



**UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE
DE GUAYAQUIL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOPEDAGOGÍA**

TEMA

**INTELIGENCIA EMOCIONAL DOCENTE Y APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA.**

TUTOR

MSc. LUIS VICENTE LEÓN VELIZ.

AUTORES

HERGUETA ZAMBRANO DANIEL SIGIFREDO

VARGAS ECHEVERRÍA KARLA VALERIA

GUAYAQUIL

2022



REPOSITARIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA		
FICHA DE REGISTRO DE TESIS		
TÍTULO Y SUBTÍTULO: Inteligencia emocional docente y aprendizaje significativo de los estudiantes de quinto grado de Educación General Básica.		
AUTOR/ES: Hergueta Zambrano Daniel Sigifredo Vargas Echeverría Karla Valeria	REVISORES O TUTORES: León Veliz Luis Vicente, MSc.	
INSTITUCIÓN: Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil	Grado obtenido: Licenciado en Psicopedagogía.	
FACULTAD: EDUCACIÓN	CARRERA: PSICOPEDAGOGÍA	
FECHA DE PUBLICACIÓN: 2022	N. DE PAGS: 71	
ÁREAS TEMÁTICAS: Formación de personal docente y ciencias de la educación		
PALABRAS CLAVE: Psicología de la educación, procesos de aprendizaje y comportamiento social, Dinámica de grupo.		
RESUMEN: El presente trabajo de investigación titulado Inteligencia emocional docente y aprendizaje significativo de los estudiantes de quinto grado de educación general básica, tuvo como principal objetivo analizar de qué manera contribuye la inteligencia emocional docente al aprendizaje significativo de los educandos. Este trabajo parte de la problemática observada en una institución educativa ubicada al sur de la ciudad de Guayaquil, donde se pudo evidenciar signos de estrés, desmotivación, entre otras problemáticas que afectan el desenvolvimiento docente. Dentro de las causas, se ha reflexionado en torno a la crisis nacional y mundial causada por diversos factores como la pandemia del Covid-19, la fuerte carga horaria, complicaciones de salud, problemas económicos, entre otros. Los referentes teóricos establecen la importancia de la inteligencia emocional en los seres humanos y su incidencia en los diferentes ámbitos de la vida, por lo que se trazó como objetivo general analizar la inteligencia emocional docente y su contribución al aprendizaje significativo de los estudiantes de quinto grado de educación general básica. La presente investigación es no experimental, transeccional y con enfoque mixto, ya que utiliza instrumentos cualitativos y cuantitativos. Acorde a los resultados, se planteó un sistema de talleres para potenciar la inteligencia emocional de los docentes participantes y así, favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes.		
N. DE REGISTRO (en base de datos):	N. DE CLASIFICACIÓN:	
DIRECCIÓN URL (tesis en la web):		
ADJUNTO PDF:	SI <input checked="" type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
CONTACTO CON AUTOR/ES: Hergueta Zambrano Daniel Sigifredo Vargas Echeverría Karla Valeria	Teléfono: 096 849 8715 096 314 8614	E-mail: dherguetaz@ulvr.edu.ec kvargase@ulvr.edu.ec
CONTACTO EN LA INSTITUCIÓN:	MSc. Kennya Guzmán Huayamave, DECANA. Teléfono: 259 6500 Ext. 217 Decanato E-mail: kguzmanh@ulvr.edu.ec PhD. Margarita León García DIRECTORA DE CARRERA. Teléfono: 259 6500 Ext. 219 Dirección E-mail: mleong@ulvr.edu.ec	

CERTIFICADO DE ORIGINALIDAD ACADÉMICA

TRABAJO FINAL

INFORME DE ORIGINALIDAD

1 %

INDICE DE SIMILITUD

0%

FUENTES DE INTERNET

0%

PUBLICACIONES

0%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

ENCONTRAR COINCIDENCIAS CON TODAS LAS FUENTES (SOLO SE IMPRIMIRÁ LA FUENTE SELECCIONADA)

< 1%

★ Submitted to American College of Education

Trabajo del estudiante

Firma:



DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS PATRIMONIALES

Los estudiantes egresados DANIEL SIGIFREDO HERGUETA ZAMBRANO y KARLA VALERIA VARGAS ECHEVERRÍA, declaramos bajo juramento, que la autoría del presente proyecto de investigación, INTELIGENCIA EMOCIONAL DOCENTE Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, corresponde totalmente a los suscritos y nos responsabilizamos con los criterios y opiniones científicas que en el mismo se declaran, como producto de la investigación realizada.

De la misma forma, cedemos los derechos patrimoniales y de titularidad a la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil, según lo establece la normativa vigente.

Autores



Firma:

DANIEL SIGIFREDO HERGUETA ZAMBRANO

C.I. 0959923525



Firma:

KARLA VALERIA VARGAS ECHEVERRÍA

C.I. 0950596650

CERTIFICACIÓN DE ACEPTACIÓN DEL TUTOR

En mi calidad de Tutor del Proyecto de Investigación Inteligencia emocional docente y aprendizaje significativo de los estudiantes de quinto grado de educación general básica, designado por el Consejo Directivo de la Facultad de Educación de la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil.

CERTIFICO:

Haber dirigido, revisado y aprobado en todas sus partes el Proyecto de Investigación titulado: Inteligencia emocional docente y aprendizaje significativo de los estudiantes de quinto grado de educación general básica, presentado por los estudiantes DANIEL SIGIFREDO HERGUETA ZAMBRANO y KARLA VALERIA VARGAS ECHEVERRÍA como requisito previo, para optar al Título de Licenciado en Psicopedagogía, encontrándose apto para su sustentación.

Firma: _____



MSC. LEÓN VELIZ LUIS VICENTE.

C.C. 0918878975

AGRADECIMIENTO

A Dios, quien me ha acompañado a lo largo de este camino y me ha ayudado de maneras inimaginables. A mi madre y mis hermanos, quienes me han apoyado incondicionalmente. A mis amigas quienes han estado ahí 24/7, hombro a hombro, a lo largo de la carrera.

Daniel Sigifredo Hergueta Zambrano

Agradezco a la vida por permitirme culminar mi carrera con éxito, a pesar de todos los obstáculos, a mi familia por el apoyo de siempre y a mis compañeros por recorrer este camino conmigo. De igual manera, gracias a mi esfuerzo y dedicación, que me han permitido alcanzar esta meta.

Karla Valeria Vargas Echeverría

DEDICATORIA

Muy especialmente a R.A.R.R., mi primer caso de estudio en mis pasantías como estudiante de psicopedagogía en Venezuela, quien me hizo confirmar mi vocación por esta carrera.

Daniel Sigifredo Hergueta Zambrano

Dedico este trabajo a mi familia y a mis compañeros que siempre me apoyaron durante mi paso por la universidad. A mis estudiantes que cada día, sin saberlo, me demuestran que elegí el camino correcto y encontré mi vocación. Asimismo, dedico este trabajo a todos los docentes y psicopedagogos, que con su labor aportan significativamente a la sociedad.

Karla Valeria Vargas Echeverría

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	2
1.1. Tema	2
1.2. Planteamiento del Problema	2
1.3. Formulación del Problema.....	3
1.4. Objetivo General.....	4
1.5. Objetivos Específicos	4
1.6. Idea a Defender	4
1.7. Línea de Investigación Institucional/Facultad.	4
CAPÍTULO II.....	5
2.1. Marco Teórico.....	5
2.1.1. Definición de inteligencia emocional.	7
2.1.2. Competencias y dimensiones de la inteligencia emocional.....	8
2.1.3. Bienestar subjetivo en la inteligencia emocional.....	10
2.1.4. Inteligencia emocional docente	10
2.1.5. Inteligencia emocional docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ...	11
2.1.6. Definición de aprendizaje significativo según autores.	11
2.1.7. Características del aprendizaje significativo	13
2.1.8. Tipos de aprendizaje significativo.....	13
2.1.9. Ambientes de aprendizaje.....	14
2.1.10. Dimensiones del ambiente de aprendizaje.....	15
2.1.11. Tipos de ambientes de aprendizaje	17
2.1.12. Diseño de ambiente para el aprendizaje significativo.....	17
2.1.13. La integración de inteligencia emocional docente en el aprendizaje significativo.....	18
2.2. Marco Legal.....	19

CAPÍTULO III	24
3.1. Enfoque de la investigación	24
3.2. Alcance de la investigación	24
3.3. Técnica e instrumentos para obtener los datos	24
3.5. Presentación y análisis de resultados	26
3.5.1. Ficha de observación áulica.....	26
3.5.2. Test de Inteligencia Emocional de Emily Sterrett, aplicado a docentes de quinto grado de educación general básica.....	28
3.5.3. Encuesta aplicada a los estudiantes de quinto grado de educación general básica.....	34
3.5.4. Entrevista dirigida a la coordinadora general de la institución.....	42
3.5.5. Análisis general de los resultados.....	45
3.6. Propuesta.....	45
CONCLUSIONES.....	47
RECOMENDACIONES	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
ANEXOS	54

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Población y muestra.....	25
Tabla 2 Ficha de observación áulica.....	26
Tabla 3 Autoconciencia	28
Tabla 4 Autoconfianza.....	29
Tabla 5 Autocontrol.....	30
Tabla 6 Empatía.....	31
Tabla 7 Competencia social.....	32
Tabla 8 Motivación.....	33
Tabla 9 Amabilidad docente.....	34
Tabla 10 Alegría docente.....	35
Tabla 11 Malestar docente.....	36
Tabla 12 Motivación hacia el aprendizaje	37
Tabla 13 Regaños a estudiantes.....	38
Tabla 14 Explicación docente.....	39
Tabla 15 Relación entre contenido y práctica.....	40
Tabla 16 Beneficio del aprendizaje	41

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Gráfico de indicador: Autoconciencia.....	28
Figura 2. Gráfico de indicador: Autoconfianza.....	29
Figura 3. Gráfico de indicador: Autocontrol.....	30
Figura 4. Gráfico de indicador: Empatía.....	31
Figura 5. Gráfico de indicador: Competencia social.....	32
Figura 6. Gráfico de indicador: Autoconciencia.....	33
Figura 7. Gráfico de indicador: Amabilidad docente.....	34
Figura 8. Gráfico de indicador: Alegría docente.....	35
Figura 9. Gráfico de indicador: Malestar docente.....	36
Figura 10. Gráfico de indicador: Motivación hacia el aprendizaje.....	37
Figura 11. Gráfico de indicador: Regaños a estudiantes.....	38
Figura 12. Gráfico de indicador: Explicación docente.....	39
Figura 13. Gráfico de indicador: Relación entre contenido y práctica.....	40
Figura 14. Gráfico de indicador: Beneficio del aprendizaje.....	41

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 Ficha de observación áulica.....	54
Anexo 2 Test de Inteligencia Emocional	55
Anexo 3 Encuesta a estudiantes	57
Anexo 4 Entrevista a coordinador general	58

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de titulación fue realizado en una escuela particular ubicada al sur de la ciudad de Guayaquil. Esta investigación tiene la finalidad de analizar la contribución de la inteligencia emocional docente en el aprendizaje significativo de los estudiantes de quinto grado de Educación General Básica. Hoy en día, los docentes de todos los niveles educativos se enfrentan a grandes dificultades, cambios e incertidumbres debido a la crisis causada por la pandemia. En muchos casos, la carga laboral ha incrementado y las remuneraciones no siempre se ajustan al trabajo realizado. Aunado a esto, las diversas situaciones de índole personal y familiar pueden afectar la estabilidad emocional del docente y su praxis, en virtud de lo cual resulta fundamental visibilizar la importancia de la inteligencia emocional docente.

Actualmente, existen pocos estudios que abordan la inteligencia emocional del docente, por lo que el presente trabajo de investigación acoge real importancia, ya que tiene como finalidad analizar de qué manera la inteligencia emocional del docente contribuye al aprendizaje significativo de los educandos y proponer estrategias que propicien mejoras en la dimensión emocional del profesorado participante.

