el valor de reforzamiento o amenaza de un estímulo y participa (al igual que la amígdala) en la representación neural del valor de estos estímulos como placer/displacer (Lavados & Slachevsky, 2013), que son importantes para la planificación de las respuestas conductuales asociadas con la recompensa y el castigo.

Las regiones prefrontales tienen fuertes conexiones con la amígdala, lo que posibilita la integración de funciones cognitivas y emocionales (Michel-Chávez et al., 2015). La amígdala envía información emocional pertinente a la corteza prefrontal y ésta vuelve después del procesamiento cognitivo como refuerzo o inhibición a la amígdala (Bonnet et al., 2015).

Así por ejemplo en la reevaluación cognitiva de estímulos aversivos se utiliza el control cognitivo de la CPF para modular las representaciones de este estímulo emocional, lo que a su vez atenúa la actividad en la amígdala (Buhle et al., 2014). Pero por otra parte la amígdala podría asumir un mayor control sobre la atención y el comportamiento, en situaciones de respuestas inmediatas (Okon-Singer et al., 2015) frente a estímulos con alto arousal, sobre todo de tipo amenazante. Este circuito también llamado corto ingresa directamente del tálamo a la amígdala, generando la respuesta automática. El circuito largo y más demorado en responder va del tálamo a la amígdala y de esta a la CPF donde se evalúa de manera cognitiva el hecho, manteniendo la respuesta inmediata o cambiándola a una más adecuada.

Otra función interesante de la CPF es que actúa para proteger el contenido de la memoria de trabajo de la distracción emocional (Okon-Singer et al., 2015).

- Circuito de la recompensa (Ver imagen n°8)

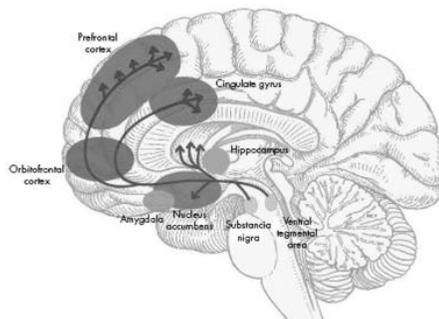


Imagen n° 8. Circuito de la recompensa

Los sistemas de recompensa y aversión son mecanismos importantes para la supervivencia del individuo y la especie, es a través, de ellos que se aprende qué conductas llevan al reforzamiento y cuáles al castigo (Navas & Perales, 2014; Michel-Chávez et al., 2015).

Se le atribuye a la CPF la influencia sobre el sistema de aproximación y evitación que está directamente relacionado con el sistema de recompensa/aversión. El sistema de aproximación estaría regulado por la CPF izquierda, los ganglios de la base y el núcleo Accumbens y es el que favorecería la consecución de metas y sus afectos relacionados.

Este sistema se activaría frente a situaciones de recompensa y se inhibiría frente a la aversión.

El sistema de evitación es el que organizaría respuestas de alejamiento frente a un estímulo que califica como aversivo y amenazante y estaría modulado por la CPF derecha y la amígdala (Lavados & Slachevsky, 2013).

Para efectos de este trabajo nos centraremos en el circuito de la recompensa porque es el que hemos mencionado como favorecedor de aprendizajes efectivos y positivos al interior del aula. Coincidimos con la aseveración que “El motivador básico de la conducta es la anticipación de la recompensa” (Navas & Perales, 2014) y que por ello debe ser considerada por el docente en su acción pedagógica.

Este sistema como ya se expresó ayuda a conocer y acercarse a estímulos, objetos, personas o situaciones que sean reforzadores y que permitan la obtención de metas. Esta vivencia de placer indica que el estímulo es reforzador y el cerebro lo interpreta como beneficioso para el organismo, lo recuerda y busca volver a experimentarlo. La vía mesolímbica dopaminérgica es la encargada de actuar frente a este estímulo reforzador y se siente placer porque el neurotransmisor dopamina es liberada por el área tegmental ventral hacia el núcleo accumbens (Méndez et al., 2010; Michel-Chávez et al., 2015). Es desde este núcleo que parten conexiones a la CPF para una evaluación cognitiva del estímulo como reforzador.

Finalmente el circuito del placer/recompensa cuando opera frente al estímulo competente favorece la sensación de placer, la motivación por obtener la recompensa y el aprendizaje asociado a esta recompensa (Michel-Chávez et al., 2015).

2.9. Formación docente en Chile

2.9.1. Función docente en el desarrollo integral de los estudiantes. Una perspectiva de Estado

Es importante conocer el contexto legal y regulatorio en el que se enmarcan las funciones docentes respecto del tema del desarrollo socioemocional de sus educandos. Por

ello señalaremos algunas leyes y decretos enfocándonos sólo en este tema, por lo cual no será transcrita textualmente en todos sus puntos.

1. Ley General de Educación N° 20370 del año 2009

Artículo 2°.- La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.

Artículo 19.- La Educación Básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley.

Artículo 29.- La educación básica tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:

- 1) En el ámbito personal y social:
 - a) Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad.
 - b) Desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos.
 - c) Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros.
 - d) Desarrollar capacidades de empatía con los otros.
 - e) Trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración.

2. Ley 20563 sobre Violencia Escolar de septiembre del 2011.

Artículo 16 A.- Buena Convivencia Escolar “coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”

Artículo 16 E. - El personal directivo, docente, asistentes de la educación y las personas que cumplan funciones administrativas y auxiliares al interior de todos los establecimientos educacionales recibirán capacitación sobre la promoción de la buena convivencia escolar y el manejo de situaciones de conflicto.

3. Decreto N° 433, de 2012.

Artículo 1°: Establécense las siguientes bases curriculares para la educación básica de 1° a 6° año para las asignaturas entre otras de Orientación

Las bases curriculares de Orientación tienen como propósito contribuir al proceso de formación integral de los estudiantes. Considerando que la persona es un individuo único, trascendente, perfectible, que se desarrolla con otros, estas bases se orientan a promover su desarrollo personal, afectivo y social. Ayudar al alumno a desarrollar estas tres dimensiones, es una tarea que compromete a la totalidad de la experiencia educativa que ofrece la escuela a través de sus diversas instancias. La asignatura de Orientación constituye un espacio específico diseñado para complementar esta tarea, sin perjuicio de que la vez, se reconoce que la familia de cada estudiante posee un rol y una responsabilidad central en este proceso. Para aquellos estudiantes cuyas familias por cualquiera sea el motivo, no logran cumplir dicha función, la escuela adquiere un papel aún más relevante en este desarrollo.

Algunos Objetivos de Aprendizaje por eje temático en 4° año básico:

- Crecimiento personal. Objetivo 2: Identificar y aceptar sus propias emociones y las de los demás y practicar estrategias personales de manejo emocional (por ejemplo, esperar un tiempo, escuchar al otro y considerar su impacto en los demás).

- Relaciones interpersonales. Objetivo 6: Manifestar actitudes de solidaridad y respeto, que favorezcan la convivencia, como: actuar en forma empática (poniéndose en el lugar del otro).

- Participación y pertenencia. Objetivo 8: Participar en forma guiada en la comunidad escolar y en la organización del curso.

- Trabajo escolar. Objetivo 9: Manifestar hábitos y actitudes de esfuerzo e interés que favorezcan el aprendizaje

En el año escolar se abordarían 4 unidades, 2 para trabajar Resolución de Conflictos con un total de 15 horas pedagógicas y 2 para el tema de Manejo Emocional con un total de 9 horas pedagógicas.

Se hace explícito en este decreto que temas trabajados en Orientación también serán abordados de manera transversal en las otras asignaturas.

Finalmente y considerando todos los antecedentes anteriores podemos concluir que el Estado de Chile a través del Ministerio de Educación regido por directrices legales, pone el peso del desarrollo integral de los educandos en las entidades educativas y por ende principalmente en el docente. Es en él entonces, que recaerá la responsabilidad del desarrollo cognitivo, social, emocional y afectivo de sus alumnos y alumnas. Surge de la claridad de sus funciones, la reflexión sobre su formación en tales competencias.

2.9.2. Formación en Chile. Estándares y mallas curriculares

En el año 2012 y en su segunda edición, se publicaron los estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica.

El concepto de estándar en el contexto educacional, se entiende como aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en la enseñanza en la Educación Básica.

Estos estándares se conciben también como un instrumento de apoyo para las instituciones formadoras de profesores de Educación Básica, ya que tendrán en ellos un

parámetro público de referencia para orientar las metas a alcanzar en la formación de sus estudiantes, así como para diseñar e implementar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que es necesario asegurar durante y al finalizar su formación, para el logro consistente de tales metas.

Se muestran a continuación algunos estándares genéricos que dicen relación con el presente trabajo y que se debiesen cumplir en un futuro profesor o profesora:

- Estándar 1: Conoce a los estudiantes de Educación Básica y sabe cómo aprenden.
- Estándar 2: Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los y las estudiantes.
- Estándar 5: Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.
- Estándar 8: Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.

Si bien es cierto tanto las leyes, decretos y estándares emanados desde el Ministerio de educación se enfocan (entre muchos puntos) en que el docente sea el agente de educación integral de sus alumnos y alumnas, cabe reflexionar si a éste se le prepara en su propio desarrollo personal y social, que es clave al interior de las aulas, o se está asumiendo que por ser adulto y con interés en la pedagogía ya las tiene desarrolladas.

Para tener más datos para la reflexión anterior, se revisaron las mallas curriculares (no hubo acceso a los programas específicos) de las carreras de Pedagogía Básica, de una Universidad Estatal de Educación, de una Universidad privada con aportes estatales y de la Universidad Finis Terrae.

Se pudo observar que la primera universidad contempla un ramo de Salud del Niño y el Profesor, impartido en el semestre 4, dentro del ámbito formativo. Si bien no se conoce el programa, pudiese con alta probabilidad considerar los aspectos físicos y emocionales de la salud del docente. Esta asignatura tiene 6 créditos (ECTS) de 300 de la formación final.

En la Universidad privada con aportes del Estado, se observa que en el semestre 9 ya en la especialización, se imparte Gestión y Liderazgo, pudiéndose inferir, pues no se cuenta con los programas específicos, que en este ramo se abarcan componentes emocionales y sociales del docente, contemplados en la habilidad de Liderazgo. Esta asignatura tiene 10 créditos dentro de los 500 de la carrera total.

Finalmente en la Universidad Finis Terrae se aprecia dentro del área de formación general, una línea de habilidades y competencias como son: Comunicación Afectiva impartida el semestre 1, Liderazgo y Trabajo en Equipo en el semestre 5 y Creatividad y Resolución de Problemas en el semestre 6. Se presume a falta de los programas, que estas asignaturas considerarán competencias sociales y emocionales por los temas de sus enunciados. Estos tres ramos forman parte de los 65 impartidos durante la carrera de Pedagogía Básica.

Esta revisión curricular, y como ya se expresó en la que no se pudo contemplar los programas más específicos, no puede asegurar que el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales del docente no se esté favoreciendo a través de otras asignaturas específicas o de manera transversal, pero podría dar luces de manera tangencial sobre las falencias en este ámbito por la reducida presencia de asignaturas durante la formación en pre grado. Estos antecedentes pudieran asociarse a una tendencia mundial que muestra que las exigencias en el área socioemocional y de IE para el ejercicio docente no se condicen con la formación en pre grado de estas competencias.

2.10. Tendencias internacionales

*“No es posible llevar a nadie más allá,
de donde nosotros hemos llegado” (Fernández et al. 2009)*

Ha quedado demostrado a través de múltiples estudios, (nombrados en los puntos de IE, Aprendizaje y Emociones) tanto desde el enfoque psicológico y neurocientífico que los alumnos y alumnas podrán obtener mejores resultados cognitivos y socioafectivos si su interacción con sus docentes es positiva, cercana y de apoyo. Lo anterior ha evidenciado que la dimensión personal de los maestros(as) es de gran relevancia en el contexto social y

emocional de la sala de clases. Producto de ello y de múltiples investigaciones y aportes teóricos al respecto es que se ha sugerido que estas competencias sean incorporadas en la formación inicial de los docentes. Es interesante señalar que España en el año 2007 legisla en este sentido indicando que los estudiantes de magisterio deben adquirir estas competencias (Fernández, Palomero & Teruel, 2009). En igual sentido UNESCO en el año 2016, y considerando que a pesar de los esfuerzos de los últimos 20 años por profesionalizar la carrera de pedagogía, no se han incrementado los resultados académicos en la escuela, por ello recomienda fortalecer la formación de pre grado de los docentes, entregándoles herramientas que le permitan apoyar efectivamente el desarrollo de sus estudiantes no solamente en el ámbito cognitivo, sino también en el aspecto social y emocional. A pesar de esto, aún no se ha realizado en la educación inicial de la carrera de pedagogía, tanto en Chile como en la mayoría de los países del mundo, la incorporación de la enseñanza de las competencias socioemocionales de manera explícita y continua durante los años de formación, la que sirve tanto para el ajuste social y personal del docente, como para el aprendizaje de herramientas que le permitan generar entornos propicios para el aprendizaje y el desarrollo emocional de sus alumnos y alumnas (Palomera et al., 2008; Pertegal-Felices et al., 2011; Casullo & García, 2015).

Un aporte importante a este punto es que se ha demostrado que son los propios docentes o estudiantes de pedagogía los que manifiestan la necesidad de contar con herramientas socioemocionales que les permitan poder enfrentar demandas en su quehacer pedagógico, para los cuales no fueron entrenados y que por lo mismo son generadores de ansiedad, frustración e incluso estrés (Vivas, Chacón & Chacón, 2010; Cabello et al., 2010).

En Estados Unidos y Canadá actualmente se está llevando a cabo un estudio a cargo de la Fundación CASEL, el Social-Emotional Learning in Teacher Education (SEL-TED), el cual se plantea 2 objetivos muy concretos, uno es evaluar el estado en que el aprendizaje socioemocional se incorpora en los programas de pre grado para docentes y el otro desarrollar recomendaciones para avanzar en la inclusión de SEL en la formación inicial de pedagogía (CASEL, 2016)

Por otra parte en Canadá la University of British Columbia, es la primera institución de formación docente que incluye dentro de sus programas el aprendizaje social y emocional SEL.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de estudio

El presente Proyecto de Aplicación es un estudio de caso, se enmarca dentro del enfoque cualitativo de investigación, con método mixto y de diseño cuasi-experimental.

Este estudio responde al enfoque cualitativo porque la muestra es intencionada y no probabilística. Por otra parte no plantea hipótesis ya que no puede comprobarlas estadísticamente. La intención de este estudio no es generalizar como en el método cuantitativo sino llegar a una transferencia de los resultados a contextos similares. Es de método mixto pues se utilizan tanto instrumentos cuantitativos como cualitativos de evaluación. Es un diseño cuasi-experimental en que hay manipulación de la variable independiente y esta manipulación corresponde a la intervención a realizarse en las docentes (capacitación en habilidades de IE). Este diseño contempla la recolección de datos en fase antes y después de la intervención para evaluar si ella produjo cambios. Finalmente es de caso pues se trabaja con la unidad docentes 4° Básico conformada por dos profesoras.

El análisis concluyente de los resultados se hará mediante la triangulación entre los objetivos planteados, los resultados obtenidos y la fundamentación teórica.

3.2. Delimitación de la muestra

El Proyecto de Aplicación, se realizará en un Colegio de la comuna de Barnechea, institución de tipo subvencionado que atiende a una población escolar con vulnerabilidad socio-económica. Esta última característica responde al interés de las investigadoras de intervenir y aportar al desarrollo de las habilidades de I.E de las docentes, con la finalidad de beneficiar el aspecto socio-emocional de sus estudiantes en la interacción en aula y aumentar la probabilidad de la mejora de sus rendimientos.

La siguiente Tabla n° 7 muestra las características personales y profesionales de las dos docentes de 4° año básico

Tabla n°7. Características personales y profesionales de las docentes

SUJETO	SEXO	EDAD	PROFESIÓN	AÑOS EXPE-RIENCIA	ANTIGÜE DAD EN EL COLEGIO	TIEMPO JEFATURA CURSO ACTUAL
1	F	33	Prof. General Básica y psicopedagoga	11	7	Desde febrero 2016
2	F	23	Profesora general básica	1	1,5	Desde julio 2015

La siguiente tabla n° 8 muestra las características de los alumnos(as) que las docentes atienden.

Tabla n°8. Características de los alumnos(as)

CURSO	N° ALUMNOS	N° NIÑAS	N° NIÑOS	JORNADA ESCOLAR	ESTUDIANTES CON NEE
4° A	29	13	16	Completa	10
4° B	31	21	10	Completa	10

La siguiente tabla n° 9 contextualiza las características del establecimiento donde se desarrolla esta investigación y el nivel socioeconómico predominante en donde está inmerso.

Tabla n°9. Contexto escolar

COLEGIO	UBICA-CIÓN	TIPO	COBER-TURA	RÉGIMEN	PROFESIO NALES DE APOYO	NIVEL SOCIO-ECONÓMICO FAMILIAR
	Comuna Lo Barnechea	Particular subvencio nado	PK a IV medio	Trimestral	8 Jornada parcial	Medio-bajo

3.3. Variables

1.- Independiente

Inteligencia Emocional:

“La habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuadamente y adaptativamente; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa; y la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros” (Mestre et al., 2008).

2.- Dependiente

Rendimiento académico:

Se define como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional (Figuroa, 2004).

La escala numérica utilizada en Chile contempla calificaciones de 1.0 a 7.0, hasta con un decimal. La calificación mínima de aprobación deberá ser 4.0. La calificación uno (1.0) será la mínima y corresponderá a un 0% de evidencia o demostración de logros de aprendizajes o dominio de contenidos. La calificación siete (7.0) será la máxima y corresponderá a un 100% de logros de aprendizajes o dominio de contenidos

A continuación se detalla en la Tabla n° 10 las dimensiones e indicadores para cada variable de estudio, siendo los indicadores de las cuatro ramas de la IE la base para los instrumentos diseñados como el cuestionario y la pauta de observación.

Tabla n° 10. Dimensiones e indicadores para cada variable de estudio

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	BASE INSTRUMENTOS
IE DEL DOCENTE	PERCEPCIÓN EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para identificar las propias emociones. -Habilidad para expresar las propias emociones. - Habilidad para identificar las emociones en los demás, a nivel no verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> -Verbaliza sus emociones frente a sus alumnos. -Es congruente en su expresión emocional, a nivel verbal y no verbal. -Muestra emociones en el transcurso de la observación. -Muestra emociones positivas durante la clase. -Muestra emociones negativas durante la clase. -Verbaliza emociones que observa en sus alumnos. -Verbaliza incongruencia entre la expresión emocional verbal y no verbal de sus alumnos. -Sonríe durante la clase.

	FACILITACIÓN EMOCIONAL	- Reconocer que las emociones afectan a la cognición. -Utilizar las emociones en procesos cognitivos: resolución de problemas, toma de decisiones y creatividad.	Verbaliza a sus alumnos las consecuencias de experimentar una determinada emoción. -Verifica a través de preguntas cuál es el estado emocional del grupo curso antes de comenzar la actividad. -Genera estados emocionales positivos para favorecer la participación activa de sus alumnos.
	COMPRESIÓN EMOCIONAL	-Reconocer las causas y consecuencias de las emociones en sí mismo y en los demás. - Identificar combinación de emociones. - Nominar diferentes emociones	Verbaliza emociones de tipo complejo -Frente a una expresión emocional de sus alumnos pregunta causas -Nomina las causas de sus propias emociones a sus alumnos. -Verbaliza las posibles causas de las emociones de sus alumnos. -Nombra diferentes emociones en el transcurso de la clase.
	MANEJO EMOCIONAL	- Seleccionar y utilizar estrategias de modulación de las emociones más eficaces en el ámbito personal. - Seleccionar y utilizar estrategias de modulación de las emociones más eficaces en el ámbito interpersonal.	-Utiliza estrategias para moderar su reacción emocional frente a una situación adversa -Utiliza estrategias para moderar las emociones de sus alumnos frente a una situación conflictiva.
RENDIMIENTO ACADÉMICO ALUMNOS(AS)	LENGUAJE	Promedio de curso	Calificación 1.0 a 7.0
	MATEMÁTICAS	Promedio de curso	Calificación 1.0 a 7.0

3.4. Instrumentos

Este proyecto en su desarrollo utilizó un instrumento estandarizado e instrumentos cuantitativos diseñados por las investigadoras y revisados por expertos, los cuales se aplicaron en fase diagnóstica y post intervención. También se incorporó luego de la intervención un instrumento cualitativo diseñado por las investigadoras a manera de cuestionario de respuestas abiertas a ser aplicados a los alumnos(as). A continuación se muestra el detalle de ellos.

