



MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN PROFESORES DE  
EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON LA  
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

---

MÓNICA ALEJANDRA HINCAPIÉ

KATHERINE GUTIÉRREZ VILLEGAS



Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

*Obra de Iglesia  
de la Congregación*



Hermanas de la Caridad  
Dominicas de La Presentación  
de la Santísima Virgen

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA  
Y SU RELACIÓN CON LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Trabajo de grado para optar por el título *Magíster en Pedagogía*

Modalidad de grado: Proyecto de investigación de autoría del estudiante o grupo  
de estudiantes que se articula a una línea de investigación en  
coautoría y con acompañamiento de docente investigador.

Nombre del tutor principal

PhD. Paula Andrea Duque<sup>1</sup>

Cotutor

PhD. Hedilberto Granados López<sup>2</sup>

Autoras

Mónica Alejandra Hincapié

Katherine Gutiérrez Villegas

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

MANIZALES - CALDAS

2024

---

<sup>1</sup> 0000-0001-7237-6195

<sup>2</sup> 0000-0003-3200-2847

## DEDICATORIA

*Dedicamos este logro a nuestras familias, cuyo inquebrantable apoyo emocional y económico fue fundamental para hacer realidad este sueño.*

*A mi compañera Katherine Gutiérrez, por su compañía y apoyo incondicional durante todo este camino, haciendo que alcanzar esta meta fuera menos difícil. Y a mi tía, por su constante aliento y respaldo.*

*A nosotras mismas, por el esfuerzo, dedicación y perseverancia que nos permitieron superar los desafíos y llegar hasta aquí. Este logro es el resultado del trabajo en equipo y del amor que nos rodea.*

*¡A ti Mónica! ¡A ti Katherine!*

## AGRADECIMIENTOS

*Al concluir un proyecto de nuestras vidas queremos extender un agradecimiento a aquellas personas de nuestras familias que nos dieron su apoyo emocional y económico y caminaron junto a nosotras para hacer posible este sueño, gracias por su inspiración y amor para superar este reto que algún día decidimos tomar.*

*Gracias a la Universidad, gracias por comprender las dificultades personales y familiares que en algún momento pausaron este proceso y darnos la oportunidad de culminarlo con plena satisfacción; nuestra gratitud también para nuestros asesores Paula Andrea Duque y Hedilberto Granados López, quienes se midieron a tomar un proceso que no iniciaron y por enriquecerlo con sus conocimientos y capacidades.*

## TABLA DE CONTENIDO

<b>CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN</b>	<b>14</b>
1.1 Descripción y fundamentación del problema	14
1.1.1 Pregunta de Investigación	22
1.2 Justificación	23
1.3 Objetivos	25
1.3.1 Objetivo General	25
1.3.2 Objetivos específicos	25
<b>CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA</b>	<b>26</b>
2.1 Antecedentes internacionales	26
2.1.1 Inteligencia emocional: a modo de estado del arte	26
2.1.2 Inteligencia emocional desde casos prácticos	37
2.1.3 Educación emocional	43
2.1.4 Formación del profesorado	51
2.1.5 Manejo de conflictos en el aula	54
2.2 Antecedentes nivel nacional	58
2.2.1 Inteligencia emocional	58
2.2.2 La educación y las emociones	61
2.3 Marco teórico- conceptual	65
2.3.1 Educación Emocional	65
2.3.2 Inteligencia emocional - La emoción	68
2.3.3 La inteligencia	71
2.3.4 La educación emocional de los profesores desde una pedagogía del afecto	74
2.3.5 Pedagogía conceptual	78
2.3.6 Algunos comportamientos problemáticos que enfrenta el profesor desde el manejo de sus emociones.	80
2.3.7 El manejo de conflictos en el aula	83
<b>CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO</b>	<b>89</b>
3.1 Enfoque y diseño metodológico	89

## TABLA DE CONTENIDO

3.5 Fiabilidad de los instrumentos	91
3.6 Caracterización de los instrumentos	91
3.6.1 Test del dibujo de la figura humana	91
3.6.2 Cuestionario tipo Likert	92
3.6.3 Consideraciones Bioéticas y de integridad científica	93
<b>CAPITULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIONES</b>	<b>94</b>
4.1 Análisis sobre las variables sociodemográficas	94
4.2 Análisis sobre las variables del estudio	94
4.3 Alcances y limitaciones	110
4.4 Conclusiones	112
4.5 Recomendaciones	115
<b>5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</b>	<b>117</b>
<b>6. ANEXOS</b>	<b>130</b>
Anexo 1 Prueba de la figura Humana	130
Anexo 2 Cuestionario Likert	132
Anexo 3. Consentimiento informado profesores y directivos	139

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1	91
Tabla 2.	107
Tabla 3.	108

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	95
Figura 2.	103

## RESUMEN

La inteligencia emocional es un componente crucial para la gestión y resolución de conflictos en el aula; reconocer, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás no solo mejora el ambiente de aprendizaje, sino que también fomenta relaciones cooperativas y saludables entre profesores y estudiantes. La investigación que da lugar a este informe parte de esta consideración, por ello se propuso como objetivo establecer la relación de la inteligencia emocional de los profesores de EB Primaria frente y el abordaje de situaciones conflictivas en la institución educativa José María Carbonell.

Metodológicamente se optó por un enfoque cuantitativo con diseño transversal descriptivo de alcance correlacional que permitió describir y analizar la relación entre las dos variables: estados emocionales de los profesores y manejo de conflictos en el aula, a partir de la información recopilada desde el cuestionario y el dibujo de la figura humana (DFH). Los resultados muestran que, en la primera variable, estados emocionales, los estados relacionados con “relaciones sociales y control de sí mismo” y “manejo del entorno y del comportamiento” fueron los que obtuvieron un promedio más elevado en comparación con los “conflictos instintivos y afectivos” y “equilibrio de la personalidad y modalidad de la conducta”.

En la segunda variable, Manejo de conflictos en el aula, las categorías en las que se obtuvo un mayor promedio fueron “conciencias de sí mismo” y “Gestión social”, observándose menores promedios para las categorías de "gestión de las relaciones" y “auto gestión”. Las dos variables mencionadas y sus elementos, son fundamentales para comprender cómo los profesores manejan sus emociones y comportamientos en el contexto educativo; además, muestran que la mejora de las habilidades en un área, como el Equilibrio de la personalidad y modalidad de la conducta,



puede tener efectos positivos en otras áreas, como la Conciencia social y Gestión de las relaciones, lo cual contribuye a la creación de aulas favorables para la democratización del saber, la inclusión y la colaboración entre sus miembros.

## ABSTRACT

Emotional intelligence is a crucial component for conflict management and resolution in the classroom; recognizing, understanding and managing one's own emotions and those of others not only improves the learning environment, but also fosters cooperative and healthy relationships between teachers and students. The research that gives rise to this report is based on this consideration; therefore, the objective was to establish the relationship between the emotional intelligence of primary school teachers and the approach to conflict situations in the Institution Educative José María Carbonell.

Methodologically, a quantitative approach was chosen with a descriptive cross-sectional design of correlational scope that allowed describing and analyzing the relationship between the two variables: emotional states of teachers and conflict management in the classroom, based on the information collected from the questionnaire and the drawing of the human figure (DFH). The results show that in the first variable, emotional states, the states related to "social relations and self-control" and "management of the environment and behavior" were those that obtained a higher average compared to "instinctive and affective conflicts" and "personality balance and behavior modality". In the second variable, Conflict management in the classroom, the categories in which the highest averages were obtained were "self-awareness" and "social management", with lower averages being observed for the categories of "relationship management" and "self-management".

The two variables mentioned and their elements, are fundamental to understand how teachers manage their emotions and behaviors in the educational context; in addition, they show that the improvement of skills in one area, such as Personality Balance and Behavior Modality, can have positive effects in other areas, such as Social Awareness and Relationship Management,

which contributes to the creation of favorable classrooms for the democratization of knowledge, inclusion and collaboration among its members.

## INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo moderno, se han convertido en temas de gran interés y relevancia la inteligencia emocional (IE) y el manejo de conflictos en el aula. La capacidad de los profesores para reconocer, comprender y gestionar sus propias emociones, así como las de sus alumnos, es reconocida como un factor determinante en la calidad del ambiente educativo y en la efectividad de la enseñanza. Este estudio tiene como objetivo explorar la relación entre la inteligencia emocional de los docentes y su habilidad para manejar conflictos dentro del aula, contribuyendo a una pedagogía más afectiva y eficaz.

En el primer capítulo de esta obra de conocimiento, titulado "Problematización", se fundamenta la necesidad de esta investigación al definir el problema objeto de estudio y el contexto en el que se desarrollara la investigación, así como el alcance de esta en los objetivos de la investigación, tanto generales como específicos, y la justificación del estudio. Esta sección establece el marco inicial de la investigación, destacando la importancia de la IE en el entorno educativo y los desafíos que enfrentan los profesores en la gestión de conflictos.

El segundo capítulo, ofrece una revisión exhaustiva de la literatura existente en el cual incluyen antecedentes internacionales y nacionales sobre la inteligencia emocional y su aplicación en la educación. Así mismo, se analizan conceptos clave como la educación emocional, la formación del profesorado y el manejo de conflictos en el aula, proporcionando un contexto teórico robusto que respalda la importancia de la IE en la práctica pedagógica.

En el tercer capítulo, se incluye una explicación del enfoque investigativo así los métodos de análisis de fiabilidad y la caracterización de los instrumentos, como el Test del dibujo de la

figura humana de Machover y el cuestionario Likert, adaptado para medir la IE y el manejo de conflictos abordados desde el enfoque cuantitativo y su diseño transversal descriptivo de alcance correlacional.

El cuarto capítulo, se presenta, el análisis detallado de las variables: Relaciones sociales y control de sí mismo, Manejo del entorno y del comportamiento, Conflictos instintivos y afectivos, y Equilibrio de la personalidad y modalidad de la conducta. Se establecen relaciones entre variables ya sea a nivel lineal o no lineal con el fin verificar las asociaciones significativas entre los estados emocionales de los profesores y su capacidad para manejar conflictos en el aula. Los hallazgos se ilustran con tablas y figuras que facilitan la comprensión de los datos obtenidos.

Finalmente, se discuten los alcances, limitaciones y recomendaciones del estudio, seguidos de las conclusiones que resumen los principales hallazgos y su implicación para la práctica educativa. Este trabajo pretende no solo aportar a la comprensión teórica de la inteligencia emocional en el contexto educativo, sino también ofrecer recomendaciones prácticas para mejorar la formación y el desempeño de los docentes en su labor y propender por la generación de un entorno de aprendizaje más positivo y productivo.

## CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN

### 1.1 Descripción y fundamentación del problema

La inteligencia emocional, definida por Peter Salovey y John Mayer en 1990, consiste en la capacidad de una persona para supervisar tanto sus propios sentimientos y emociones como los de los demás, lo cual posibilita discriminar y utilizar esta información para orientar sus acciones y pensamientos. Reformulando esta definición, la inteligencia emocional, según Salovey y Mayer (1990), implica la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, así como el acceso y/o generación de sentimientos cuando facilitan el pensamiento, lo que permite comprender y regular las emociones, promoviendo el crecimiento emocional e intelectual.

La inteligencia emocional tiene un impacto significativo en todos los aspectos de la vida de un individuo y afecta el éxito futuro. Como descubrió Goleman (2012), las personas que han desarrollado adecuadamente las habilidades emocionales suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces y capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad. Quienes, por el contrario, no pueden controlar su vida emocional, se debaten en constantes luchas internas que socavan su capacidad de trabajo y les impiden pensar con la suficiente claridad.

Por consiguiente, es crucial destacar la importancia y la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional en el sistema educativo formal, junto con las otras formas tradicionales de inteligencia. Esto subraya la urgencia de adoptar un enfoque educativo integral y centrado en el individuo, que tenga en cuenta el desarrollo emocional y cognitivo. En este sentido, la labor educativa debe centrarse en estimular, guiar y corregir a los estudiantes para promover un crecimiento holístico y equilibrado, sin descuidar otros elementos clave del proceso educativo.

En la educación, y no solo la colombiana, persiste un paradigma educativo que privilegia el desarrollo de habilidades académicas sobre la inteligencia emocional, dejando de lado las habilidades interpersonales esenciales para la vida, “nuestras escuelas y nuestra cultura, en general, siguen insistiendo en el desarrollo de habilidades académicas en detrimento de la inteligencia emocional” (Goleman, 2012, p44).

Reafirmando esta reflexión, Loaiza (2018) planteó que las preocupaciones de los maestros, motivadas por los indicadores de calidad y el rendimiento académico, han desviado la atención de la formación integral de los estudiantes hacia la búsqueda de resultados disciplinares. Esta orientación hacia la transmisión de conocimientos, impulsada por la presión de los organismos de control y entidades evaluadoras, ha generado una pérdida del enfoque pedagógico centrado en el desarrollo humano, confirmando la prevalencia en la educación del desarrollo de la inteligencia cognitiva del individuo sobre la inteligencia emocional.

Como indicaron Arcos et al. (2015), la educación emocional se reconoce como una necesidad para la prevención y disminución de las problemáticas sociales que se presentan en la escuela, dado que estas se relacionan con aspectos de convivencia, competencias ciudadanas y relaciones sociales. Esta idea se refuerza con la afirmación de Martínez-Otero (2007), quien sostuvo que la educación de la afectividad y las emociones es fundamental para el despliegue de la personalidad y el desarrollo integral de la persona. Bisquerra (2005) añadió que el desarrollo de competencias emocionales permite mejorar la calidad de vida, la comunicación, la resolución de conflictos, la toma de decisiones, la planificación personal y la autoestima. Lo anterior fomenta una actitud positiva ante la vida y convierte la educación emocional en una necesidad para la prevención y disminución de las problemáticas sociales que se presentan en la escuela.

Por lo tanto, la educación emocional se establece como el cimiento del desarrollo del ser, dado que determina el comportamiento humano. Contemplar la educación emocional y la pedagogía es pensar en la capacidad de establecer relaciones educativas con el otro y para el otro, es un acercamiento para construir educación consciente e inclusiva que permita enfrentar de manera coherente las diferentes situaciones que acompañan el acto educativo, entre ellas la resolución de conflictos, donde la capacidad de manejar adecuadamente las emociones se convierte en la clave del éxito (Goleman, 2012).

Los estudiantes de la escuela, en especial de las escuelas públicas de las zonas vulnerables como las rurales se encuentran en un ambiente social el cual genera múltiples condiciones para establecer relaciones, muchos de ellos están expuestos a contextos y episodios de violencia en múltiples formas, maltrato a nivel familiar, consumo de sustancias psicoactivas, riesgos de accidentes, abusos sexuales y demás (Arcos, Jimenez, & Ruiz, 2015).

De igual forma, las situaciones que el ser humano vivencia en su cotidianidad se relacionan en la consolidación o no de la inteligencia intrapersonal e interpersonal; lo anterior involucra directamente la temática de la inteligencia emocional y como los profesores pueden educar en esta, pues al ser los guías, y estar en constante interacción con los estudiantes y las diversas situaciones que estos presentan dentro de las instituciones y fuera de ellas, tienen la responsabilidad de atender y/o resolver pedagógicamente todas aquellas situaciones que afecten el bienestar de sus estudiantes. Para ello es importante que los docentes cuenten con las estrategias pedagógicas y metodológicas, que apunten a las diferentes necesidades de la población.

La incapacidad de gestionar las emociones de manera inteligente durante el acto pedagógico crea resultados negativos con respecto a la relación entre estudiantes y profesores, manifestados en comportamientos agresivos y conductas inadecuadas que generan



confrontaciones escolares y conductas reprobadas que, en ocasiones, son dirigidas por el profesor y generan un ambiente hostil de agresión.

El imperativo de vincular la evolución teórica de la inteligencia emocional con los procesos pedagógicos en el contexto escolar resalta la creciente importancia de centrar la atención en uno de los principales agentes del entorno educativo: los profesores. Son estos quienes no solo transmiten conocimientos, sino que también tienen un papel crucial en el desarrollo de competencias emocionales. Sin embargo, a pesar de los avances en este campo, es fundamental reconocer la falta de atención dedicada a la inteligencia emocional del profesor y su impacto en su labor pedagógica y en la comunidad educativa en su conjunto. Esta dimensión merece una consideración más profunda y sistemática dentro del ámbito educativo y más preciso en lo pedagógico, dado su potencial para enriquecer la calidad de la enseñanza y promover un ambiente escolar más saludable y propicio para el aprendizaje.

Según Extremera y Fernández-Barrocal (2004), de forma errónea se tiende a considerar que las competencias afectivas y emocionales no son imprescindibles en el profesorado. Con esta idea los autores no están de acuerdo, por ello plantean que los docentes también deberían dominar habilidades emocionales, afectivas y sociales de modo que puedan incentivarlas en el estudiantado. De hecho, entienden que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que el docente debería aprender por dos razones:

*Una, porque las aulas son el modelo de aprendizaje socioemocional adulto de mayor impacto para los alumnos y dos, porque la investigación está demostrando que unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo (p.1).*

De lo anterior se destaca la relevancia del conocimiento emocional del docente como aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de estas competencias en los alumnos. Es el profesorado un modelo de aprendizaje a través del cual los estudiantes aprenden a razonar, expresar y regular todas esas pequeñas incidencias y frustraciones que transcurren durante el largo proceso de aprendizaje en el aula.

Cuando es débil el conocimiento emocional del docente, ante las dificultades en el comportamiento de los estudiantes, diferencias con los colegas y otras pequeñas frustraciones hace su aparición el desánimo, la apatía, los gritos y regaños que señalan una falta de comprensión sobre las posibles causas detrás de las conductas. Esta falta de empatía puede indicar una limitación en la capacidad del profesorado para reconocer y modular las emociones propias y de los demás. Esto dificulta la capacidad de los profesores para establecer una relación positiva con el grupo de estudiantes, más cuando en sus expresiones aparecen etiquetas y denominaciones negativas como “insoportables” para referirse a ellos y expresar su frustración por no poder controlarlos.

El empleo de estrategias centradas en regaños y amenazas evidencia una carencia de habilidades para manejar los conflictos de manera constructiva y fomentar un ambiente de respeto mutuo en el aula. Aquí vale traer a colación a Casassus (2017), quien plantea que las personas reaccionan de manera distinta ante los mismos eventos externos. Por ello se puede decir que los eventos exteriores no determinan, sino que gatillan distintas reacciones en distintas personas. Así las cosas, las emociones son gatilladas por evaluaciones cognitivas de acontecimientos externos; evaluaciones que pueden ser conscientes e inconscientes.

Surge la necesidad de investigar acerca de qué tan preparados se encuentran los profesores en materia emocional, es decir, cuáles son sus aptitudes, competencias, habilidades y que estrategias pedagógicas, conocen y emplean para enfrentar las distintas realidades que se

presentan en el aula con sus estudiantes de la zona rural, bajo condiciones poco ideales y con distintas complejidades llegadas a la institución, como dificultades familiares, problemas disciplinares, déficit de conducta, cognitivos, de aprendizaje y emocionales.

Teniendo en cuenta el cuestionamiento anterior, la presente investigación reconoce situaciones que se han dado en la Institución Educativa José María Carbonell objeto de estudio en una zona rural del Departamento de Caldas. Desde la experiencia y la responsabilidad en el rol de docente orientadora escolar, se percibe y observación de situaciones que están en relación con condiciones emocionales, del maestro y del estudiante. En la cotidianidad de este rol se ven actitudes y reacciones de los docentes donde se denotan emociones como ira, irritabilidad y frustración que conllevan a mostrar a sus estudiantes, hostilidad e incomprensión, con ello los docentes demuestran la aparente falta de competencias emocionales; para reaccionar frente a las distintas “realidades” de los escolares, sin embargo, estos constantemente esperan y demandan de sus estudiantes respuestas emocionales y por ende conductuales adecuadas ante las diversos escenarios que se presentan en la vida cotidiana, tanto escolar como familiar.

Lo anterior resalta la importancia de que los profesores desarrollen la inteligencia emocional, definida como "la capacidad para reconocer, entender y manejar las emociones, así como para reconocer, comprender e influir en las emociones de los demás, tanto individualmente como en grupos" (Goleman (2012), de tal forma que les permita atender de manera efectiva las necesidades de los estudiantes, especialmente aquellos que presentan dificultades de comportamiento o necesidades especiales.

En el caso del profesor, la inteligencia emocional implica la capacidad para reconocer y gestionar sus propias emociones, especialmente en situaciones conflictivas, con el fin de regular sus respuestas. Además, implica la capacidad para atender, validar y comprender las emociones y perspectivas de los estudiantes involucrados en el conflicto; la capacidad de empatizar y confiar en los estudiantes; al igual que la habilidad de automotivarse, mantener la perseverancia, controlar impulsos, cambios regulares de ánimo y evitar que la angustia interfiera con la realización de su labor y, por extensión, de su relación con sí mismo y con los estudiantes. Por esta línea de ideas, Extremera y Fernández-Barrocal (2004) proponen que:

El desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional en el profesorado no solo servirá para conseguir alumnos emocionalmente más preparados, sino que además ayudará al propio profesor a adquirir habilidades de afrontamiento. De este modo, los docentes emocionalmente más inteligentes, es decir, aquellos con una mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás, tendrán los recursos necesarios para afrontar mejor los eventos estresantes de tipo laboral y manejar más adecuadamente las respuestas emocionales negativas que frecuentemente surgen en las interacciones que mantienen con los compañeros de trabajo, los padres y los propios alumnos (p.7).

Desde esta óptica, “lo que es el maestro será la escuela, pero además lo que es la escuela serán los ciudadanos que en ella se formen, y lo que sean los ciudadanos, será la comunidad, y así mismo la Nación” (Nieto, 1963, p.23). Se puede deducir la gran responsabilidad que tiene el maestro en su papel de educador, del que emana el principio de "No hacer daño", para lo cual es imperante que se reconozca a sí mismo como un ser humano en desarrollo, auto reflexivo. Un ser con consciencia de sí, de sus capacidades emocionales y sus herramientas, mismas que pueda

gestionar para propiciar un ambiente de enseñanza y aprendizaje seguro, mediado desde el ejemplo, la empatía, el amor y el respeto.

En palabras de Loaiza (2018), el ser maestro lleva consigo no solo una responsabilidad, sino además la necesidad de tener múltiples conocimientos, entre los cuales la didáctica y el dominio de un saber específico son importantes. Sin embargo, cobra gran relevancia el conocimiento de los alumnos, además de un adecuado desarrollo de su inteligencia emocional que le permita impulsar la formación emocional, propia y social de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la idea de cultivar la inteligencia emocional en los estudiantes durante el proceso pedagógico resulta poco realista si los propios profesores no la poseen. En este sentido, es esencial investigar el nivel de inteligencia emocional de los profesores, qué habilidades, capacidades y estrategias pedagógicas conocen y emplean para abordar las diversas dinámicas presentes en el aula con sus educandos.

Es necesario dentro de los propósitos de la presente investigación asumir el escenario de educación rural con múltiples historias de conflictos entre estudiantes, docentes, directivos y familia, por lo tanto, emerge la siguiente pregunta de investigación

### **1.1.1 Pregunta de Investigación**

¿Cuál es la relación de la inteligencia emocional de los profesores de EB Primaria frente al abordaje de situaciones conflictivas en la institución educativa José María Carbonell?

## 1.2 Justificación

La inteligencia emocional en el ámbito educativo ha emergido como un principio clave, dejando ver su relación con el rendimiento académico o los efectos de la educación emocional en la convivencia escolar y /o resolución de conflictos. A pesar de la abundante bibliografía sobre inteligencia emocional en general, existe una carencia de estudios específicos que aborden la relación entre la inteligencia emocional de los profesores y la resolución de conflictos en el aula.

Actualmente, las instituciones educativas enfrentan numerosos desafíos relacionados con el manejo de conflictos entre estudiantes y entre estudiantes y profesores. Sin embargo, las estrategias basadas en la inteligencia emocional aún no están suficientemente exploradas ni implementadas. Este estudio busca llenar esta brecha al investigar cómo la inteligencia emocional de los profesores puede ser un factor determinante en la solución de conflictos escolares.

Es imperativo vincular a la evolución teórica de la inteligencia emocional estudios que centren la atención en los profesores y su desarrollo en este aspecto, teniendo en cuenta que ellos son quienes no solo transmiten conocimientos, sino que también tienen un papel crucial en el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes, impactando con ello en la sociedad. Por lo tanto, esta dimensión merece una consideración más profunda y sistemática dentro del ámbito educativo, dado su potencial para enriquecer la calidad de la enseñanza y promover un ambiente escolar más saludable y propicio para el aprendizaje.

En consonancia, esta investigación potenciará el marco conceptual sobre inteligencia emocional aplicada a los profesores y el contexto educativo; y aportará metodológicamente herramientas de evaluación como el cuestionario tipo Likert adaptado y estrategias prácticas como la prueba de dibujo y la personalidad propuesto por Machover, K. (1949) y adaptado por Vels (1994) que pueden ser replicadas en otros estudios y contextos educativos.

Desde una perspectiva académica, esta investigación aportará al conocimiento existente en psicopedagogía, proporcionando nuevas evidencias empíricas sobre cómo las habilidades emocionales de los profesores influyen en la dinámica del aula; resaltando, además, cómo un mejor manejo de los conflictos escolares puede reducir la violencia y mejorar la convivencia, beneficiando a la comunidad educativa en su conjunto.

Como beneficiarios principales de esta investigación se encuentran los profesores, pues podrán conocerse mejor como punto de partida para quienes deseen mejorar sus habilidades de inteligencia emocional y en manejo de conflictos. Asimismo, los educandos de primaria de la institución educativa José María Carbonell gozarán de un ambiente de aprendizaje más armonioso. Las instituciones de educación superior en sus programas de licenciatura podrán utilizar los hallazgos para incluirlos en sus propuestas de formación en inteligencia emocional para los profesores.

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo General**

Establecer la relación de la inteligencia emocional de los profesores de EB Primaria frente y el abordaje de situaciones conflictivas en la institución educativa José María Carbonell

### **1.3.2 Objetivos específicos**

Identificar los estados emocionales y el manejo de las situaciones de conflicto en los profesores de EBP de la IE José María Carbonell.

Relacionar los estados emocionales con el manejo de las situaciones de conflicto de los profesores de EBP de la IE José María Carbonell.



## CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA

### 2.1 Antecedentes internacionales

#### 2.1.1 Inteligencia emocional: a modo de estado del arte

La inteligencia emocional de los profesores emerge como un factor crucial en la dinámica educativa, donde comprender, gestionar y canalizar adecuadamente las emociones, tanto propias como de los estudiantes resulta fundamental para crear un ambiente propicio para el aprendizaje. La expresión y el manejo emocional de los profesores pueden influir significativamente en el clima emocional del aula y, por ende, en el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes. Es esencial reconocer que las emociones de los profesores son inherentes a la experiencia educativa, y su capacidad para regularlas de manera constructiva marca la diferencia en su desempeño profesional. La autoconciencia emocional, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales son pilares de la inteligencia emocional que permiten a los profesores adaptarse eficazmente a las demandas del entorno educativo y establecer relaciones positivas con sus estudiantes.

