

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGOGICO Y DE INVESTIGACION EN
EDUCACION SUPERIOR - CEPIES



LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS DOCENTES DE LA
CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA DE LA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO

Tesis de Maestría para optar el Grado Académico de Magister Scientiarum en Educación Superior
Mención: Elaboración y evaluación de proyectos educativos

MAESTRANTE: Lic. IRMA MARGOTH VARGAS VARGAS

TUTOR: Mg. Sc. JOSE LUIS BARRIOS RADA

LA PAZ – BOLIVIA
2017

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO

CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

Tesis de Maestría:

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS DOCENTES DE LA
CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA DE LA UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE EL ALTO

Para optar el Grado Académico de Magister Scientiarum en Educación Superior,
Mención: Elaboración y evaluación de proyectos educativos, del Postulante:

IRMA MARGOTH VARGAS VARGAS

Nota Numeral:

Nota Literal:

Significado de Calificación:

Director CEPIES:

Sub Director CEPIES:

Tutor:

Tribunal:

Tribunal:

La Paz,.....de..... de 2017

Escala de Calificación para programas Postgraduales Según el Reglamento para la elaboración y Sustentación de Tesis de Grado vigente en el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior CEPIES: a) Summa cum laude (91-100) Rendimiento Excelente; b) Magna cum laude (83-90) Rendimiento Muy Bueno; c) Cum laude (75-82) Rendimiento Bueno; d) Rite (66-74) Rendimiento Suficiente; e) (0-65) Insuficiente.

DEDICATORIA

Esta tesis está dedicada a cuatro personas importantes en mi vida:

A mi madre Irma Vargas Illatarco, por su amor incomparable y su apoyo incondicional.

A mi amigo, compañero y amado esposo, por todo el cariño, la paciencia y el apoyo constante.

A mis hijos Kaleb y Michelle porque son la razón de mi vida y la fuente de mi inspiración.

AGRADECIMIENTOS

Agradecer infinitamente a Dios, mi padre, por haberme hecho la niña de sus ojos, por haber hecho realidad este sueño, que parecía inalcanzable, y porque me dio la oportunidad de disfrutar de su amor, su perdón y su gracia.

A mi tutor Mg. Sc. José Luis Barrios Rada, por el excelente asesoramiento de esta investigación, por la dedicación y la motivación para alcanzar nuevas metas.

A mis compañeros y amigos de la Maestría XXI, por haberme brindado su amistad y por haber compartido momentos maravillosos.

Al CEPIES, por ser una institución que genera profesionales de alta calidad académica en la educación de post grado.

A todos ustedes Gracias!

RESUMEN

La presente tesis de maestría presenta una investigación que indaga las características de la inteligencia emocional desarrollada por los docentes de la Carrera Educación Parvularia en la Universidad Pública de El Alto.

Para este fin se trabajó bajo un enfoque descriptivo en base a una valoración cuali-cuantitativa para indagar la percepción docente - estudiantil de la inteligencia emocional de esta carrera.

Los resultados muestran que existe una debilidad de manejo y expresión de las emociones de los docentes, pero que las mismas pueden ser fortalecidas mediante una propuesta de Diplomado en Inteligencia Emocional aplicada a la Educación Superior, que involucre al docente como actor estratégico de la gestión de estudiantes para que adquieran según su dirección la proyección de habilidades interpersonales a sus contextos inmediatos de su futura vida profesional.

Se concluye que la inteligencia emocional es un elemento imprescindible a nivel profesional que coadyuva el bienestar personal y el éxito en la vida en base al manejo adecuado de relaciones interpersonales que generarán una nueva capacidad humana al sentir, entender, controlar y modificar los estados emocionales de uno mismo y de los demás.

SUMMARY

The present master's thesis presents an investigation that investigates the characteristics of the emotional intelligence developed by the teachers of the Educational career Parvularia in the Public University of El Alto.

For this purpose we work under a descriptive approach based on a qualitative assessment to investigate the student teaching perception of the emotional intelligence of this career.

The results show that there is a weakness in the management and expression of the teaching skills but that they can be strengthened through a training proposal that involves the teacher as a strategic actor of the Management of students to acquire according to their direction the projection of their interpersonal skills to their immediate contexts of their future professional life.

It is concluded that emotional intelligence is an essential element at the professional level that contributes to personal well-being and success in life based on the proper management of interpersonal relationships that will generate a new capacity human being by feeling to understand by controlling and modifying the emotional states of oneself and others

INDICE

DEDICATORIA	III
AGRADECIMIENTOS	VI
RESUMEN	V
ABSTRACT	VI

CAPÍTULO I PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.1.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1.1.	PROBLEMA PRINCIPAL	3
1.2.	JUSTIFICACIÓN	3
1.3.	OBJETIVOS	8
1.3.1.	OBJETIVO GENERAL	8
1.3.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	8

CAPÍTULO II HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1.	HIPÓTESIS	10
2.2.	VARIABLES	10
2.2.1.	VARIABLE 1	10
2.2.2.	VARIABLE 2	10
2.2.3	CATEGORIZACIÓN DE LAS VARIABLES	11

CAPÍTULO III MARCO TEÓRICO

3.1.	LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	13
3.2.	CONCEPTO DE INTELIGENCIA	13
3.3.	CONCEPTO DE EMOCIÓN	17
3.4.	SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	21
3.5.	LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y VARIABLES DEL ESTUDIO	25

3.5.1.	INTELIGENCIA EMOCIONAL, NEUROTICISMO Y EXTRAVERSIÓN	27
3.5.2.	INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AUTOEFICACIA	29
3.5.3.	INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SATISFACCIÓN CON LA VIDA	30
3.5.4.	INTELIGENCIA EMOCIONAL, BURNOUT Y ENGAGEMENT	32
3.5.5.	INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EMPATÍA	34
3.6.	ESTUDIOS EMPÍRICOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	35
3.6.1.	INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN	35
3.6.2.	INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PERSONALIDAD	42
3.6.3.	ESTUDIOS CULTURALES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	45
3.7.	MODELOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	46
3.7.1.	MODELO DE RASGOS	49
3.7.2.	MODELO DE HABILIDADES	52

CAPÍTULO IV MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1.	TIPO DE INVESTIGACIÓN	56
4.2.	MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	57
4.3.	PARADIGMA CUALICUANTITATIVO	57
4.4.	TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	58
4.5.	POBLACIÓN	60
4.6.	TIPO DE MUESTRA	60
4.6.1.	DETERMINACIÓN DE MUESTRA	60
4.6.2.	DETERMINACIÓN DE MUESTRA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES	62
4.6.3.	APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO	64
4.7.	FUENTES	65
4.7.1.	FUENTES PRIMARIAS	65
4.7.2.	FUENTES SECUNDARIAS	65
4.8.	INSTRUMENTOS	65
4.9.	LA VALIDEZ DE CONTENIDO, LA VALIDEZ DE CRITERIO Y LA VALIDEZ DE CONSTRUCTO	67

CAPÍTULO V PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

5.	INTERPRETACIÓN DE DATOS	68
5.1.	DATOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA.	68
5.2.	DATOS DE LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA	72
5.3.	PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES	76
5.3.1.	PRESIONES DEL TRABAJO	76
5.3.2.	CONCIENCIA EMOCIONAL DE SÍ MISMO	77
5.3.3.	EXPRESIÓN EMOCIONAL	79
5.3.4.	CONCIENCIA EMOCIONAL DE OTROS	80
5.3.5.	CREATIVIDAD	82
5.3.6.	DECONSTRUCCIÓN EMOCIONAL	83
5.3.7.	INESTABILIDAD EMOCIONAL	85
5.3.8.	PROYECCIÓN EMOCIONAL	86
5.3.9.	SATISFACCIÓN EMOCIONAL	88
5.4.	PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES	90
5.4.1.	PRESIONES DEL TRABAJO	90
5.4.2.	CONCIENCIA EMOCIONAL DE SÍ MISMO	91
5.4.3.	EXPRESIÓN EMOCIONAL	93
5.4.4.	CONCIENCIA EMOCIONAL DE OTROS	94
5.4.5.	CREATIVIDAD	95
5.4.6.	DESCONTENTO CONSTRUCTIVO	97
5.4.7.	INESTABILIDAD EMOCIONAL	98
5.4.8.	PROYECCIÓN EMOCIONAL	100
5.4.9.	SATISFACCIÓN EMOCIONAL	101
5.5.	COMPARACIÓN DEL ESTAMENTO DOCENTE Y ESTUDIANTIL	103
5.5.1.	PRESIONES DEL TRABAJO	103
5.5.2.	CONCIENCIA EMOCIONAL DE SÍ MISMO	104
5.5.3.	EXPRESIÓN EMOCIONAL	106
5.5.4.	CONCIENCIA EMOCIONAL DE OTROS	107
5.5.5.	CREATIVIDAD	108
5.5.6.	DESCONTENTO CONSTRUCTIVO	109
5.5.7.	INESTABILIDAD EMOCIONAL	110
5.5.8.	PROYECCIÓN EMOCIONAL	111
5.6.	GLOSAS GRUPOS FOCALES	112
5.7.	DOCIMASIA DE LA HIPÓTESIS	114

CAPÍTULO VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1.	CONCLUSIONES	119
6.1.1.	CONCLUSIONES AL OBJETIVO GENERAL	119
6.1.2.	CONCLUSIONES A LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS	119
6.2.	RECOMENDACIONES	123
	BIBLIOGRAFÍA	124

CAPÍTULO VII PROPUESTA

7.1.	INFORMACIÓN SOBRE EL PROGRAMA DE POSTGRADO	137
7.1.1.	NOMBRE DEL PROGRAMA:	137
7.1.2.	UNIDAD EJECUTORA DEL PROGRAMA:	137
7.1.3.	UNIDAD ACADÉMICA SOLICITANTE:	137
7.1.4.	UNIVERSIDAD EJECUTORA	137
7.1.5.	REFERENCIAS SOBRE EL PROGRAMA	137
7.2.	MARCO REFERENCIAL DEL PROGRAMA DE DIPLOMADO	138
7.2.1.	INTRODUCCIÓN	138
7.2.2.	JUSTIFICACIÓN	139
7.2.3.	DIAGNÓSTICO	140
7.2.3.1.	DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES DE DESARROLLO SOCIAL	140
7.2.4.	ESTUDIO DE OFERTA Y DEMANDA	142
7.2.4.1.	MERCADO LABORAL	142
7.2.4.1.1.	DEMANDA	142
7.2.4.1.2.	OFERTA	143
7.3.	ESTRUCTURA ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE POST GRADO	144
7.3.1.	MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO	144
7.3.2.	MISIÓN DEL PROGRAMA “DIPLOMADO EN INTELIGENCIA EMOCIONAL APLICADO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR”	145
7.3.3.	OBJETIVOS DEL PROGRAMA	145
7.3.3.1.	OBJETIVO GENERAL	145
7.3.3.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	145

7.3.3.3.	METAS DEL PROGRAMA	146
7.4.	PROGRAMA CURRICULAR	146
7.4.1.	MODELO TEÓRICO CURRICULAR, BASES Y FUNDAMENTOS	146
7.4.1.1.	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	147
7.4.1.2.	FUNDAMENTOS SOCIALES	147
7.4.1.3.	PERFIL DE LOS POSTULANTES	148
7.4.1.4.	PERFIL DEL POSTGRADUADO	149
7.4.1.4.1.	COMPETENCIA GENÉRICA	149
7.4.1.4.2.	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	149
7.4.2.	PLAN DE ESTUDIOS	150
7.4.2.1.	ESTRUCTURA O MALLA CURRICULAR	150
7.4.2.2.	CONTENIDOS MÍNIMOS	151
7.4.2.3.	RECURSOS DE APRENDIZAJE, BIBLIOGRAFÍA BÁSICA Y COMPLEMENTARIA	152
7.4.3.	DETALLE DE LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN A SER ABORDADAS EN EL PROGRAMA	154
7.4.4.	MODALIDAD DEL PROGRAMA DE POSTGRADO	154
7.4.5.	ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	155
7.4.6.	SISTEMA DE EVALUACIÓN	156
7.4.6.1.	MÉTODOS	156
7.4.6.2.	TÉCNICAS	156
7.4.6.3.	SISTEMA DE EVALUACIÓN	157
7.4.7.	CONDICIONES DE ADMISIÓN DE LOS POSTULANTES	157
7.4.8.	CONDICIONES DE PERMANENCIA	158
7.4.9.	CONDICIONES DE PROMOCIÓN	158
7.4.10.	MODALIDAD DE GRADUACIÓN Y CONDICIONES ACADÉMICAS PARA LA OBTENCIÓN DEL DIPLOMA	159
7.4.11.	MODALIDAD DE GRADUACIÓN	159
7.5.	CRONOGRAMA Y DURACIÓN DE ACTIVIDADES	159
7.6.	RECURSOS ADMINISTRATIVOS	160
7.6.1.	INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO	160
7.6.1.1.	NÚMERO DE AULAS	160
7.6.1.2.	BIBLIOTECA Y UNIDAD DE DOCUMENTACIÓN	160
7.6.1.3.	NÚMERO DE EQUIPOS Y MEDIOS DIDÁCTICOS	161
7.7.	EXISTENCIA DE UN SISTEMA DE KARDEX Y REGISTRO DE ESTUDIANTES Y DOCENTES CON FILES INDIVIDUALES QUE PERMITAN EL REGISTRO DE NOTAS	161

7.8.	PRESUPUESTO	161
------	-------------	-----

ANEXOS

ANEXO 1:	CUESTIONARIO PARA DOCENTES	163
ANEXO 2:	CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES	166
ANEXO 3:	APLICACIÓN DEL GRUPO FOCAL	169
ANEXO 4:	GLOSAS	207

ÍNDICE DE TABLA

TABLA 1:	ANÁLISIS DE FRECUENCIAS	115
----------	-------------------------	-----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO Nº 1:	PRESIONES DEL TRABAJO	76
GRÁFICO Nº 2:	CONCIENCIA EMOCIONAL DE SÍ MISMO	78
GRÁFICO Nº 3:	EXPRESIÓN EMOCIONAL	79
GRÁFICO Nº 4:	CONCIENCIA EMOCIONAL DE OTROS	81
GRÁFICO Nº 5:	CREATIVIDAD	82
GRÁFICO Nº 6:	DECONSTRUCCIÓN EMOCIONAL	84
GRÁFICO Nº 7:	INESTABILIDAD EMOCIONAL	85
GRÁFICO Nº 8:	PROYECCIÓN EMOCIONAL	87
GRÁFICO Nº 9:	SATISFACCIÓN EMOCIONAL	89
GRÁFICO Nº 10:	PRESIONES DEL TRABAJO	90
GRÁFICO Nº 11:	CONCIENCIA EMOCIONAL DE SÍ MISMO	92
GRÁFICO Nº 12:	EXPRESIÓN EMOCIONAL	93
GRÁFICO Nº 13:	CONCIENCIA EMOCIONAL DE OTROS	94
GRÁFICO Nº 14:	CREATIVIDAD	96
GRÁFICO Nº 15:	DESCONTENTO CONSTRUCTIVO	97
GRÁFICO Nº 16:	INESTABILIDAD EMOCIONAL	99
GRÁFICO Nº 17:	PROYECCIÓN EMOCIONAL	100
GRÁFICO Nº 18:	SATISFACCIÓN EMOCIONAL	102

E DE CUADROS

CUADRO N° 1:	CANTIDAD DE DOCENTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA	
CUADRO N° 2:	CANTIDAD DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA	
CUADRO N° 3:	SEXO DE LOS ESTUDIANTES	
CUADRO N° 4:	EDAD DE LOS ESTUDIANTES	
CUADRO N° 5:	AÑO EN QUE CURSA LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA	
CUADRO N° 6:	ESTADO DE TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA	
CUADRO N° 7:	PRESIONES DEL TRABAJO	
CUADRO N° 8:	CONCIENCIA EMOCIONAL DE SÍ MISMO	
CUADRO N° 9:	EXPRESIÓN EMOCIONAL	
CUADRO N° 10:	CONCIENCIA EMOCIONAL DE OTROS	
CUADRO N° 11:	CREATIVIDAD	
CUADRO N° 12:	DECONSTRUCCIÓN EMOCIONAL	
CUADRO N° 13:	INESTABILIDAD EMOCIONAL	
CUADRO N° 14:	PROYECCIÓN EMOCIONAL	
CUADRO N° 15:	SATISFACCIÓN EMOCIONAL	
CUADRO N° 16:	PRESIONES DEL TRABAJO	
CUADRO N° 17:	CONCIENCIA EMOCIONAL DE SÍ MISMO	
CUADRO N° 18:	EXPRESIÓN EMOCIONAL	
CUADRO N° 19:	CONCIENCIA EMOCIONAL DE OTROS	
CUADRO N° 20:	CREATIVIDAD	
CUADRO N° 21:	DESCONTENTO CONSTRUCTIVO	
CUADRO N° 22:	INESTABILIDAD EMOCIONAL	
CUADRO N° 23:	PROYECCIÓN EMOCIONAL	
CUADRO N° 24:	SATISFACCIÓN EMOCIONAL	
CUADRO N° 25:	PRESIONES DEL TRABAJO	
CUADRO N° 26:	CONCIENCIA EMOCIONAL DE SÍ MISMO	
CUADRO N° 27:	EXPRESIÓN EMOCIONAL	63
CUADRO N° 28:	CONCIENCIA EMOCIONAL DE OTROS	
CUADRO N° 29:	CREATIVIDAD	64
CUADRO N° 30:	DESCONTENTO CONSTRUCTIVO	68

CUADRO N° 31: INESTABILIDAD EMOCIONAL	69
CUADRO N° 32: PROYECCIÓN EMOCIONAL	
CUADRO N° 33: DOCENTES DEL ÁREA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	70
CUADRO N° 34: ESTRUCTURA O MALLA CURRICULAR Y CARGA HORARIA	
CUADRO N° 35: RECURSOS DE APRENDIZAJE, BIBLIOGRAFÍA BÁSICA Y COMPLEMENTARIA	71 76
CUADRO N° 36: GESTIÓN ACADÉMICA 2018	77
CUADRO N° 37: PRESUPUESTO DE INGRESOS (EN BOLIVIANOS)	79
CUADRO N° 38: PRESUPUESTO DE COLEGIATURA	80
E ILUSTRACIONES	82
	83
	85
ILUSTRACIÓN N° 1: SEXO DE LOS DOCENTES DE LA UPEA	86
ILUSTRACIÓN N° 2: AÑOS QUE SE ENCUENTRA EN DOCENCIA	88
ILUSTRACIÓN N° 3: DOCENTES INTERINOS O INVITADOS	90
ILUSTRACIÓN N° 4: LAS CARRERAS O PROFESIONES QUE EJERCEN	91
ILUSTRACIÓN N° 5: PRESIONES DEL TRABAJO	93
ILUSTRACIÓN N° 6: CONCIENCIA EMOCIONAL DE SÍ MISMO	94
ILUSTRACIÓN N° 7: EXPRESIÓN EMOCIONAL	95
ILUSTRACIÓN N° 8: CONCIENCIA EMOCIONAL DE OTROS	97
ILUSTRACIÓN N° 9: CREATIVIDAD	98
ILUSTRACIÓN N° 10: DESCONTENTO CONSTRUCTIVO	100
ILUSTRACIÓN N° 11: INESTABILIDAD EMOCIONAL	101
ILUSTRACIÓN N° 12: PROYECCIÓN EMOCIONAL	103
	104
	106
	107
	108
	109
	110
	111
	143
	150
	152
	159
	161

162

72
73
74
75
103
105
106
107
108
109
110
111

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En todas las instituciones educativas del país, como espacio y tiempo de relaciones humanas, se observa una serie de dificultades sobre todo las de carácter actitudinal, entendiendo la actitud como la respuesta a un estímulo externo por medio de alguna reacción o emoción. Estas actitudes repercuten en los procesos de aprendizajes.

La teoría investigada menciona la importancia dada al aspecto de los valores humanos, entre los que se encuentra el valor de la tolerancia, como acercamiento al tema de la interculturalidad o el respeto de razas o credos; así, encontramos que por lo general la mayoría de las investigaciones y suposiciones acerca de la cultura de tolerancia hacen hincapié en esos aspectos.

En la Universidad Pública de El Alto, específicamente en la Carrera de Educación Parvularia, de la que participan muchos estudiantes, estas actitudes se expresan de diferentes formas durante las sesiones de trabajo, ya sea de forma individual, en trabajo de equipo, parejas, debates en el aula, exposiciones, conversaciones grupales y actividades extracurriculares. Sin embargo, en el caso de este estudio específico se concentra una población cultural e inclusive económicamente homogénea así como de similitud en cuanto a profesar la fe; entonces, los elementos de intolerancia intercultural o religiosa aparentemente dejan de tener un peso específico para el objeto de estudio que se rotula como la “Inteligencia Emocional”, en el desarrollo de las sesiones de trabajo.

La preocupación esencial está determinada por la apreciación que las actitudes demostradas durante el desarrollo de los procesos de formación expresan coincidencias, deseos, necesidades; pero, aparentemente no todas tienen una carga afectiva positiva

entre los participantes; y como primer acercamiento al fenómeno, estas actitudes pueden ser consideradas como latente la falta de tolerancia.

Los primeros indicadores expresan que las sesiones de trabajo por momentos se ven obstaculizadas por actitudes que no propician un ambiente de convivencia armónica; con estudiantes que no son capaces de aceptar las debilidades, los errores de otros, pero también con la incapacidad de aceptar las fortalezas del otro.

Consecuentemente, se tienen resultados que lejos de lograr un estímulo para los aprendizajes, se convierten en elementos que perjudican el fortalecimiento de la autoestima de los participantes, la facilidad de participación y por ende un mejor aprovechamiento académico.

Una primera entrada sugiere indagar con mayor precisión el fenómeno; es decir, describir fenomenológicamente tal cual se muestran las actitudes de los estudiantes en las sesiones de trabajo - horas de aula, sin advertir que se tratan todas de actitudes de intolerancia puesto que provocaría un sesgo en el mismo proceso de investigación y en las posibles conclusiones.

Una segunda entrada sugiere que a partir de la identificación y descripción de las conductas o actitudes de los estudiantes tal como se presentan se contraste esa descripción y se la valore de acuerdo con trabajos y teorías más desarrolladas referentes al tema de la intolerancia y con ello determinar cuáles de las actitudes son de intolerancia y cuáles otras quedan exentas de esta valoración.

Con este par de precisiones, se hace más factible el objeto principal de la investigación que inquiere sobre las razones y elementos que afectan o provocan las actitudes de los docentes en el desarrollo de sus clases.

En base a todo lo planteado anteriormente, se tratará de indagar las percepciones educativas, entendidas estas como las impresiones consientes de una realidad en base a la influencia de un entorno, en este caso un espacio educativo universitario.

Al valorar las percepciones referidas a la Inteligencia Emocional del grupo estudiantil se podrá dimensionar las opiniones e interpretaciones de una experiencia emocional vivenciada a nivel áulico, entre la relación docente estudiantil.

1.1.1. PROBLEMA PRINCIPAL

Teniendo en cuenta las consideraciones expuestas en los párrafos precedentes, la presente investigación plantea la siguiente interrogante:

¿Cuál es la percepción de los estudiantes respecto a la inteligencia emocional proyectada por sus docentes en el desarrollo áulico en la Carrera de Educación Parvularia de la UPEA?

1.2. JUSTIFICACIÓN

El siglo XX, está marcado por transformaciones dramáticas que la mayoría de las veces los conocimientos académicos, no son suficientes para enfrentar los desafíos que plantean el clima laboral y mucho menos para alcanzar el éxito profesional, social y personal. Para hacer frente a estas situaciones se requiere de una nueva gama de competencias y habilidades inter e intra personales Cooper y Sawaf, (2002); Goleman, (2000, 2002).

Estas situaciones deben ser inculcadas en las universidades ya que la función principal de estos centros de educación superior y de todos los participantes en el proceso de

formación de futuros profesionales es preparar personas capaces no sólo de enfrentar esos cambios sino de aprovecharlos para su crecimiento personal y su autorrealización.

Sin duda, uno de los actores principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades laborales, sociales y personales es el docente universitario quien también ha comenzado a experimentar los estragos producidos por la carencia de estas destrezas para manejar las exigencias del entorno. Los docentes en educación superior para adquirir estas habilidades en adición a llevar a cabo la difícil tarea de transmitir las es la inteligencia emocional. Sin embargo, no se ha prestado la suficiente atención a este constructo prevaleciendo aún la concepción tradicional de inteligencia en la que el coeficiente intelectual (CI) es lo único indispensable para obtener satisfacciones profesionales y personales.

Por la importancia y esta forma de concebir la realidad ha tenido enormes repercusiones para los estudiantes y trabajadores no sólo de educación superior sino de todos los niveles y cada vez es mayor el número de estudios que rechazan esta visión del mundo, por ejemplo, Goleman (2005), documenta como personas aparentemente brillantes en el ámbito académico no obtienen el éxito esperado en las áreas laborales o en caso de obtenerlo sacrifican su salud física, emocional y relaciones interpersonales. Si bien es cierto que el docente universitario debe preparar a sus estudiantes para el campo laboral mediante la asimilación de destrezas académicas también lo es que su obligación es formar seres integrales con las habilidades necesarias para desenvolverse en la vida.

Existen varias investigaciones centradas en la evaluación del desempeño, pero muy pocas enfocadas en analizar las cualidades emocionales, mismas que repercuten directamente en lo laboral, es por ello, que la presente investigación pretende enfocarse en determinar los niveles de inteligencia emocional de los docentes, para ello, recurrir a una evaluación individual el cual pueda reflejar los elementos que acompañan a los comportamientos personales reflejados en el aula. Sin embargo, algunas veces el docente

no es capaz de transmitir estas habilidades emocionales, no por carecer de ellas sino por desconocer su importancia y la forma de llevarlas a la práctica.

Por lo tanto, descubrir todas las dimensiones del docente, no sólo en la capacidad profesional, también en su desenvolvimiento personal, son bases fundamentales para lograr un mejor desempeño docente, el cual beneficie verdaderamente a una educación superior integral, es por esta razón que los resultados a ser obtenidos servirán de gran manera para el análisis del rol docente y su estrecha relación con los estudiantes.

Para tal sentido, la investigación se basa en los siguientes criterios:

- **Conveniencia**

La sociedad actual exige que las universidades conjuguen adecuadamente sus tres funciones sustantivas (docencia, investigación y proyección social), y por ello se requiere con mayor urgencia docentes altamente preparados y con un desempeño acorde a las necesidades de los estudiantes. Para ello, se requiere fundamentalmente de dos cosas: Del desarrollo profesional de los docentes ligado a su contexto particular y de la mejora de las prácticas educativas como también, el desarrollo emocional, el cual también afectará y se interrelacionará con la capacidad y desempeño laboral, mismo que tiene relevancia para la educación superior y práctica docente.

- **Relevancia social**

La presente investigación pretende enfocarse como una contribución social, enmarcado principalmente en lograr un mejor desempeño laboral, el cual contribuya a toda la colectividad estudiantil de la Carrera de Educación Parvularia, paralelamente, su aporte a que se logre una mejor capacitación de los estudiantes, los cuales reflejarán lo aprendido en el diario vivir y desenvolvimiento en la sociedad.

- **Implicancias prácticas**

Como se dijo anteriormente, con la presente investigación se pretende conocer mucho mejor a los docentes, desde una perspectiva evaluativa integral, enmarcados en sincretismos que hablen de su propio desarrollo individual, como a posteriori, el análisis de su desempeño laboral, en base a las diferentes cualidades a ser manifestadas y proporcionadas por los docentes.

Los resultados a ser obtenidos mediante la evaluación docente, contribuyen con un recurso alternativo que servirá a medir y conocer rasgos particulares de la población docente, datos que contribuirán a generar medidas internas para su mejoramiento.

- **Valor teórico**

Conocer a profundidad los conceptos, definiciones de diferentes autores que hablan de la Inteligencia Emocional, se constituye como un referente para los lectores, siendo que se presenta una síntesis clara y oportuna de los elementos relacionado con la conciencia emocional de las personas. No cabe duda que se contará con un documento valioso que se enfoca estrictamente en estudiar a la Inteligencia Emocional y sus particularidades propias.

- **Utilidad pedagógica**

Toda investigación debe enfocarse en otorgar un valor o utilidad práctica en el desempeño de los docentes en el aula, por tanto, el conocer los elementos que acompañan al desarrollo personal y emocional por otro, serán fuentes que en la actualidad deben ser tomados en cuenta, ya que los valores a ser considerados servirán en gran medida, para otorgar el espacio necesario a la práctica y desenvolvimiento

docente. De tal forma, que esta investigación aportará una estrategia pedagógica incorporando la inteligencia emocional.

Entonces, el propósito capital de estudio es determinar la relación entre inteligencia emocional y la gestión del proceso enseñanza – aprendizaje; los móviles a razones que argumenta para su realización son tanto de naturaleza teórica como práctica.

La Inteligencia Emocional como un recurso trascendental que reconoce los sentimientos propios y de los demás, mismo que sirve para el manejo de las emociones y lograr relaciones más productivas con el entorno próximo, se constituye en el referente adquirido por las personas, en este caso particular por los docentes frente a su desenvolvimiento diario personal dentro de las aulas.

- **Relevancia científica**

Debido al menor grado de investigaciones en el tema de inteligencia emocional, especialmente en el área educativa, y al impacto que puede tener en uno de los actores fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje en universitarios, es imprescindible comenzar a indagar mucho más este campo, donde la intervención es más apremiante en el docente de educación superior, ya que además de formar profesionales adaptables a los cambios sociales se les exige cada vez más competencias académicas, seres humanos que cuenten con las herramientas necesarias para disminuir los efectos psicológicos que producen estas transformaciones y auxiliar al desarrollo de sus habilidades socio-emocionales ya que independientemente del puesto en el cual se desempeñen los futuros profesionales.

Según Mayer y Salovey (1997), los estudiantes universitarios con una mayor Inteligencia Emocional presentan niveles más elevados de salud mental, satisfacción y bienestar que aquellos con menor puntuación en estas habilidades cognitivas, estos

mismos autores definen la Inteligencia Emocional con sus cuatro componentes: percepción, asimilación, comprensión y regulación.

En este sentido, el tema de investigación es relevante y científico, porque es posible que la relación entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico no sea simplemente lineal y directa y que puedan estar influyendo otras características o variables presentes en los estudiantes la viabilidad del constructo como factor explicativo del rendimiento académico en los estudiantes.

En general, los resultados de este estudio, tomados en su conjunto, permitieron vislumbrar ciertos componentes no académicos que inciden en el rendimiento. El estudio puso en relieve conexiones entre rendimiento académico e Inteligencia Emocional; que la inteligencia emocional intrapersonal influye en el rendimiento académico.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar la percepción de los estudiantes respecto a las características y el nivel de inteligencia emocional proyectada por sus docentes de pre grado en el desarrollo áulico en la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Pública de El Alto.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Evaluar el nivel de proyección de la inteligencia emocional desarrollado por los docentes de Carrera en Educación Parvularia.
- Describir la percepción de los estudiantes en relación a la inteligencia emocional desarrollada por los docentes en su proceso áulico.

- Analizar las características de la inteligencia emocional proyectada por los docentes en su proceso áulico.
- Diseñar una propuesta de Diplomado en Inteligencia Emocional aplicado a la Educación Superior para el fortalecimiento del desempeño docente de la Carrera de Educación Parvularia de la UPEA.

CAPÍTULO II

HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. HIPÓTESIS

Bajo la guía de esta premisa, utilizaremos Hipótesis causales, el cual involucra plantear una hipótesis donde las variables determinan el contexto o la manifestación determinada, si es afirmativa o es nula. Además Sánchez Bueno menciona que una hipótesis causal puede manifestar dos variables que son independientes y dependientes y por tanto, reflejan el comportamiento de una variable con otra.

“Son aquellas que reflejan el comportamiento de una variable respecto a cierta unidad de observación; son supuestos acerca de vínculos estructurales y funcionales acerca del objeto estudiado. Podemos establecer algunas veces alguna relación simple; esto es, como no tenemos una fundamentación requerida para establecer que una variable influye sobre otra, entonces solamente estamos en condiciones de plantear que existe relación o asociación entre dichas variables”, Sánchez (2003).

La inteligencia emocional proyectada por los docentes según la percepción de los estudiantes en la Carrera de Educación Parvularia de la UPEA, presentan bajos niveles en el ámbito áulico.

2.2. VARIABLES:

2.2.1. VARIABLE 1

Inteligencia emocional proyectada por los docentes.

2.2.2. VARIABLE 2

Inteligencia emocional percibida por los estudiantes.

2.2.3. CATEGORIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variables	Conceptualización teórica	Dimensiones	Indicadores	ITEMS	Instrumentos
Variable 1 La Inteligencia emocional proyectada por los docentes	Es la capacidad intra e interpersonal de la docencia para reconocer los sentimientos propios y los de los demás, para así manejar bien las emociones y tener relaciones más productivas con quienes nos rodean.	Percepción intrapersonal	-Presiones del trabajo	Escala 1 1,2,3,4,5,6,7	Cuestionario (Robert K. Cooper, Ph.D. Ayman Sawaf, 1998)
			-Conciencia emocional de sí mismo.	Escala 2 1,2,3,4,5,6,7	
			-Expresión emocional	Escala 3 1,2,3,4,5,6,7	
			-Conciencia emocional de otros	Escala 4 1,2,3,4,5,6,7	
		Percepción interpersonal	-Creatividad	Escala 5 1,2,3,4,5,6,7	
			-Descontento constructivo	Escala 6 1,2,3,4,5,6,7	
			-Inestabilidad Emocional	Escala 7 1,2,3,4,5,6,7	
			-Proyección emocional	Escala 8 1,2,3,4,5,6,7	
			-Satisfacción emocional	Escala 9 1,2,3,4,5,6,7	

Variables	Conceptualización teórica	Dimensiones	Indicadores	ITEMS	Instrumentos	
Variable 2 Inteligencia emocional percibida por los estudiantes	Opiniones, concepto respecto a la IE percibida por los estudiantes en su ambiente áulico	Percepción intrapersonal	-Presiones del trabajo	Escala 1 1,2,3,4,5,6,7	Cuestionario (Robert K. Cooper, Ph.D. Ayman Sawaf, 1998)	
			-Conciencia emocional de sí mismo.	Escala 2 1,2,3,4,5,6,7		
			-Expresión emocional	Escala 3 1,2,3,4,5,6,7		
		Percepción interpersonal	-Conciencia emocional de otros	Escala 4 1,2,3,4,5,6,7		Grupo focal
			-Creatividad	Escala 5 1,2,3,4,5,6,7		
			-Descontento constructivo	Escala 6 1,2,3,4,5,6,7		
			-Inestabilidad Emocional	Escala 7 1,2,3,4,5,6,7		
			-Proyección emocional	Escala 8 1,2,3,4,5,6,7		
			-Satisfacción emocional	Escala 9 1,2,3,4,5,6,7		

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

3.1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El tercer milenio se considera el ámbito de la Psicología de las emociones, por consiguiente, actualmente la mayoría de los investigadores reconocen la importante influencia que ejercen los aspectos emocionales sobre el bienestar y la adaptación individual y social. Puede decirse, que estamos rectificando el error cometido durante décadas de relegar la emoción y los afectos a un segundo plano con respecto a la cognición y la conducta, Jiménez y López-Zafra (2008).

Una buena prueba de este creciente interés por analizar la influencia de las emociones en todos los ámbitos de la vida, es el progresivo desarrollo que se está produciendo en los últimos años en el ámbito de la Inteligencia Emocional (IE), desde que Mayer y Salovey emplearon por primera vez el término en la década de los noventa y Goleman lo hiciera llegar al gran público con su Best Seller pocos años después Fernández-Berrocal y Extremera (2003).

Comprender el concepto de inteligencia emocional requiere explorar los términos que lo componen, inteligencia y emoción. En este sentido, se considera importante realizar un análisis de estos dos conceptos, en los que subyacen las claves para entender o visualizar guías o caminos claros y entendibles del complejo.

3.2. CONCEPTO DE INTELIGENCIA.

En estas últimas décadas algunos autores han considerado incompleta la visión de la inteligencia que hace referencia solamente al denominado cociente intelectual. Así, el

primer problema con que nos encontramos es definir qué es la inteligencia, si hay una o varias, si funcionan de manera independiente, aislada o en correlación, etc.

Una breve revisión del concepto de inteligencia nos lleva a comienzos del siglo XX. Sin duda, anteriormente ha existido un concepto de inteligencia adaptado a las necesidades del contexto histórico en el que se mueven los individuos.

La investigación sobre la inteligencia probablemente se inicia con los estudios de Broca (1824-1880), que estuvo interesado en medir el cráneo humano y sus características, y por otra parte descubrió la localización del área del lenguaje en el cerebro. Al mismo tiempo, Galton (1822-1911), bajo la influencia de Darwin, realizaba sus investigaciones sobre los genios donde aplicaba la campana de Gauss.

También en esta época Wundt (1832-1920), estudiaba los procesos mentales mediante la introspección. Pero es a partir de Binet cuando se habla de la medición de la inteligencia, cuyos efectos sobre la educación son imponderables. Es en 1905 cuando Binet (1857-1911), elabora el primer test de inteligencia a partir de una demanda del Ministerio de Educación francés, con objeto de identificar a los sujetos que podían seguir una escolaridad ordinaria y distinguirlos de los que requerían educación especial.

El concepto de Cociente Intelectual fue elaborado por Stern, en 1912, que pretendía ajustar el concepto de edad mental establecido por Binet, quien diseñó el primer cuestionario para medir la inteligencia. Evidentemente, este primer instrumento estaba ligado a la posibilidad de predecir qué alumnos tendrían éxito en el rendimiento escolar. De este modo, quedó unido el concepto de inteligencia al éxito escolar, en un momento en que comenzaba a llevarse a cabo una política de escolarización de la población en los países más avanzados.

En 1938 Thurstone rechaza la teoría de una inteligencia general y analiza siete habilidades esenciales estableciendo la teoría factorial de la inteligencia, como son la comprensión y la fluidez verbal, habilidad numérica, percepción espacial, memoria, razonamiento y rapidez de percepción. Por otro lado, Cattell distingue en 1967 entre Inteligencia Fluida e Inteligencia Cristalizada. A su vez, Spearman, establece el factor como índice general de la inteligencia. Pero todos ellos hacen referencia en sus teorías a capacidades verbales, numéricas, espaciales, perceptivas, de memoria o psicomotrices. Es decir, se elaboran conceptos de inteligencia siempre relacionados con la predicción del éxito académico, dejando los aspectos afectivo - emocionales como elementos facilitadores o distorsionadores de ese rendimiento, pero no como elementos centrales del desarrollo intelectual y predictores del éxito personal y social Sánchez, Blum y Piñeyro (1990).

Por su parte, Howard Gardner (1983), enuncia sus planteamientos acerca del pensamiento humano, al que le otorga una mayor amplitud y al que trata de definir a través de su teoría de las Inteligencias Múltiples, en la que se hace referencia a un amplio abanico de inteligencias diversas, entre las que sitúa la inteligencia inter e intra-personal. Estas dos últimas inteligencias estarían relacionadas con aspectos socio-emocionales, coincidiendo así al menos en parte, con la corriente de autores que defiende la existencia de una inteligencia emocional, independiente de otros constructos cercanos como la inteligencia psicométrica tradicional o la personalidad.

Salvo las excepciones de Guilford, Gardner y las de algunos otros, el siglo XX ha confiado en el enfoque correlacional para identificar inteligencias. De hecho, los investigadores han desarrollado tantas medidas como inteligencias han imaginado y además, ha sido una dura competencia entre las diferentes inteligencias y sus interrelaciones a través del siglo XX.

A psicólogos como Robert Sternberg, Howard Gardner y Peter Salovey, hay que agradecer que empiece a consolidarse un concepto mucho más amplio de la inteligencia. La idea de las inteligencias múltiples está sustituyendo el concepto unilateral de inteligencia abstracto-académica que Alfred Binet el padre de los test para determinar el CI, hizo arraigar hace cien años en todas las mentes. Martin y Boeck (2004).

Es por ello, que las teorías recientes conducen al desarrollo de una nueva perspectiva de la inteligencia mucho más amplia, en la que se tienen en cuenta otros aspectos más allá de los racionales, como los factores emocionales.

Entre las teorías actuales se encuentra la aportada por Sternberg, quien ha contribuido a esta nueva concepción adoptando una visión multidimensional de la inteligencia, en la que diferencia varios tipos de talentos o inteligencias relativamente distintas e independientes: la analítica, la práctica y la creativa Sternberg (1997, 2000); Sternberg, Grigorenko y Bundy (2001), integrando en su concepto la creatividad, los aspectos personales y sociales. Considera que es más importante saber cuándo y cómo usar esos aspectos de la que llama inteligencia exitosa, que simplemente tenerlos.

Las personas con inteligencia exitosa no sólo tienen esas habilidades sino que reflexionan sobre cuándo y cómo usarlas de manera eficaz. Su visión de los test de inteligencia tradicionales es crítica puesto que considera que éstos solo miden el aspecto analítico, y ni siquiera por completo, considerando que habría que ir más allá del cociente intelectual, es decir, más allá de la inteligencia analítica para identificar a personas inteligentes con pronóstico de resultados favorables en la vida, ya que la inteligencia analítica, únicamente, no garantiza el éxito en el mundo real Sternberg et al., (2001).

De todas estas inteligencias, son la inteligencia interpersonal y la intrapersonal las que nos interesan particularmente, ya que son las que tienen que ver con la Inteligencia Emocional. En cierta forma, la IE está formada por estas dos inteligencias. En este sentido, la inteligencia interpersonal tiende a coincidir con lo que otros autores han denominado inteligencia social Zirkel (2000), Topping, Bremmer y Holmes, (2000); Cherniss, (2000). Mientras que la inteligencia intrapersonal tiende a coincidir con la inteligencia personal Sternberg (2000); Hedlund y Sternberg, (2000).

3.3. CONCEPTO DE EMOCIÓN

El papel de las emociones en la adaptación del ser humano ha sido ampliamente aceptado y estudiado desde Hipócrates y Galeno, pasando por Darwin (1872) y LeDoux (1996) hasta Cacioppo, Larsen, Smith y Bernston,. (2004).

Ya en la Grecia antigua, el cosmólogo Empedocles (hacia 450 a.C.), formulaba a grandes rasgos la teoría de los cuatro tipos de temperamento: colérico, melancólico, sanguíneo y flemático. Creía que el cuerpo humano, como todas las formas terrenales, se componía de cuatro elementos: fuego, tierra, aire y agua. Por lo cual, relacionó estos cuatro elementos con los cuatro humores corporales: la bilis roja y la negra, la sangre y las mucosidades. Con ello, Empedocles estableció las bases para una psicología determinada de manera primordial por los humores corporales.

Más tarde, la psicología del Renacimiento, encabezada por Robert Burton con su obra en tres tomos *Anatomy of Melancholy* amplió y perfeccionó esta sistematización. Burton y sus contemporáneos elaboraron una tesis según la cual la composición de los humores corporales, y en consecuencia el equilibrio anímico del ser humano era sensible a influencias externas como la alimentación, la edad y las pasiones.

Otro hito en la psicología de las emociones fue la publicación de Charles Darwin “La expresión de las emociones en el hombre y en los animales”, en (1872). Darwin intentaba demostrar que existen esquemas de comportamiento congénito para las emociones más importantes, como la alegría, la tristeza, la indignación y el miedo Martin et al., (2004).

Otros antecedentes están en los enfoques del counseling, que han puesto un énfasis en las emociones, particularmente la psicología humanista, con Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers, que a partir de mediados del siglo XX, ponen un énfasis especial en la emoción.

Más adelante, psicoterapia racional emotiva de Albert Ellis y muchos otros, adoptan un modelo de counseling y psicoterapia que toma la emoción del cliente como centro de atención. Este enfoque, defiende que cada persona tiene la necesidad de sentirse bien consigo misma, experimentar las propias emociones y crecer emocionalmente. Cuando se ponen barreras a este objetivo básico pueden derivarse comportamientos desviados. Taylor, Bagby y Parker (1997), al ocuparse de los desórdenes afectivos hacen referencia a algunos aspectos procesuales de la IE.

Una emoción se produce de la siguiente forma:

- Informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro.
- Se produce una respuesta neurofisiológica.
- El neocortex interpreta la información.

De acuerdo con este mecanismo, en general hay bastante acuerdo en considerar que: Emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”, Bisquerra (2007).

El proceso de valoración puede tener varias fases. Según Lazarus (1991), hay una valoración primaria sobre la relevancia del evento: ¿es positivo o negativo para el logro de nuestros objetivos?, En una evaluación secundaria se consideran los recursos personales para poder afrontarlo: ¿estoy en condiciones de hacer frente a esta situación?

Gran parte de lo que el cerebro realiza cuando se produce una emoción sucede independientemente del conocimiento consciente; se realiza de forma automática. También es útil distinguir entre reacciones emocionales innatas y acciones emocionales voluntarias. Las respuestas de evitación se encuentran a mitad de camino entre ambas. Cuando hablamos de las acciones emocionales voluntarias nos referimos a los sentimientos LeDoux (1996). El Estado de ánimo se refiere a un estado emocional mantenido durante semanas o más tiempo. Por lo mencionado, coincido con Frijda (1994) al afirmar que las emociones son hechos verdaderamente importantes para nuestra vida.

Hay tres componentes en una emoción: neurofisiológico, conductual y cognitivo. Lo neurofisiológico se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etc. Todo esto son respuestas involuntarias, que el sujeto no puede controlar, sin embargo se pueden prevenir mediante técnicas apropiadas como la relajación.

La observación del comportamiento de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc., aportan señales del componente cognitivo o vivencia subjetiva es lo que a veces se denomina sentimiento como miedo, angustia, rabia y muchas otras emociones. Para distinguir entre el componente neurofisiológico y el cognitivo a veces se emplea el término emoción, en sentido

restrictivo, para describir el estado corporal (es decir, el estado emocional), y se reserva el término sentimiento para aludir a la sensación consciente (cognitiva).

El componente cognitivo hace que califiquemos un estado emocional y le demos un nombre. El etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje dado que la introspección a veces es el único método para llegar al conocimiento de las emociones de los demás, las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones a este conocimiento, pero al mismo tiempo dificulta la toma de conciencia de las propias emociones. Este déficit provoca la sensación de "no sé qué me pasa", lo cual puede tener efectos negativos sobre la persona, de ahí la importancia de una educación emocional encaminada entre otros aspectos a un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional. Bisquerra (2003).

En los últimos años la psicología ha mostrado un especial interés por conocer los mecanismos que subyacen al procesamiento de la información emocional y a la relación entre los procesos cognitivos y emocionales Cano-Vindel y Fernández- Castro (1999).

Esta línea de trabajo se basa en la consideración de las emociones no sólo como mecanismos indispensables para la supervivencia del organismo, Darwin (1872), sino también como procesos adaptativos capaces de motivar la conducta, ayudar a los procesos de memoria a almacenar y evaluar acontecimientos relevantes, focalizar la atención en un número limitado de nuestro comportamiento. Desde esta perspectiva las emociones representan una fuente de información útil acerca de las relaciones que se establecen entre el individuo y su medio. Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, (1995).

El hecho de poseer determinadas habilidades para reflexionar acerca de esta información e integrarla en nuestro pensamiento, puede suponer un requisito importante a la hora de

manejar nuestras vidas y de favorecer una adecuada adaptación social y emocional.

3.4. SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Por lo que respecta a los antecedentes centrados en la inteligencia emocional se pueden mencionar los trabajos realizados por Leuner (1966), el cual publica un artículo en alemán cuya traducción sería “Inteligencia emocional y emancipación”, cit. por Mayer, Salovey y Caruso, (2000). En él se plantea el tema de cómo muchas mujeres rechazan nuevos roles sociales a causa de su baja inteligencia emocional.

Al mismo tiempo, Payne (1986), presenta un trabajo con el título de, “A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire”, cit. por Mayer, Salovey y Caruso (2000). Como se observa en el título aparecía “Inteligencia Emocional”. En este documento Payne (1986), plantea el eterno problema entre emoción y razón, y propone integrar emoción e inteligencia de tal forma que en las escuelas se enseñen respuestas emocionales a los niños.

La ignorancia emocional puede ser destructiva, por esto los gobiernos deberían ser receptivos y preocuparse de los sentimientos individuales. Interesa que tenemos referencia, se refiere a la educación de la misma. En este sentido, podemos afirmar que la inteligencia emocional ya en sus inicios manifestó una vocación educativa.

Estos dos últimos documentos prácticamente no tuvieron trascendencia y no se citan, (con muy contadas excepciones) en los estudios científicos sobre IE. Sin embargo, podemos suponer que tuvieron una influencia sobre el famoso artículo de Salovey y Mayer (1990), puesto que estos autores son de los pocos. Mayer et al., (2000).

En 1983 Bar-On utilizó la expresión EQ (Emotional Quotient) en su tesis doctoral. Según explica él mismo, el término EQ fue acuñado en 1980, Bar-On (2000). Aunque parece ser que no tuvo una difusión hasta 1997, en que se publicó la primera versión del The Emotional Quotient Inventory. Bar-On, (1997).

A menudo pasa desapercibido que en 1994, se fundó el CASEL (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning), con objeto de potenciar la educación emocional y social en todo el mundo. Este hecho, claramente educativo, fue anterior a la publicación del libro de Goleman (1995).

El concepto inteligencia emocional (IE) apareció por primera vez desarrollado en 1990, en un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer, continuando con una tendencia iniciada por otros grandes psicólogos como Wechsler (1940), Gardner (1983) o Sternberg (1988). Estos investigadores sin menospreciar la importancia de los aspectos cognitivos, reconocían el valor esencial de ciertos componentes denominados “no cognitivos”, es decir factores afectivos, habilidades de adaptación y éxito en la vida Cabello, Ruiz-Aranda, Fernández- Berrocal, (2010).

No obstante, quedó relegado al olvido durante cinco años hasta que Daniel Goleman, psicólogo y periodista americano con una indudable vista comercial y gran capacidad de seducción y de sentido común, convirtió estas dos palabras en un término de moda al publicar su libro Inteligencia Emocional (1995).

La tesis primordial de este libro se resume en que necesitamos una nueva visión del estudio de la inteligencia humana más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales, que resalte la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida de las personas.