3.4.1. Instrumento estandarizado MSCEIT v2.0

Se elige esta escala porque de acuerdo a los autores del MSCEIT, Salovey, Mayer y Caruso, este instrumento logra medidas objetivas que evalúan las destrezas y habilidades de los sujetos, respecto de la Inteligencia Emocional y sus componentes, aplicada a situaciones concretas.

Se trata de una escala de capacidad, es decir, mide como ejecutan las tareas las personas y resuelven problemas emocionales.

También se la consideró pertinente pues existe una adaptación española de esta escala y además una adaptación Argentina (Mikulic, Caballero, Melina & Radusky, 2013), la cual reportó indicadores similares a la versión original y la de España. En la adaptación española se abarcó una muestra total de 2060 personas (733 varones y 1327 mujeres) obtenida de seis estudios diferentes (Extremera, Fernández-Berrocal, & Sánchez García, 2011). Esta versión del MSCEIT v.2.0 tiene una fiabilidad total de .95, con una fiabilidad por áreas de .93 para el área experiencial y de .90 para el área estratégica. Además muestra elevadas correlaciones entre las puntuaciones obtenidas con los sistemas de corrección español y el original ($r=.99$).

Se realizará una breve descripción del instrumento en la versión de adaptación española.

Aplicación: Individual y colectiva

Ámbito de aplicación: Desde los 17 años

Duración: 30 a 45 minutos aproximadamente

Materiales: Manual, cuadernillo, hoja de respuestas y clave de acceso (PIN) para su corrección por internet.

La siguiente Tabla n° 11 muestra la estructura de la escala MSCEIT

Tabla n°11: Estructura escala MSCEIT . Fuente. Elaboración propia

ESCALA GLOBAL	ÁREAS	RAMAS
INTELIGENCIA EMOCIONAL	IE EXPERIENCIAL	PERCEPCIÓN: Habilidad para identificar y expresar emociones en uno mismo y en los demás.
		FACILITACIÓN: Capacidad de utilizar las propias emociones para facilitar los procesos cognitivos.
	IE ESTRATÉGICA	COMPRENSIÓN: Capacidad para etiquetar las emociones, reconocer sus causas y efectos, comprender las diferentes combinaciones emocionales y su evolución a través del tiempo.
		MANEJO: Capacidad para regular las emociones en uno mismo y en los demás.

La siguiente Tabla n° 12 muestra los rangos de puntuaciones y la escala evaluativa que determina el rango cualitativo para un examinado de acuerdo a estas puntuaciones

Tabla N° 12. Fuente: Manual MSCEIT. Rango de puntuaciones y escala evaluativa

RANGO DE IE	RANGO CUALITATIVO
Menor de 70	Necesita mejorar: Es posible que exista cierta dificultad en esta área, por lo que podría ser útil mejorar las habilidades o el conocimiento de ellas
Entre 70 y 89	Puede mejorar: Esta área no constituye un punto fuerte, por lo que puede ser interesante tratar de mejorar la habilidad en esta área si forma parte importante de la vida diaria del sujeto.
Entre 90 y 110	Competente: La persona posee una habilidad suficiente en esta área que le permite desenvolverse en ella con cierto grado de éxito.
Entre 111 y 130	Muy competente: Esta área constituye un punto fuerte para la persona.
Mayor de 130	Experto: Esta área parece estar muy desarrollada en la persona, lo que sugiere que tiene un elevado potencial en ella.

Si bien en el manual del instrumento a utilizar MSCEIT, no expresa explícitamente cuánto tiempo debe pasar entre una aplicación y otra para que los resultados se consideraran confiables y sólo se plantea “varios meses”, las investigadoras se contactaron vía facebook con Pablo Fernández-Berrocal, uno de los psicólogos que adaptó esta escala a España y él indicó que si bien sería adecuado un periodo de 6 meses entre una aplicación y otra, al ser una muestra pequeña, desde 3 meses estaría correcto.

3.4.2. Cuestionario de autorreporte docente

Se elaboró un cuestionario de autorreporte a ser aplicado en fase diagnóstica y post intervención, cuyo objetivo es conocer como las docentes se perciben respecto de la presencia de indicadores de las 4 ramas de la IE en la interacción con sus alumnos(as) en el aula. En este cuestionario se responden las aseveraciones planteadas de acuerdo a una escala Likert puntuada de 1 a 5, donde 1 es nada de acuerdo y 5 es totalmente de acuerdo (Ver Anexo n° 1). Este instrumento, al igual que la pauta de observación que se señala en el siguiente punto, fue validado por una psicóloga Magister en Psicoanálisis y participante del grupo de estudio y supervisión sobre psicoanálisis vincular. Una psicóloga clínica infanto-juvenil y una docente de educación media, Magister en Educación, mención curriculum y comunidades educativas de la Universidad de Chile y docente de pre grado en la carrera de Pedagogía de la Universidad de Chile.

3.4.3. Pauta de observación en sala

Se elaboró una pauta de observación de las docentes a ser aplicada en sala por las investigadoras en etapa de diagnóstico y luego de la intervención. Se realizará con esta pauta una observación sistemática pues es intencionada, planificada, estructurada, objetiva y registrada (Martínez, 2007), cuyo objetivo es conocer en aula el actuar de las docentes que contemplan los indicadores de las cuatro ramas de IE. Lo anterior permitiría realizar una comparación con la escala MSCEIT. La observación se registrará con un sistema de categorías a manera de escala estimativa (Rodríguez, Gil & García, 1996), en donde las conductas a observar podrán ser calificadas en cuanto a su aparición en: S= siempre, C/S= casi siempre, A/V= a veces y N= nunca. (Ver Anexo n°2)

El diseñar el cuestionario de autorreporte de las docentes y la pauta de observación de ellas en aula, basados en los indicadores de las cuatro ramas de la IE, permitirá realizar análisis comparativos de los resultados obtenidos a través de los tres instrumentos utilizados.

3.4.4. Cuestionario percepción estudiantes

Al tener este estudio un enfoque cualitativo y por ello flexibilidad frente a situaciones que se produzcan en el desarrollo de él, es que considerando los comentarios de las docentes realizados en el transcurso de la capacitación, respecto de los cambios positivos observados en la interacción en la sala de clases docente-alumnos(as), es que se opta por elaborar este cuestionario para registrar las percepciones de los estudiantes y confirmar o no las aseveraciones de las maestras. Este cuestionario consta de tres preguntas de tipo abiertas a contestar primero en forma individual por los alumnos(as) y luego a manera de reflexión grupal también abierta y sin directrices por parte de las investigadoras. Para más detalle ver Anexo n°3

3.5 Tratamiento de la información

Los resultados que arrojen los instrumentos de tipo cuantitativo que utiliza esta investigación, serán analizados descriptivamente utilizando para ello distribuciones de frecuencia y porcentajes, así como representaciones gráficas de estos últimos, tanto en etapa de diagnóstico y luego de la intervención y finalmente comparativamente pre y post intervención.

El cuestionario de respuestas abiertas (cualitativo) realizado a los alumnos post intervención, tendrá un tratamiento de análisis de contenidos de la información recogida y las respuestas de los alumnos(as) serán agrupadas por código, categoría de respuesta y frecuencia de éstas. Junto a lo anterior dichas frecuencias serán presentadas utilizando gráficos porcentuales.

CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN E IMPLEMENTACIÓN

4.1. Propuesta de solución

Los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico, muestran inconsistencia entre el nivel general de IE y de sus 4 ramas que aparecen en un rango de competente a muy competente en los instrumentos MSCEIT y cuestionario de autorreporte, y los resultados obtenidos en la pauta de observación en sala, los cuales permiten afirmar que los indicadores de las 4 ramas de IE no se muestran con frecuencia y sistematicidad en la interacción en aula con sus alumnos. Considerando los datos anteriores, las investigadoras deciden diseñar e implementar un programa de desarrollo de estas habilidades, focalizado principalmente en el ámbito escolar, en el trabajo directo de las docentes con sus alumnos.

Se propone entonces, realizar 20 horas de capacitación para las docentes de los cuartos básicos de un colegio subvencionado de la Comuna de Barnechea, en habilidades de IE y sus cuatro ramas. Luego de lo cual se realizarán 11 horas totales de acompañamientos en sala y vía e-mail. A continuación se detallan las actividades propuestas para esta intervención.

4.1.1. Descripción de la propuesta

4.1.2. Objetivo general:

Favorecer el desarrollo en las docentes de 4° año básico, de las habilidades de la IE en sus cuatro ramas para una mejor interacción profesor alumno y de este modo aumentar la probabilidad de incrementar los rendimientos académicos de sus alumnos y alumnas en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas.

Objetivos específicos:

- 1- Reconocer las emociones propias y la de los demás a nivel verbal y no verbal.
- 2- Experimentar la expresión facial y corporal de diferentes emociones.

- 3- Reconocer y vivenciar la capacidad de las emociones de favorecer procesos y funciones cognitivas.
- 4- Identificar diferentes causas y efectos asociados a diferentes emociones.
- 5- Aumentar el vocabulario emocional.
- 6- Aprender en la práctica estrategias de regulación emocional personal e interpersonal.

Recursos necesarios para la implementación

1. Se requirió comprar la escala MSCEIT para evaluar la IE y sus cuatro ramas, cuyo resultado se obtiene en línea.
2. Se utilizó en la capacitación proyector y computador.
3. Se utilizó material para las actividades como: cartulina, pegamento, lápices de colores, plumones, 2 espejos, una canasta, monedas de chocolate.
4. Las 2 investigadoras usaron 31 horas de trabajo en la intervención total.

4.1.3. Plan de implementación

A continuación en Tabla n° 13 se presenta el cronograma de implementación de la capacitación y acompañamiento luego de éste.

Tabla n° 13: Cronograma de implementación de capacitación y acompañamiento.

ETAPAS	ACTIVIDADES	HORAS	FECHAS
INTERVENCIÓN	1 charla, 2 horas: - Introducción a la IE y las neurociencias en la educación 6 sesiones, 3 horas c/u: - Práctica de estrategias de desarrollo de habilidades de IE	20 hrs.	Junio: 20 Junio: 11-14-19-21 Julio: 28

ACOMPANAMIENTO	Acompañamiento en sala	8 horas	Agosto: 10 y 31 Septiembre: 28 Octubre: 12
	Acompañamiento Vía e-mail	3 horas	Agosto: 03-17 Septiembre: 07 Octubre: 05

Implementación:

Este proyecto de aplicación profesional comienza con una charla teórica introductoria al tema para las dos docentes con las que se trabajó. A continuación se detalla la actividad.

Charla: “La importancia de las habilidades socio-emocionales del docente en la sala de clases. Una perspectiva desde la IE y las Neurociencias” (Ver Anexo n°4 Charla)

Objetivo general:

Reconocer el aporte de la Inteligencia Emocional del docente como favorecedora de las interacciones profesor alumno, lo que influirá en un clima emocional positivo del aula que a su vez posibilitará mejores aprendizajes de los alumnos a la luz del aporte de las Neurociencias.

Contenidos:

- 1- Las emociones.
- 2- Inteligencia Emocional.
- 3- Aprendizaje.
- 4- Neurobiología de las emociones y el aprendizaje.
- 5- Relación entre emociones y aprendizaje.
- 6- Teoría de las interacciones en la sala de clases.

Posteriormente se realizaron seis clases de capacitación, abarcando las 4 ramas de la IE. Según Cabello et al. (2010) la constitución jerárquica de menor a mayor complejidad y

su interrelación, permite desarrollar programas estructurados en torno a ellas, facilitando su implementación, evaluación y seguimiento.

Las sesiones se realizaron separadas unas de otras en un periodo de seis semanas, con la finalidad por una parte de que lo trabajado en cada sesión pudiese ser transferido por las docentes en sus respectivas clases y por otra para dar a las profesoras tiempo de reflexión personal sobre lo tratado y de afianzamiento de lo aprendido.

Las actividades propuestas para esta capacitación, fueron unas diseñadas por las investigadoras y otras recogidas de distintas fuentes. Se indicará en cada actividad su origen.

La metodología utilizada fue eminentemente práctica y vivencial. Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) plantean que la enseñanza de estas habilidades depende del entrenamiento práctico y perfeccionamiento de ellas, para llegar a que se constituyan en un repertorio natural de respuestas adaptativas a su entorno.

Los contenidos, objetivos específicos y desarrollo de cada clase, se detallan a continuación.

Clase 1: Se detallan área de trabajo, objetivos y actividades en la Tabla nº14

TEMA	PERCEPCIÓN EMOCIONAL
ÁREA	Habilidad para identificar y expresar las propias emociones.
OBJETIVOS	Reconocer una emoción y sus componentes Identificar emociones en imágenes para imitar expresión Practicar la expresión de emociones. Tomar conciencia de sus emociones en la sala de clases
ACTIVIDAD 1	MELODÍA-EMOCIÓN (E/P)
DESARROLLO	Poner trozos de melodías que evoquen alegría, tristeza, miedo y furia. Las instructoras hacen preguntas en relación a qué emoción sintieron y los componentes de esa emoción: Qué sintieron en el cuerpo y su expresión facial. En qué pensaron automáticamente y qué habrían hecho de acuerdo a ese pensamiento. (Los componentes fueron abordados en la charla inicial)
ACTIVIDAD 2	ESPEJITO, ESPEJITO (E/P)
DESARROLLO	Observar imágenes de expresiones faciales de las emociones básicas, identificar que emociones son para luego imitarlas frente a un espejo.

ACTIVIDAD 3	ENCUENTRA TU EMOCIÓN (E/P)
DESARROLLO	Presentar una hoja con diferentes caricaturas (Ver Anexo n°5 Clase. 1, actividad 3) que representan diferentes emociones. Deben elegir la que más las represente en el ámbito social y elegir con la que más se identifiquen en la sala de clases. Comentario grupal.
ACTIVIDAD 4	EMOCIONES PREPONDERANTES EN EL TRABAJO (O/F)
DESARROLLO	Entregar hoja con múltiples emociones y estados emocionales displacenteros (Ver Anexo n° 6 Clase. 1, actividad 4). Pedir que elijan los tres que más sientan durante su jornada laboral y de ellas la que sea más representativa. Análisis grupal.
ACTIVIDAD 5	TROZOS DE LITERATURA (E/P)
DESARROLLO	Se leen trozos de poemas o pequeñas narraciones que puedan evocar diferentes emociones. Reflexión grupal.
ACTIVIDAD 6	COMPLETAR COMPONENTES DE LA EMOCIÓN (E/P)
DESARROLLO	Frente a cada emoción básica emparejar los diferentes componentes de ellas (Expresión facial y corporal, pensamiento automático y acción posible), los que están escritos y distribuidos en diferentes trozos de cartulina.
ACTIVIDAD 7	INCONGRUENCIAS DEL RECUERDO
DESARROLLO	Reflexionar individualmente sobre situaciones en que se ha observado incongruente en la expresión de sus emociones en la sala de clases.

Tabla n° 14: Tema, área, objetivos y actividades, clase 1

Clase 2: Se detallan área de trabajo, objetivos y actividades en la Tabla n°15

TEMA	PERCEPCIÓN EMOCIONAL
ÁREA	Habilidad para identificar las emociones en los demás, a nivel verbal y no verbal.
OBJETIVOS	Identificar emociones a nivel verbal y no verbal en otros. Identificar los componentes emocionales en otros. Reconocer la importancia de la sonrisa en las interacciones. Identificar incongruencias emocionales en otros.
ACTIVIDAD 1	SERIE DE ROSTROS (E/P)
DESARROLLO	Observar en una imagen rostros con distintas expresiones faciales y anotar en su cuadernillo la emoción que creen están representadas y por qué. Análisis grupal.
ACTIVIDAD 2	VIDEO (E/P)
DESARROLLO	Observar video de una persona. Deben identificar las emociones que allí aparecen y sus componentes. Reflexión grupal. https://www.youtube.com/watch?v=KN_9kcam3Gc
ACTIVIDAD 3	VIDEO SALA DE CLASES (E/P)
DESARROLLO	Observar videos de 2 situaciones de clases. Deben identificar las emociones en la interacción profesor-alumno y sobre todo en estos últimos. https://www.youtube.com/watch?v=hvs_YtR43eo https://www.youtube.com/watch?v=31Mcam96QwU

ACTIVIDAD 4	REPRESENTACIÓN DE EMOCIONES (E/P)
DESARROLLO	Alternadamente cada profesora representa una situación que ha sido instruida por las relatoras y la otra docente debe responder según la instrucción escrita en un papel que ha elegido previamente: 1.- respuesta verbal y gestual. 2.- respuesta solo gestual. Ver Anexo n°7 Clase 2, actividad 4
ACTIVIDAD 5	TEATRO DE CARETAS (E/P)
DESARROLLO	A través de diferentes relatos, se les muestran situaciones de incongruencia emocional. (Ver Anexo n° 8 Clase 2, Actividad 5) Luego se les pregunta a cada una, como sería la situación congruente.
ACTIVIDAD 6	EL VALOR DE UNA SONRISA (E/P)
DESARROLLO	Las relatoras dramatizan dos situaciones de interacción entre amigas. En la primera la que responde preguntas lo hace sin ánimo y apáticamente y en la segunda contesta sonriendo siempre. Tema de conversación VIAJE AL CARIBE. Análisis grupal de la importancia y efectos de percibir la sonrisa en otro.

Tabla n° 15: Tema, área, objetivos y actividades, clase 2

Clase 3: Se detallan área de trabajo, objetivos y actividades en la Tabla n°16

TEMA	FACILITACIÓN EMOCIONAL
ÁREA	Habilidad para reconocer que las emociones afectan a la cognición. Habilidad para utilizar las emociones favoreciendo procesos cognitivos.
OBJETIVOS	Vivenciar y reflexionar sobre la experiencia de aprendizajes en contextos emocionales placenteros y displacenteros. Valorar la emocionalidad positiva como favorecedor del aprendizaje. Reconocer la importancia de la cercanía afectiva en los procesos cognitivos.
ACTIVIDAD 1	REINICIAR LA CLASE (E/P)
DESARROLLO	Las relatoras comienzan la clase manifestando emociones displacenteras como enojo, desánimo, indiferencia, etc. Planteando una interacción emocionalmente negativa o neutra. Luego se les pide que cada una por separado anote en su cuadernillo lo que sintió con este inicio de clase: Que emociones experimentaron, que emociones observaron en las relatoras, si sintieron ganas de participar en esa clase, etc. A continuación las relatoras reinician la clase con emociones placenteras como alegría, entusiasmo, cercanía afectiva etc. Se les pide que anoten la reflexión acerca de este nuevo inicio de clases respondiendo las preguntas anteriormente expuestas. Reflexión grupal.
ACTIVIDAD 2	VIDEOEMOCIÓN (E/P)
DESARROLLO	Observar en conjunto un video que muestra la importancia de las emociones en funciones cognitivas en la sala de clases. Análisis grupal. https://www.youtube.com/watch?v=hepliFKG54Q
ACTIVIDAD 3	RIMAS (E/P)
DESARROLLO	Se les presentan 4 rimas (elaboración propia) que en su contenido reflejan una emoción básica y que muestran las consecuencias cognitivas de experimentar dichas emociones. Por ejemplo: “Si muy enojado voy, por el camino puedo

	caer, porque atento no estoy”. Se les pide que en conjunto ambas docentes, creen una rima por cada emoción.
ACTIVIDAD 4	FICHAS DE CHOCOLATE (O/F)
DESARROLLO	Se invitará a las docentes a participar del juego las fichas de chocolate donde cada una tendrá 5 monedas de chocolate. Alternadamente las relatoras leerán una frase con contenido negativo o positivo, Si la frase dicha es negativa, se le quitan monedas a la profesora y si es positiva, se les dan o devuelven. Análisis grupal para reflexionar acerca de la importancia de las emociones positivas en la interacción profesor alumno para favorecer los procesos cognitivos de ellos. Ver Anexo n°9 Clase 3, actividad 4
ACTIVIDAD 5	¡JUGUEMOS A APRENDER! (E/P)
DESARROLLO	Las relatoras harán una clase de FRACCIONES cuyo inicio y desarrollo sea altamente motivacional a través del juego en donde las docentes participarán como si fueran las alumnas. Diferentes pizzas de cartulina divididas en 1/2, 3/4, 2/6, se distribuyen en la sala. Las docentes deberán buscarlas activamente hasta completar los diferentes enteros. Reflexión grupal: que emociones sintieron, si se sintieron motivadas a participar, etc. para llegar a la conclusión de que el aprendizaje se ve favorecido en ambientes emocionalmente placenteros.