Entender y fortalecer la inteligencia emocional de los profesores no solo es crucial para su propio bienestar y desarrollo profesional, sino también para mejorar la calidad de la educación y el éxito académico de los estudiantes. Esta investigación busca profundizar en la comprensión de cómo las emociones de los profesores influyen en el proceso educativo y proponer estrategias efectivas para fomentar una inteligencia emocional más sólida en el ámbito educativo.

Desde diversas perspectivas teóricas que han abordado las emociones como objeto de estudio, destaca la psicología como un campo eminentemente relevante. En este sentido, Sartre (2005) propone un cambio de paradigma en la comprensión de las emociones desde esta disciplina, señalando los desafíos que enfrentan los psicólogos. Principalmente, se destaca la necesidad de

trascender la mera acumulación de hechos concebidos como eventos no premeditados, de origen espontáneo y, en cierto modo, sorprendidos. Según Sartre, esta perspectiva conduce a considerar los acontecimientos emocionales como eventos aislados, desvinculados de la experiencia humana en su totalidad.

En este contexto, se ubica la noción de que las sensaciones humanas están sujetas a la razón o, al menos, son racionalizables, lo que implica que son discernibles, explicables y mensurables en cierto sentido. Bajo esta perspectiva, el psicólogo se encuentra en una relación entre emoción y explicación, como si la emoción misma justificara su existencia, lo que podría alejarla de su verdadero desarrollo. Esta concepción surge del intento de objetivar el trabajo del psicólogo para ofrecer respuestas a la complejidad de la emocionalidad humana. Sin embargo, para el autor al que se hace referencia, el error radica en intentar separar la emoción del mundo humano y verla como una parte fraccionada no como un componente inseparable del todo.

El autor expone el núcleo de su postura al afirmar que un sentimiento lleva consigo un significado; el tránsito de la conciencia a la emoción implica una interacción con el mundo, el cual es una construcción mental inseparable del ser mismo, ya que el ser existe en tanto existe el mundo (Sartre, 2005). Desde una perspectiva pedagógica, esto resalta la importancia de entender que las emociones son parte integral de la experiencia humana y del proceso de aprendizaje. Las emociones, tal como las describe el autor, son percibidas y no requieren racionalización; simplemente son.

En el ámbito educativo, esto implica que los profesores deben estar atentos a las emociones de sus estudiantes y reconocer que estas pueden influir en su motivación, en su participación en clase y en su bienestar emocional general. Por tanto, desde una perspectiva pedagógica, es fundamental que los educadores desarrollen una mayor sensibilidad hacia las emociones de sus

estudiantes y adopten enfoques que integren la dimensión emocional en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto no solo promueve un ambiente de aula más comprensivo y empático, sino que también mejora la calidad de la educación y el bienestar de los estudiantes en su conjunto.

La propuesta de Sartre (2005) es por una psicología fenomenológica que busque interpretar más no explicar la emocionalidad. La búsqueda desde este enfoque es la esencia de las emociones humanas puestas en acción, no racionalizadas ni sometidas a escrutinio concientizado, sino como parte básica y fundamental de la experiencia del sujeto, pues como tal, por la emoción y el afecto también se aprehende el mundo (Sartre, 2005).

Es importante no solo fijarse en la cuestión biológica que determina el funcionamiento cerebral o corporal, para ubicar el análisis en el plano simbólico también se debe tener en cuenta la relación entre emoción y sujeto/objeto emocional (Sartre, 2005), siendo este último aquello que provoca el surgir de algún tipo de emoción. Esta relación llevada al plano de la educación implica las emociones que un profesor u objeto produce o provoca en los estudiantes. Pueden ser entonces emociones como la ira, la protección, el asombro, la dicha, entre otras.

Así mismo, se puede definir la emoción que despierta tal o cual profesor o tal o cual materia, teniendo en cuenta que ésta es transmitida por un profesor y en él surgen diversas emociones producto de su acción en el mundo escolar. De ahí que desarrollar la conciencia emocional parte por reconocer las emociones como fines en sí mismos, no sujetas a raciocinio sino a significado, por lo cual es necesario interpretarlas para percibir su forma de emerger en el mundo (Sartre, 2005).

Desde esta perspectiva se deben reconocer las uniones y particularidades, lo común y lo diferente entre los humanos. Según se muestra, la naturaleza humana atiende a la estructura biológica que compartimos como especie y la dimensión natural viene a ser las leyes físicas que

determinan dicha biología. A su vez, cada ser humano viene a ser una persona y esto determina la variabilidad de los individuos de la especie; es decir la diferencia, pues cada uno representa una persona, por lo cual única y de ahí, se llegará a la experiencia propia, pues a partir de la personalidad cada uno ve el mundo a su manera, la cual difiere del otro humano.

La manera en cómo se da la diferencia tiene que ver con el proceso de desarrollo de la personalidad de cada uno. El *ser emocional* (Casassus, 2017, p.49) se forma producto del “ego”, el cual se genera al relacionarse con la autoimagen formada por cada uno con el paso del tiempo y con las influencias del medio en el que se encuentra; allí la persona se diferencia y particulariza del resto de miembros del grupo. Así mismo, este proceso de reconocimiento aporta para el surgimiento eventual de la autonomía, lo que da la sensación de comportarse a partir de las decisiones internas, propias; aparte de las influencias externas. Se advierte en este punto un revés del ego, se asocia luego de consolidar la personalidad y tiene que ver con la realidad. El ego llega a ser tan fuerte que la comunicación del ego es con la autoimagen y no con la realidad, por tanto, se ve al yo y no a lo que sucede por fuera de él, es decir, lo que sucede en el mundo. Esto implica una incapacidad y genera un tipo de *trampa* al ser humano, al no dejar ver más allá del ego la realidad que sucede afuera nuestro (Casassus, 2017).

En síntesis, el ego es la vía para llegar al yo; yo soy, yo soy capaz, yo no puedo, yo quiero, entre otros. Ahora bien, a pesar de consolidar una forma de ser, los cambios siguen sucediendo, en esto se muestran los estados de ánimo, unas veces contentos, otros iracundos; sin embargo, estos estados de ánimo se mediatizan por la imagen que hemos construido de nosotros mismos. En todo caso, el ser humano es una interconexión entre lo racional, emocional y físico (Casassus, 2017).

Dentro de esta simbiosis entre las categorías que configuran al ser humano en la actualidad, ha surgido el concepto de inteligencia. Esta ha sido gregaria de la razón y la lógica

ilustrada, llegando a definir un coeficiente o indicador que permita medirla de manera objetiva (Goleman, 2012). Sin embargo, en estos tiempos se hace claro definir la inteligencia por fuera de estos parámetros. O ¿cómo se puede explicar el atentado a la vida de un profesor por parte de un alumno cuyas calificaciones manifiestan un coeficiente intelectual elevado? De ahí que los resultados evaluativos académicos poco se relacionan con el mundo o plano emocional de las personas (Goleman, 2012).

En Goleman (2012), se encuentra una aspiración y es la de estudiar la inteligencia emocional, vista como capacidades para automotivarnos, perseverar en el intento, controlar los impulsos, regular los cambios en el ánimo, evitar las angustias y su interferencia con el raciocinio, así como para empatizar y tener confianza en el otro. El fin último es propiciar el desarrollo del aprendizaje de habilidades emocionales básicas.

El basamento teórico de Goleman (2012) surge de cuestiones prácticas. En cuanto a la creencia entre inteligencia académica superior y éxito social, se muestran variados ejemplos de su falsedad. En esto se ha concluido con la obtención del cumplimiento de cualidades sociales esperadas por personas con CI (coeficiente intelectual) alto, pero no precisamente con el éxito social, representado en puestos de trabajo o empleos codiciados, salarios elevados y demás suntuosidades prometidas por la modernidad; sino con problemas económicos, de relaciones sociales deficientes y desaprovechamiento de oportunidades. Muchos de ellos no han tenido salarios esperados por su formación ni por las evaluaciones de CI, tampoco han tenido empleos continuos aun siendo egresados de instituciones prestigiosas; por otra parte, han presentado problemas a la hora de establecer relaciones sociales con el otro, así mismo se han asociado problemas para el mantenimiento de parejas estables.

Las pruebas de coeficiente intelectual no determinan la capacidad para afrontar las múltiples variaciones que se presentan en la vida, por ende, se puede afirmar la importancia y la preponderancia y sobre determinación de lo emocional sobre lo intelectual (Goleman, 2012). En tal sentido, al comparar los aspectos vitales de otras personas con evaluaciones académicas inferiores, se encontró que podían empatizar mejor con los demás, haber alcanzado uniones maritales permanentes y duraderas, hasta mejores ingresos salariales. Por tal motivo y a pesar de que los sistemas de educación parecen, tozudamente, continuar con su énfasis formativo en lo intelectual, se ha dejado a un lado las condiciones emocionales comúnmente conocidas como *carácter* (Goleman, 2012, p.37). Se plantea la pregunta sobre ¿qué tan determinante puede ser este concepto dentro del proceso formativo de los profesores y cómo posibilita la proyección de un mejor futuro para estos?

En efecto, el aspecto teórico de base para la inteligencia emocional surge de las inteligencias múltiples de Gardner (1995). Allí se ubicó la inteligencia interpersonal a partir de capacidades en liderazgo, establecimiento y mantenimiento de amistades, solución de conflictos y análisis social. Lo que desarrollaría la competencia emocional es la capacidad de comprender a los demás, adjunto a la habilidad de reconocer de manera propicia a los distintos estados de ánimo y temperamentos a lo que se enfrenta una persona en su vida cotidiana (Goleman, 2012).

Profundizando en el énfasis de la inteligencia emocional, se define este concepto a partir de una destreza para el manejo de sentimientos y emociones, diferenciarlos para dirigir los propios pensamientos (Bisquerra, 2012). El modelo explicado por Bisquerra (2012) se fundamenta en cuatro partes; la percepción de las emociones, la facilidad emocional relacionada al pensamiento, la comprensión de lo emocional y la regulación de las emociones. La finalidad del modelo presentado por Bisquerra es conocer las propias emociones, el manejo de estas, cómo se genera la

motivación propia en términos de mecanismo para sobrellevar situaciones conflictivas, el reconocimiento de las emociones del otro y relacionarse positivamente con los demás.

Bisquerra (2012) extiende los escenarios de la inteligencia emocional y la posiciona en cualquier tipo de organización como la industria, el comercio, la financiera, la administración pública, la salud entre otras. Establece condiciones sobre la cuales la inteligencia emocional puede obrar como en selección de personal, resolución de conflictos, trabajo en equipo; así mismo justifica la acción de este concepto a partir de mermas en la productividad, dadas ciertas condiciones psicológicas propias del ser humano.

Surge desde aquí la necesidad de mirar cómo se articula la evolución teórica de la inteligencia emocional con procesos pedagógicos en la escuela y sobre todo que el punto de interés se comienza a centrar en uno de los actores que hacen parte de la escuela y es quien se encarga de transmitir o formar el desarrollo de competencias en este caso emocionales. Así, los profesores tienen un papel o un rol primordial a desplegar dentro del marco de la educación emocional.

Por ejemplo, Bisquerra y Hernández (2017) establecieron una relación entre psicología positiva y educación emocional dentro del ámbito escolar. Lo primero que manifiestan es la búsqueda del bienestar. Allí el aporte fue establecer un marco teórico desde el cual iniciar un proceso de apoyo a las escuelas en el ámbito. Bajo los enfoques teóricos establecidos surgió la iniciativa Aulas Felices, esta se aplicó como un primer aporte de la psicología positiva a la educación; así mismo brindó actividades prácticas y estrategias de intervención, en especial para el profesorado. Como tal, a partir de la unión entre del GROU con la psicología positiva, el programa ofrece actividades, sugerencias metodológicas y actuaciones coherentes con el marco referencial para el profesorado.

Las características del programa son un modelo integrador, unificador, de recursos amplios y flexibles, de atención plena y formación de las 24 fortalezas personales (Bisquerra y Hernández, 2017). En consecuencia, el sustento teórico de la psicología positiva busca estudiar las fortalezas humanas, bajo rasgos positivos universales conmensurables y transmisibles (Bisquerra y Hernández, 2017). Con esto, se quiere convertir tales fortalezas en una manera de prevención psicopatológica.

Hasta aquí se han mostrado los pilares donde descansa la inteligencia emocional, ahora se expondrán los aportes de la psicología positiva al tema. Este campo de la psicología se considera de reciente aparición y muestra una serie de promesas para alcanzar el bienestar dentro del claustro educativo (Bisquerra y Hernández, 2017).

En este sentido, se busca investigar sobre las emociones positivas denominadas virtudes y fortalezas, en torno a lo pedagógico y planes que minimizan el riesgo psicopatológico. Lo principal a conseguir con este enfoque es el “funcionamiento humano óptimo” (Bisquerra y Hernández, 2017, p.59) y desde al ámbito práctico busca vislumbrar los orígenes, los procesos y mecanismos que conducen a alcanzar el éxito que se desea (Bisquerra y Hernández, 2017, p.59). Los temas que se plantean dentro de este marco son, el bien común, la fluidez, el humor, el espíritu creativo, la capacidad para afrontar las dificultades y el buen manejo de las emociones (Bisquerra y Hernández, 2017).

Finalizan los autores con que la educación y la pedagogía no es solo una transmisión de contenidos, más bien debe impulsar la formación emocional, propia y social de los estudiantes. En tal camino, ponen una notoria relevancia en la labor del profesor y más que esto, en su formación en inteligencia emocional; sugieren que cada acción del profesor dentro del aula sea consecuencia



del continuo propuesto, con la finalidad de verlas en acción dentro del establecimiento (Bisquerra y Hernández, 2017).

De lo anterior se desprende una consecuencia necesaria, la de tomar la labor de enseñar como el medio por el cual los estudiantes comprendan las realidades en las que viven al desarrollar habilidades y destrezas emocionales, las cuales se distancian del mero hecho memorístico y reproductor de contenidos descontextualizados y poco prácticos (De Zubiría, 2011).

Como resultado de la tradición en la enseñanza, es decir, en la formación del profesor y su manera de realizar el trabajo educativo, se han incluido nuevos modelos de enseñanza basados en la lúdica y la diversión. De tal manera, se busca un aprendizaje significativo en donde el estudiante se involucre al encontrarse atraído de la mejor manera a lo enseñado. Como tal, depende de la empatía que logre generar el profesor en el estudiante, por tanto, depende de la relación entre el estudiante y el profesor, lo cual se determina por la capacidad del profesor inicialmente, pues el proceso toma dinámica en la medida que el estudiante se involucra (De Zubiría, 2011).

Teniendo en cuenta que la pedagogía es la manera de llevar al estudiante por un camino de la comprensión de los procesos educativos para la construcción de significados y habilidades en los estudiantes desde el acto de enseñanza de los profesores, una de las bases planteadas por De Zubiría (2011) tiene que ver con los aprendizajes previos del estudiante, el conocimiento que trae el estudiante proporciona un medio para mejorar el aprendizaje. Esto se asocia a qué elementos se contienen por parte del estudiante, el cual ha venido cursando grados anteriores, por ende, si existen vacíos en la formación previa, se genera un desbalance o desventaja en el estudiante a la hora de abordar nuevos contenidos.

Se establece que la responsabilidad del profesor es de guía en la formación, el estudiante es quien aporta las mayores partes en la enseñanza, el estudiante aprende, por ende, si no consigue

desarrollar una empatía con lo impartido es él quien deja pasar la formación. Se establece una matriz que describe tal situación. El estudiante debe generar a partir de procesos psicológicos afectividad + cognición y comprensión experiencia; mientras el profesor debe aportar enseñanza de calidad (De Zubiría, 2011, p.231). Como tal la responsabilidad por el aprendizaje queda en manos del estudiante y la labor del profesor aporta solo una cuarta parte de esto. Se falsea desde aquí la idea de que el profesor es el responsable del aprendizaje del estudiante.

Así mismo, se establece una relación de independencia entre las características del profesor y la ganancia que pueden obtener de los estudiantes. Los profesores en su forma de ser poco inciden en lo aprendido por el estudiante (De Zubiría, 2011). Sin embargo, se puede generar una duda, respecto a descalificar la labor del profesor, si es cierta la creencia generalizada de que del profesor depende el aprendizaje, por ende ¿su función a qué se dirige? o ¿cómo se sostiene su labor? Dada la inclinación a pensar que, si poco incide en el aprendizaje, no sería tan necesario. Pues bien, se aclara la función del profesor a partir de la guía que genera este, la analogía empleada es donde el profesor es el timonel del barco y el alumno quien lo impulsa (De Zubiría, 2011).

Frente a esto, la función del profesor ni se minimiza ni se exime de su importancia, puesto que dar una guía implica un trabajo enorme, y más bajo los términos donde se mueve la educación actualmente y más aún en el contexto colombiano. De ahí surge la preparación del profesor en términos teóricos, pero también pedagógicos. Una cosa sería conocer la disciplina propia y ahondar en ella; como decir ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas y demás, y otra sería la formación en el arte de transmitir el conocimiento, es decir pedagogía (De Zubiría, 2011).

La competencia pedagógica del profesor es lo esperado a desarrollar en los profesores, pues su disciplina y su parte teórica puede no presentar tantos conflictos, se podría decir entonces que en esta parte se encuentran bien formados, sin embargo, la duda se siembra en la capacidad para

transmitir de forma adecuada el conocimiento, es decir de garantizar la antes mencionada guía del profesor.

Desde la Pedagogía Conceptual (De Zubiría, 2011), se establecen órdenes sobre las cuales el ser humano aprende. En ellos se encuentran lo perceptual o sensible, la interacción humana y lo cultural. Esto se denomina instrumentos y las operaciones mentales sería la forma en que se representan los instrumentos a partir de la realidad que rodea al estudiante o a la persona.

En la Pedagogía Conceptual (De Zubiría, 2011) se encuentra al proceso de aprendizaje como dialógico, es decir tiene que ver con la iniciativa del estudiante tanto como de la acción del profesor. La enseñanza de nuevos elementos depende del diálogo establecido por ambos frente a un tema en particular, quiere decir en consecuencia, que el aprendizaje es autoestructurado y heteroestructurado (De Zubiría, 2011).

De lo anterior surgen tres elementos de enseñanza fundamentales; las competencias afectivas, cognitivas y comunicativas. La primera tiene que ver con valorar; en esto se asocian las cuestiones éticas y morales, la importancia de algo y el alejarse de lo opuesto como lo antiético, deshonesto, malo y demás. La segunda se relaciona con percibir y conocer; esto permite tener acceso al acumulado de conocimiento generado por la cultura humana en la historia de su evolución. La tercera atiende a la comunicación, este es el medio de transmisión de los conocimientos generados por la especie, lo cual ha permitido la formación de una persona a otra entre generaciones, así mismo implica el conocimiento de los lenguajes y afectos que influyen en la transmisión de la información (De Zubiría, 2011).

Los principios generales de la Pedagogía Conceptual siguen una secuencia donde el primer aprendizaje es el afectivo, el segundo el cognitivo y el tercero es el práxico. La razón de esta secuencia tiene que ver con que afectivamente se despierta el interés y permite activar los

mecanismos motivacionales por periodos largos de tiempo. Sin motivación se cierra el aprendizaje, se interrumpe. Lo cognitivo por su parte genera la percepción y sensación por vía oral o escrita, allí existe el intercambio lingüístico el cual una vez se percibe, se comprende el mensaje en tanto es sintaxis. En tercer lugar, la comprensión hace propio el contenido convirtiéndolo en instrumentos y operaciones mentales propias (De Zubiría, 2011).

### **2.1.2 Inteligencia emocional desde casos prácticos**

Respecto a los modelos de inteligencia emocional, García y Giménez-Mas (2010) realizaron una propuesta de revisión de los modelos teóricos más importantes, que dan sentido a la inteligencia emocional, con el ánimo de postular un modelo integrador.

Emplearon una metodología basada en revisión bibliográfica en libros, revistas, empleando la base de datos ABI y la información al respecto generada en el seminario de inteligencia emocional, realizado por la Universidad Miguel Hernández de Elche y el sindicato ANPE.

Parten por establecer la adaptación como medio para relacionarse con el momento que la sociedad vive actualmente y la dificultad que ello pone de relieve. En el trasfondo se puede percibir la cuestión de cómo la inteligencia emocional puede apalancar el cambio, aparte de la comparación con el coeficiente intelectual, de ahí se percibe de fondo lo planteado por Gardner (1983) con las inteligencias múltiples. Ponen ejemplos respecto a personas que pueden tener unas condiciones mejores que alguien que tiene un mayor coeficiente intelectual, al aplicar una mejor inteligencia emocional (García y Giménez-Mas, 2010).

Las definiciones del concepto han sido como el uso inteligente de las emociones o como potencial biopsicosocial para resolver problemas (García y Giménez-Mas, 2010). En otro lado, se encontró definido como capacidad para encausar las emociones a partir de elementos como la percepción y el direccionamiento emocional. Anclado a lo anterior se obtuvieron una serie de

habilidades caracterizadas por percibir emociones propias y ajenas, dominar las propias y responder adecuadamente ante situaciones determinadas, relacionarse basados en el respeto emocional, trabajar donde se encuentren gratificaciones emocionales y conciliar entre trabajo y ocio (García y Giménez-Mas, 2010).

A su vez se encontró otra definición donde se ve el concepto como una agrupación de elementos no cognitivos como habilidad, capacidad y competencia para encarar situaciones del medio ambiente (García y Giménez-Mas, 2010).

Se muestra la definición hecha por Goleman (1998) como una facultad para identificar emociones propias y ajenas, motivación propia y propiciar emocionalidad a partir de las relaciones con los otros. Otra definición del concepto pone de plano la lectura y escucha (García y Giménez-Mas, 2010) donde presenta los sentimientos que se dan de manera individual y en los demás, el control emocional, la racionalización y el mantenimiento del control frente a situaciones confrontantes. En contraste Valles (2005), plantea que la inteligencia emocional es una capacidad del intelecto empleada para resolver problemas. Allí se asimila la potencia de las emociones entendida como sentimientos humanos, información, relaciones y como estos pueden influenciar a los demás (García y Giménez-Mas, 2010).

Finalmente, se muestra la definición planteada por García y Giménez-Mas (2010) “Ésta es la capacidad que tiene el individuo de adaptarse e interaccionar con el entorno, dinámico y cambiante a raíz de sus propias emociones” (p.45). Adicionalmente proponen una serie de principios para una correcta inteligencia emocional, a saber; autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía, habilidades sociales, asertividad, proactividad, creatividad.

Dentro de los modelos de inteligencia emocional se encuentran los mixtos, cuyos principales exponentes son Goleman (1995 a y b) y Bar-On (1997), los cuales se centran en

factores de la personalidad. En seguida se muestran los modelos de habilidades, centrados en la capacidad para procesar la información, este procesamiento depende de la base biológica humana principalmente de los lóbulos prefrontales del neocórtex basado en el control emocional, el bienestar con miramiento a las normas sociales y valores culturales. Los representantes de estos modelos son Salovey y Mayer (1990).

Los otros modelos (García y Giménez-Mas, 2010) mostrados, enmarcan aspectos de la personalidad, cognitivos y ad hoc, según los intereses de la persona respecto al interés particular de otorgar sentido en el uso común del término. Se mencionan el Modelo de Cooper y Sawaf (1997), el Modelo de Boccardo et al. (1999), el Modelo de Matineaud Engelhartn (1996), el Modelo de Rovira (1998), el Modelo de Vallés y Vallés (1999), el Modelo Secuencial de Autorregulación de Bonano (2001), el Modelo de Autorregulación de las Experiencias Emocionales de Higgins et al. (1999), el Modelo de procesos de Barret y Gross (2001).

Seguidamente se presenta el modelo de García y Giménez-Mas (2010), el cual consta de dos partes una interna y otra externa. La interna se caracteriza por las condiciones particulares de las personas, es decir la subjetividad, determinada por los autores como idiosincrasia; los aspectos externos se refieren al entorno en donde se desenvuelve la persona, tiene que ver con la relación con otros o con situaciones determinadas.

Los aspectos que se derivan de la externalidad son responsabilidad, sentido común, voluntad, capacidad de aprender. Los aspectos externos son la habilidad para crear modelos mentales, persuasión, capacidad de adaptación al entorno, empatía, capacidad para relacionarse, capacidad para comunicarse (García y Giménez-Mas, 2010).

Siguiendo la línea que plantea la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, se encontró la investigación hecha por Ros Morente et al. (2017), relaciona varios

aspectos propios de la escuela, lo cual, además, sigue ampliando el panorama respecto a los elementos que confluyen en la institución educativa y en el aula de clases. En este estudio se relacionaron categorías como la autoestima, ambiente de aula a nivel de bienestar, rendimiento académico y competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar). La muestra fueron 574 estudiantes de grado 5 de primaria, la metodología fue cualitativa y los instrumentos fueron auto informados (Ros Morente et al., 2017).

El primer resultado de este estudio fue confirmar si las categorías autoestima, competencias de las emociones y contexto social se relacionaban entre sí, encontrando que, si bien tienen una relación, se consideraron independientes. Así, los niveles de ansiedad fueron predichos por el clima en el aula, la autoestima y las competencias emocionales; esta última fue la que explicó en mayores casos el grado de ansiedad. Lo mismo ocurrió con la autoestima como predictor de la ansiedad, aclarando que, si bien existe relación entre autoestima y competencias emocionales, esta se pudo ver que por sí misma puede afectar el bienestar.

En cuanto al rendimiento, se mostró como una variable compleja de manejar, pero manifestó una relación directa entre autoestima y competencias emocionales, pues las valoraciones de los estudiantes con mejores resultados académicos fueron congruentes con altas puntuaciones en las valoraciones de autoestima y competencias emocionales. Se asumió que estos estudiantes al tener un mejor manejo emocional podían soportar adecuadamente la ansiedad producida por el proceso de aprendizaje.

La anterior investigación mostró la importancia de la inteligencia emocional, haciendo la salvedad de no poderse trabajar aisladamente, pues la autoestima y el clima influyen. Los estudiantes que presentaron mayor apoyo de sus profesores y pares obtuvieron un mejor

rendimiento académico, lo cual tiene implicaciones personales, sociales y laborales para tener en cuenta a la hora de establecer las rutinas en el aula (Castañeda, 2014).

Por otro lado, Costa-Rodríguez et al. (2021) reconociendo la Inteligencia emocional como requisito fundamental del profesorado en su práctica pedagógica, la educación emocional en el estudiantado como herramienta fundamental para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y para el desarrollo integral de las personas, se propusieron realizar una descripción detallada de la relación entre Educación Emocional e Inteligencia Emocional y la formación inicial del profesorado en esta área.

Metodológicamente se realizó una revisión de diversa bibliografía con enfoque descriptivo y procesamiento documental. Se empleó la consulta, revisión y análisis de textos y artículos sobre la Educación Emocional y/o Inteligencia Emocional, lo cual permitió la construcción del estado del arte mediante el método de mapeo.