Goleman afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social. Esta idea tuvo una gran resonancia en la opinión pública y a juicio de autores como Epstein (1998), parte de la aceptación social y de la popularidad del término se debió principalmente a tres factores:

- a) El cansancio provocado por la sobrevaloración del cociente intelectual (CI) a lo largo de todo el siglo XX, ya que había sido el indicador más utilizado para la selección de personal y recursos humanos.
- b) La antipatía generalizada en la sociedad ante las personas que poseen un alto nivel intelectual, pero que carecen de habilidades sociales y emocionales;
- c) El mal uso en el ámbito educativo de los resultados en los tests y evaluaciones de CI que pocas veces pronostican el éxito real que los alumnos tendrán una vez incorporados al mundo laboral, y que tampoco ayudan a predecir el bienestar y la felicidad a lo largo de sus vidas.

Como consecuencia de este conjunto de eventos y tras el Best Seller de Goleman, fuimos invadidos por una oleada de información mediática de todo tipo (prensa, libros de autoayuda, páginas web, etc.). Por otra parte, diferentes autores, como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Goleman (1998) y Gottman (1997), publicaron aproximaciones al concepto de lo más diversas, propusieron sus propios componentes de la IE y elaboraron herramientas para evaluar el concepto.

Hasta finales de la década pasada y comienzos de la actual se empezaron a dar los primeros pasos firmes en la constatación empírica de los efectos que una buena IE puede ejercer sobre las personas. En general, los primeros trabajos se encaminaron a examinar el constructo de IE, se centraron en el desarrollo teórico de modelos y la creación de

instrumentos de evaluación rigurosos. Mayer et al., (2000); Salovey, Woolery y Mayer, (2001).

En la actualidad, existe suficiente base teórica y se han desarrollado las herramientas necesarias para examinar de forma fiable la relación de este concepto con otras variables relevantes, tanto en experimentos de laboratorio como en estudios de campo. De hecho, la línea de investigación vigente se centra en establecer la utilidad de este nuevo constructo en diversas áreas vitales de las personas, con el objetivo de demostrar cómo la IE determina nuestros comportamientos y en qué áreas de nuestra vida influye más significativamente. Extremera y Fernández-Berrocal, (2004).

Para definir la inteligencia emocional un aspecto final era importante: definirlos como formas características o preferidas de comportarse (por ejemplo, extraversión, timidez); y los talentos pueden definirse como capacidades no intelectuales (por ejemplo, habilidad para los deportes).

Como describe Mayer y Salovey (1993), “hemos escrito en la revista *Intelligence* que la inteligencia emocional podría ser considerada una inteligencia actual y distinta, por ejemplo, de un rasgo social altamente valorado”. “La bondad en las relaciones humanas” de Scarr (1989), podría ciertamente estar compuesta de rasgos como la sociabilidad, la honradez o el ser cariñoso. Pero además, allí podrían existir habilidades verdaderas tales como el conocimiento sobre lo que otra persona está sintiendo, que podría implicar un pensamiento apreciable y, por consiguiente, podría ser considerado una inteligencia.

Así, el intento de operacionalización del término emoción para el estudio de su implicación en la adaptación del ser humano, nos conduce al concepto de Inteligencia Emocional (IE) definido por primera vez por Salovey y Mayer en 1990 y reformulado en 1997 como: “La habilidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones; la habilidad de acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la

habilidad de comprensión emocional y conocimiento emocional; y la habilidad de regular emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional”.

Para estos autores la IE es considerada como la habilidad del procesamiento de la información emocional, igualándose a cualquier otra capacidad o habilidad ámbito científico y mayor producción investigadora ha provocado. Fernández- Berrocal et al., (2006); Salguero, Iruarrizaga, (2006).

3.5. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y VARIABLES DEL ESTUDIO

La Inteligencia Emocional (IE) en apenas quince años de vida científica Salovey et al., (1990), ha pasado de ser un concepto de moda a convertirse en un apasionante y fructífero campo de investigación. Aunque a veces enfrentados, los diversos planteamientos teóricos y de evaluación, así como las posibles implicaciones del constructo en importantes áreas del funcionamiento vital de las personas (e.g., salud, educación, trabajo, familia...), se han convertido en detonantes del interés por el estudio de la IE. Fernández-Berrocal et al., (2006).

En este sentido, varios autores defienden que las habilidades para identificar, asimilar, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás, son recursos potenciales que facilitarían un mayor afrontamiento ante los eventos estresantes Matthews y Zeidner, (2000); Salovey et al., (1999); Zeidner, Matthews y Roberts, (2006). Tanto la percepción de nuestras habilidades emocionales, evaluada mediante auto-informes de IE, Extremera y Fernández-Berrocal (2005); Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Goldmen, y Dornheim, (1998), como la destreza emocional en sí, evaluada mediante medidas de ejecución. Brackett y Salovey (2006), son predictores significativos del bienestar emocional y del ajuste psicosocial de las personas.

Como afirman algunos estudios, la inteligencia emocional podría ser un recurso personal que facilitaría una mayor percepción de autoeficacia y un mejor afrontamiento a los múltiples conflictos y reacciones negativas que surgen en el entorno laboral. Gerits, Derksen y Verbruggen (2004); Bar-On et al., (2000).

Desde la aparición del constructo, la IE ha sido relacionada en la investigación con diferentes variables. En lo que concierne al ámbito educativo se pueden destacar algunos ejemplos. Se ha encontrado relación entre la inteligencia emocional y los comportamientos prosociales como ajuste social. Engelberg y Sjoberg (2004) y actitudes cívicas. Charbonneau y Nicol, (2002).

La capacidad de regular las emociones se relaciona positivamente con la calidad de las relaciones sociales y sensibilidad social. Coté, Lopes, Salovey y Beers (2005); Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin y Salovey (2004). También se ha observado cómo la inteligencia emocional correlaciona positiva y moderadamente con la autoestima y el liderazgo, y negativamente con la ansiedad social, e incluso controlando el efecto de la personalidad e inteligencia. Barling, Slater y Kelloway (2000); Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006).

Además la IE previene comportamientos no adaptativos en la escuela tales como el absentismo o las expulsiones por mala conducta (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004), y promueve el rendimiento académico (Ashknasy y Dasborough, 2003; Barchard, 2003; Brackett et al., 2003; Lam y Kirby, 2002). A su vez, la inteligencia emocional se relaciona positivamente con mejores niveles de ajuste psicológico. Extremera y Fernández-Berrocal (2003), y el control del estrés. Salovey, et al., (2002).

3.5.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL, NEUROTICISMO Y EXTRAVERSIÓN

Otro aspecto que considerar dentro de la IE son los constructos de la personalidad ya que la predisposición para adquirir y ejecutar determinadas estrategias de regulación emocional está relacionada con los precursores en variables temperamentales sugieren que las diferencias individuales en la reactividad y regulación emocional poseen fuertes bases genéticas y se manifiestan ya en etapas tempranas de la vida del niño. Rothbart, Ahadi y Evans (2000).

Estas predisposiciones afectivas de base se ven reflejadas en los factores de personalidad propuestos por la taxonomía de los Cinco Grandes. John y Srivastava, (1999), y constituyen los precursores de la reevaluación y la supresión, porque tornarían más fácil o más difícil la adquisición y ejecución de dichas estrategias. John y Gross, (2004). Los factores de personalidad según el modelo de los Cinco Grandes son factores o tendencias básicas de respuesta con bases biológicas. McCrae y Costa (1996, 1999), que inician, guían o mantienen formas de comportarse, pensar y sentir. Caspi, (1998), que resultan relativamente estables a lo largo del tiempo. Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, (2000).

El factor apertura a la experiencia implica la complejidad, profundidad y riqueza de la vida mental y experiencial de un individuo. Shiota, Keltner y John (2006). El factor Conciencia ha sido definido como el control del impulso consensuado socialmente que facilita el comportamiento dirigido hacia una meta, como pensar antes de actuar y demorar la gratificación. John et al., (1999).

El factor extraversión implica la disponibilidad energética del individuo e incluye rasgos como sociabilidad, actividad, asertividad y emociones positivas. John et al., (1999).

El neuroticismo se define como un continuo desde la estabilidad emocional hacia la ansiedad, el nerviosismo, la tristeza y la tensión. Gross (1998). El factor Agradabilidad se refiere a las características interpersonales de preocupación y varía desde orientaciones prosociales, comunitarias y altruistas hasta desconfianza y egoísmo. Roccas, Savig, Schwartz y Knafo (2002).

El presente estudio, se centrará únicamente en los factores neuroticismo y extraversión ya que investigaciones anteriores. Andrés (2009), se ha encontrado relaciones positivas entre conciencia y reevaluación cognitiva, debido a que la mayor facilidad en el control del impulso implica regular el impacto emocional negativo de un evento; entre extraversión y la misma estrategia, ya que la disponibilidad de energía y de emociones positivas conlleva mayor facilidad para la construcción de significados que permitan regular los impactos emocionales negativos de los eventos; y entre neuroticismo y supresión de la expresión, ya que la mayor necesidad de controlar emociones negativas conlleva influir sobre muchas de ellas una vez que la tendencia de respuesta ya ha sido generada mediante la inhibición del curso expresivo.

Estudios empíricos basados en el modelo de rasgos han encontrado correlaciones significativas entre personalidad e IE. Davies Stankov y Roberts (1998); Dawda y Hart, (2000); Newsome, Day y Catano (2000), generalmente, se han encontrado correlaciones bajas o moderadas entre ambas. Ciarrochi et al., (2000); Davies et al.,(1998); Schutte et al., (1998). Los resultados apuntan a una relación negativa fiable entre neuroticismo y diversas dimensiones de las escalas de la IE, como manejo emocional y control emocional.

Así, se han hallado correlaciones significativas negativas entre el TMMS-48 y neuroticismo, y positivas con las dimensiones extraversión, cordialidad, apertura a la experiencia y escrupulosidad. Ciarrochi et Nettelbeck (2004), señalan que la escala TMMS correlacionó moderadamente con extraversión y cordialidad, y débilmente con

apertura, escrupulosidad y neuroticismo. Sin embargo, otros autores como Salovey et al., (1995) han señalado que los factores del TMMS-48 son diferentes de constructos asociados, como el neuroticismo.

3.5.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AUTOEFICACIA

Otra variable que se analizó en el presente trabajo es la autoeficacia estudiantil. Bandura, Adams y Beyer, consideran que las expectativas sobre la autoeficacia son creencias sobre nuestras propias habilidades para realizar las acciones que nos llevarían a los resultados deseados. Las creencias sobre la autoeficacia controlan las acciones Brody y Ehrlichman, (2000).

Partiendo del planteamiento de Bandura (1997), sobre la relación de mutua influencia entre pensamientos, acciones y emociones, se considera que: a) las cogniciones de los individuos influyen en lo que estos perciben y hacen y, a su vez, estas cogniciones se ven modificadas por los efectos de sus acciones y por la acumulación de consecuencias observadas en los demás, y b) la creencia o grado de seguridad por parte de un sujeto en sus propias capacidades determinará el empeño que el sujeto pondrá para conseguir sus propios objetivos y la facilidad o dificultad en conseguirlos, y también determinará ciertas reacciones emocionales como la depresión o el estrés que acompañan a la acción.

Desde este marco teórico se destaca, la autoeficacia como mecanismo cognitivo mediador del impacto Bandura (1986), que entiende la autoeficacia como una cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente y afirma que “la percepción de eficacia personal para afrontar las múltiples demandas de la vida cotidiana afecta al bienestar psicológico, al desempeño y al rumbo que toma la vida de las personas” Bandura (1995). De este modo, las creencias de eficacia influirían a nivel emocional cuando nos enfrentamos a demandas exigentes del ambiente. Bandura (2001).

En estudios llevados a cabo con muestras de estudiantes Vrugt (1996), encontró que la percepción de eficacia y la comparación social descendente contribuyen apreciablemente a sentimientos positivos. Por su parte, Brown, Lent, y Larkin, (1989), argumentan que los estudiantes con autoeficacia alta logran calificaciones más elevadas que aquellos con una baja percepción de autoeficacia.

La autoeficacia puede operar a través del establecimiento de metas de tal modo que los estudiantes con una autoeficacia alta se plantearán metas más difíciles, las cuales se traducirán en un mejor desempeño, Spector (2002). En distintas investigaciones los resultados muestran que a mayor éxito pasado mayores creencias de eficacia, mayor engagement y mayor éxito académico futuro, Salanova, Bresó y Schaufeli, (2005).

3.5.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SATISFACCIÓN CON LA VIDA

Las teorías que estudian el bienestar psicológico todavía no han explicado qué es causa y qué es efecto de la satisfacción que tienen las personas. Así, queda sin explicar si la satisfacción es la sumatoria de haber tenido muchos «momentos felices» en la vida o si el bienestar general que tienen las personas hay que satisfacción en todas las áreas vitales. Por otro lado, las investigaciones en este campo señalan que la categoría de los objetivos de vida (OV) de las personas están muy relacionadas con la autopercepción del bienestar psicológico, Castro y Sánchez (2000).

Las investigaciones han identificado tres componentes en el bienestar individual subjetivo (BIS): uno, cognitivo-valorativo, conocido como “satisfacción con la vida”, y dos emocionales habituales: afecto positivo (alegría, disfrute, bienestar, agrado) y afecto negativo (ansiedad, tristeza, repudio, culpabilidad).

Sobre las muchas teorías que determinan el Bienestar Subjetivo, el debate más básico se establece entre el peso que tienen los recursos y el que tienen los constructos, estando en medio los rasgos de personalidad.

En cuanto a los recursos (nivel económico, salud, edad, educación, religión, estado civil, etc.), tomados en su conjunto, apenas explican el 15% de la varianza del BIS. Argyle, (1999).

Sin embargo, son muchos los estudios que confirman que el bienestar subjetivo queda explicado, en gran medida, por rasgos de personalidad como buena aceptación de sí mismo, baja puntuación en neurosis y alta extraversión, Diener y Fujita (1995), o bien, con optimismo, autoestima y extraversión, Diener y Lucas (1999).

Desde otro punto de vista, los rasgos poco clarifican, pero sí los constructos de pensamiento, como creencias o enfoques personales, pues si es cierto que la gente nace con predisposiciones como optimismo o extraversión, tales predisposiciones interactúan con el entorno generando creencias y modos de la personalidad más un entramado de constructos cognoscitivo- afectivos que un manajo de rasgos.

Así, las personas que se perciben como felices lo hacen movidas por sus constructos, pues aunque experimenten emociones situaciones desagradables, similares a las menos felices, evalúan e interpretan estos eventos de forma más positiva y constructiva, Abbe, Tkach y Lyubomirsky, (2003) o anticipan más éxito que fracaso. MacLeod y Conway, (2005).

Por su parte, la satisfacción vital ha sido definida como una valoración global que la persona hace sobre su vida, comparando lo que ha conseguido, sus logros, con lo que esperaba obtener, sus expectativas, Diener, Emmons, Larsen, y Griffin (1985).

La satisfacción con la vida es considerada como el componente cognitivo del bienestar subjetivo, Díaz, y Sánchez, (2001). De este modo, la satisfacción sería un estado psicológico resultante de la transacción entre el individuo (personalidad) y su entorno micro-social (estado civil, familia, participación social, satisfacción laboral, apoyo social) y macro-social (ingresos, cultura), Díaz et al., (2001).

3.5.4. INTELIGENCIA EMOCIONAL, BURNOUT Y ENGAGEMENT

En los años setenta Freudenberg (1974), se refirió al burnout (síndrome de estar quemado), como una combinación de cansancio emocional crónico, fatiga física, pérdida de interés por la actividad laboral, baja realización personal y deshumanización en el cuidado y atención a los usuarios, Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, (2005). Se trata de una respuesta al estrés laboral donde se trabaja (actitudes de equilibrio) hacia el propio profesional, (falta de realización personal en el trabajo), así como una vivencia de encontrarse emocionalmente agotado. Maslach y Jackson, (1981).

Numerosos trabajos empíricos han evidenciado que el burnout es también aplicable a los estudiantes universitarios, Cameron, Horsburgh y Armstrong-Spassem, (1994); Grau, Agut, Martínez y Salanova (2000); Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma y Bakker, (2002).

De este modo, la investigación empírica apunta que los estudiantes se queman por sus estudios, mostrando niveles de agotamiento, cinismo y falta de eficacia respecto a sus actividades académicas, Salanova et al., (2005).

Como segunda tendencia en el desarrollo del estudio sobre el burnout se ha producido un giro en el marco del interés por los aspectos positivos de la experiencia laboral. Tendencia ésta que coincide con la investigación actual en el marco de la psicología

positiva, la cual se focaliza en el estudio de las fortalezas y el funcionamiento óptimo del ser humano, Martínez y Salanova (2003).

Como contraparte del burnout se encuentra el concepto del engagement, se define como un estado positivo, afectivo-emocional de plenitud que es caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción o concentración en el trabajo.

Dicho constructo constituye un indicador de la motivación intrínseca por el trabajo o el estudio. Parecería razonable pues asumir que las dimensiones del engagement cubren algunas dimensiones básicas de la motivación intrínseca que se relaciona con la persistencia en la consecución de metas con altos niveles de energía y sentimientos de entusiasmo, satisfacción y orgullo por la actividad que se realiza por altos niveles de energía mientras se estudia, de persistencia y de un fuerte deseo de esforzarse en los estudios.

La dedicación se manifiesta con altos niveles de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto relacionados con los estudios o carrera que la persona realiza, Salanova et al., (2005). Finalmente la absorción se caracteriza por estar plenamente concentrado y feliz estudiando mientras se tiene la sensación de que el tiempo pasa volando y uno se deja llevar. Rodríguez, Libano, Cifre, Llorens y Bresó (2003).

Considerando burnout y engagement conjuntamente, los estudiantes que mejor desempeño real obtienen y los que mejores expectativas de éxito poseen son los que se consideran más eficaces, se muestran más vigorosos y menos agotados, Martínez et al., (2003).

3.5.5. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EMPATÍA

La capacidad empática del ser humano ha sido objeto de estudio desde hace mucho tiempo. Sin embargo, debido a la naturaleza del constructo nunca ha existido un consenso en cuanto a su definición y componentes.

Ya en 1987 Hoffman define la empatía como una respuesta afectiva más apropiada a la situación de otra persona que a la propia, citado en Fernández-Pinto, López-Pérez, y Márquez (2008). Según Rogers (1992), se define empatía como la cualidad de percibir el mundo interior de otro como si fuera el tuyo propio, pero sin perder la característica condicional del como si fuera.

Las definiciones de empatía de las Hoffman (1989), afirma que la empatía, como motivación de ayudar a otros, se desarrolla de una manera similar a los estadios correspondientes al desarrollo cognitivo social del individuo. El proceso, según el autor, es una síntesis evolutiva de la empatía y del nivel de la comprensión cognitiva del individuo acerca del otro.

En los últimos años se ha generado un especial interés por determinar que variables de la personalidad se relacionan con la empatía. Una de las características principales que se ha venido observando respecto a la empatía es que parece existir un sesgo de género, pues son cada vez más los estudios que ponen de relieve puntuaciones significativamente superiores en empatía en las mujeres, Mestre, Frías & Samper (2004). Sin embargo, tales diferencias pueden ser atribuidas al distinto proceso de socialización que han recibido hombres y mujeres.

Por otro lado, varios estudios demuestran una relación positiva significativa entre empatía y estabilidad emocional, Mestre, Samper, Tur, y Díez (2001). También, se ha demostrado una mayor capacidad para la regulación emocional en aquellos individuos

con mayor grado de empatía, Davies et al., (1988). La empatía parece guardar una relación positiva con algunos rasgos de personalidad creativa, exceptuando aquellos relacionados con la creatividad verbal y gráfica. En cambio no se ha observado relación entre empatía y el nivel de inteligencia.

En las dos últimas décadas ha aumentado considerablemente el número de publicaciones que tratan las relaciones significativas entre empatía y variables tales como la conducta prosocial, el altruismo, la conducta antisocial y la agresividad, destacando la aportación de autores como Hoffman (1977, 1987, 1989); Bandura (1999); Davies et al., (1999); Eisenberg, Shell, Pasternack, Lennon, Beller & Mathy (1987).

Algunos estudios con adolescentes sugieren que la estabilidad emocional constituye un factor fundamental para establecer relaciones de empatía, Tur, Mestre y Del Barrio, (2004), mientras que otros no encuentran correlaciones significativas durante la adolescencia.

Por otro lado, los estudios muestran que las personas empáticas tienen buen autoconcepto-autoestima, Garaigordobil, Cruz y Pérez (2003). Son muchos los beneficios que pueden derivar de una mejora de la empatía. La empatía se relaciona positivamente con la conducta prosocial y altruista, y negativamente con la violencia y la agresividad. Además como dimensión que abarca la totalidad de la dimensión social del sujeto, repercutirá en una mejora de las relaciones interpersonales a todos los niveles.

3.6. ESTUDIOS EMPÍRICOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

3.6.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN

Una de las líneas de investigación que más interés ha generado en los últimos años dentro del campo de la Inteligencia Emocional (IE), ha sido el análisis del papel

que juegan las emociones en el contexto educativo y, sobre todo, profundizar en la influencia de la variable inteligencia emocional a la hora de determinar tanto el éxito académico de los estudiantes como su adaptación escolar, Jiménez y López (2007).

Recientemente, la literatura ha mostrado que las carencias en las habilidades de IE los estudios han sido realizados con muestras de estudiantes universitarios, cada vez más están aflorando los trabajos empíricos realizados con adolescentes. Ciarrochi, Chan y Bajgar, (2001); Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003); Liau, Liau, Teoh y Liau, (2003); Trinidad y Johnson, (2002). Tras revisar estas investigaciones, se encontró cuatro áreas fundamentales en las que una falta de IE provoca o facilita la aparición de problemas entre los estudiantes. De forma resumida, los problemas del contexto educativo asociados a bajos niveles de IE serían cuatro:

1. Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado
2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales
3. Descenso del rendimiento académico
4. Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas

El papel de la emoción en los entornos de aprendizaje afortunadamente está recibiendo cada vez mayor atención, dada la evidencia de su importante repercusión en el ámbito escolar. Indudablemente el clima afectivo influirá en las interrelaciones entre los actores del medio educativo e incidirá en los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, la emoción puede favorecer el aprendizaje en tanto que los aprendizajes que se producen asociados a una emoción se consolidan mejor y que la emoción orienta el procesamiento de la información. Easterbrook (1959); Salovey (1990).

No obstante, a la vista de los datos científicos disponibles, la psicología debe centrarse con urgencia en cómo desarrollar de forma eficaz la IE de las personas, en los últimos

años ha habido una proliferación de trabajos empíricos que se han centrado en estudiar el papel de la IE en el bienestar psicológico de los alumnos. La mayoría de dichos trabajos ha seguido el marco teórico propuesto por Mayer et al., (1997), quienes definen la IE con sus cuatro componentes: percepción, asimilación, comprensión y regulación, lo cual nos proporciona un marco teórico prometedor para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico y ayudan a comprender mejor el rol mediador de ciertas variables emocionales de los alumnos y su influencia sobre su ajuste psicológico y bienestar personal.

Puesto que los componentes de la IE incluyen las habilidades para percibir, comprender y manejar de forma adaptativa las propias emociones, el propósito de estos estudios ha sido examinar si los alumnos con una mayor IE presentan niveles más elevados de salud mental, satisfacción y bienestar que aquellos con menor puntuación en estas habilidades, Extremera et al. (2004).

En este entendido, Marín-Sánchez, Teruel y Bueno (2006), analizan los niveles de reparación emocional del TMMS-24 en estudiantes de primero y tercero de Magisterio y la importancia que otorgan los futuros docentes a los recursos afectivos como forma de afrontar situaciones problemática dentro del contexto educativo. Los autores no encuentran diferencias significativas en reparación en función del género. Además, la reparación mantuvo un nivel similar tanto en primero como en tercer curso.

Los autores concluyen sobre las implicaciones de estos resultados y la necesaria inclusión de las destrezas socio-emocionales en el modelo de formación de los futuros maestros, con el fin de formar y moldear un nuevo estilo de profesor que maestro en la gestión de las emociones y de los conflictos afectivos presentes.

Estos resultados apoyan estudios previos en muestras anglosajonas y otros hallazgos presentes en este trabajo, Barraca y Fernández, 2006; Ferrándiz et al., (2006), y

enfatan la necesidad de incorporar al currículum universitario aquellas competencias socioemocionales más relacionadas, directa o indirectamente, con el logro académico de los estudiantes y el éxito laboral de estos futuros profesionales.

Por otro lado, Muñoz y Bisquerra (2006), ilustran la aplicación de un programa de educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales, con un diseño cuasi experimental, pre test - post test con grupo control y utilizando tanto instrumentos cuantitativos como técnicas cualitativas. Los resultados muestran un progreso en el grupo experimental de alumnos en la capacidad de afrontamiento de las relaciones interpersonales y en la reducción del estrés psicosocial.

Dentro del modelo cognitivo que hace uso de medidas de la inteligencia emocional basadas en cuestionarios y autoinformes, entre las que encontramos el Trait Meta- Mood Scale (TMMS-48) y la versión adaptada TMMS-24, Fernández- Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernández - McNally, Ramos y Ravira, (1998), existen pocos trabajos realizados en los que se encuentra evidencia sobre las relaciones entre inteligencia emocional y logro académico en estudiantes universitarios, Extremera et al., (2001, 2004), en línea con los resultados encontrados en otras investigaciones, Schutte et al., (1998); Extremera et al., (2003). Desde el modelo mixto, Bar-On, (2000), autores como Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004), encuentran fuerte evidencia de la asociación entre varias dimensiones de la inteligencia emocional y el logro académico de una muestra amplia de estudiantes en su primer año de universidad.

Existen, por otra parte, medidas de evaluación de la inteligencia emocional considerada como habilidad, tal como el MSCEIT, Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, Mayer, Salovey y Caruso, (2002); Mayer et al., (1999). En trabajos recientes que hacen uso de este tipo de medidas, Drago (2005), se producen relaciones significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento, independientemente de la capacidad

intelectual, en una muestra de estudiantes universitarios de diversa procedencia étnica y social.

En el caso de los autores Fernández- Berrocal y Ramos Díaz (1999), investigaron el papel de la IE como fuente de bienestar psicológico en estudiantes de la ESO. Por medio del TMMS-24 encontraron que los alumnos clasificados con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos en distintos aspectos de la IE como la Claridad hacia los sentimientos y la Reparación emocional. Los clasificados depresivos tenían mayores puntuaciones en ansiedad y en pensamientos repetitivos y rumiativos.

En otro trabajo posterior, Extremera y Fernández-Berrocal (2002) comprobaron que la tendencia a prestar atención a los sentimientos correlacionó negativamente con salud mental y positivamente con mayor propensión a la supresión de pensamientos negativos, mayor tendencia a justificar las agresiones y niveles más elevados de impulsividad.

Además, la capacidad de los alumnos para reparar sus emociones se relacionó positivamente con mayor salud mental y negativamente con la justificación de menor tendencia a justificar comportamientos agresivos informaron de mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y supresión de pensamientos negativos, una mayor habilidad para distinguir sus emociones y más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas.

En España, estudios preliminares también han sacado a la luz relaciones significativas entre una alta IE percibida y un menor consumo de sustancias ilegales, Maldonado y Extremera (2000), que puede considerarse otro indicador de adaptación en el ámbito escolar. Extremera et al., (2004) ha encontrado pruebas de validez predictiva de la IE en variables de funcionamiento social, relaciones de amistad y empatía, es decir, mayor calidad en la calidad de las relaciones interpersonales.

En cambio Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera (2006) examinan la relación entre la IEP y el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. Como la investigación previa ha mostrado, la IE está relacionada con la disminución de conductas de riesgo para la salud.

La hipótesis básica de este estudio es que las personas que tienen más desarrolladas estas habilidades, no recurrirán al consumo de drogas como estrategia para regular sus estados emocionales negativos. En el estudio participaron adolescentes de distintos centros de enseñanza secundaria de la provincia de Málaga. Los resultados mostraron que los adolescentes con una mayor puntuación en IE tenían un consumo más moderado de tabaco y alcohol. Estas sustancias como una forma externa de auto-regulación emocional, Fernández-Berrocal et al., (2006).

Respecto a la relación entre IE y rendimiento académico, Schutte et al., (1998) encontraron correlaciones positivas en un estudio con estudiantes universitarios de primer curso. No obstante, otros autores no han hallado esta relación, Chico (1999); Newsome et al., (2000). En España, el grupo de investigación de IE de la Universidad de Málaga, ha analizado también estas relaciones entre IE y rendimiento, hipotetizando que, probablemente, la IE tiene una función mediadora y no directa sobre el rendimiento, Extremera et al., (2001).

A su vez, Pérez et al., (2006), presenta en su estudio las implicaciones de una elevada IE en el logro académico de estudiantes universitarios. Los autores hacen un énfasis especial en la importancia de las habilidades emocionales en la etapa universitaria, donde el nivel intelectual es muy homogéneo debido a los diferentes filtros educativos de la muestra y en la que otros factores no intelectuales podrían ejercer una mayor influencia sobre el rendimiento académico.

Estudios realizados en la Universidad de Cádiz, Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez (2005); Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004), encuentran correlaciones estadísticamente significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria, que se mantienen con independencia de la influencia que sobre las notas tiene la personalidad y la inteligencia general o el efecto combinado de ambos.

En el ámbito internacional, se puede destacar el estudio llevado a cabo por Van der obtuvieron relaciones bajas, incluso negativas, entre algunos factores de la inteligencia emocional y el cociente intelectual general, de acuerdo a lo esperado; mientras que se produjeron asimismo relaciones significativas entre la inteligencia emocional y el inventario de los cinco grandes factores de personalidad, a pesar de lo cual la inteligencia emocional mostró un incremento significativo en la explicación del rendimiento académico más allá de la contribución realizada por la inteligencia psicométrica tradicional y las medidas de personalidad.

Es así que Vela (2004), obtuvo resultados semejantes con estudiantes estadounidenses, una vez que se produjo una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico; además, la inteligencia emocional contribuyó a predecir el rendimiento más allá de lo que lo hizo un test estandarizado de logro empleado para la admisión de los estudiantes. Resultados similares a los obtenidos por Sternberg (2004) empleando medidas de inteligencia práctica.

Sin embargo, en el estudio de Barchard (2003), aunque aparece una relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico, esta relación desaparece una vez que se controla el efecto de la inteligencia académica. Del mismo modo, Bastian, Burns y Nettelbeck (2005), no encuentran relación entre inteligencia emocional y logro académico en estudiantes universitarios, aunque sí aparece relacionada con varias habilidades para la vida, como satisfacción vital, manejo de emociones y situaciones estresantes, etc.

En un estudio con estudiantes universitarios Pérez et al., (2007), los resultados tomados en su conjunto claramente ponen de manifiesto que no aparecen relaciones entre el cociente intelectual CI y las diferentes variables relativas a la inteligencia emocional; mientras que sí se producen relaciones significativas entre varias de las variables relativas a la inteligencia emocional y el rendimiento académico, incluso cuando se controla el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional.

Por otra parte, la contribución que hacen varias de las variables relativas a la inteligencia emocional a la predicción de las calificaciones académicas, pone de manifiesto que los aspectos emocionales guardan cierta relación con el logro académico, en línea con los trabajos de Schutte et al., (1998), Parker et al., (2004), Petrides et al., (2004) y Drago (2005). Esta relación se mantiene incluso cuando se controla el efecto del cociente intelectual, como en el caso de Van der Zee et al, (2002) y Vela (2004).

En conjunto, estos resultados apuntan a la existencia de relaciones moderadas, aunque significativas, de los factores emocionales con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Teniendo en cuenta la importancia que se ha atribuido a algunos aspectos propiamente no-intelectuales de la inteligencia, como la inteligencia emocional, en el logro académico y profesional y en el desarrollo profesional en general, Dulewicz, Higgs, y Slaski, (2003), es necesario aportar mayor evidencia empírica sobre esta relación, una vez que no siempre se pone de manifiesto la influencia de los aspectos socioemocionales, Barchard (2003); Zeidner, Mathews y Roberts (2004).

3.6.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PERSONALIDAD

Por otro lado, las investigaciones referidas al ámbito de la personalidad y la IE, dan cuenta de interesantes hallazgos como los estudios realizados en Estados Unidos que han mostrado que los estudiantes universitarios con más IE (evaluada con el

TMMS) informan menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y menos rumiación. Además cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos, Salovey et al., (2002) e, incluso, se recuperan emocionalmente mejor de los estados de ánimos negativos inducidos experimentalmente, Salovey et al., (1995).

Otros estudios realizados en Australia presentan evidencias de que los estudiantes universitarios con alta IE responden al estrés con menos ideaciones suicidas, comparados con aquellos con baja IE, e informan de menor depresión y desesperanza, Ciarrochi et al., (2002). Igualmente, Liau et al., (2003) han encontrado que los estudiantes de secundaria que indican menores niveles de Inteligencia Emocional tienen puntuaciones más altas en estrés, depresión y quejas somáticas.

Los estudios llevados a cabo con una medida de habilidad (MEIS) presentan resultados similares. Los estudiantes universitarios con niveles altos de IE muestran una mayor empatía, una satisfacción ante la vida más elevada y mejor calidad en sus relaciones sociales, Ciarrochi et al., (2000).

El autor Jiménez et al., (2008), realizó un estudio en España de IE y factores de riesgo emocional para medir la relación de IE y ansiedad y depresión. El factor Neuroticismo, es el que más se relaciona con la IE, mientras que el resto de factores de personalidad no parecen presentar relación con el concepto. De acuerdo con investigaciones anteriores, Extremera y Fernández-Berrocal, (2006); Ferrando, Ferrándiz, Hernández, (2007), se han obtenido correlaciones significativas y positivas entre Neuroticismo y percepción de emociones.

Se debe recordar que altas puntuaciones en este factor de personalidad que es el más universal, indican que la persona tiende a ser emocionalmente inestable, es decir, que el sujeto presenta una mayor susceptibilidad o una mayor vulnerabilidad a las perturbaciones psicológicas.

Estos resultados indican que los estudiantes más inestables, presentan altas puntuaciones en percepción de emociones, es decir, que atienden excesivamente a sus estados emocionales y se preocupan demasiado por ellos.

Con respecto a las escalas comprensión y regulación emocional, observamos correlaciones negativas, lo que indica que aquellos con alta inestabilidad emocional, presentan problemas a la hora de comprender y regular los estados emocionales negativos que tienden a experimentar.

Por el contrario, los sujetos que puntúan bajo en Neuroticismo, que son emocionalmente estables, muestran bajas puntuaciones en percepción y altas en comprensión y regulación, lo que indican que son personas que no están excesivamente pendientes de cómo se sienten, quizás porque son capaces de identificar con claridad sus sentimientos y porque cuentan con las habilidades y estrategias necesarias para poder controlar y regular.

En España, también se han llevado a cabo investigaciones con estudiantes adolescentes de enseñanza secundaria obligatoria, Fernández-Berrocal et al., (1999). Los resultados han mostrado que cuando a los adolescentes se les divide en grupos en función de sus niveles de sintomatología depresiva, los alumnos con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos en niveles más altos en IE, en concreto por una mayor claridad hacia sus sentimientos y niveles más elevados de reparación de sus emociones.

En cambio, los escolares clasificados como depresivos tenían menores niveles en estos aspectos de IE y mayores puntuaciones en ansiedad y en la frecuencia de pensamientos repetitivos y rumiativos que tratan de apartar de su mente. Igualmente, altas puntuaciones en IE se han asociado a puntuaciones más elevadas en autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital, y menores puntuaciones en ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos, Fernández-Berrocal et al., (2002; Extremera, (2003). El mismo tipo de relaciones entre la IE y el ajuste emocional en estudiantes universitarios se ha encontrado en otros países de habla hispana como Chile. Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, (2002).

3.6.3. ESTUDIOS CULTURALES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Los estudios sobre las diferencias culturales en IE han sido escasos, Fernández-Berrocal et al., (2005); Roberts, Zeidner y Matthew, (2001); Van Rooy, Alonso y Viswesvaran, (2005), analizan las diferencias étnicas en los Estados Unidos y México en IE utilizando el TMMS con cuatro grupos: Afro-Americanos, significativas entre los grupos étnicos para Atención y Claridad, obteniendo los Mexicanos puntuaciones más bajas que los Afro-Americanos, Latino-Americanos y Caucásicos.

No obstante, en Reparación no se encontraron diferencias significativas entre los grupos.

Por otra parte, los resultados indicaron diferencias significativas de género en Atención y Claridad. Las mujeres puntuaron más alto que los hombres en Atención, pero más bajo en Claridad. Estos resultados se interpretan bajo el prisma de las diferencias culturales existentes en la dimensión individualismo/colectivismo entre Estados Unidos y México.

Finalmente, los investigadores concluyen que debemos ser cautos antes de asumir diferencias étnicas en IE sin primero controlar variables socio-demográficas relevantes, Fernández-Berrocal et al., (2006).

En síntesis, varios trabajos en los niveles educativos iniciales y medios muestran una relación entre IE y la salud mental de los estudiantes, mejor rendimiento académico y un comportamiento más controlado y adaptado. Igualmente, en los niveles educativos superiores distintas investigaciones han encontrado relaciones significativas entre indicadores de adaptación social en universitarios y alta IE. Estos indicadores incluyen síntomas de salud mental, mayor satisfacción vital, mejores relaciones sociales, mayor empatía, relaciones íntimas y afectivas más satisfactorias, etc.

3.7. MODELOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

En la actualidad asistimos al debate científico referente a cuál es la postura teórica adecuada para estudiar la inteligencia emocional y su desarrollo. Las distintas aportaciones teóricas realizadas hasta el momento, denotan una pluralidad de concepciones sobre la inteligencia emocional, atendiendo a las distintas habilidades que forman parte del constructo.

Esta diversidad ha sido analizada por Petrides y Furham (2000, 2001), y preeriormente reforzada por Pérez, Petrides y Furham, (2005), quienes agruparon las diferentes propuestas teóricas planteadas por los distintos autores en dos modelos teóricos: uno que concibe la inteligencia emocional como habilidad, que tiene en cuenta el procesamiento de la información emocional y las capacidades relacionadas con dicho procesamiento, enfocado en las habilidades emocionales básicas, Mayer y Salovey, (1997); Mayer et al., (2000); y por otra parte, otro modelo integrado por aquellos investigadores que combinan dimensiones de personalidad como asertividad, optimismo, etc., con

habilidades emocionales, Bar-On, (2000); Goleman, (2001), al que denominan modelo mixto.

A lo largo de la última década se ha creado una clara distinción entre los modelos teóricos de inteligencia emocional de habilidad (aquellos que se focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo), y los modelos mixtos (aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad).

Otros autores se han ocupado de definir el constructo de inteligencia emocional, Saarni (2000), Davies et al., (1998), Epstein (1998), Bar-On (1997), Shutte et al. (1998) y muchos otros. Algunos abogan por un marco amplio de la IE, en la cual incluyen todo lo que no queda contemplado en la inteligencia académica, como control del impulso, automotivación, relaciones sociales, etc., Goleman, (1995); Bar-On, (1997, 2000).

El análisis de las definiciones aportadas por Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Schutte et al. (1998), Bar-On (1997, 2000), Saarni (2000), Mayer et al., (2000), etc., pone de manifiesto las discrepancias. Por otra parte, conviene recordar que las discrepancias sobre el concepto de inteligencia han estado presentes a lo largo de todo el siglo XX, Sternberg, (2000).

Las aportaciones de la neurociencia no permiten dirimir el litigio entre los dos modelos de inteligencia emocional (amplio o restrictivo). Sin embargo, estas investigaciones aportan evidencia que apoyan la existencia de una inteligencia emocional, entendida como un conjunto de habilidades que son distintas de las habilidades cognitivas o CI, Bechara, Tranel, Damasio, (2000).

Existen dos modelos principales en el estudio de la inteligencia emocional: el modelo de rasgos y el modelo de habilidades; desde los cuales se lleva a cabo un debate en torno a la conceptualización y medición del constructo.

Aunque para algunos autores se trata de modelos complementarios, Ciarrochi et al., (2000), para los autores del modelo de habilidad la inteligencia debe considerarse separada de los rasgos estables de personalidad, para poder determinar y analizar el grado en que influyen en el comportamiento de las personas y en su competencia general, Mayer et al., (1993; 1997).

A continuación se esquematizan los modelos que se han desarrollado a partir de las investigaciones de diversos autores.

Es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y/o comprender nuestras emociones.

Más formalmente, es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud *IE es...un conjunto de capacidades no-cognitivas competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales. IE incluye auto-control, entusiasmo, persistencia, y la habilidad para motivarse a uno mismo... Hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas La habilidad para acceder y/o Bar-On, (1997) que integran la IE: generar sentimientos que faciliten el carácter, el pensamiento para comprender. Goleman, (1995), emociones y razonar emocionalmente, y finalmente la habilidad para regular emociones propias y ajenas, Mayer y Salovey, (1997).

3.7.1. MODELO DE RASGOS

Los modelos mixtos se centran en rasgos de comportamiento estable y variables de personalidad (empatía, asertividad, impulsividad, optimismo), así como otras muchas variables sin ninguna constatación de su verdadera vinculación con la IE. Mayer, Caruso y Salovey, (1999); Mayer y Cobb, (2000).

Por ejemplo, Goleman (1995), realiza una interpretación del concepto en su libro “Inteligencia Emocional”, en la que incluye cinco componentes básicos, aunque posteriormente incluye otro conjunto de atributos de personalidad (autoconciencia, control de impulsos, manejo de estrés), rasgos motivacionales (auto-motivación) o áreas comportamentales (manejo de las relaciones interpersonales), Cabello et al., (2010).

A su vez, Goleman (1995), parte de una conceptualización más amplia al considerar la inteligencia emocional como una combinación de atributos estrechamente relacionados con la personalidad distinta del CI, y que suele ir relacionada con competencias ligadas al logro académico y profesional, Bar-On, (2000); Goleman, 1995, 1998; McCrae, (2000)

Es la inteligencia emocional un aspecto relevante que complementa y dota de una serie de habilidades y capacidades necesarias del sujeto, que favorecen y facilitan la consecución de metas en el individuo en su tarea vital, y actúa como buena predictora de la adaptación de una persona al medio, Boyatzis et al., (2000); Extremera et al., (2006). El punto de vista de Goleman (1995), probablemente sea el que se haya difundido más. Recogiendo las aportaciones de Salovey et al., (1990), considera que la inteligencia emocional es:

1) Conocer las propias emociones: El principio de Sócrates "conócete a ti mismo" nos habla de esta pieza clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de las propias

emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. Una incapacidad en este sentido nos deja a merced de las emociones incontroladas.

2) Manejar las emociones: La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.

3) Motivarse a sí mismo: Una emoción tiende a impulsar una acción. Por eso las emociones y la motivación están íntimamente interrelacionados. Encaminar las emociones y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional conlleva a demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos objetivos. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.

4) Reconocer las emociones de los demás: El don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es el fundamento del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean. Esto las hace apropiadas para las profesiones de la ayuda y servicios en sentido amplio (profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, médicos, abogados, expertos en ventas, etc.).

5) Establecer relaciones: El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar sus emociones. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

La inteligencia emocional se conceptualiza como un constructo que incluye tanto aspectos de personalidad como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y manejar las emociones, Bar-On, (1997).

El Modelo de Competencias Emocionales, se incluye dentro del modelo de rasgos, este modelo está en proceso de construcción, análisis y revisión permanente. La versión que aquí se presenta es una actualización de versiones anteriores, Bisquerra, (2000, 2003); Bisquerra, et al., (2007). Ellos entienden las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La finalidad de estas competencias se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social.

En el modelo que presentan, las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar, Bisquerra, (2009).

Para Bisquerra et al., (2007) existe una cierta confusión entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional. Consideran que la inteligencia emocional, conocida en algunos trabajos por EI (emotional intelligence) o EQ (emotional quotient), es un constructo hipotético propio del campo de la psicología, que ha sido defendido por Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Mayer et al., (1997), Schulze y Richard (2005) y muchos otros. Pero está sobre la mesa del debate la existencia o no de este constructo. Algunos autores, Davies et al., (1998); Hedlund et al., (2000), Saarni, (2000), entre otros, han cuestionado la existencia de la inteligencia emocional.

Mientras que Bisquerra (2003) y Pérez et al., (2005), exponen el recorrido histórico del concepto de inteligencia emocional, donde se pueden observar las sucesivas definiciones y debates en torno a dicho concepto que es centro de interés y discusión en numerosas investigaciones (ver por ejemplo <http://eiconsortium.org>). Dejamos para el campo de la psicología este debate.

Lo que no se pone en duda es la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales, Bar-On et al., (2000), Cohen, (1999); Elias, Tobias y Friedlander, (2001); Goleman, (1995, 1999); Saarni, (2000); Salovey y Sluyter, (1997) y un largo etcétera. La competencia emocional pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo. Por tanto tiene unas aplicaciones educativas inmediatas, Bisquerra et al., (2007).

3.7.2. MODELO DE HABILIDADES

Desde el modelo teórico de Salovey y Mayer, la inteligencia emocional es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea, Mayer et al., (1993).

Desde esta primera conceptualización los autores desarrollan su modelo teórico y lo publican en 1997, convirtiéndose en el modelo teórico con mayor rigor científico.

Se centra en la aptitud para procesar información afectiva, Zeidner, Matthews y Roberts, (2001), que incluye un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información, Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, (2002).

La inteligencia emocional es definida como: “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”, Mayer et al., (1997).

En España también empiezan a aparecer programas de alfabetización emocional y de aprendizaje socio-afectivo que educan al alumno en una serie de capacidades elementales y necesarias para el bienestar individual (para una revisión detallada, ver el informe sobre la educación emocional y social en España; Fernández- Berrocal, 2008). Por ejemplo, es de destacar la labor realizada en Santander por la Fundación Marcelino Botín, a través de la experiencia educativa denominada Educación Responsable, en la que se lleva a cabo un proceso de investigación, creación, implementación, apoyo y evaluación para ofrecer recursos y técnicas que faciliten el aprendizaje cognitivo y socioemocional de los jóvenes.

En Guipúzcoa se está desarrollando en la actualidad una actuación integral con políticas públicas de promoción de la inteligencia emocional. Se trata de una actuación pionera por su concepción, tratamiento y orientación territorial integrando diferentes ámbitos de intervención (centros educativos, familias, núcleos comunitarios y ámbitos organizativos), y herramientas de intervención aplicadas. En el ámbito educativo se incluye la formación en inteligencia emocional del profesor y del equipo directivo. Aunque los resultados no han sido publicados en la actualidad, el efecto de la formación de los profesores y del personal directivo ha sido evaluado con un diseño pretest-intervención-preest.

Por otro lado, en Cataluña, el GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en investigar sobre orientación psicopedagógica en general, y más específicamente sobre educación emocional. En la actualidad, el GROU centra sus actividades tanto de investigación como de formación en la educación emocional. Dentro de este grupo de

investigación, Soldevila, Filella y Agulló (2007), han diseñado una intervención para la formación del profesorado en educación emocional realizado bajo la modalidad de asesoramiento y, en concreto, del modelo de consulta colaborativa.

Este modelo se caracteriza porque considera indispensable establecer colaboración entre el equipo de maestros y el equipo asesor, y el diseño del programa de educación emocional a implementar se elabora conjuntamente. Para analizar los efectos de la formación en educación emocional de los profesores se aplicó un cuestionario de sus conocimientos en el ámbito de educación emocional como medida pretest y preest. Los resultados mostraron un aumento en el conocimiento emocional de los profesores a la hora de aplicar un programa. A continuación, presentamos algunos ejemplos sencillos y prácticos para ayudar a desarrollar y mejorar las habilidades emocionales del profesorado.

En el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga se ha puesto en práctica un curso de IE con numerosos grupos de docentes de diferentes provincias españolas para una propuesta similar con adultos, ver Fernández–Berrocal, Extremera y Ramos, (2004). El curso es de carácter eminentemente práctico y vivencial, y persigue que el profesorado mejore sus propias habilidades emocionales para que a su vez este desarrollo repercuta en su vida personal y laboral.

Aunque la duración del curso debe resultar flexible para adecuarse a las práctica, con una estructura basada en el modelo teórico de Mayer et al., (1997) y una duración de 45 horas, cuarenta presenciales y cinco horas de seguimiento online por parte de los profesores del curso. Pasadas las ocho primeras sesiones, durante un periodo de un mes se suspenden las clases presenciales.

A lo largo de este mes, los asistentes al curso deben poner en práctica en sus aulas lo aprendido hasta ahora de modo transversal, esto es, elaborar unas unidades didácticas

que desarrollen los aspectos socio-emocionales a través de diversas materias como literatura, matemáticas, educación física, etc.

Para ello los asistentes al curso cuentan con cinco horas cada uno de seguimiento online por parte de los profesores del curso. Tras este intervalo de tiempo se reanudan las sesiones presenciales novena y décima en las que cada uno de los asistentes describa la aplicación que ha llevado a cabo en su aula.

A manera de conclusión se puede decir que el modelo teórico propuesto por Mayer y Salovey, donde conceptualizan la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que componen una inteligencia genuina, Mayer, Roberts y Barsade, (2008) y que por tanto es posible desarrollar, se nos presenta como el modelo a partir del cual la investigación empírica y el desarrollo de programas de entrenamiento cobran sentido y mayor rigurosidad y coherencia.

Además, el hecho de que el modelo esté constituido por cuatro ramas de habilidades permite desarrollar programas bien estructurados que admitan su fácil aplicación, seguimiento y evaluación. Actualmente, los autores mantienen las habilidades incluidas en esta reformulación, Mayer et al., (1999) y siguen definiendo a la IE como: la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones, Mayer et al., (2000). Esencialmente, según esta definición de IE, se trataría de la habilidad para unificar emociones para facilitar el razonamiento más inteligente y pensar más inteligentemente sobre nuestra vida emocional, Mayer et al., (1997).

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Dado la amplitud de la investigación se optó por tomar la investigación Descriptiva: “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (...) Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar.”, Sampieri H. (1997)

Es decir, que estudios de este tipo describen lo más importante de las variables de estudio, de acuerdo a los aspectos, dimensiones que se deseen analizar. Por tanto este tipo de estudio:

“Mide de manera más bien independiente los conceptos o variables con los que tienen que ver (...) su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas”
Sampieri H. (1997)

Por tanto, tomando en cuenta el objetivo de investigación y lo que se pretende en la investigación, se va a elaborar ciertos constructos y categorías permitiendo así descubrir ciertos fenómenos que no fueron considerados o tratados dentro del clima pedagógico en universidades, es por ello que vamos a medir ciertos valores de manera descriptiva. Como lo menciona Tamayo Tamayo:

“Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente. La investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho, y su

característica fundamental es la de presentarnos una interpretación correcta”, Tamayo T. Mario (2003).