El presente trabajo se estructura del siguiente modo:

El capítulo I incluye el tema, el planteamiento del problema de investigación, los objetivos del estudio, tanto generales como específicos. Así como la idea a defender, líneas y sub líneas de investigación de la Facultad de Educación.

El capítulo II contempla la revisión de literatura sobre la inteligencia emocional y el aprendizaje significativo. Se realiza una compilación de estudios previos que abordan el tema analizado, seguido de las definiciones de diversos autores sobre la inteligencia emocional y el aprendizaje significativo. De igual forma, este capítulo contiene el marco legal sobre el cual se asienta el presente estudio.

El capítulo III refleja la metodología empleada, la población, muestra y las técnicas e instrumentos aplicados en pro del estudio. Este capítulo incluye los resultados obtenidos luego de la aplicación de dichos instrumentos y el análisis derivado de los mismos. Se presenta también una propuesta a partir de los resultados de la investigación y finalmente, las conclusiones, recomendaciones y anexos.

CAPÍTULO I

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Tema

Inteligencia emocional docente y aprendizaje significativo de los estudiantes de quinto grado de Educación General Básica.

1.2. Planteamiento del Problema

A lo largo de los últimos años, la población mundial se ha visto afectada por una crisis económica, emocional y social que se agudizó en el año 2020 con el inicio de la pandemia del COVID-19. El 30 de enero del mismo año, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró al COVID-19 como una “emergencia de salud pública de importancia internacional” (OMS, 2020). Para el abordaje de esta situación se aplicaron medidas como el cierre de fronteras y restricción de movilidad en las ciudades, que llevaron a la población mundial a sumirse en confinamiento, a fin de evitar la propagación de la enfermedad. Esto trajo consecuencias económicas, sociales y emocionales para los individuos, quienes debieron trasladar sus actividades diarias a entornos virtuales. De igual modo, surgieron cambios en el contexto educativo, donde los ciclos escolares se vieron afectados repentinamente y se debió repensar no solo la forma de aprender, sino también de enseñar.

Desde antes del año 2020, los países latinoamericanos ya enfrentaban una crisis educativa a causa de los altos niveles de pobreza, inequidad y difícil acceso a la información. En este sentido, la pandemia agravó considerablemente el escenario, lo que generó aún más retos para los docentes, padres de familia, estudiantes y comunidad educativa en general. La experta en educación Emanuela di Gropello aseguró que, en el ámbito educativo la pandemia es una “crisis silenciosa” (Banco Mundial, 2020, párr.2), puesto que las pérdidas en el aprendizaje de los estudiantes no son evidentes inmediatamente, sino que lo serán en el futuro.

Para dar respuestas a esta nueva realidad, en Ecuador se debió ajustar todo el proceso escolar a fin de ser ejecutado de manera virtual, lo cual produjo desafíos a nivel emocional, personal y profesional que elevaron los niveles de estrés y ansiedad en los docentes. Por lo tanto, se evidenció la necesidad de fortalecer las competencias relacionadas con la inteligencia emocional, a fin de afrontar los retos inherentes al

contexto pandémico. En este sentido, los docentes de todos los niveles educativos se vieron en la necesidad de reinventar su manera de ejercer la profesión, esta situación sumada a la sobrecarga laboral, las dificultades económicas, de conectividad y las situaciones personales, atañe considerablemente en el desempeño profesional docente, puesto que la dimensión emocional puede afectar la praxis y por consiguiente el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Durante el periodo lectivo 2021-2022 en la Escuela Particular “Nikolái Ivánovich Lobachevski”, ubicada al sur de la ciudad de Guayaquil, se ven reflejadas las situaciones antes descritas. Los docentes han debido incrementar las horas de clases virtuales a causa de la imposibilidad de la institución de ampliar la planta docente, por lo que la carga laboral ha aumentado, así como las labores administrativas que se desprenden del quehacer educativo. Aunque la institución es particular, el contexto social que circunscribe a la misma, el elevado índice de deserción estudiantil y los pagos tardíos de pensiones escolares, son factores que dificultan la existencia de remuneración salarial significativa y puntual, lo que suele generar malestar en los docentes.

De igual modo, las distintas realidades de los estudiantes que se evidencian en las sesiones de clases virtuales, las dificultades en conectividad, los problemas de salud personales o familiares, afectan el bienestar emocional del docente. A raíz de esto, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve perjudicado, lo que genera poca motivación e interés en los estudiantes. Se ha observado que, en ocasiones, se les dificulta a los profesores ejecutar procesos de enseñanza que conduzcan a aprendizajes significativos. Por consiguiente, resulta fundamental el fortalecimiento de la inteligencia emocional docente, con el propósito de manejar eficazmente estos escenarios y favorecer el aprendizaje significativo.

1.3. Formulación del Problema

¿Cómo contribuye la inteligencia emocional del docente al aprendizaje significativo de los estudiantes de quinto grado de Educación General Básica de la Escuela Particular “Nikolái Ivánovich Lobachevski” en el periodo lectivo 2021-2022?

1.4. Objetivo General

Analizar la inteligencia emocional de los docentes y su contribución al aprendizaje significativo de los estudiantes de quinto grado de Educación General Básica de la Escuela Particular “Nicolái Ivánovich Lobachevski” en el periodo lectivo 2021-2022.

1.5. Objetivos Específicos

- Identificar los fundamentos teóricos que sustentan la inteligencia emocional del docente y el aprendizaje significativo de los estudiantes.
- Caracterizar la inteligencia emocional docente y su contribución al aprendizaje significativo de los estudiantes.
- Analizar los resultados de los instrumentos aplicados con relación a la inteligencia emocional del docente y su contribución al aprendizaje significativo de los estudiantes de Quinto grado de Educación General Básica de la Escuela Particular “Nicolái Ivánovich Lobachevski”.

1.6. Idea a Defender

La inteligencia emocional del docente contribuye positivamente en el aprendizaje significativo de los estudiantes de quinto grado de la Escuela Particular “Nicolái Ivánovich Lobachevski” en el periodo lectivo 2021-2022.

1.7. Línea de Investigación Institucional/Facultad.

Línea de investigación institucional/facultad

Desempeño y profesionalización del docente.

Sub línea de investigación

Competencias comunicativas en docentes y estudiantes.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Marco Teórico

La práctica docente implica una serie de procesos importantes para atender de manera adecuada las necesidades y particularidades del grupo humano que se tiene a cargo. La docencia es una profesión que requiere años de preparación, esfuerzo, experiencia y, además, conlleva altos niveles de responsabilidad, pues enseñar no es sinónimo de transmitir conocimientos, sino de favorecer el desarrollo integral del ser humano y el logro de aprendizajes significativos.

Para garantizar que exista un aprendizaje significativo, es necesaria la participación activa del estudiante, la cual debe estar motivada y direccionada por la planificación y la acción del docente. Esto se vio afirmado en la tesis doctoral desarrollada por Alberca (2019), titulada “Acompañamiento pedagógico competencias docentes y su influencia en el aprendizaje significativo en las instituciones educativas de Lince 2018”, la cual tuvo como objetivo general determinar que el acompañamiento pedagógico y competencias docentes influyen en el aprendizaje significativo en las instituciones educativas de Lince 2018.

En esta investigación se tomó como población a 101 docentes de secundaria de las instituciones públicas del distrito de Lince, en la provincia de Lima, Perú. El diseño de la investigación fue no experimental, descriptivo y explicativo. Como resultado del análisis de los datos recabados a través de la aplicación de encuestas a estudiantes, ficha técnica de evaluación docente y ficha técnica de aprendizaje significativo, se concluyó que “el acompañamiento pedagógico y las competencias docentes influyen positivamente en el aprendizaje significativo” (Alberca, 2019, p.89).

El desarrollo de competencias emocionales en el docente, incide en praxis. En la tesis doctoral de García (2017) titulada “Bienestar Emocional en Educación: Empecemos por los Maestros”, se empleó una muestra de 300 maestros de colegios públicos de la comunidad autónoma española de Andalucía. El objetivo general fue analizar el estado emocional de los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria para, posteriormente, comprobar la repercusión que tiene sobre el mismo la aplicación del Programa de Bienestar Emocional para Maestros. Para esto, el proceso investigativo se

dio desde un enfoque cualitativo con diseño no experimental, descriptivo, por lo que los instrumentos empleados fueron principalmente pruebas psicométricas estandarizadas. El análisis de los resultados reflejó que existe la posibilidad de mejorar aspectos estrechamente relacionados con el rendimiento docente, al beneficiar el estado emocional de los docentes.

Llumiquinga y Parra (2020), en su tesis titulada “Inteligencia emocional en docentes universitarios, Quito-Ecuador, en el año 2020”, afirman que la labor docente conlleva un riesgo de trastornos producto de las demandas propias del quehacer docente, lo que requiere un equilibrio profesional y personal, por lo cual, las competencias emocionales resultan necesarias para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera óptima. Dicha investigación tuvo como objetivo general describir la importancia de la inteligencia emocional en el docente universitario. Se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo y descriptivo de nivel documental, por medio del cual se utilizaron técnicas como el análisis documental de investigaciones de acción-participativa. La conclusión obtenida fue que la inteligencia emocional es un factor protector para el docente universitario, debido a que en la actualidad el docente se enfrenta a una nueva serie de retos y demandas educativas.

Valverde y Zumba (2018), desarrollaron el trabajo de titulación “Conocimiento de la educación emocional en docentes de una facultad de psicología en Cuenca”, en el cual participaron 12 docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca en el año 2018. El objetivo de esta investigación fue describir los conocimientos sobre educación emocional de los docentes en la facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, para lo cual se empleó un enfoque cualitativo con diseño exploratorio. Para esto, se empleó como técnica la entrevista semiestructurada, la cual permitió obtener como conclusión que muchos docentes participantes del estudio poseen conocimientos teóricos relacionados con las emociones y la inteligencia emocional. Sin embargo, las autoras recalcan la necesidad de fomentar programas que permitan a los docentes conocer acerca de la inteligencia emocional y las competencias emocionales a fin de favorecer su praxis profesional.

Albán y Chancay (2018), en la tesis “La inteligencia emocional y su influencia en el rendimiento escolar en niños de 9 a 10 años de 4to año de básica del Centro Educativo Miraflores en la ciudad de Guayaquil, en el periodo lectivo 2017-2018” afirman que la inteligencia emocional es “la habilidad de las personas para identificar, utilizar,

comprender y controlar sus emociones, así como también la capacidad de reconocer y comprender dichas emociones en las personas que los rodean”. La investigación tuvo como objetivo general establecer la relación de la inteligencia emocional con el rendimiento académico en niños de 9 a 10 años de 4to año de básica del Centro Educativo “Miraflores” en el periodo lectivo 2017-2018. Se empleó un enfoque mixto y técnicas como encuesta y entrevista en una población de 50 estudiantes y 10 docentes. Se concluyó que los estudiantes no poseen buena inteligencia emocional y los docentes desean mejorar el rendimiento a través de estrategias para fomentar la buena relación entre pares.

2.1.1. Definición de inteligencia emocional.

Aguirre, Esnaola y Rodríguez (2017) abordan la definición de inteligencia emocional bajo la perspectiva de Salovey y Mayer (1997). Según este enfoque, la inteligencia emocional es “un conjunto de habilidades emocionales (percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional) que delimitan el aprendizaje que alcanza cada persona sobre la información relacionada con las emociones, como resultado de su interacción con el entorno” (p.84). Dicho de otro modo, este modelo permite entender la inteligencia emocional como una habilidad que faculta al individuo para el desarrollo emocional, partiendo de niveles básicos como la percepción hasta llegar a la regulación de las emociones.