Los principales resultados muestran la existencia de diversos enfoques desde donde es posible analizar y definir la emoción. Si bien no hay consenso en tal definición, un elemento común en los autores es considerar que “la emoción (o las emociones) está siempre a la base de una acción o movilización del individuo” (Costa-Rodríguez et al., 2021, p.221). En cuanto a la función de las emociones, fue posible referir la función adaptativa como una de las principales y más importantes; aunque también se vinculan otras funciones “relacionadas con múltiples y variados aspectos de la vida cotidiana de los seres humanos: informan al individuo de acontecimientos internos y externos, comunican socialmente estados de ánimo, afectan en variados procesos mentales y en la toma de decisiones” (Costa-Rodríguez et al., 2021, p.222).

En lo que respecta a las emociones en el aprendizaje, Costa-Rodríguez et al. (2021) proponen que las emociones son la base del aprendizaje, en consecuencia, pueden facilitar lo u



obstaculizarlo, lo cual depende del ambiente o contexto emocional que sea capaz de crear el docente, quien debe incentivar la participación comprometida de los estudiantes y generar una disposición emocional positiva hacia el aprendizaje. Al proceso de aprendizaje basado en las emociones Malaisi (2016) le llama anclaje, el cual se produce cuando el profesorado es capaz de generar en el aula situaciones que produzcan emociones intensas. En este panorama, señalan Costa-Rodríguez et al. (2021), dota de mayor relevancia la praxis del profesorado en cuanto a generar un ambiente de aprendizaje que no solamente motive la participación del alumnado en las tareas propuestas, sino que además “genere una disposición emocional positiva, ya que estas son determinantes para facilitar u obstaculizar los aprendizajes” (p.224).

En cuanto a la relación entre educación emocional e inteligencia emocional, los autores plantean que la primera tiene como finalidad educar para la vida. Se pretende entonces que, a partir del desarrollo de habilidades emocionales y sociales, la persona pueda aumentar su bienestar personal y social, lo cual tienen lugar a lo largo de todo el ciclo vital. Desde esta perspectiva, la educación emocional debe abordarse como “una forma de prevención primaria inespecífica, ya que gracias a ella es posible la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una diversidad de situaciones durante toda la vida, minimizando la vulnerabilidad del individuo frente a dichas circunstancias” (Costa-Rodríguez et al., 2021, p.224). Este tipo de educación se debe instalar en la formación inicial del profesorado, de modo que más adelante puedan acompañar a sus estudiantes en este proceso durante todo el ciclo escolar.

Respecto a la segunda, la inteligencia emocional, como la habilidad para percibir, valorar y expresar adecuadamente una emoción; su desarrollo implica el aprendizaje de ciertas competencias relacionadas con la habilidad para comprender el origen de la emoción y la regulación de esta con el fin de generar un crecimiento intelectual y emocional. En este sentido, el

tener a disposición un buen registro de las emociones experimentadas posiciona de mejor forma a la persona para elegir entre varias opciones con mayor seguridad. En el contexto de la labor docente, la práctica profesional está marcada por patrones de conducta emocionales que la mayoría de las veces ocurren de forma inconsciente, por lo tanto, el nivel de inteligencia emocional que el profesorado pueda desarrollar es de vital importancia para generar un buen clima de aula, para innovar y valorar aquellos aspectos que fortalecen los vínculos con sus estudiantes (Costa-Rodríguez et al., 2021).

Así las cosas, los objetivos de la educación emocional se relacionan estrechamente con las competencias emocionales necesarias para el logro de la inteligencia emocional, por lo tanto, se entiende que la esta última aparece como el fin último que persigue la educación emocional.

### **2.1.3 Educación emocional**

Para la educación emocional, se establece un proceso educativo continuo y permanente que busca favorecer el desarrollo de las competencias emocionales a partir de la integralidad del ser humano y por esto se cataloga como un enfoque del ciclo vital (Bisquerra, 2012), por tanto, se mira como un medio de prevención primaria no específica.

La educación emocional bajo este modelo establece una metodología práctica pues se considera que con informar no es suficiente para el desarrollo de las competencias. Se aclara por ello, la necesaria sujeción de la formación en competencias emocionales a la cuestión ética pues, la formación no debe ser empleada para propósitos de explotación o para la deshonestidad (Bisquerra, 2012). Los escenarios en donde se debe llevar la educación emocional son variados y como tal, no se limitan a la escuela; sin embargo, si se desea iniciar un proceso formativo, los profesores deben ser puestos en el centro de acción inicialmente, pues desde su labor es necesario contar con herramientas adecuadas para transmitir un conocimiento determinado.

A este respecto, se reconoce que el papel del profesorado es clave en la promoción de habilidades cognitivas y emocionales que favorezcan la autonomía y el aprendizaje en los estudiantes, todo lo cual pueda ser utilizado en la resolución de problemáticas y conflictos en cualquier ámbito de la vida, no solo en el contexto escolar (Costa-Rodríguez et al., 2021). Lo anterior señala la necesidad de un profesorado con unas características particulares; sobre ello, la psiquiatra chilena Amanda Céspedes (2008, pp. 142-143) señala los siguientes como rasgos constitutivos de aquellos profesores que se proponen llevar a cabo una educación emocional pertinente:

- Conocimiento intuitivo o informado acerca de la edad infantil y adolescente.
- Reconocer la importancia de los ambientes emocionalmente seguros en el desarrollo de la afectividad infantil.
- Razonable equilibrio psicológico y ausencia de psicopatología.
- Técnicas efectivas de afrontamiento de conflictos.
- Comunicación afectiva y efectiva.
- Reflexión crítica constante acerca de los sistemas de creencias y su misión como educador.
- Permanente y sincero trabajo de autoconocimiento.

De lo anterior se deduce que el ambiente de aprendizaje que el profesorado sea capaz de generar depende en gran parte de su inteligencia emocional, esto significa que cuando logran generar, regular y mantener en sí mismos estados emocionales positivos, reduciendo el impacto de los negativos, ello “puede verse reflejado en un mayor bienestar docente y por ende, en estudiantes emocionalmente más preparados y dispuestos positivamente al aprendizaje y a enfrentar de mejor manera los eventos conflictivos o desafiantes que surgen con frecuencia en el contexto educativo” (Costa-Rodríguez et al., 2021, p.226).

Ahora bien, para contextualizar de mejor manera la búsqueda de antecedentes, se encontró en Fernández-Berrocal et al. (2017) un intento por dar a conocer los avances que se han tenido en educación emocional, donde el principal escenario de desarrollo del tema ha sido la investigación en educación. Su centro es a partir de la aparición del tema de las emociones en los ambientes educativos (Fernández-Berrocal et al., 2017).

Los beneficios reportados son en salud física, mental, bienestar, menor consumo de drogas, menos conductas agresivas y mejorar el rendimiento académico (Fernández-Berrocal et al., 2017).

En otro lado, se evaluó el funcionamiento de la inteligencia emocional, la capacidad de control cognitivo y estatus socioeconómico para contrarrestar las conductas agresivas, en donde se encontró que niveles altos de las variables favorecían la reducción de las agresiones y dada la dificultad de intervenir la variable económica, se propuso desarrollar habilidades en las otras dos variables a nivel individual (Fernández-Berrocal et al., 2017).

Así mismo se buscó la predictibilidad de variables de las competencias socioemocionales frente al tema de las conductas psicosociales positivas. Se obtuvo que, a mayores competencias socioemocionales, son mayores las conductas prosociales; a su vez las variables adaptabilidad, manejo del enojo y emociones positivas sirven para la implicación del alumnado en la escuela y en la relación con sus pares (Fernández-Berrocal et al., 2017).

Filella-Guiu et al. (2014), realizaron un estudio en España donde evaluaron los resultados de la aplicación de un programa de educación emocional para primaria. El objetivo de este estudio fue observar la eficacia del programa en el desarrollo de las competencias emocionales en los alumnos de primaria y si existía algunas diferencias de género en la eficacia del programa. La metodología empleada fue cuasiexperimental pre y postest con grupo control, junto a una evaluación de proceso para los centros experimentales.

La muestra se conformó por 423 alumnos de primaria en centros educativos públicos de Barcelona y Lleida, 220 estudiantes fueron el grupo control. Se construyó una escala ad-hoc para avalorar el ciclo inicial dada la falta de un instrumento avalado para tales fines, basados en el trabajo adelantado por el GROU y la escala de observación de López Cassá (2007) para educación infantil. Así mismo y para el ciclo medio y superior se recurrió al Inventario de Inteligencia Emocional Bar-On-ICE:NA con la versión reducida (Filella-Guiu et al., 2014).

Teniendo en cuenta el proceso formativo de los profesores en cuanto a la educación emocional, se estableció que el trabajo práctico es el punto central para la adquisición de competencias emocionales. El procedimiento para el análisis de la información fue en seis fases a saber; problema, reacción, modelos, práctica de habilidades, aplicación y evaluación (Filella-Guiu et al., 2014). Se encontraron mejoras en la adquisición de competencias emocionales en cada una de las dimensiones, en especial en el grupo experimental de niños de 6-8 años. En contraposición, para los niños de 8-12 años se encontró que no hubo cambio significativo en la gestión del estrés en la prueba Bar-On, mientras las demás dimensiones de la prueba mostraron cambios significativos.

Los resultados de la evaluación mostraron que los cambios van acordes con otros informes investigativos donde se reportan cambios positivos y significativos, así mismo se reportan resultados positivos en cuanto al trabajo desarrollado por el GROU para aumentar las puntuaciones de las competencias emocionales. Se consideró además haber obtenido una alta satisfacción por parte de los profesores y alumnos respecto al programa, se reconoció la importancia para lograr buenas evaluaciones, a partir del compromiso y alto grado de implicancia de los profesores y estudiantes en la aplicación y participación en el mismo (Filella-Guiu et al., 2014).

En cuanto al segundo objetivo planteado, se encontró diferencia en el desarrollo de competencias, principalmente en niñas, pues entre 6-8 años se encontró una mayor puntuación en las dimensiones regulación, competencia social y competencia de vida y bienestar, solo se mostró cambio en esta población entre los 8-12 donde hubo mayor puntuación en la dimensión intrapersonal. Con lo anterior se estableció que el programa favoreció en mayor medida a las niñas que a los niños, en los primeros años de vida escolar (Filella-Guiu et al., 2014).

Merchán et al. (2014) en su investigación titulada “Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria”, buscaron demostrar efectos positivos de un programa para desarrollar la competencia emocional en niños escolares de primer curso. Este se llevó a cabo en la ciudad de Bajadez en España, en colegios públicos en el periodo de 2012-2013, con una muestra de 78 alumnos con edades de 5 y 7 años y grupo control. La metodología fue cualitativa, pero con instrumentos de recolección como la prueba de sociométrico de amistad y una Escala de Inteligencia Emocional (Merchán et al., 2014).

Se diseñó un programa de IE con el grupo experimental con pretest y posttest para medir niveles de competencia emocional y el grado de relaciones sociales del grupo. Se menciona haber sido diseñado específicamente para la localidad donde se desarrolló el ejercicio; coincide con la anterior propuesta, donde se habló de la necesidad de hacer diseños particularizados teniendo en cuenta las condiciones contextuales para el diseño (Merchán et al., 2014).

Los resultados dieron muestra de que el programa fue eficaz, ya que permitió un aumento en la IE del grupo experimental donde se mejoraron el grado de amistad y las relaciones sociales del grupo clase. Se confirma la asociación entre IE y aceptación social, y que las competencias emocionales en la mejora de las relaciones sociales marcan una diferencia en la formación escolar. Se manifiesta, los resultados de este y otros trabajos han servido para establecer al interior del

sistema educativo del que dependen las instituciones participantes, la Educación Emocional como parte del currículo escolar, afianzando con datos los resultados de esta implementación; a su vez insisten en la formación del profesorado en educación emocional (Merchán et al., 2014).

Otro estudio realizado por Bravo et al. (2015), se enfocó en determinar la relación entre bajo rendimiento académico y problemas emocionales. La muestra fueron 201 niños con bajo rendimiento y entre 5 y 12 años en un colegio de la ciudad de Sincelejo en Colombia. La metodología fue cuantitativa de tipo descriptivo y correlacional, el criterio de inclusión fue a partir de determinar por parte de la institución educativa que un estudiante tuviera 3 o más materias perdidas, según lo planteado por Ministerio de Educación en el decreto 230.

El instrumento empleado fue la prueba Screening de Problema Emocionales y de Conducta Infantil (SPECI) Garaigordobil y Maganto (2012), con valoración en escala de Likert para determinar la intensidad de la variable analizada. Se encontró que el 60% de la población presentó algún problema emocional, lo que indica una prevalencia significativa. Se encontró, además, relación con otros problemas que afectan a los infantes y no solo los emocionales, lo cual muestra que en los problemas externalizantes se presentan mayores porcentajes en problemas asociados al comportamiento como conductas agresivas o perturbadoras (Bravo et al., 2015).

En la investigación titulada “Percepción de profesores y estudiantes sobre el trabajo de la educación emocional en el aula” (Hortigüela et al., 2017), se quiso hacer un análisis cualitativo para contrastar percepciones de estudiantes en maestría en educación primaria, profesores de la maestría y maestros en actividad, sobre el papel desempeñado por la educación emocional dentro del salón de clases.

Según los resultados de este estudio, existe una relación directa entre en el alumnado respecto a la importancia del tema dentro del salón de clases, lo cual fue reiterado por los

profesores; incluso afirman que debe ser una materia independiente. En contraposición, los profesores universitarios no concuerdan con esta propuesta debido a la propensión de reducir los contenidos instrumentales (Bravo et al., 2015).

Se concluyó con la necesidad de realizar acuerdos entre los niveles escolares y universitarios para proponer la mejor manera de abordar el tema, como se anotó no existe un acuerdo claro respecto a la mejor manera de implementar programas de educación emocional. Así mismo se requiere de la preparación del profesorado en el tema, pues no se concibe impartir contenidos que no han sido comprendidos por quienes los transmiten (Bravo et al., 2015).

Collado (2016) realizó un estudio donde fue investigar el concepto de sostenibilidad manejado dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para el 2030, pues planteó que los países firmantes solo articularon los objetivos en lo académico a tres esferas; la económica, social y ambiental. En ese sentido, el autor plantea el análisis en educación, salud y ambiente.

Se asume desde esta propuesta ver la sostenibilidad como algo transdimensional, externo e interno a las condiciones del ser humano. Analizó los modelos de inteligencia humana y las prácticas educativas que generan vínculos emocionales, espirituales y racionales frente a la naturaleza (Collado, 2016). Dicho estudio concluye que la inteligencia emocional es fundamental para establecer relaciones basadas en el sentir-pensar-actuar en armonía sostenible con ecosistemas y mejorar su salud.

Lo anterior se logró al criticar el reduccionismo que se hace de los ODS por ser insuficiente para explicar la complejidad dada en la relación con los distintos niveles de la realidad, así mismo, la orientación establecida es hacia el reconocimiento de una formación humana integral incluyendo la inteligencia emocional para desarrollar pedagogías que generen fuertes vínculos con el medio ambiente. Se justifica en la medida que las generaciones enmarcadas en los ODS deben desarrollar



nuevas epistemes para comprender la realidad con el ánimo de generar sociedad equitativas, justas, democráticas, sostenibles y resilientes (Collado, 2016).

La metodología empleada en el estudio se basó en los postulados de Basarab Nicolescu (Collado, 2016) y Edgar Morin (Collado, 2016). El aporte de esta combinación metodológica ha implicado desarrollar un esquema de pensamiento científico no reduccionista, el cual plantea mirar escenarios diversos y variados en niveles de vida cotidiana y alejados de las estructuras de pensamiento occidentales, tradicionalmente hablando, a la hora de hacer investigación científica académica. En este sentido aborda dimensiones del ser como lo espiritual, lo tradicional, cognitiva, artística entre otras (Collado, 2016).

Establece que alcanzar los ODS requiere una mirada polilógica, la cual se encuentra en la manera en cómo se puede ver la relación entre humanos y ambiente, por lo cual es necesario llegar al nivel de formación humana por lo cual se sustenta la subjetividad y la objetividad. Plantea una pregunta con relación a la educación emocional en cuanto a la relación del hombre con el ambiente. Allí se muestra que esta y otras preguntas se encuentran en construcción (Collado, 2016).

Al revisar sobre la cuestión emocional en las ciencias sociales, se encontró que estas no han sido tenidas en cuenta. Muestra que el término inteligencia emocional se ha empleado desde 1964 (Collado, 2016), esto muestra que es reciente su aparición y referencia lo hecho por Salovey y Mayer (1990) y posteriormente remite al trabajo desarrollado por Goleman (1995a). Plantea el autor, la crítica a los modelos surgidos a partir del concepto y su teoría, pero a su vez muestra que resulta, hasta el momento, inconmensurable la emocionalidad y con los test desarrollados desde la psicología en los inicios de los noventa, resulta más difícil pues estos no contienen la dimensión emocional, ni tan siquiera para desarrollar una medida de una cuestión tan comentada como la creatividad (Collado, 2016).

Gardner muestra que, desde su investigación, se ha propiciado un ambiente donde la emocionalidad tiene asidero al redefinir el concepto de inteligencia. De esta forma, bajo el enfoque de Gardner (1983), el ser humano ha podido combinar razón con un mundo interior de emociones y sensaciones durante miles de años (Collado, 2016). Al relacionar estos elementos con la educación, este autor plantea la necesidad de una praxis educativa que genere aplicación de los diferentes tipos de inteligencia para ayudar a sentir-pensar-actuar lo que llama la “emergencia de la ciudadanía mundial” (Collado, 2016, p.33).

Respecto a la educación emocional, plantea a partir del concepto de alfabetización emocional (Collado, 2016), el énfasis de la formación emocional en la persona para mejorar las relaciones interpersonales, dada la sumisión de la responsabilidad por los actos por medio de la conexión entre la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible, con lo cual alcanzar los ODS. Allí, se muestran las teorías emergentes en cuanto al desarrollo de la espiritualidad como cualidad fundamental del ciudadano mundial por lo cual decir que esta ciudadanía también es una cuestión espiritual (Collado, 2016).

#### **2.1.4 Formación del profesorado**

Los profesores han ido tomando relevancia y se muestra la importancia de ver las emociones en la actividad de enseñanza, es decir, desde el profesor. En tal sentido, se encontró que existen variables identificadas como identidad del profesor, el cansancio emocional, salud y bienestar, IE en el profesor, impacto emotivo del profesor sobre los estudiantes y su relación al contacto con otros miembros del entorno escolar (Fernández-Berrocal et al., 2017).

Se resalta, la falta de información respecto a la relación entre las emociones del profesorado y la evaluación de los estudiantes. Según se muestra, la formación en educación emocional es necesaria actualmente, siempre y cuando se cuente con una base científica y planeación adecuada

para que los efectos sean vistos. En esto debe existir una perdurabilidad de los programas y que se lleven a cabo de principio a fin, implicación de los actores de la escuela en la medida de lo posible, conformación de equipos que lleven a cabo el plan, formación del profesorado en los temas. Se pide finalmente, compromisos rigurosos, transversales, creativos y con el apoyo activo de actores escolares, sociales y políticos (Fernández-Berrocal et al., 2017).

En este mismo sentido y teniendo en cuenta el hecho fundamental para mejorar las competencias emocionales de los educandos, a partir de la formación del profesorado, se puede entender el entrenamiento o capacitación del personal en educación emocional.

En consonancia, Escolar et al. (2017) quisieron ver la oferta formativa que se han tenido los CFIE's en Burgos y Miranda de Ebro en el tema para los profesores, vistos estos, como transmisores de este tipo de formación. Se encontró que no existe una oferta amplia en formación socioemocional con lo cual influir en la IE del profesorado. Sin embargo, se reporta desde 2014 un aumento significativo en la oferta, lo cual se solapa con el interés del profesorado en recibir tal formación.

Aunque existe mayor oferta para formar a profesores, esta se hace de manera teórica, por lo cual no se hace vivencial ni práctica. Esto se establece tal vez, debido a las normatividades que sustentan la oferta formativa, en tanto no tienen en cuenta el propio personal a formar, sino que es un panel de expertos los que diseñan las formaciones, a su vez tampoco se solicitan un módulo práctico de aplicación en el salón de clases. En contraste se pudo observar que los profesores que han recibido mayor formación son los de educación infantil y primaria, lo cual se adecúa a la necesidad de formar tempranamente al estudiantado en la materia y visto promovido principalmente desde la esfera de educación pública (Escolar et al., 2017).

Se concluye sobre la necesidad de implementar la formación en IE para el profesorado del nivel infantil, para la formación integral de los niños. Se establece que no se puede enseñar algo que no se ha aprendido, tampoco se puede enseñar con ausencia del bienestar profesores, puesto que los beneficios ya han sido reportados en múltiples formas y escenarios (Escolar et al., 2017).

Finalmente se pide a los formadores de los profesores preparar la formación emocional para esto últimos y sobre todo planificar la manera de realizar formaciones en todas las zonas provinciales (Escolar et al., 2017).

En este sentido, Castañeda (2014) plantea una de las condiciones de la educación en la actualidad; la exigencia en la cualificación del proceso educativo en todos los niveles. Se justifica debido a las condiciones en las que se brinda la educación basada en la cognición y dejando de lado la emocionalidad. Se postula que a partir de aquí se forman niños en crisis cuyas manifestaciones emotivas se asocian a la intolerancia, agresividad, depresión, consumo de drogas y violencia.

Este estudio sugiere la necesidad de asumir la responsabilidad desde el punto de vista del educador para brindar a los estudiantes no solo lo cognitivo sino lo emocional también. Esto se asevera debido al descubrimiento del efecto de las emociones en el ser humano, en términos de qué hace feliz al ser humano, en esa medida la búsqueda de la felicidad toma un lugar central dentro del proceso educativo; queda la pregunta en cuanto a la pedagogía de la alegría. Sin embargo, un camino claro es la relación social. En ella se siembra la posibilidad del cambio (Castañeda, 2014).

Como tal, el compromiso gira en torno al desarrollo de las competencias lingüísticas, afectivas, socialización, sentimental y la práctica. En esto se entienden las relaciones humanas basadas en la afectividad y en la expresión del amor. En contraste, se muestran una serie de

estadísticas que manifiestan la agudeza del problema por la falta de educación emocional en los claustros educativos, representados principalmente en violencia escolar, matoneo, ciber matoneo, abuso y agresión sexual entre otros en el territorio colombiano (Castañeda, 2014). El objetivo principal de esta propuesta fue diseñar una estrategia de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de la competencia socio afectivo con estudiantes de quinto grado de la Básica Primaria.

La metodología empleada fue cuantitativa, estableciendo grupo control con pretest y postest; para el análisis se empleó una técnica de análisis y síntesis, así el método Histórico-Lógico. Como técnicas de recolección de información se desarrollaron encuestas bajo la prueba de Shack (1997) (que aparece por primera vez en 1948), observación y revisión documental. La muestra se conformó por 64 estudiantes de grado 5, 52 padres de familia acudientes de los estudiantes y 14 profesores de básica primaria (Castañeda, 2014).

En tal estudio se concluyó con la elaboración de una cartilla donde se dan recomendaciones basadas en la pedagogía dialogante y trabajo cooperativo, y respecto a la educación emocional, se estableció que el desarrollo escaso de la competencia socioafectiva tiene efectos negativos en el rendimiento social y académico, lo cual se asoció a que al desarrollo adecuado de la competencia determina el comportamiento del niño y su actitud frente al resto del grupo. Lo anterior se justificó con los resultados del pretest donde las competencias con mayor afectación fueron la interacción con un 63% y la empatía con un 61% (Castañeda, 2014).

### **2.1.5 Manejo de conflictos en el aula**

Los seres humanos necesitan de la interacción con los demás para adquirir aprendizajes y satisfacer diversas necesidades. En estos procesos, mediados por el lenguaje, se hace imperativa no sólo la capacidad para leer la realidad y a los demás, de manera que se pueda establecer una

comunicación efectiva, sino también la capacidad de aprender a reconocer las propias necesidades, deseos y las posibilidades y caminos para satisfacerlos.

En estas interacciones se presentan conflictos que requieren de la comunicación, ya que como seres con experiencias y bagajes diversos se tienen necesidades diferentes que pueden chocar o ir en vías opuestas a las necesidades de los demás. Escudero y Clavijo (2019) y Fuquen (2003) concuerdan en que el conflicto hace parte de la naturaleza humana, por tanto, debe ser abordado como un fenómeno inherente a la vida misma. En este mismo sentido, Cabrera et al. (2018) reconocen que “el conflicto se convierte en un aspecto complejo, pero también en una realidad en la interacción con los demás y está presente en diferentes contextos e impacta directamente las relaciones interpersonales” (p. 2). Justo por ello, se hace imprescindible identificarlo y abordarlo desde una postura crítica y sensible, de forma tal que se contribuya a la resolución.

Esta es una realidad que también hace parte de la escuela como institución transformadora, y justo por ello debería contribuir a la formación para la convivencia pacífica y la participación democrática, lo cual requiere priorizar un modelo pedagógico centrado en facilitar el diálogo como elemento fundamental tanto para la construcción de la paz como de la ciudadanía democrática (Parker y Bickmore, 2020).

Bajo estas consideraciones, a continuación, se describen una serie de antecedentes investigativos que se han interesado por los conflictos entre profesores y estudiantes, y la resolución de conflictos en el aula; su revisión permite retomar planteamientos teóricos y metodológicos para discutir y enriquecer el propio estudio y contribuir al entendimiento más amplio del tema.

Un estudio realizado por Özgan (2016) con el objetivo de analizar las fuentes de conflicto entre estudiantes y profesores, cómo se gestionan y su efecto, parte de una metodología cualitativa

de tipo estudio de caso, en la cual se utilizó la observación participativa y las entrevistas semiestructuradas. A través de lo anterior se logró evidenciar que las principales razones del conflicto entre los maestros y sus estudiantes fueron la existencia de una comunicación deficiente e insuficiente entre las partes involucradas, al igual que el dominio de los maestros en tales interacciones. También se pudo identificar que las estrategias inapropiadas de resolución de conflictos afectan negativamente a la psicología de los estudiantes, el comportamiento social y su éxito académico. A partir de estos hallazgos, el autor considera absolutamente necesario gestionar correctamente el conflicto de los estudiantes y entre ellos y los maestros de manera que se pueda crear un clima escolar positivo y llevar a cabo con éxito el proceso educativo.

Por otra parte, Pineda et al. (2019), se propusieron analizar algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares, en una investigación descriptiva de tipo revisión bibliográfica, con enfoque cualitativo. La estrategia metodológica fue sistematizada mediante los métodos de investigación científica, hermenéutico y analítico - sintético; así como con el empleo de la técnica de análisis de contenido. La investigación bibliográfica se realizó a través del buscador Google, consultando diversas fuentes electrónicas: sitios especializados, artículos de revistas científicas, tesis de grado, libros, páginas temáticas y blogs dedicados a las ciencias pedagógicas y jurídicas.