4. 2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El método aplicado en esta investigación es CUALI-CUANTITATIVO, por el abordaje de la investigación como un elemento objetivo mediante su dimensionalidad y la cantidad de concurrencia, lo realizamos como un proceso secuencial, continuo y circular, mediante el cual se conecta la categorización e interpretación de los datos.

Según Rodney Pereira. (2015), involucra un esquema basado de la siguiente manera:

“Se parte de una teoría general y/o particular cuyas proposiciones están lógicamente interconectadas y de las que pueden deducirse uniformidades empíricas. De esta teoría se extrae, para su contrastación empírica, una o varias variables consecuentemente con las hipótesis. Las hipótesis se formulan como proposiciones en las que afirma la existencia o no de una relación esperada entre al menos dos variables. La información se procesa y analiza con métodos estadísticos y se procede a su interpretación para luego su generalización empírica.

Si los datos corroboran la hipótesis, se comprueba la validez externa de la investigación; si la investigación pretende comprobar una teoría, esta se valida. En caso contrario se rechazan las hipótesis o la teoría por los hallazgos”. Pereira, Rodney, (2015).

4.3. PARADIGMA CUALI-CUANTITATIVO

Dentro del método CUALI-CUANTITATIVO lo realizamos como un proceso ANALÍTICO, el cual consiste en:

“El análisis en un procedimiento teórico mediante el cual un todo complejo se descompone en sus diversas partes y cualidades, el análisis permite la división mental del todo en sus múltiples relaciones y componentes”, Garcia Duchen, Juan Eduardo (2008).

Además estas se utiliza en investigaciones de carácter descriptivo y en algunos casos no contiene hipótesis es implícita en el documento, en ella figura la descomposición de un todo en sus elementos, el cual involucra:

- Descomposición del fenómeno
- Enumeración de las partes
- Ordenamiento y clasificación

El logro de estos elementos facilita su reconocimiento y su abordaje de forma más profunda para llegar a los resultados eficientemente.

4.4. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Técnica

La técnica es un conjunto de saberes prácticos o procedimientos para obtener el resultado deseado. Una técnica puede ser aplicada en cualquier ámbito humano: ciencias, arte, educación etc. Aunque no es privativa del hombre, sus técnicas suelen ser más complejas que la de los animales, que sólo responden a su necesidad de supervivencia, Ferreiro Emilia (2000).

Instrumento de recolección de datos

1ro. CUESTIONARIO DE ESCALA LIKERT

Tomando en cuenta la envergadura de la investigación y para ejecutarlo de forma más certera a la investigación que pretendemos realizar utilizamos un cuestionario de escala Likert el cual será utilizado para el ente de la educación Superior, y mediante ella podremos conocer algunas premisas con relación a la inteligencia emocional. Asimismo, ambos instrumentos son cuestionarios los cuales, como nos habla Sampieri (2010). “Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir”.

En esta investigación se optó por la adaptación de estos instrumentos a un cuestionario de escala Likert el cual es: “Una estructura que presenta un conjunto de Ítems en forma de proposiciones positivas (favorables) sobre hechos y colectivos de persona e instituciones respecto de los cuales se les pide que las personas sometidas a observación expresen su opinión o actitud. Para ello es necesario que cada ítem contenga una graduación escalonada de respuestas que vayan de los más favorables a lo menos favorables de tal manera que permitan a las personas observadas, expresar su opinión y parecer de manera objetiva y precisa”, Carrasco, Díaz S. (2015).

2do. GRUPOS FOCALES

La técnica de los grupos focales es una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procura que un grupo de individuos seleccionados por los investigadores discutan y elaboren, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación, por ejemplo, una detección de necesidades sociales de formación.

Si se logra generar un ambiente adecuado y se controlan las variables necesarias, se obtiene información valiosa tanto del contexto, relaciones y actores directamente involucrados en la temática en estudio.

4.5. POBLACIÓN

“El universo o población es todo el grupo de objetos, personas u organismos que tienen características en común, los cuales permiten diferenciarse de cualquier otro grupo”, Nagui, (1988). Para el presente caso de intervención, el universo de estudio está conformado por los siguientes sectores:

- Docentes = 150
- Estudiantes = 1300

4.6. TIPO DE MUESTRA

Contiene un muestreo, **PROBABILÍSTICO** por tratarse de una población establecida bajo los criterios de la investigación descriptiva, las cuales se sacaron de la población total y luego se segmentó según el grado de estudio.

4.6.1. DETERMINACIÓN DE MUESTRA

Primeramente para los patrocinados se establece un trabajo de muestra aleatoria simple o al azar y tomando en cuenta la población que alberga a 150 docentes.

En éste sentido se tiene la siguiente fórmula para los docentes de la Carrera de Educación Parvularia:

$$n = \frac{Z^2 * p * q * N}{Z^2 * p * q \oplus (e)^2 * N}$$

Donde:

$$Z = 1,654$$

$$N = 150$$

$$p = 0,8$$

$$q = 0,2$$

$$e = 0,115$$

$$n = \frac{1,654^2 * 0,8 * 0,2 * 370}{1,654^2 * 0,8 * 0,2 \oplus (0,115)^2 * 150}$$

$$n = \frac{161.9544}{0,437715 + 4.89325}$$

$$n = 66 \text{ casos}$$

En el caso de los estudiantes la población alberga un aproximado de 1300 Estudiantes. Se trabajó con el grado de estudio desde lo inicial, hasta los que están por egresar, que serían los de 5to año y se recurrió al Muestreo estratificado.

En éste sentido se tiene la siguiente fórmula para los estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia:

$$n = \frac{Z^2 * p * q * N}{Z^2 * p * q \oplus (e)^2 * N}$$

Donde:

$$Z= 1,654$$

$$N= 1300$$

$$p= 0,8$$

$$q= 0,2$$

$$e= 0,05$$

$$n = \frac{1,654^2 * 0,8 * 0,2 * 1300}{1,654^2 * 0,8 * 0,2 \oplus (0,05)^2 * 1300}$$

$$n = \frac{569,028928}{0,437715 + 3,25}$$

$$n = 149 \text{casos}$$

4.6.2. DETERMINACIÓN DE MUESTRA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES

En la determinación de la muestra poblacional se han utilizado criterios de selección cuantitativa.

Docentes. De acuerdo a estos criterios y por contar con la lista de los docentes tanto Interinos como invitados proporcionada por la dirección de Carrera de Educación Parvularia, se ha visto por conveniente determinar una muestra probabilística basada en un MUESTREO ALEATORIO SIMPLE O AL AZAR. “El elemento más común para obtener una muestra representativa es la selección al azar -aleatoria-, es decir, que cada uno de los individuos de una población tiene la misma posibilidad de ser elegido. Si no se cumple este requisito se dice que la muestra es viciada, por lo que si cada uno de los

elementos de la población no tiene la misma posibilidad de ser elegido se habla entonces de una muestra viciada.

Para tener la seguridad de que la muestra al azar no es viciada, debe emplearse para su constitución una tabla de números aleatorios. El muestreo al azar o aleatorio simple es la base fundamental del muestreo probabilístico”, Tamayo Mario (1998).

Así se ha determinado trabajar con:

Muestra probabilística de docentes fue la siguiente.

CUADRO N° 1
CANTIDAD DE DOCENTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN
PARVULARIA

Cantidad total en Docentes de la Carrera de Educación Parvularia	Porcentaje	Muestra	Porcentaje
150	100%	66	44%

Fuente: Elaboración propia

Estudiantes Partiendo por lo mismo, en este caso se tiene una muestra estratificada: “Se dice que una muestra es estratificada cuando los elementos de la muestra son proporcionales a su presencia en la población. La presencia de un elemento en un estrato excluye su presencia en otro; es un requisito del muestreo estratificado. En la muestra estratificada la presentación de los elementos en los estratos es proporcional a su representación en la población.

Para el muestreo estratificado se divide la población en varios grupos o estratos con el fin de dar representatividad a los distintos factores que integran el universo o población del estudio; la condición de la estratificación es la presencia en cada estrato de las características que conforman la población.

Para la selección de los elementos o unidades representantes de cada estrato se utiliza el método del muestreo aleatorio o al azar”, Tamayo Mario (1998).

Tomando en cuenta la disponibilidad de los estudiantes y el grado de seriedad que se busca se realizó la siguiente segmentación:

CUADRO N° 2
CANTIDAD DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN
PARVULARIA

Cantidad total en Estudiantes de Educación Parvularia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1300	100%	149	11,85%

Fuente: Elaboración propia

4.6.3. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

En un sentido plenamente general se señala que el cruce de instrumentos es una técnica de investigación, que no muchos la utilizan. Por ende, en el presente trabajo se implementó fundamentalmente para su validación correspondiente, como lo señala Cohen, et al. (1990), el cruce de instrumentos como el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano.

En el presente trabajo se implementó cruce de instrumentos en los niveles combinados de los cuestionarios y el grupo focal, utilizándose más en las ciencias sociales, siendo a nivel individual, nivel interactivo, y a nivel de colectividades.

Los cuales conforme se demostrará en su debido momento en el informe se determinaran el valor importante de los mismos.

4.7. FUENTES

4.7.1. FUENTES PRIMARIAS

Se realizó una revisión documental de libros especializados existentes sobre el tema de estudio, de autores nacionales y extranjeros y documentos educativos que tienen que ver con la temática.

4.7.2. FUENTES SECUNDARIAS

Se tomó en cuenta las publicaciones en revistas y artículos especializados, que trataron la temática de estudio.

4.8. INSTRUMENTOS

La presente investigación se basó en el cuestionario original del libro, “La Inteligencia Emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones”, de Robert K. Cooper, Ph.D. Ayman Sawaf, Editorial Norma, (1998), Bogotá, Colombia, Pag. 292 – 307, que está dirigido a determinar la percepción de la Inteligencia Emocional en poblaciones humanas diversas.

El cuestionario CE, (Cociente Emocional), originalmente consta de 261 ítems referidos al tipo de relaciones inter e intra personales, divididos en subcategorías que son: Sucesos de la vida, Presiones del trabajo, Presiones personales, Conciencia emocional de sí mismo, Expresión emocional, Conciencia emocional de otros, Intención, Creatividad, Elasticidad, Conexiones interpersonales, Descontento constructivo, Compasión, Perspectiva, Intuición, Radio de confianza, Poder personal, Integridad, Salud general, Calidad de Vida, Cociente de relaciones y Óptimo rendimiento.

Al instrumento original se vio por conveniente realizar algunas modificaciones, las que fueron, subdividir en dos dimensiones para la mejor comprensión del cuestionario, estas son: Percepción Interpersonal y Percepción Intrapersonal. Además, se tomó en cuenta las subcategorías más importantes del cuestionario para esta investigación: Presiones del trabajo, Conciencia emocional de sí mismo, Expresión emocional, Conciencia emocional de otros, Creatividad, Descontento constructivo, Inestabilidad Emocional, Proyección emocional y Satisfacción emocional.

Con el objetivo de contar con un instrumento que contemple los requisitos de Confiabilidad y Validez, se realizó una prueba piloto a estudiantes de 5to. Semestre de la Carrera de Gestión Turística y Hotelera de la Universidad Pública de El Alto en la gestión 2017 del primer semestre.

El procedimiento de validación consistió en la aplicación del instrumento reformulado en 100 estudiantes (varones y mujeres), y 85 docentes. La técnica utilizada para determinar el coeficiente de confiabilidad se llama: “Análisis del número de errores o rupturas al patrón ideal”. Éste consiste en detectar los errores o las respuestas que rompen el patrón establecido, contabilizarlos y compararlos con el número de ítems totales. De esta forma, se establecieron los siguientes coeficientes de confiabilidad:

Estudiantes: 0.92 de confiabilidad

Docentes: 0.98 de confiabilidad

Se toma el menor valor encontrado como la confiabilidad atribuida al instrumento, cabe recordar que mientras más cerca al valor 1 el coeficiente, cuenta con un instrumento perfectamente válido.

Se realizó este procedimiento pese a contar con la validación de los autores Robert K. Cooper, Ph.D. Ayman Sawaf. Esto con el fin de poder contar con un instrumento

totalmente válido que refleje la verdadera percepción de ambos agentes educativos en su contexto.

Respecto a la validez, podemos indicar que de acuerdo a Hernández (2000), la validez está determinada por tres rasgos.

4.9. LA VALIDEZ DE CONTENIDO, LA VALIDEZ DE CRITERIO Y LA VALIDEZ DE CONSTRUCTO

La **Validez de contenido**, radicó en el hecho de que cada subcategoría indicada en la Categorización de variables fue medida por ítems específicos.

La **Validez de criterio**, es implícita en el instrumento por ser una derivación del cuestionario original de Robert K. Cooper, Ph.D. Ayman Sawaf, además de haberse realizado una prueba piloto, lo que también ayudó a determinar la validez de criterio, ya que ambas pruebas fueron comparadas correspondiendo este procedimiento al criterio de validez concurrente.

La **Validez de constructo**, viene determinada a partir de la fundamentación del Marco Teórico en el que se indican estudios previos realizados para las subcategorías evaluadas.

Por consiguiente, se puede afirmar que el instrumento modificado del CE, (Cociente Emocional), cuenta con los criterios de validez y confiabilidad rigurosamente determinado. Este hecho permitió desarrollar una investigación con su respectivo rigor y valor científico.

CAPÍTULO V
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

5. INTERPRETACIÓN DE DATOS

5.1. DATOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA.

a) Sexo de los estudiantes

CUADRO N° 3
SEXO DE LOS ESTUDIANTES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	10	6,7	6,7	6,7
	Femenino	139	93,3	93,3	100,0
	Total	149	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Los datos expresados en esta tabla, refleja la población encuestada las mismas que figuran un total de 149 casos, las cuales están distribuidas en dos, mismas que la componen del 6,7% de varones y un 93,3% de mujeres.

b) Edad de los estudiantes

**CUADRO N° 4
EDAD DE LOS ESTUDIANTES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18	5	3,4	3,4	3,4
	19	9	6,0	6,2	9,6
	20	19	12,8	13,0	22,6
	21	19	12,8	13,0	35,6
	22	20	13,4	13,7	49,3
	23	20	13,4	13,7	63,0
	24	20	13,4	13,7	76,7
	25	15	10,1	10,3	87,0
	26	3	2,0	2,1	89,0
	27	3	2,0	2,1	91,1
	28	2	1,3	1,4	92,5
	29	4	2,7	2,7	95,2
	30	3	2,0	2,1	97,3
	33	1	0,7	0,7	97,9
	37	1	0,7	0,7	98,6
	40	1	0,7	0,7	99,3
	42	1	0,7	0,7	100,0
	Total	146	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,0		
Total		149	100,0		

Fuente: Elaboración propia

La población media dentro de la tabla esta figurada en la edad de 22 años comprendiendo las edades de 18 años a 42 años mismas que tiene una significancia en los datos que se van a presentar en las siguientes tablas.

c) Año en que cursa la Carrera de Educación Parvularia

**CUADRO N° 5
AÑO EN QUE CURSA LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	45	30,2	30,2	30,2
	2	15	10,1	10,1	40,3
	3	46	30,9	30,9	71,1
	4	15	10,1	10,1	81,2
	5	28	18,8	18,8	100,0
	Total	149	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes que cursan el 1er. año comprenden un 30% de los casos y 10% está compuesta por estudiantes de 2do. año, en cambio el 30% lo comprenden los estudiantes de 3er. año de la Carrera de Educación Parvularia seguido de un 10% por los estudiantes de 4to. año y finalmente el 18% compuesto por los estudiantes de 5to año.

d) El estado de trabajo en los estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia.

CUADRO N° 6
ESTADO DE TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE
EDUCACIÓN PARVULARIA

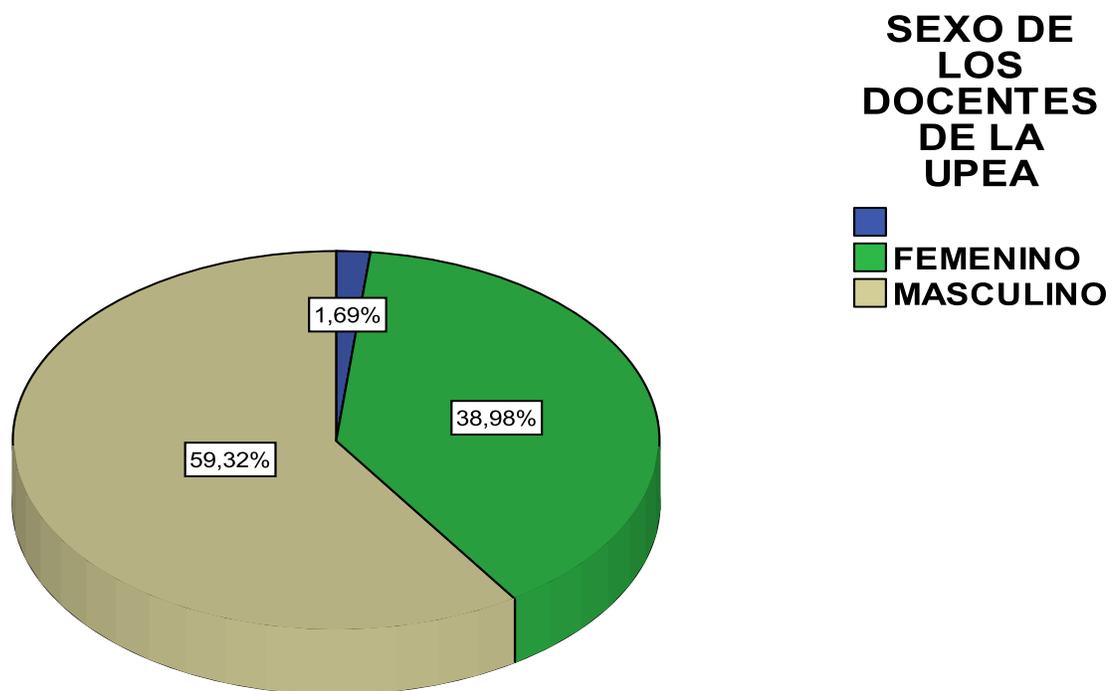
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si trabaja	75	50,3	50,3	50,3
	No Trabaja	54	36,2	36,2	86,6
	No Responde	20	13,4	13,4	100,0
	Total	149	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Los datos reflejan que del 100% de los estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia, el 50% se encuentra trabajando, en cambio el 36% de los encuestados no se dedica a un trabajo y el 13% no responde.

5.2 . DATOS DE LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA

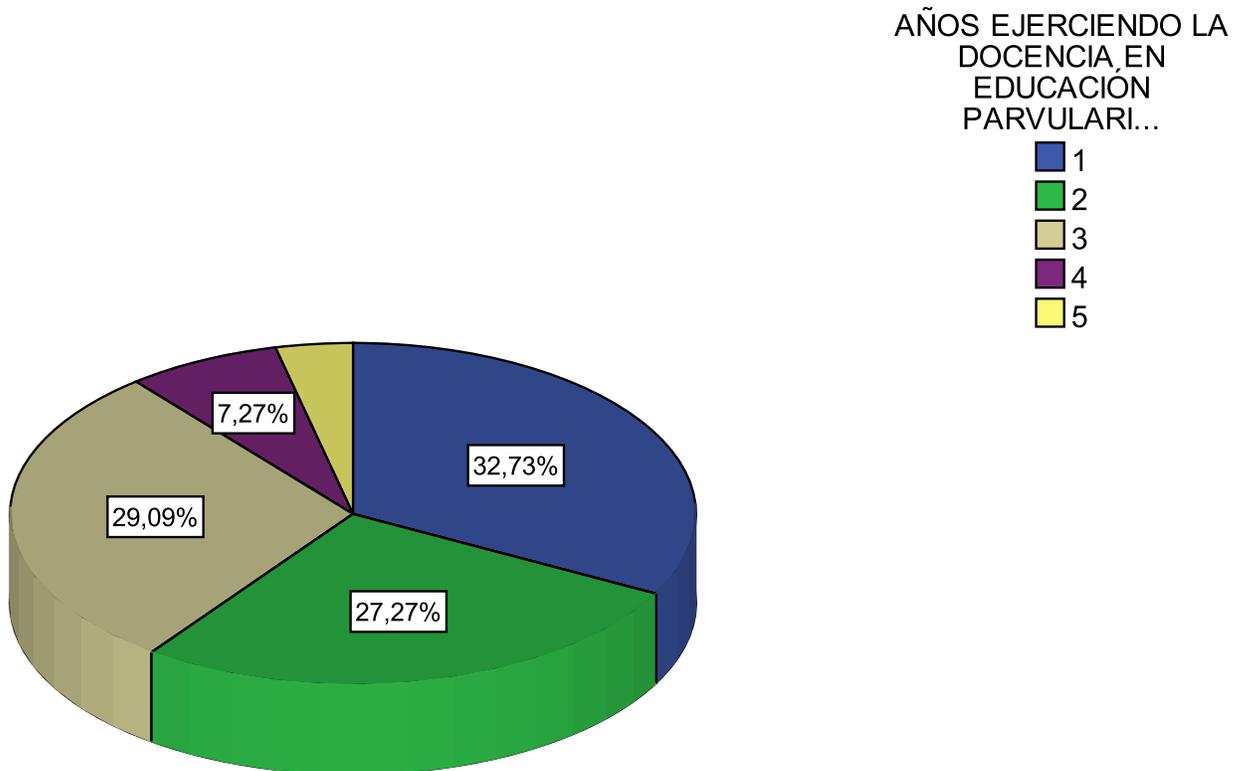
ILUSTRACIÓN N° 1.
SEXO DE LOS DOCENTES DE LA UPEA



Fuente: Elaboración propia

Los datos reflejan que un 59% son de sexo masculino, en cambio el 38 % representa el sexo femenino, lo que nos demuestra que existen más varones que mujeres en docencia.

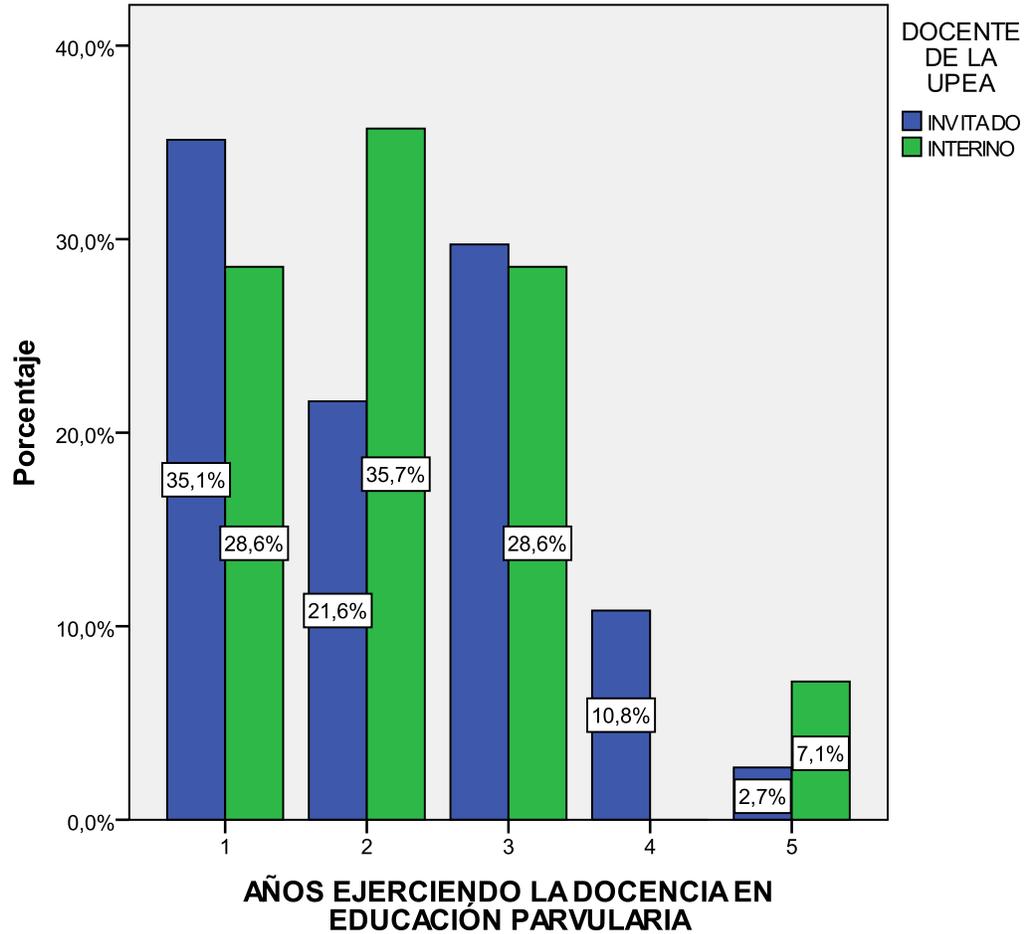
ILUSTRACIÓN N° 2.
AÑOS QUE SE ENCUENTRA EN DOCENCIA



Fuente: Elaboración propia

En este cuadro se presenta los años que ejercen la docencia en la Carrera de Educación Parvularia, los docentes que están 1 año en docencia son 32,7% dos años 27,3% tres años 29,1% cuatro años 7,3% y 5 años una pequeña cantidad.

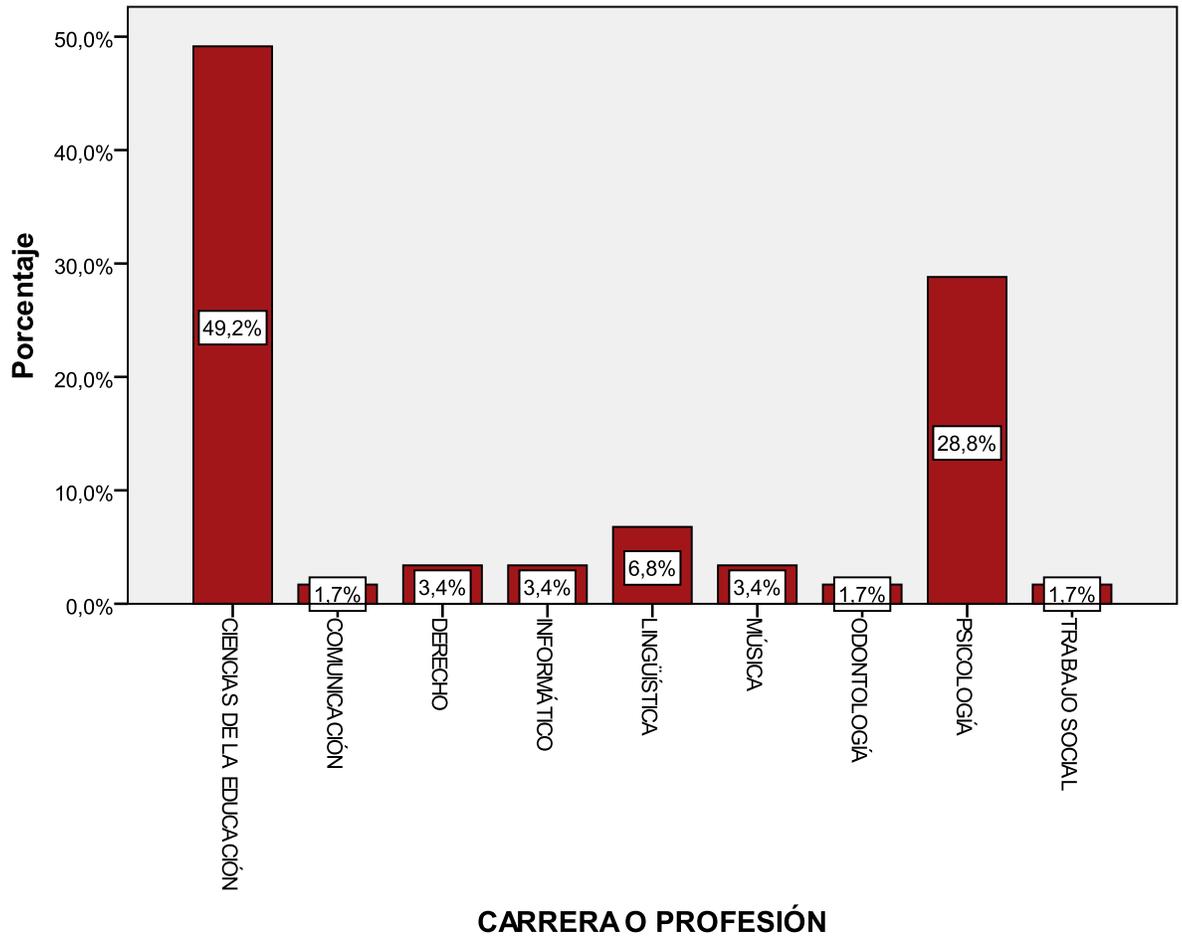
ILUSTRACIÓN N° 3.
DOCENTES INTERINOS O INVITADOS



Fuente: Elaboración propia

Se observa que un grupo de docentes que tienen un año como docentes de Educación Parvularia, el 35% lo representan invitados y el 28% interinos, de segundo año, la mayoría son interinos con un 35,7% y en el caso de tercer año, hay un equilibrio entre interinos e invitados, con relación a los docentes que están ejerciendo su carrera en la Universidad Pública de El Alto, el 7,1% esta representados por docentes interinos.

ILUSTRACIÓN N° 4.
LAS CARRERAS O PROFESIONES QUE EJERCEN



Fuente: Elaboración propia

El 49,2% son profesionales de Ciencias de la Educación, seguido de un 28% de psicología, el 6,8% de lingüística, el 3,4% de Derecho, 3,4% informática, 3,4% Música, 1,7% de Odontología, 1,7% Trabajo Social y por último el 1,7% de Comunicación.

5.3. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

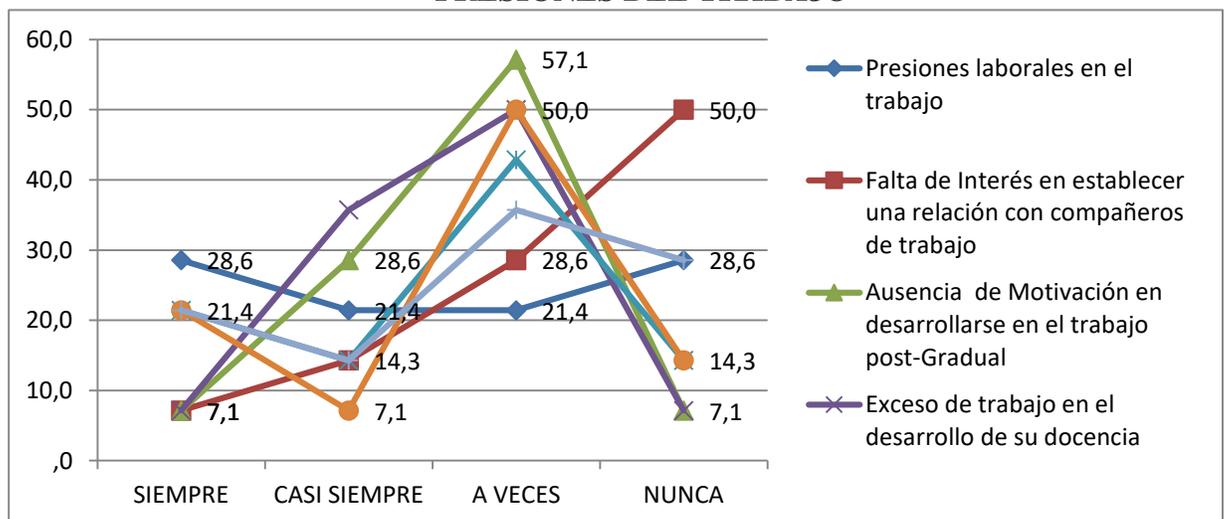
5.3.1. PRESIONES DEL TRABAJO

CUADRO N° 7.
PRESIONES DEL TRABAJO

	Presiones laborales en el trabajo	Falta de Interés en establecer una relación con compañeros de trabajo	Ausencia de Motivación en desarrollarse en el trabajo post-Gradual	Exceso de trabajo en el desarrollo de su docencia	Inadecuado Control de su carga de trabajo	Falta de flexibilidad para hacer frente a emergencias personales y/o sociales	Presiones laborales que disminuyen su rendimiento académico
SIEMPRE	28,6	7,1	7,1	7,1	21,4	21,4	21,4
CASI SIEMPRE	21,4	14,3	28,6	35,7	14,3	7,1	14,3
A VECES	21,4	28,6	57,1	50,0	42,9	50,0	35,7
NUNCA	28,6	50,0	7,1	7,1	14,3	14,3	28,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 1.
PRESIONES DEL TRABAJO



Fuente: Elaboración propia

Los datos demuestran que bajo el ítem de la variable más significativa es de la pregunta que determina la ausencia de motivación por parte de los docentes en la carrera con un 57%, también se muestra que 50% de los estudiantes dicen que sus docentes tienen una falta de flexibilidad para hacer frente a emergencias personales, el 28% menciona estar siempre presionado en el trabajo, se observa que a veces tienen exceso de trabajo en el desarrollo de su docencia con un 50%, además se puede ver que a veces los docentes tienen un inadecuado control de su carga de trabajo.

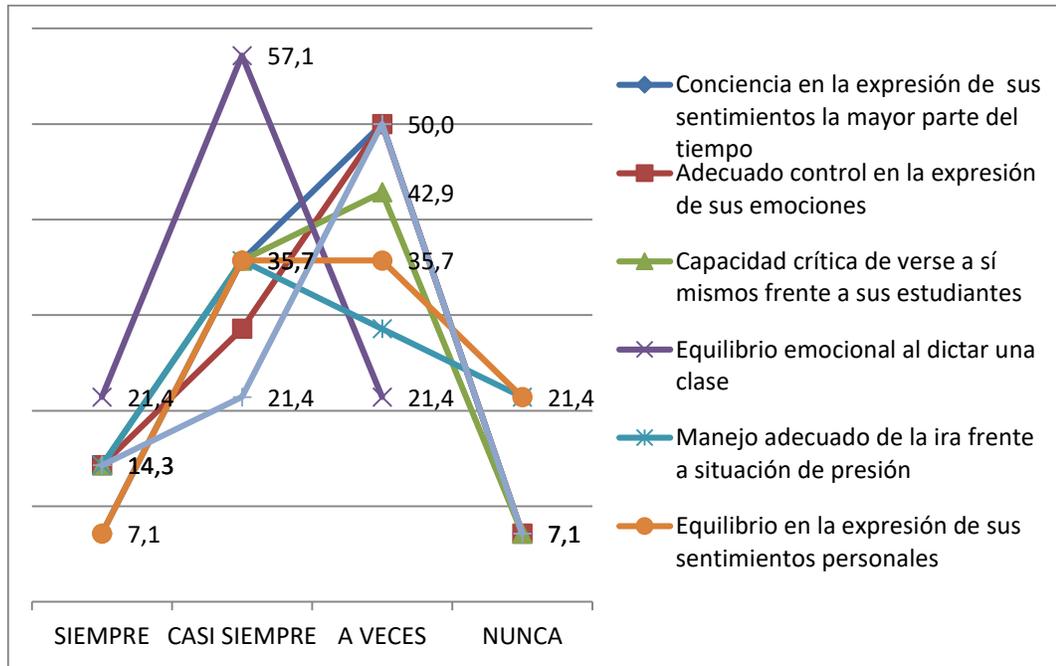
5.3.2. CONCIENCIA EMOCIONAL DE SÍ MISMO.

CUADRO N° 8.
CONCIENCIA EMOCIONAL DE SÍ MISMO

	Conciencia en la expresión de sus sentimientos la mayor parte del tiempo	Adecuado control en la expresión de sus emociones	Capacidad crítica de verse a sí mismos frente a sus estudiantes	Equilibrio emocional al dictar una clase	Manejo adecuado de la ira frente a situación de presión	Equilibrio en la expresión de sus sentimientos personales	Una conducta de imitar las metodologías o estilos de otros docentes
SIEMPRE	7,1	14,3	14,3	21,4	14,3	7,1	14,3
CASI SIEMPRE	35,7	28,6	35,7	57,1	35,7	35,7	21,4
A VECES	50,0	50,0	42,9	21,4	28,6	35,7	50,0
NUNCA	7,1	7,1	7,1		21,4	21,4	7,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 2.
CONCIENCIA EMOCIONAL DE SÍ MISMO



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico podemos observar con relación a la conciencia en la expresión de sus sentimientos en la mayor parte de su tiempo, los estudiantes perciben que esta se genera casi siempre, con un 35,7%, esto va seguido con la aseveración por parte del estudiantado al mencionar que a veces observan esta actitud por parte de sus docentes con un 50%, además la capacidad crítica de verse a sí mismos frente a sus estudiantes se percibe a veces con un 42%, con relación al equilibrio emocional al dictar su clase se ve casi siempre con un 57%, los docentes casi siempre tienen un control de la ira frente a situaciones de presión, que es vista por los estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia con un 35,7% los estudiantes perciben con un 35,7% que a veces manifiestan un equilibrio en la expresión de sus sentimientos personales, también se observa que a veces tienden a desarrollar una conducta de imitar las metodologías o estilos de otros docentes con un 50%.

5.3.3. EXPRESIÓN EMOCIONAL

CUADRO N° 9.

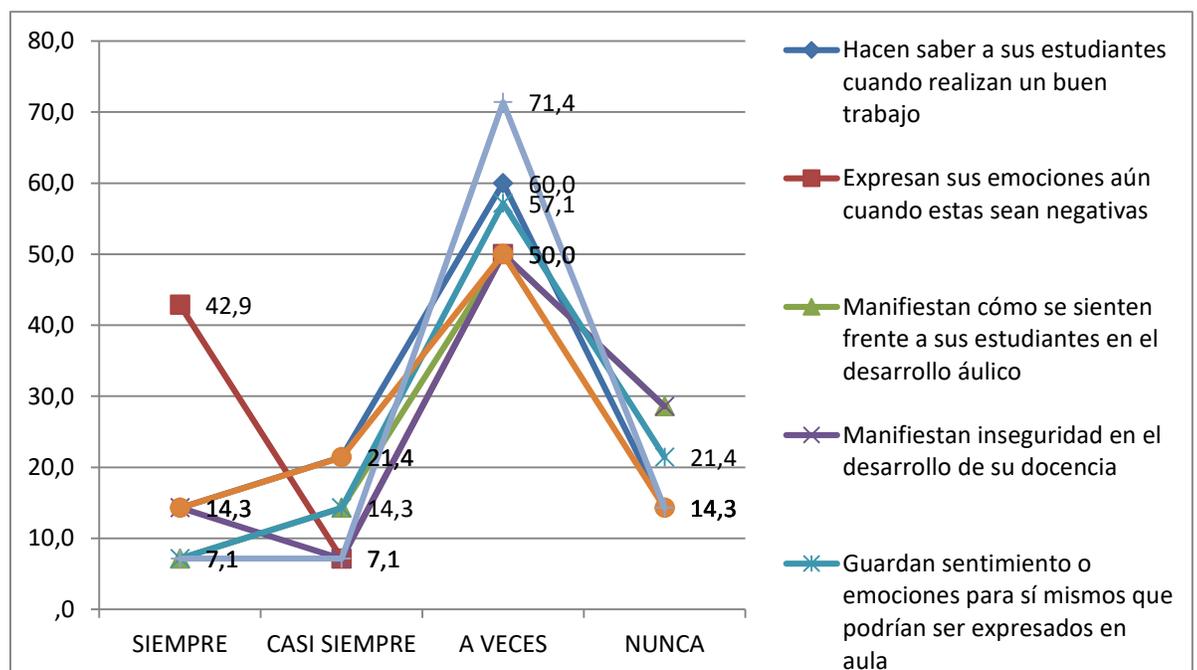
EXPRESIÓN EMOCIONAL

	Hacen saber a sus estudiantes cuando realizan un buen trabajo	Expresan sus emociones aún cuando estas sean negativas	Manifiestan cómo se sienten frente a sus estudiantes en el desarrollo áulico	Manifiestan inseguridad en el desarrollo de su docencia	Guardan sentimiento o emociones para sí mismos que podrían ser expresados en aula	Tienen la habilidad para hacer que sus estudiantes se sientan cómodos en aula	Son reservados en sus emociones frente a otros docentes de Universidad
SIEMPRE	14,3	42,9	7,1	14,3	7,1	14,3	7,1
CASI SIEMPRE	21,4	7,1	14,3	7,1	14,3	21,4	7,1
A VECES	60,0	50,0	50,0	50,0	57,1	50,0	71,4
NUNCA	14,3		28,6	28,6	21,4	14,3	14,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 3.

EXPRESIÓN EMOCIONAL



Fuente: Elaboración propia

En el ítem de la pregunta que denota que son reservados en sus emociones frente a otros docentes esto es percibido por los estudiantes como a veces con un 71,4%, en el ítem de hacer saber a sus estudiantes cuando realizan un buen trabajo es visto como a veces con un 60%, además se observa en el gráfico que los docentes expresan sus emociones aún cuando estas sean negativas con un 42% en el indicador siempre, los docentes manifiestan cómo se sienten frente a sus estudiantes en el desarrollo áulico a veces reflejado en 57%, también, los estudiantes percibieron que sus docentes manifiestan inseguridad en el desarrollo de su docencia a veces con un 50%, con un 60% se percibe que los docentes a veces guardan sentimientos o emociones para sí mismos que podrían ser expresados en aula. Con un 50% se observa que los docentes a veces tienen la habilidad de hacer que sus estudiantes se sientan cómodos en el aula.

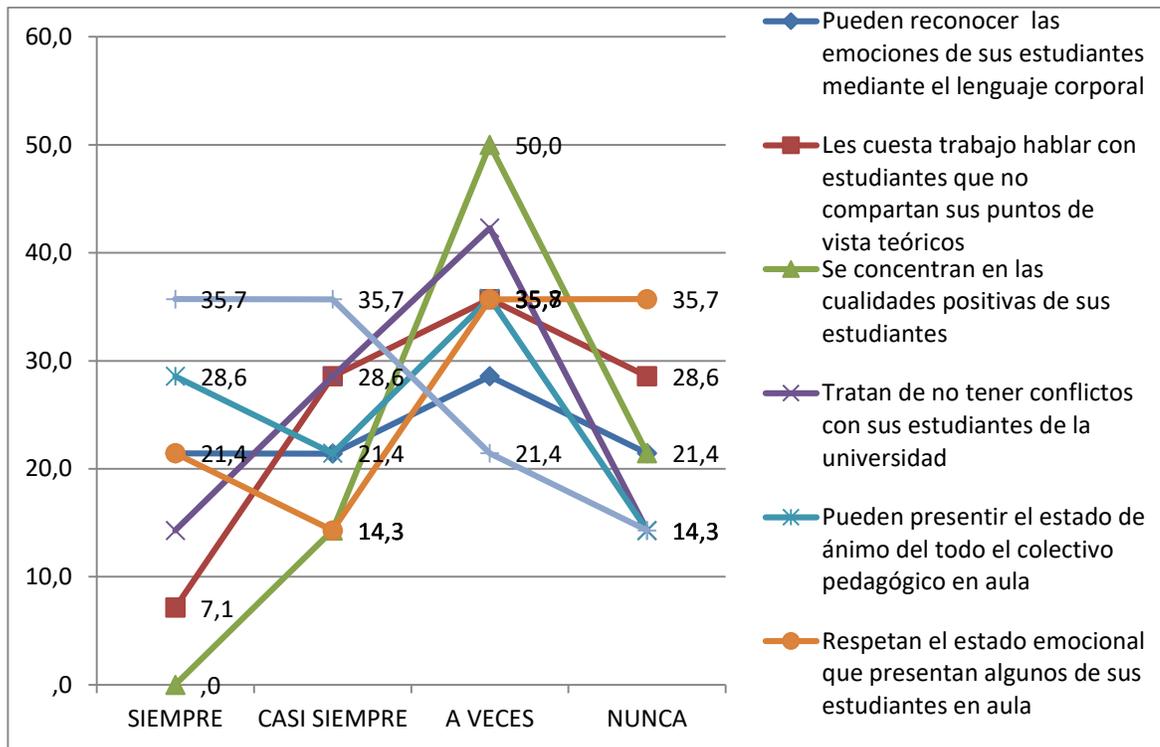
5.3.4. CONCIENCIA EMOCIONAL DE OTROS

CUADRO N° 10.
CONCIENCIA EMOCIONAL DE OTROS

	Pueden reconocer las emociones de sus estudiantes mediante el lenguaje corporal	Les cuesta trabajo hablar con estudiantes que no compartan sus puntos de vista teóricos	Se concentran en las cualidades positivas de sus estudiantes	Tratan de no tener conflictos con sus estudiantes de la universidad	Pueden presentir el estado de ánimo del todo el colectivo pedagógico en aula	Respetan el estado emocional que presentan algunos de sus estudiantes en aula	Cambian su expresión emocional según el tipo de estudiante que interactué con él
SIEMPRE	21,4	7,1	14,3	14,3	28,6	21,4	35,7
CASI SIEMPRE	21,4	28,6	14,3	28,6	21,4	14,3	35,7
A VECES	28,6	35,7	50,0	42,3	35,8	35,7	21,4
NUNCA	21,4	28,6	21,4	14,3	14,3	35,7	14,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 4.
CONCIENCIA EMOCIONAL DE OTROS



Fuente: Elaboración propia

El ítem de mayor alarma en el eje de conciencia emocional frente a los otros, es la que se encuentra en el ítem del enunciado, los docentes pueden reconocer las emociones de sus estudiantes mediante el lenguaje corporal, los estudiantes mencionan que es visto como a veces con un 28,6%, los estudiantes aseveran que a sus docentes les cuesta trabajo hablar con estudiantes que no compartan sus puntos de vista teórico con un 35,7% se observa que los docentes se concentran en las cualidades positivas de sus estudiantes con un 50% los docentes a veces tratan de no tener conflictos con sus estudiantes de la universidad con un 47%, los docentes pueden presentar el estado de ánimo de todo el colectivo pedagógico en el aula con un 28,6 en la categoría siempre, respecto a la que los docentes respetan el estado emocional que presentan algunos de sus estudiantes en aula, esto es visto en un 35,%, los estudiantes perciben que a siempre cambian su expresión emocional según el tipo de estudiante que interactué con él que es visto como siempre con un 35,7% de los casos.

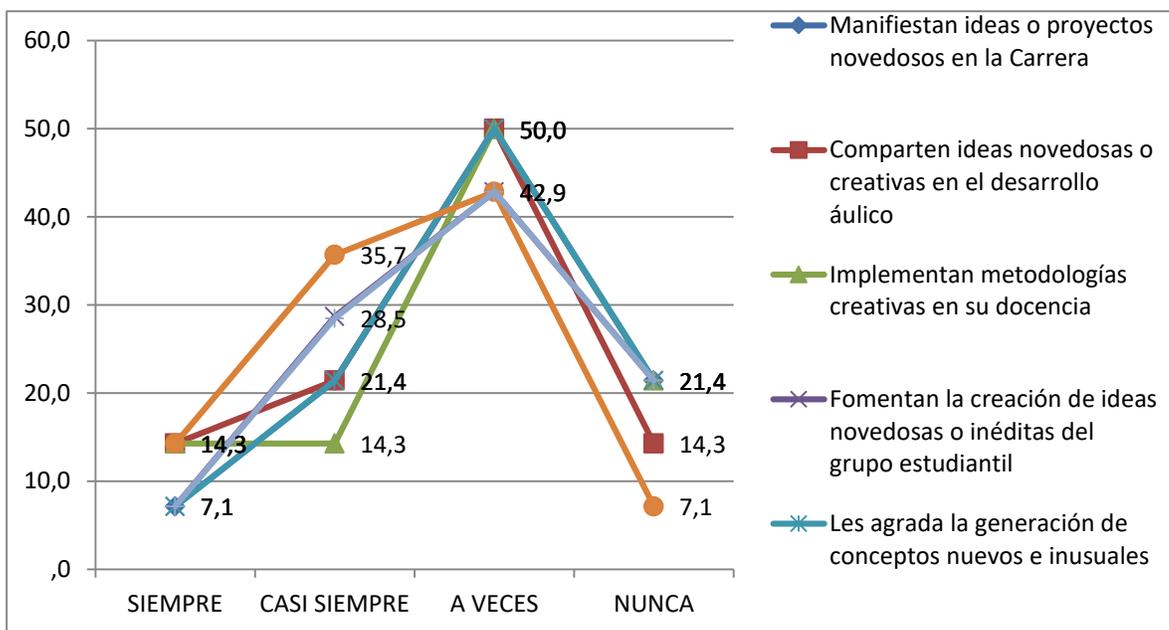
5.3.5. CREATIVIDAD

**CUADRO N° 11.
CREATIVIDAD**

	Manifiestan ideas o proyectos novedosos en la Carrera	Comparten ideas novedosas o creativas en el desarrollo áulico	Implementan metodologías creativas en su docencia	Fomentan la creación de ideas novedosas o inéditas del grupo estudiantil	Les agrada la generación de conceptos nuevos e inusuales	Propician la discusión o debate teórico en la búsqueda de alternativas que resuelvan un problema planteado	Generan teorías propias a nivel pedagógico frente a los enfoques clásicos
SIEMPRE	7,1	14,3	14,3	7,1	7,1	14,3	7,1
CASI SIEMPRE	21,4	21,4	14,3	28,7	21,4	35,7	28,5
A VECES	50,0	50,0	50,0	42,9	50,0	42,9	42,9
NUNCA	21,4	14,3	21,4	21,4	21,4	7,1	21,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

**GRÁFICO N° 5.
CREATIVIDAD**



Fuente: Elaboración propia

Bajo el eje de creatividad, se percibe que los estudiantes manifiestan lo siguiente: los docentes a veces manifiestan ideas o proyectos novedosos con un 50%, el 50% de los docentes a veces comparten ideas novedosas creativas, el 42,9% de los docentes a veces implementa metodologías creativas en su docencia, el 42,9 de los docentes a veces fomentan la creación de ideas novedosas o inéditas del grupo estudiantil, el 50% de los docentes a veces sienten un agrado de la generación de conceptos nuevos e inusuales. El 42% de los docentes proporcionan la discusión o debate teórico en la búsqueda de alternativas que resuelvan un problema planteado, el 42,9% los docentes, a veces generan teorías propias a nivel pedagógico frente a los enfoques clásicos.