Tabla n°16: Tema, área, objetivos y actividades, clase 3

Clase 4: Se detallan área de trabajo, objetivos y actividades en la tabla n°17

TEMA	COMPRENSIÓN EMOCIONAL
ÁREA	Habilidad para reconocer las causas y consecuencias de las emociones en sí mismo y en los demás. Habilidad para nominar diferentes emociones
OBJETIVOS	Evocar diferentes emociones a través de diferentes palabras
ACTIVIDAD 1	CANASTA DE EMOCIONES (E/P)
DESARROLLO	Cada docente alternadamente saca de una canasta un papel que contiene una palabra (familia, casa, profesora, etc.). Cada una de ellas debe expresar la emoción que siente en relación a esa palabra. Preguntar por qué sienten esa emoción y si otras personas podrían sentir diferente, frente a la misma palabra.
ACTIVIDAD 2	FLOR DE EMOCIÓN (E/P)
DESARROLLO	A cada docente se le entrega una flor en cartulina de cuatro pétalos, cada uno con una emoción básica. Se les pide que anoten en cada pétalo cinco situaciones que causaron esa emoción. Pintan cada pétalo de una manera creativa. Análisis y reflexión grupal.
ACTIVIDAD 3	EL ÁRBOL EMOCIONAL (E/P)
DESARROLLO	En un mural se ponen cuatro árboles de cartulina sin hojas, cada uno representa una emoción básica. En una caja hay hojas de cartulina, las docentes van tomando las hojas y anotando una palabra que les evoque una emoción y van ubicando las hojas en los diferentes árboles. Terminados los árboles, se reflexiona acerca del por qué de la ubicación de las palabras, por qué les evocó determinadas emociones y cuál es el efecto de ellas.
ACTIVIDAD 4	DADOS Y CARTAS (E/P)
DESARROLLO	Diferentes cartas con las expresiones faciales de las emociones básicas. Las

	docentes alternadamente escogen una carta y tiran un dado (realizado en cartulina) para realizar lo que diga la instrucción en la cara del dado. Instrucciones: Exagera la emoción. Muestra la emoción contraria. Nombra una emoción compleja. Nombra causas y efectos.
ACTIVIDAD 5	LA RULETA EMOCIÓN (E/P)
DESARROLLO	Una ruleta dividida en cuatro partes, cada una con el nombre de una emoción básica. Las docentes alternadamente tiran un dado (tapados el n° 5 y 6) y el n° determina la emoción donde detenerse. Deben mencionar gradaciones de esta emoción y emociones complejas basadas en cada emoción básica. Análisis grupal.

Tabla n°17: Tema, área, objetivos y actividades, clase 4

Clase 5: Se detallan área de trabajo, objetivos y actividades en la Tabla n°18

TEMA	REGULACIÓN O MANEJO EMOCIONAL
ÁREA	Seleccionar y utilizar estrategias de modulación de las emociones más eficaces en el ámbito personal.
OBJETIVOS	Conocer y practicar estrategias de regulación emocional personal.
ACTIVIDAD 1	RELAJACIÓN DE JACOBSON (O/F)
DESARROLLO	La relatora induce a la relajación corporal a través de las instrucciones del método de relajación de Jacobson. Pueden estar sentadas o acostadas sobre una colchoneta. (Ver Anexo n°10, clase 5, actividad 1). Reflexión grupal.
ACTIVIDAD 2	CONTAR HASTA DIEZ (O/F)
DESARROLLO	La relatora instruye la utilización de la respiración como medio de relajación al contar del uno al diez pausadamente. Se practica esta respiración. Se les comenta que esta es una buena estrategia para usar con sus alumnos(as). Se les muestra un video de regulación emocional para menores que se relaciona con el contar hasta 10. https://www.youtube.com/watch?v=ZalrQFAT5W0
ACTIVIDAD 3	VISUALICALMA (O/F)
DESARROLLO	Las docentes en una posición cómoda cierran los ojos e imaginan lo que la se les va relatando (creación en el momento). Se ambienta con música de meditación. Se les comenta que ésta es una técnica que se puede utilizar con sus estudiantes.
ACTIVIDAD 5	EJERCICIOS DE CHI- KUNG (O/F)
DESARROLLO	Las relatoras modelan diferentes posturas de chi-kung que induzcan a la relajación. Se les comenta que pueden estos ejercicios ser usados con sus alumnos(as). Ver Anexo n° 11 Clases 5, actividad 5.
ACTIVIDAD 4	LAS TRES VENTANAS DE LA PERCEPCIÓN (O/F)
DESARROLLO	La ventana 1 es la situación concreta que a la base tiene una emoción. La 2 es el pensamiento automático producto de esa emoción y la 3 es la reflexión respecto de otras posibilidades al pensamiento automático. Las relatoras exponen situaciones emocionales y las docentes comentan el posible pensamiento automático y su concomitante acción. Se les instará a

	<p>intencionadamente visualizar otras posibilidades de pensamiento más regulado. También se exponen situaciones, a través de un video para aplicar las 3 ventanas de la percepción.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=JuabJmUOyq0</p>
--	--

Tabla n°18 Tema, área, objetivos y actividades, clase 5

Clase 6: Se detallan área de trabajo, objetivos y actividades en la Tabla n°19

TEMA	REGULACIÓN O MANEJO EMOCIONAL
ÁREA	Seleccionar y utilizar estrategias de Modulación de las emociones más eficaces en el ámbito interpersonal.
OBJETIVOS	Conocer y practicar estrategias para la regulación interpersonal.
ACTIVIDAD 1	RECORDANDO ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN
DESARROLLO	Se realizará actividades de relajación, visualización y respiración pausada.
ACTIVIDAD 2	MEMORIA DE CONFLICTOS (O/F)
DESARROLLO	<p>- Video “El Puente”</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=LAOICItm3MM</p> <p>Se utiliza este video para mostrar un conflicto bien y mal resuelto, junto con los componentes emocionales intervinientes.</p> <p>Esta actividad está basada en el programa de resolución de conflictos de Bárbara Porro. Primero se analizan las funciones de un mediador: no enjuicia, no culpa, no da soluciones, facilita la comunicación, escucha y no le quita la responsabilidad de solución a los niños(as).</p> <p>Se lee y reflexiona la guía del mediador. Posteriormente:</p> <p>1.-Las relatoras dramatizarán conflictos y las docentes alternadamente serán una la mediadora y la otra la observadora de la solución de conflictos. Se utilizará la guía del mediador. (Ver Anexo n°12 Clase. 6 Actividad 2)</p> <p>2.-Las docentes recordarán situaciones vividas de desregulación, como resolvieron en ese momento y como lo harían ahora utilizando las estrategias aprendidas.</p>
ACTIVIDAD 3	FINALIZACIÓN DEL CURSO
DESARROLLO	Análisis final. Encuesta de evaluación de la capacitación. Ver Anexo n°13 clase 6. Actividad 3.

Tabla n° 19: Tema, área, objetivos y actividades, clase 6

4.1.4. Evaluación de la implementación

4.1.5. Análisis de resultados de implementación:

Se realiza el análisis por clase en cuanto al cumplimiento de los objetivos planteados para cada una de ellas, junto con el reporte cualitativo destacado de las docentes.

Clase 1 (Ver Tabla n°14):

- Durante el desarrollo de la clase se cumplieron los objetivos planteados.
- En la actividad 4 las docentes eligen la caricatura alegre en relación al contexto social y la enojada en la sala de clases. En la actividad 5 ambas docentes manifiestan tener estados emocionales predominantemente negativos en el ejercicio profesional, nombrando el agobio y el estrés como los principales.
- En la reflexión grupal de estas 2 actividades las docentes manifiestan haber tomado conciencia de sus estados emocionales en el ámbito de la sala de clases en particular y profesional en general y plantean una necesidad de cambio.

Clase 2 (Ver Tabla n°15):

- Durante el desarrollo de la clase se cumplieron los objetivos planteados.
- En la actividad 3 las docentes reconocen en uno de los videos la presencia de emociones como la alegría, la cercanía tanto afectiva como cognitiva y la importancia de esto en la interacción con los alumnos para favorecer clases más dinámicas y entretenidas. Compararon con otro video donde se muestra una docente lejana afectivamente, unidireccional, neutra emocionalmente y sus efectos en la dinámica de la clase. Reflexionan sobre la importancia de la expresión emocional positiva en la sala de clases.
- En la actividad 5 reconocen en sí mismas mostrar en el aula conductas de incongruencia emocional a sus alumnos como por ejemplo usar la ironía y reforzar sin sonreír.
- En la actividad 6 toman conciencia del valor de la sonrisa en la interacción social y principalmente de los efectos de ella con sus alumnos(as).

Clase 3 (Ver Tabla n°16):

- Durante el desarrollo de la clase se cumplieron los objetivos planteados.

- En la actividad 1 en el inicio con ambiente emocional negativo las docentes se mostraron tensas, lejanas, incómodas e incluso con dificultad para responder preguntas y recordar una reflexión de la clase anterior. Al realizar el análisis al final de la actividad comentaron lo desagradable que fue para ellas la primera situación y lo favorecedor de las interacciones de la segunda.

- Después de las 3 actividades manifiestan estar conscientes de la importancia de la alegría y el entusiasmo al interior del aula para mejorar las interacciones con sus alumnos, además de lograr favorecer procesos cognitivos.

Clase 4 (Ver Tabla n°17):

- Durante el desarrollo de la clase se cumplieron los objetivos planteados.

- Las docentes manifiestan tomar conciencia de causas y efectos de sus propias emociones y de que iguales estímulos no provocan las mismas emociones en diferentes personas.

- Las profesoras reconocen que en su vida diaria utilizan una cantidad menor de palabras que nominan diferentes emociones.

Clase 5 (Ver Tabla n°18):

- Durante el desarrollo de la clase se cumplieron los objetivos planteados.

- Las docentes manifiestan una sensación de bienestar al finalizar las actividades de la 1 a la 4. Comentan que estas actividades serían fáciles de implementar con sus alumnos(as) en la sala de clases.

- Respecto de la actividad 5 señalan haber actuado en muchas ocasiones guiadas por los pensamientos automáticos y que las llevó a cometer algunos errores. Por lo que se dan cuenta de lo importante del manejo de ellos y por ende de las emociones de base.

Clase 6 (Ver Tabla n°19):

- Durante el desarrollo de la clase se cumplieron los objetivos planteados.

- Las docentes en un principio se sentían inseguras en la aplicación de los pasos y formas de regular a otros mientras realizaban las actividades dramatizadas, pero luego fueron segurizándose y verbalizando sentirse muy bien al poder hacerlo.

4.1.6. Comparación con Diagnóstico

El diagnóstico realizado a las docentes arrojó que sus habilidades de IE en sus cuatro ramas, tanto en el instrumento MSCEIT como en el autorreporte, presentaban un nivel adecuado de competencia. En cambio en la pauta de observación, la presencia de estas habilidades en la interacción con sus alumnos, no se registraba con alta frecuencia.

Durante la capacitación y al finalizar ésta se pudo constatar a través de los reportes de las docentes que las actividades de la rama de la IE percepción y expresión emocional, les habían permitido reconocer su falta de conciencia en cuanto a las emociones más dominantes en su interacción diaria con sus alumnos, las que definieron como enojo, agobio y estrés, lo anterior las llevó a la reflexión de sus efectos y la necesidad de cambio. Las actividades de la rama de facilitación emocional por su parte, les hizo reflexionar sobre la importancia del entusiasmo y las emociones positivas para favorecer procesos cognitivos, pues en la clase de esta rama pudieron comprobar a través de su propia experiencia los efectos de métodos positivos o negativos. Respecto de las actividades de la rama de manejo emocional, primero comentan que esta regulación les cuesta implementarla y que por ello muchas veces retan a los alumnos(as) o les expresan comentarios que no son los más adecuados, como también en ciertas ocasiones se les dificulta regular a los alumnos(as). En las actividades de esta rama pudieron vivenciar los efectos positivos de las herramientas practicadas y manifestaron su intención de aplicarlas tanto en ellas como en sus alumnos(as).

4.1.7. Logros

La capacitación mostró ser efectiva en sus objetivos, motivadora en su realización y generar un vínculo emocional entre las docentes y las investigadoras, todo lo cual favoreció en las profesoras la toma de conciencia de sus propias fortalezas y debilidades en sus competencias de IE y sus cuatro ramas.

El impacto de esta toma de conciencia en las actividades de las ramas de percepción y expresión emocional, facilitación y manejo emocional personal e interpersonal; las motivó a incorporar lo aprendido en la interacción con sus alumnos(as) en la sala de clases. Lo anterior era expresado en cada inicio de la clase de capacitación siguiente, reportando los beneficios tanto cognitivos como emocionales en las actividades pedagógicas, manifestando además que sus clases estaban siendo más motivadoras y entretenidas y que su expresión emocional positiva era más constante. Junto con esto comentan que los niños(as) les manifestaban percibir estos cambios.

También reportan que luego de la capacitación han ido incorporando estrategias de regulación emocional cómo la visualización y ejercicios de chi-kung tanto para comenzar una actividad o hacer una pausa cuando los alumnos(as) están desatentos o cansados. Comentan que estas aplicaciones en sala les permitieron observar cambios positivos en sus alumnos, como estar más alegres, participativos y con mejor interacción con ellas. Lo anterior reforzaba la idea que lo trabajado en la capacitación era posible de transferir a la sala de clases.

Es importante comentar a manera anecdótica, que una de las docentes replicó con sus estudiantes la actividad 1 de facilitación en la cual ella comenzó la clase de manera distante emocionalmente y con una metodología poco dinámica y participativa. Lo que provocó que los estudiantes le manifestaran que de esa forma se les dificultaba aprender y que era mejor el estilo que estaba utilizando últimamente.

Finalmente las docentes realizaron una evaluación de la capacitación, la que en resumen arroja que los contenidos fueron un aporte para su desarrollo personal y profesional y dentro de este último ámbito los contenidos pudieron ser transferidos a la sala de clases. Por otra parte las temáticas tratadas fueron bien desarrolladas con metodologías motivadoras y entretenidas que favorecieron su participación, estableciéndose un buen vínculo entre las investigadoras y ellas. Finalmente consideran que la capacitación es recomendable para otros docentes. Para más detalle ver Anexo n°13.

4.1.8. Proceso de acompañamiento

Acompañamiento en sala: Se realizaron cuatro visitas a cada docente luego de terminada la capacitación. El objetivo de éstas era observar la presencia de los indicadores de las cuatro ramas de la IE en la interacción con sus alumnos(as) para luego retroalimentar lo observado.

En general se les reporta y refuerza que están de forma más presente la sonrisa, el manejo en su regulación emocional y el de los niños(as) y una mayor cercanía afectiva con ellos. Se les sugiere mejorar el entusiasmo y dinamismo de algunas actividades para así favorecer procesos cognitivos en sus alumnos(as).

Acompañamiento vía e-mail: Se realizaron cuatro envíos a cada docente luego de terminada la capacitación (Ver en Anexo n°14). El objetivo de éstos era mantener el interés y aportar con material para la reflexión personal sobre la relevancia en educación de las habilidades socioemocionales de los docentes.

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

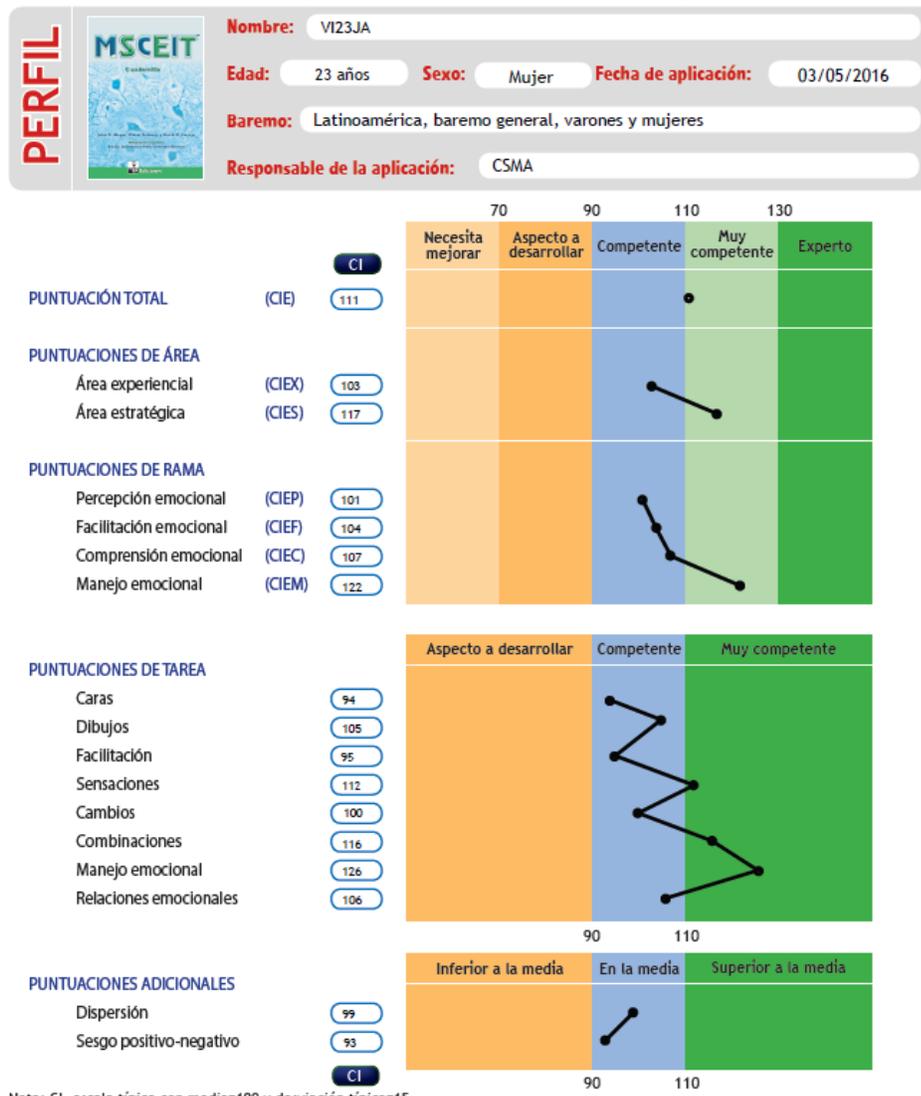
5.1. Resultados en etapa de diagnóstico y post intervención

A continuación se presentan los resultados obtenidos por las docentes en los instrumentos utilizados en etapa de diagnóstico y post intervención, en forma comparativa.

MSCEIT – Diagnóstico:

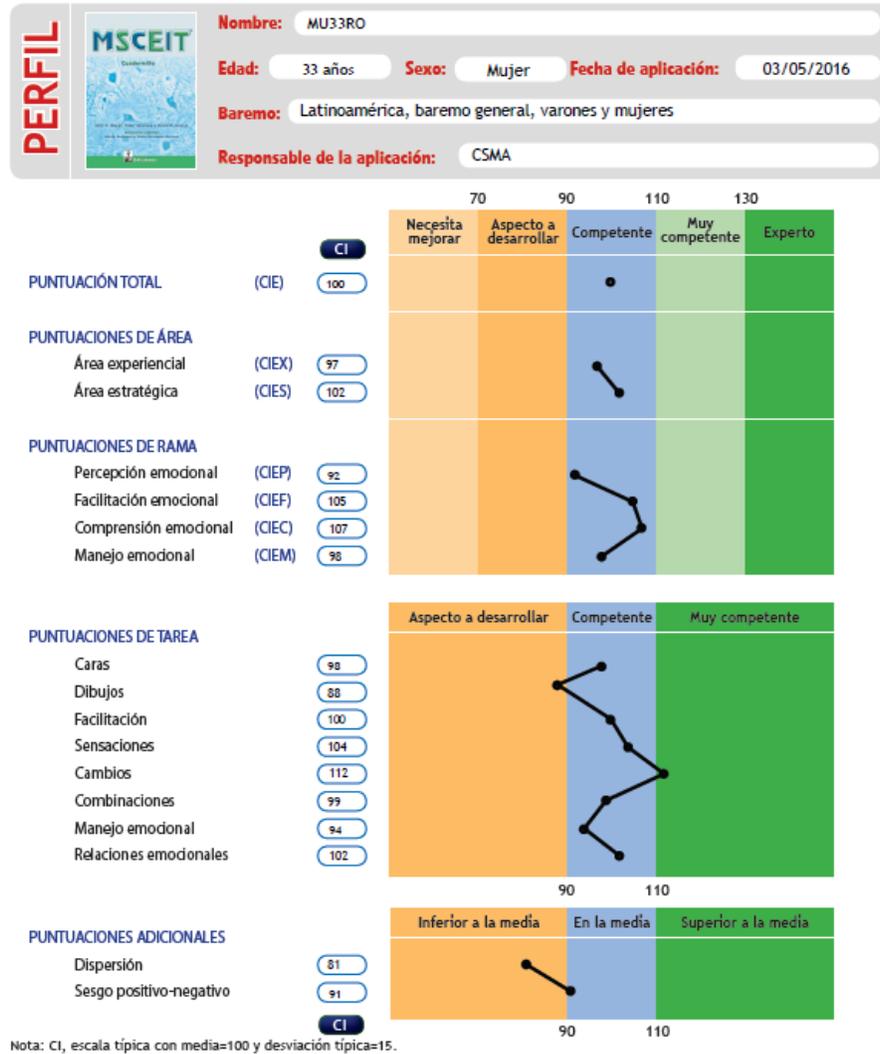
En la imagen n°9 se muestran los resultados obtenidos por las docente 1 en la escala MSCEIT en la etapa de diagnóstico.