Por su parte, Bar-On (como se citó en Bueno, 2019) desarrolló un modelo que define la inteligencia emocional-social como “(...) un conjunto de conocimientos y habilidades que pertenecen al nivel de las emociones y al ámbito social (...) Estas habilidades y conocimientos influyen en la capacidad general para afrontar de forma efectiva las demandas del medio” (p.89). Partiendo de esta definición, se entiende que en la inteligencia emocional convergen habilidades emocionales interpersonales e intrapersonales que posibilitan que el individuo pueda afrontar las interrelaciones con el ambiente de manera efectiva.

Daniel Goleman (citado por Bueno, 2019) define la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades que comprende: Conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a uno mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones. Según esto, la inteligencia emocional permite identificar y manejar las emociones, así como conjugarlas hacia el cumplimiento de una acción por medio de la motivación. Dicho de otra forma, al alinear las emociones con la motivación se favorece

el logro de objetivos. Finalmente, se contempla la dimensión interpersonal al reconocer las emociones de los demás y lograr establecer relaciones por medio de competencias sociales.

A la vez, Bisquerra (según cita García, 2017) refiere que la inteligencia emocional “es la capacidad para ser conscientes de las emociones propias y las ajenas, además de saber cómo regularlas. Va a englobar todas aquellas capacidades que nos permiten resolver problemas relacionados con las emociones y los sentimientos” (p.141). Entonces, constituye la capacidad del individuo para identificar y gestionar las emociones, a fin de resolver problemas derivados de las mismas, en situaciones de la vida cotidiana.

Eva María Arrabal (2018), señala que la inteligencia emocional “es la capacidad de la aceptación y la gestión concernientes de las emociones” (p.7). Es una habilidad psicosocial que permite identificar y regular los estados emocionales de la persona, entendiendo que estos juegan un papel predominante en la toma de decisiones y en la calidad de vida del individuo. A tal punto que, “se ha demostrado que existen casos en los que una persona con alto coeficiente emocional pero no tanto intelectual, puede en muchos casos tomar mejores decisiones que una persona que tiene un coeficiente intelectual alto” (Arrabal, 2018, p.9). Por esto, se puede aseverar que la inteligencia emocional tributa a la formación del bienestar subjetivo del individuo.

2.1.2. Competencias y dimensiones de la inteligencia emocional.

Bisquerra (como se citó en Oliveros, 2018) afirma que las competencias de la inteligencia emocional son: Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

- Conciencia emocional: Capacidad para identificar las emociones propias y de las demás personas, así como la o las emociones presentes en una situación o contexto específico.
- Regulación emocional: Es la facultad del ser para gestionar sus emociones. Esta competencia comprende cuatro microcompetencias que son: Expresión emocional apropiada, regulación de sentimientos y emociones, habilidades de afrontamiento a situaciones de conflicto y la competencia para generar emociones positivas. Cada una de estas microcompetencias tributan a que el individuo sea capaz de

sobreponer las emociones que le resulten más favorables y así evitar que aquellas poco favorables controlen su conducta.

- **Autonomía emocional:** Esta competencia engloba siete microcompetencias que son: Imagen positiva de sí mismo, automotivación, autoeficacia emocional o percepción de ser capaz, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de las normas sociales o evaluación crítica de estereotipos y finalmente, la resiliencia que es la capacidad para afrontar situaciones adversas. La autonomía emocional, como conjunto de características personales, favorecen la libertad del sujeto para comprender y manejar efectivamente las emociones.
- **Competencia social:** Hace referencia a la capacidad del individuo para entablar buenas relaciones interpersonales, lo cual conlleva el buen uso y manejo de habilidades como la comunicación efectiva, asertividad, respeto, prevención y solución de conflictos.
- **Competencias para la vida y el bienestar:** Engloba la capacidad de las personas para desenvolverse en circunstancias o situaciones que pudieran representar un desafío en los diferentes ámbitos de la vida. Entre los microcomponentes de esta competencia se encuentran: Determinación de objetivos, toma de decisiones, búsqueda de recursos, entre otros.

Por otro lado, Emily Sterrett (2002), usando como base las teorías de Goleman, aborda estos conceptos como dimensiones, y las denomina: autoconciencia, autoconfianza, autocontrol, empatía, competencia social y motivación. Estas dimensiones permiten regular destrezas de tipo personal y social para lograr objetivos de éxito a nivel laboral y general. Es decir, estas dimensiones facultan al individuo para reflexionar y tomar conciencia de las emociones propias y del impacto que estas tienen hacia los demás, con el propósito de favorecer su regulación. De manera general, las competencias y dimensiones relacionadas con la inteligencia emocional se orientan hacia las diferentes habilidades de las personas para reconocer, gestionar y manejar las emociones en situaciones cotidianas en diferentes contextos o escenarios, con la finalidad de preservar el bienestar del sujeto, así como llevar a cabo comportamientos adecuados que favorezcan su desenvolvimiento dentro de la sociedad.

2.1.3. Bienestar subjetivo en la inteligencia emocional.

Bisquerra (2009) puntualiza que “las emociones tienen una función en el bienestar subjetivo, también denominado bienestar emocional, ya que se caracteriza por la experiencia emocional positiva. Las emociones positivas son la esencia del bienestar” (p.71). Según esto, se comprende que una persona se encuentra en un estado de bienestar emocional si experimenta principalmente emociones positivas.

Asimismo, Muñoz, Fernández y Jacott (2018) basándose en investigaciones de Cornejo y Quiñónez (2009), sostienen que “el bienestar subjetivo, está centrado en los aspectos afectivos-emocionales, haciendo referencia a los estados de ánimo del sujeto y a cómo y porqué las personas experimentan su vida de forma positiva” (p.107). De esta manera, la forma y la motivación por la cual se experimenta ese estado de ánimo tienen una gran importancia. Por lo tanto, no se refiere sólo a experimentar emociones positivas, sino que también se vincula a los motivos por los cuales se dan esas emociones positivas. Esto exige que el individuo tenga conciencia del estado emocional que está experimentando y de los aspectos que subyacen en las causas de dichas emociones.

2.1.4. Inteligencia emocional docente

La docencia conlleva intrínsecamente un alto nivel de responsabilidad, es una labor que requiere preparación, planificación, uso de estrategias metodológicas y distintas prácticas que permitan captar y sostener la atención de los estudiantes, así como favorecer la motivación y el aprendizaje significativo. Al ser una profesión altamente demandante, suele generar “impacto negativo de la labor docente sobre el bienestar personal y profesional de este colectivo profesional” de acuerdo a Schonfeld, Bianchi y Luehring-Jones (como se citó en Mérida-López, Extremera, Quintana-Orts y Rey, 2020, p.67).

La inteligencia emocional docente, comprende la capacidad del educador para identificar, reconocer y gestionar sus emociones en los diferentes escenarios propios de su accionar. Ante esto, Mérida-López et al (2020) señalan que “es posible que los docentes con bajos niveles de inteligencia emocional no sepan desarrollar estrategias resilientes ante las adversidades educativas a las que se enfrentan diariamente en el aula” (p.72). En otros términos, los docentes que presentan bajos niveles de inteligencia emocional pueden presentar dificultades para afrontar los obstáculos circundantes al contexto educativo, lo cual conlleva un problema a nivel personal y a nivel profesional, ya que afecta su desempeño y el manejo de las situaciones generadas en el aula.

2.1.5. Inteligencia emocional docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje confluyen distintos factores tales como el contexto en el que se da, los participantes, los distintos métodos y estrategias aplicadas dentro del mismo. Según Abreu, Barrera, Breijo y Bonilla (2018), el proceso de enseñanza-aprendizaje es “el espacio en el cual el principal protagonista es el alumno y el profesor cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje.” (p.611). Esto significa que, durante este proceso, el estudiante tiene un rol central, mientras que el docente es considerado un facilitador. En este sentido, aunque el docente no desempeñe el rol de protagonista, es la figura responsable de la planificación, guía y ejecución de este proceso, el cual se lleva a cabo con el objetivo de favorecer el desarrollo de destrezas y alcance de aprendizajes significativos que resulten útiles para la vida de los educandos.

A fin de ejercer la docencia, son necesarias un sinnúmero de aptitudes, herramientas y habilidades que le permitan al sujeto dominar el saber y diseñar vías que beneficien el proceso formativo de los estudiantes. Para Joshith (citado por Extremera, Mérida-López y Sánchez-Gómez, 2019) el proceso de enseñanza requiere diariamente interacciones sociales en las que el profesor se ve en la necesidad de manejar tanto sus propias emociones, como las de los estudiantes con quienes trabaja. Por lo tanto, las competencias vinculadas con la inteligencia emocional constituyen una base sobre la cual se asienta el accionar docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, el alcance de aprendizajes significativos.

2.1.6. Definición de aprendizaje significativo según autores.

Moreira (citado por Rozo, 2020), indicó que el aprendizaje significativo es “el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende”. Durante este proceso, el sujeto obtiene significados psicológicos a partir de significados teóricos y lógicos. Dicho de otra forma, el aprendizaje significativo asocia el conocimiento existente a partir de experiencia previas, con los nuevos conocimientos para crear nuevos aprendizajes más complejos.

El aprendizaje significativo se define como el conjunto de procesos que, articulados con los esquemas previos que posee el individuo, modifican el significado de

la estructura cognitiva del conocimiento, según Ausubel (citado por Guamán y Venet, 2019). Es decir, el aprendizaje significativo asocia el conocimiento existente a partir de experiencias previas, con los nuevos conocimientos para crear nuevos aprendizajes más complejos. Es un saber que se ha adherido al ser, ya que forma parte de sí mismo de una manera natural, y este nuevo conocimiento fundamentará las bases para futuros nuevos aprendizajes.

Garcés, Montaluisa y Salas (2018) señalan que el aprendizaje significativo de Ausubel “se caracteriza por edificar los conocimientos de forma armónica y coherente, por lo que es un aprendizaje que se construye a partir de conceptos sólidos” (p.234). Por lo tanto, el aprendizaje significativo se genera a raíz de información instaurada previamente a la que se le añaden conceptos nuevos a medida que el sujeto aprende. Esto permite que la información se correlacione de manera lógica y ordenada, a fin de favorecer el acceso a la misma en determinados escenarios y momentos donde resulte útil.

En el proceso de aprendizaje significativo “la nueva información interacciona e interactúa con los conocimientos (ideas, conceptos, relaciones) preexistentes del individuo para que sean vinculados al aprendizaje, por lo que los llamados “subsunoeres” alimentan la estructura cognitiva de los estudiantes” (Garcés, Montaluisa y Salas, 2018, p.234). De ahí que, los conocimientos crean puentes que atraviesan el proceso de asimilación para que la nueva información se convierta en un instrumento potencialmente significativo, para trascender en el sentido de aprender a aprender.

Otros autores plantean que el aprendizaje significativo es “la adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones problema, incluso nuevas situaciones” (Moreira, 2017, p.2) Es decir, el aprendizaje significativo es aquel al que el individuo puede acudir para solucionar problemas en distintos escenarios. En este sentido, el aprendizaje significativo podría resumirse como el proceso mediante el cual, se relaciona el conocimiento nuevo con el conocimiento previo. Esto permite que la información se enlace de manera coherente, con la finalidad de que el sujeto sea capaz de acceder a ella en el momento y el escenario en el que así lo requiera.

2.1.7. Características del aprendizaje significativo

Según Carvalho et al (2015), las principales características del aprendizaje significativo son la no arbitrariedad y la sustantividad. Por un lado, la no arbitrariedad hace referencia a la relación existente entre el conocimiento nuevo y la información existente, mientras que la sustantividad es la esencia del saber, es decir, una vez aprendido un concepto, el sujeto será capaz de recordar y hacer uso de la esencia del conocimiento. De esta manera, se entiende que para que exista un aprendizaje significativo, debe darse un contraste entre un conocimiento previo y uno nuevo, a fin de que el estudiante adquiera nuevas construcciones de conocimiento que resulten útiles para la vida.