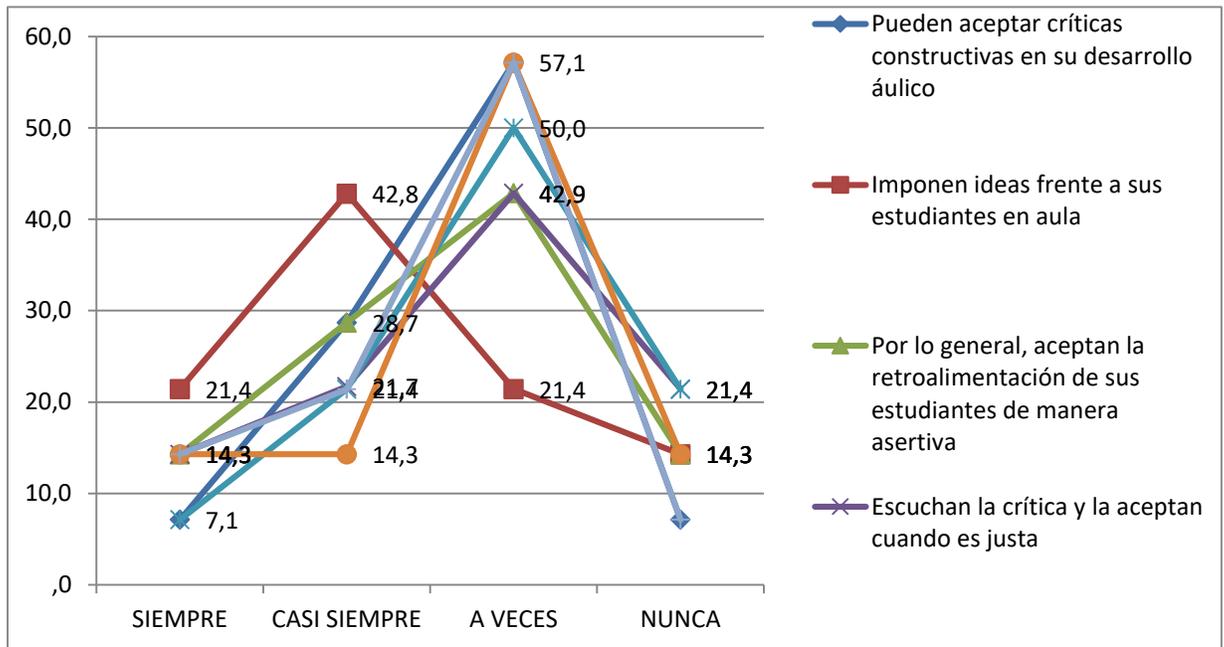
5.3.6. DECONSTRUCCIÓN EMOCIONAL

CUADRO N° 12.
DECONSTRUCCIÓN EMOCIONAL

	Pueden aceptar críticas constructivas en su desarrollo áulico	Imponen ideas frente a sus estudiantes en aula	Por lo general, aceptan la retroalimentación de sus estudiantes de manera asertiva	Escuchan la crítica y la aceptan cuando es justa	Cuando los estudiantes realizan comentarios críticos en aula, sus docentes se concentra en la situación y no en la persona	Poseen habilidades emocionales para manejar el conflicto en aula	Fomentan espacios de debate para el intercambio de opiniones entre docentes y estudiantes
SIEMPRE	7,1	21,4	14,3	14,3	7,1	14,3	14,3
CASI SIEMPRE	28,7	42,8	28,7	21,7	21,4	14,3	21,4
A VECES	57,1	21,4	42,9	42,9	50,0	57,1	57,1
NUNCA	7,1	14,3	14,3	21,4	21,4	14,3	7,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 6.
DECONSTRUCCIÓN EMOCIONAL



Fuente: Elaboración propia

La pregunta evidencia un grado de manifestación negativa hacia el eje descontento constructivo, donde los estudiantes afirman que a veces los docentes pueden aceptar críticas constructivas en su desarrollo áulico con un 57%, también se observa que casi siempre los docentes imponen ideas frente a sus estudiantes en aula con 42,8% se observa que los docentes por lo general, aceptan la retroalimentación de sus estudiantes de manera asertiva, vista con un 42% en la opción a veces, el 42% de los docentes a veces escuchan la crítica y la aceptan cuando es justa, el 50% de los docentes a veces cuando los estudiantes realizan comentarios críticos en aula, sus docentes se concentran en la situación y no en la persona, el 57% de los docentes a veces poseen habilidades emocionales para manejar el conflicto en aula. El 57% de los docentes a veces fomentan espacios de debate para el intercambio de opiniones entre docentes y estudiantes.

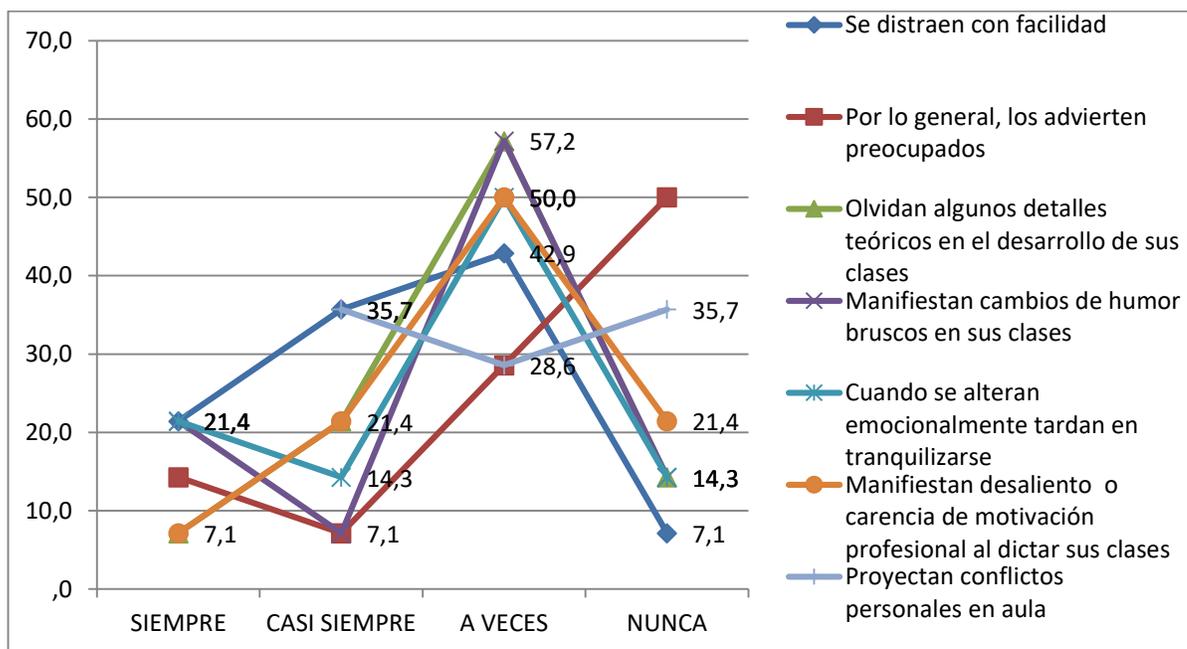
5.3.7. INESTABILIDAD EMOCIONAL

CUADRO N° 13.
INESTABILIDAD EMOCIONAL

	Se distraen con facilidad	Por lo general, los advierten preocupados	Olvidan algunos detalles teóricos en el desarrollo de sus clases	Manifiestan cambios de humor bruscos en sus clases	Cuando se alteran emocionalmente tardan en tranquilizarse	Manifiestan desaliento o carencia de motivación profesional al dictar sus clases	Proyectan conflictos personales en aula
SIEMPRE	21,4	14,3	7,1	21,4	21,4	7,1	
CASI SIEMPRE	35,7	7,1	21,4	7,1	14,3	21,4	35,7
A VECES	42,9	28,6	57,1	57,2	50,0	50,0	28,6
NUNCA	7,1	50,0	14,3	14,3	14,3	21,4	35,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 7.
INESTABILIDAD EMOCIONAL



Fuente: Elaboración propia

Los datos presentados en este gráfico evidencian una perspectiva en proceso con relación al eje de inestabilidad emocional y donde se manifiesta las preguntas que son vistas por los estudiantes manifiestan los siguientes datos: el 42% los docentes a veces se distraen con facilidad, el 50% de los docentes nunca los advierten preocupados, el 50% de los docentes a veces se olvidan algunos detalles teóricos en el desarrollo de sus clases, el 57% a veces manifiestan cambios de humor bruscos en sus clases, el 50% a veces los docentes cuando se alteran emocionalmente tardan en tranquilizarse, el 50% de los docentes, a veces manifiestan desaliento o carencia de motivación profesional al dictar sus clases, el 35% de los docentes casi siempre proyectan conflictos personales en aula.

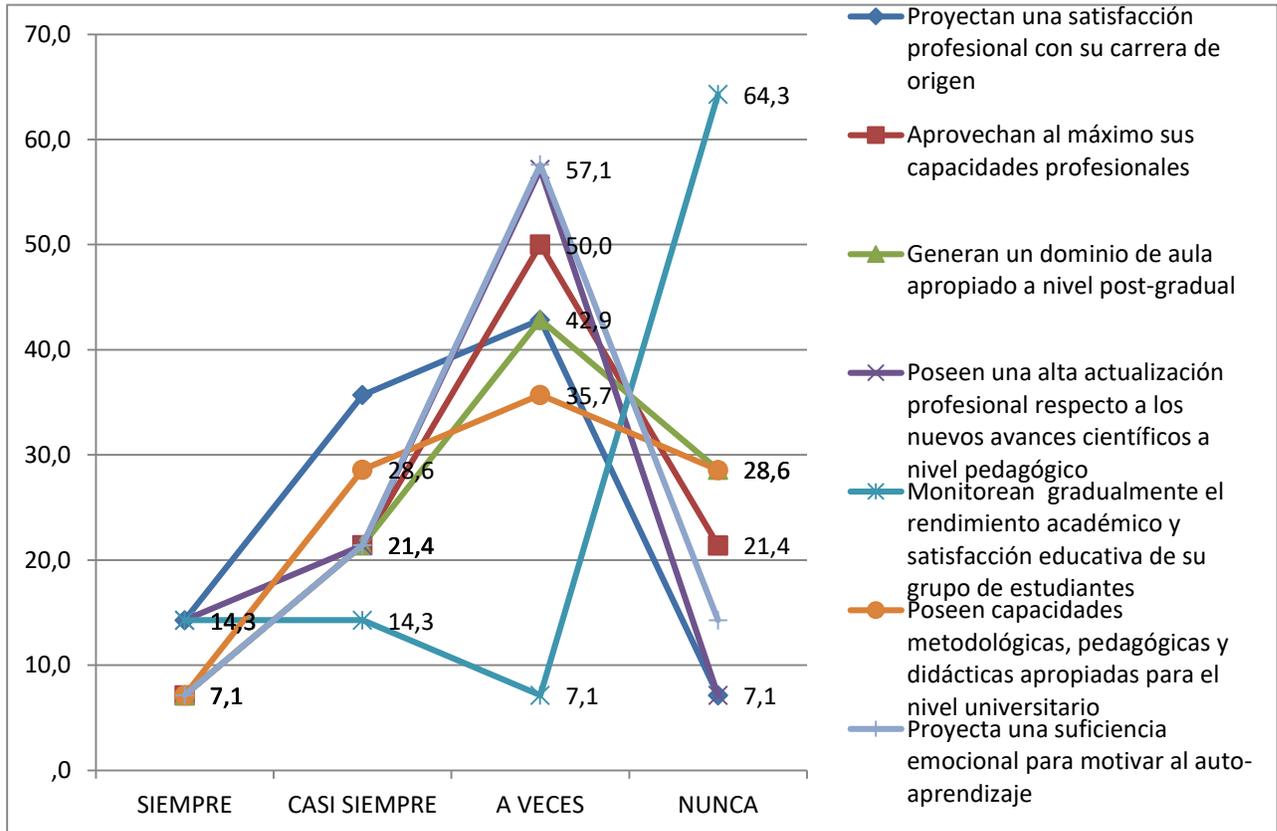
5.3.8. PROYECCIÓN EMOCIONAL

CUADRO N° 14.
PROYECCIÓN EMOCIONAL

	Proyectan una satisfacción profesional con su carrera de origen	Aprovechan al máximo sus capacidades profesionales	Generan un dominio de aula apropiado	Poseen una alta actualización profesional respecto a los nuevos avances científicos a nivel pedagógico	Monitorean gradualmente el rendimiento académico y satisfacción educativa de su grupo de estudiantes	Poseen capacidades metodológicas, pedagógicas y didácticas apropiadas para el nivel universitario	Proyecta suficiencia emocional para motivar al autoaprendizaje
SIEMPRE	14,3	7,1	7,1	14,3	14,3	7,1	7,1
CASI SIEMPRE	35,7	21,4	21,4	21,4	14,3	28,6	21,4
A VECES	42,9	50,0	42,9	57,1	7,1	35,7	57,6
NUNCA	7,1	21,4	28,6	7,1	64,3	28,6	14,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 8
PROYECCIÓN EMOCIONAL



Fuente: Elaboración propia

En los datos se puede apreciar que existe una proyección emocional media, porque los datos reflejan que: a veces los docentes proyectan una satisfacción profesional con su carrera de origen con un 57,1%, el 50% de los docentes a veces aprovechan al máximo sus capacidades profesionales en el desarrollo de su clase, un 42% a veces generan un dominio de aula apropiado a nivel post-gradual, también se observa que los docentes a veces poseen una alta actualización profesional respecto a los nuevos avances científicos a nivel pedagógico, denotando por los estudiantes que es aceptado por la mayoría como a veces, un 64,3 de los estudiantes perciben que sus docentes nunca monitorean gradualmente el rendimiento académico y satisfacción educativa de su grupo de

estudiantes con relación al 35,7% de los estudiantes a veces poseen capacidades metodológicas, pedagógicas y didácticas apropiadas para el nivel universitario y por último el dato sobresaliente con relación al ítem de los docentes en aula proyecta una suficiencia emocional para motivar al auto-aprendizaje, esta percibida por los estudiantes como a veces con un 57,6%.

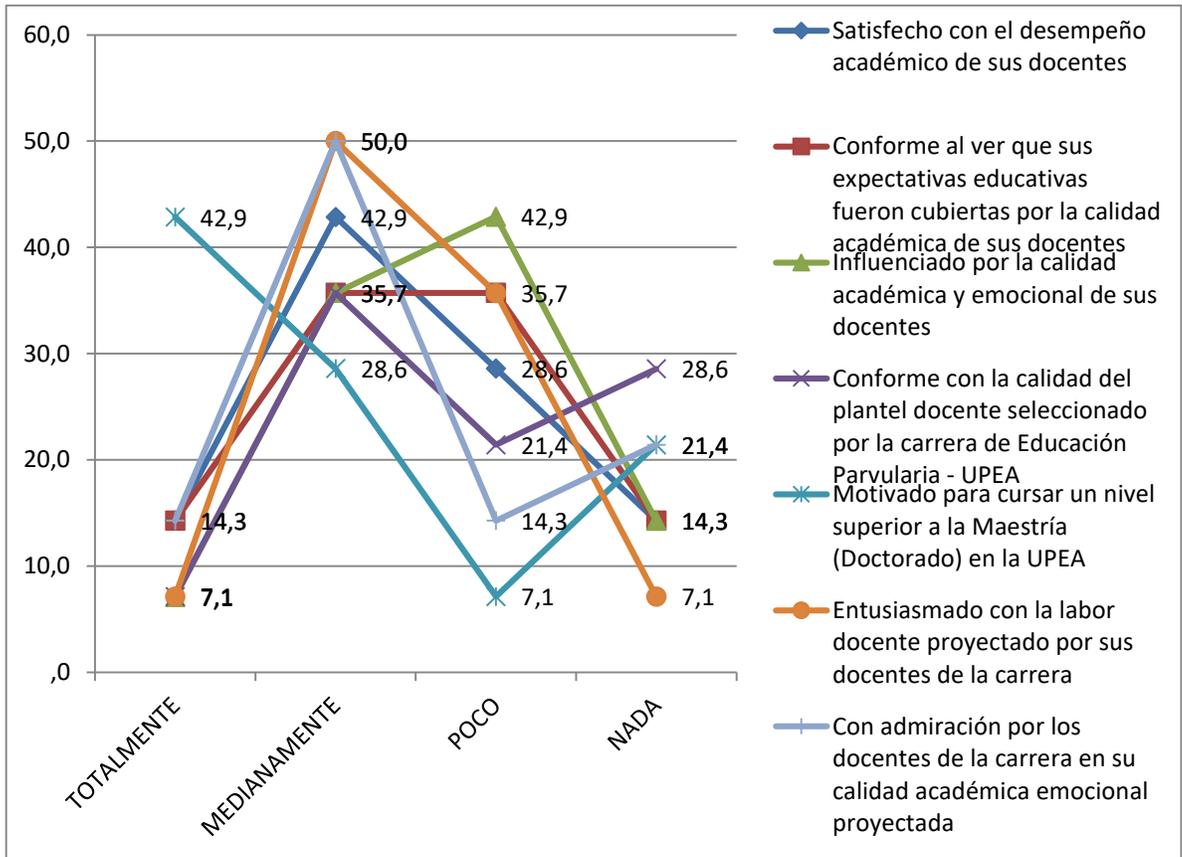
5.3.9. SATISFACCIÓN EMOCIONAL

CUADRO N° 15.
SATISFACCIÓN EMOCIONAL

	Satisfecho con el desempeño académico de sus docentes	Conforme al ver que sus expectativas educativas fueron cubiertas por la calidad académica de sus docentes	Influenciado por la calidad académica y emocional de sus docentes	Conforme con la calidad del plantel docente seleccionado por la Carrera de Educación Parvularia - UPEA	Motivado para cursar un nivel superior a la Maestría (Doctorado) en la UPEA	Entusiasmado con la labor docente proyectado por sus docentes de la carrera	Con admiración por los docentes de la carrera en su calidad académica emocional proyectada
TOTALMENTE	14,3	14,3	7,1	7,1	42,9	7,1	14,3
MEDIANAMENTE	42,9	35,7	35,7	35,7	28,6	50,0	50,0
POCO	28,6	35,7	42,9	21,4	7,1	35,7	14,3
NADA	14,3	14,3	14,3	28,6	21,4	7,1	21,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 9.
SATISFACCIÓN EMOCIONAL



Fuente: Elaboración propia

El grupo de estudiantes, menciona que un 42,9% medianamente se encuentran satisfecho con el desempeño académico de sus docentes, a su vez, el 33,7% de los estudiantes se encuentran poco conformes al ver que sus expectativas educativas fueron cubiertas por la calidad académica de sus docentes, un 42,9% asevera que sienten estar poco influenciado por la calidad académica y emocional de sus docentes, el 33,7% de los estudiantes están medianamente conforme con la calidad del plantel docente seleccionado por la Carrera de Educación Parvularia – UPEA, un 42,9% de los estudiantes asevera que está totalmente motivado para cursar un nivel superior a la Maestría (Doctorado) en la UPEA, 35,% de los estudiantes se encuentra poco

entusiasmado con la labor docente proyectado por sus docentes de la carrera, el 50% de los estudiantes siente una mediana admiración por los docentes de la carrera en su calidad académica emocional proyectada.

5.4. PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES

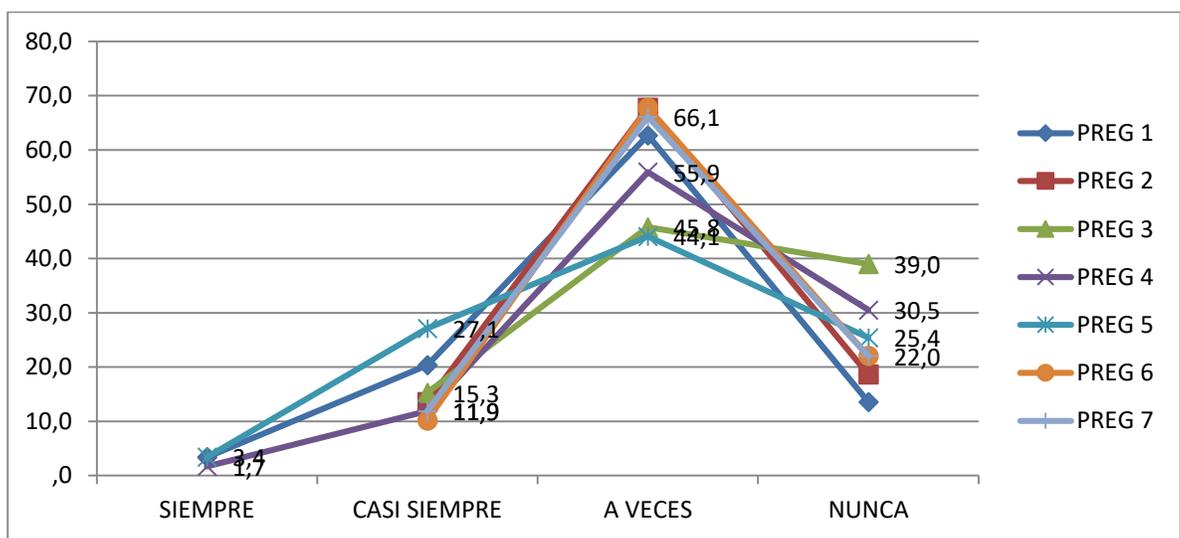
5.4.1. PRESIONES DEL TRABAJO

CUADRO N° 16.
PRESIONES DEL TRABAJO

	PREG 1	PREG 2	PREG 3	PREG 4	PREG 5	PREG 6	PREG 7
SIEMPRE	3,4			1,7	3,4		
CASI SIEMPRE	20,3	13,6	15,3	11,9	27,1	10,2	11,9
A VECES	62,7	67,8	45,8	55,9	44,1	67,8	66,1
NUNCA	13,6	18,6	39,0	30,5	25,4	22,0	22,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 10.
PRESIONES DEL TRABAJO



Fuente: Elaboración propia

Los docente encuestados mencionan lo siguiente: 62,7% de los docentes menciona que a veces siente presiones laborales en el trabajo, el 67% manifiesta que a veces existe una falta de interés en establecer una relación con compañeros de trabajo, en caso del 45% sostiene que a veces siente una ausencia de Motivación en desarrollarse en el trabajo docente, en la pregunta 4 sobre el exceso de trabajo en el desarrollo de su docencia, los docentes mencionan que a veces se presenta este hecho con un 55%, en el ítem 5 un inadecuado control de su carga de trabajo, se presenta en los docentes en un 44% bajo el ítem de a veces, con relación a la falta de flexibilidad para hacer frente a emergencias personales y/o sociales, de la misma manera se inclinan por la opción a veces con un 67,8% y en función a las presiones laborales que disminuyeron su rendimiento académico, los docentes manifiestas que se presenta a veces con un 66%.

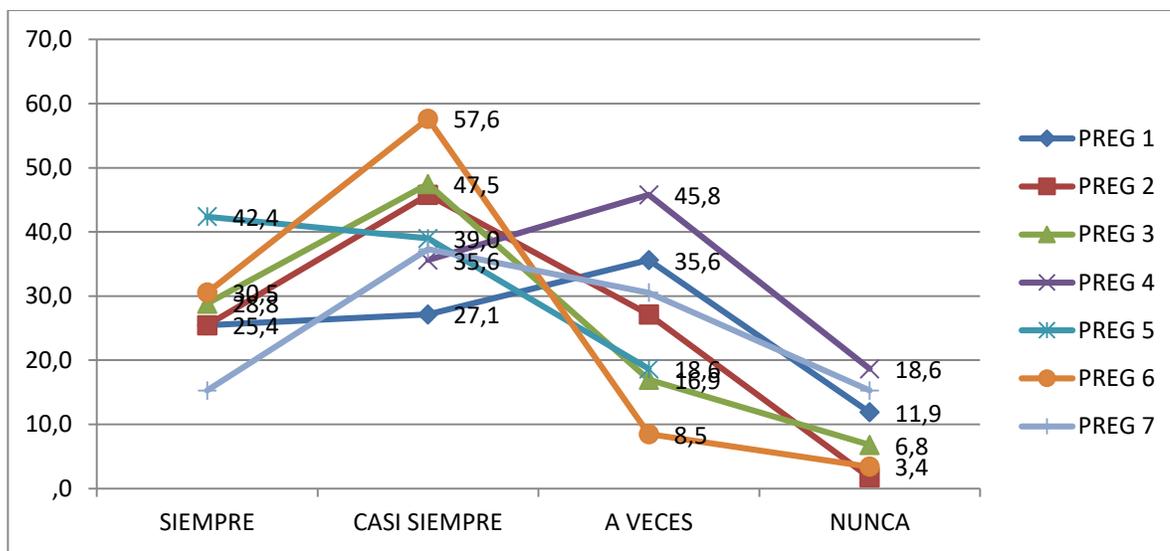
5.4.2. CONCIENCIA EMOCIONAL DE SÍ MISMO.

**CUADRO N° 17.
CONCIENCIA EMOCIONAL DE SÍ MISMO**

	PREG 1	PREG 2	PREG 3	PREG 4	PREG 5	PREG 6	PREG 7
SIEMPRE	25,4	25,4	28,8		42,4	30,5	15,3
CASI SIEMPRE	27,1	45,8	47,5	35,6	39,0	57,6	37,3
A VECES	35,6	27,1	16,9	45,8	18,6	8,5	30,5
NUNCA	11,9	1,7	6,8	18,6		3,4	15,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 11.
CONCIENCIA EMOCIONAL DE SÍ MISMO



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico podemos observar con relación a la conciencia en la expresión de sus sentimientos en la mayor parte de su tiempo, los docentes perciben que esta se genera a veces, con un 35,6%, esto va seguido con la aseveración por parte de un grupo de docentes al mencionar que casi siempre observan esta actitud por parte de sus compañeros de trabajo con un 45%, además la capacidad crítica de verse a sí mismos frente a sus estudiantes se percibe a casi siempre con un 47%, con relación al equilibrio emocional al dictar su clase se percibe en la opción a veces con un 45%, los docentes casi siempre tienen un control de la ira frente a situaciones de presión, que es vista por los estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia con un 39% los docentes sostienen con un 57% que casi siempre manifiestan un equilibrio en la expresión de sus sentimientos personales, también se observa que casi siempre tienden a desarrollar una conducta de imitar las metodologías o estilos de otros docentes con un 37%.

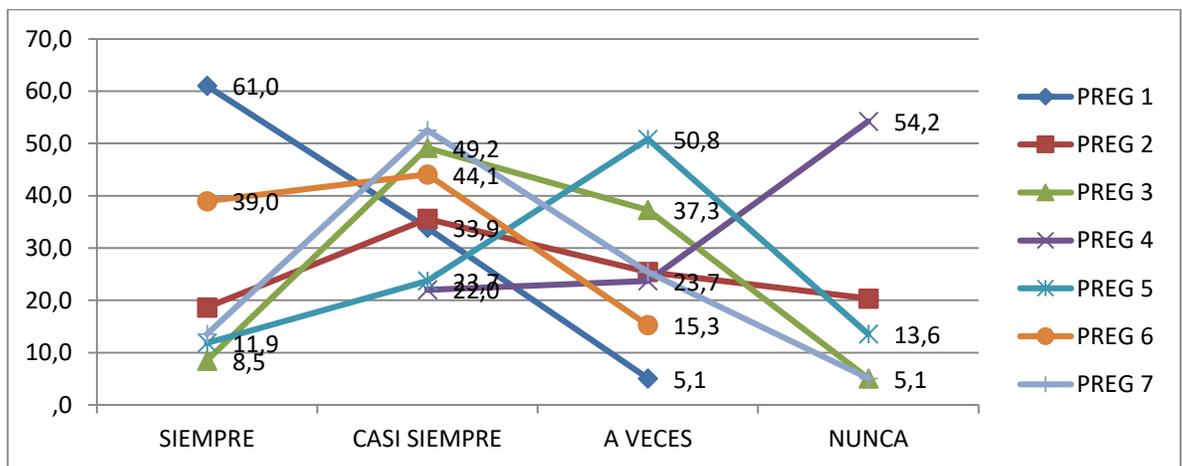
5.4.3. EXPRESIÓN EMOCIONAL

CUADRO N° 18.
EXPRESIÓN EMOCIONAL

	PREG 1	PREG 2	PREG 3	PREG 4	PREG 5	PREG 6	PREG 7
SIEMPRE	61,0	18,6	8,5		11,9	39,0	13,6
CASI SIEMPRE	33,9	35,6	49,2	22,0	23,7	44,1	52,5
A VECES	5,1	25,4	37,3	23,7	50,8	15,3	25,4
NUNCA		20,3	5,1	54,2	13,6		5,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	98,3	96,6

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 12.
EXPRESIÓN EMOCIONAL



Fuente: Elaboración propia

En el ítem de la pregunta que denota que son reservados en sus emociones frente a otros docentes es percibido como a siempre con un 61%, en el ítem de hacer saber a sus estudiantes cuando realizan un buen trabajo es visto como casi siempre con un 35%, además se observa en el gráfico que los docentes expresan sus emociones aún cuando estas sean negativas con un 49% en el indicador casi siempre, los docentes nunca manifiestan cómo se sienten frente a sus estudiantes en el desarrollo áulico reflejado en

54%, también, se percibe que los docentes manifiestan inseguridad en el desarrollo de su docencia a veces con un 50%, con un 44% se percibe que los docentes casi siempre guardan sentimientos o emociones para sí mismos que podrían ser expresados en aula. Con un 52% se observa que los docentes casi siempre tienen la habilidad de hacer que sus estudiantes se sientan cómodos en el aula.

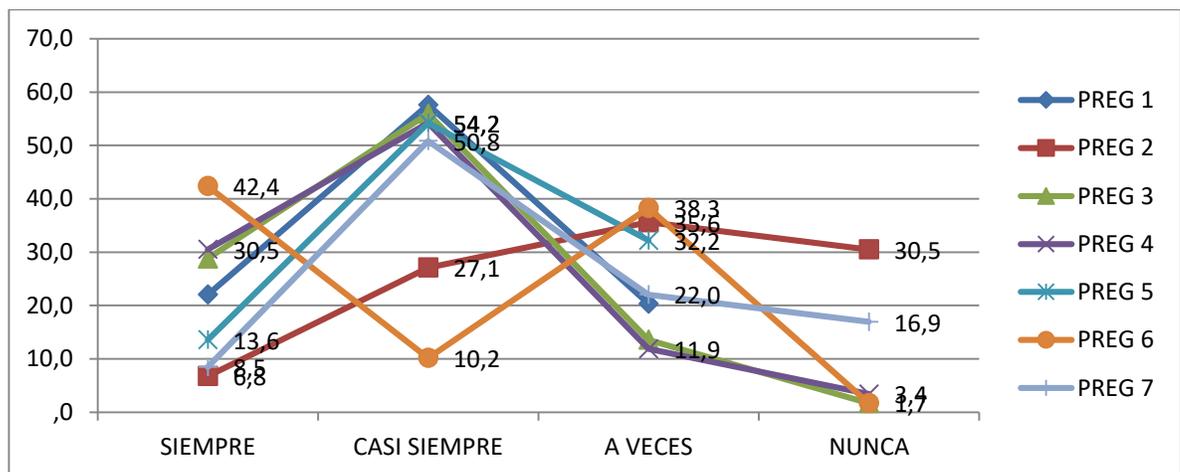
5.4.4. CONCIENCIA EMOCIONAL DE OTROS

CUADRO N° 19.
CONCIENCIA EMOCIONAL DE OTROS

	PREG 1	PREG 2	PREG 3	PREG 4	PREG 5	PREG 6	PREG 7
SIEMPRE	22,0	6,8	28,8	30,5	13,6	42,4	8,5
CASI SIEMPRE	57,6	27,1	55,9	54,2	54,2	10,2	50,8
A VECES	20,3	35,6	13,6	11,9	32,2	38,3	22,0
NUNCA		30,5	1,7	3,4		1,7	16,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 13.
CONCIENCIA EMOCIONAL DE OTROS



Fuente: Elaboración propia

El ítem más significativo bajo el eje de conciencia emocional de otros, es la que se encuentra en el ítem del enunciado los docentes pueden reconocer las emociones de sus estudiantes mediante el lenguaje corporal, se menciona que es visto como casi siempre con un 57%, se asevera que a los docentes les cuesta trabajo hablar con estudiantes que no compartan sus puntos de vista teórico con un 35% en a veces, se observa que los docentes se concentran en las cualidades positivas de sus estudiantes con un 55% en la opción casi siempre, los docentes casi siempre tratan de no tener conflictos con sus estudiantes de la universidad con un 54%, los docentes pueden sentir el estado de ánimo de todo el colectivo pedagógico en el aula con un 54% en la categoría casi siempre, los docentes respetan el estado emocional que presentan algunos de sus estudiantes en aula, esto es visto en un 42% en la opción siempre, los docentes perciben que casi siempre cambian su expresión emocional según el tipo de estudiante que interactúe con él que es visto con un 50% de los casos.

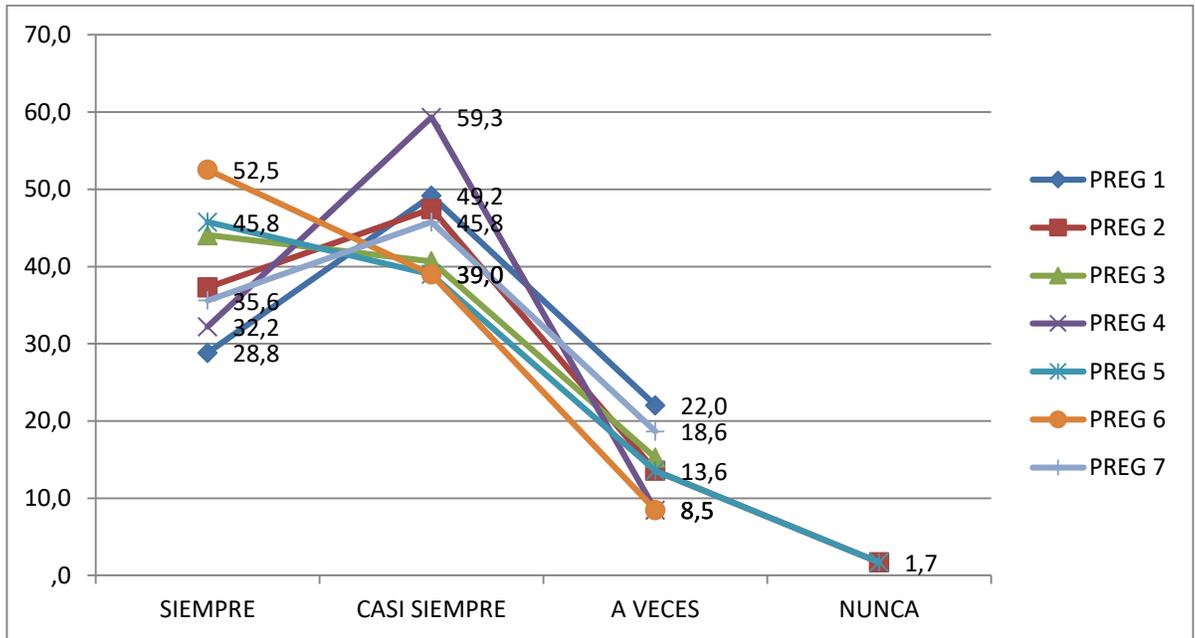
5.4.5. CREATIVIDAD

CUADRO N° 20.
CREATIVIDAD

	PREG 1	PREG 2	PREG 3	PREG 4	PREG 5	PREG 6	PREG 7
SIEMPRE	28,8	37,3	44,1	32,2	45,8	52,5	35,6
CASI SIEMPRE	49,2	47,5	40,7	59,3	39,0	39,0	45,8
A VECES	22,0	13,6	15,3	8,5	13,6	8,5	18,6
NUNCA		1,7			1,7		
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 14.
CREATIVIDAD



Fuente: Elaboración propia

Bajo el eje de creatividad, se percibe lo siguiente: los docentes a casi siempre manifiestan ideas o proyectos novedosos con un 49%, el 47% de los docentes a casi siempre comparten ideas novedosas creativas, el 44% de los docentes siempre implementas metodologías creativas en su docencia, el 59% de los docentes casi siempre fomentan la creación de ideas novedosas o inéditas del grupo estudiantil, el 45% de los docentes siempre sienten un agrado de la generación de conceptos nuevos e inusuales. El 52% de los docentes siempre proporcionan la discusión o debate teórico en la búsqueda de alternativas que resuelvan un problema planteado, el 50% los docentes, casi siempre generan teorías propias a nivel pedagógico frente a los enfoques clásicos.

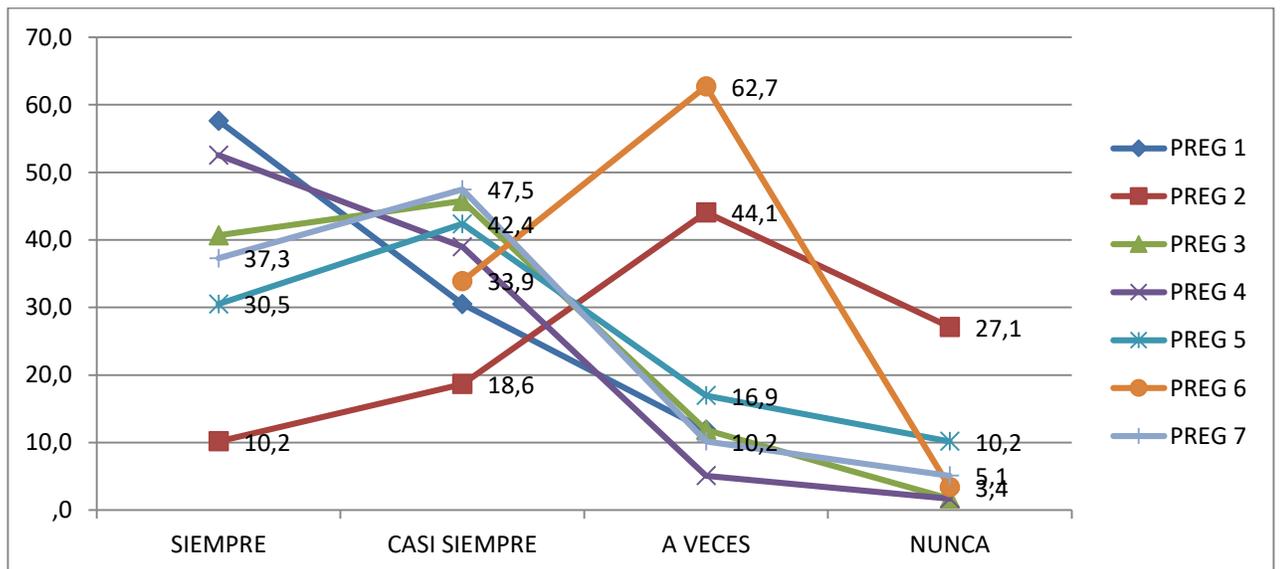
5.4.6. DESCONTENTO CONSTRUCTIVO

CUADRO N° 21.
DESCONTENTO CONSTRUCTIVO

	PREG 1	PREG 2	PREG 3	PREG 4	PREG 5	PREG 6	PREG 7
SIEMPRE	57,6	10,2	40,7	52,5	30,5		37,3
CASI SIEMPRE	30,5	18,6	45,8	39,0	42,4	33,9	47,5
A VECES	11,9	44,1	11,9	5,1	16,9	62,7	10,2
NUNCA		27,1	1,7	1,7	10,2	3,4	5,1
Total	100,0	100,0	100,0	98,3	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 15.
DESCONTENTO CONSTRUCTIVO



Fuente: Elaboración propia

La pregunta evidencia un grado de manifestación negativa hacia el eje descontento constructivo, donde los encuestados afirman que siempre como docentes pueden aceptar críticas constructivas en su desarrollo áulico con un 57% también se observa que a veces los docentes imponen ideas frente a sus estudiantes en aula con 44%, se observa que los docentes por lo general, aceptan la retroalimentación de sus estudiantes de manera asertiva, vista con un 45% en la opción casi siempre, el 52% de los docentes siempre escuchan la crítica y la aceptan cuando es justa, el 42% de los docentes casi siempre tienden a mostrar su aceptación cuando los estudiantes realizan comentarios críticos en aula, sus docentes se concentra en la situación y no en la persona, el 62% de los docentes a veces poseen habilidades emocionales para manejar el conflicto en aula. El 47% de los docentes casi siempre fomentan espacios de debate para el intercambio de opiniones entre docentes y estudiantes.

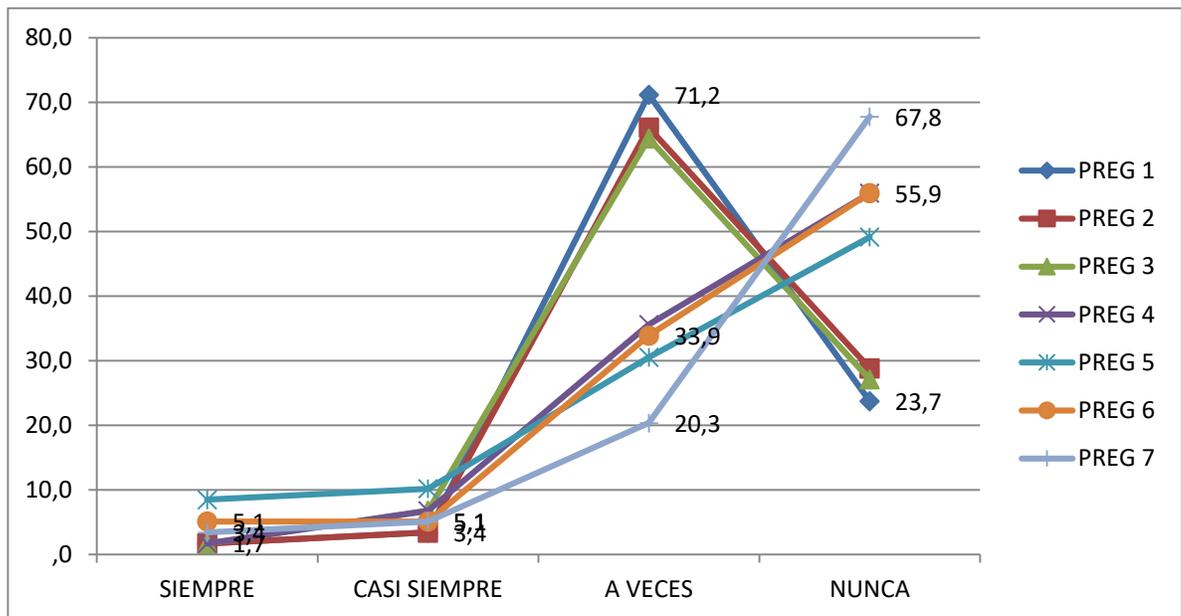
5.4.7. INESTABILIDAD EMOCIONAL

CUADRO N° 22.
INESTABILIDAD EMOCIONAL

	PREG 1	PREG 2	PREG 3	PREG 4	PREG 5	PREG 6	PREG 7
SIEMPRE	1,7	1,7	1,7	1,7	8,5	5,1	3,4
CASI SIEMPRE	3,4	3,4	6,8	6,8	10,2	5,1	5,1
A VECES	71,2	66,1	64,4	35,6	30,5	33,9	20,3
NUNCA	23,7	28,8	27,1	55,9	49,2	55,9	67,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	98,3	100,0	96,6

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 16.
INESTABILIDAD EMOCIONAL



Fuente: Elaboración propia

Los datos presentados en este gráfico evidencia una perspectiva en proceso con relación al eje de inestabilidad emocional y donde se manifiesta que son vistas por los docentes en los siguientes datos: el 71% los docentes a veces se distraen con facilidad, el 55% de los docentes a veces se sienten preocupados, el 64% de los docentes a veces se olvidan algunos detalles teóricos en el desarrollo de sus clases, el 55% nunca manifiestan cambios de humor bruscos en sus clases, el 49% nunca actúa cuando se alteran emocionalmente y tardan en tranquilizarse, el 55% de los docentes, nunca manifiestan desaliento o carencia de motivación profesional al dictar sus clases, el 57% de los docentes nunca proyectan conflictos personales en aula.

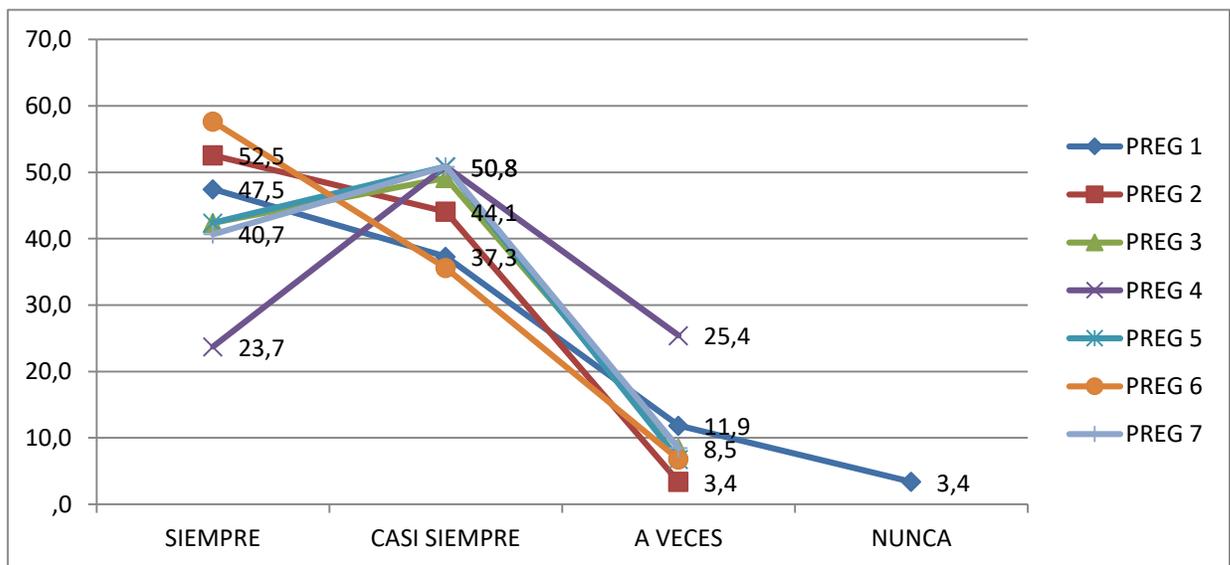
5.4.8. PROYECCIÓN EMOCIONAL

CUADRO N° 23.
PROYECCIÓN EMOCIONAL

	PREG 1	PREG 2	PREG 3	PREG 4	PREG 5	PREG 6	PREG 7
SIEMPRE	47,5	52,5	42,4	23,7	42,4	57,6	40,7
CASI SIEMPRE	37,3	44,1	49,2	50,8	50,8	35,6	50,8
A VECES	11,9	3,4	8,5	25,4	6,8	6,8	8,5
NUNCA	3,4						
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 17.
PROYECCIÓN EMOCIONAL



Fuente: Elaboración propia

En los datos se puede apreciar que existe una proyección emocional alta por parte de los docentes, porque los datos nos reflejan que: siempre proyectan una satisfacción profesional con su carrera de origen con un 47%, el 52% de los docentes siempre aprovechan al máximo sus capacidades profesionales en el desarrollo de su clase, un 49% casi siempre generan un dominio de aula apropiado, también se observa que los docentes casi siempre poseen una alta actualización profesional respecto a los nuevos avances científicos a nivel pedagógico, aceptado por la mayoría como casi siempre con un 50%, el 50% de los docentes casi siempre monitorean gradualmente el rendimiento académico y satisfacción educativa de su grupo de estudiantes, con relación al 57% de los docentes, siempre poseen capacidades metodológicas, pedagógicas y didácticas apropiadas para el nivel universitario y por último el dato sobresaliente con relación al ítem de los docentes en aula proyecta una suficiencia emocional para motivar al auto-aprendizaje, esta percibida como casi siempre con un 50%.

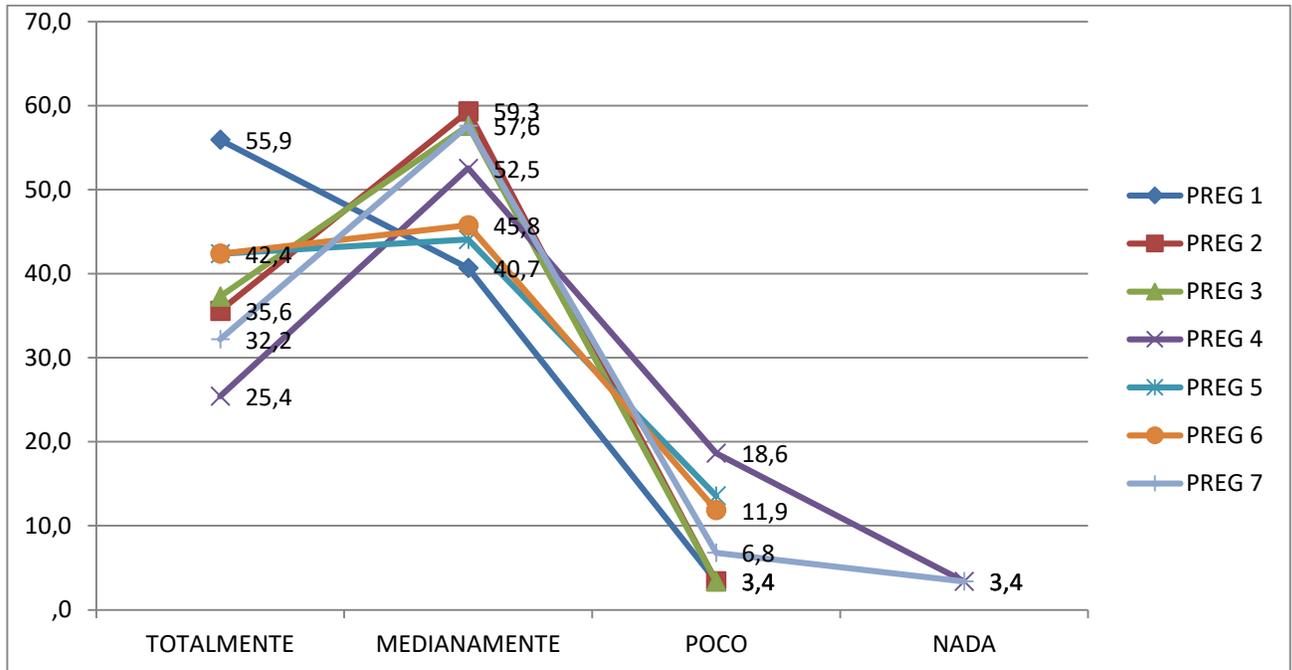
5.4.9. SATISFACCIÓN EMOCIONAL

CUADRO N° 24.
SATISFACCIÓN EMOCIONAL

	PREG 1	PREG 2	PREG 3	PREG 4	PREG 5	PREG 6	PREG 7
TOTALMENTE	55,9	35,6	37,3	25,4	42,4	42,4	32,2
MEDIANAMENTE	40,7	59,3	57,6	52,5	44,1	45,8	57,6
POCO	3,4	3,4	3,4	18,6	13,6	11,9	6,8
NADA				3,4			3,4
Total	100,0	98,3	98,3	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 18.
SATISFACCIÓN EMOCIONAL



Fuente: Elaboración propia

Los docentes mencionan que un 55% totalmente se encuentran satisfecho con el desempeño académico, a su vez, el 59% de los docentes se encuentran medianamente conformes al ver que sus expectativas educativas fueron cubiertas por la calidad académica como docentes, un 52% asevera que sienten estar medianamente influenciado por la calidad académica y emocional que proyectan, el 44% de los docentes están medianamente conformes con la calidad del plantel docente seleccionado por la Carrera de Educación Parvularia – UPEA, un 44% de los docentes asevera que están medianamente motivado para cursar un nivel superior a la Maestría (Doctorado) en la UPEA, 45% de los docentes se encuentra medianamente entusiasmado con la labor como docente que están proyectado en la Carrera de Educación Parvularia, el 57% de los docentes sienten que proyectan una mediana admiración por su calidad académica emocional proyectada.