Imagen n°9. Resultados MSCEIT diagnóstico. Docente 1



En la imagen n° 10 se muestran los resultados obtenidos por la docente 2 en la escala MSCEIT en la etapa de diagnóstico.

Imagen n° 10. Resultados MSCEIT diagnóstico. Docente 2

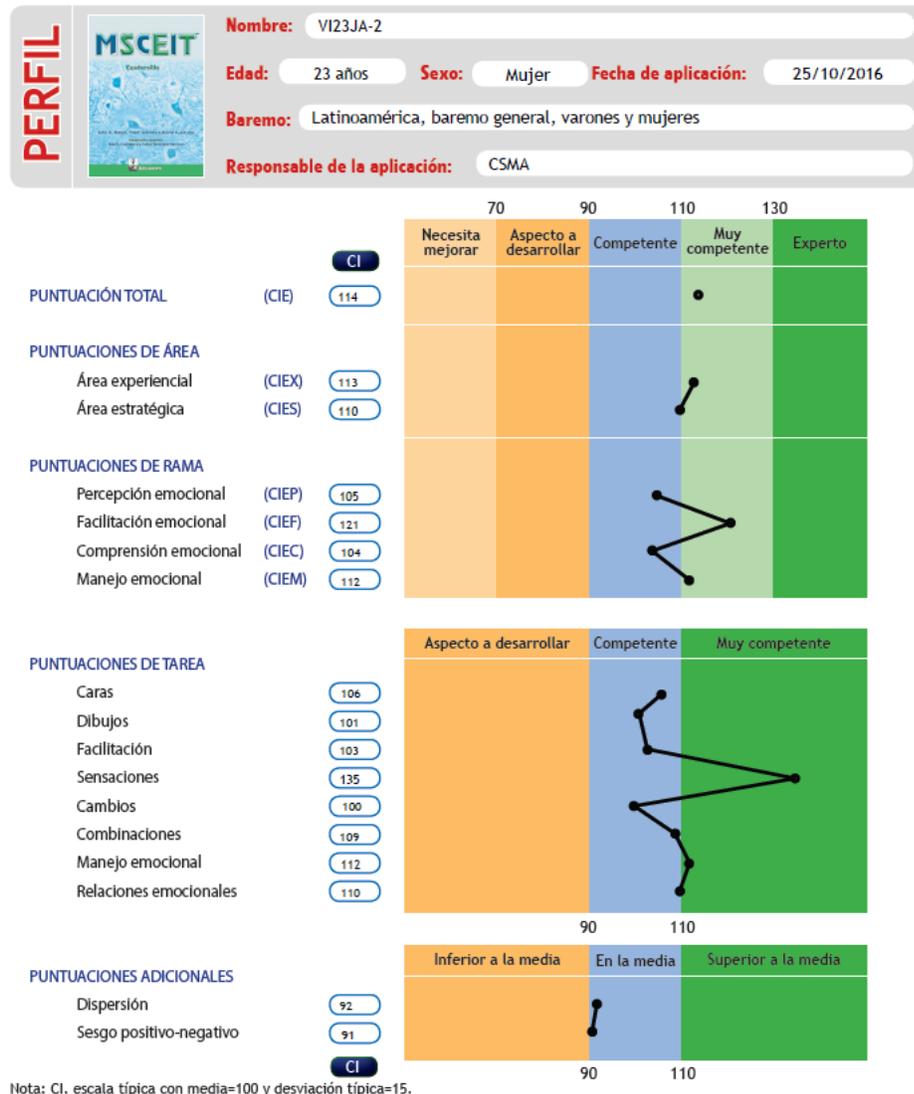


Resultado diagnóstico instrumento 1: La docente 1 obtiene en la escala MSCEIT un nivel de IE general muy competente y la docente 2 competente. En las cuatro ramas la docente 1 obtiene muy competente en manejo emocional y competente en percepción, facilitación y comprensión. La docente 2 obtiene un nivel de competente en percepción, facilitación, comprensión y manejo emocional.

MSCEIT- Post intervención:

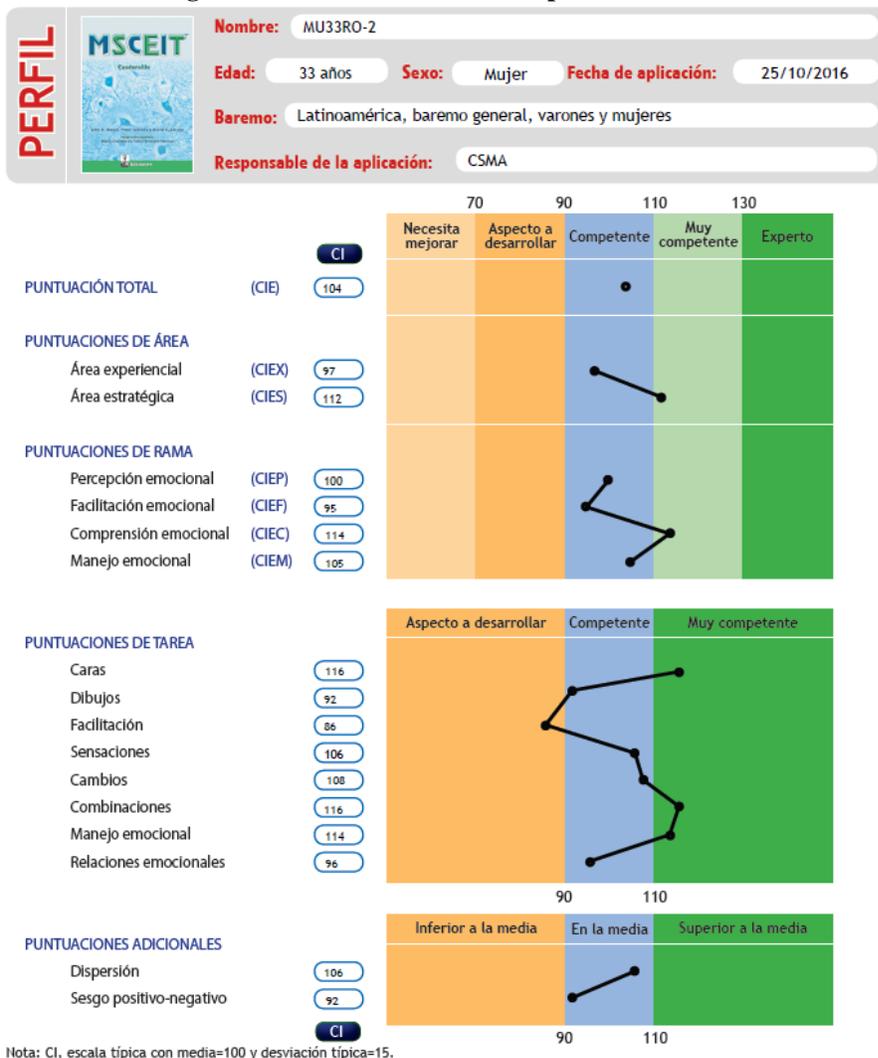
En la imagen n° 11 se muestran los resultados obtenidos por las docente 1 en la escala MSCEIT en la etapa post intervención.

Imagen n° 11. Resultados MSCEIT post intervención. Docente 1



En la imagen n° 12 se muestran los resultados obtenidos por las docente 2 en la escala MSCEIT en la etapa de post intervención.

Imagen n° 12. Resultados MSCEIT post intervención. Docente 2



Resultado post intervención 1 : La docente 1 obtiene en la escala MSCEIT un nivel de IE general muy competente y la docente 2 competente. En las cuatro ramas la docente 1 obtiene muy competente en facilitación y manejo emocional y competente en percepción y comprensión. La docente 2 en las ramas obtiene un nivel de muy competente en comprensión emocional y competente en percepción, facilitación y manejo.

Cuestionario de autorreporte docentes-diagnóstico:

En la siguiente Tabla n° 20 se muestran los resultados de autorreporte de ambas docentes en etapa de diagnóstico

Tabla n° 20. Resultados cuestionario autorreporte. Diagnóstico. Docente 1 y 2.

PERCEPCIÓN EMOCIONAL		Docente 1	Docente 2
Habilidad para identificar y expresar las propias emociones			
1	Expresas verbalmente tus emociones a tus alumnos (as) en el transcurso de la clase.	5	5
2	Percibes la coherencia de tus emociones, es decir, te das cuenta cuando verbalizas una emoción pero estás sintiendo otra.	4	3
3	Muestras diferentes emociones durante la clase.	4	5
4	Muestras alegría durante tu clase	3	4
5	Sonríes durante la clase.	3	3
6	Sonríes al entrar a clases	3	5
7	Muestras enojo durante la clase	5	3
Habilidad para identificar las emociones en los demás, a nivel verbal y no verbal			
8	Dependiendo de la situación, si un alumno(a) muestra una emoción, tú verbalizas dicha emoción.	5	5
9	Dependiendo de la situación, si un alumno(a) muestra una emoción, tú le expresas gestualmente que reconoces lo que le pasa.	4	4
10	Les haces notar a tus alumnos (as) cuando verbalizan una emoción, pero manifiestan gestualmente otra.	4	3
FACILITACIÓN EMOCIONAL			
Reconocer que las emociones afectan a la cognición			
11	Comentas a tus alumnos (as) que si están contentos, relajados, motivados, el trabajo será mejor.	3	4
12	Comentas a tus alumnos(as) que si están enojados o tristes les será más difícil realizar la actividad.	2	5
13	Preguntas a tus alumnos (as) cómo se sienten al inicio de cada clase para orientar adecuadamente la actividad.	4	3
Utilizar las emociones para favorecer procesos cognitivos			
14	Favoreces ambientes emocionales positivos (entusiasmo, alegría, etc.) para que los alumnos(as) participen activamente.	3	5
COMPRENSIÓN EMOCIONAL			
Reconocer las causas y consecuencias de las emociones en si mismo y en los demás.			
15	Les cuentas a tus alumnos (as) por qué sientes determinada emoción.	5	3
16	Les preguntas a tus alumnos (as) por qué sienten determinada emoción.	4	4
17	Les expresas verbalmente a tus alumnos (as) las posibles causas de sus emociones.	5	5
Nominar diferentes emociones			
18	Nombros diferentes emociones en el transcurso de las actividades.	3	3
MANEJO EMOCIONAL			
Seleccionar y utilizar estrategias de modulación de las emociones más eficaces en el ámbito personal			
19	Utilizas estrategias para manejar tus emociones frente a una situación adversa o conflictiva como: usar la respiración, sentarte por unos segundos, etc.	5	2
Seleccionar y utilizar estrategias de modulación de las emociones más eficaces en el ámbito interpersonal			
20	Usas estrategias para moderar las emociones de tus alumnos (as) frente a una situación conflictiva como: desviar atención, cambiar de actividad, tranquilizar a los implicados, etc.	2	3

	Nada d/a = 1	Algo d/a = 2	Bastante d/a = 3	Muy d/a = 4	Totalmente d/a=5
Frecuencia respuestas docentes	0	3	14	10	13

Tabla n°21. Resumen frecuencia respuestas docentes en cuestionario de autorreporte. Diagnóstico

Como se observa en la Tabla n° 21 ambas docentes reflejan estar bastante, muy o totalmente de acuerdo con las aseveraciones planteadas, las que reflejarían una alta habilidad de IE aplicadas en la práctica docente.

Frecuencia respuestas docentes	Nada d/a = 1	Algo d/a = 2	Bastante d/a = 3	Muy d/a = 4	Totalmente d/a=5
PERCEPCIÓN	0	0	7	6	7
FACILITACIÓN	0	1	3	2	2
COMPRENSIÓN	0	0	3	2	3
MANEJO	0	2	1	0	1

Tabla n°22. Frecuencia de respuestas docentes, por rama en cuestionario autorreporte. Diagnóstico

Resultado Diagnóstico Instrumento 2:

Como se observa en la Tabla n° 22, ambas docentes en las aseveraciones respecto de la rama de percepción emocional, manifiestan estar bastante, muy y totalmente de acuerdo con la presencia de estos indicadores en su accionar en aula. Respecto de la rama de facilitación manifiestan estar mayoritariamente bastante, muy y totalmente de acuerdo con la presencia de estos indicadores y sólo una docente frente a una aseveración manifiesta estar algo de acuerdo. En la rama de comprensión manifiestan estar bastante, muy y totalmente de acuerdo con la presencia de estos indicadores en su accionar en aula. Y en manejo emocional ubican sus respuestas en los rangos algo de acuerdo, bastante y totalmente de acuerdo.

Cuestionario de autorreporte docentes – Post intervención:

En la siguiente Tabla n° 23 se muestran los resultados de ambas docentes

Tabla n° 23. Resultados cuestionario autorreporte. Post intervención. Docente 1 y 2

PERCEPCIÓN EMOCIONAL		Docente 1	Docente 2
Habilidad para identificar y expresar las propias emociones			
1	Expresas verbalmente tus emociones a tus alumnos (as) en el transcurso de la clase.	5	5
2	Percibes la coherencia de tus emociones, es decir, te das cuenta cuando verbalizas una emoción pero estás sintiendo otra.	4	4
3	Muestras diferentes emociones durante la clase.	5	5
4	Muestras alegría durante tu clase	4	5
5	Sonríes durante la clase.	4	5
6	Sonríes al entrar a clases	4	5
7	Muestras enojo durante la clase	4	3
Habilidad para identificar las emociones en los demás, a nivel verbal y no verbal			
8	Dependiendo de la situación, si un alumno(a) muestra una emoción, tú verbalizas dicha emoción.	4	5
9	Dependiendo de la situación, si un alumno(a) muestra una emoción, tú le expresas gestualmente que reconoces lo que le pasa.	4	5
10	Les haces notar a tus alumnos (as) cuando verbalizan una emoción, pero manifiestan gestualmente otra.	3	2
FACILITACIÓN EMOCIONAL			
Reconocer que las emociones afectan a la cognición			
11	Comentas a tus alumnos (as) que si están contentos, relajados, motivados, el trabajo será mejor.	5	5
12	Comentas a tus alumnos(as) que si están enojados o tristes les será más difícil realizar la actividad.	5	5
13	Preguntas a tus alumnos (as) cómo se sienten al inicio de cada clase para orientar adecuadamente la actividad.	4	5
Utilizar las emociones para favorecer procesos cognitivos			
14	Favoreces ambientes emocionales positivos (entusiasmo, alegría, etc.) para que los alumnos(as) participen activamente.	4	5
COMPRENSIÓN EMOCIONAL			
Reconocer las causas y consecuencias de las emociones en si mismo y en los demás.			
15	Les cuentas a tus alumnos (as) por qué sientes determinada emoción.	5	4
16	Les preguntas a tus alumnos (as) por qué sienten determinada emoción.	4	5
17	Les expresas verbalmente a tus alumnos (as) las posibles causas de sus emociones.	4	5
Nominar diferentes emociones			
18	Nombros diferentes emociones en el transcurso de las actividades.	3	4
MANEJO EMOCIONAL			
Seleccionar y utilizar estrategias de modulación de las emociones más eficaces en el ámbito personal			
19	Utilizas estrategias para manejar tus emociones frente a una situación adversa o conflictiva como: usar la respiración, sentarte por unos segundos, etc.	5	5
Seleccionar y utilizar estrategias de modulación de las emociones más eficaces en el ámbito interpersonal			
20	Usas estrategias para moderar las emociones de tus alumnos (as) frente a una situación conflictiva como: desviar atención, cambiar de actividad, tranquilizar a los implicados, etc.	4	5

	Nada d/a = 1	Algo d/a = 2	Bastante d/a = 3	Muy d/a = 4	Totalmente d/a=5
Frecuencia respuestas docentes	0	1	3	15	21

Tabla n°24. Resumen frecuencia respuestas docentes en cuestionario de autorreporte. Post intervención

Como se observa en la Tabla n° 24 ambas docentes en el cuestionario reflejan estar mayoritariamente muy o totalmente de acuerdo con las aseveraciones planteadas, las que reflejarían una alta habilidad de IE aplicadas en la práctica docente.

Frecuencia respuestas docentes	Nada d/a = 1	Algo d/a = 2	Bastante d/a = 3	Muy d/a = 4	Totalmente d/a=5
PERCEPCIÓN	0	1	2	8	9
FACILITACIÓN	0	0	0	2	6
COMPRENSIÓN	0	0	1	4	3
MANEJO	0	0	0	1	3

Tabla n°25. Frecuencia respuestas docentes, por rama en cuestionario autorreporte. Post intervención

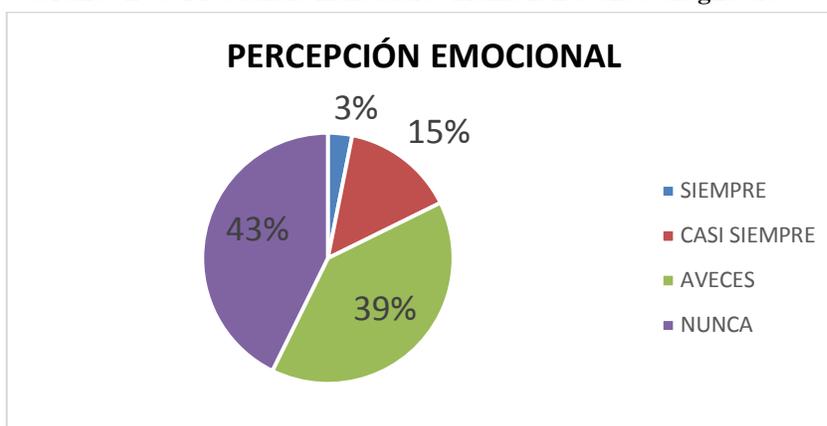
Resultado Diagnóstico Instrumento 2:

Como se observa en la Tabla n° 25 las docentes manifiestan en la rama de percepción emocional, estar fundamentalmente bastante, muy y totalmente de acuerdo y una docente en una aseveración manifiesta estar algo de acuerdo con la presencia de estos indicadores en su accionar en aula. Respecto de la rama de facilitación estar muy y totalmente de acuerdo con la presencia de estos indicadores. En la rama de comprensión registran estar bastante, muy y totalmente de acuerdo con la presencia de estos indicadores en su accionar en aula. Y en manejo emocional ubican sus respuestas en los rangos muy y totalmente de acuerdo respecto de la presencia de estos indicadores en su accionar en la sala de clases.

A continuación se muestra el resumen de la pauta de observación por rama de IE en ambas docentes - diagnóstico

Rama 1: En el gráfico n° 5 se muestran los porcentajes de frecuencia de indicadores de la rama 1 de IE, percepción emocional, observados en las docentes en su gestión en aula.

Gráfico n° 5. Frecuencia indicadores Rama 1. Docentes diagnóstico



En 6 observaciones realizadas a las docentes resulta importante destacar:

- En un 43% Nunca se observa la presencia de los indicadores de esta rama.
- En 39% A veces se observan los indicadores de esta rama
- En un 15% Casi Siempre se observan los indicadores.
- En un 3% Siempre se observan los indicadores de esta rama.

Rama 2: A continuación se muestra en el gráfico n°6, los porcentajes de frecuencia de indicadores de la rama 2 de IE, facilitación emocional, observados en las docentes en su gestión en aula.

Gráfico n°6 Frecuencia indicadores Rama 2. Docentes diagnóstico

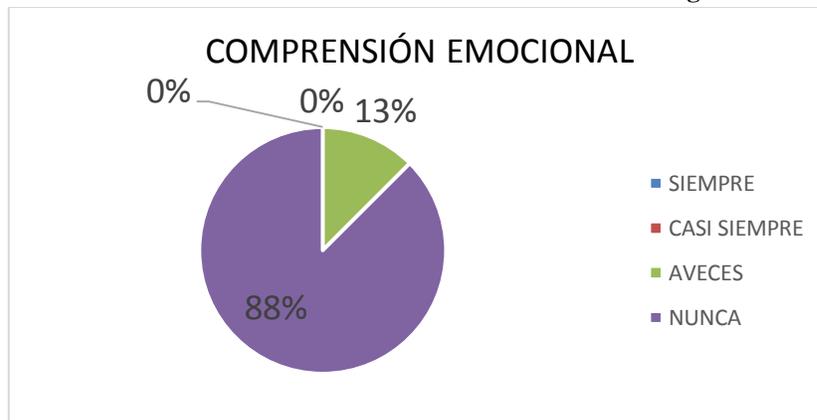


En 6 observaciones realizadas a las docentes resulta importante destacar:

- En un 89% Nunca se presentan los indicadores de esta rama.
- En un 11% A veces se observan estos indicadores

Rama 3: A continuación se muestra en el gráfico n°7, los porcentajes de frecuencia de indicadores de la rama 3 de IE, comprensión emocional, observados en las docentes en su gestión en aula.