Asimismo, acorde a la teoría de Ausubel (citada por Gómez, 2018), las dos características primordiales del aprendizaje significativo son:

- No arbitrariedad: Relación que se genera entre los diferentes conceptos, ideas, signos o símbolos ya establecidos previamente y el conocimiento nuevo.
- Sustantividad: Marca que la información recién incorporada no se toma al pie de la letra, sino que constituye la esencia del conocimiento nuevo, lo cual permite hacer uso de la información en distintos escenarios, no solo en el que fue aprendido inicialmente.

Estas características señalan entonces que el aprendizaje significativo es aquel que se da a partir de la relación entre el conocimiento previo y el nuevo. Además, el aprendizaje puede considerarse como significativo cuando la información resulta útil en distintos contextos acorde a la necesidad del sujeto. En otros términos, el aprendizaje significativo corresponde a la obtención de conocimientos nuevos, a partir de las ideas o conceptos ya incorporados en la estructura cognitiva, los cuales serán útiles para la vida.

2.1.8. Tipos de aprendizaje significativo.

Según Ausubel (citado por Latorre, 2017) existen tres tipos de aprendizaje significativo:

- Aprendizaje significativo de representaciones: Constituye el nivel más básico, hace referencia a aquel aprendizaje en el que se le asigna un significado a los distintos objetos, imágenes, signos o símbolos que permite distinguirlo de los demás. Es decir, a cada palabra, imagen u objeto se le asigna un significado particular según corresponda.

- **Aprendizaje significativo de conceptos:** Este aprendizaje se deriva del anterior, es aquel que se da a partir de construcciones o imágenes mentales con base en la propia experiencia. A través de este tipo de aprendizaje significativo, es posible comprender el entorno, ya que no se centra solo en objetos concretos, sino que toma en cuenta las construcciones mentales propias del sujeto, lo cual responde a un nivel más abstracto.
- **Aprendizaje significativo de proposiciones:** Va más allá de la comprensión literal de palabras o conceptos aislados. Consiste en la adquisición y comprensión de nuevas ideas, considerando los distintos conceptos inmersos en la proposición, así como sus significados connotativo o literal y denotativo o contextual.

2.1.9. Ambientes de aprendizaje

Para Fernández (citado por Bravo, León, Romero, Alfonso y López, 2018) un ambiente de aprendizaje es un espacio donde se dan interacciones entre directivos, docentes, estudiantes y demás componentes presentes en él, tales como las acciones pedagógicas, los saberes, así como los aspectos físicos, biológicos y sociales circundantes. Dicho de otra forma, los ambientes de aprendizaje son aquellos espacios en los que se genera una interacción entre los participantes y los demás elementos presentes, a fin de promover el proceso de enseñanza- aprendizaje de manera idónea.

Para Queiruga, Sáiz y Montero (2018) “estos ambientes deben estar adaptados a lo que se enseña, a cómo se enseña y a cómo se evalúa el aprendizaje” (p.9). Por lo que se infiere que el docente debe tener la capacidad para ajustar el ambiente de aprendizaje acorde a las necesidades particulares del grupo de estudiantes que tiene a cargo y, asimismo, a la situación contextual que rodea el proceso de enseñanza- aprendizaje. Es importante considerar entonces, que el ambiente debe tomar en cuenta las necesidades particulares de los estudiantes y las metas u objetivos planteadas desde la planificación curricular. Para Scardamalia (como se citó en Queiruga, Sáiz y Montero, 2018) resulta fundamental considerar las cuatro perspectivas desde las cuales se puede direccionar el proceso de la clase que son: Centrado en el conocimiento, centrado en el estudiante, centrado en la comunidad y centrado en la evaluación.

Las perspectivas señaladas anteriormente, corresponden a los distintos enfoques a través de los cuales se producen los ambientes de aprendizaje. Desde el punto de vista de Branford, Brown y Cocking (citado por Sánchez, 2018), el ambiente centrado en el

conocimiento, prioriza aquellos saberes e información que los estudiantes requieren para la vida, el centrado en el estudiante es aquel que se da mediante la discusión y reflexión de quien aprende. Por otro lado, el diseño de ambiente centrado en la comunidad toma en cuenta las normas de convivencia considerando como comunidad a todo el entorno, más allá del salón de clases. Finalmente, el ambiente centrado en la evaluación es aquel en el que se toma a la misma como indicador de logro a fin de medir el aprendizaje y mejorar la enseñanza.

En cuanto al rol del docente, este es quien debe propiciar y diseñar los ambientes, dentro de un contexto constructivista, para que el estudiante logre desarrollarse plenamente. En concordancia con esto, Espinoza y Rodríguez (2017) afirman:

Una de las principales características del ambiente escolar desde el modelo constructivista es que el docente centra su atención en la actividad cognitiva del estudiante, y debe propiciar condiciones para que los estudiantes construyan sus propios significados, comenzando con las creencias, los conocimientos y las prácticas culturales que traen al salón de clases para poder lograr el aprendizaje significativo. (p.16)

En este sentido, el docente es el promotor del aprendizaje de los estudiantes, y quien debe enfocar sus esfuerzos en generar espacios de aprendizaje significativo. Por tal motivo, es de gran importancia considerar todos los elementos internos y externos que circunscriben al docente, ya que estos podrían beneficiar o perjudicar los ambientes de aprendizaje.

2.1.10. Dimensiones del ambiente de aprendizaje

En las investigaciones de Paneiva, Bakker y Rubiales (2018) los ambientes de aprendizaje se conceptualizan como “clima áulico” (p.57). Estos se componen de tres variables:

- Variables sociales: Se centra en las distintas relaciones que se dan dentro de la clase. Entre una de las variables sociales más importantes, se encuentra la relación entre docente y estudiante. Los autores mencionados, quienes se basan en trabajos de González, Díez, López y Román (2010), Roland y Galloway (2002), afirman que “[...] los estudiantes valoran como una característica que hace al buen docente la capacidad de promover un buen clima áulico”. Esto demuestra que los

estudiantes perciben la promoción de un clima de aprendizaje favorable por parte de los docentes.

- Variables emocionales: Se refiere a la dimensión emocional presente en las clases que se vincula con la motivación, la innovación, las experiencias significativas, la resolución de problemas y actitudes positivas. Los espacios de aprendizaje que mejor posibilitan el desarrollo de los estudiantes son aquellos en los que el clima resulta agradable, ya que permiten que el aprendizaje se construya en un marco satisfactorio para los agentes educativos.
- Variables físicas: Se refiere a la configuración del espacio físico, la organización de los diferentes elementos del mobiliario y los distintos estímulos del ambiente que inciden en el estudiante, tales como el ruido, la luz, la ventilación, entre otros. Un espacio físico bien organizado, posibilita la interacción eficaz entre docente y estudiantes, y favorece el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Por otra parte, Iglesias (citado por Gantier y Gareca, 2021) refiere que las dimensiones de ambientes de aprendizaje son:

- Dimensión física: Se refiere a los componentes físicos que circunscriben al proceso de enseñanza - aprendizaje. Como, por ejemplo, mobiliario, disposición de objetos, características estructurales, entre otros.
- Dimensión funcional: Engloba los distintos espacios y elementos presentes en cada ambiente de aprendizaje, así como el propósito u objetivo para el que han sido pensados y diseñados. Asimismo, considera los tipos de actividades para las cuales se han designado con anterioridad, los espacios o elementos del ambiente.
- Dimensión temporal: Considera la organización de las actividades en los tiempos destinados a cada secuencia de aprendizaje. Esta planificación debe relacionarse con el tipo de actividad, el número de estudiantes y las edades promedios del grupo.
- Dimensión relacional: Se enfoca en las distintas interacciones que se dan dentro del ambiente de aprendizaje, durante el proceso de enseñanza- aprendizaje. De igual forma, contempla la manera en la que los individuos se relacionan y acceden a los espacios, actividades y reglas de convivencia.

2.1.11. Tipos de ambientes de aprendizaje

Los tipos de ambientes de aprendizaje son: físico, virtual, formal e informal acorde a Chagoya, Rodríguez, Pérez y Acevedo (como se citó en Angulo y Ordóñez, 2019). El ambiente físico corresponde a todos aquellos elementos que rodean el espacio en el que se da el proceso de enseñanza- aprendizaje y que influyen directamente con el mismo. El ambiente virtual hace referencia a los espacios digitales en los que se generan interacciones que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.

Los ambientes formales son aquellos que se desarrollan en un sistema educativo institucionalizado, regido por normativas y estructurado según las leyes de cada país, ya que los ambientes de aprendizaje formales son regulados por organismos gubernamentales y abarcan la educación primaria, secundaria y universitaria. Por otro lado, el ambiente informal responde al proceso continuo de aprendizaje del ser humano a través de experiencias cotidianas y situaciones fuera del ámbito escolar.

2.1.12. Diseño de ambiente para el aprendizaje significativo

Según Pérez (2019), el diseño de ambientes de aprendizaje se puede abordar a partir de dos acepciones, “[...] uno, que permite reconocer los elementos que configuran y dan forma a un determinado ambiente, y otro que permite al maestro disponer el ambiente para lograr un efecto significativo en el aprendizaje de sus estudiantes” (p.79). Dicho de otro modo, al hablar de diseños de ambientes de aprendizaje se hace referencia a los elementos materiales y la organización que estos tengan dentro de un contexto educativo en particular. Es decir, la disposición del mobiliario, la decoración de los espacios, y demás criterios relacionados con la organización física. Por otro lado, también se hace referencia al uso de los espacios y la intencionalidad que el docente tenga para generar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Así mismo, es posible concluir que el diseño de nuevos ambientes de aprendizaje puede producir una apropiación y recreación de los contenidos disciplinares, codificados de forma alfabética y argumentativa como las materias steam, si la experiencia escolar moderna favorece primero una forma particular de autorregulación y relación con los demás. (Pérez, 2019, p.95)

Según lo antes mencionado, se puede afirmar que el diseño de ambientes de aprendizaje debe conjugarse con experiencias de autorregulación y relación con los

demás. De manera que los objetivos de aprendizaje logrados van más allá del alcance de conocimientos teóricos disciplinares. Por tal motivo, es importante que el docente planifique y diseñe de manera intencionada los distintos ambientes de aprendizaje que circunscriben a los estudiantes a lo largo de las diferentes sesiones de clase.

2.1.13. La integración de inteligencia emocional docente en el aprendizaje significativo

Los pensamientos y las emociones positivas posibilitan que el estudiante logre un aprendizaje significativo. En palabras de Moreira (2017):

Cuando el aprendizaje es significativo el aprendiz crece, tiene una buena sensación y se predispone a nuevos aprendizajes en el área. En contrapunto, cuando el aprendizaje es mecánico el aprendiz desarrolla una actitud de rechazo a la materia de enseñanza y no se predispone a un aprendizaje significativo. (p.6).

En otros términos, el aprendizaje significativo está vinculado a sensaciones y pensamientos positivos, lo que exige que el docente tome en cuenta estos elementos al momento de planificar y llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje, bien sea dentro o fuera del aula. Por consiguiente, el docente debe considerar que, para alcanzar aprendizajes significativos, resulta de vital importancia que a lo largo del proceso prime un ambiente armónico que invite a los estudiantes a aprender, expresar sus ideas y pensamientos. Por lo que, la inteligencia emocional docente tiene un papel fundamental, ya que, las habilidades emocionales favorecen el ambiente, el proceso y por lo tanto el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Desde el punto de vista de Extremera y Fernández-Berrocal (2004), el desarrollo de habilidades emocionales en el ámbito educativo, no solo beneficia al estudiante, sino también a los docentes. Los docentes emocionalmente inteligentes cuentan con mejores recursos para “[...] afrontar mejor los eventos estresantes de tipo laboral y manejar más adecuadamente las respuestas emocionales negativas que frecuentemente surgen en las interacciones que mantienen con los compañeros de trabajo, los padres y los propios alumnos” (p.7).