Los autores logran establecer el conflicto como “un hecho social de oposición de intereses; insatisfacción de las necesidades humanas básicas; multicausal; de valor axiológico y educativo; que no es sinónimo de violencia, sino que esta puede ser consecuencia de un conflicto no resuelto” (Pineda et al., 2019, pp.136-137). De allí proceden a dar cuenta de dos interrogantes: ¿cuándo estamos en presencia de un conflicto escolar? y ¿qué factores contribuyen a su manifestación? En el primer interrogante, definen por conflicto escolar como el proceso que involucra a dos o más

personas que entran en oposición o desacuerdo debido a intereses, verdadera o aparentemente incompatibles, entre miembros de la comunidad educativa como: alumnos, profesores y padres, y que se puede producir dentro de las instalaciones escolares o en otros espacios directamente relacionados con lo escolar como, los alrededores de la escuela o lugares donde se desarrollan actividades extraescolares (Pineda et al., 2019, p.137).

En el segundo interrogante, encuentran que existen diversas taxonomías de conflicto escolar, una de las más completas es la que establece seis tipos: las conductas disruptivas, las conductas inapropiadas o agresiones del alumnado a profesores, las conductas inapropiadas de profesores hacia los alumnos, el vandalismo, el absentismo y el maltrato entre iguales. No obstante, en el ámbito educativo el conflicto no es exclusivo de los educandos, puede existir entre los demás miembros de la comunidad educativa.

Frente a estos conflictos, Pineda et al. (2019) plantean que una de las principales tendencias de resolución de conflictos se fundamenta en la filosofía de paz, la cual le confiere al conflicto carácter dialéctico y valor educativo. A través de un proceso basado en la Educación para la paz, se favorece la transformación de la persona y de la sociedad, en tanto la resolución de conflictos hace parte de un proceso colaborativo al interior del cual la comunicación cobra un destacado rol, existiendo mecanismos facilitadores del diálogo, entre ellos la empatía, el feed-back, y la escucha activa y asertiva.

Es necesario educar para el conflicto como algo natural e inherente a las relaciones del ser humano, asumir el sentido positivo de la agresividad, encauzarla y quitarle el valor negativo que en ocasiones se le ha adjudicado; sólo así se estará contribuyendo a la cultura de paz.



## **2.2 Antecedentes nivel nacional**

### **2.2.1 Inteligencia emocional**

El programa Pilos de Corazón es una iniciativa nació en al año 2012 para complementar las jornadas académicas de la Caja de Compensación Familiar (CAFAM, 2013) a partir de la experiencia surgida en el año 2011. En el siguiente año se cambió el enfoque, lo cual giró en la formación socioafectiva, su diseño se fundamentó en lo lúdico permitiendo a los niños expresar emociones de manera controlada, sana y consciente. Para el año 2013 se generaron estrategias de mejora a partir de una propuesta teórica y metodológica basada en un enfoque experimental y sistemático.

El objetivo principal del programa fue la promoción de habilidades de inteligencia emocional por medio del teatro y la lúdica para potenciar el ajuste escolar (CAFAM, 2013). Se pretendió lograr alcanzar el objetivo anterior por medio de estrategias para generar la calma por sí mismo ante situaciones emocionalmente intensas, fomentar la comunicación asertiva, el desarrollo de puestas en escena teatral para poner en práctica las habilidades impartidas.

El programa se estructuró metodológicamente a partir de reconocer la distancia entre el ambiente en el aula y lo que plantean los textos especializados respecto al tema. Así mismo, reconoce la variabilidad de las emociones y su desconexión con la razón y la lógica. Frente a esta situación el juego fue la respuesta, pues las actividades se organizaron a partir de ciertos alcances como el disfrute o placer al generar sorpresas, libertad de participación sin ejercer presión u obligatoriedad, ficcionalidad en la medida que permitieron crear escenarios alternativos basados en la fantasía, seriedad en sentido de involucrar a la persona en su totalidad y exigir a partir de dejar reglas claras, generar dificultades y motivar la perseverancia (CAFAM, 2013).

Los resultados se realizaron a partir de la aplicación de una encuesta de satisfacción a padres, estudiantes y directivos por medio de una escala Likert donde se determinaron aspectos como metodología, profesor, temas, teatro entre otros. Otra fase de la encuesta preguntó acerca de conocimientos y aprendizajes obtenidos, en el colegio y en el hogar (CAFAM, 2013).

En el análisis de datos se realizó para las preguntas cerradas un indicador y para las preguntas abiertas categorías para clasificar la información, donde se realizó posteriormente la frecuencia y porcentaje de respuestas. Participaron 342 estudiantes y 134 padres de familia. Los resultados se analizaron por medio Excel y SPSS 20 (CAFAM, 2013).

La calidad de los distintos elementos evaluados fue de excelente por el 80% de la muestra, el aspecto teatral fue el que generó mayor motivación en el 59% de los participantes. respecto a los objetivos del programa, se encontró por parte de los padres beneficios académicos, el 37% indicó haber visto mayor responsabilidad con las tareas, asociado al 34% que indicó mejora en calificaciones, en esto el 27% notó mejora en las relaciones con los compañeros. Aunado a lo anterior, los niños manifestaron en el 43% haber mejorado el trato con los compañeros, el 44% mejoró la disciplina y el 44% mejoró sus notas (CAFAM, 2013).

Los beneficios a nivel familiar se percibieron por 32% como interés en ayudar, el 31% percibió el planteamiento de soluciones de manera creativa y con ese mismo score se percibió el manifestar sus emociones y las de los demás. En el 63% de los niños se notó a mejora en las relaciones con los familiares; así mismo, en cuanto a la percepción de los beneficios por parte de los niños, se consideraron con mejor control de las emociones, más aptitudes e interés para ayudar y mejor comunicación.

Para el caso del departamento de Caldas, se encontró la investigación titulada Caracterización de las Dinámicas de la Educación Rural en sus Primeras Etapas (Análisis de caso

escuela rural de Caldas) (Patiño et al., 2011), en la cual además de otras inteligencias, también se abordó la inteligencia emocional con el fin de determinar la pertinencia de la formación en este ámbito, frente al contexto donde crecen los niños de esta escuela. La metodología empleada fue la de caso en una escuela ubicada en un sector veredal cafetero a 13 km del casco urbano. Se caracterizó el emocional y de aprendizaje mediante tres entrevistas con 27 niños de la escuela en grado preescolar y primero.

Como tal, se quiso evaluar la potenciación de tres tipos de inteligencia en los niños de esta escuela quienes se encuentran entre los 5-8 años para grados (14 varones y 13 niñas) preescolar y primero, quienes se encuentran iniciando su proceso formativo, para nuestro análisis se revisará únicamente lo atinente a la inteligencia emocional. Por parte de la profesora responsable por la enseñanza, se encuentran dificultades en cuanto al maltrato físico y psicológico; en esto se anota el maltrato dirigido por los padres a los hijos, lo que se muestra como sentimientos de miedo e inseguridad, de ahí surgen problemas en la socialización, comunicación, retraimiento y agresividad hacia los otros (Patiño et al., 2011).

En los resultados se encontró, respecto a lo emocional, que el 100% de la población ha sufrido algún tipo de maltrato físico o verbal, esto se conectó con el retraimiento y la poca capacidad de expresarse en público, así mismo se reporta un temor constante hacia el maltrato y la respuesta a sensaciones de agresión es violenta. Esto ha generado problemas de rendimiento académico (Patiño et al., 2011).

En suma, se discute y finaliza acerca de la oportunidad de la educación brindada en la escuela estudiada, como poco pertinente a las condiciones contextuales, donde se desaprovechan sus propias características para potenciar las inteligencias estudiadas, lo anterior se debe a una estructuración de la educación con base en lo urbano. Allí se encuentra un problema en el diseño

curricular, sin embargo, en cuanto a lo afectivo, se encontró en la figura de la profesora a alguien que brinda cariño, afecto y respeto a los estudiantes, pero queda por fuera del plano educativo y se ve como algo más bien personal. Dentro de esto, se puede preguntar cómo se puede aprovechar dicha imagen para iniciar proceso de pedagogía emocional circunscritos en los currículos de la docencia en los sectores rurales.

### **2.2.2 La educación y las emociones**

Para el caso colombiano, se encontró lo siguiente respecto a programas o propuestas donde se desarrolla la inteligencia emocional. Zequeira (2018) plantea la dificultad de participación del profesor en el diseño curricular, dado que las directrices vienen emanadas desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a su vez, manifiesta una consecuencia directa propia de la falta de articulación de los planes y estrategias nacionales con las realidades locales y en cuanto al profesorado se presentan una desvinculación o desensibilización con la labor pedagógica debido al perfil profesional.

Así mismo, se plantea la carencia de lugares propicios para el desarrollo emocional. Frente a esto no se hallan espacios lúdico-pedagógicos-prácticos (Zequeira, 2018, p. 282), por ende, la enseñanza se vuelve tediosa, aburridora y poco atractiva; lo que genera una última consecuencia como la deserción escolar. Se plantea la pregunta sobre cuáles pueden ser las estrategias lúdico-pedagógicas a implementar por parte de los profesores según las exigencias actuales (Zequeira, 2018).

Partiendo de la base de la plasticidad de las emociones y de su función biológica a lo largo de la evolución humana, y teniendo en cuenta que las emociones más básicas han surgido desde hace millones de años, las condiciones actuales en que vive las sociedades son diferentes a esos

entonces, por tanto, nuestro manejo emotivo debe ser diferente. Allí se muestra la variabilidad de las emociones conforme a las condiciones de vida en donde se desarrollan y en consonancia se hace necesaria la regulación de las emociones conforme al momento histórico que se vive (Zequeira, 2018).

Para obtener este resultado, se ha ideado el programa “Avispaz”, donde se busca afrontar la tradición de formación de las nuevas generaciones basados solo en lo racional, con lo cual llegar a *competir* y obtener el llamado *éxito*. Esto ha generado entre otros problemas una falta de convivencia generalizada. Se pone la lupa en los adolescentes dentro del trabajo del programa y se advierte sobre su falta de desarrollo cerebral en las zonas prefrontales, por tanto, el fracaso de los programas de prevención hacia ellos es evidente, pues apuntan a que razonen como adultos, lo cual no es posible dada la falta de madurez de las zonas cerebrales encargadas de esto (Zequeira, 2018, p.283). En contraste, se postula hacerlos conscientes de su situación, de su ciclo vital, de sus condiciones de desarrollo y falencias. De ahí que las emociones jueguen un papel preponderante a la hora de formarlos en el reconocimiento de emociones sanas e insanas, generación de autocontrol, mejorar la convivencia y toma de decisiones con base en su bienestar.

Con base en lo anterior se creó el programa “Avispaz, Aulas de Vida, Innovación Social y Paz” con el fin de desarrollar habilidades emocionales en las juventudes del caribe colombiano. El trabajo se ha realizado con base en priorizar centros educativos por medio de una encuesta que evalúa dos aspectos; las habilidades emocionales y las conductas de riesgo en los estudiantes. Los resultados han arrojado una relación entre pocas habilidades emocionales y conductas riesgosas como consumo de drogas, sexualidad irresponsable, depresión, entre otras. A partir de la evaluación el programa se ajusta a las necesidades puntuales de cada institución y busca desarrollar cinco competencias emocionales; conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional,

competencia social y competencias para la vida y el bienestar según lo planteado por Bisquerra (2012); Zequeira (2018, p.284).

El programa se desarrolla a partir de un torneo de juegos y retos donde se centraliza la cooperación y control emocional. En cada juego hay cinco estaciones o colmena (representa cada competencia emocional) y compiten en parejas representando cada curso, se cambian los concursantes en cada estación y se finaliza con un coaching en inteligencia emocional enfocada en las necesidades sentidas de cada institución.

Se concluyó que, las estrategias lúdico-pedagógicas sirven para acercar la relación entre educadores y educandos para minimizar las conductas de riesgo y permitir el incremento de las habilidades sociales de los estudiantes (Zequeira, 2018).

Por su parte Manrique et al. (2018) muestran los beneficios de la ejecución de su programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional (Pisotón) en niños y niñas ubicados en sectores vulnerables del suroccidente, suroriente y sur de Bogotá. El objetivo fue analizar el desarrollo psicoafectivo de los niños y niñas de 4-5 años con miras en la reorganización de procesos emotivos, alejamiento de defensas inadecuadas, expresión emotiva y reorganización/reelaboración de conflictos.

La metodología fue cuantitativa con alcance descriptivo y diseño cuasiexperimental, con dos mediciones y un grupo. La toma de información se realizó por medio del formato CBCL 11/2-5 para evaluar manifestaciones comportamentales en áreas como internalización, externalización, desde la perspectiva de padres o cuidadores (Manrique et al., 2018).

Los participantes fueron 2468 niños y niñas estudiantes del distrito y 181 padres o cuidadores principales. El análisis de datos se realizó por medio de la comparación de medidas antes y después del pilotaje por medio de pruebas T-Student. La hipótesis fue que los resultados

de la segunda evaluación serían distintos a la primera debido a los beneficios del programa en generación de cambios en el objetivo planteado (Manrique et al., 2018).

Los resultados arrojaron problemas en los estudiantes participantes de orden comportamental y afectivo antes y después de la aplicación del programa Pisotón. En los niños que presentaron el pretest y que sus valores se mostraron como Umbral o Clínico en la dimensión internalización presentan conductas patológicas afectando su salud mental. Los valores para estos dos indicadores en Umbral 22% y Clínico 11% se consideraron elevados para la edad, indicativos del desbalance emocional por lo cual se sugirió intervenciones clínicas (Manrique et al., 2018).

En la dimensión externalización, los resultados se vieron distribuidos de manera normal en cuanto a categorías como problemas de atención y comportamiento agresivo del 85 y 91% y los problemas de sueño fue normal en un 91% (Manrique et al., 2018).

En la segunda evaluación los padres evidenciaron movilizaciones en los participantes, los cambios con mayor mención fueron, en la dimensión internalización frente a reactividad emocional, ansiedad/depresión, inhibición y quejas somáticas con resultados del 74 al 89% de normalidad, se anota que los casos clínicos son significativos a pesar de la aplicación del pilotaje. En cuanto a somatización los estudiantes reportaron un aumento del nivel normal, lo cual indica que se entraron formas de expresión adecuada de las emociones y así evitar la somatización.

Lo mismo ocurrió con la dimensión inhibición aumentando el nivel de población en el nivel normal. Esto mostró la pérdida de miedo para la expresión; así mismo se anota que en el nivel clínico aumentó el porcentaje, por lo cual algunos participantes desarrollaron defensas en el proceso. Esto último se asoció a resultados anteriores pues las defensas inhibitorias se forman producto de los recuerdos traumáticos, por lo tanto, prefirieron no enfrentarlos. el máximo resultado se vio en la atención, donde se mejoraron los indicadores llegando a un 93% y con una

distribución porcentual del 3.2% lo cual se aclara puede suceder producto de que los participantes están iniciando la vida escolar y esto puede variar en el tiempo (Manrique et al., 2018).

### **2.3 Marco teórico- conceptual**

La revisión del enfoque teórico para la presente investigación parte de un tema relativamente reciente, el cual pone de manifiesto nuevas condiciones para el análisis social dentro del espacio escolar, por tal motivo y para facilidad en el tratamiento de la información, el capítulo se ha organizado con base en el siguiente orden.

Se iniciará tocando el concepto de educación emocional, se pasará revista a la inteligencia emocional incluyendo la emoción y se terminará con lo relacionado a la pedagogía del afecto, la pedagogía conceptual y la formación del profesorado el manejo que le dan los mismos a las situaciones conflictivas en el aula. De esta forma se obtiene un panorama lo más completo posible respecto al desarrollo teórico y conceptual en el área para fundar las bases del planteamiento de la propuesta.

#### **2.3.1 Educación Emocional**

La tradición en la manera de educar se ha centrado en el desarrollo cognitivo del estudiante, en este sentido se podría afirmar que la educación se ha apalancado más por la memoria y la inteligencia que por la emoción. La consecuencia de lo anterior es una educación no integral, sin embargo, dicha integralidad viene siendo tenida en cuenta y actualmente es un objetivo claro para alcanzar dentro del propósito educativo. Por lo cual se hace necesario realizar la imbricación entre cognición y emoción (Vivas, 2003).

Lo primero sería reconocer en el proceso educativo y pedagógico, la existencia de múltiples situaciones diferentes, desligados de la emocionalidad. Las emociones hacen parte de la



cotidianidad del aula e implica no solo a los estudiantes sino a todos aquellos involucrados en la educación, por ende, el orden de importancia en cuanto a educar debe partir de reconocer la emoción como algo inherente a las relaciones dentro del proceso educativo. Complementando lo dicho, Bisquerra (2005) propone la educación emocional como un aspecto inherente a cada una de las personas, que muestra una notable continuidad, cuya pretensión es mejorar el fomento de las competencias comportamentales, como elemento fundamental del proceso integral de la persona, brindando herramientas para la vida. Todo esto apunta a generar un bienestar común.

Según lo mencionado la educación emocional tiene un asidero desde lo institucional pues lo plantea como parte de su actuar, así mismo lo postula como competencia lo cual tiene que ver directamente con el hecho educativo puesto como logro u objetivo a desarrollar donde se implican todas las dimensiones humanas y los procesos de la educación, es decir como un elemento integrador de la formación. Lo centraliza dentro del proceso de la enseñanza al ser algo esencial para el desarrollo integral y su finalidad es perenne, no se limita a los años escolares.

Adicionalmente, la educación emocional se aplica desde el enfoque de ciclo vital y debe desarrollarse desde los primeros momentos de educación, iría desde la educación inicial hasta la secundaria, pero cuyos efectos se verán reflejados en su proceso de vida. Así mismo, la educación emocional se puede proyectar hacia poblaciones distintas, pueden surgir programas dirigidos a estudiantes y a profesores; de ahí se puede inferir que inclusive los demás actores dentro de la educación como padres o acudientes tanto como directivos pueden hacer parte de programas de educación emocional (Bisquerra, 2005).

La educación emocional busca desarrollar habilidades como autoconocimiento, autocontrol, escucha, resolución de conflictos, cooperación y empatía. Además, puede desarrollar

la comprensión, las intencionalidades y finalidades de los actos no premeditados y deliberados tanto propios como ajenos (Vivas, 2003).

Aunque la educación emocional se ha visto como algo sin cabida dentro de los currículos escolares, sino como un mecanismo donde el profesor aplica cierta dosis de emocionalidad en circunstancias precisas y bajo su tutela. De esto se desprende una diferenciación necesaria a tener en cuenta, sin lo cual el panorama de la educación emocional permanecerá algo oscuro. Se ve como la concibe Bisquerra (2000) de la siguiente manera:

*La educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hasta ahora la dimensión afectiva en educación o educación afectiva se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Ahora se trata de educar el afecto, es decir, de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones (p.8).*

La educación del afecto tiene una connotación distinta al trato afectivo, pues supone el desarrollo del aparato teórico, conceptual, metodológico y didáctico para emplearlo. En esta vía se separa del acto afectivo propio de cada profesor y se liga a un desarrollo epistemológico del tema en cuestión, por ende, su desarrollo depende del ámbito académico inicialmente para poder desplegarse hacia la estructura educativa. Por esto, no se puede confundir un trato afectivo con una educación afectiva.

Su proyección va dirigida a la prevención en la aparición de las conductas de riesgo, por lo cual existe una serie de conceptos a tener en cuenta a la hora de velar por el bienestar y buen vivir de los estudiantes (Bisquerra, 2003). Estos conceptos vienen fundamentados desde múltiples disciplinas, dentro de los más destacados se han encontrado a los movimientos de renovación pedagógica, educación psicológica, educación para la carrera, educación moral, habilidades sociales, aprender a pensar, educación para la salud, orientación para la prevención y el desarrollo

humano (GROP, 1988), el *counseling* y la psicoterapia, las teorías de las emociones, de las inteligencias múltiples, la neurociencia, la psiconeuroinmunología y el bienestar subjetivo (Bisquerra, 2003).

### **2.3.2 Inteligencia emocional - La emoción**

Desde las perspectivas teóricas que han abordado las emociones como objeto de estudio, se encuentra la psicología eminentemente. Sartre (2005) plantea la necesidad de dar un giro a la manera de ver las emociones desde este campo. Expone un plano de problemas a los que se enfrentan los psicólogos, el principal es buscar hacer un cúmulo de hechos los cuales se ven como acontecimientos no premeditados, de origen espontáneo, de alguna forma sorprendentes, por lo cual, dice, se estaría a la espera de acontecimientos aislados, separados de la experiencia humana (Sartre, 2005).

En esto se ubica la conciencia de las sensaciones humanas como algo sometidas a la razón, o por lo menos racionalizable, es decir discernible por parte de la persona, por tanto, explicables y conmensurables. De esta forma se ubica al psicólogo en la relación entre emoción-explicación como si la emoción condujera a dar cuenta de ella misma, por lo cual se estaría aislando de su espacio fundamental de desarrollo (Sartre, 2005). Lo anterior surge del afán de positivar el trabajo del psicólogo, en la búsqueda de dar respuesta a la emocionalidad del ser humano, pero el fallo radica en quererlo separar del mundo humano, del ser, verlo como partición de un compuesto, o como parte de un conjunto indisoluble e inseparable (Sartre, 2005).

El autor muestra el planteamiento central de su postura al expresar que un sentimiento remite a un significado, pasar de la conciencia a la emoción implica involucrarse con el mundo, y este mundo es una construcción mental, por tanto, no se puede separar del ser, puesto que el ser existe en tanto existe mundo (Sartre, 2005). Las emociones como tal son percibidas, no requieren

racionalización, la respuesta es que son en sí mismas. Si se compara con un dato de la física, la gravedad existe porque sí, es así. La emocionalidad del ser humano existe, no sustentada a un razonamiento en particular, la cual, si se dilucida por el trabajo del psicoanalista, no es, por ende, una relación causal (Sartre, 2005).

La propuesta de Sartre (2005) es por una psicología fenomenológica, que busque interpretar más no explicar la emocionalidad. La búsqueda desde este enfoque es la esencia de las emociones humanas puestas en acción, no racionalizadas ni sometidas a escrutinio concientizador, sino como parte básica, fundamental de la experiencia del hombre, pues como tal, por la emoción y el afecto también se aprehende el mundo (Sartre, 2005).

Adicional a esto se muestra el paso de no solo fijarse en la cuestión biológica la cual determina el funcionamiento cerebral o corporal, para ubicar el análisis en el plano simbólico.

En tal sentido, se debe tener en cuenta la relación entre emoción y sujeto/objeto emocional (Sartre, 2005). Lo último es aquello que provoca el surgir de algún tipo de emoción, y esta relación llevada al plano de la educación implica las emociones que un profesor u objeto producen o provocan en los estudiantes. Pueden ser entonces emociones como la ira, la protección, asombro o dicha entre otros. Si se revisa a nivel personal se define lo que produce una biblioteca si se es un amante de la lectura, cuando alguno de ello se daña. Así mismo, se puede definir la emoción que despierta tal o cual profesor o tal o cual materia, teniendo en cuenta que ésta es transmitida por un profesor y en él surgen diversas emociones producto de su acción en el mundo escolar.

De ahí que desarrollar la conciencia emocional parte por ser un proceso donde se reconozcan las emociones como fines en sí mismos, no sujetas a raciocinio sino a significado, por lo cual es necesario interpretar las emociones para percibir su forma de emerger en el mundo (Sartre, 2005).

Por otro lado, la emergencia teórica de las emociones es reciente en las aulas y la educación emocional es un concepto aun en desarrollo, es claro su aporte, pues define al ser humano como emocional y racional, lo cual no se puede interpretar en término de oposición sino de complementariedad (Casassus, 2017). Parte por reconocer la complejidad del ser humano en su totalidad, es decir desde la integralidad que configura a las personas que hacen parte del aula.

Desde esta perspectiva se deben reconocer las uniones y particularidades, lo común y lo diferente entre los humanos. Según se muestra, la naturaleza humana atiende a la estructura biológica que compartimos como especie y la dimensión natural viene a ser las leyes físicas que determinan dicha biología. A su vez, cada ser humano viene a ser una persona y esto determina la variabilidad de los individuos de la especie; es decir la diferencia, pues cada uno representa una forma de ser, por lo cual única y de ahí, se llega a la experiencia propia, pues a partir de la personalidad cada uno ve el mundo a su manera, la cual puede diferir del otro ser humano.

La manera en cómo se da la diferencia tiene que ver con el proceso de desarrollo de la personalidad de cada uno. El *ser emocional* (Casassus, 2017, p.49) se forma producto del “ego”, este se genera al relacionarse con la autoimagen formada por cada uno con el paso del tiempo y con las influencias del medio en el que se encuentra, por este medio la persona se diferencia y particulariza del resto de miembros del grupo, en esto se pueden ver las diferentes formas de ser dentro del aula, incluyendo al grupo de profesores. Así mismo, aporta para el surgimiento eventual de la autonomía, lo que nos da la sensación de comportarnos a partir de las decisiones internas, propias; aparte de las influencias externas. Se advierte en este punto un revés del ego, se asocia luego de consolidar la personalidad y tiene que ver con la realidad. El ego llega a ser tan fuerte que la comunicación del ego es la con la autoimagen y no con la realidad, por tanto, se ve al yo y no a lo que sucede por fuera de él, es decir lo que sucede en el mundo. Esto implica una incapacidad

y genera un tipo de *trampa* al ser humano, al no dejar ver más allá del ego la realidad que sucede afuera nuestro (Casassus, 2017).

En síntesis, el ego es la vía para llegar al yo; yo soy, yo soy capaz, yo no puedo, yo quiero, entre otros. Ahora bien, a pesar de consolidar una forma de ser, los cambios siguen sucediendo, en esto se muestran los estados de ánimo, unas veces contentos, otros iracundos, sin embargo, estos estados de ánimo se mediatizan por la imagen que hemos construido de nosotros mismos. En todo caso, el ser humano es una interconexión entre lo racional, emocional y físico; por lo cual se tiene en la actualidad esta configuración del ser humano como validada a nivel general, parece difícil concebir actualmente al ser humano aparte de estas tres categorías (Casassus, 2017).

### **2.3.3 La inteligencia**

Dentro de esta simbiosis entre las categorías que configuran al ser humano en la actualidad, ha surgido el concepto de inteligencia. Esta ha sido gregaria de la razón y la lógica ilustrada llegando a definir un coeficiente que permita medirla de manera objetiva. Sin embargo, en estos tiempos se hace claro definir la inteligencia por fuera de estos parámetros. O ¿cómo se puede explicar el atentado a la vida de un profesor por parte de un alumno cuyas calificaciones manifiestan un coeficiente intelectual elevado? De ahí que los resultados evaluativos académicos poco se relacionan con el mundo o plano emocional de las personas (Goleman, 2012).

En Goleman (2012), se encuentra una aspiración y es la de estudiar la inteligencia vista como capacidad para auto motivarnos, perseverar en el intento, controlar los impulsos, regular los cambios en el ánimo, evitar las angustias y su interferencia con el raciocinio, así como para empatizar y tener confianza en el otro. El fin último es propiciar el desarrollo del aprendizaje de habilidades emocionales básicas.