Gráfico n° 7. Frecuencia indicadores Rama 3. Docentes diagnóstico

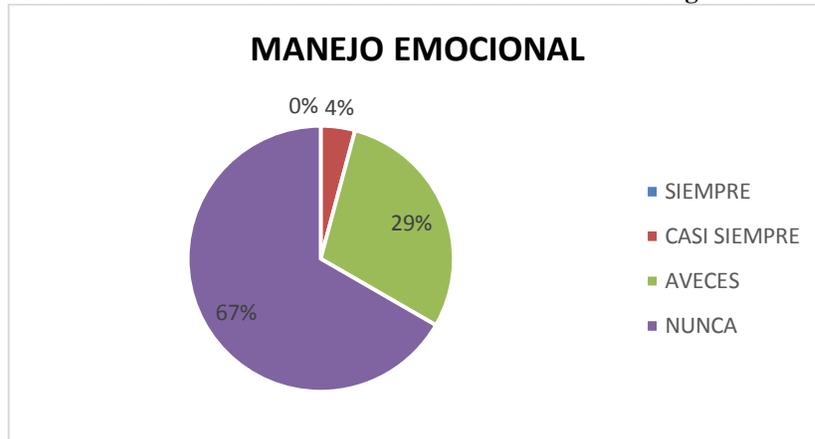


En 6 observaciones realizadas a las docentes resulta importante destacar:

- En un 88% Nunca se observan los indicadores de comprensión emocional.
- En un 13% A veces se observan estos indicadores

Rama 4: A continuación se muestra en el gráfico n° 8, los porcentajes de frecuencia de indicadores de la rama 4 de IE, manejo emocional, observados en las docentes en su gestión en aula.

Gráfico n° 8. Frecuencia indicadores Rama 4. Docentes diagnóstico



En 6 observaciones realizadas a las docentes resulta importante destacar:

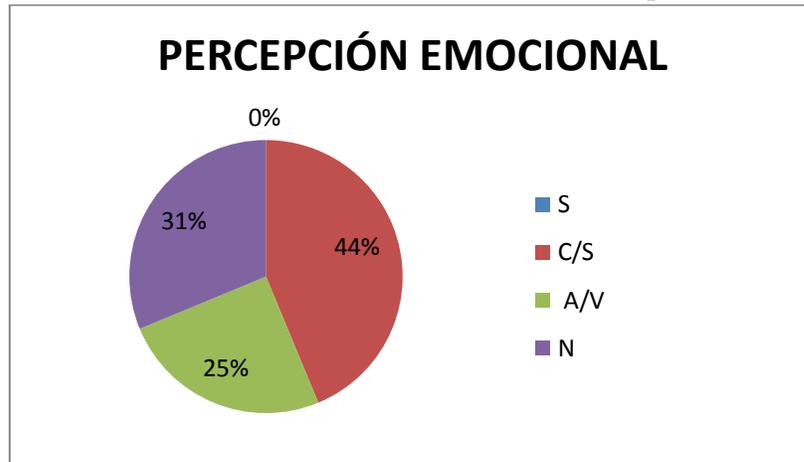
- En un 67% Nunca se observan los indicadores de manejo emocional
- En un 29% A veces se observan estos indicadores
- En un 4% Casi Siempre se observan.

Resultados diagnóstico instrumento 3: En resumen las observaciones realizadas en clases por las evaluadoras, muestran una baja presencia de la capacidad de aplicación de habilidades emocionales de las docentes en la interacción con sus alumnos, lo cual aparece como contradictorio a los resultados obtenidos en las pruebas y cuestionario aplicado.

A continuación se muestra el resumen de la pauta de observación por rama de IE en ambas docentes – post intervención

Rama 1: Se muestra en el gráfico n° 9, los porcentajes de frecuencia de indicadores de la rama 1 de IE, percepción emocional, observados en las docentes en su gestión en aula, luego de la intervención.

Gráfico n° 9. Frecuencia indicadores Rama 1. Docentes post intervención

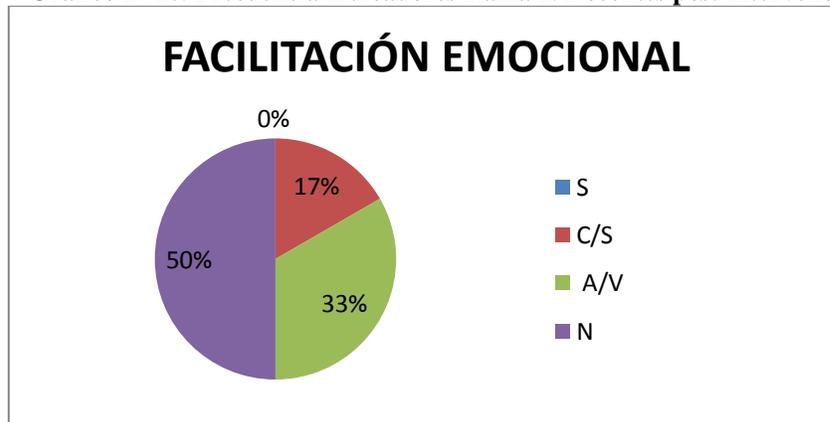


En 4 observaciones realizadas a las docentes resulta importante destacar:

- En un 31% Nunca se observa la presencia de los indicadores de esta rama.
- En 25 % A veces se observan los indicadores de esta rama
- En un 44% Casi Siempre se observan los indicadores.

Rama 2: A continuación se muestra en el gráfico n° 10, los porcentajes de frecuencia de indicadores de la rama 2 de IE, facilitación emocional, observados en las docentes en su gestión en aula, luego de la intervención.

Gráfico n° 10. Frecuencia indicadores Rama 2. Docentes post intervención

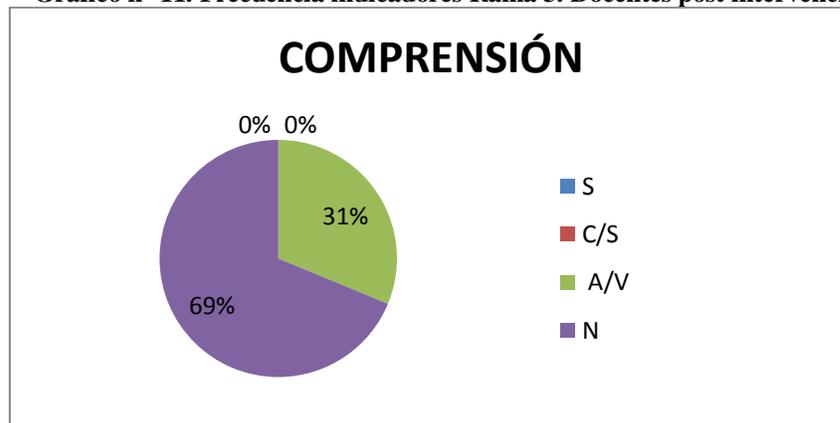


En 4 observaciones realizadas a las docentes resulta importante destacar:

- En un 50 % Nunca se presentan los indicadores de esta rama.
- En un 33 % A veces se observan estos indicadores.
- En un 17 % Casi Siempre se observan.

Rama 3: A continuación se muestra en el gráfico n° 11, los porcentajes de frecuencia de indicadores de la rama 3 de IE, comprensión emocional, observados en las docentes en su gestión en aula, luego de la intervención.

Gráfico n° 11. Frecuencia indicadores Rama 3. Docentes post intervención

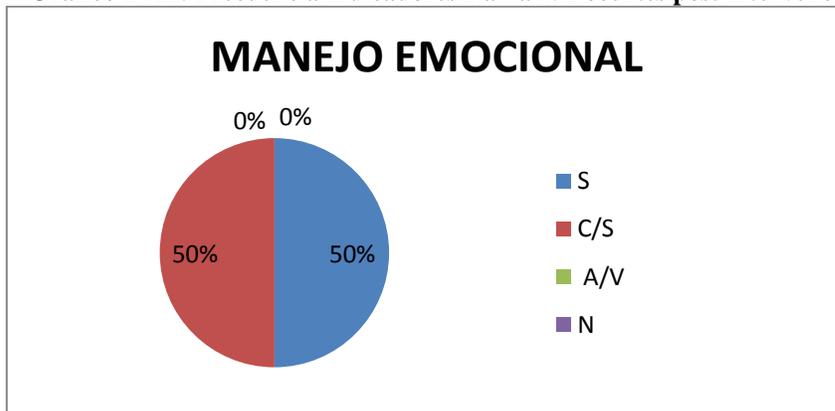


En 4 observaciones realizadas a las docentes resulta importante destacar:

- En un 69 % Nunca se observan los indicadores de comprensión emocional.
- En un 31 % A veces se observan estos indicadores.

Rama 3: A continuación se muestra en el gráfico n° 12, los porcentajes de frecuencia de indicadores de la rama 4 de IE, manejo emocional, observados en las docentes en su gestión en aula, luego de la intervención

Gráfico n° 12. Frecuencia indicadores Rama 4. Docentes post intervención



En 4 observaciones realizadas a las docentes resulta importante destacar:

- En un 50 % casi siempre se observan los indicadores de manejo emocional
- En un 50 % siempre se observan.

Resultados post intervención instrumento 3: En resumen las observaciones realizadas en clases por las evaluadoras, muestran cambios porcentuales positivos en la disminución de la categoría Nunca en las 4 ramas, especialmente en la de manejo emocional en que esta categoría desaparece en la observación. Por otra parte aumenta porcentualmente la categoría Casi Siempre en las ramas de percepción y facilitación emocional. Por último en la rama de manejo emocional las categorías de Casi Siempre y Siempre elevan porcentualmente su frecuencia de observación en sala.

Con lo anterior se puede observar la transferencia más frecuente de las habilidades emocionales de las docentes en la interacción con sus alumnos(as), lo cual aparece acorde a los resultados obtenidos en las pruebas y cuestionario aplicado tanto en diagnóstico como post intervención.

Notas promedio primer trimestre cuartos básicos. Fase de diagnóstico:

Como se observa en la Tabla n°26, los estudiantes de 4° año básico A y B obtienen tanto en Lenguaje como en Matemáticas un promedio de 5.7, el que se encuentra en el rango de buen rendimiento.

Tabla n°26. Promedios alumnos 4° A y B. Primer trimestre

ASIGNATURA	4° A	4° B	PROMEDIO 4° A y B
LENGUAJE	5.6	5.7	5.7
MATEMÁTICAS	5.8	5.6	5.7

Notas promedio cuartos básicos segundo trimestre post intervención:

En la Tabla n° 27 podemos observar que los estudiantes de 4° año básico A y B obtienen en lenguaje un promedio de 5.7 y en matemáticas un promedio de 5.4, encontrándose ambos en el rango de buen rendimiento.

Tabla n°27. Promedios alumnos 4° A y B. Segundo trimestre

ASIGNATURA	4° A	4° B	PROMEDIO 4° A y B
LENGUAJE	5.9	5.4	5.7
MATEMÁTICAS	5.5	5.2	5.4

Cuestionario estudiantes 4° año A y B post intervención:

Como se expuso anteriormente en el punto de descripción de instrumentos, se decidió aplicar en la etapa de post intervención un cuestionario escrito a los estudiantes de 4° A y B (50 en total) para conocer su opinión respecto a la interacción actual con sus docentes y si éstas diferían de las previas a la intervención realizada.

A continuación se detallan las respuestas habiéndolas agrupado por código, por categorías de respuestas de mayor mención y frecuencia de éstas.

En la tabla n° 28 se muestran las respuestas de los alumnos(as) frente a la pregunta:

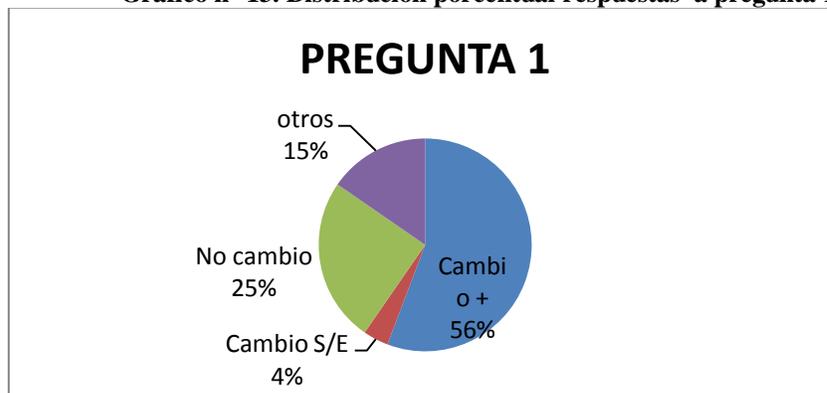
1- ¿Has percibido cambios en la forma en que tu profesora hace las clases? Si los hay, ¿Cuáles?

Tabla n° 28. Respuestas de mayor frecuencia cuestionario pregunta 1 post intervención

CÓDIGO	CATEGORÍAS DE RESPUESTA DE MAYOR MENCIÓN	FRECUENCIA
1	Si, son más entretenidas y divertidas	19
2	Si, ahora es más amable	5
3	Si, ahora nos ayuda y nos da más tiempo	2
4	Si, ahora es más alegre	2
5	Si, ahora nos da ánimo	1
6	Si ha cambiado (sin especificar si es positivo o negativo)	2
7	No han cambiado, siempre han sido buenas	4
8	No han cambiado	9
9	Otros	8

Como se puede apreciar en el gráfico n°13, de un total de 52 respuestas (algunos niños(as) responden más de una categoría), 29 manifiestan observar cambios positivos (cambio+) en la forma de hacer las clases de las docentes lo que equivale a un 56%. Dos respuestas manifiestan cambios sin especificar (S/E) lo que equivale a un 4%. 13 manifiestan no observar cambios, lo que equivale a un 25% y finalmente en la categoría otros se observan 8 respuestas equivalente a un 15%.

Gráfico n° 13. Distribución porcentual respuestas a pregunta 1



En la tabla n°29 se muestran las respuestas de los alumnos(as) frente a la pregunta:

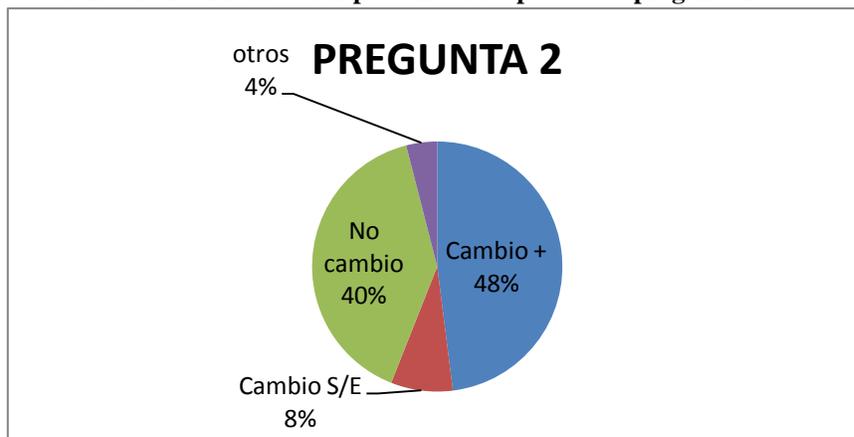
2- ¿Has notado cambios en la relación con tu profesora? Si los hay, ¿Cuáles?

Tabla n° 29. Respuestas de mayor frecuencia cuestionario pregunta 2 post intervención

CÓDIGO	CATEGORÍAS DE RESPUESTA DE MAYOR MENCIÓN	FRECUENCIA
1	Sí porque está más alegre y simpática	6
2	Sí porque está más amable y cariñosa	5
3	Si porque está más relajada y paciente	2
4	Si porque ahora hace que seamos más felices	1
5	Sí porque ahora soy más cercana a ella	1
6	Sí porque me ayuda y se preocupa más	3
7	Sí, porque ahora escucha nuestros secretos y nos ayuda en problemas familiares.	4
8	Sí, porque nos cuenta cosas personales	2
9	Si, sin especificar	4
10	No han cambiado, siempre han sido buenas	7
11	No ha cambiado	13
12	Otros	2

Como se puede apreciar en el gráfico n° 14 de un total de 50 respuestas, 24 manifiestan observar cambios positivos en su interacción con sus docentes, lo que equivale a un 48%. 4 manifiestan cambios S/E, lo que equivale a un 8%. 20 manifiestan no observar cambio lo que equivale a un 40% y finalmente 2 respuestas se categorizan como otros, lo que equivale a un 4%.

Gráfico n° 14. Distribución porcentual respuestas a pregunta 2



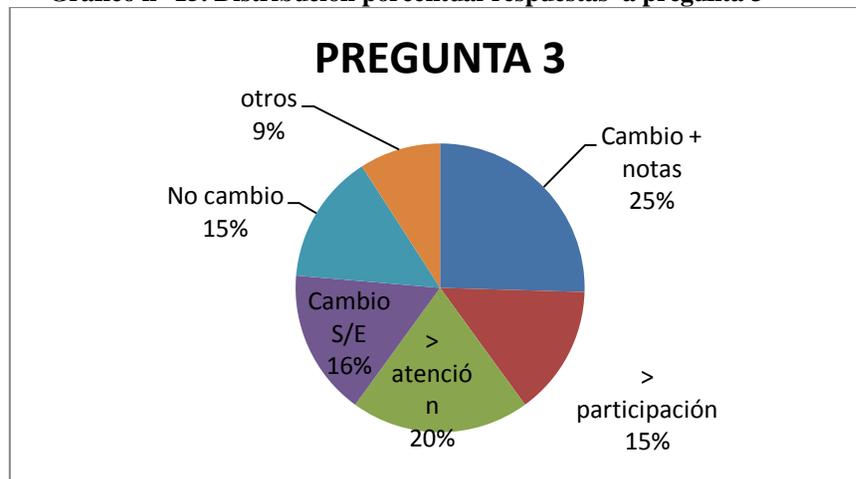
En la tabla n° 30 se muestran las respuestas de los alumnos(as) frente a la pregunta:
3- ¿Piensas que últimamente ha mejorado tu atención en clases, participas más y tienes mejores notas?

Tabla n° 30. Respuestas de mayor frecuencia cuestionario pregunta 3 post intervención

CÓDIGO	CATEGORÍAS DE RESPUESTA DE MAYOR MENCIÓN	FRECUENCIA
1	He subido mis notas	14
2	Participo más	8
3	Pongo más atención	11
4	Si, sin especificar	9
5	No han cambiado porque siempre tiene atención y buenas notas	1
6	No ha cambiado, sin especificación	7
7	Otros	5

Como se puede apreciar en el gráfico n°15 de un total de 55 respuestas (algunos niños(as) responden más de una categoría), 33 especifican mejoras, de los cuales 14 manifiestan mejoría en sus notas, lo que equivale a un 25%. 8 manifiestan > participación en clases, lo que equivale a un 15%. 11 manifiestan > atención, lo que equivale a un 20%. 9 manifiestan cambios S/E lo que equivale a un 16%. 8 manifiestan no observar cambio, lo que equivale a un 15% y finalmente 5 caen en la categoría otros con un 9%.

Gráfico n° 15. Distribución porcentual respuestas a pregunta 3



Inmediatamente después de aplicado el cuestionario escrito, se realizaron las mismas preguntas en forma verbal a cada grupo curso, dando la palabra a los que voluntariamente quisieran responder. Se transcriben a continuación las respuestas:

Pregunta 1: ¿Has percibido cambios en la forma en que tu profesora hace las clases? Si los hay, ¿Cuáles?

Respuestas:

- Está haciendo más entretenidas las clases
- Antes hacía las clases, ahora pone videos y power point.
- Noté un cambio muy repentino, la miss no nos dejaba hacer algo sin permiso y lo hicimos y no nos retó.
- Nos está ayudando más
- No ha cambiado para nada, está bien como está.

Pregunta 2: ¿Has notado cambios en la relación con tu profesora?

Si los hay, ¿Cuáles?

Respuestas:

- Todo el curso ha tenido un cambio con la miss, antes no poníamos atención y ahora sí. Ella pone power point y hace clases más entretenidas
- Se preocupa de nosotros cuando estamos tristes.
- Sí, porque ha cambiado su forma de ser, nos ayuda cuando necesitamos ayuda.
- Sí, porque nos hace clases más entretenidas. En matemáticas nos hace juegos.

Pregunta 3: ¿Piensas que últimamente ha mejorado tu atención en clases, participas más y tienes mejores notas?