5.5. COMPARACIÓN DEL ESTAMENTO DOCENTE Y ESTUDIANTIL

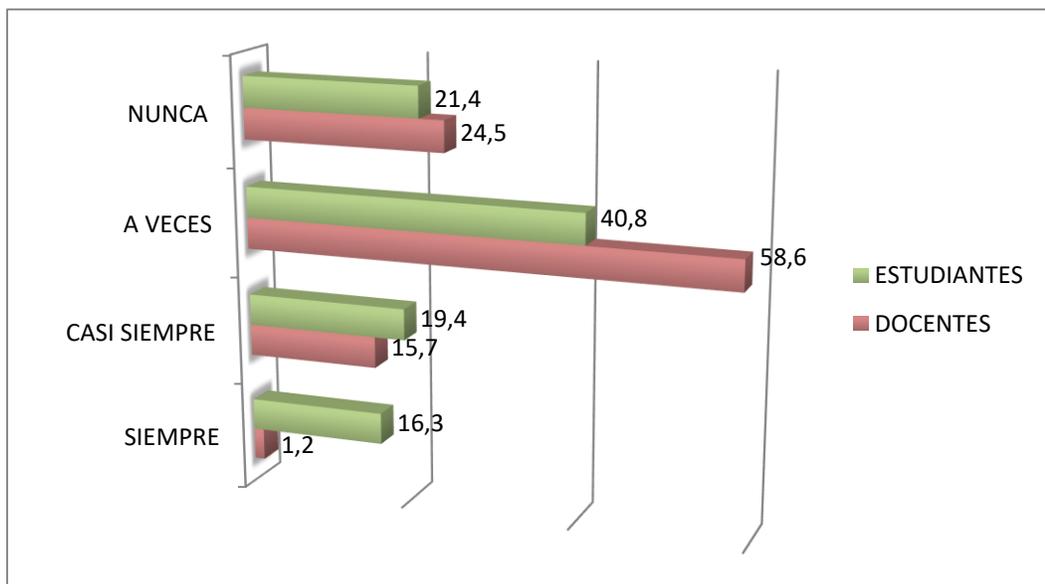
5.5.1. PRESIONES DEL TRABAJO

CUADRO N° 25.
PRESIONES DEL TRABAJO

	DOCENTES	ESTUDIANTES
SIEMPRE	1,2	16,3
CASI SIEMPRE	15,7	19,4
A VECES	58,6	40,8
NUNCA	24,5	21,4
Total	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

ILUSTRACIÓN N° 5.
PRESIONES DEL TRABAJO



Fuente: Elaboración propia

Los datos de este gráfico revelan notoriamente una relación con respecto al eje de presiones de trabajo del estamento docente y del estamento estudiantil, un ejemplo de ello se refleja en el ítem Falta de Interés en establecer una relación con compañeros de trabajo donde se manifiesta el nivel de frecuencia en ambos estamentos son casi similares por ejemplo los docentes aseveran que a veces sufren presiones de trabajo, en comparación con la percepción de los estudiantes se distingue que también consideran que a veces existe las presiones laborales en la ejercicio de la docencia.

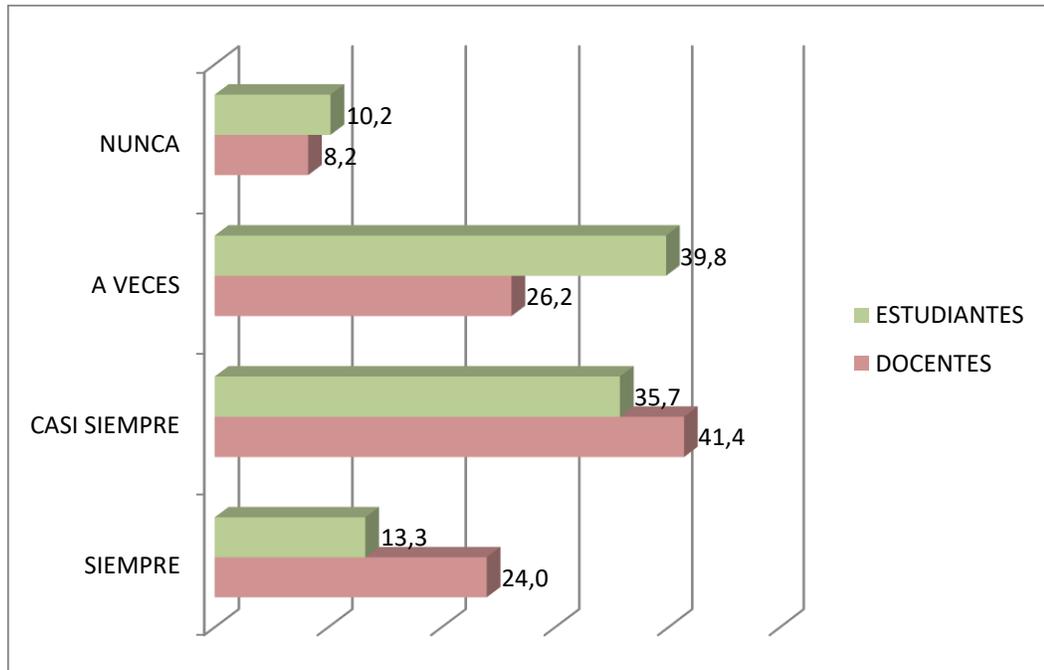
5.5.2. CONCIENCIA EMOCIONAL DE SÍ MISMO.

CUADRO N° 26.
CONCIENCIA EMOCIONAL DE SÍ MISMO

	DOCENTES	ESTUDIANTES
SIEMPRE	24,0	13,3
CASI SIEMPRE	41,4	35,7
A VECES	26,2	39,8
NUNCA	8,2	10,2
Total	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

ILUSTRACIÓN N° 6.
CONCIENCIA EMOCIONAL DE SÍ MISMO



Fuente: Elaboración propia

Respecto al eje de conciencia emocional de sí mismos, existe una discrepancia sobre la perspectiva de los estudiantes con los docentes, en las mismas se observan dos elementos diferentes, por ejemplo en el ítem Adecuado control en la expresión de sus emociones, los estudiantes tiende a percibir que dichos actitudes se manifiestan a veces, en cambio los docentes aseveran que casi siempre lo manifiestan, en el conteo general se expresa los siguientes datos, el 24% de los docentes consideran que siempre desarrollan una conciencia emocional de sí mismos, frente a un 13% de los estudiantes que perciben que sus docentes siempre desarrollan una conciencia emocional de sí mismos, el 8% de los docentes afirman que nunca desarrollan una conciencia emocional de sí mismos con relación al 13% de los estudiantes mencionando que nunca desarrollan esta actitud en sus docentes.

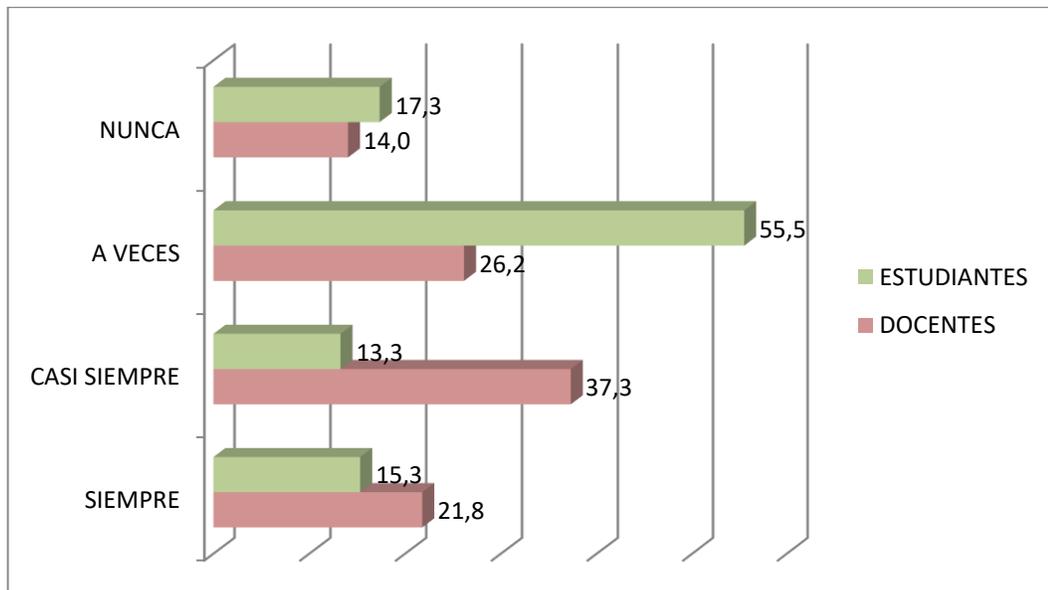
5.5.3. EXPRESIÓN EMOCIONAL

CUADRO N° 27.
EXPRESIÓN EMOCIONAL

	DOCENTES	ESTUDIANTES
SIEMPRE	21,8	15,3
CASI SIEMPRE	37,3	13,3
A VECES	26,2	55,5
NUNCA	14,0	17,3
Total	99,3	100,0

Fuente: Elaboración propia

ILUSTRACIÓN N° 7.
EXPRESIÓN EMOCIONAL



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la expresión emocional, en ella se observa que los docentes que de la misma forma que las anteriores se manifiestan una divergencia, de los docentes y los estudiantes, por ejemplo los docentes al momentos de manifestar cómo se sienten frente a sus estudiantes en el desarrollo áulico, los docentes mencionan que este hecho se genera casi siempre, en cambio los estudiantes sostiene que se manifiesta a veces, como

dato general, podemos observar que la apreciación de los docentes discrepa en los parámetros de medición de a veces con un 55% de los estudiantes, frente a un 37% de los docentes que se inclinan más en la mención caso siempre.

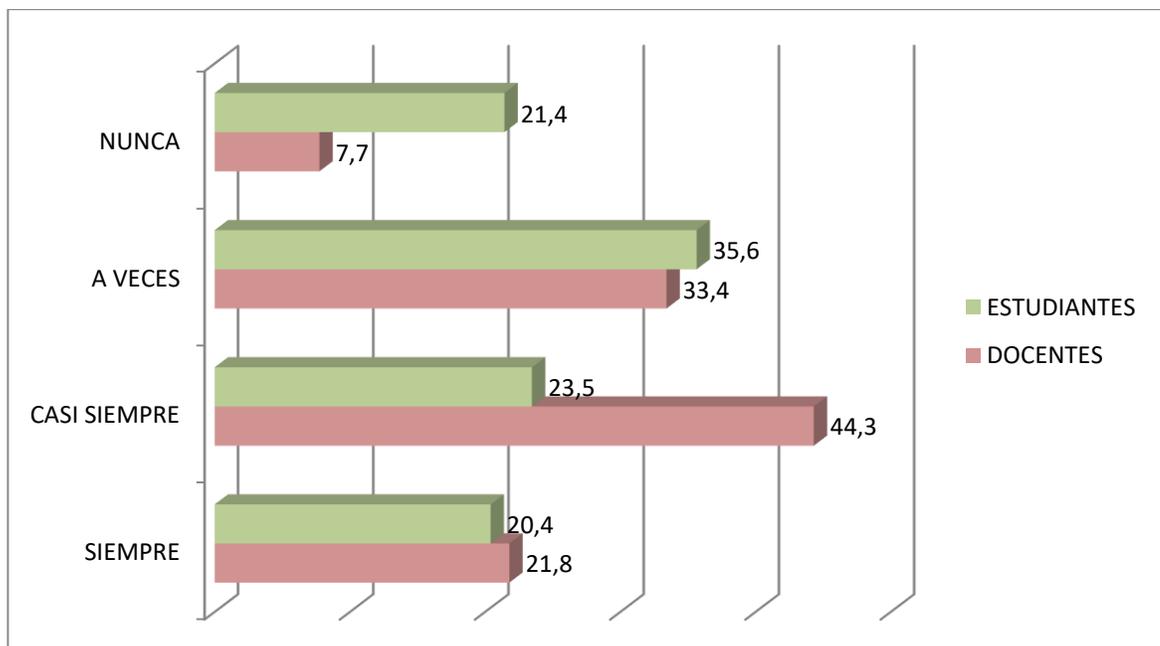
5.5.4. CONCIENCIA EMOCIONAL DE OTROS

CUADRO N° 28.
CONCIENCIA EMOCIONAL DE OTROS

	DOCENTES	ESTUDIANTES
SIEMPRE	21,8	20,4
CASI SIEMPRE	44,3	23,5
A VECES	33,4	35,6
NUNCA	7,7	21,4
Total	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

ILUSTRACIÓN N° 8.
CONCIENCIA EMOCIONAL DE OTROS



Fuente: Elaboración propia

A diferencia de otros ejes conciencia emocional de otros se puede observar en el gráfico una inclinación en ambos estamentos en la variable “a veces” pero aún así existe una polaridad bajo las variables “casi siempre” que es aceptada por los docentes, en cambio algunos estudiantes se inclinan por la variable “a veces”. Por ejemplo bajo la pregunta Pueden presentar el estado de ánimo del todo el colectivo pedagógico, los estudiantes manifiestan que sus docentes a veces desarrollan esta cualidad, en cambio los docentes aseveran que se desarrolla casi siempre.

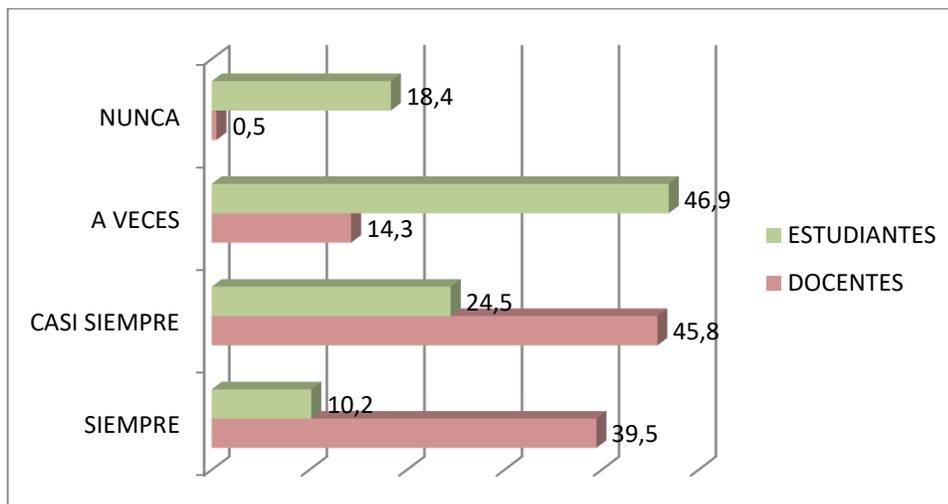
5.5.5. CREATIVIDAD

**CUADRO N° 29.
CREATIVIDAD**

	DOCENTES	ESTUDIANTES
SIEMPRE	39,5	10,2
CASI SIEMPRE	45,8	24,5
A VECES	14,3	46,9
NUNCA	0,5	18,4
Total	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

**ILUSTRACIÓN N° 9
CREATIVIDAD**



Fuente: Elaboración propia

Con relación al eje de creatividad, en ella se refleja una disparidad donde los docentes tienen una perspectiva positiva con referencia a la creatividad, en cambio los estudiantes manifiestan que los docentes no son creativos y su falta de motivación y detalle de ello se manifiesta en la pregunta 5 de este eje donde los docentes aseveran que siempre desarrollan características motivadoras en sus estudiantes en cambio los estudiantes manifiestan que “nunca” o “a veces” son creativos

5.5.6. DESCONTENTO CONSTRUCTIVO

CUADRO N° 30.

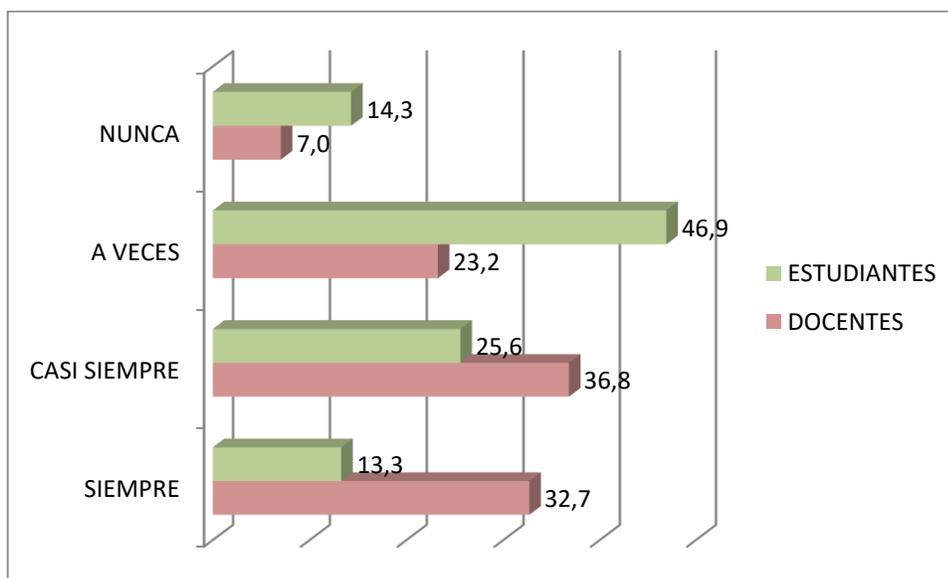
DESCONTENTO CONSTRUCTIVO

	DOCENTES	ESTUDIANTES
SIEMPRE	32,7	13,3
CASI SIEMPRE	36,8	25,6
A VECES	23,2	46,9
NUNCA	7,0	14,3
Total	99,8	100,0

Fuente: Elaboración propia

ILUSTRACIÓN N° 10.

DESCONTENTO CONSTRUCTIVO



Fuente: Elaboración propia

Los datos de este grafico revelan notoriamente una falta de concordancia con respecto al eje del descontento constructivo del estamento docente y del estamento estudiantil a ello se refleja que el descontento docente por parte del estamento estudiantil se encuentra en un nivel de frecuencia baja con relación a los docentes.

5.5.7. INESTABILIDAD EMOCIONAL

CUADRO N° 31.

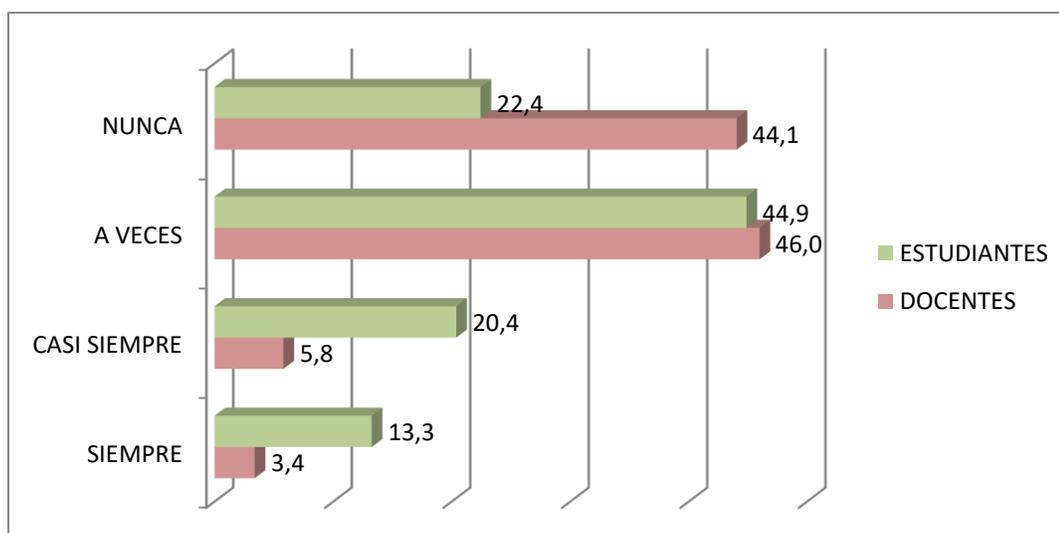
INESTABILIDAD EMOCIONAL

	DOCENTES	ESTUDIANTES
SIEMPRE	3,4	13,3
CASI SIEMPRE	5,8	20,4
A VECES	46,0	44,9
NUNCA	44,1	22,4
Total	99,3	100,0

Fuente: Elaboración propia

ILUSTRACIÓN N° 11.

INESTABILIDAD EMOCIONAL



Fuente: Elaboración propia

Respecto al eje de inestabilidad emocional, existe una leve concordancia sobre la perspectiva de los docentes y estudiantes, En la perspectiva más influyente que se destaca en este eje de proyectar satisfacción emocional en ella se refleja que los docentes sostienen que siempre generan espacios de convivencia educativa a nivel formativo, en cambio los estudiantes menciona que nunca se da este hecho o tal vez en algunos casos, reflejando una disparidad con relación a la convivencia.

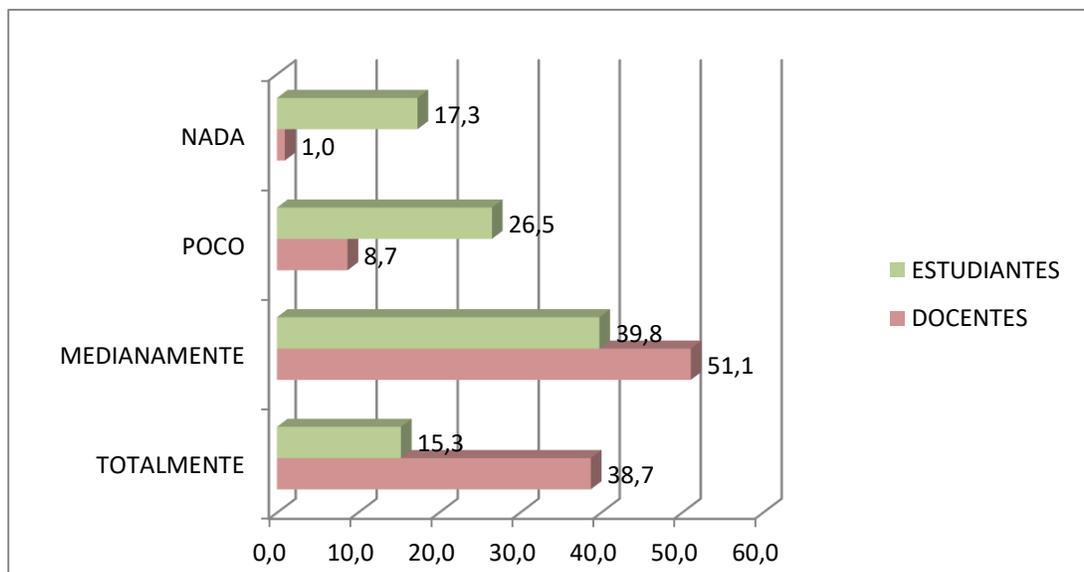
5.5.8. PROYECCIÓN EMOCIONAL

CUADRO N° 32.
PROYECCIÓN EMOCIONAL

	DOCENTES	ESTUDIANTES
SIEMPRE	43,8	10,2
CASI SIEMPRE	45,5	23,5
A VECES	10,2	41,9
NUNCA	0,5	24,5
Total	100,000	100,000

Fuente: Elaboración propia

ILUSTRACIÓN N° 12.
PROYECCIÓN EMOCIONAL



Fuente: Elaboración propia

Se observa que existe una leve concordancia en este eje, al tratarse de generar satisfacción emocional, en ella vemos que los docentes se encuentran totalmente o medianamente satisfechos en su materia y en el desarrollo de sus estudiantes, en cambio los estudiantes mencionan que están poco satisfechos.

5.6. GLOSAS GRUPOS FOCALES

❖ Empatía (Relacional)

Concepto: Capacidad de la persona a posicionarse realmente en el lugar del otro para comprender su estado tanto personal como emocional. La empatía necesita una escucha activa y atenta. Sólo esta disposición permite acceder al mundo interno del otro y saber lo que siente

Este factor tiene una valoración de 2,6 sobre 10 demostrando así un nivel inferior a la media.

❖ Expresión emocional (Relacional)

Concepto: Capacidad de la persona a expresar sus sentimientos de manera adecuada en el marco de sus relaciones con los demás.

La expresión emocional permite descargar las tensiones acumuladas procedentes de emociones.

Una carencia de expresión emocional traduce una incapacidad para expresar con palabras sus emociones y sentimientos y puede conducir en los casos extremos a efectos negativos sobre su cuerpo.

En este caso se tiene un nivel de 2,1 sobre 10 observándose una fuerte debilidad en este factor.

❖ **Asertividad (Relacional)**

Concepto: Capacidad de comunicar e imponerse sin agresividad inútil. La asertividad permite encontrar fácilmente su sitio en el seno de un grupo y de transmitir más eficazmente opiniones o sentimientos a los miembros del equipo.

Ella implica cualidades importantes de auto-regulación y de auto-estima.

Este factor tuvo el nivel más bajo 1,8 sobre 10, parámetro que coincide con la hipótesis de la investigación.

❖ **Resolución de conflictos (Relacional)**

Concepto: Capacidad de la persona de anticipar las causas probables de conflicto en el seno de un grupo y de tranquilizar las tensiones latentes. El objetivo buscado es mantener la armonía, aunque existan siempre diferencias de punto de vista.

La resolución de conflictos necesita una atención particular en los sentimientos de otro (empatía), así como la consideración de los intereses de cada uno en la búsqueda de compromisos.

Este factor de la dimensión relacional tiene un nivel muy por debajo de la media 2,6.

Al realizar el análisis de los datos, se puede afirmar que este grupo de estudiantes se encuentra con un puntaje promedio de 63, por lo cual se ubica dentro del nivel INFERIOR, tipificado como el último que describe a una persona con bajo desarrollo de la inteligencia emocional, pues el 68% de la población tiene una media de 85 a 115, tal como se observa en el gráfico del reparto de la inteligencia emocional.

5.7. DOCIMASIA DE LA HIPÓTESIS

Sea la representación lógica simbólica simplificado por Munch Lourdes (2007 Pág. 90) es X:

Si $X_2 > X_1$

Estamento docente = (D)

Estamento estudiantil = (E)

Piezas producidas $N_2 > N_1$

Entonces,

$$(X_2 > X_1) + ED \longrightarrow N_2 > N_1$$

Tabla 1: ANÁLISIS DE FRECUENCIAS

No. variables	Frecuencia	% Frec.
E1 = D1	Presiones laborales en el trabajo	27,1
E2 = D2	Falta de Interés en establecer una relación con compañeros de trabajo	46,2
E3 = D3	Ausencia de motivación en desarrollarse en el trabajo	25,3
E4 = D4	Exceso de trabajo en el desarrollo de su docencia	36,6
E5 = D5	Inadecuado control de su carga de trabajo	45,6
E6 = D6	Falta de flexibilidad para hacer frente a emergencias personales y/o sociales	22,8
E7 = D7	Presiones laborales que disminuyeron su rendimiento académico	51,9
E8 = D8	Conciencia en la expresión de sus sentimientos la mayor parte del tiempo	30,0
E9 = D9	Adecuado control en la expresión de sus emociones	35,3
E10 = D10	Capacidad crítica de verse a sí mismos frente a sus estudiantes	41,2
E11 = D11	Equilibrio emocional al dictar una clase	21,8
E12 = D12	Manejo adecuado de la ira frente a situación de presión	43,3
E13 = D13	Equilibrio en la expresión de sus sentimientos personales	41,3
E14 = D14	Una conducta de imitar las metodologías o estilos de otros docentes	46,9
E15 = D15	Hacen saber a sus estudiantes cuando realizan un buen trabajo	37,6
E16 = D16	Expresan sus emociones aún cuando estas sean negativas	27,9
E17 = D17	Manifiestan cómo se sienten frente a sus estudiantes en el desarrollo áulico	53,6
E18 = D18	Manifiestan inseguridad en el desarrollo de su docencia	33,6
E19 = D19	Guardan sentimiento o emociones para sí mismos que podrían ser expresados en aula	16,8
E20 = D20	Tienen la habilidad para hacer que sus estudiantes se sientan cómodos en aula	45,6
E21 = D21	Son reservados en sus emociones frente a otros docentes de Universidad	32,4
E22 = D22	Pueden reconocer las emociones de sus estudiantes mediante el	47,6

	lenguaje corporal	
E23 = D23	Les cuesta trabajo hablar con estudiantes que no compartan sus puntos de vista teóricos	37,6
E24 = D24	Se concentran en las cualidades positivas de sus estudiantes	42,4
E25 = D25	Tratan de no tener conflictos con sus estudiantes	50,4
E26 = D26	Pueden presentir el estado de ánimo del todo el colectivo pedagógico en aula	32,7
E27 = D27	Respetan el estado emocional que presentan algunos de sus estudiantes en aula	53,1
E28 = D28	Cambian su expresión emocional según el tipo de estudiante que interactúe con él	47,1
E29 = D29	Manifiestan ideas o proyectos novedosos en la Carrera	25,5
E30 = D30	Comparten ideas novedosas o creativas en el desarrollo áulico	30,1
E31 = D31	Implementan metodologías creativas en su docencia	34,1
E32 = D32	Fomentan la creación de ideas novedosas o inéditas del grupo estudiantil	51,7
E33 = D33	Les agrada la generación de conceptos nuevos e inusuales	12,9
E34 = D34	Propician la discusión o debate teórico en la búsqueda de alternativas que resuelvan un problema planteado	41,9
E35 = D35	Generan teorías propias a nivel pedagógico frente a los enfoques clásicos	6,9
E36 = D36	Pueden aceptar críticas constructivas en su desarrollo áulico	39,5
E37 = D37	Imponen ideas frente a sus estudiantes en aula	45,2
E38 = D38	Por lo general, aceptan la retroalimentación de sus estudiantes de manera asertiva	38,6
E39 = D39	Escuchan la crítica y la aceptan cuando es justa	31,2
E40 = D40	Cuando los estudiantes realizan comentarios críticos en aula, sus docentes se concentra en la situación y no en la persona	50,4
E41 = D41	Poseen habilidades emocionales para manejar el conflicto en aula	27,8
E42 = D42	Fomentan espacios de debate para el intercambio de opiniones entre docentes y estudiantes	35,2
E43 = D43	Proyectan una satisfacción profesional con su carrera de origen	49,8

E44 = D44	Aprovechan al máximo sus capacidades profesionales	34,6
E25 = D25	Generan un dominio de aula apropiado	27,1
E26 = D26	Poseen una alta actualización profesional respecto a los nuevos avances científicos a nivel pedagógico	46,2
E27 = D27	Monitorean gradualmente el rendimiento académico y satisfacción educativa de su grupo de estudiantes	25,3
E28 = D28	Poseen capacidades metodológicas, pedagógicas y didácticas apropiadas para el nivel universitario	36,6
E29 = D29	Proyecta una suficiencia emocional para motivar al auto-aprendizaje	45,6
E30 = D30	Satisfecho con el desempeño académico de sus docentes	22,8
E31 = D31	Conforme al ver que sus expectativas educativas fueron cubiertas por la calidad académica de sus docentes	51,9
E32 = D32	Influenciado por la calidad académica y emocional de sus docentes	30,0
E33 = D33	Conforme con la calidad del plantel docente seleccionado por la Carrera de Educación Parvularia - UPEA	35,3
E34 = D34	Motivado para cursar un nivel superior a la Maestría (Doctorado) en la UPEA	41,2
E35 = D35	Entusiasmado con la labor docente proyectado por sus docentes de la carrera	21,8
E36 = D36	Con admiración por los docentes de la carrera en su calidad académica emocional proyectada	43,3
E37 = D37		37,025

Fuente: Elaboración propia

Entonces,

DISTRIBUCIÓN FRECUENCIAS											\bar{X}	%
F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	37,025%	62,97%
27%	46%	25%	36%	45%	22%	51%	30%	35%	41%	21%		
F12	F13	F14	F15	F16	F17	F18	F19	F20	F21	F22		
43%	41%	46%	37%	27%	53%	33%	16%	45%	32%	47%		
F23	F24	F25	F26	F27	F28	F29	F30	F31	F32	F33		
37%	42%	50%	32%	53%	47%	25%	30%	34%	51%	12%		
F34	F35	F36	F37	F38	F39	F40	F41	F42	F43	F44		
41%	6%	39%	45%	38%	31%	50%	27%	35%	49%	34%		

Fuente: Elaboración propia

En base a los resultados obtenidos de las pruebas implementadas en la presente investigación se llega a la conclusión de que la Significancia de los resultados de la hipótesis es aceptada en el margen del error de nivel de significancia entre el 0.1. o 0.5, en la otra expresión de 99% entre 95% de los ESTUDIANTES Y DOCENTES personas encuestadas como (n) muestra representativa. Ya que existe una concordancia de un 37, 025% y una discrepancia de 62, 975% dicho de otra forma la hipótesis planteada reflejaba que existe una diferencia en la perspectiva de los actores educativos de aula dentro de la interacción cotidiana entre Docentes y Estudiantes en la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Pública de El Alto. Y esa diferencia se muestra en un 62, 975% por tanto, la inteligencia emocional desarrollada por los docentes es proyectada de manera limitada demostrando bajos niveles a nivel áulico según la percepción de los estudiantes en la Carrera de Educación Parvularia de la UPEA.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. CONCLUSIONES

6.1.1. CONCLUSION AL OBJETIVO GENERAL

En base a los resultados obtenidos del Cuestionario de Inteligencia Emocional, destinado al plantel de docentes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Pública El Alto, se evidencia que un importante porcentaje fueron partícipes del diagnóstico emocional, presentando problemas que van enfocados en diferentes características, vale decir, desde dificultades internas y externas que poseen como: la desconfianza, egocentrismo, dificultad de expresión emocional, dificultad de reconocer la conciencia emocional de sí mismo y de los otros y dificultad de manejo de empatía.

En base a los resultados obtenidos de las pruebas implementadas en la presente investigación se llega a la conclusión, que la inteligencia emocional desarrollada por los docentes es proyectada de manera limitada demostrando bajos niveles en el ámbito áulico, según la percepción de los estudiantes en la Carrera de Educación Parvularia de la UPEA, estos datos muestran que la hipótesis es aceptada en el margen del error de nivel de significancia entre el 0.1. o 0.5, en la otra expresión de 99% entre 95% de los estudiantes y docentes.

6.1.2. CONCLUSIONES A LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- El nivel de Inteligencia emocional de los docentes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Pública de El Alto, se ubica en la categoría del nivel medio-bajo, por la predominancia en los resultados de los cuestionarios de inteligencia emocional. Es decir, en el cuadro de coeficiente emocional, están

ubicados en mayor porcentaje entre vulnerable y cautela. Las presiones personales que atraviesan los docentes hacen referencia a un desencadenamiento y comportamiento de dificultades en cuanto el relacionamiento con su entorno próximo, siendo que los conflictos que atraviesan influyen en su desenvolvimiento individual.

Las características personales de los docentes evaluados identifican que presentan preocupaciones individuales que influyen en su comportamiento relacionado a sus contextos cercanos, es decir que los conflictos que experimentan cotidianamente algunas veces son proyectados a su ámbito laboral.

- Los resultados hallados ponen de manifiesto que la percepción de los estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia en los diferentes cursos, de acuerdo a la tabla de resultados, hacen referencia que los docentes presentan niveles bajos respecto a la autorregulación emocional y la empatía; así como las habilidades sociales; porque son las que sirven de base para la interacción con otros, cuestión de mucha importancia en el ámbito educativo, ya que este es un sistema social complejo y mediado por procesos subjetivos denominado por algunos como currículo oculto, concluyendo que las emociones y afectos se reflejan directamente en las relaciones interpersonales en el aula.

Así mismo, en relación a la conciencia emocional de sí mismo, creatividad, calidad de vida, conciencia emocional de otros, se encuentran en la escala enfocado hacia un comportamiento de nivel regular, en el que se encuentra en un nivel bajo de adaptabilidad emocional; los síntomas emocionales, se encuentran en la escala óptimo rendimiento, (nivel alto) enfatizado su conducta en un comportamiento adecuado, manifestando un consciente emocional desarrollado, en el eje de satisfacción emocional que sienten hacia la actividad actual participando con iniciativa en la toma de decisiones y cumplimiento de las

labores académicas de acuerdo a lo requerido, situación que es corroborada por los estudiantes.

- En cuanto las características particulares propias de los docentes, se pudo evidenciar problemas internos y externos como ser: la expresión emocional, descontento constructivo, presiones labores, como la inseguridad laboral, incertidumbre, aflicción las cuales se manifiestan en el comportamiento y desempeño integral del docente de Educación Parvularia, por la cual queda bloqueada la parte afectiva, creando la desconfianza entre docentes que desencadenan un desenvolvimiento vulnerable y cautela (nivel bajo) es decir, educadores que atraviesan por problemas influenciados por factores internos o externos de su entorno próximo.
- Se diseñó una propuesta de Diplomado en Inteligencia Emocional aplicado a la Educación Superior para el fortalecimiento del desempeño del docente en la Carrera de Educación Parvularia, los módulos estructurales presentan una coherencia técnica que brindará a los participantes asimilar conocimientos teórico - prácticos y humanos versados en esta temática aplicada al aula.
- Se espera que este diplomado se efectivice en la gestión 2018, como un mecanismo de actualización en la formación docente y que coadyuve en cómo canalizar la inteligencia emocional en estudiantes de pre grado.
- Como conclusiones finales, se puede argumentar que las características particulares de los docentes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Pública de El Alto, frente a su ámbito laboral y personal evidencian dificultades que pueden bloquear la demostración emocional efectiva en el aula, por lo tanto se constituye en una población vulnerable que deberá ser intervenida para fortalecer las debilidades identificadas.

- Las características de la Inteligencia Emocional de los docentes, afronta dificultades en el entorno de sus relaciones, es decir en los espacios áulicos de convivencia, pero los mismos pueden ser subsanados para optimizar su desempeño como facilitadores que pueden adquirir procesos de auto formación en temáticas de inteligencia emocional que es un aprendizaje continuo y diario que deberá ser enfrentado a través del perfil profesional del nuevo docente universitario.
- En relación a la inteligencia emocional universitaria de los docentes de esta carrera, se advierte que los mismos atraviesan desencadenamientos y comportamientos que dificultan su relacionamiento con su entorno próximo, advertido plenamente por los estudiantes que valoran su desenvolvimiento emocional diariamente.
- La temática en inteligencia emocional representa para la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Pública de El Alto, un insumo vital en comparación a otras carreras, porque la población meta está dirigida a la formación de infantes de 0 – 6 años, esto significa que estos profesionales deben adquirir herramientas emocionales que fortalezcan su formación universitaria y que de esta manera la proyecten posteriormente a ámbitos externos. Los profesionales que forja este espacio universitario deberán gestionar por sí mismos sus propias emociones para enseñarlas asertivamente a la niñez boliviana, demostrando así, cómo se debe actuar en base a un nivel adecuado de inteligencia emocional como insumo básico de una calidad humana que promueve este tercer milenio.

6.2. RECOMENDACIONES

- Se recomienda al III Congreso interno de la Universidad Pública de El Alto se considere la temática de Inteligencia Emocional, para ser tratada integralmente por cada una de las carreras de toda la universidad, valorando sus matices virtudes y beneficios aplicados al desempeño docente del nivel de pre grado.
- Coadyuvar al desarrollo cultural de los procesos de autoformación y auto capacitación en los docentes universitarios, fomentando un marco de respeto, democracia y tolerancia en las aulas de la universidad.
- Fortalecer la participación estudiantil universitaria en la toma de decisiones referidas al nuevo perfil del docente universitario que considere temáticas vinculadas a la inteligencia emocional y a otras variables implicadas en el perfeccionamiento del perfil docente.
- Promover nuevas investigaciones que permitan profundizar la temática de inteligencia emocional según variables cualitativas y cuantitativas en base al estudio de las diferentes carreras que compone la Universidad Pública de El Alto.
- Fomentar la creación de metodologías aplicativas en temáticas de inteligencia emocional que intervengan el desarrollo global del ser humano, brindándole la oportunidad de crecer y fortalecerse plenamente privilegiando no solo el componente cognoscitivo sino también variables emocionales.
- Por último, se recomienda, diseñar y ejecutar investigaciones encaminadas a propiciar mejores profesionales en la Carrera de Educación Parvularia, en base a modelos humanistas y neo humanistas.

BIBLIOGRAFÍA

- ABANTO, Zoila. HIGUERAS, Leonado y CUETO, Jorge (2000). *ICE. Inventario de cociente emocional de Bar-On. Test par la medida de la inteligencia emocional*. Manuel Técnico. Lima, Perú.
- ABBE, A.; TKACH, C. y LYUBOMIRSKY, S. (2003). *The art of living by dispositionally happy people*, Journal of Happiness Studies, 4, 385-404.
- ALLES, Martha. (2003), *Dirección estratégica de recursos humanos, gestión por competencias*. 5ª Ed. Buenos Aires, Editorial Granica.
- ANDRÉS Pueyo, A. (2009) & REDONDO, S. (2007). *Predicción de la violencia: entre la peligrosidad y la valoración del riesgo de violencia. Papeles del Psicólogo*.
- APPLE, M. W. (1996) “*Política cultural y educación*”, Ediciones Morata, S.L. Madrid, España.
- ARGYLE, M. (1999). *Causes and Correlates of Happiness*. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology* (pp. 353-373). New York: Russell Sage Foundation.
- BANDURA, A. (1997). *Eficacia personal en el funcionamiento psicobiológico*. En GV Caprara (Ed.), *Bandura: Un líder en psicología* (pp. 43-66). Milán, Italia: Franco Angeli.
- BARCHARD, K. (2003). *Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?.* Educational and Psychological Measurement, 63(5), 840-858.
- BARLING, J., SLATER, F. & KELLOWAY, E.K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: an exploratory study. *Leadership and Organization Development Journal*, 21 (3), (pp. 157-161).
- BARRACA, J., y FERNÁNDEZ, A. (2006), *La Inteligencia Emocional como Predictora de la Adaptación Psicosocial, En El Ámbito Educativo*,

Resultados de una investigación, empírica con estudiantes de la comunidad de Madrid. *Ansiedad y Estrés*.

- BAR-ON, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- BASTIAN, V.A., Burns, N.R., & Nettelbeck, T. (2005). *Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities*. *Personality and Individual Differences*.
- BECHARA, A., TRANEL, D. y DAMASIO, H. (2000). *Characterization of the decisionmaking deficit of patients with ventromedial prefrontal cortex lesions*. *Brain*, pag. 123
- BISQUERRA R. (2007), *La competencia emocional*, en M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*, Barcelona: Praxis, pag. 144.
- BROCKERT, S. y G. BRAUN. (1997), *Los test de la Inteligencia emocional*. Edit. Robin Book, EE.UU.
- BRODY Y EHRLICHMAN, (2000), *Psicología de la personalidad*, Madrid, Prentice Hall, 171 – 220.
- BROWN, Lent, y Larkin, (1989). *Self efficacy as a moderator of scholastic aptitude – academic performance relationships*. *Journal of Vocational Behavior*, Pag. 35, 64 – 75.
- CABELLO, R., FERNÁNDEZ-Berrocal, P., RUIZ-Aranda, D. y Extremera, N. (2010). *Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional*. *Ansiedad y Estrés*.
- CACIOPPO, J. T., Petty, R. E., Losch, M. E., & Kim, H. S. (2004). *Electromyographic activity over facial muscle regions can differentiate the valence and intensity of affective reactions*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 260-268.
- CANO-Vindel, A. y Fernández Rodríguez, J.C. (1999). *Perfiles de ira y ansiedad en el asma bronquial*. *Ansiedad y Estrés*, 5, 25 - 35.

- CARRASCO Díaz, (2015), *Técnicas de Investigación Científica*, Mc Graw-Hill, México.
- CASPI, A. (1998). *Personality development across the life course*. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 311-388). Hoboken, NJ: John Wiley.
- CASTRO, A. y Sánchez, M.^aP. (2000). *Objetivos de vida y satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios*. *Psicothema*, 12(1), 87-92.
- CIARROCHI, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). *Measuring emotional intelligence in adolescents*. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105-1119.
- COHEN, L. y Manion, L. (1990), *Introducción: La naturaleza de la investigación, en Metodos de Investigación Educativa*, Cp. I, Pág. 23 – 74, Madrid, Ediciones la Muralla.
- COOPER, Robert y SAWAF, Ayman. (1988), *“La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones”*. Editorial Norma S.A., primera edición. Bogotá, Colombia.
- COTÉ, Lopes, Salovey y Beers (2005). *Social Interaction model of the effects of emotion regulation on work strain*. *Academy of Management Review*, Pág. 509 – 530.
- CHARBONNEAU, D., and Nicol, A. A. M. (2002), *Emotional intelligence and prosocial behavior in adolescents*. *Psychological Reports*, Pag. 361
- CHIAVENATO, Idalberto. (1998), *“Administración de recursos humanos”*. Mc Graw-Hill, México, *Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211, DF, México.
- CHICO, E. (1999). *Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional*. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- DAVIES, M., Stankov, L., y Roberts, R.D. (1998). *Emotional intelligence. In search of an elusive construct*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.

- DAWDA, D., & Hart, S. D. (2000). *Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On emotional quotient inventory (EQ-i) in university students*. *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- DELORS, J- (1996). *“La educación encierra un tesoro” Informe a la UNESCO sobre la educación para el siglo XX”I*. Edición Santillana, S.A. UNESCO-INFORME J. DELORS. España
- DÍAZ, J., y Sánchez, M^a P. (2002). *Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercebida en diferentes áreas vitales*. *Psicothema*, 14, Pág. 100-105.
- DIENER, E., and Fujita (1995). *Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926 – 935.
- DRAGO, J.M. (2005). *The relationship between emotional intelligence and academic achievement in nontraditional college students*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. Vol. 65(9-B) 2005.
- DULEWICZ, Victor; y HIGGS, Malcolm. (1999), *“La inteligencia emocional: ¿aportan las competencias datos para su fiable y correcta evaluación?”*, Barcelona, España.
- EASTERBROOK, J. A. (1959). The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior. *Psychological Review*, Pág. 183-201.
- EISENBERG N, Cumberland A, Spinrad TL, Fabes RA, Shepard SA, Reiser M, et al. *The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior*. *Child Development*. 2001, Pág.1112–1134.
- ENGELBERG, E., & Sjoberg, L. (2004). *Internet Use, Social Skills, and Adjustment*.
- EPSTEIN (1998), *Constructive thinking; The key to emotional intelligence*, (vol 44, pg 467, 1999).
- EXTREMERA, N. & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). *“La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado”*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1–10, España.

- EXTREMERA, N., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & DURÁN, A. (2003). *“Inteligencia emocional y burnout en profesores”*. Encuentros en Psicología Social, 1, 260–265 en la escuela. Revista Iberoamericana de Educación, 29, 1-6. España.
- FERNÁNDEZ-Pinto, I., López-Pérez, B. & Márquez, M. (2008). *Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión*. Revista Anales de Psicología, Pág. 284-298.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y EXTREMERA, N. (2002). *“La inteligencia emocional como una habilidad esencia”*l. España.
- FERREIRO, E., Gómez Palacio, M., y cols, *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje*, México, Dirección General de Educación Especial, 1982.
- FREUDENBERGER, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, Pág. 159-165.
- FRIJDA, N.H. (1994). Varieties of affect: *Emotions and episodes, moods, and sentiments*. In P. Ekman & R. Davidson (Eds.), *The nature of emotions: Fundamental questions* (pp. 59-67). New York: Oxford University Press.
- G. J. TAYLOR, R. M. Bagby and J. D. A. Parker (1997). *Disorders of Affect Regulation: Alexithymia in Medical and Psychiatric Illness* (Paperback edition 1999). Cambridge University Press.
- GARAIGORDOBIL, M., Cruz, S., y Pérez, J. I. (2003). *Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia*. Estudios de Psicología, Pág. 113-134.
- GARNER, H. (1999). *“La teoría de las inteligencias múltiples”*, Tercera Edición. Santa Fe de Bogotá- Colombia.
- GARNER,H. (1999). *“Múltiples Intelligences”*. For the 21 Century. Basic books, New York, 1999 Colombia. Tercera Edición.

- GERITS, L., Derksen, J. J. L., & Verbruggen, A. B. (2004). *Emotional Intelligence and Adaptive Success of Nurses Caring for People with Mental Retardation and Severe Behavior Problems*. *Mental Retardation*, Pág. 106-121.
- GIL-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). *Relating emotional intelligence to social competence, and academia achievement among high school students*. *Psicothema*, 18(supl.), Pág. 118-123.
- GOLEMAN, D. (1996). *“La Inteligencia Emocional”*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Lane, H. y Beauchamp, M. (1985). *Comprensión del Desarrollo Humano*. México: Pax.
- GOLEMAN, D. (2005). *“La Inteligencia Emocional en la práctica”*.: Javier Vergara.
- Lane, H. y Beauchamp, M. (1985). *Comprensión del Desarrollo Humano*. México: Pax. Buenos Aires.
- GOLEMAN, Daniel. (1998) *“Inteligencia Emocional”*. Edit. Káiros S.A. Barcelona-España.
- GRAU, R., Agut, S., Burriel, M. y Salanova, M. (2000). *Obstáculos y facilitadores: estudio de su incidencia sobre el burnout en trabajadores de contacto con clientes*. XII Congreso Nacional de Seguridad y Salud en el trabajo. Valencia.
- GROSS, J. J., & John, O. P. (1998). *Mapping the domain of emotional expressivity: Multi-method evidence for a hierarchical model*. *Journal of Personality and Social Psychology*, Pág. 170 -191.
- HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto y otros (2010). *Metodología de la Investigación*, Edit. Mc Graw Hill. Bogotá, Colombia.
- HOFFMANN Jessica, (2008), *Artes, Emociones y Creatividad*, Edit. Káiros S.A.
- JIMÉNEZ, M. I. & López-Zafra, E. (2007). *La Inteligencia Emocional en el ámbito educativo*. En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia emocional, Málaga, España. Pág.118.