El basamento teórico de Goleman (2012) surge de cuestiones prácticas. En cuanto a la creencia entre inteligencia académica superior y éxito social, se muestran variados ejemplos de su falsedad. En esto se ha concluido con la obtención del cumplimiento de cualidades sociales esperadas por personas con CI alto, pero no precisamente con el éxito social, representado en puestos de trabajo o empleos codiciados, salarios elevados y demás suntuosidades prometidas por la modernidad, sino con problemas económicos, de relaciones sociales deficientes y desaprovechamiento de oportunidades. Muchos de ellos no han tenido salarios esperados por su formación ni por las evaluaciones de CI, tampoco han tenido empleos continuos aun siendo egresados de instituciones prestigiosas; por otra parte, han presentado problemas a la hora de relacionarse con los otros, así mismo se han asociado problemas para el mantenimiento de parejas estables.

Las pruebas de coeficiente intelectual no prueban la capacidad para afrontar las múltiples variaciones que se presentan en la vida, por ende, se puede afirmar la importancia y la preponderancia y sobre determinación de lo emocional sobre lo intelectual (Goleman, 2012).

En tal sentido al comparar los aspectos vitales de otras personas con evaluaciones académicas inferiores, se encontró que podían empatizar mejor con los demás, haber alcanzado uniones maritales permanentes y duraderas, hasta mejores ingresos salariales. Por tal motivo y a pesar de que los sistemas de educación parecen, tozudamente, continuar con su énfasis formativo en lo intelectual, se ha dejado a un lado las condiciones emocionales comúnmente conocidas como *carácter* (Goleman, 2012, p.37). Se plantea la pregunta sobre ¿qué tan determinante puede ser este concepto dentro del proceso formativo de los profesores y cómo posibilita la proyección de un mejor futuro para estos? (Goleman, 2012).

Por esta razón se genera la analogía entre asignaturas como matemática o ciencias con la emocionalidad, de esto se desprenden una serie de habilidades las cuales se controlan con mayor o menor capacidad y esta es la clave por la cual personas con CI similares terminan por obtener mejores condiciones de vida, por tanto, se constituyen en una asignatura que complementa el currículo escolar.

En efecto, el aspecto teórico de base para la inteligencia emocional surge de las inteligencias múltiples de Gardner (1995). Allí se ubicó la inteligencia interpersonal a partir de capacidades en liderazgo, establecimiento y mantenimiento de amistades, solución de conflictos y análisis social. Lo que desarrollaría la competencia emocional es la capacidad de comprender a los demás, adjunto a la habilidad de responder de manera adecuada a los distintos estados de ánimo y temperamentos a lo que se enfrenta una persona en su vida cotidiana (Goleman, 2012).

Cabe recordar el énfasis de la inteligencia emocional, a partir de la destreza para el manejo de sentimientos y emociones, de diferenciarlos para dirigir los propios pensamientos (Bisquerra, 2012). El modelo explicado por Bisquerra (2012) se fundamenta en cuatro partes; la percepción emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión y la regulación emocionales. La finalidad del este modelo es conocer las propias emociones, el manejo de estas, cómo se genera la motivación propia en términos de mecanismo para sobrellevar situaciones conflictivas, el reconocimiento de las emociones del otro y relacionarse positivamente con los demás.

Adicional, Bisquerra (2012) extiende los escenarios de la inteligencia emocional y la posiciona en cualquier tipo de organización como la industria, el comercio, la financiera, la administración pública, la salud entre otras. Establece condiciones sobre las cuales la inteligencia emocional puede obrar como en selección de personal, resolución de conflictos, trabajo en equipo;



así mismo justifica la acción de este concepto a partir de mermas en la productividad, dadas ciertas condiciones psicológicas propias del ser humano.

En este sentido, lo principal a conseguir con este enfoque es el “funcionamiento humano óptimo” (Bisquerra y Hernández, 2017, p.59) y en un nivel práctico busca comprender todos los procesos que se dan en la escuela que conllevan al éxito de las labores. Los temas que se plantean dentro de este marco son, el bienestar, las fortalezas, el fluir, el humor, la creatividad, la resiliencia y la inteligencia emocional (Bisquerra y Hernández, 2017).

La educación no es solo una transmisión de contenidos, más bien debe impulsar el desarrollo personal y social de los estudiantes. En tal camino, existe una notoria relevancia en la labor del profesor y más que esto, en su formación en inteligencia emocional y por tanto en educación emocional; se sugiere que cada acción del profesor dentro del aula sea consecuencia de un *continuo*, con la finalidad de verlas en acción dentro del establecimiento (Bisquerra y Hernández, 2017).

De lo anterior se desprende una consecuencia necesaria, la de tomar la labor de enseñar como el medio pedagógico, por el cual los estudiantes comprendan las realidades en las que viven al desarrollar habilidades y destrezas emocionales, las cuales se distancian del mero hecho memorístico y reproductor de contenidos descontextualizados y poco prácticos (De Zubiría, 2011).

#### **2.3.4 La educación emocional de los profesores desde una pedagogía del afecto**

Si se mira cualquier aula de clases, se encontrarán múltiples situaciones aparte de lo tocante a la transmisión de conocimientos. Estas situaciones se han visto como producto de la historia personal, familiar y comunitaria; de la ubicación del claustro, de las condiciones económicas de los estudiantes, de carencias y traumas, así como de situaciones menos conflictivas, de alto rendimiento escolar, de superación de barreras y de aprendizajes óptimos.

Sin embargo, las situaciones que irrumpen en la transmisión del conocimiento o *el orden* y *disciplina* del aula pueden ser consideradas como algo anómalo y se pueden suscitar por otras razones a las del proceso formativo. Es así como para poder encontrar una solución a tales dificultades entra en escena la pedagogía del afecto como aquella capaz de replantear el trabajo de las clases, pero tomando como base la parte ontológica de cada estudiante dispuesto a aprender. En este orden de ideas y como una cuestión necesaria para lograr tal fin es que el profesor esté en capacidad de poder ejercer de manera equilibrada un control de sus emociones en el aula, desde asuntos como la comprensión y atención de aquellos detalles albergados en los comportamientos de sus educandos, además de poder entender que aquellos a quien se enseña son seres que viven problemáticas, que sienten pero que con el correcto estímulo pueden llegar a ser muy voluntariosos y creativos.

Con relación a los propósitos anteriores May (2001) complementa lo dicho, al encontrar una relación de la pedagogía con las emociones de los profesores en el aula de clase cuando expone que “El educador trabaja con sujetos reales, con individuos, quienes, a semejanza suya, poseen experiencias, sienten, necesitan, desean, creen y sueñan” (p.8). Por esto, la pedagogía debe reconocer a la persona que se encuentra vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula con sus virtudes, pero también con sus necesidades y problemáticas, no sería posible pensar en un aula donde no exista ninguna dificultad eso sería haber encontrado una fórmula pedagógica mágica, pero dichas pretensiones no existen, ya que se debe educar en el éxito, pero también en la adversidad.

Por lo consiguiente, es necesario dar una revisión a los hechos que generan disrupción en el aula, sobre todo porque estas situaciones al ser repetitivas y sujetas a condiciones subjetivas pueden desencadenar una serie de respuestas por parte del profesor o profesores donde se evidencie

el vacío de la educación emocional en los profesores que encontrarían respuesta en la pedagogía del afecto, como mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con relación a estos postulados Trujillo (2008), expone en cuanto a la pedagogía como apoyo a las emociones “que la misma es a quien le corresponde la responsabilidad de no dejar al azar precisamente aquello en lo cual se han identificado mayores dificultades en el pasado: el campo de la emocionalidad” (p.21).

Como respuesta a dicha problemática y como consecuencia del resultado de la tradición en la enseñanza, es decir en la formación del profesor y su manera de realizar el trabajo educativo, se han incluido nuevos elementos a la hora de mirar la actividad del profesor. Parte por modelos de enseñanza basados en la lúdica, la diversión y un enfoque diferente respecto a la participación del profesor en el proceso de aprendizaje.

De tal manera, se busca un aprendizaje significativo en donde el estudiante se involucre al encontrarse atraído de la mejor manera a lo enseñado. Como tal, depende de la empatía que logre generar el profesor en el estudiante, por tanto, depende de la relación entre el estudiante y el profesor, lo cual se determina por la capacidad del profesor inicialmente, pues el proceso toma dinámica en la medida que el estudiante se involucra (De Zubiría, 2011).

Por otro lado, una de las bases planteadas por De Zubiría (2011), tiene que ver con los aprendizajes previos del estudiante. El conocimiento que trae el estudiante proporciona un medio para mejorar el aprendizaje. Esto se asocia a qué elemento se contienen por parte del estudiante, el cual ha venido cursando grados anteriores, por ende, si existen vacíos en la formación previa, se genera un desbalance o desventaja en el estudiante a la hora de abordar nuevos contenidos.

Se establece que la responsabilidad del profesor es de guía, el estudiante es quien aporta las mayores partes en la enseñanza, el estudiante aprende, por ende, si no consigue desarrollar una empatía con lo impartido es él quien deja pasar la formación. Se establece una matriz que describe

tal situación. El estudiante debe generar a partir de procesos psicológicos afectividad + cognición y comprensión+ experiencia; mientras el profesor debe aportar enseñanza de calidad (De Zubiría, 2011, p.231). Como tal la responsabilidad por el aprendizaje queda en manos del estudiante y la labor del profesor aporta solo una cuarta parte de esto. Se falsea desde aquí la idea de que el profesor es el responsable del aprendizaje del estudiante.

Así mismo, se establece una relación de independencia entre las características del profesor y el rendimiento de los estudiantes. Los profesores en su forma de ser poco inciden en lo aprendido por el estudiante (De Zubiría, 2011). Sin embargo, se puede generar una duda, respecto a descalificar la labor del profesor, si es cierta la creencia generalizada de que del profesor depende el aprendizaje, por ende ¿su función a qué se dirige? o ¿cómo se sostiene su labor? Dada la inclinación a pensar que, si poco incide en el aprendizaje, no sería tan necesario. Pues bien, se aclara la función del profesor a partir de la guía que genera este, la analogía empleada es donde el profesor es el timonel del barco y el alumno quien lo impulsa (De Zubiría, 2011).

Frente a esto, la función del profesor ni se minimiza ni se exime su importancia, puesto que dar una guía implica un trabajo enorme, y más bajo los términos donde se mueve la educación actualmente y más aún en el contexto colombiano. De ahí surge la preparación del profesor en términos teóricos, pero también pedagógicos. Una cosa sería conocer la disciplina propia y ahondar en ella; como decir ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas y demás, y otra sería la formación en el arte de transmitir el conocimiento desde la afectividad, es decir pedagogía (De Zubiría, 2011).

En palabras de López (2018), “la pedagogía del afecto puede entenderse como la ciencia y el arte de educar y enseñar con amor, para lo cual, la afectividad y la espiritualidad son dimensiones para profundizarse, lo cual es teorizado al final de este artículo”. (p.145). Continuando por esta

línea discursiva la competencia pedagógica del profesor es lo esperado a desarrollar en los profesores, pues su disciplina y su parte teórica puede no presentar tantos conflictos, se podría decir entonces que en esta parte se encuentran bien formados, sin embargo, la duda se siembra en la capacidad para transmitir de forma adecuada el conocimiento, es decir de garantizar la antes mencionada guía del profesor.

### **2.3.5 Pedagogía conceptual**

Aunado a lo referido anteriormente se establece la importancia de la Pedagogía Conceptual (De Zubiría, 2011), como ordenes sobre los cuales el ser humano aprende. En ellos se encuentran lo perceptual o sensible, la interacción humana y lo cultural. Esto se denomina instrumentos y las operaciones mentales sería la forma en que se representan a partir de la realidad que rodea al estudiante o a la persona.

La Pedagogía Conceptual (De Zubiría, 2011) se establece como aprendizaje dialógico, es decir tiene que ver con la iniciativa del estudiante tanto como de la acción del profesor. La enseñanza de nuevos elementos depende del diálogo establecido por ambos frente a un tema en particular, quiere decir en consecuencia, que el aprendizaje es autoestructurado y heteroestructurado (De Zubiría, 2011).

De lo anterior surgen tres elementos de enseñanza fundamentales; las competencias afectivas, cognitivas y comunicativas. La primera tiene que ver con valorar; en esto se asocian las cuestiones éticas y morales, la importancia de algo y el alejarse de lo opuesto como lo antiético, deshonesto, malo y demás. La segunda se relaciona con percibir y conocer; esto permite tener acceso al acumulado de conocimiento generado por la cultural humana en la historia de su evolución. La tercera atiende a la comunicación, este es el medio de transmisión de los

conocimientos generados por la especie, lo cual ha permitido la formación de una persona a otra entre generaciones, así mismo implica el conocimiento de los lenguajes y afectos que influyen en la transmisión de la información (De Zubiría, 2011).

Los principios generales de la Pedagogía Conceptual siguen una secuencia donde el primer aprendizaje es el afectivo, el segundo el cognitivo y el tercero es el práctico. La razón de esta secuencia tiene que ver con que afectivamente se despierta el interés y permite activar los mecanismos motivacionales por periodos largos de tiempo. Sin motivación se cierra el aprendizaje, se interrumpe. Lo cognitivo por su parte genera la percepción y sensación por vía oral o escrita, allí existe el intercambio lingüístico el cual una vez se percibe, se comprende el mensaje en tanto es sintaxis. En tercer lugar, la comprensión hace propio el contenido convirtiéndolo en instrumentos y operaciones mentales propias (De Zubiría, 2011).

La pedagogía conceptual se propone en sí misma, formar en competencias interpersonales e intrapersonales, de tal manera que el estudiante logre afrontar el estrés para dar una respuesta creativa a una dificultad; y trascienda a tomar decisiones bajo presión, así mismo que logre regularizar el talento de todos los estudiantes, de manera positiva desde las diferentes personalidades. Lo que constituye un reto de social en los aprendizajes.

Las características de la pedagogía conceptual se centran en la comprensión de conceptos fundamentales y no en la educación bancaria, de hechos aislados. Se basa en la construcción de aprendizajes significativos, desde la reflexión de vivencias propias del estudiante. Esta corriente se basa en el fomento del pensamiento autónomo, crítico y la capacidad de considerar los procesos de enseñanza y aprendizaje con metodologías activas, donde el estudiante es el protagonista y no un autor pasivo, sino que explora, discute y construye pensamiento continuamente, usando herramientas visuales como, diagramas, mapas mentales entre otros,

Es así como la pedagogía conceptual, promueve la autonomía del estudiante, la interdisciplinariedad la flexibilidad y la adaptabilidad teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, esforzándose por cultivar la autonomía en diferentes situaciones. Utiliza la evaluación como pretexto para monitorear los aprendizajes de manera continua para las respectivas retroalimentaciones.

Finalmente es posible concluir que el profesor dentro de su devenir adentro y fuera del aula antes que transmitir conocimientos sesgado a la replicación exacta de los contenidos científicos, primero a analizar y comprender, que, sus estudiantes no son objetos a los cuales se les vacía la teoría, al contrario ellos son personas que hacen parte activa del acto educativo, además de ser constructores de su propio progreso, esto permitiría una visión del trabajo más holística donde no solo se evalúen los contenidos si no también los comportamientos y sentires de los estudiantes, desde sus vivencias y realidades, dando paso a la enseñanza desde la pedagogía del afecto como medio para alcanzar cada una de las metas académicas y de convivencia que se propone el profesor desde su propia autoevaluación.

### **2.3.6 Algunos comportamientos problemáticos que enfrenta el profesor desde el manejo de sus emociones.**

Paralelamente, existe lo que se ha denominado coocurrencia de comportamientos problemáticos, caracterizados por ocurrir aisladamente del ámbito escolar pero que llegan y se desarrollan en dicho espacio (Bisquerra, 2003). Se ha determinado a una cuarta parte de los adolescentes envueltos en situaciones desadaptativas conexos a hábitos como el fumar, consumo de alcohol, sexualidad sin protección, cursan estados depresivos o han pensado en el suicidio. De ahí se tiene a una población juvenil con presencia de multirriesgo (Bisquerra, 2003).

Se ha correlacionado el estrés en adolescentes con el fracaso escolar, la conducta social desviada, consumo de drogas y baja autoestima. En consecuencia, existe una relación inversamente proporcional entre la aparición de factores de riesgo y mecanismos de control, lo cual se puede exacerbar por la presión de grupo y si en los ámbitos sociales, comunitarios, familiares y escolares no se gestan mecanismos generadores de competencias emocionales no se tendrán factores protectores (Bisquerra, 2003). En esto a los mismos profesores les toca el tema y puede afectar directamente al entablar la relación profesor y alumno.

En consecuencia, se encuentran situaciones donde el mismo profesor puede verse de manera negativa, por sus respuestas o por la forma de estimular a sus alumnos, no se puede olvidar que el profesor no se desliga de su personalidad a la hora de realizar su trabajo, continúa siendo un ser que puede ser afectado por las variaciones de la vida misma, es decir está en cuanto a los problemas del diario vivir, tan expuesto como los mismos estudiantes. Al profesor también le suceden calamidades domésticas, padecimientos de enfermedades, puede ser alguien impaciente o que no congenie de buena forma con algunos estudiantes. Desde esta óptica el profesor no solo se debe *armar* de paciencia a la hora de realizar su trabajo o de tener una mirada comprensiva, por otro lado, debe mirarse como un ser formado con conocimientos en el área emocional de igual manera que en cualquier otra área. En cuanto a esto se debe la búsqueda de la generación de bienestar tanto en el profesor como en el estudiante (Bisquerra, 2003).

La violencia no ha sido desconocida en la escuela, durante largo tiempo las formas de disciplina han estado acompañadas la labor del profesor (Bisquerra, 2003). Por ende, el profesor puede ser generador de violencia al interior del aula (Gallego et al., 2016). Dentro de las principales formas de violencia del profesor al alumno se han enumerado el maltrato físico, el emocional, psicológico, abuso sexual entre otros, en consecuencia, se generan situaciones de humillación,



secuelas de tipo psicológico y emocional que terminan por afectar el desempeño escolar y las perspectivas de futuro de aquellos afectados (Gallego et al., 2016).

Se encontró con la intimidación del profesor al alumno como una forma de agresión y surge producto de su posición dominante, allí se fundan relaciones de poder y en tal sentido se genera un abuso por detentar la autoridad, visto como maltrato por parte de los alumnos.

Seguido de lo anterior las conductas vistas como agresiones con mayor frecuencia son la expulsión del aula, los regaños, las correcciones públicas, también surgen indirectas, señalamientos y amenazas (Gallego et al., 2016). Los desencadenantes del abuso de autoridad surgen por el comportamiento del alumno; comportamiento inadecuado, no presentar trabajos, interrumpir frecuentemente el desarrollo de las clases, criticar de mala forma la materia o el tipo de enseñanza por desagrado del profesor (Gallego et al., 2016).

La principal forma de la agresión es la verbal, generando un efecto devaluador como crítica o amenaza constante. Aquí surge un hecho fundamental en el planteamiento de lo buscado en la propuesta investigativa y es que, si la violencia física ha sido difícil de erradicar del aula de clases, cuanto más podrá costar erradicar la violencia emocional (Gallego et al., 2016).

La complejidad del tema radica en la finalidad de enseñar en un margen de acción marcado por la disciplina, el orden y la no interrupción del proceso de transmisión de contenidos. Sin embargo, las relaciones tienen un componente que se escapa de ese margen, lo cual muestra la pregunta de cómo se mantiene el control de clase, cómo se implanta la disciplina y cómo se castiga la interrupción (Gallego et al., 2016). En esto, pueden entrar en juego múltiples condicionantes, pero a esta altura es claro que la violencia puede ser y es ejercida desde cualquier integrante de la escuela, pero en la figura del profesor se asientan otra serie de responsabilidades como el manejo de la clase y poder asegurar el proceso formativo, de ahí que se apele a la agresión, imposición o

abuso de autoridad para conseguir tal garantía. Por demás el profesor se encuentra entre los estudiantes y la administración educativa, la cual le exige resultados por lo cual la presión recae en quien imparte conocimientos.

Lo anterior, no se justifica la violencia en pro del orden o la disciplina, pues esto demuestra la ausencia de formación emocional por parte del profesorado y en particular las emociones al sentirse desafiado, desautorizado, burlado o irrespetado por parte de sus alumnos, o por la pérdida de control, por no generar un ambiente adecuado para la enseñanza, el no ser capaz de asumir el reto o de quedar en ridículo con los compañeros al presentar problemas para garantizar la educación de los alumnos asignados a él.

### **2.3.7 El manejo de conflictos en el aula**

*“El conflicto es el padre de todas las cosas, el rey de todas las cosas. A unos ha hechos dioses y a otros hombres; a unos ha hecho esclavos y a otros ha hecho libres”.*

*Heráclito*

El conflicto se encuentra en cualquier lado, hace parte de la naturaleza del ser humano y, por lo tanto, es inevitable. Burbano (2017) y Fuquen (2003) reconocen que la conflictividad como una situación social, familiar, de pareja o personal, que sitúa a las personas en contradicción y pugna por distintos intereses y motivos, debido a que cada cual quiere hacer valer sus propios criterios. Por su parte, Ander-Egg (1995) desde la lógica de los contrincantes, define el conflicto como proceso social de contendientes que, atendiendo a sus intereses, excluyen a otros considerados adversarios.

En las palabras de Fuquen (2003) los conflictos hacen parte de los factores sociales que motivan la forma como evoluciona la sociedad. Para esta investigadora del Colegio Mayor de

Cundinamarca, los conflictos surgen en el desarrollo de acciones incompatibles, de sensaciones diferentes; responden a un estado emotivo que produce tensiones, frustraciones; y corresponden a la diferencia entre conductas, objetivos y percepciones.

Desde otra perspectiva, Suarez (1996) lo considera como un proceso interaccional que, como tal, “nace, crece, se desarrolla y puede a veces transformarse, desaparecer y/o disolverse, y otras veces permanece estacionado”. Para esta autora, en el conflicto, el cual se construye de forma recíproca entre los involucrados, predominan interacciones antagónicas en lugar de cooperativas; quienes están implicados lo hacen en tanto acciones, discursos, pensamientos y afectos; es justo por ello que la conducta y el afecto son elementos esenciales del conflicto.

Los conflictos surgen porque cada parte interpreta de diversas maneras el mundo que lo rodea, por eso mismo son inevitables a la condición y al estado natural del ser humano; por lo cual es necesario afrontarlo desde una perspectiva positiva, como una oportunidad de aprendizaje; como un reto y un desafío intelectual y emocional que refleje experiencias positivas y se conviertan en un motor de desarrollo que permita asumir y enfrentar un proceso continuo de construcción y reconstrucción del tejido social desde la teoría no-violenta que motive al cambio. (Fuquen, 2003, p.265)

En este proceso las instituciones educativas de todos los niveles cumplen un papel fundamental, ya que en ellas se pueden brindar espacios reales para aprender a tramitar situaciones y altercados sin recurrir a la violencia. En este sentido, “no se propone eliminar los conflictos sino aprender a manejarlos de manera constructiva, es decir, sin violencia y buscando el beneficio de todos quienes estén involucrados” (Burbano, 2017, p. 39).

Según Carmona y Hurtado (2017) los espacios educativos son de suma importancia en el aprendizaje del manejo de conflictos, específicamente el docente:

*puede ser ese mediador o guía que acompañe y favorezca que los estudiantes puedan tramitar de manera adecuada sus necesidades y emociones para evitar la aparición de expresiones de violencia. Esto implica ir un paso más allá, ver el causal, la trascendencia y como se encuentran los involucrados ante la situación, a través de una serie de estrategias que permitan llegar a una solución favorable para todos (p.45).*

La resolución de conflictos se da en el momento en el que dos o un grupo de personas tienen por objetivo hallar una solución pacífica a un problema, dando lugar al diálogo, la cooperación, la comunicación, la toma de decisiones y el respeto de las diferencias entre las partes, lo cual fomenta la participación, la responsabilidad propia y directa de los involucrados, para que ellos mismos puedan encontrar una solución o determinar lo que más les conviene. En este marco de ideas, Fuquen (2003) propone que para abordar el conflicto es imprescindible sobrellevarlo y asumirlo como un estímulo. La autora considera necesario enfrentarlo en lugar de hacer a un lado la problemática para así generar espacios en los cuales se permita e incentive al diálogo y la comunicación asertiva, y con ello aceptar los distintos puntos de vista de los otros, los cuales deben ser respetados para evitar asumir posiciones defensivas.

Al respecto, García (2015) manifiesta que en la resolución de conflictos se debe dar lugar a un proceso de participación en el que todas las partes empleen técnicas y herramientas de apoyo con las cuales se pueda llegar a su resolución, o a un acuerdo que permita mejorar las relaciones interpersonales y la convivencia. Dicho esto, algunas formas alternativas para la resolución de conflictos que propone Fuquen (2003) son la negociación, la mediación, la conciliación y el arbitraje.

En la *negociación* se pretende que las personas involucradas en el conflicto puedan llegar a un acuerdo a través de una comunicación pacífica, de manera que se escuche, entienda y se

busque el beneficio de todos. En la *mediación*, aparece la figura del mediador, es decir, una persona encargada de hallar una solución al conflicto, por ello es necesario escuchar a los involucrados para buscar soluciones equitativas, procurando el beneficio de las partes. El proceso de *conciliación* se da gracias a las actividades en las cuales las personas pueden llegar a un acuerdo satisfactorio, pues logran arreglar sus diferencias para llegar a un momento de transformación que contribuya al crecimiento y evolución de la resolución de conflictos. Finalmente, el *arbitraje* se trata de un proceso mediante el cual un tercero decide sobre el caso que se le presenta y las partes aceptan la decisión.

La resolución de conflictos en el aula es un aspecto crucial para el desarrollo educativo y personal de los estudiantes, toda vez que la creación de un ambiente de aprendizaje pacífico y colaborativo no solo facilita la enseñanza, sino que también promueve la aparición y el fortalecimiento de habilidades sociales fundamentales. En este marco, es destacable tanto la comprensión como la implementación de estrategias idóneas para manejar conflictos, ya que pueden transformar la dinámica de una clase, beneficiando tanto al estudiantado como al profesorado.

Algunas de estas estrategias de resolución de conflictos son la comunicación abierta y empática, la mediación de pares, la disciplina positiva, y la educación socioemocional. Respecto a la primera estrategia, es sabido que fomentar un ambiente en el cual los estudiantes se sientan seguros para expresar sus pensamientos y sentimientos es fundamental. La comunicación abierta y empática ayuda a des-escalar situaciones tensas y a encontrar soluciones colaborativas. Según Carl Rogers, la empatía es una de las condiciones esenciales para una comunicación asertiva y la resolución de conflictos (Rogers, 1951).

Por esta línea de ideas, desde la segunda estrategia se reconoce que la mediación entre compañeros hace posible que estudiantes capacitados actúen como mediadores en los conflictos de sus pares; por lo mismo, no solo permite resolver conflictos específicos, sino que también enseña habilidades valiosas de negociación, escucha y empatía. Al respecto, estudios realizados por García-Raga et al. (2018), Cremin (2007), Burrell et al. (2003) y Sellman (2011), muestran que los programas de mediación de pares pueden reducir notablemente la incidencia de conflictos en el aula.