Respuestas:

- Pongo más atención, pero no subo las notas.
- Antes me portaba muy mal y ahora me gané un diploma por mayor esfuerzo.
- Ahora participo más, antes no participaba mucho.
- Me he esforzado porque el primer trimestre tenía 5.5 y ahora 6.0

5.1.1. Análisis comparativo instrumentos diagnóstico y post intervención

A continuación se analizarán los resultados en forma comparativa por cada instrumento utilizado

Escala MSCEIT:

- Ambas docentes subieron levemente su nivel de IE general aunque manteniendo sus puntuaciones en muy competente la docente 1 y competente la docente 2. Entendiéndose que la docente 1 muestra la IE como un punto fuerte en ella y que la docente 2 tiene una habilidad suficiente de IE para desenvolverse en esta área con cierto grado de éxito.

- La docente 1 luego de la intervención, en la rama facilitación emocional, eleva su puntuación de competente a muy competente, es decir esta rama se vuelve un punto fuerte en ella. La rama manejo emocional mantiene su puntuación en muy competente, mostrándose como un punto fuerte dentro de sus habilidades y las ramas de percepción y comprensión se mantienen en competentes post intervención, es decir son habilidades que le permiten establemente un cierto grado de éxito en su aplicación.

- La docente 2 luego de la intervención, en la rama comprensión emocional eleva su puntuación de competente a muy competente, es decir esta rama se vuelve un punto fuerte en ella. Las ramas de percepción, facilitación y manejo emocional mantienen su puntuación

de competentes, post intervención, mostrando que estas habilidades son suficientes para obtener un grado de éxito en sus utilización.

Cuestionario de autorreporte docente:

- En las aseveraciones respecto de la rama de percepción emocional, las docentes mantienen estar bastante, muy y totalmente de acuerdo con la presencia de estos indicadores en su accionar en aula, luego de la intervención. Una docente responde con algo de acuerdo a uno de los indicadores en la etapa post intervención.

-En las aseveraciones respecto de la rama de facilitación las docentes modifican sus respuestas a muy y totalmente de acuerdo luego de la intervención. En la etapa diagnóstica sus respuestas eran algo de acuerdo, bastante, muy y totalmente de acuerdo.

- En las aseveraciones respecto de la rama de comprensión las docentes mantienen estar bastante, muy y totalmente de acuerdo con la presencia de estos indicadores en su accionar en aula, luego de la intervención.

- En las aseveraciones respecto de la rama de manejo emocional las docentes modifican sus respuestas a muy y totalmente de acuerdo, luego de la intervención. En la etapa diagnóstica sus respuestas eran algo de acuerdo, bastante y totalmente de acuerdo.

Pauta de observación docentes en sala:

- En la rama percepción emocional aunque se pierde el rango de Siempre, aumenta de 15% a un 44% el rango de Casi Siempre en la observación de estos indicadores post intervención. Respecto al rango Nunca, este disminuye en la observación de un 43% a un 31% y el rango A veces disminuye de un 39% a un 25% en la observación de la gestión de las docentes en la sala de clases.

- En la rama de facilitación emocional el rango Casi Siempre aparece en la post intervención en un 17% de las observaciones, no habiendo aparecido este rango en la etapa diagnóstica. El rango Nunca, disminuye de un 89% a un 50% post intervención y el rango A veces aumenta luego de la intervención a un 33% de las observaciones realizadas habiendo sido este de un 11% en la etapa diagnóstica

- En la rama comprensión emocional el rango A veces aumenta de un 13% a un 31% en las observaciones, luego de la intervención. El rango Nunca disminuye de un 88% a un 69% de las observaciones post intervención.

- En la rama de manejo emocional el rango Casi Siempre se ve aumentado de un 4% a un 50% en las observaciones de estos indicadores en la sala de clases luego de la intervención. El rango Siempre aparece en un 50% de las observaciones post intervención, no habiéndose registrado en la etapa diagnóstica. Los rangos A veces y Nunca no se observan en la etapa post evaluación y sí en la diagnóstica.

Notas promedio en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas primer y segundo trimestre 4° año básico A y B.

- Los estudiantes de 4° año básico A y B obtienen en Lenguaje un promedio de 5,7 en ambos trimestres. En Matemáticas el promedio del primer trimestre es un 5,7 y el segundo trimestre de 5,4.

Si bien en Matemáticas se observó un leve descenso de tres décimas entre el primer y segundo trimestre, los promedios de este ramo y los de Lenguaje, en ambos trimestres se ubican en el rango de buen rendimiento.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y LIMITACIONES

6.1. Conclusiones

A continuación se expondrán los resultados tanto cuantitativos como cualitativos obtenidos en la fase de diagnóstico y post intervención, relacionándolos con los lineamientos teóricos que los fundamentan en relación a cada uno de los objetivos planteados por este proyecto de aplicación.

1. Este trabajo se planteó por una parte conocer los niveles generales de IE de las docentes de 4° básico y por otra determinar el nivel de habilidad en cada rama de la IE, tanto en etapa diagnóstica como luego de la intervención.

Es importante señalar que el nivel de IE de las docentes en el diagnóstico fue competente y muy competente, y por rama específica también alcanzaron buenos resultados. Por ello se presumió que estas capacidades se verían posteriormente en las observaciones en sala. Sin embargo esta presunción no se vio reflejada en lo observado en diferentes ocasiones, no mostrando las docentes en general la presencia de los indicadores de las 4 ramas de la IE en su interacción con sus estudiantes.

Caruso y Howe (2015. pp. 73) ejemplifican la situación anterior con el caso de un hombre que a pesar de tener un MSCEIT elevado, relegó a un segundo plano toda la información emocional, no considerándola en sus procesos de pensamiento y toma de decisiones en su trabajo lo que afectó a su desempeño como líder de un equipo.

Considerando entonces, que el MSCEIT es un test de habilidad, se puede inferir que estos buenos resultados pueden deberse a la capacidad de razonamiento respecto a lo que debe hacerse frente a una situación concreta (Mayer et al., 2011), pero que no necesariamente responde a una toma de conciencia de evaluaciones de vivencias internas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, 2005, 2015.) por lo que un alto nivel de IE no siempre se verá reflejado en las acciones de vida real.

Otra razón posible a estos resultados dicotómicos es que ambas docentes en una actividad dentro de la capacitación manifestaron que socialmente ellas eran mucho más efectivas que en la sala de clases, pues en este último contexto sentían mayoritariamente

agobio y estrés. Estos sentimientos podrían relacionarse con los resultados de las observaciones teniendo un sustento teórico desde la neurobiología de las emociones que podría explicar lo anterior como el resultado de percibir y sentir el contexto escolar como un estímulo amenazante, activándose la amígdala como principal estructura del sistema de aversión. Este sistema aversivo se caracteriza por la sensación de displacer y por la respuesta de lucha o huida de este estímulo (Lavados & Slachevsky, 2013; Vytal & Hamann, 2010).

Se podría reforzar y complementar lo anterior con lo que expresa Humberto Maturana (2001) respecto que las emociones determinan dominios de acciones específicos en la interacción intra e interpersonal y si las docentes a la base manifestaban tener un emocioar displacentero, sus acciones no podían ser de orden positivo y por ello la manifestación más probable sería de apatía emocional, seriedad en la interacción y hasta mal humor, lo que podría implicar además que las docentes no pusieran al servicio de la sala de clases las habilidades de IE que aparecen en un buen nivel.

Respondiendo al primer punto al comparar los resultados pre y post intervención, si bien se observa un incremento, éstos no fueron suficientes para producir cambios a una puntuación superior, quedando la IE dentro de los mismos rangos de competente y muy competente (docente 1 y 2 respectivamente). Sin embargo dos ramas de IE, facilitación en una docente y comprensión en la otra, sí aumentaron su puntuación de competente a muy competente.

La mantención de los rangos de IE general luego de la intervención, podrían ser explicados por la probabilidad cierta encontrada en personas que no presentan bajas puntuaciones y sí adecuados o elevados rendimientos, de no estar motivadas al cambio. Sin embargo vemos en las docentes una variación post intervención que eleva la puntuación en ramas específicas de IE de competente a muy competente, lo que se podría explicar justamente por presentar un nivel de IE medio a alto, lo que estaría a la base de este aumento al proporcionar mejores condiciones para aprender sobre las emociones y así obtener más altos desempeños. Se podría también agregar que el hecho que hayan subido la puntuación en facilitación y comprensión (docente 1 y 2 respectivamente) puede estar

sujeto a una decisión personal en lo que consideraban de mayor importancia para ellas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2009. pp.81).

2. Esta investigación requirió conocer cómo las docentes se percibían respecto de sus habilidades emocionales por rama, aplicadas en su interacción en aula en fase diagnóstica y post intervención.

Se hace necesario mencionar igual que en el punto anterior que el autorreporte de las docentes en la fase diagnóstica arrojó que los indicadores por rama de IE se presentaban con alta frecuencia en la interacción con sus estudiantes, lo que no coincidió con las observaciones realizadas por las investigadoras en aula, donde se apreciaba un bajo nivel de frecuencia de estos indicadores.

Lo anterior podría explicarse justamente por las desventajas que presentan los instrumentos de autorreporte como son el sesgo de subjetividad que puede “inflar” las respuestas, un efecto de halo positivo en el modo en que las personas se describen a sí mismas y el sesgo de deseabilidad social como “el deber ser” en este caso como docente (Extremera & Fernández-Berrocal, 2015; Mayer et al., 2011).

Considerando el punto inicial se encontró que en los indicadores de facilitación y manejo emocional ambas docentes luego de la intervención responden estar muy de acuerdo y totalmente de acuerdo con las aseveraciones del cuestionario en estas ramas, lo que implica que los indicadores de estas habilidades son percibidas como transferidas a la interacción con sus estudiantes, con mayor frecuencia que en la etapa de diagnóstico.

En las ramas de percepción y comprensión emocional ambas docentes mantienen estar bastante, muy y totalmente de acuerdo con las aseveraciones del cuestionario.

El alza de estas habilidades luego de la intervención podría relacionarse como ya se expresó anteriormente en la decisión personal de aumentar su presencia, pues por una parte tienen la base de IE general que les permite este desarrollo (Extremera & Fernández-Berrocal, 2009. pp. 81) y por otra porque manifiestan en el transcurso de la capacitación estar poniendo mayor atención en estos aspectos, por considerarlos de gran relevancia en el

aula y porque además les estaban dando resultados positivos en la interacción con sus alumnos(as).

3. Este estudio se propuso observar in situ cómo las docentes utilizaban sus habilidades de IE, expresadas en indicadores específicos para cada una de las ramas que la componen y puestas al servicio en la interacción con sus estudiantes al interior del aula.

Considerando la magnitud de los cambios observados en la fase de diagnóstico y post intervención y siendo éstos los de mayor aporte para este trabajo, se hace necesario detallar con mayor precisión la variación en las diferentes ramas.

La rama de manejo emocional fue la que sufrió cambios positivos más notorios luego de la intervención. Se considera que este cambio es de suma relevancia pues es esta rama la de mayor jerarquía dentro del modelo de IE y se asume que al estar las 4 ramas interrelacionadas entre sí y ser complementarias entre ellas, las 3 ramas de menor jerarquía estarían contenidas en esta última (Mayer et al., 2008; Brackett et al 2011; Extremera & Fernández-Berrocal, 2015). Es así como se observa en el rango Siempre un aumento de un 0% a un 50 % y en Casi Siempre de un 4% a un 50% lo que implica que las docentes utilizan la habilidad de manejo emocional consistentemente con ellas y con sus alumnos(as). Otro impacto de este aumento es que los rangos A veces y Nunca aparecidos en el diagnóstico no se ven reflejados en la post intervención.

Es interesante que en el autorreporte también es esta una de las ramas que las docentes perciben con mayor frecuencia estar presente en su interacción con sus alumnos(as) luego de la intervención.

Por otra parte este cambio en el manejo emocional se ve reflejado y reforzado por las respuestas entregadas por los estudiantes al cuestionario de preguntas abiertas y la conversación realizada con las investigadoras donde manifestaban en forma global que las docentes ahora por ejemplo se muestran más amables, relajadas, dan más tiempo, etc.

Otra rama en la que se vio variaciones positivas, fue la de facilitación. En las actividades de capacitación de esta rama las docentes reportaron haber entendido desde lo cognitivo y experiencial que las emociones están a la base de todo acto (Maturana, 2001) y

que como ya se expresó, determinan las acciones a seguir. Por otra parte el poner al servicio de la sala de clases emociones más placenteras y obtener resultados, responde a la función motivacional de las emociones que da energía, dirección e intensidad a las conductas y comportamientos tanto intra como interpersonales (Chóliz, 2005).

Facilitación pasó en el rango casi siempre de un 0% a un 17 % de presencia post intervención y el nunca disminuyó de un 89% a un 50%.

Al igual que en manejo emocional, esta rama de facilitación en el autorreporte de las docentes, se percibe con mayor frecuencia en la interacción con sus alumnos(as) luego de la intervención.

Las respuestas de los alumnos(as) al igual que en la rama anterior reflejan y refuerzan los cambios observados. Por ejemplo manifiestan que las docentes hacen clases más entretenidas, los hacen ser más felices, les dan ánimo, etc.

La rama de percepción y expresión emocional también mostraron cambios luego de la intervención. Esto era predecible al haber aumentado la habilidad de mayor jerarquía como es el manejo, pues para lograr la regulación se requiere primero percibir aquella emoción que deseo manejar. El rango Casi Siempre, aumenta de un 15% a un 44% de presencia en la observación en sala, disminuyendo al mismo tiempo el Nunca y el A veces en promedio un 13%.

Este cambio también es observado por los niños expresando que las docentes ahora se muestran más alegres, les cuentan cosas personales, los ayudan en lo académico y familiar, etc.

Es muy significativo el hecho de coincidir el aumento de la presencia de estos indicadores en la observación en sala con el impacto vivencial de las actividades realizadas en la capacitación justamente y predominantemente en estas tres ramas en donde las docentes tomaron conciencia de sus falencias en la expresión emocional propia y percepción de las emociones de sus alumnos, de la importancia de favorecer ambientes positivos para activar procesos cognitivos y mejores aprendizajes y finalmente lo relevante del manejo de sus propias emociones y la de los estudiantes a través de su mediación no

punitiva y con estrategias basadas en la resolución de conflictos y en el uso de técnicas de relajación, entre otras.

El haber sido estas actividades un estímulo emocionalmente competente con un arousal alto favorecería la motivación de las docentes por aprender y por ende desarrollar más estas ramas, lo que se condice nuevamente con la postura teórica de la IE que plantea que con un nivel adecuado de ésta, es más factible el desarrollo de las ramas que por decisión propia se estimen necesarias de ser aumentadas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2009).

Respecto a la rama de comprensión emocional se mantuvieron las observaciones pre y post intervención en los rangos A veces y Nunca, aunque aumentando la frecuencia del primero y disminuyendo el segundo. En las respuestas de los niños tanto al cuestionario como a la conversación con las investigadoras, los indicadores de esta rama no aparecen claramente identificados.

4. Este trabajo contempló el análisis de los rendimientos trimestrales promedio de ambos cursos en las asignaturas de Matemáticas y Lenguaje en etapa diagnóstico y post intervención.

Se constató que los promedios obtenidos por ambos cursos, se mantuvieron en ambos trimestres dentro del rango de buen rendimiento.

Es interesante mencionar que la directora del colegio manifestó que la tendencia era que las notas descendieran en el segundo trimestre, a pesar de lo interesante del dato no se pudo realizar un estudio cuantitativo respecto de esta afirmación.

5. Finalmente este proyecto de aplicación se propuso analizar la relación entre las habilidades de IE de los profesores jefes y los rendimientos académicos en Lenguaje y Matemáticas de los alumnos(as) de 4° básico pre y post intervención, con el objetivo de determinar si la variable de capacitación a las docentes, tendría impacto en los rendimientos académicos de sus alumnos(as) en estas asignaturas.

Como se expresó en el punto anterior las notas promedios en primer y segundo trimestre que corresponden a la fase pre y post intervención, no tuvieron variaciones. Este resultado numérico no se condice con la postura teórica que afirma que el desarrollo de la IE de los maestros(as) y sus estilos de interacción de apoyo emocional, favorecerían positivamente los aprendizajes y los rendimientos académicos de sus estudiantes (Mayer et al., 2011; Extremera & Fernández- Berrocal, 2015; Hamre et al., 2013).

Sin embargo desde lo cualitativo resulta interesante para esta investigación la manifestación generalizada de los estudiantes de que han aumentado su atención, su participación y que consideran haber subido sus notas (un 25% del 60% percibió cambios en este último aspecto). Esta percepción mejorada de una buena parte de los estudiantes al sentirse más a gusto y motivados en clases, más considerados desde lo cognitivo y lo emocional y con una mejor relación con las docentes, se podría enmarcar en los beneficios neurobiológicos de obtener recompensa en las actividades en aula y por lo tanto de aumentar la liberación de dopamina que a su vez aumentaría los niveles de atención y por lo tanto de capacidad de memoria (Méndez et al., 2010; Navas & Perales, 2014; Michel-Chávez et al., 2015). Desde el soporte teórico de las emociones podría explicarse porque al hacer más interesante los contenidos y por ende al tener mayor valor (Lavados, 2012), se abrirían los canales de atención a la tarea (Mora, 2016). Por otra parte también se puede relacionar esta percepción de los alumnos con un apoyo emocional (Hamre et al., 2013) que ha mejorado al percibir a las docentes más sensibles, alegres y cercanas, lo que también podría traducirse en un apego escolar más seguro (Bergin & Bergin, 2009).

6.2. Proyecciones

1.- Si se realizara este proyecto de intervención a lo largo de un año lectivo, considerando el acompañamiento en sala de manera sistemática luego de la capacitación ¿se podría observar un mayor desarrollo de las habilidades de IE y sus ramas, de las docentes en la interacción en aula con sus estudiantes?

2.- Si este proyecto se mantuviera durante el año académico y en las condiciones señaladas en el punto anterior ¿se podría incrementar el promedio de Lenguaje y Matemáticas en los alumnos y alumnas de 4° año básico?

3.- ¿Serían de mayor significatividad cualitativa los resultados de los cuestionarios realizados a los alumnos(as) respecto de la percepción de los cambios observados en las docentes en sus habilidades de IE post intervención, si se hubiesen aplicado además en la fase diagnóstica?

4.- Si se aplicara este proyecto de intervención en una muestra probabilística, obteniendo incrementos en los rendimientos de los alumno(as) producto del mayor desarrollo de habilidades de IE de las docentes, ¿se podría generalizar esta relación y favorecer con ello la toma de conciencia de la relevancia de la dimensión personal del maestro(a)? y ¿podrían estos resultados además impulsar la enseñanza de estas competencias tanto en el ejercicio profesional del docente como en su formación de pre grado?.

6.3. Limitaciones

1.- El no haber contrastado los promedios obtenidos en Lenguaje y Matemáticas en el primer y segundo trimestre de los cuartos básicos, con iguales periodos de cuartos años anteriores, no permitió comprobar la posible tendencia de la disminución de los promedios en estas asignaturas en el segundo trimestre, hecho señalado por un directivo del Colegio en donde se realizó la intervención. De haber sido corroborado, se podría haber concluido que la intervención permitió mantener los rendimientos y por lo tanto haber tenido un efecto académico positivo.

2.- La pauta diseñada como instrumento para observar indicadores de IE transferidos por las docentes a la interacción con sus alumnos(as) en fase diagnóstica y post intervención, mostró que algunos de estos indicadores parecían ser muy específicos, por lo que habría sido necesario una mayor número y tiempo de observaciones para que estos se presentaran con mayor frecuencia. Lo anterior pudo haber afectado el registro y resultado por rama de la presencia de estos indicadores de IE.

3.- El hecho de haber estado calendarizada la prueba SIMCE (Sistema de Medición y Calidad de la Educación) en fechas cercanas a las evaluaciones post intervención, provocó una marcada presión tanto en las docentes como en sus alumnos(as)

los que implicó cambios en el cronograma propuesto, pues sus estados emocionales pudiesen haber alterado los resultados de las evaluaciones post intervención, tanto a docentes como alumnos(as).

6.4. Reflexiones finales

Si bien este proyecto no logró establecer la relación entre un mayor desarrollo de la IE de las docentes a través de la capacitación realizada y el aumento de los rendimientos de los alumnos(as) en Lenguaje y Matemáticas, como lo planteaban investigaciones desde el modelo de Inteligencia Emocional, se considera que fueron positivos los cambios observados en las docentes respecto de la toma de conciencia de su actuar en la sala de clases, que no consideraba estos aspectos antes de la capacitación, además de su reflexión y puesta en práctica de estas habilidades en la interacción con sus alumnos(as), desde lo afectivo y cognitivo en el trabajo pedagógico. Es importante señalar que estas modificaciones fueron percibidas por la mayoría de los alumnos(as) reportando que sus docentes mostraban más alegría, realizaban clases más entretenidas y había mayor cercanía emocional. Por otra parte ellos también reportaron sentirse más atentos, participativos y algunos consideraban haber incrementado sus notas.