De este modo, las habilidades emocionales del docente lo facultan para enfrentarse y gestionar de mejor manera las múltiples dificultades que surgen en el contexto educativo, así como los distintos escenarios relacionados con su quehacer. La

inteligencia emocional del docente permite entonces, favorecer el proceso de enseñanza, el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes a cargo, así como su praxis en general. Por lo tanto, los docentes emocionalmente inteligentes llevan a cabo procesos educativos orientados a la obtención de los resultados planteados desde el diseño y planificación curricular, los cuales representan las bases para que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos que promuevan su desarrollo integral.

2.2.Marco Legal:

El presente proyecto tiene como base legal la Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Constitución de la República del Ecuador

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Art. 66.- Se reconoce y garantizará a las personas:

2. El derecho a una vida digna, que asegure la salud, alimentación y nutrición, agua potable, vivienda, saneamiento ambiental, educación, trabajo, empleo, descanso y ocio, cultura física, vestido, seguridad social y otros servicios sociales necesarios.

Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI):

Art. 2.- Principios.- La actividad educativa se desarrolla atendiendo a los siguientes principios generales, que son los fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales que sustentan, definen y rigen las decisiones y actividades en el ámbito educativo:

a. Universalidad.- La educación es un derecho humano fundamental y es deber ineludible e inexcusable del Estado garantizar el acceso, permanencia y calidad de la educación para toda la población sin ningún tipo de discriminación. Está articulada a los instrumentos internacionales de derechos humanos;

b. Educación para el cambio.- La educación constituye instrumento de transformación de la sociedad; contribuye a la construcción del país, de los proyectos de vida y de la libertad de sus habitantes, pueblos y nacionalidades; reconoce a las y los seres humanos, en particular a las niñas, niños y adolescentes, como centro del proceso de aprendizajes y sujetos de derecho; y se organiza sobre la base de los principios constitucionales;

g. Aprendizaje permanente.- La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida;

n. Comunidad de aprendizaje- La educación tiene entre sus conceptos aquel que reconoce a la sociedad como un ente que aprende y enseña y se fundamenta en la comunidad de aprendizaje entre docentes y educandos, considerada como espacios de diálogo social e intercultural e intercambio de aprendizajes y saberes;

p. Corresponsabilidad.- La educación demanda corresponsabilidad en la formación e instrucción de las niñas, niños y adolescentes y el esfuerzo compartido de estudiantes, familias, docentes, centros educativos, comunidad, instituciones del Estado, medios de comunicación y el conjunto de la sociedad, que se orientarán por los principios de esta ley;

q. Motivación.- Se promueve el esfuerzo individual y la motivación a las personas para el aprendizaje, así como el reconocimiento y valoración del profesorado, la garantía del cumplimiento de sus derechos y el apoyo a su tarea, como factor esencial de calidad de la educación;

s. Flexibilidad.- La educación tendrá una flexibilidad que le permita adecuarse a las diversidades y realidades locales y globales, preservando la identidad nacional y la

diversidad cultural, para asumirlas e integrarlas en el concierto educativo nacional, tanto en sus conceptos como en sus contenidos, base científica - tecnológica y modelos de gestión;

t. Cultura de paz y solución de conflictos.- El ejercicio del derecho a la educación debe orientarse a construir una sociedad justa, una cultura de paz y no violencia, para la prevención, tratamiento y resolución pacífica de conflictos, en todos los espacios de la vida personal, escolar, familiar y social. Se exceptúan todas aquellas acciones y omisiones sujetas a la normatividad penal y a las materias no transigibles de conformidad con la Constitución de la República y la Ley;

x. Integralidad.- La integralidad reconoce y promueve la relación entre cognición, reflexión, emoción, valoración, actuación y el lugar fundamental del diálogo, el trabajo con los otros, la disensión y el acuerdo como espacios para el sano crecimiento, en interacción de estas dimensiones;

Art. 3.- Fines de la educación.- Son fines de la educación:

b. El fortalecimiento y la potenciación de la educación para contribuir al cuidado y preservación de las identidades conforme a la diversidad cultural y las particularidades metodológicas de enseñanza, desde el nivel inicial hasta el nivel superior, bajo criterios de calidad;

g. La contribución al desarrollo integral, autónomo, sostenible e independiente de las personas para garantizar la plena realización individual, y la realización colectiva que permita en el marco del Buen Vivir o Sumak Kawsay;

h. La consideración de la persona humana como centro de la educación y la garantía de su desarrollo integral, en el marco del respeto a los derechos educativos de la familia, la democracia y la naturaleza;

Art. 6.- Obligaciones.- La principal obligación del Estado es el cumplimiento pleno, permanente y progresivo de los derechos y garantías constitucionales en materia educativa, y de los principios y fines establecidos en esta Ley. El Estado tiene las siguientes obligaciones adicionales:

b. Garantizar que las instituciones educativas sean espacios democráticos de ejercicio de derechos y convivencia pacífica;

n. Garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos;

o. Elaborar y ejecutar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la inclusión y permanencia dentro del sistema educativo, de las personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas;

u. Garantizar a las ciudadanas y los ciudadanos una educación para la vida mediante modalidades formales y no formales de educación;

Art. 7.- Derechos.- Las y los estudiantes tienen los siguientes derechos:

b. Recibir una formación integral y científica, que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, capacidades y potencialidades, respetando sus derechos, libertades fundamentales y promoviendo la igualdad de género, la no discriminación, la valoración de las diversidades, la participación, autonomía y cooperación;

f. Recibir apoyo pedagógico y tutorías académicas de acuerdo con sus necesidades;

Art. 10.- Derechos.- Las y los docentes del sector público tienen los siguientes derechos:

f. Recibir una remuneración acorde con su experiencia, solvencia académica y evaluación de desempeño, de acuerdo con las leyes y reglamentos vigentes, sin discriminación de ninguna naturaleza;

Art. 11.- Obligaciones.- Las y los docentes tienen las siguientes obligaciones:

d. Elaborar su planificación académica y presentarla oportunamente a las autoridades de la institución educativa y a sus estudiantes;

f. Fomentar una actitud constructiva en sus relaciones interpersonales en la institución educativa;

h. Atender y evaluar a las y los estudiantes de acuerdo con su diversidad cultural y lingüística y las diferencias individuales y comunicarles oportunamente, presentando argumentos pedagógicos sobre el resultado de las evaluaciones;

j. Elaborar y ejecutar, en coordinación con la instancia competente de la Autoridad Educativa Nacional, la malla curricular específica, adaptada a las condiciones y capacidades de las y los estudiantes con discapacidad a fin de garantizar su inclusión y permanencia en el aula;

1. Promover en los espacios educativos una cultura de respeto a la diversidad y de erradicación de concepciones y prácticas de las distintas manifestaciones de discriminación, así como de violencia contra cualquiera de los actores de la comunidad educativa, preservando además el interés de quienes aprenden sin anteponer sus intereses particulares;

Declaración Universal de Derechos Humanos:

Artículo 23

1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.
2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.
3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.

Artículo 24

Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

Artículo 25

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez y otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque de la investigación

La presente investigación se realizó con un diseño no experimental, es decir, no se manipularon las variables, sino que estas fueron estudiadas en su contexto natural. Además, el estudio fue transeccional porque se llevó a cabo durante un tiempo delimitado. Asimismo, se realizó con un enfoque mixto, ya que la metodología que se usó estuvo orientada a la aplicación de técnicas cualitativas y cuantitativas que permitieron describir de manera objetiva la realidad, lo que permitió el desarrollo de propuestas enfocadas a la problemática observada.

3.2. Alcance de la investigación

La presente investigación fue de tipo descriptivo, ya que caracterizó el objeto de estudio, en este caso puntual, la inteligencia emocional de los docentes de quinto grado de la Escuela Particular “Nicolái Ivánovich Lobachevski” para analizar de qué manera contribuye al alcance de aprendizajes significativos de los estudiantes.

3.3. Técnica e instrumentos para obtener los datos

Observación

La técnica de observación favoreció la aproximación al objeto de estudio en su ambiente natural y en las situaciones específicas relacionadas al ambiente educativo y a los procesos de enseñanza - aprendizaje. El instrumento de esta técnica fue una ficha de observación, la cual contó con escalas que identificaron frecuencia, calidad e intensidad de comportamientos. De esta manera se pudo evidenciar si los estados emocionales de los docentes son perceptibles en los distintos procesos de enseñanza. Además, permitió evaluar las características del aprendizaje significativo en el aula.

Encuesta a estudiantes

Por medio de esta técnica, se indagó en los estudiantes su percepción en cuanto a la expresión y manejo emocional de los docentes en los distintos ambientes de aprendizaje. El análisis de los datos obtenidos en las encuestas facilitó una visión general de la perspectiva de los estudiantes de quinto grado de Educación General Básica, acerca

del desenvolvimiento del docente, sus emociones y la efectividad del proceso de aprendizaje.

Entrevista

La entrevista, como técnica de investigación cualitativa, permitió obtener información directamente del sujeto. Por medio de la entrevista al coordinador general, se recabó información cualitativa sobre la situación emocional de los docentes, su contexto, situación personal y la incidencia de los diferentes estados emocionales en la planificación curricular y en el proceso de enseñanza.

Test de Inteligencia Emocional de Emily Sterrett

El Test de Inteligencia Emocional de Emily Sterrett es un test diseñado para evaluar la inteligencia emocional desde seis dimensiones: Autoconciencia, autoconfianza, autocontrol, empatía, motivación y competencia social. Está compuesto por 30 reactivos, con categorías de respuesta en escala de Likert por frecuencia. En el presente trabajo, este test estuvo dirigido a los docentes de quinto grado de Educación General Básica, con el objetivo de caracterizar la inteligencia emocional docente, considerando las dimensiones antes mencionadas.

3.4. Población y muestra

La población del presente estudio fue el conjunto de estudiantes y docentes de quinto grado de Educación General Básica de la institución educativa, así como el coordinador general. La muestra fue de tipo intencional simple y estuvo conformada por 4 docentes, 10 estudiantes y un coordinador general.

Tabla 1 *Población y muestra*

Estratos	Tamaño Grupo	Tamaño Muestra	Tipo muestreo	Instrumento
Docentes	5	4	Intencional simple	Test de Inteligencia Emocional de Emily Sterrett
Estudiantes	10	10	Intencional simple	Encuesta
Coordinador general	1	1	Intencional simple	Entrevista

Fuente: Quinto grado de la Unidad Educativa Nikolái Ivánovich Lobachevski.

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

3.5. Presentación y análisis de resultados

3.5.1. Ficha de observación áulica

Tabla 2

Ficha de observación áulica

Criterios	Si	Parcialmente	No
El docente retoma el conocimiento de la clase anterior antes de empezar la nueva clase.	2	4	2
Los estudiantes recuerdan la esencia del conocimiento adquirido en la clase anterior y lo relacionan con los conocimientos nuevos.		4	4
El docente desarrolla actividades en clase que fomentan la creatividad, la investigación y el pensamiento crítico.	2	5	1
El docente utiliza casos y escenarios prácticos de la vida real para aplicar conocimientos teóricos.	3	3	2
El docente cumple con lo establecido en la planificación microcurricular.			8
El docente se muestra motivado y utiliza estrategias para motivar al grupo.	2	4	2
El docente maneja asertivamente los distintos escenarios de conflicto que pueden darse en el aula.	4	4	
El docente se mantiene paciente durante la clase.	4	3	1
El docente se muestra empático con los estudiantes.	6	2	
El docente muestra signos de estrés y ansiedad durante la clase.	4	3	1

Fuente: Ficha de observación a docentes y estudiantes.