La tercera estrategia, disciplina positiva, se enfoca en fomentar un ambiente de respeto mutuo y responsabilidad compartida. La disciplina positiva es una estrategia educativa que se enfoca en enseñar y guiar a los estudiantes a través del respeto mutuo y la cooperación. (Ramos, 2016; Redondo, 2015) Este enfoque se basa en los principios de la psicología individual de Alfred Adler (1998) y Rudolf Dreikurs, y ha sido popularizado por autores como Jane Nelsen. La disciplina positiva se diferencia de los métodos tradicionales de disciplina que a menudo se centran en el castigo y la obediencia. En lugar de ello, promueve un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes se sienten valorados, respetados y capaces de contribuir. Jane Nelsen, una de las defensoras de la disciplina positiva, argumenta que este enfoque ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de auto-regulación y a tomar decisiones responsables (Nelsen, 2007).

La cuarta estrategia es la educación socioemocional. Su integración en el currículo ayuda a los estudiantes a desarrollar la auto-conciencia, la auto-regulación, la empatía y las habilidades de relación. Un meta-análisis de Durlak et al. (2011) encontró que los programas de aprendizaje socioemocional tienen un impacto positivo en el comportamiento de los estudiantes y en el rendimiento académico, máxime cuando están centrados en el desarrollo de habilidades emocionales, sociales y de comportamiento en los estudiantes. Estas habilidades son la base para

el éxito académico y personal, además de desempeñar un papel crucial en la creación de ambientes escolares inclusivos y seguros (Bisquerra y Pérez, 2007; Fernández-Berrocal y Extremera, 2008; Ortega Ruiz y Del Rey, 2017; Vallejos y Miranda, 2018)

El conflicto en el aula puede surgir de diversas fuentes: diferencias de opinión, malentendidos, desigualdades percibidas y comportamientos disruptivos, entre otros. La teoría del conflicto social de Lewis Coser sugiere que el conflicto no siempre es negativo; puede ser una oportunidad para el cambio y el desarrollo social (Coser, 1956). Esta perspectiva es relevante en el contexto educativo, en el cual los conflictos bien manejados pueden fortalecer la cohesión del grupo y mejorar las habilidades de resolución de problemas.

La implementación consciente de estrategias de resolución de conflictos en el aula trae múltiples beneficios. Primero, reduce la incidencia de comportamientos disruptivos, lo que crea un ambiente más propicio para el aprendizaje. Segundo, mejora las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y profesores, fomentando una comunidad de aprendizaje cohesionada. Finalmente, enseña a los estudiantes habilidades esenciales para la vida, entre ellas la negociación, la empatía y la resolución de problemas, que les serán útiles más allá del entorno escolar. Lo expuesto hace que aprender y enseñar la resolución de conflictos en el aula sea una tarea esencial para educadores y administradores escolares, quienes están llamados a adoptar y repensar múltiples estrategias como la comunicación abierta, la mediación de pares, la disciplina positiva y la educación socioemocional, entre otras que pueden contribuir a transformar los conflictos en oportunidades de crecimiento y aprendizaje.

## CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

### 3.1 Enfoque y diseño metodológico

La presente investigación se abordará desde un enfoque cuantitativo con diseño transversal descriptivo de alcance correlacional. Se trata de un método que hace posible identificar y describir aspectos o rasgos en poblaciones que permitan su caracterización, además de describir y analizar relaciones entre variables, ya sea a nivel línea o no lineal con el fin de verificar si existen asociaciones significativas a nivel estadístico (Hernández et al., 2014); en este caso, es la ruta metodológica para el establecimiento de relaciones entre dos variables: los estados emocionales de los profesores y el manejo de conflictos en el aula.

Ahora bien, el enfoque cuantitativo se caracteriza por la recolección y análisis de datos numéricos, y su objetivo principal es establecer patrones y relaciones entre variables mediante el uso de técnicas estadísticas. Este enfoque busca la objetividad y la replicabilidad de los resultados, según Hernández et al (2014), con el fin de establecer patrones de comportamiento y probar teorías. Este enfoque, en términos de Creswell (2014) se centra en la recolección de datos numéricos y en la aplicación de métodos estadísticos para describir, predecir y controlar fenómenos a través de la generalización de resultados de una muestra a una población. Por su parte, Kerlinger y Lee (2002) explican que el enfoque cuantitativo se caracteriza por el uso de diseños experimentales y cuasiexperimentales, con un fuerte énfasis en el control y la medición precisa de variables para establecer relaciones causales.

En definitiva, este tipo de enfoque en la investigación se distingue por la recolección y análisis de datos numéricos, el uso de técnicas estadísticas, y su orientación hacia la objetividad y la replicabilidad, permitiendo probar hipótesis y establecer regularidades de comportamiento a



través del control riguroso de variables y la generalización de los resultados a partir de muestras representativas.

Por otra parte, el diseño transversal descriptivo se utiliza para observar y describir características de una población o fenómeno en un momento específico, sin manipular variables independientes. Este diseño permite recolectar datos en un solo punto temporal, ofreciendo una "fotografía" de la situación actual. Creswell (2014), explica que los estudios transversales descriptivos son aquellos que recogen datos de los participantes en un solo punto en el tiempo para describir la incidencia y la distribución de las variables de interés. En la presente investigación los datos se recogieron durante el mes de mayo de año 2021.

El tratarse de un estudio transversal de alcance correlacional, según Kerlinger y Lee (2002), quiere decir que se pretende examinar la relación o asociación entre dos o más variables (estados emocionales del profesorado y manejo de conflictos en el aula, y las dimensiones asociadas a cada una de ellas), sin inferir causalidad. Este tipo de estudio ayuda a identificar si existe una correlación positiva, negativa o nula entre las variables analizadas.

### **3.2 Población**

La población la comprendieron (N=10) profesores de primaria pertenecientes a la institución educativa José María Carbonell.

### **3.3 Muestra**

La muestra la constituyó (n=10) profesores quienes participaron de manera voluntaria en el estudio.

### 3.3.1 Tipo de muestra

Se optó por un tipo de muestra probabilística, ya que se tomó el total de la población en el estudio.

### 3.4 Técnica

En la presente investigación se hizo uso de la técnica de cuestionario y de la técnica del dibujo de la figura humana (DFH). El cuestionario fue diseñado siguiendo las definiciones de inteligencia emocional de Goleman (2002). En cuanto la DFH, éste se aplicó según el protocolo propuesto por Vels (1994).

### 3.5 Fiabilidad de los instrumentos

Los instrumentos fueron sometidos a prueba de fiabilidad a través del coeficiente e Alfa de Cronbach en la cual se obtuvo un valor de (0.932).

**Tabla 1**

*Prueba de fiabilidad*

<b>Estadísticas de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.932	33

## **3.6 Caracterización de los instrumentos**

### **3.6.1 Test del dibujo de la figura humana**

Esta prueba de Machover, (1949) adaptada por Vels (1994), consiste en realizar los dibujos de figuras humanas (DFH) que ponen, de alguna manera en evidencia, por medio de evaluación gráfica, indicadores de conflicto emocional y personalidad que presenta el grupo objeto de estudio.

La prueba se aplicó entregando al profesor una hoja en blanco, en la que se le solicita dibujar una pareja humana; para esta prueba no se midió el tiempo y establecido un lugar con buena iluminación, cómodo y sin distractores, mientras se tomaba nota de las actitudes y conductas del profesor durante la realización de la prueba.

La prueba evalúa de manera descriptiva las siguientes categorías: relaciones sociales y control de sí mismo; manejo del entorno y el comportamiento; conflictos afectivos e instintivos y equilibrio de la personalidad y modalidad de la conducta.

Para transversalizar la información obtenida, se asignó un valor numérico a cada categoría de 1 a 3 que indicara si el profesor cuenta con un promedio medio, alto o bajo para establecer posibles relaciones entre las variables obtenidas. (Ver anexo 1)

### **3.6.2 Cuestionario tipo Likert**

El cuestionario Likert es una herramienta indispensable en la investigación psicológica y social, abundantemente utilizada para medir actitudes, opiniones y percepciones de individuos sobre determinados temas. Este cuestionario Likert tiene por objeto indagar el sentido que tienen

los profesores, al reconocer las actitudes, reacciones y posturas ante situaciones conflictivas que se presentan en la escuela.

El cuestionario se divide en dos categorías fundamentales: las competencias personales y sociales; la primera que comprende dos grupos, la conciencia de uno mismo y la autogestión y la segunda categoría que la conforman las competencias sociales divididas en conciencia social y gestión de las relaciones. A su vez, cada categoría consta de diez preguntas donde aparecen variadas afirmaciones, frente a las cuales quienes participan responden indicando su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala que suele ir desde "totalmente en desacuerdo" hasta "totalmente de acuerdo". (Ver anexo 2)

Esta escala permite cuantificar y analizar de manera sistemática las respuestas obtenidas, extraer conclusiones sobre la autopercepción del grupo evaluado, reconocer las actitudes, reacciones y posturas que tienen los profesores ante situaciones conflictivas en la escuela, proporcionando datos que pueden ser analizados estadísticamente para que posteriormente se puedan correlacionar.

Para la aplicación de esta prueba se entregó a cada docente de manera individual el cuestionario que constaba de 21 ítems, cada uno expuso una situación vivencial del aula, y se explicó que frente a cada situación hipotética deberían manifestar en una escala de 5 puntos, su opinión en relación a la cotidianidad escolar como lo refiere el instrumento. Para esta prueba no se midió tiempo, se garantizó un ambiente confortable y disposición de las investigadoras para responder preguntas o dar explicaciones en el momento que se requiriera por parte de los profesores.

### **3.6.3 Consideraciones Bioéticas y de integridad científica**

De acuerdo a la Resolución 8430 de 1993 el estudio no representa ningún tipo de riesgo, pues no se realizó experimentación, ni se manipularon variables fisiológicas, o sociales. Se respetó la confidencialidad de la información recolectada, los derechos de los participantes y la dignidad de los mismos, haciendo uso del consentimiento informado y privilegiando la participación es voluntaria. (ver anexo 3)

## **CAPITULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIONES**

### **4.1 Análisis sobre las variables sociodemográficas**

El estudio contó con la participación de (n=10) docentes pertenecientes al nivel de primaria. En estos participantes se observó un rango de edad entre 28 a 69 años (MD=5,1, SD=2,51). Así mismo, se observó una mayor participación del sexo femenino (70%) comparado con el sexo masculino (30%). La sede que más aportó a la muestra de participantes fue la sede de la Plata (50%) seguida de la sede el Higuerón (30%) y la sede el Reposo (20%). Así mismo, de los participantes se observó que el 40% dan clase en uno y dos grupos, y un 20% da clases en tres grupos.

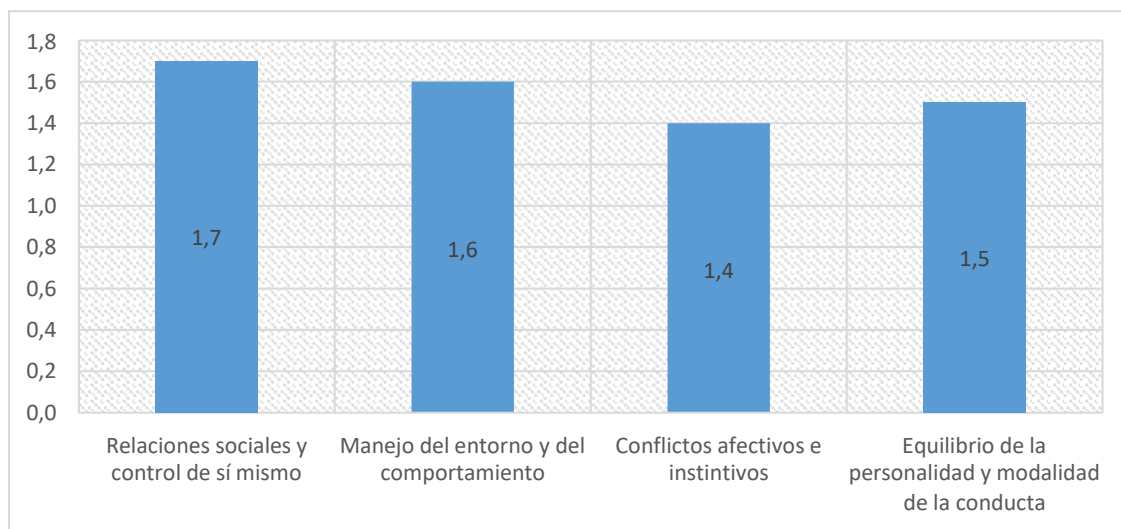
### **4.2 Análisis sobre las variables del estudio**

Para dar cumplimiento al primer objetivo “identificar los estados emocionales y el manejo de las situaciones de conflicto en los profesores de EBP de la IE José María Carbonell”. Se logró identificar que de las cuatro variables que conforman la categoría del estado emocional, los estados

relacionados con “relaciones sociales y control de sí mismo” (MD=1,7) y el “manejo del entorno y del comportamiento” (MD=1,6) fueron las que obtuvieron un promedio más elevado en comparación con las categorías de “conflictos instintivos y afectivos” (MD=1,4) el “equilibrio de la personalidad y modalidad de la conducta” (MD=1,5), como se muestran en la figura 1.

**Figura 1.**

*Distribución de promedios en la categoría estados emocionales.*



Los resultados relacionados en la figura 1, permiten inferir que, en la población participante, las relaciones sociales de control de sí mismo, así como el equilibrio de la personalidad y modalidad de la conducta son los más elevados. Esto, de acuerdo con lo que Valente et al. (2020), se interpreta o implica que los profesores que tienen mejores relaciones sociales y un mayor control de sí mismos también tienden a manejar mejor su entorno y comportamiento.

La capacidad para gestionar relaciones sociales y controlar las propias emociones (control de sí mismo) son cruciales en los profesores, ya que influyen en su habilidad para crear un ambiente de aprendizaje idóneo y gestionar de manera eficaz el comportamiento de los estudiantes. Al respecto, Goleman (1995) argumenta que el control de las propias emociones y la gestión de las relaciones son componentes esenciales de la inteligencia emocional, que a su vez influyen en la capacidad para manejar el entorno y el comportamiento.

Estos resultados son similares con los reportados por Valente et al (2020) quienes, a partir de su estudio sobre la inteligencia emocional en profesores y su impacto en la gestión del aula, encontraron que los docentes con altas competencias en relaciones sociales y autocontrol tenían un mejor manejo del entorno escolar y del comportamiento estudiantil. Justo por ello en una de sus recomendaciones invitan a los programas de formación docente a incluir el desarrollo de habilidades emocionales, dado que desde allí se puede impactar de forma significativa el ambiente de aprendizaje.

También Petrides y Furnham (2001) desarrollaron el modelo de inteligencia emocional de rasgo, que se enfoca en las disposiciones individuales para manejar emociones y relaciones sociales. En sus investigaciones en el contexto educativo europeo, hallaron que los profesores con altos niveles de inteligencia emocional tenían una mayor capacidad para manejar el comportamiento de los estudiantes y crear un entorno de aprendizaje positivo. Sus hallazgos apoyan la importancia de la inteligencia emocional en el manejo del aula. Concretamente en España, Bisquerra (2011), con su equipo han trabajado ampliamente en la educación emocional, argumentan que la formación en competencias emocionales y sociales es crucial para los docentes. Sus investigaciones muestran que los profesores que desarrollan habilidades de autocontrol y

relaciones sociales asertivas son más capaces de manejar situaciones conflictivas en el aula y mantener un ambiente ordenado y favorable al aprendizaje y la participación.

Todo lo expresado resalta que, cuando los profesores exhiben un buen control de sus emociones y habilidades sociales asertivas logran ser mejores en la gestión del comportamiento estudiantil y en la creación de un entorno de aprendizaje colaborativo. En ello coinciden los hallazgos de Tok et al. (2013), quienes destacan la importancia de las competencias emocionales en contextos educativos africanos, donde a menudo se enfrentan a desafíos adicionales, como recursos limitados y altos niveles de estrés.

Los estudios de diferentes regiones del mundo muestran una fuerte correlación entre las habilidades en relaciones sociales, el control de sí mismo, y el manejo del entorno y del comportamiento. A pesar de las diferencias culturales y contextuales, los hallazgos son consistentes en subrayar la importancia de la inteligencia emocional en la gestión del aula. Las investigaciones de Valente et al. (2020), Petrides y Furnham (2001), Bisquerra (2011) y Tok et al. (2013) muestran que la inteligencia emocional es un predictor clave de la modulación del comportamiento y del entorno escolar.

La necesidad de cultivar desarrollos en las relaciones sociales y el control de sí mismo del profesorado, al igual que su manejo del entorno y del comportamiento es respaldada por investigaciones a nivel mundial. Los estudios citados destacan lo imperativo de incluir en los programas de formación profesores componentes de inteligencia emocional para mejorar la gestión del aula y promover un ambiente de aprendizaje favorable y seguro para todos.

A continuación, se exploran algunas relaciones entre los cuatro ejes clave de los estados emocionales en profesores de educación primaria: relaciones sociales y control de sí mismo, manejo del entorno y del comportamiento, conflictos instintivos y afectivos, y equilibrio de la



personalidad y modalidad de la conducta. Estos son fundamentales para comprender cómo los profesores manejan sus emociones y comportamientos en el contexto educativo.

1. *El enlace entre Relaciones sociales y control de sí mismo (1.7) y Conflictos instintivos y afectivos (1.4)*, sugiere que los profesores con mejores relaciones sociales y control de sí mismos experimentan menos conflictos instintivos y afectivos. La capacidad para gestionar relaciones sociales y controlar las propias emociones (control de sí mismo) puede influir de manera significativa en la forma en que se manejan los conflictos instintivos y afectivos.

Una alta inteligencia emocional puede reducir la incidencia de conflictos emocionales y mejorar la resolución de estos (Goleman, 1995). No obstante, los hallazgos reflejaron en los profesores una falta de habilidades para gestionar las emociones de manera constructiva y para mantener la calma en situaciones desafiantes, dejando claro que es crucial que los profesores desarrollen competencias en inteligencia emocional para poder responder a las dificultades en el aula y establecer un ambiente de aprendizaje positivo y seguro para todos los estudiantes.

Sobre los conflictos instintivos, advierte Scheler (1972) su cualidad de conductas que simplemente irrumpen cuando se ofrece el momento oportuno para su manifestación. El autor explica que la conducta instintiva no es aprendida y tampoco hay un camino para actuar instintivamente bien o mal. No obstante, a diferencia del animal, cuando recibe un impulso instintivo, el ser humano puede planear la mejor forma de satisfacerlo de modo inteligente y racional. En este sentido, la racionalidad al igual que la inteligencia emocional permiten liberar a la persona del sometimiento que imponen los impulsos. En este caso, le facultan para ocupar el conocimiento que posee de su realidad y sus competencias para actuar de modo inteligente y sensible ante lo que el instinto le solicita como respuesta inmediata al conflicto.

Por esta línea de ideas Cejudo y López-Delgado (2017), a partir de su investigación sobre la inteligencia emocional en docentes y su relación con la gestión de conflictos emocionales, argumentan que los profesores con mayores habilidades en relaciones sociales y control de sí mismos son menos propensos a experimentar conflictos instintivos y afectivos. También Petrides et al. (2006) y Wapaño (2021), señalan que los sujetos con alta inteligencia emocional en las esferas mencionadas experimentan menos estos conflictos y son más asertivos en su resolución. Lo dicho indica que la inteligencia emocional puede actuar como un moderador importante en la aparición y manejo de conflictos emocionales.

2. *La conexión entre Relaciones sociales y control de sí mismo (1.7) y Equilibrio de la personalidad y modalidad de conducta (1.5)*, lo que indica que la inteligencia emocional y las habilidades sociales son fundamentales para mantener una personalidad equilibrada y un comportamiento adaptativo (Goleman, 1995). Los resultados del cuestionario muestran que las relaciones sociales de control de sí mismo, así como el equilibrio de la personalidad y modalidad de la conducta son los más elevados.

Estos resultados se asemejan a los reportados por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) quienes plantean que los profesores con altas competencias en relaciones sociales y autocontrol mostraban un mayor equilibrio en su personalidad y una modalidad de conducta más adaptativa. De manera similar, Petrides y Furnham (2001) y Wapaño (2021) exploraron cómo las disposiciones individuales para manejar emociones y relaciones sociales afectan el equilibrio de la personalidad. A partir de ello también hallaron que las personas con mayores desarrollos en estas competencias emocionales exhibían temperamentos y comportamientos más estables. Lo anterior resalta la contribución de la inteligencia emocional al bienestar emocional y al comportamiento modulado en el contexto educativo.

3. *La unión entre Manejo del entorno y del comportamiento (1.6) y Conflictos instintivos y afectivos (1.4)*, sugiere que si bien los profesores parecen manejar su entorno y comportamiento presentan conflictos instintivos y afectivos. Al respecto, Lazarus y Folkman (1984) argumentan que la capacidad de los profesores para gestionar el entorno escolar y el comportamiento propio y de los estudiantes influye directamente en la regularidad e intensidad de los conflictos emocionales que pueden surgir en el aula. Esto resalta la necesidad de fortalecer la formación de los docentes en inteligencia emocional, de manera que puedan contar con mayores elementos para regular y modular su propia emocionalidad y las respuestas que ofrece ante las situaciones conflictivas propias y aquellas que se presentan en el aula.

Sobre la conexión señalada, Barrientos et al. (2019), derivado de su investigación sobre la relación entre la gestión del aula y los conflictos emocionales en estudiantes de primaria, reportaron que los profesores que manejaban de manera eficaz el entorno y el comportamiento de los estudiantes reportaban menos conflictos instintivos y afectivos. Esto sugiere que un entorno bien gestionado reduce el estrés y las emociones negativas en el aula, tanto del profesorado como de los estudiantes.

Por su parte, autores como Kounin (1970), Evertson y Weinstein (2006) y Marais y Meier (2010) luego de explorar la forma en que las estrategias de gestión del aula afectan los conflictos emocionales, reportan que los profesores que aplicaban técnicas colaborativas e inclusivas de manejo del aula tenían menos problemas de comportamiento y conflictos emocionales, lo que subraya la importancia de un manejo proactivo del entorno.

4. *El vínculo entre Manejo del entorno y del comportamiento (1.6) y Equilibrio de la personalidad y modalidad de la conducta (1.5)*, permite deducir que la capacidad de los docentes para crear un entorno saludable e inclusivo, así como para gestionar el comportamiento propio y

de los estudiantes puede ayudar a mantener una personalidad equilibrada y un comportamiento adaptativo (Marais y Meier, 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004); además de favorecer un clima emocional saludable e influir en la conducta de los estudiantes (Kounin, 1970). La Teoría de los Cinco Grandes Rasgos de la Personalidad, de Costa y McCrae (1992), enfatiza en que factores como la estabilidad emocional y la responsabilidad son claves para un equilibrio personal saludable.

Lo anterior lleva a pensar que la formación de docentes en educación emocional y estrategias de gestión del aula puede ser un camino fructífero para mejorar el equilibrio emocional y la conducta adaptativa, tanto de estos como de sus futuros estudiantes, lo cual contribuye a la promoción de un ambiente educativo en el que todos se sientan acogidos y respaldados, lo cual tiene repercusiones directas en los resultados del aprendizaje y la satisfacción personal del profesorado.

5. *La articulación entre Conflictos instintivos y afectivos (1.4) y Equilibrio de la personalidad y modalidad de conducta (1.5)*, sugiere que, a medida que aumentan estos conflictos, disminuye el equilibrio de la personalidad y modalidad de la conducta. Esta relación señala que los conflictos mencionados, que son manifestaciones de tensiones emocionales y reacciones impulsivas, pueden influir de forma considerable en la modulación del carácter y el comportamiento, tal como sugiere Gross (1998).

Sobre lo dicho, investigaciones como las de Extremera y Fernández-Berrocal (2004), Gross y John (2003), Bisquerra (2011) y Wapaño (2021) enfatizan en los impactos negativos en las actitudes y las reacciones de los profesores cuando adolecen de las capacidades y la sensibilidad emocional para atender de manera oportuna los diversos y frecuentes conflictos personales y

sociales que se presentan en el aula; lo que, como resultado, no solo ocasiona el aumento de los conflictos sino también la persistencia de otros no resueltos (Pineda et al., 2019)

A partir de los cinco puntos anteriores se deduce que las correlaciones positivas entre relaciones sociales y control de sí mismo, manejo del entorno y comportamiento, y equilibrio de la personalidad y modalidad de la conducta, subrayan la importancia de la inteligencia emocional y la autorregulación en el entorno educativo, no solo para favorecer los aprendizajes sino para crear un ambiente de respeto, inclusión y valoración de la otredad. De otro lado, las correlaciones negativas entre los conflictos instintivos y afectivos y las otras dimensiones indican que los conflictos emocionales pueden tener un impacto perjudicial en la capacidad de los profesores para manejar su entorno y mantener un equilibrio personal y conductual.

Este análisis revela una red de relaciones entre las dimensiones estudiadas en la variable *Estados emocionales*. La mejora de las habilidades en un área, como las relaciones sociales y el control de sí mismo, puede tener efectos positivos en otras áreas, como el manejo del entorno y la conducta, así como en el equilibrio de la personalidad.

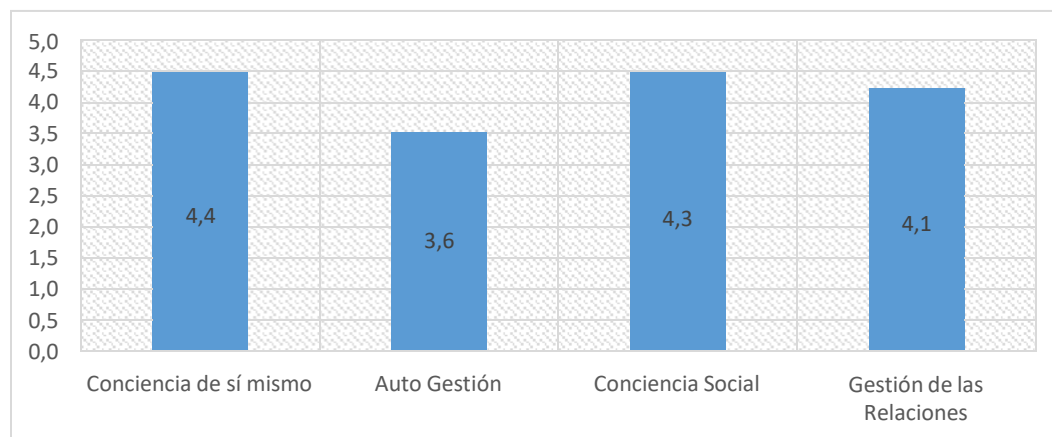
Finalmente, los resultados llevan a poner la mirada en los programas de desarrollo profesional, en tanto estos deberían enfocarse en mejorar las habilidades de inteligencia emocional y manejo del comportamiento de los docentes; al igual que a reducir los conflictos instintivos y afectivos; pues en su conjunto pueden contribuir en el mejoramiento del quehacer profesional integral de los profesores. Es preciso entonces que, en estos programas, según García y Giménez-Mas (2010), se tengan en cuenta una serie de principios para contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional, a saber; autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía, habilidades sociales, asertividad, proactividad y creatividad. Adicionalmente, deben hacer presencia intencionalidades explícitas por procurar que los maestros puedan desarrollar

habilidades de comunicación, técnicas de manejo del estrés y estrategias de autorregulación emocional; sin perder de vista su condición como sujetos en circunstancias.