- JIMÉNEZ, M. & López-Zafra, E. (2008). *El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios*. Boletín de Psicología, Pág. 21- 39.
- JOHN, O. P., & Srivastava, S. (1999). *The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives*. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* New York: Guilford Press, Pág. 102–138).
- LAZARUS (1991), *Emoción and adaptation*, Oxford University Press, New York.
- LEDOUX, J. E. (1996), *The Emotional Brain*, Simon and Schuster, New York.
- LEUNER, B. (1966), *Emotional intelligence and emancipation*. Praxis Kinderpsychologie, Vol. 15, Pág. 193-203.
- LIAU, A. K., LIAU, A. W. L., TEOH, G. B. S., LIAU, M. T. L. (2003). *The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students*. *Journal of Moral Education*, 32 (1), 51 - 66.
- LOPES, P. N., SALOVEY, P. y STRAUS, R. (2004). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, Pág. 382.
- MALDONADO, V. y Extremera N. (2000), *La percepción de la Inteligencia Emocional*. Malaga, Pág. 584.
- MCCRAE, R. R., & Costa, P. T. (1996). *Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model*. En J. S. Wiggins (Ed.), *Fivefactor model of personality: Theoretical perspectives*. New York: Guilford Press. Pág. 51-87.
- MACLEOD, A. K., & Conway, C. (2005). *Well-being and the anticipation of future positive experiences: The role of income, social networks and planning ability*. *Cognition and Emotion*, Pág. 357 - 374.

- MARÍN-Sánchez, M; Teruel, M & Bueno, C (2006). *La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. Ansiedad y Estrés*, Pág. 379-391.
- MARTIN, D. y Boeck, K. (2004). *EQ. Qué es Inteligencia Emocional*. Madrid: Improve.
- MARTÍNEZ, I.M. y Salanova, M. (2003). *Niveles de Burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional*. Revista de Educación, Pág. 361-384.
- MASLACH, C. y Jackson, S.E. (1981) *The Maslach Burnout Inventory*. Research Edition,. Palo Alto, C.A.: Consulting Psychologist Press.
- MATTHEWS, G., ZEIDNER, M. y Roberts, R.D. (2000). *Emotional intelligence: science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- MAYER & COBB, C. D. (2000). "Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense?" *Educational Psychology Review*, Pág. 163-183.
- MAYER, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). *Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales*. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass. Pág. 320-342
- MAYER & SALOVEY, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books. Pág. 3-31
- MESTRE, V., Frías, M. & Samper, P. (2004). *La medida de la empatía: Análisis del Interpersonal, Reactivity Index*. Psicothema, Pág. 255–260.
- MUNCH, Lourdes (2007), *Fundamentos de la Inteligencia Emocional*, Trillas, México, Pág. 432 – 453.
- MUNOZ de Morales, M. y Bisquerra R. (2006). *Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula*. Revista Ansiedad y Estres, Pág. 401- 412.

- NAGUI N, Mohammad. “*Metodología de la Investigación*”. Edit. Limusa México. 1988.
- NEWSOME, S.; DAY, A. L. y CATANO, V. M. *Assessing the predictive validity of emotional intelligence*. *Personality and Individual Differences*, nº 29, 2000, Pág. 1005-1016.
- NIETO, Sol. “*Inteligencia Emocional*” Edit. Vnet. España. 2000. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 2, Nº 2, 87-97 (2009) 87’.
- PAYNE, W. L. (1986). *A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire*. *Dissertation Abstracts International*, 47 (01), 2030A (University Microfilms No. AAC 8605928).
- PÉREZ, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. in r. Rchulze & R. D. Roberts (eds.), *Emotional Intelligence: an international handbook* (pp. 181-201). Ashland, oh: Hogrefe & Huber.
- ROCCAS, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H., & Knafo, A. (2002). *The Big Five personality factors and personal values*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Pág. 789–801.
- RODNEY PEREIRA, (2015), *Metodología de la Investigación*, Ed. España, Mc Graw Hill.
- ROGER, C. R. y Rosalind Dymond (comps.) (1992): *Psy-chotherapy and Personality Change*. University of Chicago Press.
- RODRIGUEZ, A., Del Líbano M., Cifre, E., Llorens, S. y Bresó, E. (2003). *Flow vs. Adicción al trabajo: ¿Opuestos o complementarios?*, *Psicología de las Organizaciones del Trabajo y Recursos humanos y de la Salud*. Madrid: Biblioteca Nueva, Pág. 130 – 134.
- ROTHBART, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). *Temperament and Personality: Origins and Outcomes*. *Journal of Personality and Social Psychology*, Pág. 122-135.

- SALANOVA, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). *Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico*. Anales de Psicología, Pág. 170-180.
- SALOVEY, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- SALOVEY, P. y MAYER, J.D. “*Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality*”. 1ª Edición. Oxford University Press New York: 1990 pag. 225
- SALOVEY, P., Woolery, A., y Mayer, J. D. (2001), “*Emotional intelligence: Conceptualization and measurement.*” En G.J.O. Fletcher y M. S. Clark (Eds.). *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* Malden, MA: Blackwell Publishers, Pág. 279 - 307.
- SAMPIERI, Hernández, (1997), *Métodología de la Investigación*, McGraw-Hill Interamericana, México, D. F., pág. 61
- SÁNCHEZ, N., Blum V., Piñeyro, L. (1990), *Variables relacionadas con el éxito académico de los estudiantes de medicina en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México*. Educación Médica Salud, vol. 24, núm. 2, Pág.207-12.
- SANCHEZ, Eramis. (2003) “*Investigación científica: teoría y metodología*”. Universidad autónoma de Sacateca Unidad académica de Ciencias Sociales. S. E. Pág. 58
- SAARNI, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Baron y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* San Francisco, Ca: Jossey-Bass. Pág. 68-91).
- SCHAUFELI, W.B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). *The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach*. Journal of Happiness Studies, Pág. 71-92.

- SCHUTTE, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., et al. (1998). *Development and validation of a measure of emotional intelligence*. *Personality and Individual Differences*, Pág. 167-177.
- SHAPIRO, L. E. (1997). *“How to raise a child with a higher EQ”*. Nueva York: Harper Collins.
- SHIOTA, M. N., & Keltner, D. (2006). *The positive emotions: A taxonomy*. Unpublished manuscript.
- SOLDEVILA, A., Filella-Guiu, G., Ribes, R. & Agulló, M.J. (2007). *Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria*. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, Pág. 47-60.
- SPECTOR (2002,) *La Psicología Industrial/Organizacional (I/O) es un pequeño campo de la psicología aplicada, se refiere al desarrollo y aplicaciones de principios científicos en el lugar de trabajo*.
- STERNBERG, R. J. (1997). *Thinking Styles*. Cambridge University Press. (versión en español, 1999, *Estilos de pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- TAMAYO T. Mario (2003). *El proceso de la investigación científica*, Ed. Limusa, México.
- TOPPING, K., BREMMER, W., y HOLMES, E. A. (2000) Social Competence: The Social Construction of the Concept, en R. BAR-ON y J. D.A. PARKER, *The Handbook of Emotional Intelligence*. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School, and in the Workplace. Jossey Bass, San Francisco, Ca.
- TRINIDAD, D.R. y Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality & Individual Differences*, 32 95-105.
- TUR, A., Mestre, M. V. & del Barrio, V. (2004). *Factores moduladores de conducta agresiva y prosocial*. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, Pág.78-88.

- VAN ROOY, D. L., Rotton, J., & Gregory, P. J. (2005). On the Road: Situational Determinants of Aggressive Driving. In D. A. Hennessy & D. L. Wiesenthal (Eds.), *Contemporary Issues in Road User Behavior and Traffic Safety*. Hauppauge, NY: Nova Science. Pág. 59-67.
- VAN DER ZEE, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). *The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five*. *European Journal of Personality*, 16, 103-125.
- ZEIDNER, Mathews Gerald, y Richard Roberts (2004), *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Pág. 345 – 350.
- ZIRKEL, S. (2000). Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive Behavior. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* San Francisco, Ca: Jossey-Bass. (Pág. 3-27).

WEBSITES

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) - Instituto Pedagógico de Caracas / rosauno@cantv.net.2007. Página consultada el 3 de junio del 2012.

GALLARDO, F. (2009). *Educación para el desarrollo de la inteligencia emocional en la sociedad pre moderna: claves educativas*. Extraído de: http://bolobolo.es/wpcontent/uploads/2009/03/educar_para_el_desarrollo_de_la_inteligencia_emocional_en_la_sociedad_premoderna_claves_educat.pdf el 19 de Septiembre del 2009.

www.unisimonbolivar.edu.co/publicaciones/index.php/psicogente, *Psicogente, que hace referencia al autor Martínez, 2002. 11 (20): pp. 164-181. Noviembre, 2008. Universidad*

Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. ISSN: 0124-0137. Página consultada en fecha 21 de agosto del 2012.

Cataldi, Z.; Lage, F. (2004). “*Informática y medios audiovisuales*”. Revista de Informática educativa y medios audiovisuales. 13 (Octubre) 28-33. Disponible en Internet.

<http://www.fi.uba.ar/laboratorios/lie/Revista/Articulos/010103/A3oct2004.pdf> Tomado el 6 de setiembre de 2005.

<http://www.fi.uba.ar/laboratorios/lie/Revista/Articulos/010103/A3oct2004.pdf>, suscrita por: Cataldi,Z.; Lage, F.(2004), que hace referencia a los autores M. Cabrera y C. Gonzáles, página consultada en fecha 12 junio del 2012.

<http://www.rosauno@cantv.net>. Suscrita por: Galvis, R.(2007), que hace referencia al autor Perrenoud (2000) Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) - Instituto Pedagógico de Caracas, página consultada en fecha 18 junio del 2012.

<http://educacion.jalisco.gov.mx/consulta/educar/05.html> [Consulta: 2003, marzo 26]

Braslavsky, C. (1999). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*.

[Biblioteca digital de la OEI], Disponible: <http://oei.gov.co/html> [Consulta: 2003, octubre 18].

[http://www.ujat.mx/publicaciones/hitos\)2005](http://www.ujat.mx/publicaciones/hitos)2005), suscrita por Garizurieta. La inteligencia emocional y la docencia en las instituciones de educación superior mgarizurieta@uv.mx. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas 2005;31:131-138*.

CAPÍTULO VII

PROPUESTA

PROPUESTA PARA LA MEJORA DEL NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL DESEMPEÑO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO CARRERA EDUCACIÓN PARVULARIA UPEA

7.1. INFORMACIÓN SOBRE EL PROGRAMA DE POSTGRADO

7.1.1. NOMBRE DEL PROGRAMA:

Diplomado en Inteligencia Emocional aplicado a la Educación Superior

7.1.2. UNIDAD EJECUTORA DEL PROGRAMA:

Unidad de Post Grado de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto

7.1.3. UNIDAD ACADÉMICA SOLICITANTE:

Carrera de Educación Parvularia

7.1.4. UNIVERSIDAD EJECUTORA

Universidad Pública de El Alto

7.1.5. REFERENCIAS SOBRE EL PROGRAMA

Edificio Emblemático de la Universidad Pública de El Alto

Av. Sucre A S/N, Villa Esperanza

Teléfonos 2844177 - 2845800

7.2. MARCO REFERENCIAL DEL PROGRAMA DE DIPLOMADO

7.2.1. INTRODUCCIÓN

La Inteligencia Emocional aplicada a la Docencia Universitaria se constituye en un elemento relevante en el proceso del desarrollo de las clases a nivel académico, por lo cual sus competencias pueden aprenderse, desarrollarse y fortalecerse a través de una formación integral de la persona como tal y del profesional que la proyecta en un espacio de interacción humana.

La entidad más propicia para esta formación integral la constituye las instituciones académicas de formación universitaria, por lo cual la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Pública de El Alto deberá ser el ente dinamizador de la transferencia de este y otros conocimientos que orienten la mejora de la calidad docente.

Por consiguiente, la presente propuesta pretenderá motivar al docente de tal manera que se alcance la eficiencia requerida para la universidad, para ello, se debe actualizar sus competencias profesionales para que asuman los nuevos desafíos y retos del actual docente universitario.

Sólo el enriquecimiento de actitudes, habilidades, destrezas y otros, permitirá la superación personal de los docentes de la Carrera de Educación Parvularia, repercutiendo en el aumento de la motivación laboral, aumento de la productividad en la práctica de la docencia universitaria y del desenvolvimiento docente con su grupo de estudiantes, reduciendo los interferentes en el trato de las malas relaciones interpersonales y otros, que influirán positiva o negativamente en la formación del

estudiante como un nuevo profesional apto frente a las nuevas demandas del mercado laboral.

7.2.2. JUSTIFICACIÓN

Los actuales lineamientos de la política educativa del Estado Plurinacional de Bolivia, nos plantea principios como: la formación integral, el fortalecimiento de la conciencia individual y social, el trabajo comunitario productivo, el respeto a los derechos humanos, el desarrollo técnico y tecnológico y el fortalecimiento de la gestión institucional entre otros.

Uno de los principales obstáculos radica en las actitudes y el desempeño de los docentes que se proyectan algunas veces de manera poco efectiva en la gestión de aula desarrollada en sus clases, por lo cual su intervención, estimulación y mejora son vitales para el beneficio de los futuros profesionales a los cuales se forma en las aulas de la Carrera de Educación Parvularia en la UPEA.

Para iniciar este cambio es necesario partir de los docentes, puesto que ellos se constituyen en gestores y ejecutores de la transformación académica, por consiguiente, generar un énfasis en elevar la inteligencia emocional en estos actores optimizaría su desempeño a partir del cambio de actitudes y fomentando nuevas prácticas cotidianas en el aula, lo cual, a su vez, incidirá en la calidad de los aprendizajes de los educandos universitarios.

Es así, que al pretender generar una transformación de las prácticas pedagógicas, se debe aplicar una óptica holística en todas las intervenciones pedagógicas instituidas, sobre todo a partir del desarrollo y fomento de la inteligencia emocional.

En este sentido, la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Pública de El Alto, debe constituirse como el órgano operativo de gestión de la presente propuesta basada en la inteligencia emocional aplicada a docentes de pre grado.

7.2.3. DIAGNÓSTICO

7.2.3.1. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES DE DESARROLLO SOCIAL

Las instituciones de formación académica requieren renovar la enseñanza tradicional mediante este tipo de programas académicos en post grado para actualizar y continuar en la formación permanente de los docentes, impactando mejoras de esta manera a la sociedad.

En este sentido el presente programa de diplomado tiene la siguiente relevancia social:

- La educación debe estar en constante transformación para resolver las demandas sociales y cambiar la mentalidad de formación académica.
- La educación es responsabilidad de todos, por lo cual es preciso desarrollar mecanismos de relación entre los principales agentes educativos encargados de cambiar la educación boliviana.
- Se requiere concientizar a las universidades del país, con este tipo de Diplomados la necesidad de formar al docente universitario en todas sus dimensiones.
- La temática versada en la Inteligencia Emocional aplicada a la docencia universitaria se constituye actualmente en un enfoque humano que fortalecería la formación de la nueva educación boliviana en la primera infancia, como una alternativa moderna y contemporánea.

Por tanto, el programa Diplomado en Inteligencia Emocional aplicado a la Educación Superior en la Carrera de Educación Parvularia está orientado principalmente a responder las necesidades de la población, formando educadores parvularios con capacidades en Inteligencia Emocional, para trabajar con niños de 0 – 6 años de edad, demostrando a la sociedad que a través de esta formación profesional en post grado, podemos dar confiabilidad al proceso de enseñanza y aprendizaje, proporcionando una opinión profesional que permita una adecuado dominio del aula.

El Diplomado en Inteligencia Emocional aplicado a la Educación Superior, se sitúa como un programa especializado para docentes, haciendo uso de su capacidad humana de proyectar emociones positivas que deberán ser percibidas por su grupo de estudiantes como un elemento que dinamiza las funciones del entorno educativo de los futuros infantes en los Centros Educativos de los que serán parte muy pronto. De esta manera, la Carrera de Educación Parvularia se constituye en uno de los actores responsables de la formación integral, emocional y valórica del factor humano estudiantil de esta prestigiosa institución.

El Diplomado en Inteligencia Emocional aplicado a la Educación Superior, responde a las necesidades de capacitar al personal docente, con dominio y conciencia de sus emociones, para plasmar este conocimiento en los estudiantes de Educación Parvularia, y de esta manera, sean ellos mismos quienes puedan manifestar estas emociones a sus estudiantes, logrando objetivos y metas planteadas de una manera eficiente y eficaz, además de utilizar técnicas que permitan la resolución de problemas efectivamente.

7.2.4. ESTUDIO DE OFERTA Y DEMANDA

7.2.4.1. MERCADO LABORAL

De acuerdo a los datos de los docentes la Carrera de Educación Parvularia de la gestión 2017 son 150 docentes actualmente trabajando en las diversas asignaturas de los 10 semestres.

7.2.4.1.1. DEMANDA

Los interesados en el Diplomado en Inteligencia Emocional en la Carrera de Educación Parvularia, motivados principalmente por conocer y dominar la inteligencia emocional en cada uno de ellos para posteriormente aplicar diferentes estrategias en el desarrollo áulico, desean actualizar sus conocimientos y contenidos curriculares por competencias para elevar el nivel académico dentro de la Universidad Pública de El Alto.

La demanda del Diplomado en Inteligencia Emocional aplicado a la Educación Superior, no solo comprenderá al personal docente de la Carrera de Educación Parvularia, sino también a la Carrera de Ciencias de la Educación, debido a que ambas carreras pertenecen al Área de Ciencias de la Educación.

Por esta razón, se considera que existe una alta demanda exclusivamente en la Carrera de Educación Parvularia y docentes interesados externos de la Universidad Pública de El Alto.

CUADRO N° 33
DOCENTES DEL ÁREA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ÁREA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	
Carrera De Ciencias De La Educación	315
Carrera De Educación Parvularia	150
TOTAL	465

Fuente: Elaboración propia

Si bien la Inteligencia Emocional es un tema que concierne a todos los docentes de pre grado, este Diplomado en primera instancia capacitará a docentes en Educación Parvularia y Ciencias de la Educación, pero posteriormente se pretende alcanzar a todo el plantel docente quienes ejercen esta función académica dentro la Universidad Pública de El Alto.

Por lo cual, este Diplomado en Inteligencia Emocional aplicado a la Educación Superior, tiene una alta demanda debido a la falta de actualización en este tipo de temas desde la formación en pre grado.

7.2.4.1.2. OFERTA

Actualmente, no existe ningún tipo de formación en este tipo de temas a nivel universitario. Incluso, las diferentes carreras y universidades del país no mencionan este tipo de formación en sus mallas curriculares. En este sentido, la Universidad Pública de El Alto, sería la primera universidad que inicie este tipo de formación a nivel post grado.

El programa de Diplomado en Inteligencia Emocional responde a las necesidades de la población educativa, debido a la necesidad de formar profesionales capaces de responder no solo en el ámbito académico, sino también en la interacción con la sociedad a nivel pre grado y post grado.

Debido a este análisis situacional poco favorecedor, nace este programa que repercutirá en los estudiantes universitarios y así mismo en la calidad de los docentes que podrán retroalimentarse mutuamente, proyectando cada uno su propia capacidad emocional, y que estas habilidades se mantengan latentes a la hora de interactuar con grupos infantiles. Las nuevas habilidades del profesional en la Carrera de Educación Parvularia superan el modelo cognitivo e ingresan a terrenos de transmisión de habilidades emocionales vitales para una vida futura exitosa.

El Diplomado en Inteligencia Emocional aplicado a la Educación Superior, tendrá un costo de Bs. 1.800, y la matrícula tendrá un costo de Bs. 200.

El Diplomado abarca cuatro módulos, destinándose la carga horaria a clases presenciales y no presenciales, ajustadas a las 800 horas que exige el Reglamento de Post grado del Sistema de la Universidad Boliviana.

En requisito para la aprobación del Diplomado es la presentación de una Monografía para optar por el Diploma en Inteligencia Emocional aplicado a la Educación Superior.

7.3. ESTRUCTURA ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE POST GRADO

7.3.1. MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO

Formar profesionales integrales altamente calificados en todas las disciplinas del conocimiento científico- tecnológico, con conciencia crítica y reflexiva; capaz de crear, adaptar y transformar la realidad en que vive; desarrolla la investigación productiva para fomentar el desarrollo local, regional y nacional para que responda al encargo social y las necesidades de las nacionalidades de manera eficiente y oportuna hacia la transformación revolucionaria de la sociedad.

7.3.2. MISIÓN DEL PROGRAMA “DIPLOMADO EN INTELIGENCIA EMOCIONAL APLICADO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR”

El Diplomado en Inteligencia Emocional aplicado a la Educación Superior, es un Programa Post gradual que pretende fomentar el crecimiento personal de los profesionales de pre grado de la Universidad Pública de El Alto, orientando a utilizar y proyectar sus habilidades humanas en el proceso áulico frente a los estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia.

7.3.3. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

7.3.3.1. OBJETIVO GENERAL

- Promover en los docentes el desarrollo de competencias en Inteligencia Emocional, para proyectarla en el proceso áulico, mejorando el manejo de sus habilidades socio - emocionales de la formación integral de los futuros profesionales en la Carrera en Educación Parvularia de la Universidad Pública de El Alto.

7.3.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Consolidar el conocimiento, comprensión y aplicación de las bases teóricas del enfoque en inteligencia emocional.
- Fortalecer las actitudes y el nivel de desempeño docente en base al desarrollo de la inteligencia emocional aplicada a la gestión de aula.

- Coadyuvar en el fomento de la inteligencia emocional en base a estrategias de formación humana interactiva, según las necesidades y las demandas de los educandos.
- Incentivar en los docentes el desarrollo de su propia inteligencia emocional, tomando en cuenta su perfeccionamiento continuo en base a su talento humano frente a la Carrera de Educación Parvularia.

7.3.3.3. METAS DEL PROGRAMA

El 95% de los profesionales que culminen el Diplomado, contarán con estrategias técnicas y humanas que los posibilite a impulsar el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes universitarios a nivel áulico en la Carrera de Educación Parvularia.

El 95% de los docentes reconocerán y reflexionarán sobre la necesidad de incorporar la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal como factores de éxito universitario.

El 95% de los docentes desarrollarán acciones proactivas hacia las diferencias de género, cultura, idioma, capacidades intelectuales, conciencia emocional, comunicación emocional, y cualquier otra variable implicada en este proceso.

7.4. PROGRAMA CURRICULAR

7.4.1. MODELO TEÓRICO CURRICULAR, BASES Y FUNDAMENTOS

El modelo teórico curricular se adapta, al propósito de integrar los paradigmas: humanista, cognitivo, y de inteligencias múltiples, vinculando al sujeto como un ente en

desarrollo continuo que puede desplegar sus capacidades y talentos frente a un enfoque que privilegie las variables emocionales.

El Diplomado en Inteligencia Emocional aplicado a la Educación Superior, fomenta la capacidad intra e inter personal del docente en formación universitaria para que ayude a reconocer sentimientos propios y ajenos de manera asertiva a nivel áulico, encausando relaciones proactivas en su formación profesional.

7.4.1.1. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

El enfoque pedagógico del programa Diplomado en Inteligencia Emocional, está fundamentado en la concepción del desarrollo humano que identifica a la persona como un ser en continuo desarrollo dentro de una cultura con la cual interactúa permanentemente.

La educación emocional recoge sus aportaciones de otras ciencias, promoviendo una renovación pedagógica frente a la escuela nueva, activa y educación progresista. Se orienta a una educación para la vida, basada en la afectividad del estudiantado que asuma una responsabilidad en la actitud frente a la vida.

Los fundamentos pedagógicos tienen un énfasis nítido frente a la influencia de la educación emocional, como metodología, dinámica de intervención y formación de futuros profesionales que pueden influir con sus actitudes, creencias, valores y comportamientos, situaciones educativas en la Carrera de Educación Parvularia.

7.4.1.2. FUNDAMENTOS SOCIALES

Los fundamentos sociales de la Universidad Pública de El Alto se basan en: *“tareas fundamentales (...) como cumplir el mandato constitucional, consistente en que la*

educación es la más alta función del Estado y un derecho de todos los ciudadanos. (...) El encargo social se sintetiza en que la UPEA debe detectar, analizar y resolver científicamente los problemas políticos, económicos y sociales de su pueblo en su vínculo estrecho entre Universidad y sociedad.”

En este sentido, la Universidad Pública de El Alto debe generar aportaciones cualitativas a nivel de la formación de los nuevos profesionales frente a la sociedad. Este encargo institucional debe brindar respuestas de incidencia social que favorezcan al bienestar de las poblaciones vulnerables, interviniendo así con un staff de profesionales con una visión moderna frente a la educación, generando un movimiento docente - estudiantil firme y cohesionado, frente a resultados trascendentes.

7.4.1.3. PERFIL DE LOS POSTULANTES

En el marco del Reglamento General de Estudios de Postgrado de la Universidad Boliviana (Documentos XII Congreso Nacional de Universidades) y en el Reglamento de Posgrado de la Universidad Pública de El Alto.

El perfil de los postulantes es:

- Profesionales con grado de Técnico Superior
- Profesionales con grado de Licenciatura
- Profesores normalistas y militares
- Estudiantes que hayan finalizado el Plan Curricular de Formación de Grado.

Por tanto, pueden participar, profesionales de las diferentes carreras, que tienen relación con la docencia universitaria y que quieren amplificar sus capacidades a nivel de la formación integral del ser humano en base a un modelo humanista que vitaliza la inteligencia emocional como materia prima para la formación en pre grado.

7.4.1.4. PERFIL DEL POSTGRADUADO

7.4.1.4.1. COMPETENCIA GENÉRICA

El Diplomado en Inteligencia Emocional aplicado a la Educación Superior, propone que los docentes puedan asimilar, internalizar y fomentar competencias emocionales a nivel áulico, generando un vínculo positivo que medie de mejor manera la relación interpersonal entre docentes y estudiantes en la Carrera de Educación Parvularia.

7.4.1.4.2. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

- **SABER SER.-** El participante del programa genera un crecimiento personal frente a su propia inteligencia emocional, generando una autonomía e individualización de sus acciones en el espacio áulico que regenta hacia sus estudiantes, demostrando confianza y una comunicación abierta y asertiva.
- **SABER CONOCER.-** El participante tiene dominio en los conceptos, bases y fundamentos de la Inteligencia Emocional, interpretándolos y relacionándolos con la educación superior.
- **SABER HACER.-** El participante pone en práctica las habilidades de la inteligencia emocional en el desarrollo de sus clases en base a situaciones hipotéticas contextualizadas, pudiendo intervenirlas proactivamente.
- **SABER DECIDIR.-** El participante asume una postura individual crítica y propositiva frente a la diversidad de teorías y modelos de la inteligencia emocional, asumiendo decisiones técnicas y humanas en base a situaciones

problemáticas, teniendo el control de sus emociones y advirtiéndolo cuando utilizar o no.

7.4.2. PLAN DE ESTUDIOS

7.4.2.1. ESTRUCTURA O MALLA CURRICULAR

La estructura de asignaturas que tipifican la orientación asignada al Programa del Diplomado, está basada principalmente en los contenidos de las asignaturas que contribuyen al perfil del Área Educativa. Las asignaturas que componen la estructura curricular se detalla a continuación:

CUADRO N° 34
ESTRUCTURA O MALLA CURRICULAR Y CARGA HORARIA

MODULO	HORAS ACADÉMICAS	HORAS TEÓRICAS Y DE INVESTIGACIÓN	TOTAL HORAS	CRÉDITOS
I.- Bases teóricas de la Inteligencia Emocional	50	110	160	8
II.- Estrategias aplicadas a la Inteligencia Emocional	50	110	160	8
III.- Inteligencia Emocional y la Autoeficacia Docente	50	110	160	8
IV.- Resolución de Conflictos Intra e Extra Aula	50	110	160	8
V.- Gestión de la Inteligencia Emocional	50	110	160	8
TOTAL	250	550	800	40

Fuente: Elaboración propia

7.4.2.2. CONTENIDOS MÍNIMOS

MÓDULO 1

BASES TEÓRICAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

- Introducción a las emociones y sus características
- Formación de la inteligencia emocional
- Manejo de la inteligencia emocional, emociones, creencias y opciones
- Reconocimiento de emociones, corporalidad y dominios de acción
- Las relaciones intrapersonales e interpersonales
- Claves para cambiar las actitudes negativas en base a la inteligencia emocional.

MÓDULO 2

ESTRATEGIAS APLICADAS A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

- Comportamiento humano en aula
- Tipos de estudiantes
- Necesidades educativas en aula
- Estrategias de diagnóstico emocional
- Estrategias de intervención y fomento de la inteligencia emocional

MÓDULO 3

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA AUTOEFICACIA DOCENTE

- La autoeficacia docente en las relaciones intra e interpersonales.
- Perfeccionamiento de habilidades sociales
- El talento humano frente a la inteligencia emocional en la docencia universitaria.

MÓDULO 4

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS INTRA E EXTRA AULA

- Tipos de conflictos

- Resolución pacífica de conflictos
- El docente emocionalmente inteligente
- Dinámicas de resolución de conflictos en el aula y fuera de sus aulas.
- Mediación frente los conflictos
- Hacia una resolución pacífica de conflictos.

MÓDULO 5

GESTIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

- Gestión de inteligencia emocional
- Emociones positivas vs. Emociones negativas
- Estrategias de proyección de la inteligencia emocional a nivel interpersonal
- Monitoreo de las relaciones estudiantiles en el aula.
- Gestión de las emociones aplicadas al ámbito educativo universitario.

7.4.2.3. RECURSOS DE APRENDIZAJE, BIBLIOGRAFÍA BÁSICA Y COMPLEMENTARIA

CUADRO N° 35
RECURSOS DE APRENDIZAJE, BIBLIOGRAFÍA BÁSICA Y COMPLEMENTARIA

MÓDULO	OBJETIVO	CONTENIDOS MÍNIMOS	RECURSOS DE APRENDIZAJE	BIBLIOGRAFÍA BÁSICA Y COMPLEMENTARIA
IER. MODULO BASES TEÓRICAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	Brindar al plantel docente fundamentos teóricos sobre la inteligencia emocional aplicada a la educación universitaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a las emociones y sus características • Formación de la inteligencia emocional • Manejo de la inteligencia emocional, emociones, creencias y opciones • Reconocimiento de emociones, corporalidad y 	<ul style="list-style-type: none"> • Data Show • Libros • Pizarrón • Material de cada módulo en formato digital (DVD) • Diapositivas de los docentes investigadores de cada Módulo 	<p>BASES TEÓRICAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</p> <p>www.inselaformacion.com/.../a-prende_a_cambiar_tu_estado_emocional_en_15_minu.</p>

		<p>dominios de acción</p> <ul style="list-style-type: none"> Las relaciones intrapersonales e interpersonales. Claves para cambiar las actitudes negativas en base a la inteligencia emocional. 		
<p>2do MODULO</p> <p>ESTRATEGIAS APLICADAS A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</p>	<p>Coadyuvar en el fomento de estrategias aplicadas a la inteligencia emocional según las necesidades estudiantiles</p>	<ul style="list-style-type: none"> Comportamiento humano en aula Tipos de estudiantes Necesidades educativas en aula Estrategias de diagnóstico emocional Estrategias de intervención y fomento de la inteligencia emocional 	<ul style="list-style-type: none"> Data Show Libros Pizarrón Material de cada módulo en formato digital (DVD) Diapositivas de los docentes investigadores de cada Módulo 	<p>ESTRATEGIAS APLICADAS A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</p> <p>https://online.ucv.es/wp-content/blogs.dir/.../Manual-de-Inteligencia-Emocional-Practica.pdf</p>
<p>3er MODULO</p> <p>INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA AUTOEFICACIA DOCENTE</p>	<p>Promover la inteligencia emocional y la autoeficacia docente, tomando en cuenta su perfeccionamiento continuo respecto a su talento humano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> La autoeficacia docente en las relaciones intra e interpersonales. Perfeccionamiento de habilidades sociales El talento humano frente a la inteligencia emocional 	<ul style="list-style-type: none"> Data Show Libros Pizarrón Material de cada módulo en formato digital (DVD) Diapositivas de los docentes investigadores de cada Módulo 	<p>INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA AUTOEFICACIA DOCENTE</p> <p>https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=740704</p>
<p>4to MODULO</p> <p>RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS INTRA E EXTRA AULA</p>	<p>Facilitar al docente herramientas eficaces para la resolución de problemas intra y extra aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Tipos de conflictos Resolución pacífica de conflictos El docente emocionalmente inteligente Dinámicas de resolución de conflictos en el aula y fuera de sus aulas. Mediación frente los conflictos Hacia una resolución pacífica de conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> Data Show Libros Pizarrón Material de cada módulo en formato digital (DVD) Diapositivas de los docentes investigadores de cada Módulo 	<p>RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS INTRA E EXTRA AULA</p> <p>https://issuu.com/anaranna/docs/dossier_informativo_mail</p>

<p>5to MODULO</p> <p>GESTIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</p>	<p>Coadyuvar en la generación de estrategias interpersonales en la mejora de las relaciones estudiantiles en base a una gestión de aula efectiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de las emociones • Emociones positivas vs. Emociones negativas • Estrategias de proyección de la inteligencia emocional a nivel interpersonal • Monitoreo de las relaciones estudiantiles en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Data Show • Libros • Pizarrón • Material de cada módulo en formato digital (DVD) • Diapositivas de los docentes investigadores de cada Módulo 	<p>GESTIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</p> <p>https://mafiadoc.com/dossier-del-curso-de-experto-en-inteligencia-emocional-y-coach</p>
---	---	--	---	---

Fuente: Elaboración propia

7.4.3. DETALLE DE LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN A SER ABORDADAS EN EL PROGRAMA

La elaboración de Monografías tomará como líneas de Investigación las siguientes sugerencias:

- Emoción y neurociencias
- Aplicaciones de la neurodidáctica y la inteligencia emocional
- Bases neurológicas de la emoción e inteligencia.
- Las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional.
- Inteligencia emocional aplicada al aula.
- Inteligencia emocional e inteligencia general.
- Abordaje sociocultural de la inteligencia emocional.
- Inteligencia emocional en la primera infancia.

7.4.4. MODALIDAD DEL PROGRAMA DE POSTGRADO

La modalidad del Diplomado en Inteligencia Emocional aplicado a la Educación Superior, es de formación PRESENCIAL, en sujeción al Artículo 3, del capítulo II, De

la modalidad y clasificación de los cursos y programas de postgrado del Reglamento General de Estudios de Postgrado del Sistema de la Universidad Boliviana, XII Congreso Nacional de Universidades.

7.4.5. ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

La metodología de enseñanza y aprendizaje se orienta en los paradigmas humanista, cognoscitivo, integral y complejo.

La didáctica universitaria en el post grado estará centrada en el estudiante en base a métodos adecuados, en los que el aprendizaje se conciba cada vez más como resultado del vínculo entre lo afectivo, lo cognitivo, las interacciones sociales y la comunicación intra e inter personal.

El programa contará con modalidades de trabajo colaborativo, que pretenden ofrecer criterios teóricos, metodológicos, instrumentales y procedimentales con una perspectiva que intervenga su práctica áulica, en base a metodologías modernas y aplicables a la población meta.

La modalidad del Diplomado según el módulo estipulado podría seguir las siguientes modalidades de trabajo:

- **FUNDAMENTACIÓN.** Indagación de conocimientos previos, en torno a conceptos claves por objetivo.
 - Estudio de casos, discusión dirigida, grupos de trabajo y talleres grupales
- **DOCUMENTACIÓN.** Síntesis y aplicación de los conceptos y procedimientos dados en el curso en la resolución de problemas.

- Presentación de informes y protocolos de intervención, controles de lectura y herramientas colaborativas.
- **APLICACIÓN.** Creación de protocolos y materiales de intervención en resolución de problemas referidos al mal manejo de la Inteligencia emocional

7.4.6. SISTEMA DE EVALUACIÓN

El proceso de evaluación se aplicará considerando las finalidades diagnósticas (al comienzo de una fase), formativa (durante el aprendizaje) y sumativa, en correlato a los momentos inicial, continuo y final (al concluir una fase o el proceso). El uso de los recursos pedagógicos posibilita la aplicación de las siguientes estrategias de evaluación: El referente normativo de la evaluación está constituido por el Capítulo V, De la Evaluación y Capítulo VI, De los Procedimientos de Evaluación del Reglamento del Régimen Académico Estudiantil del Sistema de la Universidad Boliviana, Documentos del XII Congreso Nacional de Universidades.

7.4.6.1. MÉTODOS

- Activo
- Participativo
- Problémico
- Cooperativo

7.4.6.2. TÉCNICAS

- Trabajos individuales
- Trabajos grupales
- Técnicas demostrativas y de resolución de problemas

7.4.6.3. SISTEMA DE EVALUACIÓN

Los factores de evaluación son:

Diagnóstico participativo	20 %
Debates dialogados	20 %
Talleres de aplicación de técnicas	30 %
Participación	10 %
Asistencia	10 %
Apoyo virtual	10%
<hr/>	
Total	100 %

La escala de calificación es:

0 a 62 puntos	Literal = D	REPROBADO
63 a 76 puntos	Literal = C	SUFICIENTE
77 a 89 puntos	Literal = B	DISTINGUIDO
90 a 100 puntos	Literal = A	SOBRESALIENTE

7.4.7. CONDICIONES DE ADMISIÓN DE LOS POSTULANTES

La selección de postulantes será resuelta por la “Comisión de Admisión”, mediante resolución exhaustivamente fundada en criterios objetivos de valoración.

Los criterios, inciden en los siguientes aspectos:

- Evaluación de la carta a través de la cual se explican los motivos y objetivos de la postulación
- Evaluación de la hoja de vida

Los postulantes deben presentar y cumplir los siguientes requisitos:

- Certificado de nacimiento
- Comprobante de depósito de pre inscripción
- Dos fotografías tamaño pasaporte (fondo rojo)
- Fotostática de la cédula de identidad
- Fotostática legalizada del Título Académico
- Fotostática legalizada del Título en Provisión Nacional
- Hoja de vida actualizada y documentada
- Solicitud dirigida al Coordinador de la Unidad de Postgrado

7.4.8. CONDICIONES DE PERMANENCIA

- Ser alumno regular
- Cumplir obligatoriamente 80 % de asistencia
- Cumplir con los pagos de colegiatura

7.4.9. CONDICIONES DE PROMOCIÓN

Las condiciones de promoción son:

- Obtener como notas de aprobación en cada Módulo, desde 63 a 100 puntos. 80 % de asistencia.

- Si el participante reprueba 1, 2 o más materias podrá retomar dichas asignaturas cuando se implemente la próxima versión del Diplomado, retrasando el tiempo de su egreso y titulación, respecto a la versión donde se inscribió inicialmente.

7.4.10. MODALIDAD DE GRADUACIÓN Y CONDICIONES ACADÉMICAS PARA LA OBTENCIÓN DEL DIPLOMA

En cumplimiento del Artículo 12 del Reglamento General de Estudios de Posgrado del Sistema de la Universidad Boliviana, para la obtención del Diploma es necesario cumplir con las siguientes condiciones académicas:

- Aprobar todos los módulos de la estructura curricular
- Presentar un trabajo monográfico

7.4.11. MODALIDAD DE GRADUACIÓN

Se elaborará una monografía individual que sustente de manera científica las capacidades y habilidades logradas en el desarrollo del Diplomado en Inteligencia Emocional aplicado a la Educación Superior.

7.5. CRONOGRAMA Y DURACIÓN DE ACTIVIDADES

**CUADRO N° 36
GESTIÓN ACADÉMICA 2018**

Actividades	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago
Aprobación HCC								
Ejecución 1ª Versión								
Entrega de Diplomas 1ª Versión								

Fuente: Elaboración propia

La primera versión del Diplomado en Inteligencia Emocional en Educación Superior se iniciará el día viernes 02 de marzo del 2018 y culminaría el día 28 de julio de 2018.

Para el presente diplomado se sugiere horarios alternativos que variarán según la disponibilidad de los docentes de la Carrera de Educación Parvularia Universidad Pública de El Alto.

Sin embargo, se sugieren los horarios tentativos de Viernes de 19:00 a 22:00 y Sábados de 08:00 a 16:00

7.6. RECURSOS ADMINISTRATIVOS

7.6.1. INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO

7.6.1.1. NÚMERO DE AULAS

Existe un aula disponible con equipamiento adecuado para el desarrollo del Diplomado en Inteligencia Emocional aplicado a la Educación Superior, ubicada en los ambientes de la Unidad de Postgrado de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto, ubicado en la Av. Sucre A S/N, Villa Esperanza, Teléfonos 2844177 – 2845800

7.6.1.2. BIBLIOTECA Y UNIDAD DE DOCUMENTACIÓN

La Unidad de Postgrado, cuenta con el apoyo bibliográfico de la Carrera de Ciencias de la Educación, ubicado en la Universidad Pública de El Alto, ubicado en la Av. Sucre A S/N, Villa Esperanza, Teléfonos 2844177 - 2845800

7.6.1.3. NÚMERO DE EQUIPOS Y MEDIOS DIDÁCTICOS

Se dispone de equipos portátiles y proyectores de última generación.

7.7. EXISTENCIA DE UN SISTEMA DE KARDEX Y REGISTRO DE ESTUDIANTES Y DOCENTES CON FILES INDIVIDUALES QUE PERMITAN EL REGISTRO DE NOTAS

La Unidad de Postgrado de la Carrera de Ciencias de la Educación administra, un sistema de Kardex que está dentro del área de Sistemas, con base de datos Excel y documentos personalizados tanto de los cursantes de postgrado como de los docentes investigadores.

7.8. PRESUPUESTO

CUADRO N° 37
PRESUPUESTO DE INGRESOS (EN BOLIVIANOS)

RUBRO	MONTO UNITARIO EN BS.	MONTO TOTAL EN BS.	FINANCIAMIENTO
Pago de honorarios a profesionales	4.060/docente (5 módulos)	20,300 Bs.	Se financiará con recursos propios de Post grado de la Carrera de Ciencias de la Educación ¹
Material de oficina	100/mes	500 Bs.	Se financiará con recursos propios de Post grado de la Carrera de Ciencias de la Educación
Refrigerio	750/módulo	3.750 Bs.	Se financiará con recursos

¹ N° de partida 25200

			propios de Post grado de la Carrera de Ciencias de la Educación
Fotocopias de documentos de estudio	750/módulo	3.750 Bs.	Se financiará con recursos propios de Post grado de la Carrera de Ciencias de la Educación
Material audiovisual de la capacitación	750/módulo	3.750 Bs.	Se financiará con recursos propios de Post grado de la Carrera de Ciencias de la Educación
Imprevistos	300/mes	2.400 Bs.	Se financiará con recursos propios de Post grado de la Carrera de Ciencias de la Educación
Total		34.450	

Fuente: Elaboración propia

CUADRO N° 38
PRESUPUESTO DE COLEGIATURA

Derecho de colegiatura	Matricula de postgrado	Número de participantes	Costo del Diplomado
1800.-	200	40	2000.-

Fuente: Elaboración propia



ANEXO 1
CUESTIONARIO PARA DOCENTES
 Universidad Mayor de San Andrés
CEPIES - UMSA



Cuestionario de Inteligencia Emocional

Este cuestionario es anónimo, y es parte de una investigación para conocer el nivel de Inteligencia Emocional en los docentes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Pública de El Alto. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Le pido que responda con absoluta sinceridad, tomando en cuenta que sus respuestas son muy importantes en el aporte de esta investigación. ¡Agradezco desde ya su colaboración!

INSTRUCCIONES

Las siguientes frases describen diferentes actitudes que tenemos casi todos los seres humanos a un grado u otro. Después de cada frase, marca con una "X en la casilla que corresponda a la frecuencia de su relacionamiento como docente y las relaciones que establece con tus estudiantes, según la siguiente escala:

Siempre = S	Casi Siempre= CS	A veces= AV	Nunca = N
--------------------	-------------------------	--------------------	------------------

I. Datos información general

1. Sexo: Masculino Femenino
2. Edad:
3. Años de la docencia en el Carrera de Educación Parvularia:
4. Docente de la UPEA: a) Invitado b) Interino
5. Docente de otra Universidad: a) Titular b) Interino c) Invitado
6. Años de titularidad:
7. Años de interino:
8. Carrera o Profesión

Piense en las clases de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Pública de El Alto. En la lista siguiente indique cuánta AFLICCIÓN O ANGUSTIA evidenció en el desarrollo de sus clases.		S	CS	AV	N
COMO DOCENTE USTED MANIFIESTA:					
1	Presiones laborales en el trabajo				
2	Falta de interés en establecer una relación con compañeros de trabajo de la misma carrera				
3	Ausencia de motivación en desarrollarse en el trabajo universitario				
4	Exceso de trabajo en el desarrollo de su docencia				
5	Falta de carga horaria en la docencia				

6	Falta de flexibilidad para hacer frente a emergencias personales y/o sociales				
7	Presiones laborales que disminuyeron su rendimiento académico				
COMO DOCENTE USTED MANIFIESTA:		S	CS	AV	N
1	Conciencia en la expresión de sus sentimientos la mayor parte del tiempo				
2	Adecuado control en la expresión de sus emociones				
3	Capacidad crítica de verse a sí mismo frente a sus estudiantes				
4	Equilibrio emocional al dictar una clase				
5	Manejo adecuado de la ira frente a situaciones de presión				
6	Equilibrio en la expresión de sus sentimientos personales				
7	Una conducta de imitar las metodologías o estilos de otros docentes de post-grado				
COMO DOCENTE, USTED:		S	CS	AV	N
1	Hace saber a sus estudiantes cuando realizan un buen trabajo				
2	Expresa sus emociones aun cuando estas sean negativas				
3	Expresa sus sentimientos frente a sus estudiantes en el desarrollo áulico				
4	Presenta inseguridad en el desarrollo de su docencia				
5	Guarda sentimientos o emociones para sí mismo que podrían ser expresados en aula				
6	Tiene la habilidad para hacer que sus estudiantes se sientan cómodos en aula				
7	Es reservado en sus emociones frente a otros docentes de la universidad				
COMO DOCENTE, USTED:		S	CS	AV	N
1	Reconoce las emociones de sus estudiantes mediante el lenguaje corporal				
2	Le cuesta trabajo hablar con estudiantes que no compartan sus puntos de vista teóricos				
3	Se concentra en las cualidades positivas de sus estudiantes				
4	Trata de no tener conflictos con sus estudiantes				
5	Puede pronosticar el estado de ánimo de todo el colectivo pedagógico en aula				
6	Respeto el estado emocional que presentan algunos de sus estudiantes en aula				
7	Cambia su expresión emocional según el tipo de estudiante que interactué con usted				
COMO DOCENTE, USTED:		S	CS	AV	N
1	Manifiesta ideas o proyectos novedosos en la carrera				
2	Comparte ideas novedosas o creativas en el desarrollo áulico				
3	Implementa metodologías creativas en su docencia				
4	Fomenta la creación de ideas novedosas o inéditas del grupo estudiantil				
5	Le agrada la generación de conceptos nuevos e inusuales				
6	Propicia la discusión o debate teórico para la búsqueda de alternativas que resuelvan un problema planteado				
7	Genera teorías propias a nivel pedagógico frente a los enfoques clásicos				
COMO DOCENTE, USTED:		S	CS	AV	N

1	Puede aceptar críticas constructivas en su desarrollo áulico				
2	Impone ideas frente a sus estudiantes en aula				
3	Por lo general, acepta la retroalimentación de sus estudiantes de manera asertiva				
4	Escucha la crítica y la acepta cuando es justa				
5	Cuando los estudiantes realizan comentarios críticos en aula, usted como docente se concentra en la situación y no en la persona.				
6	Posee habilidades emocionales para manejar el conflicto en aula				
7	Fomenta espacios de debate para el intercambio de opiniones entre docente y estudiantes				
COMO DOCENTE, USTED:		S	CS	AV	N
1	Se distrae con facilidad				
2	Por lo general, se encuentra preocupado				
3	Olvida algunos detalles teóricos en el desarrollo de sus clases				
4	Manifiesta cambios de humor bruscos en sus clases				
5	Cuando se altera emocionalmente tarda en tranquilizarse				
6	Manifiesta desaliento o carencia de motivación profesional al dictar sus clases				
7	Proyecta conflictos personales en aula				
COMO DOCENTE, USTED:		S	CS	AV	N
1	Proyecta una satisfacción profesional con su carrera de origen				
2	Aprovecha al máximo sus capacidades profesionales				
3	Genera un dominio de aula apropiado a nivel universitario				
4	Posee una alta actualización profesional respecto a los nuevos avances científicos a nivel pedagógico				
5	Monitorea gradualmente el rendimiento académico y satisfacción educativa de su grupo de estudiantes				
6	Posee capacidades metodológicas, pedagógicas y didácticas apropiadas para el nivel universitario				
7	Proyecta una suficiencia emocional para motivar el auto-aprendizaje en el nivel universitario				
COMO DOCENTE, USTED PERCIBE EN SUS ESTUDIANTES:		Total-mente	Media-namente	Poco	Nada
1	Satisfacción con el desempeño académico de la docencia				
2	Conformidad al ver que sus expectativas educativas fueron cubiertas por la calidad académica de la docencia				
3	Están influenciados por la calidad académica y emocional de sus docentes.				
4	Conformidad con la calidad del plantel docente seleccionado por la Carrera de Educación Parvularia – UPEA				
5	Están motivados para cursar un nivel post gradual (Maestría) en la UPEA				
6	Entusiasmo con la labor docente proyectado por sus docentes de la carrera				
7	Admiración por los docentes de la carrera en su calidad académica emocional proyectada				

FUENTE: (Robert K. Cooper, Ph.D. Ayman Sawaf, 1998, pág. 292 – 307)



ANEXO 2
CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES
 Universidad Mayor de San Andrés
CEPIES - UMSA



Cuestionario de Inteligencia Emocional

Este cuestionario es anónimo, y es parte de una investigación para conocer el nivel de Inteligencia Emocional en los docentes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Pública de El Alto. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Le pido que responda con absoluta sinceridad, tomado en cuenta que tus respuestas son muy importantes en el aporte de esta investigación. ¡Agradezco desde ya tu colaboración!