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

Análisis

Los docentes participantes de la investigación fueron observados mientras trabajaban con el mismo grupo de estudiantes, dos horas de clase de sus respectivas asignaturas. Durante las observaciones áulicas se evidenció lo siguiente:

- En la mayoría de ocasiones, los docentes procuran retomar el contenido de la clase anterior antes de iniciar una nueva sesión, aunque no siempre se retoma con profundidad y claridad. Asimismo, se evidenció que durante este proceso no todos los estudiantes logran recordar la esencia del contenido previo para relacionarlo con la nueva información.
- En cuanto a las actividades de clase, se observó que la mayoría de los docentes cumplen parcialmente con el desarrollo de actividades que fomentan la creatividad, la investigación y el pensamiento crítico.
- En dos ocasiones no se evidenció el uso de casos de la vida real y situaciones cotidianas para aplicar los conocimientos teóricos, en tres ocasiones sí se observó un cumplimiento parcial de este indicador y en las tres ocasiones restantes se evidenció un cumplimiento total del mismo.
- Durante las observaciones áulicas, no se evidenció el uso de planificación microcurricular.
- En la mayoría de observaciones, se evidencia que los docentes se muestran parcialmente motivados y logran motivar al grupo de estudiantes durante las clases. En dos ocasiones, los docentes no cumplen con este indicador y en las dos ocasiones restantes, sí se muestran motivados.
- Se evidenció que la mitad de los docentes logran manejar asertivamente los posibles escenarios de conflicto en el aula, mientras que la otra mitad cumple parcialmente con este indicador.
- En la mayoría de observaciones se evidenció que los docentes se mantienen pacientes durante toda la clase, mientras que otros cumplen parcialmente y uno no cumple con este indicador.
- En la mayoría de observaciones se evidenció que los docentes se muestran empáticos con los estudiantes.
- La mayoría de los docentes presentaron algún signo de estrés y ansiedad durante la clase.

3.5.2. Test de Inteligencia Emocional de Emily Sterrett, aplicado a docentes de quinto grado de educación general básica

Análisis por dimensiones de la inteligencia emocional:

Tabla 3

Autoconciencia

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0%
Casi nunca	4	20%
A veces	6	30%
Casi siempre	7	35%
Siempre	3	15%
Total	20	100%

Fuente: Test de inteligencia emocional aplicado a docentes.

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

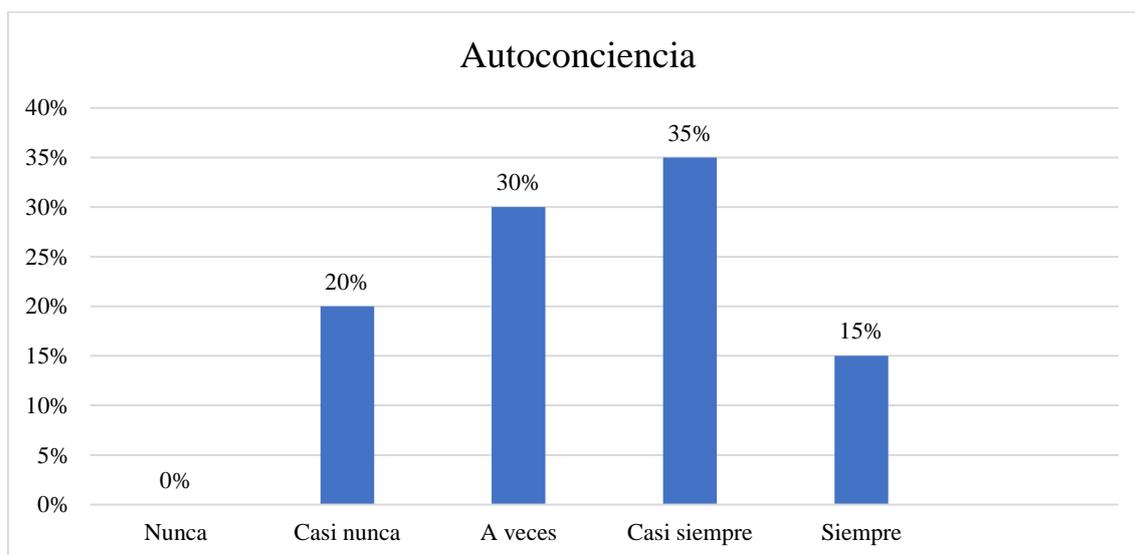


Figura 1. Gráfico de indicador: Autoconciencia

Fuente: Test de inteligencia emocional aplicado a docentes.

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

Análisis

En la dimensión de autoconciencia, el 35 % de las respuestas de los docentes se ubican en casi siempre, el 30% en a veces, el 20% en casi nunca y el 15% en siempre. Esto refleja que, de manera general, las respuestas de los docentes se ubican en la media, lo cual significa que poseen un nivel aceptable de autoconciencia. Sin embargo, las respuestas ubicadas en casi nunca, reflejan que sí existen aspectos a mejorar

direccionados a la identificación de reacciones físicas, espacios de reflexión e identificación de emociones propias.

Tabla 4

Autoconfianza

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0%
Casi nunca	1	5%
A veces	10	50%
Casi siempre	8	40%
Siempre	1	5%
Total	20	100%

Fuente: Test de inteligencia emocional aplicado a docentes.

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

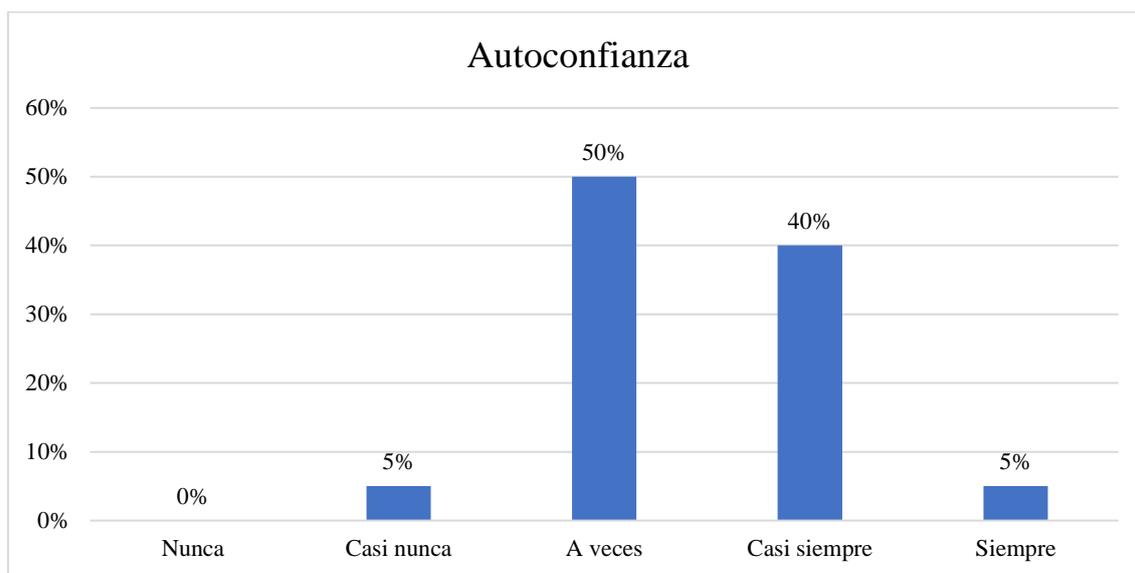


Figura 2. Gráfico de indicador: Autoconfianza

Fuente: Test de inteligencia emocional aplicado a docentes.

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

Análisis

En la dimensión de autoconfianza, el 50% de las respuestas de los docentes que tomaron el test se ubican en a veces, el 40% en casi siempre, el 5% en casi nunca y el 5% restante en siempre. En las preguntas direccionadas a la toma de iniciativa y comodidad ante situaciones nuevas, se evidencian respuestas entre a veces y casi nunca, lo cual podría indicar que estos puntos deben ser reforzados por los docentes participantes.

Tabla 5

Autocontrol

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0%
Casi nunca	0	0%
A veces	8	40%
Casi siempre	6	30%
Siempre	6	30%
Total	20	100%

Fuente: Test de inteligencia emocional aplicado a docentes.

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

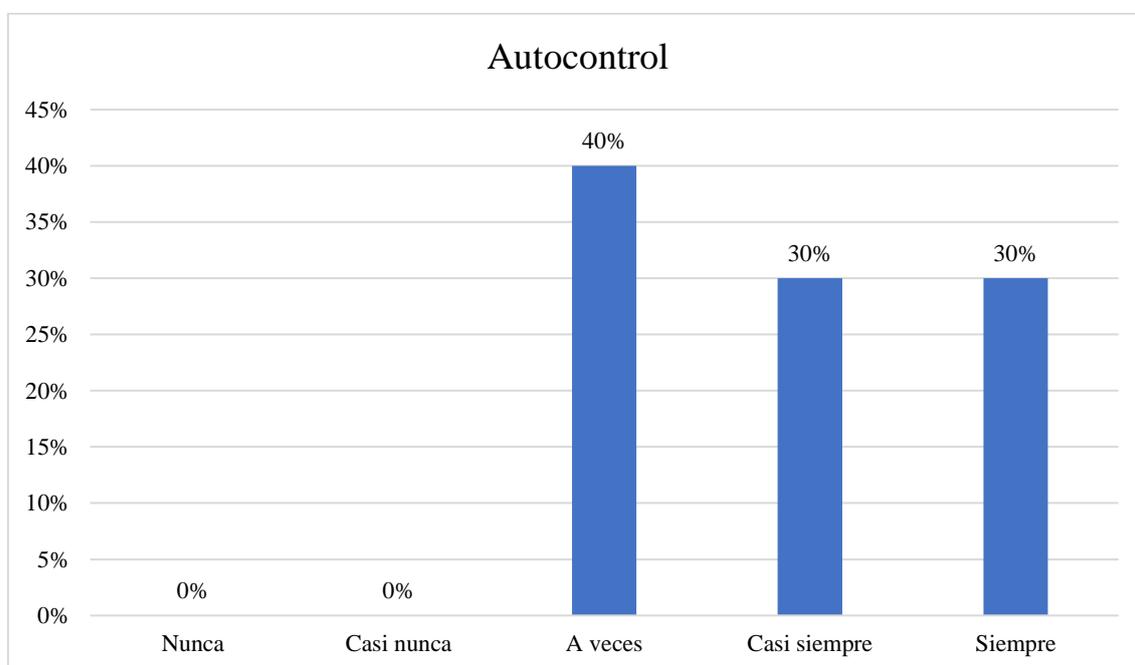


Figura 3. Gráfico de indicador: Autocontrol

Fuente: Test de inteligencia emocional aplicado a docentes.

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

Análisis

En la dimensión de autocontrol, el 40% de las respuestas brindadas por los docentes se posicionan en a veces, el 30% en casi siempre y el 30% restante en siempre. En esta dimensión, se evidencia que las respuestas son más altas, sin embargo, la mayoría de respuestas se ubican en la media por lo que esta área podría ser trabajada por los docentes participantes, específicamente en las áreas sobre el control del estado de ánimo y el manejo de problemas.

Tabla 6

Empatía

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0%
Casi nunca	0	0%
A veces	6	30%
Casi siempre	10	50%
Siempre	4	20%
Total	20	100%

Fuente: Test de inteligencia emocional aplicado a docentes.