Siguiendo con el desarrollo del primer objetivo específico y en lo concerniente a los resultados obtenidos en la categoría de “Manejo de conflictos en el aula” se pudo observar que las categorías en las que se obtuvo un mayor promedio fueron las categorías de “conciencias de sí mismo” (MD=4,4) y “Gestión social” (MD=4,3), observándose menores promedios para las categorías de "gestión de las relaciones" (MD=4,1) y “auto gestión” (MD=3,6). Los resultados descritos se muestran en la figura 2 a continuación.

### Figura 2.

Distribución de promedios en la categoría manejo de conflictos en el aula.



El manejo de conflictos en el aula es una habilidad crucial para los docentes, ya que impacta directamente en el ambiente de aprendizaje y en el bienestar tanto de los estudiantes como de ellos mismos. Para entender mejor este manejo, se analizan cuatro dimensiones clave: Conciencia de sí mismo, Autogestión, Conciencia social y Gestión de las relaciones. A continuación, se presenta

un análisis amplio de cómo estas dimensiones se interrelacionan y su impacto en el manejo de conflictos en el aula.

Los resultados de la figura 2. muestran mayores valores en control de sí mismo, relaciones sociales y gestión de las relaciones, lo que permite señalar que aquellos profesores capaces de gestionar y modular sus emociones tienden a mantener relaciones sociales más saludables, lo que refuerza su habilidad para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo. Según Goleman (1995): Eisenberg et al. (2004) y Salovey y Mayer (1990), la capacidad para controlar las emociones, para procesar información emocional y usarla para guiar el pensamiento y la conducta se correlaciona con el éxito en las relaciones sociales y profesionales.

*La conciencia de sí mismo* (que tuvo el valor más elevado en los datos de la figura 2) es la capacidad de reconocer y entender nuestras propias emociones, fortalezas, debilidades, valores y motivaciones. Esta habilidad es fundamental para los docentes, ya que les permite reflexionar sobre su propio estado emocional y cómo este influye en su comportamiento y decisiones en el aula. Los docentes con alta conciencia de sí mismos tienden a tener una mejor autogestión, pues al ser conscientes de sus emociones, pueden regularlas y modularlas, lo que les permite manejar situaciones de conflicto con mayor calma y racionalidad.

Al respecto, Goleman (1995) considera que la autoconciencia es la base sobre la cual se construyen las demás habilidades emocionales, incluyendo la autogestión. De modo similar, Obaco (2020), Ngcobo y Tikly (2010) y Zeidner et al (2004) argumentan que esta conciencia en los docentes les permite un mejor reconocimiento y manejo de sus emociones, lo cual es crucial para la gestión de conflictos en el aula; ya que pueden manejar mejor aquellas situaciones estresantes, manteniendo un entorno de aprendizaje más saludable.

*La conciencia social* (que tuvo el segundo valor más elevado en los datos de la figura 2) es la capacidad de entender y empatizar con las emociones de los demás. En el contexto del aula, esta habilidad permite a los docentes reconocer y atender las necesidades emocionales de sus estudiantes. La conciencia social se construye sobre la base de la autoconciencia; en este sentido, cuando un docente logra comprender sus propias emociones es mucho más probable que pueda empatizar con los estudiantes y comprender a la vez sus perspectivas sobre un conflicto, por ejemplo (Oparaugo y Ebenebe, 2021; Lüftenegger et al., 2016, Barrios, 2016). Sobre esto se pronunciaron Rogers en su teoría de la empatía y Goleman (1995) desde la inteligencia emocional, coincidiendo en que la autoconciencia es clave para desarrollar una conciencia social; según

Tras lo dicho, es claro que una mayor conciencia de sí mismo también está relacionada con una mejor conciencia social. Aquí vale la pena traer a colación a Rogers (1957), quien sugiere que la autoconciencia es crucial para desarrollar la empatía y la comprensión hacia los demás. La capacidad de ser consciente de uno mismo se convierte en la base para la gestión saludable de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos (Goleman, 1995); cuando los docentes tienen desarrollada esta capacidad, pueden comunicarse de manera más clara y asertiva, lo que ayuda a resolver conflictos y a mantener relaciones sanas en el aula, tanto con sus estudiantes como con sus colegas y directivos institucionales.

*La gestión de las relaciones* (que tuvo el tercer valor más elevado en los datos de la figura 2), refiere a la capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y constructivas. Su desarrollo en los docentes es crucial para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo en el cual se pueden tramitar los conflictos de manera colaborativa (Pineda et al., 2019), donde la comunicación cobra un destacado rol, al igual que la empatía, el feed-back, y la escucha activa y asertiva. Esto coincide con lo explicado por Rojas y Martínez (2019) Fernández-Martínez y Montero-García



(2016), Iravo (2011) y Jennings y Greenberg (2009) quienes sugieren que la capacidad de los docentes para gestionar relaciones es fundamental para resolver conflictos, toda vez que implica comunicación clara, empatía y la capacidad de mediación, lo cual es esencial para un entorno de aprendizaje activo.

Finalmente, *la autogestión* (que tuvo el valor inferior en los datos de la figura 2), implica la capacidad de modular y regular las propias emociones, pensamientos y comportamientos en diferentes situaciones. En el contexto escolar, involucra la habilidad del profesorado para mantener la calma y el autocontrol en momentos de conflicto (Obaco, 2020; Roffey, 2012; Kiggundu y Nayimuli, 2009; Gross, 1998). Los resultados señalan esta como un área de potencial mejora en los docentes participantes en el estudio, toda vez que la autogestión da cuenta de la conciencia de sí mismo y las propias emociones, y justo por ello cuando un docente no es consciente de sus propias emociones pueden encontrar muchas barreras para regularlas y, en consecuencia, dar una respuesta asertiva a las situaciones que activan esas emociones. Aquí vale traer a colación la frase de Aristóteles que Goleman (1995) cita en su texto: “Cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta... eso no es fácil” (p.13).

Lo anterior también lleva a pensar la relación entre la autogestión y la conciencia social, toda vez que si los docentes tienen debilidades para gestionar sus propias emociones pueden pasar por alto (invisibilizar incluso) o reaccionar de manera inadecuada frente a las necesidades emocionales de sus estudiantes, lo que puede contribuir a un entorno de aula más tenso y excluyente. De hecho, dado que Salovey y Mayer (1997), sugieren que la autogestión y la conciencia social están interrelacionadas y son esenciales para el manejo de relaciones interpersonales; por ello, si una se encuentra débil, es muy posible que genere impactos en la otra.

Las debilidades en la habilidad de autogestión impactan las relaciones interpersonales, pues es muy probable que ante un conflicto y bajo presión se pierda la calma con facilidad y no se logre entablar una comunicación asertiva para su resolución.

Para el desarrollo del segundo y tercer objetivo específico con los cuales se buscó “relacionar los estados emocionales con el manejo de las situaciones de conflicto de los profesores de EBP de la IE José María Carbonell” y “determinar la relación que hay entre los estados emocionales y el manejo de las situaciones de conflicto”, se procedió primero a verificar si los datos seguían o no seguían la distribución normal a través de la prueba de Shapiro Wilk. Esta prueba resulta fundamental cuando se van a establecer relaciones entre datos o variables, pues permiten estimar el tipo de prueba a implementar.

A través de la prueba de Shapiro Wilk, se procedió a calcular si los datos seguían o no la distribución normal. Este tipo de prueba se eligió, dado que la población es menor a (N=50) participantes.

Los resultados permitieron advertir que solo dos variables relacionadas con la categoría manejo de conflictos presentaron normalidad. Los resultados obtenidos en la prueba se muestran en la tabla.

**Tabla 2.**

*Pruebas de normalidad aplicadas a las variables del estudio.*

	Kolmogórov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Relaciones sociales y control de sí mismo	.272	10	.035	.802	10	.015
Manejo del entorno y del comportamiento	.381	10	.000	.640	10	.000
Conflictos afectivos e instintivos	.381	10	.000	.640	10	.000

Equilibrio de la personalidad y modalidad de la conducta	.422	10	.000	.628	10	.000
Conciencia de sí mismo	.157	10	.200*	.885	10	.149
Auto Gestión	.259	10	.056	.829	10	.033
Conciencia Social	.259	10	.055	.866	10	.089
Gestión de las Relaciones	.215	10	.200*	.940	10	.548
Conciencia de sí mismo	.524	10	.000	.366	10	.000
Auto Gestión	.381	10	.000	.640	10	.000
Conciencia Social	.482	10	.000	.509	10	.000
Gestión de las Relaciones	.482	10	.000	.509	10	.000

\*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Tras observar los datos y dado que la muestra es menor a 50 se tiene en consideración la prueba Shapiro-Wilk; así mismo, se identifica que solo dos variables siguen una distribución normal, ya que el p-valor es  $< \alpha$  (0,05). A partir de ello, se evidencia que la prueba más adecuada para establecer la correlación de variables es Rhö Spearman.

Los resultados obtenidos permitieron observar relaciones significativas a nivel estadística (Pv=0,05) entre la variable del estado emocional “conciencia social” y la variable de manejo de conflictos “equilibrio de la personalidad y modalidad de conducta” (R-S= .641\*). Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 3 a continuación.

**Tabla 3.**

*Correlación a nivel categórico entre estados emocionales y manejo de conflictos*

Relaciones sociales y control de sí mismo	Manejo del entorno y del comportamiento	Conflictos afectivos e instintivos	Equilibrio de la personalidad y modalidad de la conducta	Conciencia de sí mismo	Auto Gestión	Conciencia Social	Gestión de las Relaciones
---	---	------------------------------------	--	------------------------	--------------	-------------------	---------------------------

Rho de Spearman	Relaciones sociales y control de sí mismo	Coefficiente de correlación	1.000	.589	-.589	.571	.020	-.137	.133	-.111
		Sig. (bilateral)	.	.073	.073	.084	.955	.706	.714	.760
	Manejo del entorno y del comportamiento	Coefficiente de correlación	.589	1.000	-.583	.044	-.109	.037	-.145	-.286
		Sig. (bilateral)	.073	.	.077	.904	.765	.919	.690	.423
	Conflictos afectivos e instintivos	Coefficiente de correlación	-.589	-.583	1.000	-.044	.507	.224	-.036	.429
		Sig. (bilateral)	.073	.077	.	.904	.135	.535	.921	.216
	Equilibrio de la personalidad y modalidad de la conducta	Coefficiente de correlación	.571	.044	-.044	1.000	.527	.267	.641*	.369
		Sig. (bilateral)	.084	.904	.904	.	.118	.456	.046	.294
	Conciencia de sí mismo	Coefficiente de correlación	.020	-.109	.507	.527	1.000	.638*	.563	.826*
		Sig. (bilateral)	.955	.765	.135	.118	.	.047	.090	.003
	Auto Gestión	Coefficiente de correlación	-.137	.037	.224	.267	.638*	1.000	.748*	.828*
		Sig. (bilateral)	.706	.919	.535	.456	.047	.	.013	.003
	Conciencia Social	Coefficiente de correlación	.133	-.145	-.036	.641*	.563	.748*	1.000	.711*
		Sig. (bilateral)	.714	.690	.921	.046	.090	.013	.	.021
	Gestión de las Relaciones	Coefficiente de correlación	-.111	-.286	.429	.369	.826*	.828**	.711*	1.000
		Sig. (bilateral)	.760	.423	.216	.294	.003	.003	.021	.

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

c. N por lista = 10

Los datos de la tabla muestran una correlación significativa entre Equilibrio de la personalidad y modalidad de la conducta y la Conciencia social. Esto quiere decir que, si los profesores tienen estabilidad emocional y un comportamiento coherente con ello, ligado a sus habilidades para regular sus emociones, adaptarse y ser consistentes en sus respuestas conductuales, es más probable que puedan percibir y comprender las normas sociales, las necesidades y los problemas de la comunidad educativa y los estudiantes, y actuar en consecuencia para contribuir al bienestar colectivo y a la generación de un ambiente saludable e inclusivo.

El estudio de la relación entre estas dos variables (Equilibrio de la personalidad y modalidad de la conducta y la conciencia social) resulta esencial en la comprensión acerca de cómo los sujetos, en este caso los maestros, interactúan en contextos familiares, sociales, laborales y escolares, y cómo sus características personales influyen en su percepción y respuesta ante las necesidades de tales contextos en los que cohabitan.

La primera variable puede relacionarse con la teoría de la personalidad de Eysenck (1967), dado que este autor propuso que la personalidad puede ser entendida a través de dimensiones como la extraversión-introversión y el neuroticismo, explicando que el equilibrio en estas puede influir en la forma en que las personas perciben y responden a las demandas sociales.

También la teoría del Big Five (teoría de los cinco grandes rasgos) (McCrae y Costa, 1997) es pertinente en esta discusión, pues propone que la personalidad se puede dividir en cinco dimensiones: la apertura a la experiencia, la conciencia, la extraversión, la amabilidad y el neuroticismo; la conciencia social podría estar más relacionada con niveles relativamente altos en las cuatro primeras dimensiones y niveles bajos en la quinta (neuroticismo). Esto porque las personas que puntúan alto en las cuatro primeras suelen ser curiosas, interesadas en aprender y dispuestas a probar cosas nuevas; confiables, ordenadas y responsables con sus compromisos; amigables, compasivas, cooperativas y disfrutar de la compañía de otras personas; mientras que puntuaciones bajas en el neuroticismo dan cuenta de una mayor estabilidad emocional.

La inteligencia emocional y la capacidad para manejar conflictos son cruciales en el ámbito educativo. La teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1995) y el modelo de regulación emocional de Gross (1998) proporcionan una base teórica pertinente para entender cómo los estados emocionales afectan el comportamiento y las relaciones en el aula. También Goleman (1995) sugiere que este tipo de inteligencia, que incluye la autorregulación y la empatía, es

elemental para que una persona pueda percibir y comprender normas, necesidades y conflictos que tienen lugar en el contexto en el que interactúa, pues le provee de las herramientas necesarias para comportarse en procura del bien colectivo. De hecho, Davis (1983) señala que el desarrollo de la empatía en las personas favorece comportamientos prosociales.

### **4.3 Alcances y limitaciones**

Los datos, al igual que las investigaciones y las teorías consultadas sugieren una correlación significativa entre el equilibrio de la personalidad y la modalidad de la conducta y la conciencia social. Los profesores con una personalidad equilibrada y consistente son más propensos a ser conscientes socialmente, debido a su capacidad para regular sus emociones, ser empáticos, y su sentido de responsabilidad social. Esta relación destaca la importancia de fomentar un equilibrio emocional y conductual para el desarrollo de una sociedad y una escuela más consciente y empática.

Los hallazgos mostraron relaciones entre las dos categorías: estados emocionales de los profesores y manejo de conflictos en el aula, lo cual sugiere que los programas de desarrollo profesional para profesores podrían beneficiarse de incluir formación en inteligencia emocional. Cuando se generan espacios y ambientes que contribuyen al mejoramiento de la capacidad de los profesores para reconocer, entender y manejar sus propias emociones, así como para reconocer, entender e influir en las emociones de los estudiantes y colegas, estos pueden estar mejor equipados para manejar conflictos en el aula, lo que a su vez puede contribuir positivamente a la creación de ambiente de aprendizaje amenos y seguros, al igual que en los resultados educativos.

En cuanto a las limitaciones, la muestra es relativamente pequeña y específica a una región geográfica, lo que podría limitar la generalización de los resultados. Estudios futuros podrían ampliar la muestra y considerar variables adicionales como la experiencia docente y el contexto socioeconómico de las escuelas.

#### **4.4 Conclusiones**

La inteligencia emocional (IE) es la capacidad para reconocer, entender y manejar nuestras propias emociones, así como para reconocer, entender e influir en las emociones de los demás. En el contexto educativo, los profesores con alta IE pueden gestionar mejor las emociones en el aula, lo que puede resultar en un manejo más asertivo de situaciones conflictivas. Este estudio encuentra una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional de los profesores y su capacidad para manejar situaciones conflictivas. Invertir en el desarrollo de la inteligencia emocional de los profesores puede ser una oportunidad para mejorar la gestión de conflictos en las aulas.

En esta investigación se exploraron las relaciones entre algunas variables psicológicas clave en profesores: Relaciones sociales y control de sí mismo, Manejo del entorno y del comportamiento, Conflictos instintivos y afectivos, y Equilibrio de la personalidad y modalidad de la conducta. Estas variables son fundamentales para comprender cómo los profesores manejan sus emociones y comportamientos en el contexto educativo; además, muestran que la mejora de las habilidades en un área, como las Relaciones sociales y el control de sí mismo, puede tener efectos positivos en otras áreas, como el Manejo del entorno y la conducta, así como en el Equilibrio de la personalidad.

Los resultados mostraron valores altos en Relaciones sociales y control de sí mismo (1.7) y Manejo del entorno y del comportamiento (1.6). Los profesores que gestionan bien sus

emociones tienden a gestionar el entorno del aula y mantener relaciones sociales más saludables, lo que refuerza su capacidad para crear un ambiente de aprendizaje saludable e inclusivo. Los valores un poco más bajos en Conflictos instintivos y afectivos (1.4), y Equilibrio de la personalidad y modalidad de la conducta (1.5) indican dos asuntos. Primero, estos conflictos son un área de desafío para los profesores, y su gestión es crucial para mantener un ambiente escolar favorable al aprendizaje y las relaciones interpersonales, lo cual se refleja en las investigaciones que subrayan la importancia de la regulación emocional. Segundo, hay una estabilidad moderada en el equilibrio de la personalidad y modalidad de la conducta en los profesores, lo cual es consistente con la literatura que sugiere que un equilibrio personal es esencial para una conducta pertinente y adaptativa en el aula.

El manejo de conflictos en el aula es una habilidad crucial en los docentes, ya que impacta directamente en el ambiente de aprendizaje y en el bienestar tanto de los estudiantes como del mismo profesorado por lo que debe ser trabajada, aprendida e incorporada a su vida cotidiana por los profesores pues hace parte inherente de su labor. Para entender mejor este manejo, en esta investigación se analizaron cuatro componentes: Conciencia de sí mismo, Autogestión, Conciencia social y Gestión de las relaciones.

Los resultados mostraron valores altos en Conciencia de sí mismo (4.4), Conciencia social (4.3) y Gestión de las relaciones (4.1), lo cual permite señalar tres cuestiones. Primera, se evidencia en los maestros la capacidad para reconocer y entender sus propias emociones, fortalezas, debilidades, valores y motivaciones; lo que a su vez les permite reflexionar sobre su propio estado emocional y cómo este influye en su comportamiento y decisiones en el aula. Segunda, con menor predominancia, se deduce en los docentes la capacidad de entender y empatizar con las emociones de los demás, lo cual, en el contexto del aula, les permite reconocer las necesidades emocionales



de sus estudiantes y responder a ellas de manera adecuada. Tercera, en último lugar, se reconocen en los maestros habilidades para establecer y mantener relaciones saludables y constructivas, lo cual es crucial en la creación de un entorno pedagógico favorable al aprendizaje y la resolución dialogada de los conflictos.

Los valores un poco más bajos en Autogestión (3.6) indican situaciones de posibilidad para fortalecer en los docentes la capacidad de controlar sus propias emociones, pensamientos y comportamientos ante las situaciones imprevistas y desafiantes que pueden tener lugar en el contexto institucional; procurando que puedan conservar la calma ante estos imprevistos y diseñar estrategias propias y colaborativas que permitan tramitarlos de manera pacífica y dialogada es decir, una mejor resolución de conflictos.

Finalmente, la correlación significativa hallada entre Equilibrio de la personalidad y modalidad de la conducta y la Conciencia social indica que, a mayor estabilidad emocional y comportamental en los profesores, mayor es la posibilidad de que puedan percibir y comprender las emociones y necesidades de los estudiantes, lo que a su vez señalaría actuaciones pedagógicas y emocionales favorables al bienestar colectivo.

## 4.5 Recomendaciones

La inteligencia emocional es un componente esencial para el profesorado de básica primaria, especialmente es un eje vertebral en la gestión y resolución de conflictos en el aula. La capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás no solo mejora el ambiente de aprendizaje, sino que también fomenta relaciones más cooperativas y empáticas entre profesores y estudiantes. En este marco de consideraciones, a continuación, se plantea una serie de recomendaciones que implementadas pueden potencialmente contribuir a mejorar no solamente la eficacia en la resolución de conflictos, sino también, y, en consecuencia, a la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos, empáticos y democráticos.

Se recomienda proporcionar apoyo psicológico y supervisión regular para ayudar al profesorado a manejar el estrés y los desafíos emocionales personales y laborales. Ofrecer servicios de asesoramiento y programas de bienestar puede proporcionar un espacio seguro para discutir y manejar los desafíos emocionales cotidianos. Lo anterior desde la consideración del apoyo psicológico como un factor crucial para la salud emocional y el desempeño profesional del equipo docente, particularmente en la gestión de conflictos en el aula.

En consonancia con lo dicho, se invita a fomentar un ambiente de aula inclusivo y democrático que promueva la confianza, la participación y el respeto mutuo entre el profesorado y el alumnado. Esto porque cada vez se hace más evidente que el bienestar de ambos actores está interconectado, por lo que un ambiente de aula inclusivo y democrático contribuye a la reducción de conflictos y a una mejor gestión emocional. En este sentido, también se invita a implementar programas y prácticas que favorezcan el respeto y la inclusión, puede ser a través de círculos de reflexión y el establecimiento de acuerdos de convivencia. Sobre esto, es fundamental involucrar a los estudiantes en la creación de los consensos para asegurar su compromiso y adherencia.

También se hace necesario generar espacios potentes para que el profesorado pueda aprender estrategias de comunicación que no solo le permita expresar sus sentimientos y necesidades de manera asertiva sino también aprender a escuchar de forma consciente a los estudiantes, con empatía y comprensión. Al respecto, talleres de comunicación sobre la escucha activa, la retroalimentación constructiva y la resolución colaborativa de problemas, y su práctica en contextos simulados, puede mejorar el desempeño idóneo de los docentes en situaciones reales. Es clave entonces fomentar la empatía y la conciencia social en los profesores para mejorar la capacidad de comprensión y la respuesta a las necesidades emocionales de los estudiantes. Estos dos elementos son esenciales para que el docente pueda crear un ambiente de aula inclusivo y gestionar conflictos de manera colaborativa, lo cual necesariamente invita a escuchar activamente y comprender las perspectivas de los involucrados.

Los profesores deben desarrollar una mayor autoconciencia y autorregulación para manejar y modular sus emociones y comportamientos en situaciones de conflicto. Aquí es relevante la consolidación de la reflexión en la acción, sobre la acción y después de la acción, puede ser a través de diarios de emociones y técnicas de mindfulness, toda vez que resultan útiles para registrar los pensamientos y acontecimientos, y volver a ellos para identificar, comprender y aprender a regular las propias emociones. Ligado a ello, y en conexión con las recomendaciones previas, es relevante que los profesores reciban formación continua en inteligencia emocional que incluya habilidades de autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, desde enfoques teórico-prácticos, puede ser empleando estudios de caso y role-playing que hagan posible la simulación de situaciones de conflicto y el trabajo consciente en su resolución.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Adler, A. (1998). *Understanding Human Nature*. Oxford: Oneworld Publications.
- Ander-Egg, E. (1995). *Diccionario del trabajo social*. Buenos Aires: Lumen.
- Arcos, P. N., Jiménez, R. L. y Ruiz, M. A. (2015). *La educación de la inteligencia emocional en la escuela: Referentes conceptuales, lineamientos y experiencias pedagógicas*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Pedagógica: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2598/TE-18211.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*, Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Barret, L.F. & Gross, J.J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En T.J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.). *Emotions, Current Issues and future directions*, New York: The Guilford Press.
- Barrientos, A., Sánchez, R. y Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24), 119–141. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>
- Barrios, A. (2016). Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña. *Revista de Psicología*, 34(2), 261-291. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18800/psico.201602.002>
- Bisquerra, A. R. y Hernández, P. S. (2017). *Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices*. Papeles del Psicólogo, 38(1), 58-65. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa – RIE*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114
- Bisquerra, R. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Faros Sant Joan de Déu. Observatorio de salud de la infancia y la adolescencia: [https://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros\\_6\\_cast.pdf](https://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf)
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Boccardo, F., Sasia, A.R. & Fontenla, E.G. (1999). Inteligencia emocional. En A. Vallés, *El desarrollo de la inteligencia emocional*, Benacantil.
- Bonano, G.A. (2001). Emotion self-regulation. En T.J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.), *Emotions, Current sigues and future directions*. New Cork: The Guildford Press.
- Bravo, G. L., Naissir, L., Contreras, C. y Moreno, A. (2015). El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia. *Avances En Psicología*, 23(1), 103–113. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.175>
- Burbano Erazo, O. (2017). *La resolución pacífica de conflictos en el aula*. [Trabajo de grado de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/a226ca99-4ba0-4000-916b-bc22ab414af8/content>

- Burrell, N. A., Zirbel, C. S., & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7-26. <https://doi.org/10.1002/crq.46>
- Cabrera Díaz, S., Patiño Giraldo, O. y Pérez Pulgarín, N. (2018) *Pequeños artistas en la resolución de conflictos en el ámbito escolar* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Pereira]. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/2661210>
- Caja de Compensación Familiar - CAFAM. (2013). *Pilos de Corazón: Escuela de Inteligencia Emocional*. [http://www.premiosantillana.com.co/pdf/1\\_pilos\\_de\\_corazon\\_escuela\\_de\\_inteligencia\\_emocional.pdf](http://www.premiosantillana.com.co/pdf/1_pilos_de_corazon_escuela_de_inteligencia_emocional.pdf)
- Carmona, A. y Hurtado, A. (2017). *Estrategias que utilizan los estudiantes para la resolución de conflictos en el aula*. [Trabajo de grado de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/27378535-7175-45e5-838a-4b7424eebe0f/content>
- Casassus, J. (2017). Una introducción a la educación emocional. *RELAPAE*, 4(7), 221-130. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/84/71>
- Castañeda, S. C. (2014). Competencia Socio Afectiva en el Marco Escolar Colombiano. *Escenarios*, 12(2), 19-34. <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v12i2.312>
- Cejudo, J. y López-Delgado, M. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Céspedes, A. (2008). *Educar las emociones. Educar para la vida*. Santiago, Chile: Ediciones B.