INSTRUCCIONES

Las siguientes frases describen diferentes actitudes que tenemos casi todos los seres humanos en un determinado grado u otro. Después de cada frase, marca con una “X” en la casilla que corresponda a la frecuencia de tu relacionamiento con tu docente y las relaciones que estableces con él o ella, según la siguiente escala:

Siempre = S	Casi Siempre= CS	A veces= AV	Nunca = N
-------------	------------------	-------------	-----------

I. Datos información general

1. Sexo: Masculino Femenino
2. Edad:
3. Semestre
4. Trabaja:

Piense en las clases de la Carrera de Educación Parvularia. En la siguiente lista indique cuánta AFLICCIÓN O ANGUSTIA notó en sus docentes respecto a los siguientes sucesos.		S	CS	AV	N
SUS DOCENTES MANIFESTARON:					
Presiones en la docencia universitaria					
1	Presiones laborales en el trabajo				
2	Falta de Interés en establecer una relación con compañeros de trabajo de la carrera.				
3	Ausencia de motivación en desarrollarse en el trabajo universitario				
4	Exceso de trabajo en el desarrollo de su docencia				
5	Falta de carga horaria en la docencia				
6	Falta de flexibilidad para hacer frente a emergencias personales y/o sociales				

7	Presiones laborales que disminuyeron su rendimiento académico				
	SUS DOCENTES MANIFESTARON:	S	CS	AV	N
1	Conciencia en la expresión de sus sentimientos la mayor parte del tiempo				
2	Adecuado control en la expresión de sus emociones				
3	Capacidad crítica de verse a sí mismo frente a sus estudiantes				
4	Equilibrio emocional al dictar una clase.				
5	Manejo adecuado de la ira frente a situaciones de presión.				
6	Equilibrio en la expresión de sus sentimientos personales.				
7	Una conducta de imitar las metodologías o estilos de otros docentes de la misma carrera.				
	SUS DOCENTES:	S	CS	AV	N
1	Hacen saber a sus estudiantes cuando realizan un buen trabajo.				
2	Expresan sus emociones aún cuando estas sean negativas.				
3	Manifiestan cómo se sienten frente a sus estudiantes en el desarrollo áulico.				
4	Presenta inseguridad en el desarrollo de su docencia.				
5	Guardan sentimiento o emociones para sí mismos que podrían ser expresados en aula.				
6	Tienen la habilidad para hacer que sus estudiantes se sientan cómodos en aula.				
7	Son reservados en sus emociones frente a otros docentes de la carrera.				
	SUS DOCENTES:	S	CS	AV	N
1	Pueden reconocer las emociones de sus estudiantes mediante el lenguaje corporal.				
2	Les cuesta trabajo hablar con estudiantes que no compartan sus puntos de vista teóricos.				
3	Se concentran en las cualidades positivas de sus estudiantes.				
4	Tratan de no tener conflictos con sus estudiantes.				
5	Pueden sentir el estado de ánimo de todo el colectivo pedagógico en aula.				
6	Respetan el estado emocional que presentan algunos de sus estudiantes en aula.				
7	Cambian su expresión emocional según el tipo de estudiante que interactúe con él.				
	SUS DOCENTES:	S	CS	AV	N
1	Manifiestan ideas o proyectos novedosos en la carrera.				
2	Comparten ideas novedosas o creativas en el desarrollo áulico.				
3	Implementan metodologías creativas en su docencia.				
4	Fomentan la creación de ideas novedosas o inéditas del grupo estudiantil.				
5	Les agrada la generación de conceptos nuevos e inusuales.				
6	Propician la discusión o debate teórico en la búsqueda de alternativas que resuelvan un problema planteado.				
7	Generan teorías propias a nivel pedagógico frente a los enfoques clásicos.				
	SUS DOCENTES:	S	CS	AV	N

1	Pueden aceptar críticas constructivas en su desarrollo áulico.				
2	Imponen ideas frente a sus estudiantes en aula.				
3	Por lo general, aceptan la retroalimentación de sus estudiantes de manera asertiva.				
4	Escuchan la crítica y la aceptan cuando es justa.				
5	Cuando los estudiantes realizan comentarios críticos en aula, sus docentes se concentran en la situación y no en la persona.				
6	Poseen habilidades emocionales para manejar el conflicto en aula.				
7	Fomentan espacios de debate para el intercambio de opiniones entre docentes y estudiantes.				
	SUS DOCENTES:	S	CS	AV	N
1	Se distraen con facilidad.				
2	Por lo general, los advierten preocupados.				
3	Olvidan algunos detalles teóricos en el desarrollo de sus clases.				
4	Manifiestan cambios de humor bruscos en sus clases.				
5	Cuando se altera emocionalmente tardan en tranquilizarse.				
6	Manifiestan desaliento o carencia de motivación profesional al dictar sus clases.				
7	Proyectan conflictos personales en aula.				
	SUS DOCENTES:	S	CS	AV	N
1	Proyectan una satisfacción profesional con su carrera de origen.				
2	Aprovechan al máximo sus capacidades profesionales.				
3	Generan un dominio de aula apropiado a nivel universitario.				
4	Poseen una alta actualización profesional respecto a los nuevos avances científicos a nivel pedagógico.				
5	Monitorean gradualmente el rendimiento académico y satisfacción educativa de su grupo de estudiantes.				
6	Poseen capacidades metodológicas, pedagógicas y didácticas apropiadas para el nivel universitario.				
7	Proyecta una suficiencia emocional para motivar el auto-aprendizaje en el nivel universitario.				
	COMO ESTUDIANTE SE SIENTE:	Total-mente	Media-namente	Poco	Nada
1	Satisfecho con el desempeño académico de sus docentes de la carrera.				
2	Conforme al ver que sus expectativas educativas fueron cubiertas por la calidad académica de sus docentes.				
3	Influenciado por la calidad académica y emocional de sus docentes de la carrera.				
4	Conforme con la calidad del plantel docente seleccionado por la Carrera de Educación Parvularia – UPEA				
5	Motivado para cursar un nivel post gradual (Maestría) en la UPEA.				
6	Entusiasmado con la labor docente proyectado por sus docentes de la carrera.				
7	Con admiración por los docentes en su calidad académica emocional proyectada.				

FUENTE: (Robert K. Cooper, Ph.D. Ayman Sawaf, 1998, pág. 292 – 307)

ANEXO 3

APLICACIÓN DEL GRUPO FOCAL

Docente.- Bueno vamos a iniciar con las preguntas del grupo focal con las estudiantes de noveno semestre. La primera pregunta para todas las estudiantes: ¿Qué tipo de presiones laborales han observado en sus docentes a lo largo de su carrera?

R1.- Bueno, yo recuerdo que había una docente, yo la sentía que estaba muy presionada porque tenía que ir a recogerle a su hijita a su escuela y entonces tenía que acabar la clase muy apresuradamente. Siempre estaba atenta al celular, al reloj para ir corriendo a recoger a su hija, la sentía muy presionada. Yo creo que no podía desenvolverse de la manera correcta que ella quería para poder desenvolver todo el tema. Eso es una observación que yo tuve de una docente.

R2.- Yo... tenía una docente que incluso no sabía que tenía otra materia en el mismo horario... de la misma forma venía y solía pasar media hora de clases y después se retiraba rápidamente porque tenía que irse a otro curso.

D.- Muy bien, alguien más por favor.

R3.- También paso con otro docente que a la hora que le tocaba la materia, tenía otra actividad, tenía seminarios y no podía llegar a la hora a nuestras clases. Nos llamaba, me llamaba así como delegada, me llamaba que no podía llegar a la hora y que pasemos a otro... otro tema, otro día para recompensar.

R4.- Había un docente que a la hora de su trabajo no podía llegar a la hora que le tocaba que era 2 de la tarde y llegaba media hora después y ya teníamos que recorrer de la otra materia, de la siguiente que nos tocaba unos minutos mas y ya teníamos que perder clases.

R5.- Bueno, yo la observación que tuve durante todo este tiempo que llevo mi carrera es que varios licenciados que pasan las primeras, los primeros periodos tienen actividades o algún cargo en la universidad o en la carrera, más priorizan eso que venir a pasar clases al curso. Varios licenciados son. No solo hablo de uno sino debe ser la mitad de los licenciados que siempre priorizan eso.

R6.- Bueno, también vi otro licenciado que también llegaba digamos tarde, a la vez tampoco venía también a las clases, tampoco pedía permiso, tampoco llamaba a la delegada. También lo conocíamos a este licenciado y tenía un cargo que era en ciencias de la educación y por eso ya no venía ya avisarnos. Nos decía entreguen el trabajo y ya según a eso nomas les vamos a calificar. Eso también a lo que veía estaba bien estresado.

R7.- En el caso... yo vi a un licenciado que no venía a clases porque siempre decía: “que mi familia, que tengo problemas” y venía tarde y nos entregaba trabajos. Nos entregaba sólo trabajos. Como las delegadas estaban les decía: “tal trabajo hagan y no voy a venir”.

R8.- Bueno la observación que yo tuve ha sido de un licenciado que pasábamos práctica profesional, la cual no asistía a lo que eran las clases, no venía; o sea su clase no era pertinente porque en nuestra clase por ejemplo tenía que estar presente para darnos pautas para hacer nuestra práctica profesional. Entonces, yo creo que estaba bien presionado por su novia o por su familia.

R9.- Una observación también que yo tuve fue a una licenciada, la cual creo que tenía problemas familiares o también con su mamá, creo que estaba enferma y todo eso; y eso donde ella tuvo que dejarnos a nosotras, se tuvo que viajar por asuntos familiares con su familia. Y nos mandó una suplente la cual mayormente las compañeras ya no asistían a clases, eso fue lo que yo observé.

R10.- Bueno, también pude observar que como decían no son pocos, una gran mayoría de los docentes no prestan su labor como docentes. Pude observar también que un docente faltaba mucho, también no llegaba a la hora. También como decía una gran mayoría de los docentes que tienen turno el primer periodo llegan atrasados o algunas veces no venían y siempre para financiar el semestre todo trabajos y casi no aprendíamos muchas cosas.

R11.- Pero también había docentes que sí estaban bien preparados, sabían de la materia, sabían lo que nos enseñaban y no nos hacían dormir.

D.- Bien, la segunda pregunta: ¿han notado un exceso de trabajo por parte de sus docentes?

R1.- Si, recientemente una licenciada llegó tarde, llegó 15 minutos de retraso y después nos habló de un tema casi 45 minutos, de un tema que no tenía que ver nada con nosotros. La cual pasamos solamente media hora de clases y no ni siquiera fue de media hora, nos pasamos de la hora y media de clases, por lo que salimos tarde.

R2.- Yo tenía también un docente, así lo voy a mencionar, es el Licenciado Roberto Callizaya, con él pasaba Taller de Lenguaje. El venía y entraba al curso directamente escribía nomas las temáticas que vamos a llevar y agarraba su fotocopia, leía y entonces ya está nos decía: “Y chicos me tengo que ir y me voy a retirar y ustedes vayan a hacer con el tiempo libre que tienen” nos decía, entonces nosotros nos sabemos quedar. No nos sabe explicar nada lo que sabe ser su tema, como decir no conocer su área, su método de trabajo parece que no era pertinente a la materia.

R3.- Bueno, yo estaba en la noche, también he podido notar que simplemente pasábamos una hora y ya era las nueve, ocho y treinta. Hasta nueve y treinta tendríamos que pasar en la noche pero simplemente pasábamos media hora luego nos daba un trabajo y decía dispongan de su tiempo nada mas ya.

R4.- Yo voy a hablar sobre un licenciado que llegaba no muy tarde, pero llegaba tarde y hablaba de otros temas por lo menos hasta las tres de la tarde ya después cuando entraba a su tema y hasta ahora no sé nada sobre la materia que él dictaba.

R5.- Bueno, yo cuando estaba en el tercer semestre estudiaba en la noche y justamente tuvimos un licenciado ya de edad y la observación que tuve es que pasaba creo que en la mañana y en la tarde y en la noche clases consecutivamente. Y en una de sus clases el licenciado vino y nos entregó unas hojas para leer y nos dijo que iba a hacer control de lectura, pero en el tiempo que estábamos leyendo, los estudiantes, los alumnos, el licenciado Cae rendido creo que de mucho trabajo y se duerme y entre las alumnas lo levantamos y creo que estaba muy cansado que se sentía tan débil que simplemente nos causó lástima porque estaba exhausto, esa es la observación que tengo.

D.- Has notado entonces un exceso de trabajo en el docente.

R5.- Si.

R6.- Bueno, yo voy a continuar. Yo vi algo bueno que es con una licenciada que vale nombrar su nombre que es la licenciada Claudia, fue una buena docente la cual nos enseñó, muy buena su materia, también le faltaba el tiempo para podernos enseñar mejor. Todo lo que nos enseñó hemos comprendido muy bien.

D.- Sobre el exceso de trabajo por favor.

R6.- Bueno, a lo que yo pude notar en una materia fue que un docente llegaba tarde y a veces no venía y cuando llegaba y daba tenía que hablar sobre el currículum y en vez de eso sólo hablaba de sexualidad y nos contaba algo que le había pasado en su vida y no sobre la materia.

D.- ¿Han tenido ustedes una experiencia sobre algún docente que haya tenido un exceso de trabajo en todo ese recorrido de sus clases?

R1.- Bueno, yo me recuerdo de un docente que la verdad él tenía exceso de trabajo ya que esta persona trabaja en dos instituciones a parte de nuestra, Él si tenía toda la, ¿Cómo se podría decir? Tenía todas las ganas de querer avanzar con nosotras pero al parecer, era mucho el exceso de trabajo que él tenía ya que por eso llegaba muy cansado, daba las clases como podría ¿no? Pero siempre estaba cansado y quería acabar al parecer rápido para poderse retirar, eso es lo que recuerdo del tercer semestre.

D.- Muchas gracias, la tercera pregunta: ¿han podido, ustedes percibir un exceso de carga laboral en sus docentes dentro de la carrera?

R1.- Bueno, no he notado ninguna, mientras en el tiempo que he pasado no he notado en ninguno de los docentes.

R2.- Yo tampoco la verdad no he notado ninguna carga horaria en los docentes.

R3.- Tampoco he notado alguna carga horaria en algunos docentes porque he visto que no tienen que sobrepasar una carga horaria, tienen un límite para pasar una carga horaria, entonces eso está bien para que no sobrepase su carga horaria.

R4.- Yo si he notado en una licenciada en la cual hemos elegido también ella pero había tenido carga horaria, en la cual tampoco hemos podido pasar con esa licenciada

porque tenía que renunciar ¿no? La otra materia, porque en la carrera solo también tiene que tener tres cargas, tres materias en la cual no tiene que sobresalir la carga horaria.

R4.- Bueno, yo también noté sí, queríamos invitar a una docente que estaba muy bien preparada pero no podía porque tenía exceso de carga horaria.

R5.- Bueno yo también recuerdo que haya habido mucho esa dificultad con los docentes como indicaba mis demás compañeras, la mayoría de los docentes tenía accesibilidad a lo que eran los horarios. Puedo recordar que en una ocasión si había exceso de carga horaria de un docente que daba en la mañana, en la tarde y también quería dar con nosotros pero al parecer no se podía por eso, creo que no había mucho en la carrera eso de sobrecarga horaria.

D.- Ya muchas gracias.

Pregunta número cuatro:¿han notado en sus docentes de carrera un inadecuado control en sus expresiones emocionales?

R1.- Bueno en este momento yo no recuerdo mucho que haya habido un mal adecuado, una mala adecuación de sus emociones, la mayoría de los docentes en mi parecer se han sabido controlar mas que todo en el aula; hay muchos dice que decían que les disculpen porque estaban un poco enojados porque habían tenido un altercado fuera, pero se controlaban y empezaban la clase.

R2.- Bueno yo he notado un poco en un docente que quizás vino enojado o renegado de algo porque lo que habíamos notado es que no era así. Y en una clase vino y empezó a ponerse serio y a decirnos a cada uno: “ya donde están sus trabajos”, a ponerse no se de una forma diferente, la cual yo había notado que no era así en ningún momento.

R3.- Bueno, en algunos casos también he visto que hay docentes que si cuando venían a clases siempre venían medio enojados, serios. Pero hay docentes los cuales a veces nos comentaban sus problemas, nos comentaban qué le había pasado, por qué estaba así. Pero no tampoco se desfogaron con nosotros sino que continuaban normalmente las clases

R4.- Bueno en este tiempo yo no note nada en los docentes. En el transcurso de lo que pasé clases cuando la licenciada se presentó nos habló así todo bonito en las materias,

como va ser el puntaje y a medida que va el tiempo iba pasando ya era otra cosa la licenciada, ya nos imponía lo que ella quería, no lo que habíamos acordado anteriormente.

R5.- Bueno yo percibí en un docente un inadecuado control de sus expresiones, ya que la docente venía a clases estaba un poco mal, tuvo un accidente en el cual siempre dijo en las clases “estoy mal, estoy mal” y siempre renegaba porque no llegaba a la hora adecuada.

R6.- En este lapso de mis estudios yo no pude ver ningún, una adecuada control de... yo no encontré ningún inadecuado control de emociones.

R7.- En el transcurso que he estado aquí estudiando, ya aquí es cuatro años, yo he visto en una docente que se le ha hecho una pregunta de horario y ha empezado a molestarse ella nomas y incluso nos dijo que si no queríamos pasar ya con ella entonces buscáramos otro docente porque ella estaba dispuesta a irse.

R8.- Bueno durante el lapso de estudio que tengo no vi ningún inadecuado control de emociones por parte de los docentes.

R9.- Bueno, la verdad recuerdo una docente en especial que una vez llego se veía su molestia. Bueno durante todo este tiempo de estudio recuerdo a una docente en especial que una vez llego bien enojada y empezó a lanzar, llevar el tema y nos preguntó y cuando respondíamos no tomaba en cuenta las participaciones que dábamos y a las personas que llegaban un poco atrasadas no les dejaba entrar.

R10.- Bueno, esta docente que he conocido ha sido cuando le hemos llamado la atención acerca del horario en el que llegaba, se ha molestado y ha cambiado un poco su carácter con nosotras.

R11.- La verdad no recuerdo en este momento un inadecuado control de emociones de algún docente.

R12.- En si note que tenía un inadecuado control de sus emociones porque una vez llego tarde y dijo “pónganse en grupo todos y vengan a presentarme sus trabajos” y mientras pasaba los grupos nos llamó a nuestro grupo y nos dijo que el trabajo que hemos hecho estaba mal pero ni siquiera lo leyó.

R13.- Un inadecuado control de emociones que encontré en una licenciada es cuando ella llegaba no sé si de su trabajo o aparte, venía enojada y entraba al curso, lo cerraba la puerta y no dejaba entrar a nadie y hay ratos que venía de buen humor y si era tarde la hora que ella quedó les dejaba entrar, eso es lo que yo he notado.

R14.- La verdad es que en este momento no me acuerdo haber conocido a una licenciada, licenciado con la inadecuación de sus emociones.

D.- Ya muchas gracias.

Pregunta número cinco: ¿Percibieron un equilibrio emocional en sus docentes cuando dictaban sus clases?

R1.- Bueno yo creo que la mayoría de los docentes sí tenía un buen equilibrio emocional ya que puesto que alguna vez me recuerdo que un docente vino teníamos que hacer una lectura y nos olvidamos por completo, todo el curso, la mayoría y luego se enojó un momento, no? Pero después se calmó y dijo bueno entonces lo vamos a leer váyanse a hacer fotocopiar y lo vamos a pasar ahora entonces en ahí demostró que tenía un buen equilibrio tampoco se enojó, se hizo pasar. La mayoría de los docentes yo recuerdo que eran así no tengo una observación que hayan tenido un mal equilibrio emocional.

R2.- Yo note que ninguno de los docentes dieron un desequilibrio emocional, no tuve ninguna experiencia negativa.

R3.- Bueno en el transcurso de este tiempo no he notado un desequilibrio emocional en la mayoría de los docentes.

R4.- Bueno, yo tampoco note un desequilibrio en mis docentes, tenían un equilibrio emocional bueno.

R5.- De mi parte tampoco, el tiempo que estoy yo en la carrera en ningún momento he notado un desequilibrio emocional de parte de los docentes hacia nosotros.

R6.- También yo no note ningún este, no? Todos tienen un equilibrio emocional nuestros docentes.

R7.- En todo este tiempo de la carrera, anterior semestre note un licenciado que nos dijo, que teníamos un control en el aula y mayoría de los estudiantes dijeron “no, no queremos el control” así, entonces el licenciado ya se molestó pero después dijo ya

vamos a dar un repaso y después damos el control y ya ahí el licenciado no se enojó y tuvo un equilibrio emocional.

R8.- Bueno en el transcurso del tiempo si vi a un licenciado en el cual también nos quería dictar, pero nosotros así por flojera no queríamos escribir y le dijimos que nos diera fotocopias en la cual él se molestó y dijo “pero no, yo quisiera dictarles y explicarles porque la fotocopia no es lo mismo” nove? Entonces él se molestó y al final pero ya dijo “ya entonces fotocopiense” pero a la siguiente clase les voy a explicar.

R9.- Bueno, yo percibí un equilibrio emocional en una licenciada, una de mis compañeras le alzo la voz y ella se enojó y al último dijo ya ustedes decidan todo, como ya nosotras decidimos junto con ella se calmó al final de la clase, ella si demostró un equilibrio emocional.

R10.- En el transcurso de mis estudios no pude notar ningún equilibrio emocional.

R11.- No he notado ningún desequilibrio emocional en mis docentes.

R12.- Bueno, en el transcurso de este tiempo yo tampoco no pude notar el equilibrio emocional en los docentes por lo que he pasado.

R13.- Bueno, yo no percibí ningún desequilibrio emocional por parte de los docentes, todos eran estables, controlaban sus emociones en clase.

R14.- Bueno, yo la verdad no he notado ningún desequilibrio emocional por parte de los docentes.

R15.- Bueno hasta el momento he notado en la mayoría de los docentes que han tenido un equilibrio emocional normal se podría decir.

R16.- Bueno, yo no note ningún desequilibrio emocional por parte de los docentes.

R17.- Bueno, yo si note que sí tenía equilibrio emocional porque en una ocasión le dijimos a un docente que si podía hablar más fuerte y se molestó porque dijo que ese era el tono de su voz nada más y después de un rato se le paso y nos dijo que iba hablar un poquito ya más fuerte.

R18.- Yo no he notado a los licenciados un desequilibrio.

D.- Muchas gracias.

Pregunta número seis: ¿Cómo consideran el manejo adecuado de la ira frente a una situación de presión por parte de sus docentes? ¿Alguna vez han tenido alguna experiencia negativa con algún docente que ha explotado en ira y lo ha hecho en frente de ustedes?

R1.- Yo he podido notar que hay docentes y licenciadas también que no han podido controlar su ira, han llegado incluso a insultarse entre docentes y frente a los estudiantes también, eso es lo que yo he notado.

R2.- No he notado de ningún docente la pérdida de control de su ira frente a los estudiantes.

R3.- Yo tampoco he notado que haya perdido el control de su ira algún docente.

R4.- Bueno, en una ocasión una licenciada que en su materia antes de que ella entregara las notas, nosotras la habíamos reprobado. La cosa es que esa licenciada al saber que le hemos reprobado en su materia se ha agarrado con nosotras y a la mayoría de nosotras nos ha reprobado incluso nos ha retirado de su materia tanto ha sido su rabia entonces pero al final hemos logrado arreglar esa nota con la licenciada.

R5.- Bueno, recuerdo que en una actividad extracurricular entre docentes y estudiantes hubo discusiones que hasta llegar al punto de discutir estudiantes y docentes.

R6.- No he notado ninguna ira en ningún docente.

R7.- Yo tampoco no he notado en ningún docente que no controle su ira.

R8.- No note en ningún docente que no controlo su ira.

R9.- Yo tampoco no pude notar que no que no podía controlar su ira.

R10.- Bueno, yo tampoco pude notar que algún docente ha podido controlar su ira.

R11.- Bueno, yo si note a los docentes especialmente a las licenciadas en la cual no podían controlar su ira cuando teníamos un AGDE (Asamblea General Docente Estudiantil) . Las cuales también yo voy a mencionar son la licenciada Beatriz Apaza, la licenciada Patricia Febrero y la licenciada Marisol Paiva en la cual a nosotras y a mi persona y a mi otra compañera nos ha tratado así. Somos estudiantes sí, pero ellas también como son profesionales yo creo que no nos deberían tratar de imillas que por que vienen aquí, mantenidas o sea en sí de todo nos han tratado hasta de feas negras o

sea en si no sabíamos en si hemos llorado nosotras pero ellas no han sabido controlar su ira, han dicho ustedes porque están viniendo aquí solo están viniendo a calentar el asiento así y yo no sabía que las licenciadas te trataban de esa manera.

R12.- Bueno yo no pude notar ningún control de ira en ningún licenciado.

R13.- Bueno, yo en una ocasión sí note era el Primero “C” que fui como delegada donde ahí una licenciada la verdad me asombre bastante porque explotó contra la directora diciendo que ella le había amenazado y estaba tan fuerte su ira que grito diciendo “va comprobar” todos los estudiantes nos habíamos quedado tan asustados o alarmados que paso?, Pero era su ira entre los dos docentes entra las dos docentes que se gritaron y la verdad yo como estudiante decía eso entre docentes debían haber arreglado no? Pero desde ese momento quizás la licenciada lo vieron un poco mal no? Pero ahí si vi.

R14.- Bueno, en alguna ocasión yo también vi una falta de control de la licenciada Paiva que justo si bien no recuerdo era un HCC (Honorable Consejo de Carrera), en el patio la cual estaban todos los docentes estaban alterados yo estaba hablando cómodamente con ella pero hasta que ella me vio sacar mi celular y pensó que estaba filmando y me dijo que le mostrara mi celular que por qué estoy filmando cuando unos segundos antes yo estaba hablando bien con ella y ella tan solo ver el celular se molestó y empezó a querer quitar mi celular.

R15.- Bueno yo no asisto mucho a las asambleas, pero en una ocasión que asistí yo si noté que uno de mis docentes que no aparentaba o que no parecía que tenía semejante genio ella no ha podido controlar su ira frente a la presión o la situación del momento, ha explotado contra todos los alumnos de la carrera, es lo que he notado.

R16.- Bueno, en una ocasión en una reunión que teníamos con un docente y el director frente a los errores que tenía ese docente empezó a estallar en ira bueno un poco le faltó el respeto al director en frente de los estudiantes y nosotros estábamos también asustados porque nunca lo habíamos visto también así.

R17.- En una ocasión pude observar que una licenciada que no recuerdo el nombre exploto de ira nombrándonos a las estudiantes con palabras grotescas que ni viene al caso mencionar, esa licenciada mostró una actitud inesperada ante todos los estudiantes.

R18.- Bueno yo también tengo un lamentable recuerdo malo de una docente que también se llamaba Patricia Febrero, en la cual también era en una asamblea ... era en un HCU (Honorable Consejo Universitario), vino a estrellarse con las compañeras. Había una pelea en nuestra carrera pero ella sometió a lo que era el estamento estudiantil y nos empezó a agredir incluyéndome a mí, yo al principio trate de controlarme pero después ya no pude más porque es docente ella tenía que por lo menos mantener la calma pero se desato en ira y verdad que nos agredió con palabras muy ofensivas para mí, yo tampoco no me iba a rebajar realmente a su nivel no le dije esas palabras simplemente que se retirara y que no siguiera molestándonos a nosotros, pero lamentablemente se ve este tipo de profesionales no son todos hay unos pocos pero que no pudieron controlar su ira, eso es yo tengo esa mala experiencia.

D.- Bueno pregunta número siete: ¿Cómo consideran la expresión emocional de sus docentes dentro de la carrera?

R1.- Bueno yo creo que es buena no? Ya que en una ocasión de una docente voy a hablar de una docente Jaqueline Ticono la cual en una situación que estábamos en la carrera muy inestable en la cual había disturbios, ya sea con los con el director hubo enfrentamientos incluso en la cual nos agredieron a casi la mayoría de los estudiantes incluso salieron heridos, ahí se vio como la docente nos apoyo estuvo a nuestro lado y incluso se solidarizó con nosotras apoyándonos moralmente incluso lloro me acuerdo porque ella se sentía mal porque decía “yo también tengo hijas lo que a ustedes les están haciendo no quisiera que a mis hijas les pase y ustedes también son como mis hijas” decía y se puso a llorar ya que nos habían agredido de una manera muy fatal de la cual no me quiero recordar mucho ahora porque yo la viví. En ese caso yo vi de esa docente y de muchos docentes más que estaban ahí recuerdo docentes como el licenciado Mario Pérez, La licenciada Claudia Duran y otros que se solidarizaron y sus emociones ahí se notaron no? Quienes estaban con nosotros, quienes querían que saliéramos que no estuviéramos en esos disturbios que no hay tiempo lo contrario viniéramos a estudiar a apoyarnos en esos momentos yo tengo esa anécdota que vi. Esa situación de los docentes incluso por eso decía que lloraron y nos apoyaron.

R2.- Bueno al igual que mi compañera yo pude observar esas emociones que tuvieron nuestros queridos licenciados al apoyarnos en esa situación, bueno como se solidarizaron con nosotras, se pusieron en el lugar de nosotras la verdad se valora mucho.

R3.- Yo no note ninguna expresión emocional en los docentes.

R4.- Bueno, en toda la carrera, todo este tiempo yo si vi de algunas docentes que tenían esa empatía con los alumnos.

R5.- Bueno en todos los meses que yo ya he estado no vi ninguna expresión emocional de los docentes de mi parte.

R6.-Bueno yo en todos los problemas que ha habido en nuestra carrera sí noté docentes que sí estaban a nuestro lado apoyándonos y luchando juntamente con nosotros emocionalmente siempre estaban con nosotros apoyándonos.

R7.- En todo este transcurso yo no note ningún control de emociones de ningún docente.

R8.- Bueno, yo tampoco note ninguna expresión emocional en ningún docente.

R9.-Bueno yo tampoco note ninguna expresión emocional por parte de los docentes.

R10.- En el transcurso de mis estudios yo tampoco pude notar ninguna expresión emocional.

R11.- No pude ver la expresión emocional de ningún docente.

R12.- Por mi persona igualmente no pude ver ninguna expresión emocional en ningún docente en el transcurso de este tiempo.

R13.- Bueno, yo por mi parte observe solidaridad y apoyo hacia una compañera por una docente cuando yo estaba en segundo semestre casi nadie del curso percibimos que una compañera sufría maltrato por parte de su pareja hasta que un punto ella llego bien golpeada y totalmente lastimada y no solo la cara sino mas era sobre el cuerpo y sin darnos cuenta observamos eso de la compañera nos dio tanta lástima que le contábamos a la licenciada, bueno se acercó a ella empezó a hablar a solas con ella y yo no yo he visto que ambas estaban llorando creo que era tanto el sufrimiento de la compañera por lo que estaba viviendo y la licenciada paro ese momento la materia y fueron a su casa o creo que fueron a denunciar sobre el maltrato que ella sufría, lastimosamente esa

licenciada ya no está en la carrera pero eso fue lo más bueno que note de una licenciada que le apoyara a esa compañera.

R14.- No he notado expresión emocional por parte de algunos docentes.

R15.- Bueno, yo he notado una expresión emocional de empatía se puede decir de un licenciado hacia las compañeras que son mamás y se ha puesto tolerante en el horario de llegada.

R16.- Yo no he notado alguna expresión emocional por parte de algún docente.

R17.- En todo este tiempo no he notado ninguna expresión emocional por ende los docentes.

R18.- Yo tampoco no he notado ninguna expresión emocional en los docentes.

D.- Pregunta número ocho: ¿Por lo general tus docentes te han hecho saber cuándo realizas un buen trabajo? ¿O has visto que en tu curso haya alguna persona que ha hecho un buen trabajo y el docente lo ha destacado?

R1.- En este transcurso de la unidad sí he notado licenciadas que valoran los trabajos de las compañeras, también que han sabido apreciar.

R2.- En este transcurso si he notado que los docentes valoraban y revisaban los trabajos.

R3.- En el transcurso de estudio de la que estamos sí he notado por parte de algunos docentes que si se toman el tiempo para revisar los trabajos y lo revisan bien

R4.- Bueno pocos son los docentes que valoran que revisan bien los trabajos que lo valoran y que te lo dicen.

R5.- Bueno, he podido notar una no muchos docentes pero que sí se dan el tiempo de revisar tus trabajos y también felicitarte o incentivarte a que sigas, mejores los trabajos.

R6.- Bueno hubo una oportunidad que un licenciado me felicito a mí por haber presentado un trabajo, ese trabajo estaba bien decorado, lo había hecho detalladamente y paso a paso como él había indicado y de eso me incentivo a hacer cosas lindas.

R7.- Bueno en el transcurso de todo este tiempo no todos los licenciados te valoran los trabajos que haces. Como también de una hemos tenido una oportunidad de una exposición y lo hemos hecho mal sí, no hemos traído muchos materiales y nos ha dicho

“está mal, mal” en si nos ha bajoneado nos ha bajado la moral para seguir haciendo las cosas.

R8.- Yo sí he podido notar que algunos docentes valoran los trabajos que realizas.

R9.- Bueno, en este transcurso de mi estudio si he podido notar licenciados que valoran los trabajos ya que varios licenciados motivan al ver trabajos buenos y nos incentivan a hacer mejores cosas así motivándonos.

R10.- Bueno, en el transcurso del tiempo yo si tuve una oportunidad en la cual en la materia de expresión plástica si la licenciada me felicito ante todas mis compañeras y mostro mi archivador y me sentí bien halagada y quería llorar también, estaba más feliz en sí.

R11.- Bueno, yo si pude notar en los licenciados que si felicitan no? Yo vi mi compañera que anteriormente hablo que si le felicito y mostro ante todos “este libro es excelente, el mejor libro” si va ha hacerlo mejor, aunque igual algunos no lo hacían bien pero igual les motivaba “estas muy bien, puedes hacerlo mejor”... es lo que pude notar.

R12.- Bueno yo también note en práctica profesional que el docente felicito un proyecto que hizo una compañera diciendo “hizo muy excelente, muy bien” dándonos a conocer a todo el curso.

R13.- En alguna ocasión en el anterior semestre había una licenciada en la cual felicitaba a todas las compañeras por el trabajo que había realizado, no solamente a una decía “tu trabajo está bien” sino a todas el trabajo que presentábamos decía “está bien, está bien mejóralo” pero en ningún momento te decía mal o arréglalo siempre te decía está bien como a un niño se le dice “está bien tu trabajo”

R14.- Bueno yo pude observar que también que algunos docentes valoran el trabajo, pero algunos docentes les importa no? Pero vale la pena algunos docentes que te apoyan moralmente te incentivan, que te dicen que debes mejorar.

R15.- Yo la verdad tuve experiencias muy bonitas acerca de lo que son los elogios a mi me elogiaron los licenciados en cuanto a lo que es trabajos y también me incentivaron a hacerlo mejor cada día y también me gusta ser creativa.

R16.- Bueno yo voy a mencionar varios docentes en todo este transcurso si ha habido varios, para mí no? En lo personal que han felicitado a las compañeras más que todo exposiciones que realizábamos ya que como es Educación Parvularia teníamos que ser creativas y las exposiciones que por lo menos siempre presentábamos eran muy bonitas, tenía la mayoría de mis compañeras tiene una creatividad sorprendente con las manualidades y los docentes siempre nos decían muy bien nos felicitaban más que todo a lo que eran manualidades. Respecto a lo que era también teórico yo recuerdo a un docente que si me felicito tal vez no frente a mis compañeras, ya que teníamos que defender nuestros perfiles por separado entonces sí me felicito y dijo que lo estaba haciendo muy bien y eso obviamente que a mí me alentó para seguir incluso para seguir investigando más sobre el tema. También puedo recordar de una licenciada, la licenciada Ticona que nos llevó a hacer trabajo social y realmente vi como la licenciada también nos motivaba porque teníamos que ir a hacer trabajo social respecto a los discapacitados a los cuales nosotros teníamos que incluso friccionarles y todo eso y cuando llegaban las chicas “yo realmente las felicito”, nos dijo ustedes si tienen valorar lo que ustedes están haciendo en este momento porque es un trabajo social que estábamos dando a unas personas y ni siquiera era por mucho puntaje ni nada mas era por uno mismo y eso es lo que la licenciada nos felicitó y nos halago por ese trabajo.

D.- Pregunta número diez: ¿Sus docentes de carrera prestan, respetan el estado emocional de sus estudiantes?

R1.- Bueno, yo creo que sí. En un por lo menos en mi vivencia alguna vez yo he venido enojada, molesta por la situación que a veces atravieso en mi familia o en el diario vivir y no sé que le contestado por lo menos hacerme pasar mi rabia como digo y si he notado porque habían docentes justo que teníamos que hacer actividades pero yo no tenía ese entusiasmo de hacer la actividad, el docente entonces dijo respetó mi estado emocional, me dejo tranquila y no me preguntó mas bien.

R2.- Bueno, la verdad no pude observar o percibir que respetan el estado emocional en ningún docente.

R3.- Bueno sí, yo pude observar yo pude observar que algunos docentes mostraban ese respeto.

R4.- Bueno, en algunos casos yo he visto algunos docentes que respetan el estado emocional, han respetado el estado emocional de mis compañeros pero así también ha habido alguna docente que no, me acuerdo una vez de una compañera que se puso mal en el curso, se cayó. Que hizo la docente, le sacamos afuera los compañeros y la docente volvió a entrar al curso para impartir las clases mientras que los compañeros se quedaron con esa amiga allí afuera en el pasillo.

R5.- Bueno yo también note un segundo punto cuando una vez estábamos tan enojadas nosotras y ahí un licenciado se sentó y dice “voy a esperar a que un poquito descansen y se calmen y luego voy a empezar”. En ese momento quizá nosotros nos sentimos felices que él estaba respetando, no estaba molesto.

R6.- Yo si pude notar en un licenciado el estado emocional lo cual fue por mi persona cuando el anterior semestre estuve en estado de gestación la cual el licenciado sí me comprendió y medió algunas recomendaciones “esto tienes que hacer, esto te va ayudar en tu embarazo”, entonces medió muchos consejos en la cual yo le agradecí mucho al licenciado porque eso también me ha ayudado a mi tanto emocionalmente así porque yo tenía mucho miedo, no? Cómo será? estaba diciendo, el parto más que todo, entonces sí me ayudó el licenciado.

R7.- Bueno, yo me lleve un mal recuerdo de un licenciado en el estado emocional, bueno por mi parte ha sido en cuarto semestre, mi mamá se ha enfermado y me falté como dos semanas así, no vine, sí le llamé a la delegada pero no sé si la delegada le haya informado pero yo presente mis trabajos cuando ya venía a la universidad y el licenciado ya no me quiso aceptar “que no, yo no tengo la culpa que tu mamá se haya enfermado”, o sea me rechazó los trabajos y tampoco quería hacerme dar el examen que he perdido.

R8.-En el transcurso de este tiempo sí he podido ver licenciados que respetan el estado emocional de las compañeras.

R9.- Bueno, en este transcurso académico que he vivido puedo, he podido notar que muchos docentes respetan el estado emocional de las compañeras, por ejemplo, cuando tienen algún problema o se sienten o están mal de salud les dan permiso o les dan tolerancia para presentar los trabajos.

R10.- Bueno una vez un docente, bueno mi compañera estaba en estado de gestación y un docente, no recuerdo su nombre, no le quiso recibir los trabajos que ella tenía de los días que no vino porque su bebé se enfermó y toda la cosa, entonces no le ha comprendido a mi compañera, no quería saber nada de eso por más que mi compañera le haya justificado, haya llorado no. El licenciado se ha puesto así duro y ha dicho que no que no quería saber nada de eso.

R11.- Yo también recuerdo que una compañera estaba en etapa de gestación y en el cual se faltó unas dos semanas, le pidió o sea oportunidad para presentar los trabajos a la licenciada pero la licenciada se negó se negó incluso la compañera lloró porque no le entendió lloró, estaba llorando, es lo que me acuerdo.

R12.- En el transcurso de mis estudios sí he conocido licenciados que han sido muy tolerantes, han sabido comprender y así también licenciados que no entendían.

D.- Pregunta número once: ¿Sus docentes cambian su expresión emocional según el tipo de estudiante que interactúe con él?

R1.- En todo este transcurso de la universidad que he estado si he conocido licenciados que si cambian de expresión emocional, hay a algunos que si les aceptan que siempre son más amables que con otros.

R2.- Si, la verdad he notado por ejemplo, como se dice las corchas si les habla bonito pero a las que no hablan mucho no les reciben los trabajos pero a las otras sí.

R3.- Bueno, si algunas veces si he notado eso de los docentes que cambian su actitud digamos no se comportan lo mismo con una estudiante que con la otra, le trata mejor digamos y a la otra no, pienso.

R4.- Bueno, la verdad yo también he notado cambiar de expresión emocional a los docentes algunas compañeras, algunas preferencias.

R5.- Bueno yo si he podido notar ese cambio de expresión emocional con algunas compañeras que a algunos les daban preferencia y las demás no y como también cuando le preguntabas nos respondía de o sea con un sí y no y a las demás les daba a detalle, explicarles, en sí tenía sus preferencias.

R6.- No noté ningún cambio emocional de ningún docente.

R7.- Yo sí pude notar en el transcurso de mis estudios que sí cambian con algunos estudiantes que a las personas que presentaban siempre sus carpetas bonito y si a ellos les explicaba y a los demás no.

R8.- Bueno, en este transcurso del tiempo si he podido notar ya que los docentes tenían preferidos a las más corchas y a los demás no porque les explicaba a ellas y a nosotros al resto no nos importara, no nos explicaba así bien.

R9.- Bueno, yo también en el transcurso del tiempo también vi en este paralelo que estuve que había preferencias por las compañeras sobresalientes como son las corchas. A ellas más les daba, digamos les explicaba detalladamente y a las que yo me incluyo, las que le preguntábamos al licenciado o a la licenciada no pues nos dice “pregunten a sus compañeras ellas deben saber” yo en eso ha tenido sus preferencias, he visto...

R10.- Bueno, en alguna ocasión yo vi igual un docente que mi grupo había hecho, había preparado una exposición y nos ha costado mucho material pero el otro grupo no, su material era bien bajo y nos había, o sea a nosotros nos dio la nota baja y el grupo que no había, que si, o sea su exposición era simple les había dado una nota más alta. Yo me moleste y el licenciado desde esa vez y hasta ahorita me sigue diciendo “¿por qué tan enojada, por qué tan enojada?” porque sabe que yo me dado cuenta que no ha hecho no ha valorado el nivel de trabajo de los grupos y también otros docentes que sí, no que a los, siempre tenían sus preferidos que les dejaba pasar y a los que no les prefería tanto les dejaba afuera. Había una licenciada que sí hacia eso.

R11.-Bueno, yo si pude notar las preferencias, no? Como dicen mis compañeras de las corchas. Alguna vez he hecho un trabajo bueno que lo he hecho conscientemente no? Y otra compañera que es corcha no lo hizo así y mas ha preferido a la compañera que era corcha.

R12.- Bueno, yo si pude observar, al igual que mis compañeras pude observar que hay mucha preferencia por las compañeras.

R13.- Bueno, en este caso yo voy a decir de que yo por los menos en mi persona no he visto ningún cambio de expresión emocional de los docentes, tal vez en otras compañeras sí, pero por lo menos en mi persona yo no lo he notado.

D.- Pregunta número once: ¿Sus docentes propician el desarrollo de ideas novedosas y creativas en el aula?

R1.- Bueno, para mi parecer sí, había una docente que nos dijo, “tienen cinco minutos chicas para ser creativas ustedes pueden quedar cualquier cosa” y teníamos que salir nosotras afuera del aula lo cual es a veces un poco novedoso porque siempre estamos dentro del aula sentadas toda la tarde, entonces ella decía “ya salgan afuera, busquen sus materiales de lo que puedan”, entonces ella ha propiciado que nosotros despertemos nuestra imaginación nuestra creatividad en cinco minutos y en esos cinco minutos sí se vio la creatividad de todas las chicas, hasta yo me quedé sorprendida de todas las cosas que hicieron incluso materiales de basura pero lo hicieron súper bien y le agradezco a la licenciada que hiciera ese tipo de cosas.

R2.- Yo también pude observar a licenciadas que tuvieron propuestas creativas. Por ejemplo, la licenciada Claudia que nos presentó un ábaco para las personas con capacidades diferentes, también nos hizo realizar diferentes actividades para trabajar con lo que es con los niños con necesidades especiales.

R3.- Bueno, yo también he visto algo novedoso que alguna vez una docente nos hizo hacer trabajos manuales y eran trabajos buenos con los cuales sigo usando yo, cosas que era mucho gasto de dinero sí, siempre le decíamos “no licenciada es mucho gasto de dinero” pero eran buenos trabajos que valían la pena, lamentablemente no hemos valorado a esa licenciada. Y algo novedoso que también hoy día he visto al licenciado Medrano que, muchas veces en los docentes se ha visto que “ya preséntenme sus tareas, preséntenme sus tareas” y todos presentábamos a la fuerza, pero hoy día vi que algunos no presentaron y el tampoco dijo “no, donde está tu trabajo” y tampoco le sacó a la

fuerza el trabajo y también dijo “haremos grupo, haremos una ronda” y nadie se quiso mover pero tampoco nos obligó, creo que nos respetó nuestra forma de trabajar.

R4.- Bueno, si también hubo docentes no solamente uno, hubo muchos docentes que si nos ayudaban a hacer de todo lo que hemos tenido, creatividad, siempre nos ha impulsado haciendo. Yo me recuerdo el primer la primera exposición que salimos afuera a exponer no? Quizás no estábamos empezando recién pero si con miedo todo pero pudimos hacerlo en una feria en afuera y también la creatividad que como dijo mi compañera una creatividad de cinco minutos y todos pudimos hacerlo, hasta yo mismo no pensé que podía y siempre decía yo “no puedo, no puedo” pero en cinco minutos pude hacer un cuento, pude hacer hasta de unos desechables de pilfrut pero lo hice.

R5.- Bueno, yo recuerdo que una licenciada si dio buenas ideas al curso porque nos dijo nos llevó a otros lugares para hacernos conocer como parvularias, también me acuerdo de una licenciada que nos hizo hacer libros, salir algo fuera de lo común.

R6.- Si hay licenciados que nos hacen hacer cosas creativas.

R7.- Bueno, si yo he visto que licenciadas creativas novedosas. Lo que me ha gustado, que siempre pasamos clases lo que es dictados, sinos con hojas como se dice más teoría o lectura, pero lo que he visto ha sido lo creativo que es novedosa que ha sido de usted licenciada que los juegos que hemos realizado aquí en clases era divertido y algo novedoso que no lo habíamos hecho en mucho tiempo en clases, toda la clase lo hemos tornado en juegos, no? Eso sería.

R8.- Bueno, recuerdo a una licenciada en especial que nos hizo realizar trabajos didácticos, nosotras mismas los elaboramos que al final nos sirven mucho porque nuestras prácticas lo hemos llegado, bueno por mi persona lo he llegado a usar y me ha resultado muy práctico.

R9.- Bueno, pocos son los docentes que para trabajar en aula nos hacen sentar en media luna o en círculos o en grupos para realizar alguna actividad para que no sea tan aburrida la clase, para que sea algo más innovador.

R10.- En el transcurso de la universidad si he conocido licenciadas y licenciados que han sido novedosos y como han sido así tampoco hemos sabido nosotros apreciar y solo eso.

D.- Pregunta número trece: ¿Sus docentes de aula fomentan la creación de ideas nuevas, novedosas o inéditas en el grupo estudiantil?

R1.- Si, si pude observar, había una licenciada que nos dijo elaborar dos libros en la cual nosotros estamos como co-autores y nos va servir en nuestro campo laboral, nos va servir de mucho y estoy muy agradecida con la licenciada Jaqueline Ticona.

R2.- Bueno, en todo caso también si yo he visto una parte en que las docentes sí nos hacen hacer cosas nuevas creadoras, por ejemplo, la licenciada Claudia Durán que nos hizo hacer un atril que es para los niños que tienen baja visión que es para los asientos que se pueden poner, yo por lo menos yo lo hice para mi campo laboral si en caso se presentara una situación e incluso funciona hasta para mi hijo ya que a él no le gustaba estar agachado todo el tiempo, le gustaba estar recto entonces con eso logró leer. Eso es algo para mi innovador ya que no se encuentra en, no sé, en lo exterior para comprar, en ningún lugar hay, nosotros lo hemos creado y lo hemos hecho y la mayoría de los materiales ha sido así ya sea como mi compañera también mencionaba hace rato era el ábaco para los ciegos lo hicimos nosotros es algo innovador que no hay para comprar realmente hasta yo he buscado, eso sería de uno.

R3.- Si he conocido licenciadas que nos han tratado de hacer que nosotros hagamos trabajos novedosos, siempre nos han incentivado diciéndonos que somos creativas, que nosotros podemos crear cosas nuevas que no hay aquí para vender o cualquier cosa.

R4.- Si yo también recuerdo que había licenciadas que nos han incentivado a crear cosas que no hay para comprar, que no se puede encontrar como los compañeros dicen como el ábaco y el atril.

R5.- Bueno, en los primeros semestres los licenciados nos han, más que todo en la parte didáctica nos han enseñado a hacer trabajos, manualidades con nuestras propias manos para salir al campo laboral para que tengamos material para usarlo y que no sea igual a los demás como comprado.

R6.- Bueno, si ha habido docentes que nos han incentivado a ser creativas y a hacer nuevas cosas como por ejemplo el atril, el ábaco y también la elaboración de libros.

R7.- Bueno, si hay docentes que nos fomentan a la creatividad, a ser creativas. En uno de ellos el licenciado, me he olvidado su nombre, pero de expresión musical que nos incentivaba a hacer rondas infantiles que propiamente nosotros lo creáramos.

R8.- Si en transcurso de mis estudios si hay docentes que nos incentivan o nos fomentan a hacer trabajos, manualidades.

R9.- Bueno, en el transcurso de mis estudios si había docentes que nos motivan, nos motivaban a hacer cosas didácticas con materiales de reciclaje y así.

R10.- Bueno en el transcurso del tiempo yo vi que si teníamos docentes que nos incentivaban a ser creativas. Como también la licenciada Irma que nos enseña a ser creativas más y más que todo de material reciclado, no?