Para las investigadoras este proyecto de investigación sobre todo en la fase de implementación, significó una experiencia gratificante por el vínculo afectivo que se generó con las docentes lo que permitió realizar una capacitación significativa tanto para ellas y su proceso de aprendizaje en IE y para las investigadoras que pudieron observar en cada clase su compromiso con las actividades planteadas y la transferencia al aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Adame, M., De La Iglesia, B., Gotzens, C., Rodríguez, R & Sureda, I. (2011). Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los y las docentes en el aula: estudio de casos. Recuperado el 03 de junio del 2016, desde internet: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1324677507.pdf
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L. & Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Rev Latinoam Psicol.* , 46(3), 169-177.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educ Psychol Rev.* 21, 141–170.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bonnet, L., Comte, A., Tatu, L., Millot, J., Moulin, T & Medeiros de Bustos, E. (2015) The role of the amygdala in the perception of positive emotions: an “intensity detector.” *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 9(178), 1-12.
doi: 10.3389/fnbeh.2015.00178
- Brackett, M., Rivers, S & Salovey, P.(2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass* 5(1), 88–103.
- Brackett, M. A., Bertoli, M., Elbertson, N., Bausseron, E., Castillo, R., & Salovey, P. (2013). Emotional intelligence: Reconceptualizing the cognition-emotion link. En M. D. Robinson, E. R. Watkins, & E. Harmon-Jones (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp.365-379). New York, NY: Guilford Press.
- Buhle, J., Silvers, J., Wager, T., Lopez, R., Onyemekwu1, C., Kober, H., Weber, J & Ochsner, K. (2014). Cognitive Reappraisal of Emotion: A Meta-Analysis of Human. *Neuroimaging Studies Cerebral Cortex* November 4(24), 2981–2990.
doi:10.1093/cercor/bht154
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. Recuperado el 07 de noviembre del 2015, desde internet: https://www.researchgate.net/publication/43097056_Emotionally_intelligent_teachers
- Calmaestra, R. (2014). Programa de entrenamiento emocional en el trabajo (Trabajo Fin de Grado para optar al título de Psicólogo). Universidad de Jaén. España.
- Caruso, D & Howe, W. (2015). El modelo de habilidad de la inteligencia emocional en el

centro de trabajo. En: De la neurona a la felicidad. Diez propuestas desde la Inteligencia Emocional. (1° ed. pp. 67-75). España: Fundación Botín.

Cassullo, G. & García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (1), 213-228. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>

Cejudo, J. & Latorre, S. (2015). Efectos del videojuego Spock sobre la mejoría de la Inteligencia Emocional en adolescentes. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 13(2), 319-342. DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.36.15060>

Chóliz, M. (2005): Psicología de la emoción: el proceso emocional. Recuperado el 20 de junio del 2016, desde internet: <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>

Céspedes, A. (2008). Educar las emociones. Educar para la vida. (1° ed.). Chile: Ediciones B Chile S. A.

Collaborative for academic, social and emotional learning [CASEL]. (2016). Aprendizaje social y emocional, SEL. Recuperado de: <http://www.casel.org/what-is-sel/>

Damasio, A. (1996). La razón de las emociones. (1° ed.). Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.

Damasio, A. (2000). Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia. (1° ed.). Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.

Damasio, A. (2009). En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. (Sexta Edición). España: Editorial Critica.

Damasio, A. (2010). Y el cerebro creó al hombre. (1° ed.). España: Ediciones Destino.

Damasio, A. (2011) Entrevista. Recuperada en: http://www.eexcellence.es/index.php?option=com_content&view=article&id=857:executive-excellence-138&catid=38:personajes-con-talento&Itemid=131

Damasio, A. (2014). Entrevista. Recuperada en: <http://www.technologyreview.es/biomedicina/45503/hay-que-separar-las-emociones-de-los-sentimientos/>

Decreto 433. Establece Bases Curriculares para Educación Básica en asignaturas que indica. Biblioteca del Congreso nacional de Chile. 19 de diciembre del 2012. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1047359&idVersion=2012-12-19>

- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Einseleberg, N., Smith, C. & Spinrad, T. (2011). Effortful-control. Relations with emotions regulation, adjustment and socialization in childhood. En Vohs, K. y Baumeister, R. *Handbook of self-regulation research, theory and applications*. (Second edition. pp. 263-283). NY: The Guilford Press.
- Ekman, P. & Oster, H. (1981). Expresiones faciales de la emoción. *Estudios de psicología* n° 7, 116-144
- Espinoza, M. (2013). La Inteligencia Emocional del docente de Química del nivel medio superior como factor para el desempeño académico de sus alumnos. (Tesis para obtener el grado de Doctorado Interinstitucional en Educación). Universidad Iberoamericana, México.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de psicología*, marzo, n° 80, 59-77.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. & Sánchez García, M. (2011). La versión española del Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test. En: *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo*. (1° ed. pp.29-34). España: Fundación Botín.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia Emocional y Educación-E book*. Editorial Grupo 5.
- Fernández- Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa* N° 15, 6(2), 421-436. Recuperado el 28 de septiembre del 2015 desde internet: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_256.pdf
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 66 (23,3), 85-108.
- Fernández- Berrocal, P. & Extremera, N. (2015). Más Aristóteles y menos Prozac: de la inteligencia emocional a la felicidad. En: *De la neurona a la felicidad. Diez propuestas desde la Inteligencia Emocional*. (1° ed., pp. 217-230). España: Fundación Botín

- Fernández, M., Palomero, J. & Teruel, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. Recuperado el 30 de marzo del 2016, desde internet: <http://es.slideshare.net/charlyf/normal-11974723>
- Fernández, I., Berastegui, J., Fernández, R. & Imatz, X. (2011). SYCOM: una experiencia validada en educación emocional. En: *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo*. (1° ed. pp. 335-339). España: Fundación Botín.
- Ferragut, M. & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología* 44(3), 95-104
- Figuroa, C. (2004). *Sistemas de evaluación académica*. (Primera edición). El Salvador: Editorial Universitaria.
- Fundación Botín. (2015). *Educación Responsable*. Recuperado el 12 de noviembre del 2015, desde internet: <http://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-responsable.html>
- Fundación Botín. (2016). *PROGRAMACE*. Recuperado el 15 de enero de 2016, desde internet: http://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/BOLETINES/CONOCIENDO%20LAS%20EMOCIONES%20definitivo.pdf
- Gazzaniga, M., Ivry, R. & Mangun, G. (2009). *Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind*. (Tercera Edición.). N.York: Editorial Norton.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. (3ª Edición). Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor S.A.
- Hamre, B. & Pianta, R. (2006). *Student–Teacher Relationships*. Recuperado el 07 de noviembre del 2015 desde internet: <http://www.pearweb.org/conferences/sixth/pdfs/NAS-CBIII-05-1001-005-hamre%20&%20Pianta%20proof.pdf>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., Locasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., La Paro, K., & Scott-Little, C. (2012). Supporting effective teacher-child interactions through coursework: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123. Doi: 10.3102/0002831211434596
- Hamre, B., Pianta, R., Downer, J., De Coster, J., Mashburn, A., Jones, S., Brown, J., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S., Brackett, M. & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classroom. *The Elementary School Journal*, 113 (4), 461-487.

- Jones, S; Bouffard, S & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*. 94(8), 62-65.
- Kramer, T., Caldarella, P., Young, R., Fischer, L & Warren, J. (2014). Implementing Strong Kids School-Wide to Reduce Internalizing Behaviors and Increase Prosocial Behaviors. *Education and Treatment of Children* 37(4).
- Lavados, J. (2012). *El Cerebro y la Educación. Neurobiología del Aprendizaje*. (1° ed.) Santiago de Chile: Aguilar chilena de ediciones S. A.
- Lavados, J. & Slachevsky, A. (2013). *Neuropsicología. Bases neuronales de los procesos mentales*. (1° ed.) Santiago, Chile: Editorial Mediterráneo Ltda.
- Le Doux, J. (1999). *El cerebro emocional*. (Segunda edición). España: Editorial Planeta.
- Ley 20370. General de Educación. Establece la Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 12 de septiembre de 2009.
http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Chile/Chile_Ley_20370_Ley_general_educacion.pdf
- Ley 20563. Sobre Violencia escolar. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 17 de septiembre de 2011.
http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201109221119290.ley_violencia_escolar.pdf
- Limonero, J., Aradilla, A., Fernández-Castro, J., Tomás-Sábado, J. & Gómez-Romero, M.J. (2011). Estructura factorial de la Trait Meta Mood State-24 adaptada al catalán. En: *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo*. (1° ed. pp. 49-53). España: Fundación Botín.
- Lizeretti, N. (2012). *Terapia basada en inteligencia emocional. Manual de tratamiento*. (1° ed.) España: Editorial Milenio.
- Martínez, R-A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid, España: Edita Secretaría General Técnica.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. (10° ed.) Chile: Dolmen Ensayo.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2008). Emotional Intelligence New Ability or Eclectic Traits?. *American Psychologist* 63(6), 503-517
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. & Cherkasskiy, L. (2011). *Emotional intelligence*. Recuperado el 06 de abril de 2016, desde internet:
http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/09/pub312_EIchapter2011final.pdf

- Méndez, M., Ruiz, A., Prieto, B., Romano, A., Caynas, S & Prospero, O. (2010). El cerebro y las drogas, sus mecanismos neurobiológicos. *Salud mental*. 33(5).
- Mestre, J., Brackett, M., Guil, R & Salovey, P. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. Recuperado en: <file:///C:/Users/magaly/Downloads/mestre%20guil%20brackett%20salovey%20inteligencia%20emocional%202007%20PALMERO-04.pdf>
- Michel-Chavez, A., Estanol-Vidal, B., Senties-Madrid, H., Chiquete, E., Delgado, G & Castillo-Maya, G. (2015). Reward and aversion systems of the brain as a functional unit. *Basic mechanisms and functions*. *Salud Mental*; 38(4), 299-305.
- Miguel, M. (2012). The Bellevue Intelligence Tests (Weschler, 1939): ¿una medida de la inteligencia como capacidad de adaptación?. *Revista de Historia de la Psicología*, 33(3).
- Mikulic, I., Caballero, R., Melina, C. & Radusky, P. (2013). Adaptación argentina del test de inteligencia emocional de Mayer-Salovey- Caruso (MSCEIT V2.0). *Anuario de investigaciones*, (XX), pp. 377-386.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2012). Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica. Recuperado de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/Estudiantes_pedagogia/estud_pedagogia/estandares_Fid/estandar_basica.pdf
- MSCEIT (2009). *Manual Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso*. Adaptación española: Natalio Extremera y pablo Fernández Berrocal. Publicaciones de psicología aplicada. Madrid, España.
- Molero, C., Saiz, E & Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Monk, C., Klein, R., Telzer, E., Schroth, E., Mannuzza, S., Moulton, J., Guardino, M., Masten, C., McClure-Tone, E., Fromm, S. & Blair, R. (2008). Activación de la amígdala y el núcleo accumbens frente a las expresiones emocionales faciales en niños y adolescentes con riesgo de depresión mayor. *American Journal of Psychiatry*, 165 (1), 90-98.
- Mora, F. (2013). Conferencia: Sólo se puede aprender lo que se ama. Recuperada en: https://www.youtube.com/watch?v=eoAEPUU_TBo
- Mora, F. (2016). Conferencia: Cerebro, emoción y educación. Recuperada en: <https://www.youtube.com/watch?v=fVNxS7I5V1Q>

- Mora, S. (2013). El cerebro y el aprendizaje. *Rev. Farmacol. Chile*, 6(2): 5.
- Mora, S. (2014). Cátedra Neurociencias y Aprendizaje. Magister en neurociencias aplicadas a la educación infantil. Universidad Finis Terrae.
- Navas, J & Perales, J. (2014) Comprensión y tratamiento del juego patológico: aportaciones desde la Neurociencia del Aprendizaje. *Clínica y Salud* 25(3), 157-166
Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/1806/180632489001.pdf>
- Okon-Singer, H., Hendler, T., Pessoa, L & Shackman, L. (2015). The neurobiology of emotion–cognition interactions: fundamental questions and strategies for future research. *Frontiers in Human Neuroscience*. 9(58).
<http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2015.00058>
- Olivares, J., Juárez, E., García & García, F.(2015). El hipocampo: neurogénesis y aprendizaje. *Rev Med UV*. Recuperado el 02 de octubre del 2016 desde internet:
<http://www.medigraphic.com/pdfs/veracruzana/muv-2015/muv151c.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2009). La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia para el aprendizaje. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: Salesianos impresores S.A.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2016). Recomendaciones de Política Educativa en América Latina en base al TERCE. Francia y Santiago de Chile: UNESCO.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P & Brackett, M. (2008). Inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 437-454.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12 (2), 145-153. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015206011>
- Pérez-Escoda, N., Filella Guiu, G., Soldevila, A & Fondevila, A.(2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XX1*. 16(1), 233-254.
- Pertegal-Felices, M., Castejón-Costa, J & Martínez, M. (2011). Competencias Socioemocionales en el Desarrollo Profesional del Maestro. *Educación XX1*. 14(2), 237-260.

- Pianta, R., Hamre, B. & Allen, J.(2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. En S.L. Christenson et al. (eds. pp. 365-386), Handbook of Research on Student Engagement. DOI 10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Puebla, R. (2012). Neurociencias de la Educación para la Educación Superior en Ciencias de la Salud. Revista de Docencia Universitaria, Vol.10 (Número especial, 2012), 277 – 292
- Repetto, E & Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(5), 82-95.
- Reyes, M., Brackett, M., Rivers, S., White, M. & Peter Salovey. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. Journal of Educational Psychology. 104 (3), 700–712.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Granada, España.
- Scholz, J & Klein, M. (2013). El aprendizaje transforma el cerebro. Cuadernos M y C n°4.
- Schonert-Reichl, K. (2015). El desarrollo de las cualidades humanas positivas. En De la neurona a la felicidad. Diez propuestas desde la Inteligencia Emocional. (1° ed., pp. 199-214). España: Fundación Botín.
- Smith, E. & Kosslyn, S. (2008). Procesos cognitivos: modelos y bases neurales. Madrid: Pearson Educación, S.A.,
- Solís-Vivanco, R. (2012). Modulación emocional de la memoria: aspectos neurobiológicos Arch Neurocién (Mex) 17(2), 119-128
- Tokuhama-Espinosa, T. (2013). ¿Qué puede hacer la ciencia de Mente, Cerebro y Educación (MCE) por la enseñanza y el aprendizaje? Recuperado en: https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_05/010_para_el_aula_05.pdf
- Vivas, M., Chacón, M. y Chacón, E. (2010). Competencias socio-emocionales autopercibidas por los futuros docentes. Educere, 14(48), 137-146.
- Vytal, K. & Hamann, S. (2010). Neuroimaging Support for Discrete Neural Correlates of Basic Emotions: A Voxel-based Meta-analysis. Journal of Cognitive Neuroscience. 22(12), 2864–2885
- Webster, D. (2016). Emotions matter: emotional intelligence key to better health, learning and relationships. The Spokesman Review, sunday, March 27. Recuperado el 20 de

mayo de 2016 desde internet: <http://ei.yale.edu/emotions-matter-emotional-intelligence-key-better-health-learning-relationships/>

Whittaker, J. (1984). Psicología. (Cuarta ed.). México: Editorial Interamericana.

Yale Center for Emotional Intelligence (2016). RULER. Recuperado el 25 de agosto de 2016 en: <http://ei.yale.edu/ruler/>

ANEXOS

ANEXO n° 1: Cuestionario de autorreporte docente

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrarás afirmaciones sobre algunas acciones que realizas durante la clase. Lee atentamente cada frase e indica por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señala con una “X” la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

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

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

1	Comentas a tus alumnos(as) que si están enojados o tristes les será más difícil realizar la actividad	1	2	3	4	5
2	Percibes la coherencia de tus emociones, es decir, te das cuenta cuando verbalizas una emoción pero estás sintiendo otra	1	2	3	4	5
3	Dependiendo de la situación, si un alumno(a) muestra una emoción, tú verbalizas dicha emoción.	1	2	3	4	5
4	Muestras alegría durante tu clase	1	2	3	4	5
5	Les cuentas a tus alumnos (as) por qué sientes determinada emoción.	1	2	3	4	5
6	Usas estrategias para moderar las emociones de tus alumnos (as) frente a una situación conflictiva como: desviar atención, cambiar de actividad, tranquilizar a los implicados, etc.	1	2	3	4	5
7	Sonríes durante la clase	1	2	3	4	5
8	Comentas a tus alumnos (as) que si están contentos, relajados, motivados, el trabajo será mejor.	1	2	3	4	5
9	Preguntas a tus alumnos (as) cómo se sienten al inicio de cada clase para orientar adecuadamente la actividad.	1	2	3	4	5
10	Favoreces ambientes emocionales positivos (entusiasmo, alegría, etc.) para que los alumnos(as) participen activamente.	1	2	3	4	5
11	Muestras diferentes emociones durante la clase.	1	2	3	4	5
12	Les preguntas a tus alumnos (as) por qué sienten determinada emoción.	1	2	3	4	5
13	Dependiendo de la situación, si un alumno(a) muestra una emoción, tú le expresas gestualmente que reconoces lo que le pasa.	1	2	3	4	5
14	Les expresas verbalmente a tus alumnos (as) las posibles causas de sus emociones.	1	2	3	4	5
15	Nombras diferentes emociones en el transcurso de las actividades.	1	2	3	4	5
16	Utilizas estrategias para manejar tus emociones frente a una situación adversa o conflictiva como: usar la respiración, sentarte por unos segundos, etc.	1	2	3	4	5
17	Les haces notar a tus alumnos (as) cuando verbalizan una emoción, pero manifiestan gestualmente otra.	1	2	3	4	5
18	Muestras enojo durante la clase	1	2	3	4	5
19	Sonríes al entrar a clases	1	2	3	4	5
20	Expresas verbalmente tus emociones a tus alumnos (as) en el transcurso de la clase.	1	2	3	4	5

ANEXO n° 2: Pauta de observación docente en sala

NOMBRE DOCENTE

FECHA DE OBSERVACIÓN

OBSERVADOR

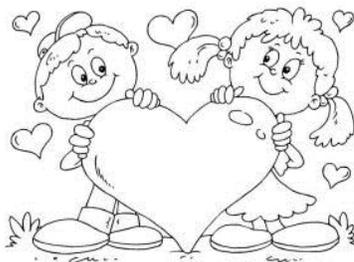
CONDUCTA	S	C/S	A/V	N
Verbaliza sus emociones frente a sus alumnos y alumnas.				
Es congruente en su expresión emocional, a nivel verbal y no verbal.				
Muestra emociones verbal y/o no verbalmente en el transcurso de la observación.				
Muestra emociones positivas (alegría, entusiasmo, esperanza, etc.) durante la clase.				
Sonríe durante la clase				
Muestra emociones negativas (enojo, frustración, desilusión, etc) durante la clase.				
Verbaliza emociones que observa en sus alumnos y alumnas.				
Verbaliza incongruencia entre la expresión emocional verbal y no verbal de sus alumnos y alumnas.				
Verbaliza a sus alumnos(as) las consecuencias cognitivas de experimentar una determinada emoción.				
Verifica a través de preguntas cuál es el estado emocional del grupo curso antes de comenzar la actividad.				
Genera estados emocionales positivos(entusiasmo, alegría, motivación, etc.) para favorecer la participación activa de sus alumnos y alumnas.				
Nomina las causas de sus propias emociones a sus alumnos.				
Frente a una expresión emocional de sus alumnos (as) pregunta causas.				
Verbaliza las posibles causas y consecuencias de las emociones de sus alumnos y alumnas.				
Nombra diferentes emociones en el transcurso de la clase.				
Utiliza estrategias para moderar su reacción emocional frente a una situación adversa				
Utiliza estrategias para moderar las emociones de sus alumnos (as) frente a una situación conflictiva.				

ANEXO n° 3: Cuestionario percepción estudiantes de cambio en sus docentes

**¿Has percibido cambios en la forma en que tu profesora hace las clases?
Si los hay, ¿cuáles?**

¿Has notado cambios en la relación con tu profesora? Si los hay, ¿cuáles?

¿Piensas que últimamente ha mejorado tu atención en clases, participas más y tienes mejores notas?



MUCHAS GRACIAS POR DARNOS TU OPINIÓN

ANEXO N° 4: CHARLA INICIAL

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL
EN LA SALA DE CLASES**

CAROLINE SIMON LINTZ MAGALY ANDRADE SLAVIC

MAGISTER EN NEUROCIENCIAS
APLICADA A LA EDUCACIÓN (c)

OBJETIVOS

¿QUÉ SON LAS EMOCIONES?

¿QUÉ ES LA I.E?

¿QUÉ ENTENDEMOS POR APRENDIZAJE?