- Chiappe, A. C. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educación y educadores*, 16(3), 503-524.  
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2701/3354>
- Clavijo Castillo, Ruth Germania, y Bautista-Cerro, María José. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 113-124.  
<https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2020.09>
- Collado, R. J. (2016). Educación Emocional: Retos para alcanzar un desarrollo sostenible. *Revista CIEG*, (26). <https://revista.grupociieg.org/revista-cieg-no-26-octubre-diciembre-2016/>
- Cooper, R.K. & Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*, Barcelona: Martínez Roca.
- Coser, L. A. (1956). *The Functions of Social Conflict*. Glencoe, IL: Free Press.
- Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X. y Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos XLVII*(1), 219-223.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Cremin, H. (2007). *Peer mediation: Citizenship and social inclusion revisited*. Open University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications

- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- De Zubiría, S. M. (2011). *Documento de Formación Docente*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual, Alberto Merani; Programa Colombiano de Formación para la Reintegración; Alta Consejería Presidencial Para la Reintegración. [https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/rural-adultos/2\\_Coleccion\\_Avanzada\\_Educacion\\_para\\_Jovenes\\_Adultos\\_Mayores/2\\_Modelos\\_Educativos\\_Flexibles/2-1\\_MEF\\_Tejiendo\\_saberes/2\\_Materiales\\_Docentes/7\\_Documento\\_formacion\\_docente.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/rural-adultos/2_Coleccion_Avanzada_Educacion_para_Jovenes_Adultos_Mayores/2_Modelos_Educativos_Flexibles/2-1_MEF_Tejiendo_saberes/2_Materiales_Docentes/7_Documento_formacion_docente.pdf)
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Escolar, L. M., de la Torre, C. T., Huelmo, G. J. y Palmero, C. C. (2017). Educación emocional en los profesores de educación infantil: Aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos educativos: Revista de educación*, (20), 113-125.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. En C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-16). Lawrence Erlbaum Associates.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Eysenck, H. J. (1967). *The Biological Basis of Personality*. Springfield: Charles C. Thomas.



- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-15.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27450136003/html/index.html>
- Fernández-Martínez, A.M. y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1412120415>
- Filella-Guiu, G., Pérez -Escoda, N., Agulló-Morera, M.-J. y Oriol-Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *ESE, Estudios Sobre Educación*, 26, 125-147. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/36786>
- Fuquen Alvarado, M. E. (2003) Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tábula Rasa. Revista de Humanidades*, (1), 265.278. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600114.pdf>
- Gallego Daza, L. Á., Acosta Orozco, J., Villalobos García, Y., López Tabares, Á. M. y Giraldo Zuluaga, G. A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista De Investigaciones-UCM*, 16(28), 116–125. <https://doi.org/10.22383/ri.v16i2.81>
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2012), Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil (SPECI). *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 319-328.

- García Ruiz, M. D. (2015). Orientaciones para trabajar la resolución de conflictos. *Revista Arista Digital* (61), 13-21.  
[https://www.afapna.com/aristadigital/archivos\\_revista/2015\\_octubre\\_0.pdf#page=13](https://www.afapna.com/aristadigital/archivos_revista/2015_octubre_0.pdf#page=13)
- García-Raga, L., Bo Bonet, R. M. y Mondragón-Lasagabaster, J. (2018). Significado y sentido de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado mediador de secundaria. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 79-93.
- García, F. M. y Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.  
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/287783>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1995a). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1995b). What's your emotional intelligence quotient? You'll soon find out. *Utne Reader*, November/December.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*, New York: Bantman.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia Emocional*. Vergara. Grupo Zeta.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill
- Higgins, E.T., Grant, H. & Shah, J. (1999). Self Regulation and quality of life: Emotional and non-emotional life experiences. En Kahneman, Diener y Schwarz (Eds.), *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Hortigüela Alcalá, D., Ausín Villaverde, V., Abella García, V. y Delgado Benito, V. (2017). Percepción de docentes y estudiantes sobre el trabajo de la educación emocional en el aula. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 27-41. <https://doi.org/10.18172/con.2981>
- Iravo, M. (2012). Conflict management in Kenyan secondary schools. *KCA Journal of Business Management*, 3(1), 48-56.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Foundations of Behavioral Research*. Harcourt College Publishers
- Kiggundu, E., & Nayimuli, S. (2009). Teaching practice: A make-or-break phase for student teachers. *South African Journal of Education*, 29(3), 345-358.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.

- Loaiza Zuluaga, Y. (2017). Desempeño y saberes del maestro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), 7-11. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.2.1>
- Loaiza Zuluaga, Y. (2018). Editorial - Los maestros y la pedagogía. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 7-13. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.1>
- López-Cassá, E. (2007). *La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano*. [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona].
- López, R. (2018). Pedagogía de los afectos: hacia una formación de los niños para la vida, en amor y valores. *Revista CIEG*, (34), <https://revista.grupociieg.org/revista-cieg-no-34-octubre-diciembre-2018/>
- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal – do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22(1), 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.06.001>
- Machover, K. (1949). *Personality projection in the drawing of the human figure: A method of personality investigation*. Charles C Thomas Publisher. <https://doi.org/10.1037/11147-000>
- Malaisi, L. (2016). *Cómo ayudar a los niños de hoy. Educación Emocional*. Argentina: Editorial Educación Emocional Argentina.
- Manrique, P. K., Russo, A. R. y Serrano, R. M. (2018). *El programa de desarrollo psicoafectivo y educación emocional: Una apuesta desde la educación para la promoción de la salud mental*. Manglar Uninorte: <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8231/9789587890280%20eMemorias%20II%20Simposio%20EduSocial.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=282>

- Marais, P., & Meier, C. (2010). Disruptive behaviour in the Foundation Phase of schooling. *South African Journal of Education*, 30(1), 41-57.
- Martineaud, S. & Engelhart, D. (1996). *El Test de inteligencia emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martínez -Otero Pérez, V. (2007). *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. Madrid: CCS.
- Martínez -Otero Pérez, V. (2007). *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. Madrid: CCS.
- May, O. (2001). Pedagogía del afecto. *Zona Próxima*, (2).
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509-516. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.5.509>
- Merchán, I. M., Bermejo, M. L. y González, J. d. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1(1), 91-99.
- Nelsen, J. (2007). *Disciplina positiva en la escuela: Guía práctica para la gestión del aula y la resolución de conflictos*. Ediciones Medici.
- Ngcobo, T., & Tikly, L. P. (2010). Key dimensions of effective leadership for change: a focus on township and rural schools in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(2), 202-228.
- Nieto, A. (1963). *Los maestros*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores S. A.

- Obaco, E. (2020). Competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Educere*, 24(77), 37-46.
- Oparaugo, U., & Ebenebe, R. (2021). Emotional intelligence and self-efficacy as predictors of psychological adjustment among secondary school adolescents in Awka Education Zone, Nigeria. *European Journal of Education Studies*, 8(6), 129-141.
- Ortega Ruiz, R. y Del Rey, R. (2017). La competencia socioemocional como factor de calidad en educación: Un estudio sobre su relación con el rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-52.  
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.16398>
- Özgan, H. (2016). The usage of domination strategies in conflicts between the teachers and students: A case study. *Educational Research and Reviews*, 11(4), 146-152
- Parker, C y Bickmore, K. (2020). Classroom peace circles: Teachers' professional learning and implementation of restorative dialogue. *Teaching and Teacher Education*, 95,  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103129>
- Patiño Cárdenas, L. F., Bernal Vera, M. E. y Castaño Ramírez, E. (2011). Caracterización de las dinámicas de la educación rural en sus primeras etapas. (Análisis de caso escuela rural de Caldas). *Revista Veterinaria y Zootecnia (On Line)*, 5(1), 69-86.  
<https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/vetzootec/article/view/4506>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547.

- Ramón Pineda, M. Á., García Longoria Serrano, M. P. y Olalde Altarejos, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Revista Conrado*, 15(67), 135-142. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Ramos, L. (2016). Aplicación de la disciplina positiva en el aula: Estrategias y resultados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1), 45-63.
- Redondo, J. (2015). Disciplina positiva: Un enfoque respetuoso y eficaz para la educación de los niños. *Revista de Psicología Educativa*, 21(2), 187-196.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8-17.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103. <https://doi.org/10.1037/h0045357>
- Rojas, R. (2015). Construyendo Paz en las Aulas desde la Inteligencia Emocional. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, 3(5), 31-48
- Ros Morente, A., Filella Guiu, G., Ribes Castells, R. y Pérez Escoda, N. (2017). Análisis entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y niveles de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055002.pdf>
- Rovira (1998). Como saber si un és emocionalment intelligent. *Aloma*, 2, 57-68.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sartre, J. P. (2005). *Bosquejo De Una Teoría De Las Emociones*. Derecho Penal La Red: [http://www.derechopenalenlared.com/libros/bosquejo\\_de\\_una\\_teoría\\_de\\_las\\_emociones\\_sartre.pdf](http://www.derechopenalenlared.com/libros/bosquejo_de_una_teoría_de_las_emociones_sartre.pdf)
- Scheler, M. (1972). *El puesto del hombre en el cosmos* (J. Gaos, Trad.). Losada.
- Sellman, E. (2011). Peer mediation services for conflict resolution in schools: What transformations in activity characterize successful implementation? *British Educational Research Journal*, 37(1), 45-60. <https://doi.org/10.1080/01411920903419992>
- Suares, M. (1996). *Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Tok, T.N., Tok, S., & Dolapçioğlu, D.S. (2013). The relationship between emotional intelligence and classroom management approaches of primary school teachers. *Educational Research*, 4(2), 134-142.
- Trujillo García, S. (2008). *La sujetualidad: un argumento para implicar: propuesta para una pedagogía de los afectos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Valente, S., Lourenço, A., Alves, P., & Domínguez-Lara, S. (2020). The role of the teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management. *CES Psicología*, 13(2), 18-31. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.2.2>
- Vallejos, J. M. y Miranda-Zapata, E. (2018). Evaluación de un programa de desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Educación*, 378, 121-146. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-378-387>
- Vallés, A. (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Benacantil.



- Vallés, A. & Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Vels, A. (1994). *Dibujo y personalidad* (e-book). España.
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 4(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>
- Wapaño, M. (2021). Emotional Intelligence, Self-efficacy and Occupational Stress of Academic Personnel. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 5(5), 264-275.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional Intelligence in the Workplace: A Critical Review. *Applied Psychology: An International Review*, 53(3), 371–399. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00176.x>
- Zequeira, R. (2018). Estrategias ludo-pedagógicas: educación emocional y social en el contexto colombiano. En: F. Del Pozo Serrano, M, García, A, Zolá y C. Astorga. (2018). *Educación social. Retos para la transformación socioeducativa y para la paz*. (pp. 281-284). Editorial Universidad del Norte. <http://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/8231#page=1>

## 6. ANEXOS

### Anexo 1 Prueba de la figura Humana

**Proyecto de investigación:** “Inteligencia emocional en profesores de educación básica primaria y su relación con el abordaje de situaciones conflictivas”.

**Investigadoras:** Mónica Alejandra Hincapié Cañas y Katherine Gutiérrez Villegas

**Asesores:** Paula Andrea Duque Hedilberto Granados López

**Código:** \_\_\_\_\_

**Grados en los que orienta clase:** \_\_\_\_\_

### Prueba del dibujo de la figura humana

**Autor:** Adapta de Machover, K. (1949) por Vels (1994).

### Consideraciones

Esta prueba por medio de un dibujo de la figura humana que realiza la persona deja en evidencia por medio de la evaluación grafica las preocupaciones, las preferencias, las necesidades o deseos reprimidos, las frustraciones, el equilibrio o desequilibrio interior y la manera de conducirse o de elaborar el comportamiento de cara a su ambiente. Lo más importante es que indica la situación afectiva del momento, permite expresar comportamiento, actitudes, y rasgos de las principales características de su devenir profesional, para el propósito fundamental de este trabajo las emociones que expresan los profesores en el aula de clase cuando comparten con sus estudiantes.

Cuando la persona evaluada realiza el dibujo de una manera natural y espontánea da muestra de "un buen ajuste a la realidad". Los sujetos con buena adaptación aceptan la prueba con buena voluntad y hacen la tarea del dibujo de alguna manera inspirados en su realidad. De esta forma el dibujo guarda buena simetría entre sí y no se observan discrepancias importantes de tamaño o de igualdad entre las partes y el todo de la figura. El trazado es limpio y, aunque haya algún retoque, el conjunto de las figuras da la impresión de equilibrio, cohesión y unidad.

En algunos casos, el aspecto agresivo, distante o poco afectivo de algunos dibujos, se intenta camuflar en la historia sobre los problemas con relatos en los que se magnifica a las figuras dibujadas, dándoles un sentido psicológico distinto al expresado gráficamente. Por ejemplo, destacando en la historia sobre el personaje dibujado, la cualidad de un carácter afable, amoroso o empático, mientras que en el dibujo aparece una expresión fuertemente agresiva. Los mecanismos de ocultación que operan en estos casos intentan corregir, tapar o disimular el efecto gráfico del dibujo.

### **Indicaciones de la prueba**

- Se le entrega a la persona una hoja en blanco (totalmente limpia), un lápiz borrador y sacapuntas
- Se le pide a la persona que dibuje una pareja humana
- Para esta prueba no se mide el tiempo
- La prueba se recomienda aplicarla en un lugar con buena iluminación, cómodo y sin distractores.

## **Anexo 2 Cuestionario Likert**

**Proyecto de investigación:** “Inteligencia emocional en profesores de educación básica primaria y su relación con el abordaje de situaciones conflictivas”.

**Investigadoras:** Mónica Alejandra Hincapié Cañas y Katherine Gutiérrez Villegas

**Asesores:** Paula Andrea Duque Hedilberto Granados López

**Código:** \_\_\_\_\_

**Grados en los que orienta clase:** \_\_\_\_\_

**Prueba adaptada de acuerdo al cuestionario propuesto por Goleman (2002).**

Este cuestionario Likert tiene por objeto indagar el sentido que tienen los profesores, al reconocer las actitudes, reacciones y posturas que tienen los profesores ante situaciones conflictivas en la escuela.

El ideal para la realización del cuestionario es que como maestro tenga la posibilidad de autoevaluar y autogestionar las emociones; que manifiesta cuando se enfrenta a la resolución de situaciones conflictivas en el aula de clases, seguido de esto el cuestionario lo llevara a determinar cómo manifiesta las emociones encontradas cuando debe interactuar con sus pares, desde el ámbito de la conciencia social y como en determinado momento es capaz de gestionar estas relaciones.

Finalmente, para contestar cada pregunta se debe tener en cuenta que el cuestionario se divide en dos categorías fundamentales las competencias personales y sociales, la primera que comprende dos grupos la conciencia de uno mismo y la autogestión y la segunda categoría que la conforman las competencias sociales divididas en conciencia social y gestión de las relaciones.

Cabe aclarar que cada categoría consta de cinco preguntas, donde aparecen variadas afirmaciones donde se debe manifestar su sentir en cuanto si está completo desacuerdo (CD) hasta completo acuerdo (CA). Si posee alguna duda en alguno de los ítems puede preguntarle al profesor acompañante de la prueba, ya que este cuenta con la formación disciplinar para ayudarlo.

La información suministrada por usted tendrá tratamiento confidencial y obediente a criterio ético que, para fines netamente académicos e investigativos.

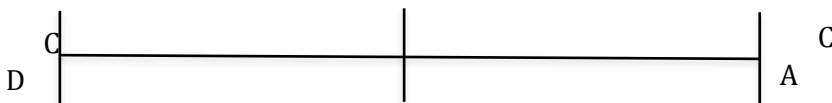
### **Competencias personales**

Acá encontrará algunas situaciones hipotéticas que se presentan normalmente en la escuela, la idea es que usted reflexione y decida como daría respuesta ante cada planteamiento.

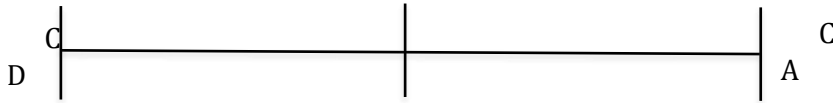
### **Conciencia de uno mismo**

La conciencia de uno mismo me lleva a poder comprender profundamente mis emociones, para este caso cuando enfrento algunas situaciones conflictivas en el aula. Esta competencia me permite identificar mis fortalezas debilidades, al igual que mis valores y motivaciones. También permite reafianzar mi autoconfianza en cuanto al conocimiento de mí mismo.

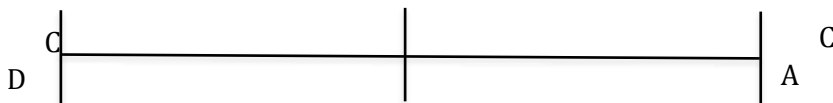
1. Me encuentro en mi proceso de evaluación anual realizada por los estudiantes y uno de ellos me argumenta que yo soy una persona muy gritona y cascarrabias y me manifiesta que desea que lo cambie, guardo silencio ya que pienso que es mi personalidad.



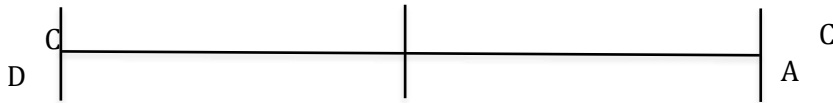
2. Llego a mi jornada al colegio y quien me recibe es un padre de familia que me trata mal por intentar ayudar a su hijo en un conflicto personal y familiar. No sé cómo sentirme.



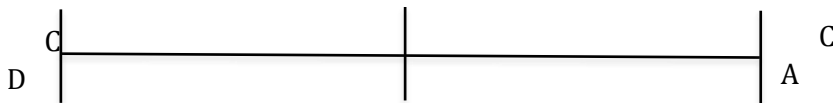
3. Frente a las diversas situaciones presentadas en el aula normalmente puedo describir mis sentimientos y emociones con palabras.



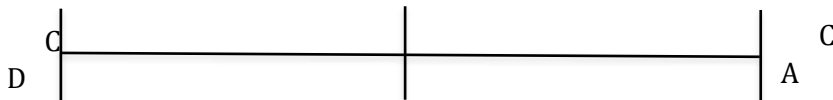
4. Me doy cuenta, a partir de situaciones desagradables con mis estudiantes y padres de familia, de que debería comportarme de manera diferente en el futuro y lo hago.



5. En términos generales me siento satisfecho con quien soy a nivel personal.

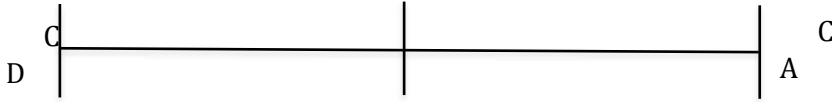


6. En términos generales me siento satisfecho con quien soy a nivel laboral.

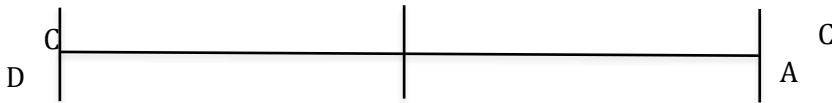


### Autogestión

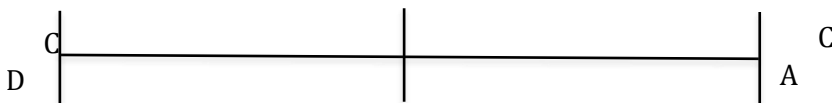
1. Durante una clase un estudiante me realiza un cuestionamiento frente al tema dado, al cual no se responder, me ruborizo y de inmediato cambio el tema.



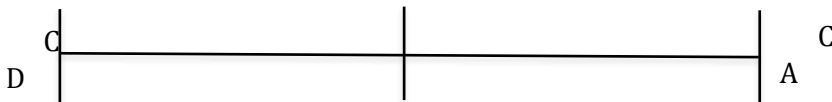
2. Mis estudiantes últimamente no demuestran interés por el desarrollo de mis clases, me cuestiono por la efectividad de mi pedagogía y me critico internamente.



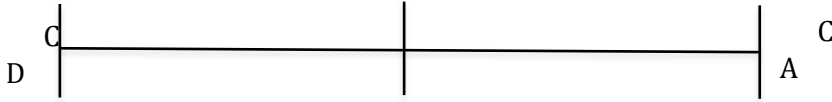
3. Durante el desarrollo de una actividad curricular uno de los estudiantes no trabaja y se encuentra recostado sobre su escritorio, le solicito incorporarse a la actividad, él me responde de forma airada y con palabras grotescas, argumentando poder hacer lo que a él le da la gana, me irrita la situación, enfrento al estudiante y le pido salirse del aula, además llevo el caso a otras instancias.



4. Cuando noto que, debido al comportamiento de mis alumnos, me siento tenso o cansado uso una técnica de relajación o estrategia para liberar presiones (por ejemplo, respiración profunda, masajes, hablarlo con alguien)



5. Cuando intervengo en alguna situación con los estudiantes o padres, reflexiono cómo me comporto y mis actitudes.



## Competencias sociales

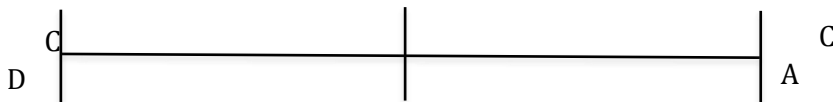
### Conciencia social

Esta competencia valora mi capacidad ser capaces de comprender los sentimientos ajenos y tomarlos en cuenta durante el proceso de toma de decisiones. Se resalta el rol de la empatía, pero se requiere también del desarrollo de habilidades complementarias, como la facultad de tomar conciencia en la organización de los grupos humanos y la actitud de servicio.

1. Como profesor llego, al aula de clases y me entero de que dos de mis estudiantes no asistieron a las clases porque no tienen zapatos, decido llamar a los estudiantes para corroborar lo sucedido, luego hablo con mis compañeros profesores para intentar ayudarlos.

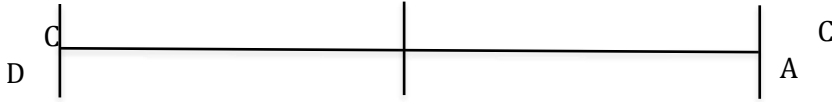


2. Como profesores de aula puedo describir fácilmente las emociones que observo en mis estudiantes en un momento determinado.

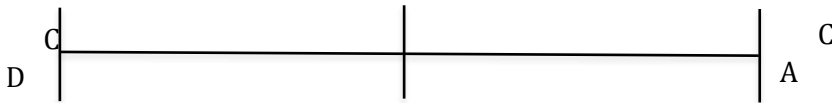


3. Puedo notar si algunos de los estudiantes de mi curso están actuando diferente a como normalmente es su estado de ánimo.

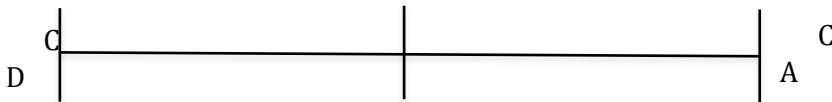




4. Cuando noto que los estudiantes están tensos o cansados, hago con ellos actividades de relajación.



5. En el caso de que alguien se salte las reglas de clase, le llamo la atención sobre esto y le explico las razones de la conducta apropiada.

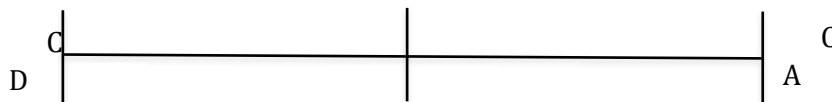


### Gestión de las relaciones

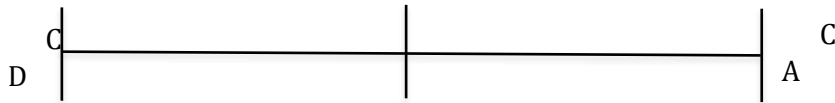
1. Cuando noto que, debido al comportamiento de mis estudiantes, no se cumple con el objetivo hago un alto en el camino escucho a mis estudiantes para determinar que sucede y con base a esto plantear acuerdos u otras estrategias.



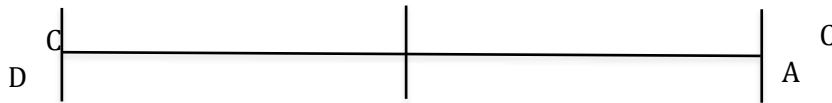
2. Al iniciar la jornada escolar encuentro a dos estudiantes agredidos verbalmente, y a punto de iniciar agresiones físicas, inmediatamente les grito y cuando logro su atención les hago firmar el observador y los envié a coordinación.



3. Al iniciar la jornada escolar una madre de familia llega por su hijo y me reclama injustamente por su rendimiento académico y además me pide cambiar mis estrategias y metodologías, le explico que estoy haciendo bien mi trabajo y que soy la profesora quien por ende sabe enseñar.



4. En mi clase un grupo de estudiantes no entiende el tema que me encuentro explicando, los mismos manifiestan ira y frustración, para dar solución a esta dificultad divido la clase en pequeños grupos y elijo dentro de cada grupo varios líderes para que ayuden a sus compañeros. Antes de la solución se realizó una pausa activa con el fin de poder atenuar un poco los estados de ánimo.



5. Estoy pendientes de los estudiantes que presentan dificultades académicas y personales y constantemente los animo a superar las mismas.



### **Anexo 3. Consentimiento informado profesores y directivos**

**Proyecto de investigación:** “Inteligencia emocional en profesores de educación básica primaria y su relación con el abordaje de situaciones conflictivas”.

**Investigadoras:** Mónica Alejandra Hincapié Cañas y Katherine Gutiérrez Villegas

**Asesores:** Paula Andrea Duque Hedilberto Granados López

Lugar: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

En calidad de profesores y /o directivo de la I.E José María Carbonell, doy mi consentimiento para autorizar y/o participar en el proyecto de investigación denominado: “Inteligencia emocional en profesores de educación básica primaria y su relación con el abordaje de situaciones conflictivas”, llevado a cabo por las estudiantes: Mónica Alejandra Hincapié Cañas y Katherine Gutiérrez Villegas para obtener su título de Magister en Pedagogía de la Universidad Católica de Manizales. Los datos recolectados serán utilizados estrictamente con fines educativos y académicos.

Declaro que se me ha informado que el objetivo de la presente investigación se orienta a:

Analizar la relación de la inteligencia emocional de los profesores de EB Primaria ante el abordaje de las situaciones conflictivas suscitadas en la institución educativa José María Carbonell.

Se me ha explicado que la participación de los profesores consistirá en otorgar información sobre la experiencia como profesor en la institución educativa. Las anotaciones y la precisión de los datos que se deriven de mi participación en la investigación serán llevadas de manera anónima, con el uso de un código para lograr un registro y manejo confidencial adecuado de la información. Me queda claro que los resultados que se obtengan de mi colaboración son de carácter descriptivo

y que por mi participación en este estudio no se otorga atención especial o incentivo académico o laboral alguno, ni se recibirá ningún beneficio económico.

Después de haber leído muy bien, toda la información contenida en este documento y de haber recibido las explicaciones verbales y respuestas satisfactorias a mis inquietudes, habiendo dispuesto de tiempo suficiente para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión libre, consciente, y voluntariamente, manifiesto que acepto y participo en el desarrollo de la presente investigación.

Expresamente autorizo al equipo de investigación para usar la información, en otros futuros trabajos e investigaciones.

Entiendo que conservo el derecho a retirarme del estudio en cualquier momento en que lo considere conveniente, sin que por ello deba dar explicaciones. Los investigadores responsables me han dado seguridades de que no se me identificara en las presentaciones o publicaciones que se deriven de este estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados de forma confidencial.

Acepto Mi Participación En La Presente Investigación, Para Ello,

Firma: \_\_\_\_\_

Lugar y fecha \_\_\_\_\_