R11.- Bueno, yo en el transcurso del tiempo ha habido docentes que si nos han enseñado como en el segundo semestre hemos hecho para niños que empiezan a palpar, hemos hecho el abecedario no sé si muchos lo recuerdan y era de lija, hemos aprendido con ellos a hacer, tengo guardado también el abecedario con nuestros muñequitos que muchas personas no han podido hacerlo, no tienen. Luego también en el semestre que pasamos hemos aprendido para niños ciegos hacer el libro, hemos aprendido muchas cosas también y los trabajos también que hemos hecho quizás nos ha costado dinero también, hemos hecho unos dados grandes quizás hemos renegado, nos cuesta pero si nos ha servido y nos sirve hasta este momento esos manuales trabajos manuales que hemos hecho.

R12.- Y también hay docentes que nos ha hecho hacer un títere, bueno nosotros no sabíamos hacer un títere pero ella nos explicó cómo hacer, cómo elaborar nuestro propio títere. Me acuerdo de la docente que hasta ahorita voy a seguir diciendo que lamento no haberle valorado su enseñanza. También de la licenciada Claudia Durán hay lo que nos ha enseñado el lenguaje braille, es algo que no es fácil que te enseñen en otro lugar es difícil, yo alguna vez ya he buscado hace tiempo y es difícil que te enseñen el lenguaje braille, creo que es un poco egoístas son, en este caso la licenciada no, y a mí me va servir mucho lo que me ha enseñado porque para nuestro campo laboral que alguna vez ya lo he llevado para mi es beneficioso.

D.- Pregunta número quince: ¿En el desarrollo de la clase sus docentes aceptaron críticas constructivas propiciando el intercambio de opiniones de manera productiva?

R1.- Bueno, en una en cierta ocasión sí algunas veces he visto pero de ambas formas si había una crítica constructiva me acuerdo de una compañera le indico que era, que no era así sobre al respecto del desarrollo evolutivo de un niño. El licenciado lo explicaba teóricamente pero nosotras ya tenemos experiencias ya vividas que vemos que no es así, entonces la compañera le dijo “pero licenciado esto no es así porque yo he visto, yo he palpado y no todos los niños desarrollan esa misma forma por ejemplo”, el licenciado si lo tomo de buena manera dijo “si hay algunas, puede ser que ha habido esa situación también” nos dijo entonces ya lo tomo de buena manera y también sí se tomó ese tema para debatir más que todo no porque algunas como por ejemplo yo soy mamá tengo un poco de experiencia con los niños ya sea con mis hijos y hay otros compañeros que trabajan diariamente con ellos, entonces en conjunto con el docente se pudo propiciar no? un poco mas de debate incluso de acuerdo a ese tema. En otra ocasión también vi algo similar pero el docente no nos hizo caso, simplemente lo ignoró, siguió con el tema e incluso había alguna situación que queríamos nosotros decirlo y no nos dejaba hablar. Hablaba tanto de su tema, se centraba en el tema que cuando nosotros queríamos refutar eso no nos dejaba prácticamente porque él lo abarcaba todo, como si el supiera todo y nosotros nada.

R2.- Hubo docentes que nos explicaban y a medida que nos andaban explicando también había compañeras que argumentaban respecto al tema y los docentes pues lo aceptaban de buena manera sin crítica.

R3.- Bueno, también hubo docentes que sí respetaron nuestras opiniones, algo que nosotros nos preguntaban, algunas cosas y nosotros respondíamos lo que nosotros sabemos y él decía sí, acotaba también a estas preguntas a todo lo que nosotros decíamos no nunca decía “no, no está bien” sino respetaba lo que nosotros hablábamos.

R4.- Bueno, hasta el momento no he visto a algún docente que se moleste, con la opinión que demos nosotros, más bien como dice mi compañera nos daba también la razón. Por lo que no he visto a algún docente que se moleste por algo.

R5.- Yo en toda la universidad he visto que hay licenciados que si aceptan críticas constructivas, hasta ellos mismos nos dicen “aporten que yo no me voy a enojar que si la idea es buena o mala”, es lo que yo he notado de los licenciados.

R6.- Bueno algunos licenciados no se molestaban cuando decíamos alguna crítica constructiva, siempre aportando al tema digamos nos decían “hablen, participen, no importa si lo que dicen está bien o está mal”.

R7.- Bueno, he visto docentes que la verdad no se molestaban con alguna opinión que tenemos más bien nos incentivaban a participar aunque esté bien o mal.

D.- Pregunta dieciséis: ¿Tus docentes aceptaron, aceptan la retroalimentación de los estudiantes de manera asertiva?

R1.- Bueno, yo creo que sí ya que he tenido la posibilidad de que varios docentes han tomado de muy buena forma como dice de una manera asertiva hemos retroalimentado varios temas y de acuerdo a eso también hemos llegado a tener bastante conocimiento, ya sea de mas que todo sobre el desarrollo de los niños ya que tenemos nosotros tenemos experiencias y con los niños ya sea mediante el trabajo, mediante porque somos mamás, yo creo que si lo han tomado de buena manera casi la mayoría, siempre hay uno que otro que la verdad no.

R2.- Si he conocido a licenciados que aceptan digamos algunos conceptos alguna retroalimentación hacia ellos de mis compañeras.

R3.- Bueno a la mayoría de los docentes les gusta que aportamos, que hablemos acerca del tema para que no sea más callado el aula y que no sea solo el docente el que está hablando.

R4.- Bueno, si he notado que muchos docentes no se molestan cuando contribuimos, cuando retroalimentamos más bien la clase es mas interactiva, interactuamos entre todos.

R5.- Bueno en el transcurso de este tiempo si había licenciados que nos preguntaban nos decían tiene alguna experiencia para retroalimentar el tema y si nos aceptaba nuestras experiencias

R6.- Yo vi que sí los docentes preguntaban y las compañeras daban con ejemplos y el docente de buena manera aceptaba e incluso el docente complementaba y aportaba al ejemplo incluso.

D.- ¿Tus docentes aceptan la retroalimentación de sus estudiantes de manera asertiva?

R7.- Bueno, si hay docentes que si aceptan esta retroalimentación sobre lo que surge del estudiante pero hay como otros licenciados que no, que te dicen que había una licenciada que decía “no, no te estoy preguntando eso tampoco es así”.

R8.- Bueno, yo sí, la mayoría de los docentes si nos retroalimentaban siempre decían si cuéntenos sus experiencias a manera de interactuar con el licenciado y también podemos ahí digamos conocer nove? en la realidad lo que pasa. Y en si la mayoría de los licenciados si nos retroalimentaron.

R9.- Bueno también de mi parte yo vi que muchos de los docentes si había esa experiencia nos preguntaba, casi todos los docentes que hemos pasado, recuerdo que el licenciado de problemas del lenguaje cuando nosotros exponíamos hacíamos preguntas o quien quiere aportar aportábamos nosotros cada uno de los estudiantes y él empezaba más a retroalimentar todo lo que nosotros decimos y esa experiencia.

R10.- Si he visto docentes que nos retroalimentaban no en base a los textos sino más que todo a las experiencias vividas como el, había un docente el David Vargas en el semestre anterior con el cual hemos pasado.

R11.- Durante las clases que tuve también pude observar en base a lo que es nuestras experiencias, los licenciados nos preguntaban entonces podíamos retroalimentar mas la clase, también podía ser en base a nuestras creencias, investigaciones y diferentes opiniones que nosotros como estudiantes teníamos y entonces nos aceptaban y la clase se hacía más amena.

D.- Bueno, pregunta número diecisiete: ¿Sus docentes por lo general poseen habilidades emocionales para manejar el conflicto en aula?

R1.- Yo por lo menos en lo personal he visto que sí, ya que siempre hay conflictos en el aula más que todo por grupos, entre chicas que no nos llevamos bien con las otras, incluso hay algunas veces en especial en los primeros semestres había miramientos ya

que no nos conocíamos bien y si había docentes que nos comprendían no se trataban de manejar eso, ya que cuando hacíamos grupo no nos forzaba siempre a hacer con las personas que no queríamos por ejemplo, entonces él lo trataba de manejar “ya bueno está bien hagan los grupos de forma con las personas que quieran” digamos, y había otros docentes que también trataban, de que ya no haiga eso y decía que teníamos que estar formar los grupos con otras personas, con todas las compañeras para que , para llevarnos mejor, para conocernos también, entonces ellos trataban de manejar esa situación que se veía en aula.

R2.- Bueno si recuerdo, si hay algunos docentes que saben manejar la situación que digamos se presenta en el aula. Como por ejemplo, había miramientos así entre grupos siempre estaba dividido y él siempre nos charlaba, nos hablaba que deberíamos ser más unidos.

R3.- Bueno, alguna vez algún docente para unir al curso, porque estamos divididos nove? siempre hay grupitos, entonces alguna docente nos dijo que podamos hacer un compartimiento al final del semestre o también en el caso de si siempre hacer un intercambio de regalo para confraternizar mas con las compañeras para no tener ese miramiento.

R4.- Si he conocido licenciados que han sabido manejar los conflictos en el aula que hay junto con las compañeras como decir preferencias y miramientos y eso es lo que he podido ver.

D.- Pregunta número dieciocho: ¿En el desarrollo de sus clases ustedes han podido percibir un nivel elevado de preocupación por parte de sus docentes?

R1.- Bueno licenciada yo creo que sí, en algunos casos si se ha visto tal vez por x razón de los docentes se ponían a hablar digamos del tema y de repente se olvidaban que estaban hablando del tema se iban estaban muy distraídos se podría decir. Como en una ocasión había un docente que estaba muy distraído yo creo, creo que tenía que ir a un acontecimiento o algo no me recuerdo bien, esto era ya hace tiempo. Estaba dando las clases y estaba un poco apresurado, hablaba del tema pero de repente se perdía “perdón chicas en donde estaba” nos decía, nos preguntaba a nosotras directamente “hay ya van a

disculpar es que tengo la mente en otro lado”, nos decía y bueno pues lo dejábamos pasar, pero no fue cada vez, muy diario. Por lo menos yo recuerdo eso de uno o dos veces que les ha pasado a algún docente.

R2.- Bueno al igual yo también pude observar en los docentes que tuvieron algún tipo de preocupación o estrés o por alguna necesidad de desahogarse interrumpían la clase y se quedaban y luego volvían avanzar, nos contaban sus problemas y luego volvían avanzar. Por ejemplo, había un docente que se llamaba de apellido Silveti, el nos hablaba el tema, trataba de abarcar lo menos posible el tema pero mas era sus preocupaciones o algo que haya tenido, algún problema que haiga tenido en casa o en su trabajo.

R3.- En algún caso si he visto a algún docente que si parecía que tenía. Esas veces que había problemas con la directora Shirley que más que sus preocupaciones creo que era grande y por como los estudiantes estábamos mirando a la directora cosa que él no abarcaba la materia, no daba las clases sino más que todo se pasaba el tiempo explicándonos el problema de lo que sucedía, creo que era más su preocupación eso que de enseñarnos.

R4.- Bueno yo también note algo, cuando un docente nos estaba explicando y sonaba su celular, le llamaban creo que tenía una alguna actividad y no sabía cómo, que hacer, lo apagaba y de nuevo estaba explicando y de nuevo sonaba su celular y ya no sabía qué hacer y ya iba a contestar afuera y volvía y al volver ya no sabía en qué en qué lugar se quedó y nos preguntaba a nosotros ¿Dónde hemos quedado? O sino otra cosa creo que algo le han hablado en allá y hablaba ya otra cosa a otro tema se pasaba ese docente.

R5.- Bueno yo si note alguna preocupación si de un docente cuando estaba en el turno mañana. Era de un licenciado, era jovencito, me olvidado su nombre pero si entraba nos explicaba bien el tema anotaba el titulo y presentaba el tema pero siempre le llamaban y no sé después al final ha dicho “si acepto”, nosotros estábamos así... compañeras ya está pasando el licenciado, ¿compañeras en que parte me he quedado? En el sí acepto también, o sea estaba medio preocupado no se parece que se iba a casar, no sé en sí pero estaba medio medio.

R6.- Bueno yo la experiencia que tuve fue cuando yo estaba en el turno de la noche con el director ya que él tenía en esta sesión. Bueno el año pasado tenía problemas y siempre venía a decirnos al curso, como pasábamos con él siempre venía a decir algo bueno de él, siempre contaba algo bueno de él, lo contrario que decía de... hablaba mal así. En vez de dictar la materia solo hablaba de ese tema.

R7.- Yo también puede ver que cuando decía que cuando golpeaban la puerta decía cuando algunos nos atrasábamos y decía, golpeaba y después decía “¿en qué he quedado? así decía simplemente ya después o mas antes o después nos comenzaban a hablar de otras cosas “ah no estaba en eso, estaba en esto” ya y vuelve a continuar el tema.

R8.- Buenos sí he tenido la oportunidad de observar o de ver a licenciados que si venían no se tal vez de hacer algunas actividades que tienen ellos, no? y aquí venían y nos contaban esas cosas que es lo que ha hecho o como le ha ido, le la pasado esto, ha ido no sé dónde. Esas cosas o sea y no venía, no nos daba la clase.

R9.- Bueno, sí recuerdo a un docente que comenzaba la clases, avanzábamos y de pronto y se salía del tema y empezaba a hablar de alguna experiencia que había vivido o de alguna otra cosa y la clase ya, nos desconectábamos ya del tema.

R10.- Bueno yo también he visto que un docente también apenas entraba, anotaba el tema en el pizarrón pero empezaba a hablar ya de sus experiencias de lo que ha pasado de lo que no pasaba y toda la cosa entonces pasaba mas el tiempo en contarnos de sus experiencias, mucho de él no he aprendido la verdad.

R11.- Yo a lo que he visto a los licenciados, especialmente a los licenciados a veces tienen otras actividades y al pasar al venir a pasar las clases ya no alcanzaba y cuando como no podíamos pasar clases ya no sabía de dónde ponernos nota y se les notaba.

D.- Pregunta diecinueve: ¿En el transcurso de las clases algunos docentes olvidaron algunos detalles teóricos en sus exposiciones?

R1.- Bueno, si yo recuerdo una vez la una docente que teníamos de que era planificación y estaba dando la clase y de repente se olvidó lo que era de las cuatro áreas, y no sabia y

trataba de recordar “van a disculpar es que esta en la punta de mi lengua decía” y se olvidaba totalmente de lo que quería decir.

R2.- Bueno si en algunos casos he visto docentes que se olvidan, al estar explicando siempre se les olvida alguna palabra o algo que querían explicar entonces siempre andan diciendo “a ver espérenme un rato me voy a acordar, me voy a acordar” pero tratan de acordarse pero ya no tan bien como ellos querían explicarnos.

R3.- Bueno, también hubo un docente, en el tercer semestre cuando vimos que un docente nos estaba explicando quizás más que todo hablaba leyendo su libro y iba caminando a preguntar algo y ya no sabía en que se ha quedado y se olvidaba y decía “bueno esto vamos a hacer, va pasar esto, a ver compañeras parece que ya es hora” solamente eso nos decía.

R4.- Bueno en todo este transcurso de las clases, el tiempo de estudio que he tenido, bueno he podido observar sí licenciados que que no sé se olvidan del tema, de algunas partes de explicarnos, no? aunque nos daban hojas y teníamos que seguirles pero se saltaban nos decían a la siguiente hoja a la siguiente, o se las primeras hojas para que nos ha dado si realmente no nos va explicar, no? eso es lo que yo he visto.

R5.- Bueno algunos docentes si se olvidan acerca del tema o alguna parte pero siempre tienen también su apoyo, la fotocopia que tienen, entonces es por un momento nomas lo que se olvidan y eso es como para hacerles recordar digamos el apoyo que tienen y a todos nos pasa.

R6.- Sí he conocido licenciados que hay temas que se olvidan de darnos hacernos pasar y vienen al día siguiente y dicen “teníamos que avanzar ese tema y vamos a avanzar”

D.- Pregunta numero veintiuno: ¿Qué opina de su docente respecto al monitoreo gradual de rendimiento académico y satisfacción educativa de su grupo de estudiantes?

R1.- Bueno yo tuve una experiencia en cuanto a lo que es a un docente que se llamaba Grover Jimenez que había una exposición y que nos dijo, este nosotros hemos hecho una exposición donde nosotros pusimos todo de nosotras pero el licenciado nos dijo “les voy a poner noventa y cinco, está bien?” Así nos ha preguntado y para mí no estaba correcto eso porque debería de haber visto lo que era la creatividad lo que nosotras

hemos realizado en clases y no así las caras y mirarnos y preguntarnos a nosotras si la nota estaba bien o no. Esa ha sido una mala experiencia.

R2.- Bueno otra experiencia que hemos tenido es que había un docente Mario Pérez que siempre que nos daba un trabajo el sí seguía gradualmente los pasos porque cada vez que nos presentábamos la primera parte del trabajo si estaba mal nos devolvía hasta que esté bien recién nos recibía después continuaba con la otra parte y así hacia hasta cumplir todo nos devolvía, nos devolvía el trabajo cosa que nosotros vayamos perfeccionando todo y era más nuestro borrador que el trabajo final presentado y pero él sí de él sí me recuerdo que desde el principio hasta el final de clases ha seguido todo lo que nos ha explicado y ha seguido gradualmente paso a paso, no ha dejado pasar ni una falla.

R3.- Bueno hay varios licenciados que si daban sus clases gradualmente y algunos que no. Por ejemplo, había un licenciado mío que cuando yo estaba en la noche cada trabajo que nos daba la nota y lo anotaba ese tanto el porcentaje todo nos decía esto va valer este tanto, así. Y había otro licenciado que no seguía esto ya que no sabíamos ni cómo iba salir nuestra nota que al último solemos salir con una nota, no se sabe de dónde pero solo por unos trabajos...

R4.- Bueno yo tengo una experiencia semestres atrás, expusimos en el curso pero un docente me dijo que me quedara y yo me quedé y me dijo “cuales personas no habían colaborado con este trabajo” yo le dije que todas ya que todas hicimos ese trabajo y me dijo que si yo no le decía la verdad me iba a bajar la nota a mi por tanto el docente no vio que personas hizo sino me preguntó a mí.

R5.- Una experiencia también que tuve cuando hemos expuesto el licenciado no estaba atento a nosotros sino estaba mirando su celular ahí rincón prácticamente nosotros hemos expuesto en la parte de atrás y el estaba adelante sentado y a la final no sé hemos aparecido con nota y no sé por qué tampoco lo hemos expuesto bien reamente así bien sincera.

R6.- Bueno recuerdo, bueno hay muchos docentes que manejan hasta los informes de la lista de las compañeras bien ordenadas ordenados o como también hay docentes que ni

lista a veces tienen, manejan en hojitas así todo desordenados y que no manejan gradualmente las asistencias o trabajos presentados.

R7.- Bueno en mi experiencia con una licenciada que había pasado yo le entregue mis trabajos pero había un trabajo que no aparecía pero yo le entregue y me molestado, le dicho a la licenciada yo le entregado y entonces vio su lista, era al final de la mesa entonces me dijo “ya digamos entonces que me has presentado tu trabajo y te voy a poner esta nota” o sea sin ver mi trabajo, sin valorar mi trabajo entonces me puso esa nota, entonces ya molesta yo ya no le pude decir nada tampoco, pero mal de la docente que lo haya perdido mi trabajo porque yo si realmente yo le entregado mi trabajo pero así a lo que sea me lo ha puesto mi nota.

R8.- He conocido licenciados y licenciadas que sí hacen un seguimiento de las notas y también otros que no, que sólo lo inventan o ellos hacen lo que pueden.

D.- Pregunta número veintidós: ¿Usted piensa que sus docentes tienen capacidades metodológicas, pedagógicas y didácticas apropiadas para el nivel de licenciatura?

R1.- Bueno desde mi punto de vista yo creo que los docentes como están deben estar preparados en lo teórico, prepararse, conocer más lo teórico es más fácil porque solamente te basas en libros y textos o buscas del internet, pero la mayoría de los docentes que tenemos en esta carrera no está preparado en el campo laboral, es decir, no tienen experiencia de haber trabajado en una unidad educativa o en una centro infantil, por lo cual yo creo que para mi parecer la carrera no está buscando docentes que realmente nos orienten no solamente en lo teórico sino que nos orienten más que todo en la práctica. A veces tenemos muchos problemas que puedes explicarle a un docente pero el docente te lo va decir te puede decir así vas a hacer pero él no conoce lo que es la experiencia de nosotras. Nosotras sí, yo creo que si algún día llegamos a ser docentes vamos a conocer lo que es teoría y práctica porque aunque un semestre o un año hemos trabajado y hemos conocido, yo creo que es suficiente eso para saber cuál es el modo de enseñanza dentro de un aula con los niños, cuales son los problemas que surgen, lo que los docentes la mayoría de los docentes de la Carrera de Educación Parvularia no tienen y para mi parecer está mal esa parte porque se debería exigir a los docentes que van a

postularse debería exigir que también tengan una experiencia aunque ya hayan pasado a licenciatura y todo esto deberían ir aunque sea a tomar a adquirir experiencia por lo menos conocer.

R2.- Yo también estaba viendo que no todos los docentes tienen esa habilidad o esa capacidad metodológica para enseñar a nivel de licenciatura, porque de muchos docentes no son sus materias o no son pertinentes a cada materia que ellos dictan; como un día yo escuche de una docente que decía, a la ejecutiva “ que materia te falta puedo dictar cualquier materia”, pero si ella no estaba tan preparada y ella decía “cualquier materia puedo dictar dime nomas una materia puedo enseñar que materia”, ella quería entrar a cualquier materia, enseñar a la Carrera de Educación Parvularia pero la verdad como dice también mi compañera les falta vivir. Pero no todas las docentes o docentes son así, hay algunos docentes que también son buenos, preparados, que viven en la están trabajando con niños, saben y están preparados también.

R3.- Bueno, si hay muchos docentes que no tienen la capacidad o habilidad metodológica para poder enseñar. Bueno yo he visto que una gran mayoría sigue enseñando de manera tradicional como lo que es llegar, escribir en la pizarra, explicar algo siempre con el apoyo de un libro. Pienso que eso está muy mal yo creo que a este tiempo ya debería ser más moderno en las maneras de enseñar

R4.- Bueno yo también he observado que algunos docentes dictan su materia digamos de una, como mi compañera dice, de una manera tradicional. Yo creo que nosotras más necesitamos más que nos hablen por experiencias vividas, que ellas hayan vivido una experiencia, que hayan ido a trabajar también porque no es lo mismo la teoría que la práctica.

R5.- Bueno yo también he podido observar y pasar con esos docentes que no son pertinentes a la materia, que cuando nosotros necesitamos aprender de ellos y ellos, como dicen mis compañeras, deberían de tener la experiencia, vividas. Eso es lo que nosotros también vamos a ir a enfrentarnos como a decir en cancha vamos a ir a enfrentarnos, nové? Y no lo que nos enseñan son prácticamente no es lo que a nosotros nos compete, eso sería.

D.- Pregunta veintitrés: ¿En general piensan o ustedes consideran que los docentes proyectan una suficiencia emocional para motivar el auto aprendizaje en el nivel de licenciatura?

R1.- Bueno, por lo menos en mi experiencia yo creo que algunos docentes sí. Ya que las temas que nos dan a veces son muy innovadores, son algo que nosotros ni siquiera conocemos pero cuando ellos nos dan a investigar entonces vemos , no? recién esos temas y nos llama la atención y a veces sin necesidad de que el docente siga insistiéndonos respecto al tema, nosotros vamos a buscarlo, ya sea mediante internet o algunas persona que tengan esa dificultad, como un ejemplo puedo decir de lo que era de las personas que son sordas había muchas cosas que yo no sabía, incluso me puse a indagar más pese a que la docente todavía no me había dicho pero yo me puse a indagar mas y mas que todo también porque vi que había a mi alrededor el contexto personas que si tenían niños con esa discapacidad, entonces me adentre un poco más a eso sin que la docente me dijera. En algunos temas también, temas a veces que nosotros no conocemos nos llaman la atención y queremos saber más.

R2.- Si, igual yo también pude observar que hay mucha motivación acerca de lo que los docentes nos puedan enseñar a lo largo de este lapso de tiempo. Bueno, yo investigo, por ejemplo, palabras técnicas que no puedo comprender o así también me estoy incentivando a crear mi propio diccionario pedagógico de lo que es Educación Parvularia.

R3.- Si hay docentes que nos incentivan a que nosotras busquemos por nuestra propia parte más información. En mi parte ha pasado con algún docente que habla de los síndromes, hasta ahorita sigo buscando los síndromes, cuales son las causas. Es el tema que más me ha gustado y que sigo averiguando si conozco algo, si no sé algo entonces voy buscando, en todo caso podría decir que hay docentes que te incentivan a que busques por tu propia parte.

R4.- Bueno, también por mi parte también digo, no? que hay docentes que sí nos incentivan a buscar más información, a saber más, indagar, explorar mas y saber más de parte de nosotras como también, no? hice una pregunta de mi, tengo un sobrino que no

no ve bien, pero la docente cuando le pregunte me dijo, no? que esto le falta, yo misma sin darme cuenta que este mi niño podría aprender escuchando y eso es lo que no sabía, ni mi familia pero mientras que la licenciada me dijo que tenemos que averiguar qué es lo que está fallando, ahí nos damos de cuenta cómo podría el aprender , nos dimos cuenta que escuchando el podría aprender aunque no veía muy bien.

R5.- Bueno, sí había docentes que nos incentivan a profundizar digamos, siempre nos dicen, nos dan un tema entonces a mí si me ha dado, más que todo yo mas he profundizado en los niños de cero a un año así para poder como estimular mas o si no saber cuáles son los juegos para ellos porque no es siempre un juego para un niño de cinco o tres años para un niño de un año, nové? Entonces eso es lo que más me ha ayudado a profundizar sobre el tema y saber y como aprender, como hacerlo ya con el niño.

R6.- Bueno no todos los docentes te explican bien pero hay docentes de que si te dicen pero hay otros de que no, te dejan a medias, pero a medida que te ha gustado el tema quieres profundizarlo mas y vas investigando en diferentes lugares.

R7.- Bueno si he visto que hay docentes que sí te incentivan a que vayas a buscar más información para saber más del tema. Eso también depende de la persona, no? que si queremos aprender más, saber más o sea del tema, si nos interesa entonces lo buscamos.

R8.- Bueno, si ha habido docentes que nos han incentivado, motivado para poder indagar más sobre algún tema que hayamos llevado. Por mi parte un tema así que me ha llamado la atención y he querido saber mas es sobre el desarrollo de cero a seis años.

R9.- Bueno para mí sí ha habido docentes que nos han ayudado, que nos han incentivado para para para buscar más información se puede decir o lo han hecho el tema muy interesante para nosotros mismos buscar información ya sea del internet o de libros, más que todo del internet o también este nos han incentivado a buscar información para casi, como se puede decir, para exposiciones y así.

D.- Pregunta número veinticuatro: ¿Cuál es el nivel de desempeño académico proyectado por sus docentes a nivel de licenciatura?

R1.- Bueno yo creo que para el nivel general yo creo que regular tampoco ni bueno ni malo porque los docentes no todos están bien capacitados para que nos especialicen hasta el nivel de licenciatura pero si también como podemos encontrar docentes buenos. Es por eso que yo lo califico como regular y por lo cual yo me voy que voy a estar igual en su mismo nivel eso es un poco lamentable para mí.

R2.- Yo lo considero regular porque, como decía mi compañera, no? a la anterior pregunta, no muchos docentes tienen experiencia vivida pero en cuanto a lo que es nuestra área educación infantil.

R3.- Yo lo califico de forma regular porque a la mayoría de los docentes les falta experiencia laboral, como dicen, mas tendrán teoría pero la experiencia es lo que más cuenta.

R4.- Bueno yo también, no? califico, no a todos hay excepto a algunos si están preparados porque también están trabajando en Centros o Escuelas pero son unos cuantos, y algunos regulares...

R5.- Yo a las licenciadas les califico de forma regular por qué? porque la mayoría de los docentes solo aquí vienen al aula y nos dictan teóricamente pero lo que nosotras como queremos ser licenciadas en Educación Parvularia tiene que ser mas bien didáctico, dinámico o practico porque eso es para ir a palpar con los niños, nosotros vamos a trabajar con niños de cero a seis años y eso es lo que queremos, los docentes sean dinámicos y didácticos más que todo no siempre teórico.

R6.- Si queremos que, en mi persona yo quisiera que... Yo le califico regularmente porque, porque los docentes, algunos docentes no todos no son adecuadamente, están en su materia porque quieren conseguir trabajo o porque, porque es la que les falta experiencia laboral, eso seria.

R7.- Bueno yo diría que es regular porque no todos los docentes ya mencionados por mis compañeras son malos pocos son, o sea los que no son pertinentes a su materia y las perjudicadas somos nosotras ya que nosotras saldremos a trabajar hacia afuera.

R8.- Bueno, yo le califico regular porque no todos los licenciados nos habla o nos explica sus experiencias o como dicen mis compañeras la práctica hace mucho y no la

teoría porque allá vamos a ir a hacer la práctica vamos a ir a presentar, no la teoría ya que las teorías no son siempre...

R9.- Bueno, yo califico regular porque he visto que muchos docentes no están calificados para como licenciados porque siguen dando hasta incluso teorías antiguas, yo creo que deberían innovarse en lo que nos enseñan.

R10.- Bueno, yo de igual forma yo les califico de manera regular ya que algunos docentes no son del no son de la materia, o sea nos dictan, no son de no están especializados para la materia entonces nos dictan la materia escasamente se puede decir buscando información del internet y eso.

D.- Pregunta número veinticinco: ¿Sus expectativas educativas fueron cubiertas por la calidad académica de sus docentes?

R1.- Bueno para mí no en total, ya que lastimosamente mis expectativas de esta carrera eran altas yo quería aprender mas pero tampoco son malas he logrado aprender yo creo que me puedo lograr defender en lo que es la vida laboral.

R2.- Yo también creo que han superado mis expectativas. La carrera es una carrera muy especial para mí porque me ha logrado comprender muchas dificultades en cuanto a la realidad que tienen los niños, me han logrado también hacer entender como es el comportamiento de los niños y que tenemos que ponernos en el lugar de ellos; entonces han superado lo que es mis expectativas la carrera.

R3.- Bueno yo al empezar, esta carrera la verdad así como mamá no sabía muy bien, no? era diferente ser mamá, cómo criar a un hijo pero no sabía tantas cosas que yo así personalmente digo que he aprendido muchas cosas de los docentes que eran muy buenos, también de los docentes que no estaban tan preparados no los critico pero sí algo les faltaba a ellos, pero de los docentes que sí estaban y nos enseñaron muy bien eran buenos.

R4.- Bueno, yo cuando entre aquí a la Carrera de Educación Parvularia imaginé poco, en si yo imaginé muy poco de mi pero a la hora de pasar semestre por semestre y conociendo también a los licenciados que son académicamente y nos enseñaban bien entonces tengo muchos conocimientos y gracias a ellos también he podido desarrollar

mas, investigar mas, entonces me gusta como los licenciados explican y he aprendido más de lo que estaba pensando.

R5.- Yo para ingresar al ingresar a esta carrera yo decía que ... carrera de discapacidad de las personas, yo veía que iba a aprender más de esto y después pero había sido esto aprender en el transcurso de lo que estamos pasando en este semestre.

R6.- Bueno yo al ingresar a esta carrera yo no tenía tantos conocimientos como ahora, no? antes ni siquiera sabía que era Parvularia por lo menos ahora ya lo sé y de qué edad a qué edad se comprende.

R7.- Bueno al ingresar, yo al ingresar a esta carrera mi objetivo no era llegar a ser licenciatura sino que llegar a ser técnico superior nada mas pero he visto que al transcurso del tiempo he aprendido cosas y la verdad me gustaría aprender más y para para saber también de mis conocimientos mas

R8.- Bueno, la verdad yo ha superado mis expectativas porque he aprendido muchas cosas, he aprendido la importancia que es el desarrollo infantil, lo importante que es esta etapa para el transcurso de sus vidas.

R9.- Bueno para mí la carrera ha superado también mis expectativas porque he aprendido muchas cosas de los diferentes docentes y también he tenido bonitas experiencias.

D.- Pregunta número veintiséis: ¿Está conforme con la calidad del plantel docente seleccionado para esta carrera?

R1.- Bueno al principio del semestre cuando he entrado vi a los docentes y no para mi parecer no estaba conforme porque la mayoría de los docentes parece que no sabían mucho de la materia pero al transcurrir el tiempo creo que la carrera ha ido buscando nomas buenos docentes que hasta ahora ya han ido cambiando porque a principio de este semestre los docentes estaban perdidos. Actualmente se podría decir que la mayoría de los docentes están bien y yo creo que con el tiempo esta carrera va ir mejorando tanto con los estudiantes como con los docentes.

R2.- Bueno yo de mi parte digo también desde el primer semestre hubo docentes que no estaban tan preparados, no? pero yendo corriendo todo el transcurso he visto docentes

más preparados que sí sabían de la materia y en este semestre también agradezco que hay buenos docentes, quizás en otros cursos sigue haya ese error que están poniendo docentes que no son pertinentes a la materia. Solamente están escogiendo quizás por la cara no sé, pero de haber en nuestro curso sí tenemos buenos docentes.

R3.- Bueno yo podría decir que primero estoy disconforme, por qué? Porque hay docentes que no son pertinentes a las materias y no sé cómo entran acá a la Carrera de Educación Parvularia. Quizás entrarán por las caritas no sé, pero en esa parte estoy disconforme. Por otra parte también estoy conforme porque hay docentes que sí son pertinentes a la materia y lo que más me gusta que hay licenciadas y licenciados que también son dinámicos.

R4.- Bueno yo estoy conforme en el momento con los licenciados ya que ha mejorado. Al principio no estaba conforme porque no eran licenciados pertinentes a la materia.

R5.- Bueno, yo estoy conforme ya que ha mejorado el plantel docente.

R6.- Bueno yo creo que... bueno en parte estoy conforme porque algunos docentes sí han sido académicos, sí han sabido enseñarnos bien pero hay algunos docentes que no, que no eran pertinentes a la carrera.

R7.- Por último yo también quisiera agregar que haya licenciadas, egresadas ya de Educación Parvularia, ellas son las futuras licenciadas.

ANEXO 4

GLOSAS

¿Qué tipo de presiones laborales han observado en sus docentes a lo largo de su carrera?
R1.- Muy presionada.
R2.- Tenía otra materia en el mismo horario
D.- Muy bien, alguien más por favor.
R3.- Tenía otra actividad, tenía seminarios y no podía llegar a la hora a nuestras clases.
R4.- Había un docente que a la hora de su trabajo no podía llegar a la hora que le tocaba.
R5.-, Los primeros periodos tienen actividades o algún cargo en la universidad o en la carrera, más priorizan eso que venir a pasar clases al curso
R6.- Tampoco pedía permiso, tampoco llamaba a la delegada.
R7.- No venía a clases porque siempre decía: “que mi familia, que tengo problemas” y venía tarde y nos entregaba trabajos.
R8.- Práctica profesional, la cual no asistía a lo que eran las clases,
R9.- Tenía problemas familiares o también con su mamá, creo que estaba enferma
R10.- Una gran mayoría de los docentes no prestan su labor como docentes.
R11.- Pero también había docentes que sí estaban bien preparados, sabían de la materia, sabían lo que nos enseñaban y no nos hacían dormir.
D.- Bien, la segunda pregunta: ¿han notado un exceso de trabajo por parte de sus docentes?
R1.- Si, recientemente una licenciada llegó tarde, llegó 15 minutos de retraso y después nos habló de un tema casi 45 minutos, de un tema que no tenía que ver nada con nosotros.
R2.- No nos sabe explicar nada lo que sabe ser su tema, como decir no conocer su área, su método de trabajo parece que no era pertinente a la materia.
R3.- Simplemente pasábamos media hora luego nos daba un trabajo y decía dispongan de su tiempo nada mas ya.
R4.- Llegaba tarde y hablaba de otros temas
R5.- Nos entregó unas hojas para leer y nos dijo que iba a hacer control de lectura,
R6.- Un docente llegaba tarde y a veces no venía
D.- ¿Han tenido ustedes una experiencia sobre algún docente que haya tenido un exceso de trabajo en todo ese recorrido de sus clases?
R1.- No he notado en ninguno de los docentes.
R2.- Yo tampoco la verdad no he notado ninguna carga horaria en los docentes.
R3.- Tampoco he notado alguna carga horaria en algunos docentes porque he visto que no tienen que sobrepasar una carga horaria
R5.- La mayoría de los docentes tenía accesibilidad a lo que eran los horarios.
Pregunta número cuatro: ¿han notado en sus docentes de carrera un inadecuado control en sus expresiones emocionales?

R1.- Una mala adecuación de sus emociones, la mayoría de los docentes en mi parecer se han sabido controlar más que todo en el aula;
R2.- Un docente que quizás vino enojado.
R3.- Hay docentes que si cuando venían a clases siempre venían medio enojados, serios.
R4.- Yo no note nada en los docentes.
R5.- Un inadecuado control de sus expresiones.
R6.- Yo no encontré ningún inadecuado control de emociones.
R8.- No vi ningún inadecuado control de emociones por parte de los docentes.
R10.- Ha cambiado un poco su carácter con nosotras.
R12.- En si note que tenía un inadecuado control de sus emociones
R13.- Ella llegaba no sé si de su trabajo o aparte, venia enojada
R14.- La verdad es que en este momento no me acuerdo haber conocido a una licenciada, licenciado con la inadecuación de sus emociones.
Pregunta número cinco: ¿Percibieron un equilibrio emocional en sus docentes cuando dictaban sus clases?
R1.- Sí tenía un buen equilibrio emocional
R2.- Yo note que ninguno de los docentes dieron un desequilibrio emocional.
R3.- Bueno en el transcurso de este tiempo no he notado un desequilibrio emocional en la mayoría de los docentes.
R4.- Bueno, yo tampoco note un desequilibrio en mis docentes, tenían un equilibrio emocional
R6.- Todos tienen un equilibrio emocional nuestros docentes.
R7.- Licenciado no se enojó y tuvo un equilibrio emocional bueno.
R8.- Un licenciado en el cual también nos quería digamos él dictar.
R9.- Yo percibí un equilibrio emocional en una licenciada
R10.- En el transcurso de mis estudios no pude notar ningún equilibrio emocional.
R11.- No he notado ningún desequilibrio emocional en mis docentes.
R13.- Yo no percibí ningún desequilibrio emocional por parte de los docentes,
R14.- Bueno, yo la verdad no he notado ningún desequilibrio emocional por parte de los docentes.
R15.- Yo he notado que han tenido un equilibrio emocional normal se podría decir.
R16.- Yo no note ningún desequilibrio emocional por parte de los docentes.
R17.- Se molestó porque dijo que ese era el tono de su voz nada más
R18.- Yo no he notado a los licenciados un desequilibrio.
Pregunta número seis: ¿Cómo consideran el manejo adecuado de la ira frente a una situación de presión por parte de sus docentes? ¿Alguna vez han tenido alguna experiencia negativa con algún docente que ha explotado en ira y lo ha hecho en frente de ustedes?

R1.- No han podido controlar su ira, han llegado incluso a insultarse entre docentes y frente a los estudiantes también, eso es lo que yo he notado.
R2.- No he notado que perdió el control de su ira frente a los estudiantes.
R3.- Tampoco he notado que haya perdido el control de su ira algún docente.
R4.- Se ha agarrado con nosotras y a la mayoría de nosotras nos ha reprobado.
R5.- Una actividad extracurricular entre docentes y estudiantes hubo discusiones que hasta llegar al punto de discutir estudiantes y docentes.
R6.- No he notado ninguna ira en ningún docente.
R7.- Tampoco no he notado en ningún docente que no controle su ira.
R8.- No note en ningún docente que no controlo su ira.
R9.- Tampoco no pude notar que no que no podía controlar su ira.
R10.- Tampoco pude notar que algún docente ha podido controlar su ira.
R12.- Bueno yo no pude notar ningún control de ira en ningún licenciado.
R13.- Explotó contra la directora diciendo que ella le había amenazado y estaba tan fuerte su ira que grito diciendo “va comprobar” todos los estudiantes nos habíamos quedado asustados.
R14.- Vi una falta de control de la licenciada.
R17.- Una licenciada que no recuerdo el nombre exploto de ira nombrándonos a las estudiantes con palabras grotescas.
R18.- Había una pelea en nuestra carrera pero ella sometió a lo que era el estamento estudiantil y nos empezó a agredir.
D.- Bueno pregunta número siete: ¿Cómo consideran la expresión emocional de sus docentes dentro de la carrera?
R1.- Creo que es buena.
R2.- Se solidarizaron con nosotras.
R3.- No note ninguna expresión emocional en los docentes.
R4.- Yo si vi de algunas docentes que tenían esa empatía.
R5.- No vi ninguna expresión emocional de los docentes de mi parte.
R7.- No note ningún control de emociones de ningún docente.
R8.- Tampoco note ninguna expresión emocional en ningún docente.
R9.- Yo tampoco note ninguna expresión emocional por parte de los docentes.
R10.- Yo tampoco pude notar ninguna expresión emocional.
R11.- No pude ver la expresión emocional de ningún docente.
R12.- No pude ver ninguna expresión emocional en ningún docente.
R13.- Observe solidaridad y apoyo hacia una compañera.
R14.- No he notado expresión emocional por parte de algunos docentes.
R15.- He notado una expresión emocional de empatía.
R16.- no he notado alguna expresión emocional por parte de algún docente.

D.- Pregunta número ocho: ¿Por lo general tus docentes te han hecho saber cuándo realizas un buen trabajo? ¿O has visto que en tu curso haya alguna persona que ha hecho un buen trabajo y el docente lo ha destacado?
R1.- En este transcurso de la unidad sí he notado licenciadas que valoran los trabajos de las compañeras, también que han sabido apreciar.
R2.- En este transcurso si he notado que los docentes valoraban y revisaban los trabajos.
R3.- En el transcurso de estudio de la que estamos sí he notado por parte de algunos docentes que si se toman el tiempo para revisar los trabajos y lo revisan bien
R4.- Bueno pocos son los docentes que valoran que revisan bien los trabajos que lo valoran y que te lo dicen.
R5.- Bueno, he podido notar una no muchos docentes pero que sí se dan el tiempo de revisar tus trabajos y también felicitarte o incentivarte a que sigas, mejores los trabajos.
R6.- Bueno hubo una oportunidad que un licenciado me felicitó a mi por haber presentado un trabajo, ese trabajo estaba bien decorado, lo había hecho detalladamente y paso a paso como él había indicado y de eso me incentivo a hacer cosas lindas.
R7.- Bueno en el transcurso de todo este tiempo no todos los licenciados te valoran los trabajos que haces. Como también de una hemos tenido una oportunidad de una exposición y lo hemos hecho mal sí, no hemos traído muchos materiales y nos ha dicho “está mal, mal” en si nos ha bajoneado nos ha bajado la moral para seguir haciendo las cosas.
R8.- Yo sí he podido notar que algunos docentes valoran los trabajos que realizas.
R9.- Bueno, en este transcurso de mi estudio si he podido notar licenciados que valoran los trabajos ya que varios licenciados motivan al ver trabajos buenos y nos incentivan a hacer mejores cosas así motivándonos.
R12.- Bueno yo también note en práctica profesional que hicimos también el docente felicitó un proyecto que hizo una compañera diciendo “hizo muy excelente, muy bien” dándonos a conocer a todo el curso.
D.- Pregunta número diez: ¿Sus docentes de carrera prestan, respetan el estado emocional de sus estudiantes?
R2.- Bueno, la verdad no pude observar o percibir que respetan el estado emocional en ningún docente.
R3.- Bueno sí, yo pude observar yo pude observar que algunos docentes mostraban
R11.- Yo también recuerdo que una compañera estaba en etapa de gestación y en el cual se faltó unas dos semanas, le pidió o sea oportunidad para presentar los trabajos a la licenciada pero la licenciada se negó se negó incluso la compañera lloró porque no le entendió lloró, estaba llorando, es lo que me acuerdo.
R12.- En el transcurso de mis estudios sí he conocido licenciados que han sido muy tolerantes, han sabido comprender y así también licenciados que no entendían.
D.- Pregunta número once: ¿Sus docentes cambian su expresión emocional según el tipo de estudiante que interactúe con él?

R1.- En todo este transcurso de la universidad que he estado si he conocido licenciados que si cambian de expresión emocional, hay a algunos que si les aceptan que siempre son más amables que con otros.
R2.- Si, la verdad he notado por ejemplo, como se dice las corchas si les habla bonito pero a las que no hablan mucho no les reciben los trabajos pero a las otras sí.
R3.- Bueno, si algunas veces si he notado eso de los docentes que cambian su actitud digamos no se comportan lo mismo con una estudiante que con la otra, le trata mejor digamos y a la otra no, pienso.
R4.- Bueno, la verdad yo también he notado cambiar de expresión emocional a los docentes algunas compañeras, algunas preferencias.
R6.- No noté ningún cambio emocional de ningún docente.
R7.- Yo sí pude notar en el transcurso de mis estudios que sí cambian con algunos estudiantes que a las personas que presentaban siempre sus carpetas bonito y si a ellos les explicaba y a los demás no.
R8.- Bueno, en este transcurso del tiempo si he podido notar ya que los docentes tenían preferidos a las más corchas y a los demás no porque les explicaba a ellas y a nosotros al resto no nos importara, no nos explicaba así bien.
R12.- Bueno, yo si pude observar, al igual que mis compañeras pude observar que hay mucha preferencia por las compañeras.
R13.- Bueno, en este caso yo voy a decir de que yo por los menos en mi persona no he visto ningún cambio de expresión emocional de los docentes, tal vez en otras compañeras sí, pero por lo menos en mi persona yo no lo he notado.
D.- Pregunta número once: ¿Sus docentes propician el desarrollo de ideas novedosas y creativas en el aula?
R1.- Si
R2.- Observar a licenciadas que tuvieron propuestas creativas.
R3.- Si.
R4.- Si también hubo
R5.- Si dio buenas ideas al curso
R6.- Si hay licenciados que nos hacen hacer cosas creativas.
R9.- Bueno, pocos son los docentes que digamos para trabajar en aula nos hacen sentar en media lunas o en círculos o en grupos para realizar alguna actividad para que no sea tan aburrida la clase, para que sea algo más innovador.
R10.- En el transcurso de la universidad si he conocido licenciadas y licenciados que han sido novedosos y como han sido así tampoco hemos sabido nosotros apreciar y solo eso.
D.- Pregunta número trece: ¿Sus docentes de aula fomentan la creación de ideas nuevas, novedosas o inéditas en el grupo estudiantil?
R1.- Si, si pude observar, había una licenciada que nos dijo elaborar dos libros.
R2.- Si

R3.- Si he conocido licenciadas que nos han tratado de hacer que nosotros hagamos trabajos novedosos,
R4.- Si yo también recuerdo que había licenciadas que nos han incentivado a crear cosas que no hay para comprar.
R6.- Nos han incentivado a ser creativas y a hacer nuevas cosas como por ejemplo el atril, el ábaco y también la elaboración de libros.
R10.- Bueno n el transcurso del tiempo yo vi que si teníamos docentes que nos incentivaban a ser creativas.
R11.- Bueno, yo en el transcurso del tiempo ha habido docentes que si nos han enseñado como en el segundo semestre.
D.- Pregunta número quince: ¿En el desarrollo de la clase sus docentes aceptaron críticas constructivas propiciando el intercambio de opiniones de manera productiva?
R1.- Si había una crítica constructiva.
R2.- Hubo docentes que nos explicaban y a medida que nos andaban explicando también había compañeras que argumentaban respecto al tema y los docentes pues lo aceptaban de buena manera sin crítica.
R3.- Algunas cosas y nosotros respondíamos lo que nosotros sabemos y él decía sí, acotaba también a estas preguntas a todo lo que nosotros.
R4.- Nos daba también la razón. Por lo que no he visto a algún docente que se moleste por algo.
R5.- Si aceptan críticas constructivas.
R6.- No se molestaban cuando decíamos alguna crítica constructiva
R7.- Bueno, he visto docentes que la verdad no se molestaban con alguna opinión que tenemos más bien nos incentivaban a participar aunque esté bien o mal.
D.- Pregunta dieciséis: ¿Tus docentes aceptaron, aceptan la retroalimentación de los estudiantes de manera asertiva?
R1.- Manera asertiva hemos retroalimentado varios temas y de acuerdo a eso también hemos llegado a tener bastante conocimiento,
R2.- Si he conocido a licenciados que aceptan digamos algunos conceptos alguna retroalimentación hacia ellos de mis compañeras.
R3.- Bueno a la mayoría de los docentes les gusta que aportamos, que hablemos acerca del tema para que no sea más callado el aula y que no sea solo el docente el que está hablando.
R4.- Bueno, si he notado que muchos docentes no se molestan cuando contribuimos, cuando retroalimentamos más bien la clase es mas interactiva, interactuamos entre todos.
R5.- Bueno en el transcurso de este tiempo si había licenciados que nos preguntaban nos decían tiene alguna experiencia para retroalimentar el tema y si nos aceptaba nuestras experiencias.

R6.- Yo vi que sí los docentes preguntaban y las compañeras daban con ejemplos y el docente de buena manera aceptaba e incluso el docente complementaba y aportaba al ejemplo incluso.
D.- ¿Tus docentes aceptan la retroalimentación de sus estudiantes de manera asertiva?
R7.- Bueno, si hay docentes que si aceptan esta retroalimentación sobre lo que surge del estudiante pero hay como otros licenciados que no, que te dicen que había una licenciada que decía “no, no te estoy preguntando eso tampoco es así”.
D.- Bueno, pregunta número diecisiete: ¿Sus docentes por lo general poseen habilidades emocionales para manejar el conflicto en aula?
R1.- Yo por lo menos en lo personal he visto que sí.
R2.- Si hay algunos docentes que saben manejar la situación.
D.- Pregunta número dieciocho: ¿En el desarrollo de sus clases ustedes han podido percibir un nivel elevado de preocupación por parte de sus docentes?
R1.- Creo que sí.
R2.- También pude observar en los docentes que tuvieron algún tipo de preocupación o estrés.
D.- Pregunta número veintiséis: ¿Está conforme con la calidad del plantel docente seleccionado para esta carrera?
R1.- Bueno al principio del semestre cuando he entrado vi a los docentes y no para mí parecer no estaba conforme porque la mayoría de los docentes parece que no sabían mucho de la materia
R3.- Bueno yo podría decir que primero estoy disconforme.
R4.- Al principio no estaba conforme porque no eran licenciados pertinentes a la materia.
R5.- Bueno, yo estoy conforme ya que ha mejorado el plantel docente.
R6.- En parte estoy conforme porque algunos docentes sí han sido académicos, sí han sabido enseñarnos bien pero hay algunos docentes que no, que no eran pertinentes a la carrera.