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

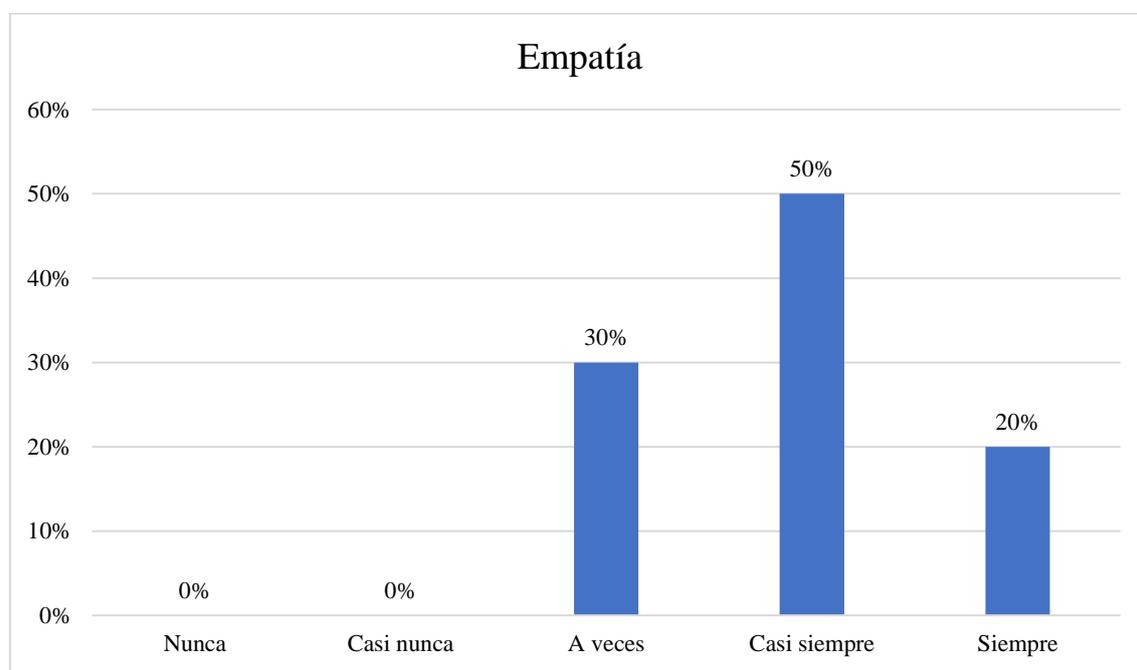


Figura 4. Gráfico de indicador: Empatía

Fuente: Test de inteligencia emocional aplicado a docentes.

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

Análisis

El 50% de las respuestas brindadas por los docentes en la dimensión de empatía se ubican en casi siempre, el 30% en a veces y el 20% en siempre. Esto refleja que la mayoría de docentes poseen un buen nivel de empatía.

Tabla 7

Competencia social

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0%
Casi nunca	3	15%
A veces	7	35%
Casi siempre	10	50%
Siempre	0	0%
Total	20	100%

Fuente: Test de inteligencia emocional aplicado a docentes.

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

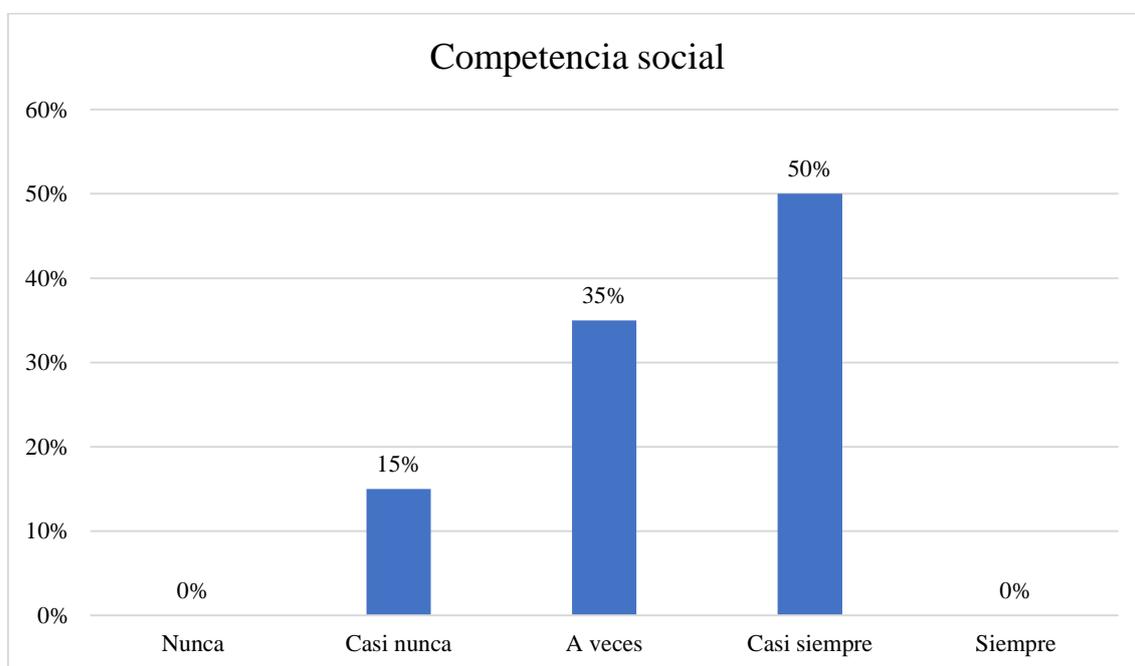


Figura 5. Gráfico de indicador: Competencia social

Fuente: Test de inteligencia emocional aplicado a docentes.

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

Análisis

En la dimensión de competencia emocional, el 50% de respuestas de los docentes se ubican en casi siempre, el 35% en a veces y el 15% restante en casi nunca. Los aspectos a mejorar en esta dimensión, van direccionados a la comunicación con sujetos alejados del círculo inmediato y a la capacidad de persuasión.

Tabla 8

Motivación

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0%
Casi nunca	7	35%
A veces	8	40%
Casi siempre	5	25%
Siempre	0	0%
Total	20	100%

Fuente: Test de inteligencia emocional aplicado a docentes.

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

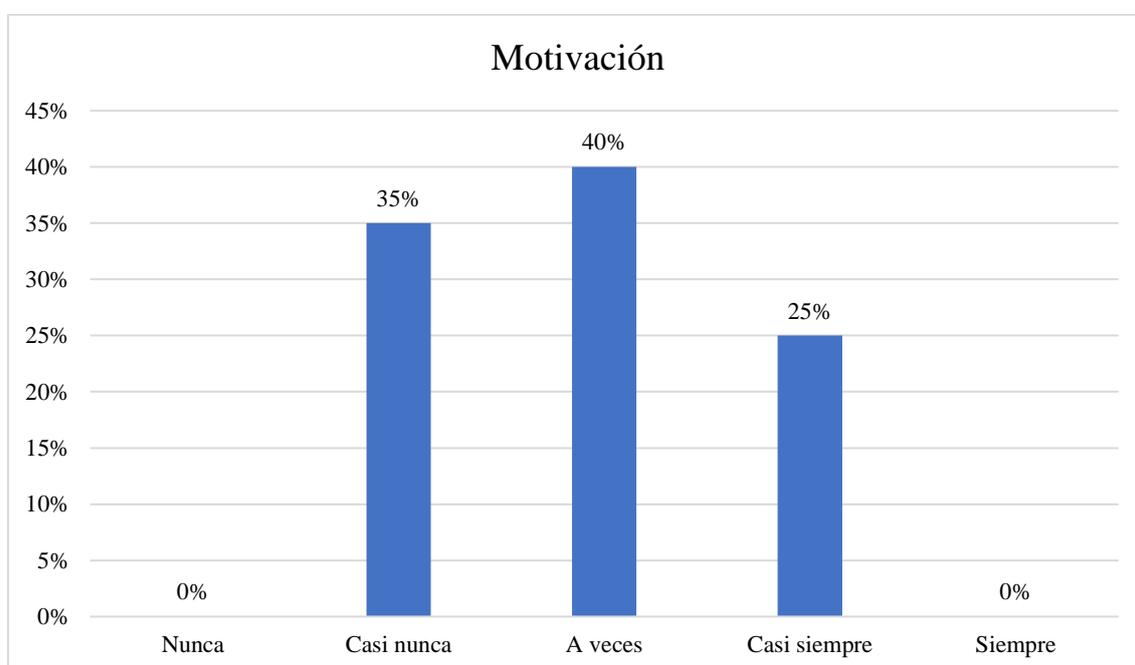


Figura 6. Gráfico de indicador: Autoconciencia

Fuente: Test de inteligencia emocional aplicado a docentes.

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

Análisis

El 40% de las respuestas brindadas por los docentes en la dimensión de motivación se ubican en a veces, el 35% en casi nunca y el 25% restante en casi siempre. Se evidencia que, en esta dimensión, existen aspectos a mejorar como la capacidad para continuar con proyectos ante la presencia de obstáculos y la habilidad para motivar y animar a otras personas.

3.5.3. Encuesta aplicada a los estudiantes de quinto grado de educación general básica

Criterio 1: Mis profesores son amables conmigo y con mis compañeros.

Tabla 9

Amabilidad docente

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0%
Casi nunca	0	0%
A veces	4	40%
Casi siempre	4	40%
Siempre	2	20%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario de encuesta a estudiantes

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

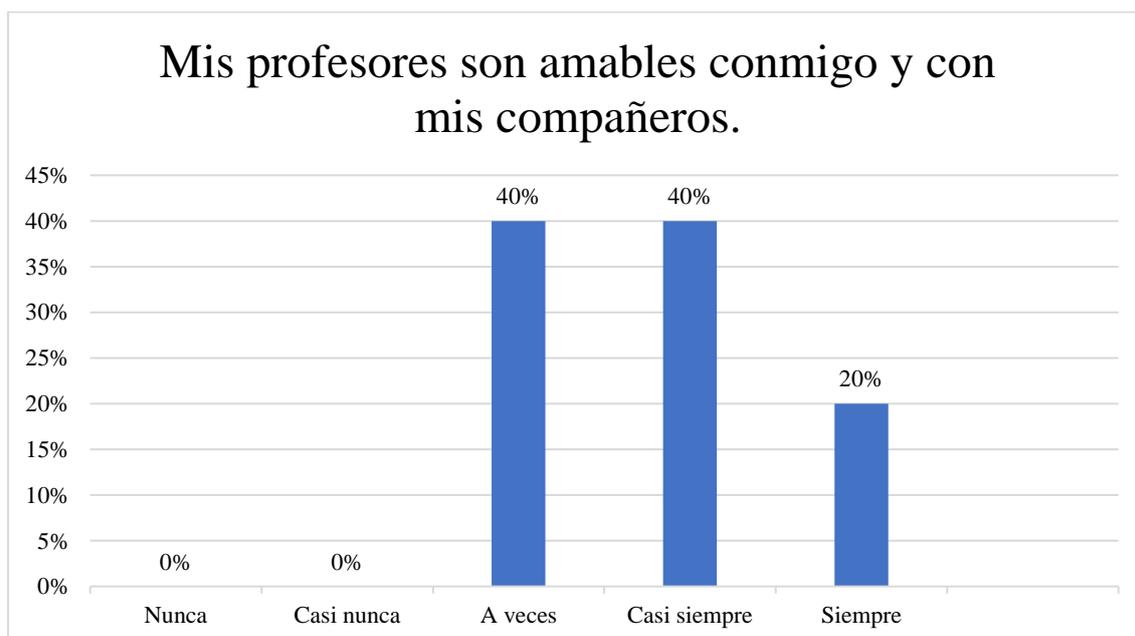


Figura 7. Gráfico de indicador: Amabilidad docente

Fuente: Cuestionario de encuesta a estudiantes

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

Análisis

El 40% de los estudiantes respondieron que casi siempre los docentes son amables con ellos y con sus compañeros, otro 40% considera que esto se da a veces, mientras que el 20% restante considera que se da siempre. Dichas respuestas reflejan que, de manera general, los estudiantes perciben que los docentes se muestran amables durante las clases.

Criterio 2: Noto que mis profesores están alegres en la clase.