¿CÓMO PODEMOS RELACIONAR
EMOCIÓN Y APRENDIZAJE?



Paul Ekman después de estudiar 21 culturas literarias y 2 sin contacto con el mundo, aisladas visualmente y pre-literarias, encuentra que estas 6 emociones son comunes. **Emociones Básicas**

¿QUÉ SON LAS EMOCIONES?

Son respuestas innatas frente a un estímulo desencadenante o competente, cuya función es la adaptación del sujeto al medio.



LAS EMOCIONES

Según Darwin, pueden ser consideradas una forma de comunicación entre sujetos de una especie, que se da a través de:

**los movimientos corporales
y expresiones faciales**

los que muestran el estado emocional del organismo.



LAS EMOCIONES

Son disposiciones corporales que determinan o especifican dominio de acciones.



Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política.*

COMPONENTES DE LA EMOCIÓN

FÍSICO-FISIOLOGICO

COGNITIVO

CONDUCTUAL

INTELIGENCIA EMOCIONAL UN POCO DE HISTORIA

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Gardner, 1983.
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL
INTELIGENCIA INTERPERSONAL

INTELIGENCIA EMOCIONAL Salovey y Mayer, 1990 y 1997.

Habilidad para: percibir y expresar las emociones, asimilar las emociones en el pensamiento, comprender y razonar a través de las emociones y regular las emociones en uno mismo y los demás.

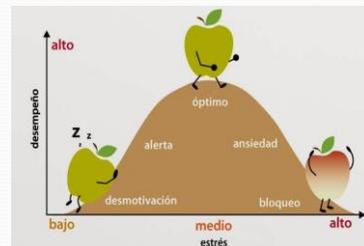
LO QUE NECESITA NUESTRO CEREBRO PARA APRENDER

NOVEDAD Y RECOMPENSA



APRENDIZAJE LIBRE DE AMENAZAS

NI TAN FÁCIL PARA ABURRIRME
NI TAN DIFÍCIL PARA RENDIRME



19

MODELO DE LAS INTERACCIONES EN LA SALA DE CLASES DOMINIOS Y DIMENSIONES

APOYO EMOCIONAL

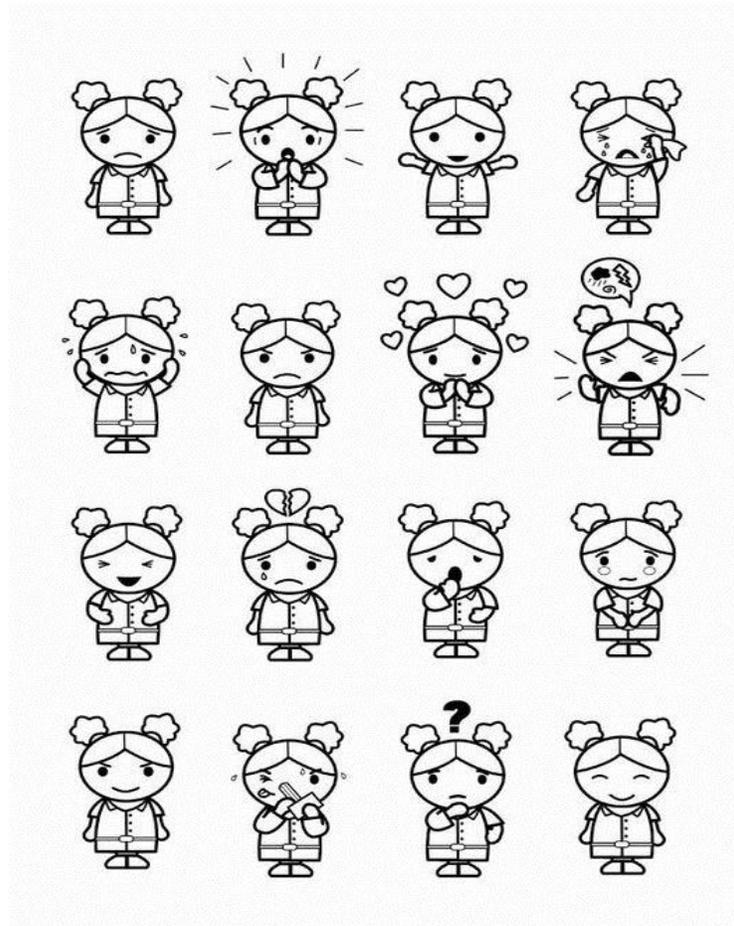
- Clima positivo – Clima negativo
- Sensibilidad del profesor
- Consideración por las perspectivas de los estudiantes
- Sobre control

ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

APOYO EDUCATIVO

20

ANEXO n° 5: Clase 1, actividad 3



ANEXO n° 6: Clase 1, actividad 4

ESTADOS PREDOMINANTES

Anota de la siguiente lista, 6 de los estados que tú crees o sientes, son los más predominantes en tu trabajo.

DESCONFIADO	ABURRIDO	NERVIOSO	AISLADO
DEPRIMIDO	DISPERSO	DISTRAÍDO	DUDOSO
ENFURECIDO	ENOJADO	COMPULSIVO	DESILUSIONADO
NO SOCIABLE	VULNERABLE	EXCLUÍDO	EXPLOTADO
FRUSTRADO	HOSTIL	IMPRODUCTIVO	IMPULSIVO
INADAPTADO	INADECUADO	DESGANADO	INDIFERENTE
INEFICIENTE	INESTABLE	ANSIOSO	INQUIETO
INSATISFECHO	INSEGURO	IRRACIONAL	IRRITABLE
VÍCTIMA	MALHUMORADO	OPRIMIDO	TRISTE
PASIVO	PERSEGUIDO	PREOCUPADO	PRESIONADO
REBELDE	RECHAZADO	ESTRESADO	RETRAÍDO
SOLITARIO	TEMEROSO	TENSO	TÍMIDO
AMARGADO	AMBIVALENTE	ANGUSTIADO	ANTAGONISTA

ANEXO n° 7: Clase 2, actividad 4

1. Profesora ¡me saqué por fin un 7.0, en matemáticas!
2. ¿Se acuerda que le conté que mi papá estaba sin trabajo hace unos meses y que mi mamá tuvo que vender ropa en la feria? Ahora estamos súper contentos! Porque ayer encontró trabajo!
3. Profesora, ayer en arte mis compañeras no quisieron dejarme trabajar con ellas
4. Estás triste (debes expresar tristeza facial y corporalmente)

ANEXO n° 8: Clase 2, actividad 5

- | | | |
|-----|---|----------------|
| 1. | Profe mire ¡terminé la tarea! | Careta alegre |
| | - bien (sin expresión acorde) | Careta neutra |
| 2.- | ¡No me resulta el ejercicio de matemáticas! | Careta triste |
| | - ¡déjame ayudarte! (con cara y voz de estar molesta) | Careta enojo |
| 3.- | Profe, ¡se me perdió mi lápiz de conejito! | Careta triste |
| | - ¡Chuta qué pena! (con tono y expresión irónica) | Careta irónica |
| 4.- | Mire profe ¡Me quedó súper buena la maqueta! | Careta feliz |
| | - Sí, súper (sin expresión acorde) | Careta neutra |

ANEXO n° 9: Clase 3, actividad 4

¡Seguro que a usted no se le ocurrió la idea!

¡Eres un aporte para tu colegio!

¡Tú puedes!

¡Siempre pasa lo mismo contigo!

¡Me encanta tenerte como alumna!

¡Responda sólo lo que se le preguntó!

¡Me tienes hasta aquí!

Te felicito, ¡te quedó hermoso!

¿Le dije a usted que respondiera?

¡Mira cómo has progresado!

ANEXO n° 10: Clase 5, actividad 1

RELAJACIÓN DE JACOBSON

Arruga **LA FRENTE**. Nota durante unos segundos la tensión que se produce. Comienza a relajarla y siente la agradable sensación de la falta de tensión.

Ahora cierra **LOS OJOS**, apretándolos fuertemente. Poco a poco relaja tus ojos, sintiendo la agradable sensación que ello produce.

Arruga **LA NARIZ** y siente la tensión por unos segundos, comienza a relajarla.

Ahora tensa **LA BOCA** y luego relájala.

Aprieta ahora **EL CUELLO** y mantenlo tenso por unos segundos. Comienza lentamente a relajar los músculos de tu cuello.

Estira **EL BRAZO DERECHO** hacia delante a la altura de tu mentón, empuña tu mano, intenta poner tu brazo rígido. Lentamente abre tu puño y deja caer suavemente tu brazo sobre tu pierna.

Ahora realiza lo mismo con el brazo izquierdo.

Ahora tensa **LA ESPALDA**, pon tu cuerpo hacia delante y dobla los brazos por los codos hacia atrás arriba, para relajar vuelve a la posición original.

Aprieta **EL ESTOMAGO** hacia fuera para que se ponga duro, ahora relaja.

Estira **TU PIERNA DERECHA** todo lo posible, ahora relaja primero el pie y poco a poco suelta la pierna y deja que caiga en el suelo.

Ahora repite con la pierna izquierda.

Después de cada tensión de una parte de tu cuerpo, debes sentir la desagradable sensación de la tensión y una vez relajada esta parte disfrutar de la agradable sensación de la relajación.

ANEXO 11: Clase 5, actividad 5.

EJERCICIOS DE CHI-KUNG

Ejercicios desarrollados con las docentes en su versión original y luego adaptados para ser aplicados a sus alumnos(as) en la sala de clases

I Ejercicio cabeza/cuello

1. Te miras los pies una y otra vez.
2. Al centro, arriba, el techo mira.
3. Respira y suelta y al centro mira.
4. Algo entretenido a tu izquierda hay y ahora a tu derecha también puedes mirar.
5. Respira y al centro y mira otra vez tusa pies.
6. Gira a la izquierda hasta atrás y puffff. Gira a la derecha hasta atrás y puffff
7. Y ahora al centro vuelves por última vez.

II Tomo las sandías

1. Los pies en paralelo, los brazos a los costados y las rodillas flectadas.
2. Inspira, estira las piernas y dobla los codos como cargando un par de sandías.
3. Suelta y flecta las rodillas y suelta suavemente las sandías.

III Canasta/techo

1. Mira tus manos como una canasta son
2. Sube, sube, sube y mira y ahora hacia arriba
3. Como un techito son que baja, bajaaaaa.

IV Pájaros

1. Un pajarito soy
2. Vuelo tranquilito
3. Y feliz estoy

V Brazos izquierda y derecha

1. Vuelvo, vuelvo a trabajar
2. Con mucha energía me va a resultar.

VI Masajes

1. Mano derecha sobre izquierda masajeando en círculo la zona del corazón. “Yo me quiero” y/o “Piensa en algo lindo y sonríe”
2. Manos se frotran frente a los ojos: energía, energía, energía, energía me voy a dar. En mi cara pongo energía y contento voy a estar. En mi cabeza un masajito y tranquilo voy a quedar.

ANEXO 12: Clase 6, actividad 2

TEMA	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
ÁREA	Pasos en la resolución de conflictos
OBJETIVOS	- Conocer un método simple de resolver conflictos. - Aplicar estos pasos, en situaciones recreadas para luego ser aplicado con sus alumnos y alumnas.
ACTIVIDAD	HABLAR HASTA ENTENDERSE
DESARROLLO	<p>Vamos a aplicar a determinadas situaciones 5 pasos para poder mediar en un conflicto entre 2 o más niños y niñas.</p> <p>Cuando hay un conflicto los afectados están emocionalmente desregulados ya sea por el enojo o el miedo. En este dominio de acciones no están en condiciones de pensar, ni de actuar reguladamente.</p> <p>REGLAS DE ORO DEL MÉTODO: NO INTERRUMPIR, TRATARSE CON RESPETO, COLABORAR EN BUSCAR SOLUCIONES.</p> <p>1.- HACER UN ALTO Y RECOBRAR LA CALMA</p> <p>- Cuando un niño le cuenta que tiene un conflicto, escúchelo. Reformule el problema (expresa que el mediador(a) entendió el conflicto).</p> <p>- En este paso necesitamos autoconciencia y auto-regulación de sus emociones y utilizamos estrategias para favorecerlas. Sólo se puede pasar al paso siguiente si los involucrados están tranquilos.</p> <p>2.- HABLAR Y ESCUCHARSE UNO AL OTRO</p> <p>- Pregúntele al primer niño(a): ¿Cuál es el problema? O ¿qué pasó?, ¿Cómo te sientes con esto? y Reformule.</p> <p>- Ayude al primero(a) a comunicarse directamente. Hágalo transmitir un mensaje en primera persona, si corresponde.</p> <p>- Pídale al segundo niño que haga lo mismo que el anterior.</p> <p>3.-PROPONER SOLUCIONES</p> <p>- Pregunte a ambos: ¿Qué podrían hacer para resolver el problema?</p> <p>- Obtenga muchas ideas lo más rápidamente posible sin hacer comentarios.</p> <p>- Lleve la cuenta de las ideas propuestas. Si son muchas, anótelas. Acepte todas las ideas sin emitir juicios.</p> <p>4. ELEGIR LA IDEA QUE MÁS LES GUSTE A LOS DOS.</p> <p>- Para cada idea, pregunte a ambos niños(as): “¿Te parece bien?”</p> <p>- Ayude a elegir una solución. Pregunte: ¿Quedó resuelto el problema?</p> <p>5. TRAZAR UN PLAN. PONERLO EN PRÁCTICA.</p> <p>- Haga preguntas que conduzcan a un plan de acción concreto: “¿Qué van a hacer? ¿Qué tiene que pasar antes? ¿Y después?</p> <p>¿Cómo van a hacerlo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quién?</p> <p>Poner una fecha para verificar la solución</p> <p>✓ FELICITE A LOS NIÑOS Y NIÑAS POR SU ESFUERZO.</p>

ANEXO 13: Clase 6, actividad 3

Docente 1

EVALUACIÓN CAPACITACIÓN EN INTELIGENCIA EMOCIONAL

Lee atentamente cada frase e indica por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas.

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

Los contenidos del curso fueron un aporte a mi desarrollo personal	5
Los contenidos del curso fueron un aporte a mi desarrollo profesional	5
La modalidad de la capacitación fue adecuada	4
La duración de la capacitación me pareció pertinente	5
Las temáticas fueron bien desarrolladas	5
Las relatoras manejaban los contenidos	5
Las relatoras favorecieron mi participación	5
Las relatoras mantuvieron una buena relación interpersonal conmigo	5
Las clases fueron entretenidas y motivadoras	5
El material de trabajo fue pertinente	5
Los contenidos del curso los pude transferir al aula	4
Recomendaría esta capacitación a otros docentes.	5

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS:

Sin duda la capacitación fue un aporte tanto para mi vida personal como profesional, lo cual agradezco inmensamente. Se logró generar un ambiente sumamente cálido y confiable en cada sesión, lo cual generó motivación por participar y aprender. Las temáticas tratadas en cada una de ellas fueron muy bien desarrolladas por parte de las relatoras, quienes desde el primer momento compartieron todos sus conocimientos con nosotras. Los contenidos que aprendí sí los he podido transferir a mi sala de clases, sin embargo muchas veces el tiempo me juega en contra. Siento, de todas formas, que con el correr de los días se volverá un hábito y parte de mi “estilo de enseñanza”. En cuanto a la modalidad de capacitación, me pareció excelente, sólo que al ser dentro de un contexto escolar, era inevitable que ocurrieran “situaciones inesperadas” por lo que algunas veces no pudimos, por ejemplo, comenzar la capacitación a la hora acordada o teníamos ciertas interrupciones como el ruido constante que hay en cualquier colegio. Fue una excelente experiencia, espero que algún día otros docentes también puedan tenerla. ¡Muchas gracias!

Docente 2

EVALUACIÓN CAPACITACIÓN EN INTELIGENCIA EMOCIONAL

Lee atentamente cada frase e indica por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas.

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

Los contenidos del curso fueron un aporte a mi desarrollo personal	5
Los contenidos del curso fueron un aporte a mi desarrollo profesional	5
La modalidad de la capacitación fue adecuada	4
La duración de la capacitación me pareció pertinente	3
Las temáticas fueron bien desarrolladas	4
Las relatoras manejaban los contenidos	5
Las relatoras favorecieron mi participación	5
Las relatoras mantuvieron una buena relación interpersonal conmigo	5
Las clases fueron entretenidas y motivadoras	5
El material de trabajo fue pertinente	5
Los contenidos del curso los pude transferir al aula	5
Recomendaría esta capacitación a otros docentes.	5

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS:

Me encantó la capacitación. Aprendí mucho y he podido hacer transferencia a mi vida personal y profesional. Creo que se podría mejorar la duración de las sesiones. Creo que es necesario abordar más habilidades.

Sin embargo a pesar de estas sugerencias, fue muy entretenida y adecuada la capacitación. Muchas gracias por todo el apoyo y compromiso que mostraron con nosotras. Gracias por abrirme la puerta de las emociones.

ANEXO n° 14: Acompañamientos vía e-mail

e-mail n° 1



PREGUNTATE:

¿CÓMO QUIERES QUE TE RECUERDEN TUS NIÑOS Y NIÑAS?

NOSOTRAS TE SUGERIMOS QUE...



Y APLICA INTELIGENCIA EMOCIONAL

EN TU RUTINA DIARIA.

e-mail n° 2

UN DÍA CON LA MEJOR PROFESORA DEL MUNDO (Hanan Al Hroub)

Revista El Sábado, 30 de julio de 2016. El Mercurio.

... Muchos quieren aprender su fórmula y entender cómo ha logrado resultados sorprendentes en niños golpeados por el conflicto con Israel, con un método basado en la **NO VIOLENCIA, LA CONFIANZA, EL RESPETO Y LA TOLERANCIA**.

... Sus alumnos llegan traumatizados por la violencia que viven a diario en sus barrios...
... y la tensión que viven afuera la trasladan adentro de la sala de clases.

Hanan hace clases a niños de entre 6 y 10 años y cuenta que su esfuerzo es lograr **que ellos sientan LA SALA DE CLASES COMO UN LUGAR SEGURO** y un segundo hogar, donde puedan aprender en forma tranquila y pacífica.

Dice Hanan...”Ahora muchos profesores de aquí se han dado cuenta de que ni los gritos ni los castigos eran el método correcto. Eso sólo crea un círculo vicioso y mi trabajo es romper ese círculo



**SIGAN AVANZANDO POR EL MARAVILLOSO CAMINO
QUE HAN EMPEZADO**

e-mail n° 3

Horace Mann

1796-1859. Educador estadounidense.
El primer gran defensor de la educación pública.



*El maestro que intenta enseñar
sin inspirar en el alumno
el deseo de aprender,
está tratando de forjar
un hierro frío.*

Como ven, que las emociones favorecen el aprendizaje no es nada nuevo, pero a veces se olvida.

Y si nuestros niños y niñas están controlados por emociones displacenteras sin regular, muy difícil va a ser que atiendan a algo que no les parezca interesante.

¡RECUERDEN SEGUIR POR EL CAMINO DE LA BUENA ENSEÑANZA!

e-mail n° 4

La escuela, tiene unas posibilidades de ayudar al cambio que otros sectores no tienen. Recibe a las personas en una edad temprana, cuando son más receptivas, más curiosas, más vivaces y más capaces de confiar en quien las guía.

Tiene todo el tiempo para experimentar métodos de aprendizaje apelando al entusiasmo, a la solidaridad, a la sana emulación, a la cooperación, a la capacidad de juego, a la extraordinaria memoria y al alto sentido del honor y del orgullo personal, que normalmente tienen los jóvenes cuando no se los trata de un modo ofensivo o despótico.

Todo niño está lleno de preguntas, y la educación sería más fácil si no creyera estar llena de respuestas, si aprendiera que, como decía Novalis, todo enigma es un alimento, algo que nos mueve a buscar, que debe movernos a buscar la vida entera; que lo peor que le puede ocurrir a una pregunta verdadera es saciarse con la primera respuesta que encuentre.

Las pruebas evaluadoras de nuestra educación nos revelan que no estamos aprendiendo a razonar, ni a argumentar, y ni siquiera a entender lo que leemos.

Y se cree que no tenemos pruebas que permitan evaluar cuánto estamos aprendiendo en términos de convivencia, de respeto por los demás, de incorporación de valores éticos, de cordialidad con la naturaleza, de pertenencia a la comunidad.

Yo me atrevo a decir, con tristeza, que esas otras evaluaciones de nuestra educación sí existen: son los índices de criminalidad, los niveles de corrupción, los índices de violencia intrafamiliar, los incontables procesos que se acumulan en los juzgados, el auge de la delincuencia, el tono de los comentarios en los foros públicos.

Esperamos que estos pequeños párrafos le den mayor fuerza al cambio que ustedes han iniciado. No duden del camino andado y pongan mucha fuerza y persistencia en lo que les queda por caminar.



¡DEJEN HUELLAS DE AMOR!

Trozos recopilados del libro: “La lámpara maravillosa”