Tabla 10

Alegría docente

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0%
Casi nunca	0	0%
A veces	4	40%
Casi siempre	4	40%
Siempre	2	20%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario de encuesta a estudiantes

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

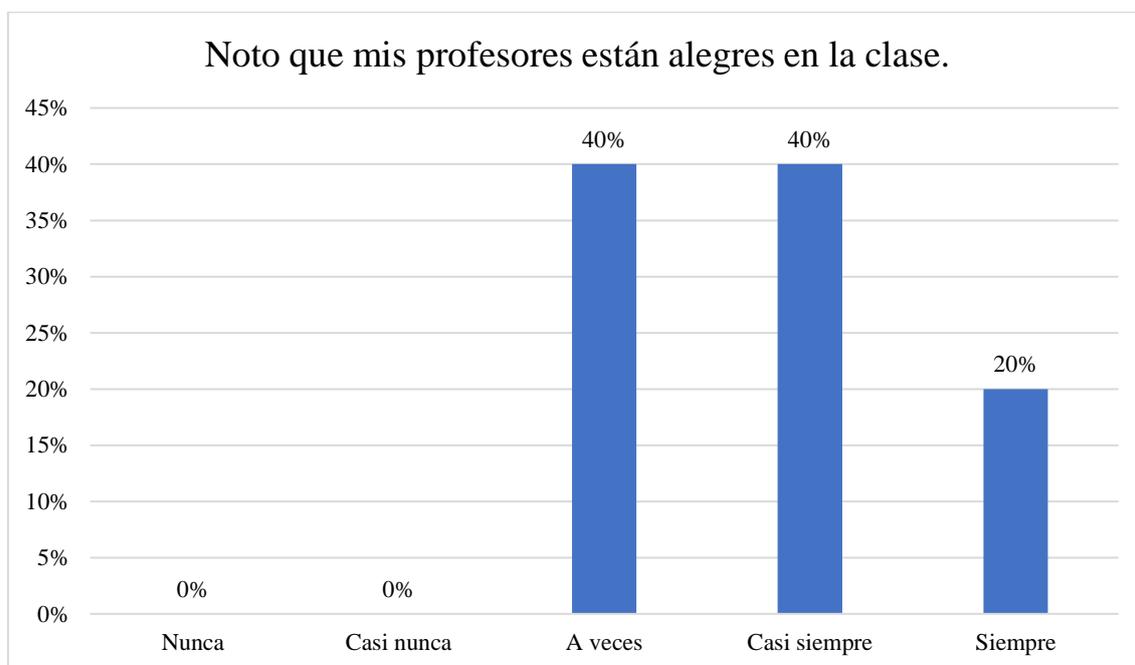


Figura 8. Gráfico de indicador: Alegría docente

Fuente: Cuestionario de encuesta a estudiantes

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

Análisis

El 40% de estudiantes encuestados notan que los docentes a veces se muestran alegres durante las clases, mientras que otro 40% considera que se muestran alegres casi siempre y el 20% restante responde que esto se da siempre. Según estos resultados, se evidencia que en la mayoría de ocasiones los estudiantes notan que los docentes se muestran alegres durante las clases.

Criterio 3: Mis docentes se muestran molestos o enojados durante las clases.

Tabla 11

Malestar docente

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	4	40%
Casi nunca	2	20%
A veces	4	40%
Casi siempre	0	0%
Siempre	0	0%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario de encuesta a estudiantes

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

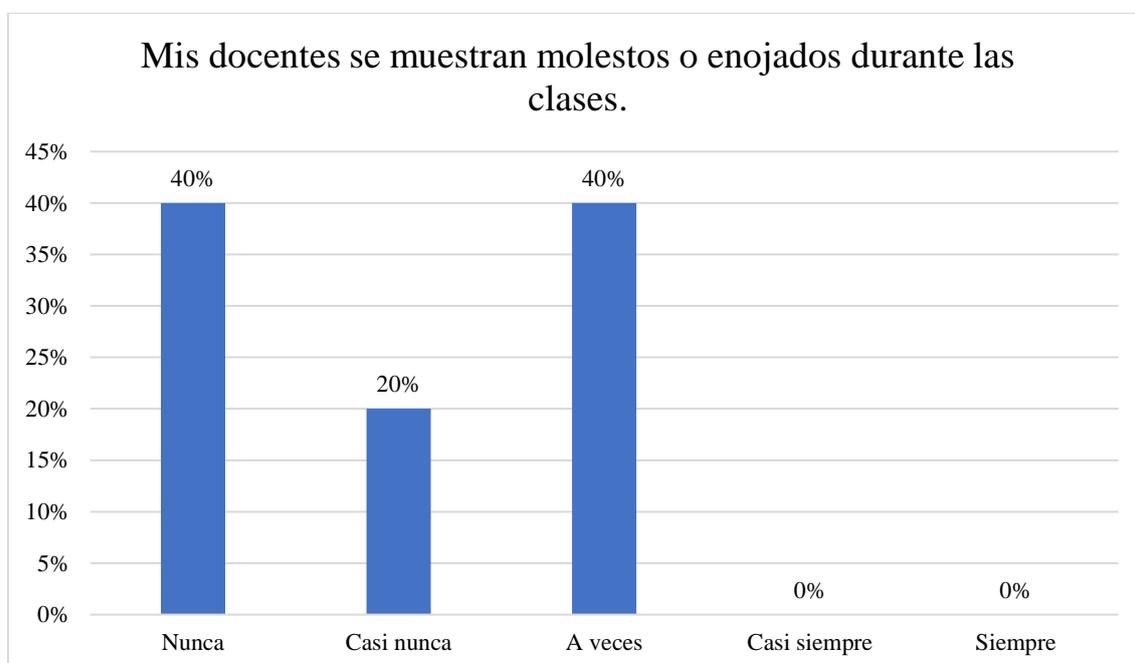


Figura 9. Gráfico de indicador: Malestar docente

Fuente: Cuestionario de encuesta a estudiantes

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

Análisis

El 40% de estudiantes encuestados respondieron que sus docentes nunca se muestran molestos o enojados durante las clases. El 20% de los estudiantes contestaron que esto casi nunca sucede, mientras que el 40% restante respondió que los docentes a veces se muestran molestos o enojados durante las clases, por lo tanto, se evidencia que la dimensión de autocontrol podría ser trabajada por los docentes participantes.

Criterio 4: Mis profesores me hacen sentir motivado a aprender.

Tabla 12

Motivación hacia el aprendizaje

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0%
Casi nunca	0	0%
A veces	6	60%
Casi siempre	2	20%
Siempre	2	20%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario de encuesta a estudiantes

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

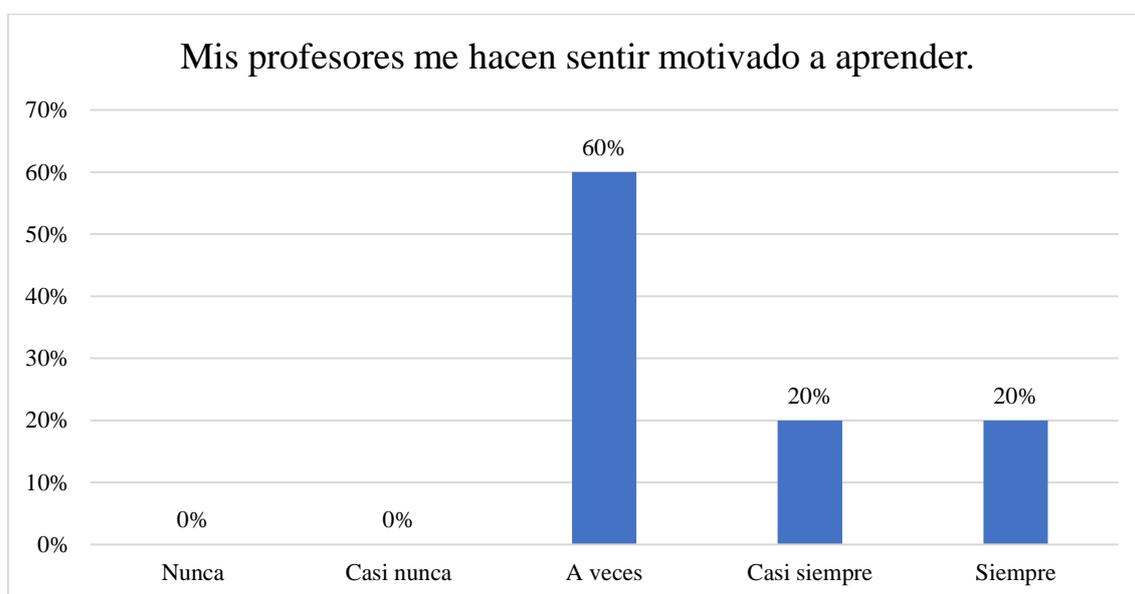


Figura 10. Gráfico de indicador: Motivación hacia el aprendizaje

Fuente: Cuestionario de encuesta a estudiantes

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

Análisis

El 60% de los estudiantes encuestados considera que los docentes a veces los hacen sentir motivados a aprender. El 20% respondió que esto sucede casi siempre, mientras que el 20% restante respondió que esto sucede siempre. En este criterio, se evidencia que la mayoría de respuestas de los estudiantes está ubicada en la media, lo cual podría significar que la motivación desde los docentes hacia los estudiantes podría ser un área a mejorar.

Criterio 5: Mis profesores me regañan a mí o a mis compañeros.

Tabla 13

Regaños a estudiantes

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	20%
Casi nunca	2	20%
A veces	4	40%
Casi siempre	2	20%
Siempre	0	0%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario de encuesta a estudiantes

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

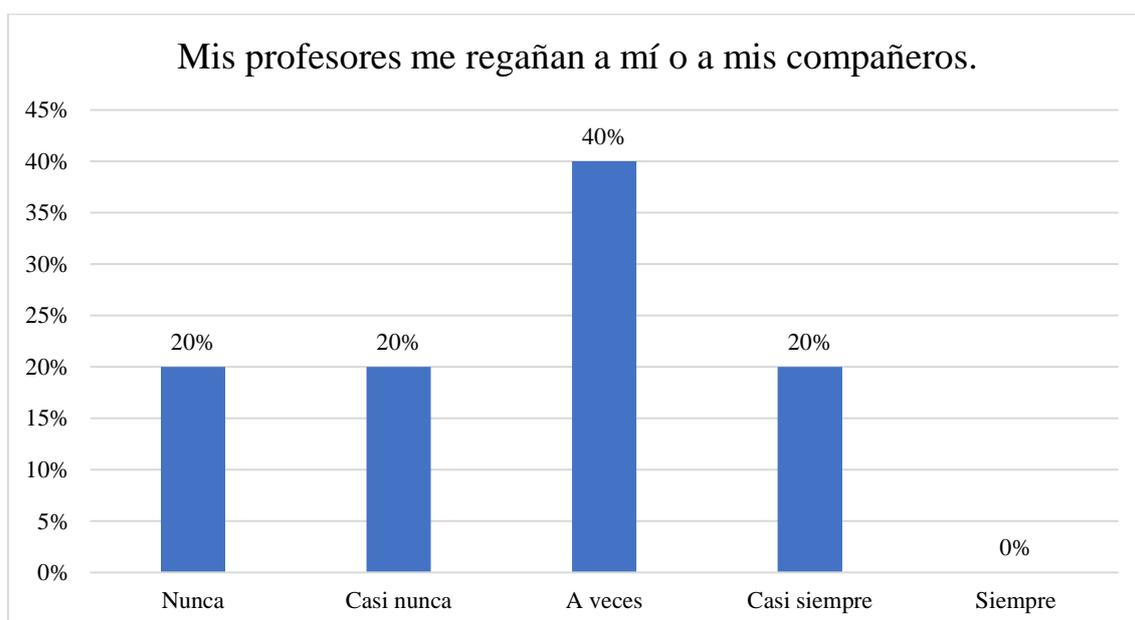


Figura 11. Gráfico de indicador: Regaños a estudiantes

Fuente: Cuestionario de encuesta a estudiantes

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

Análisis

El 40% de los estudiantes respondieron que sus profesores a veces los regañan a ellos o a sus compañeros. Por otra parte, el 20% respondió casi nunca, otro 20% respondió a veces y el 20% restante respondió casi siempre. En este indicador, se evidencian distintas percepciones por parte de los estudiantes frente al manejo emocional del docente, por lo que la dimensión de autocontrol podría ser trabajada por los docentes participantes.

Criterio 6: Mis profesores me explican lo que les pido, cada vez que lo pido.

Tabla 14

Explicación docente

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0%
Casi nunca	0	0%
A veces	0	0%
Casi siempre	6	60%
Siempre	4	40%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario de encuesta a estudiantes

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

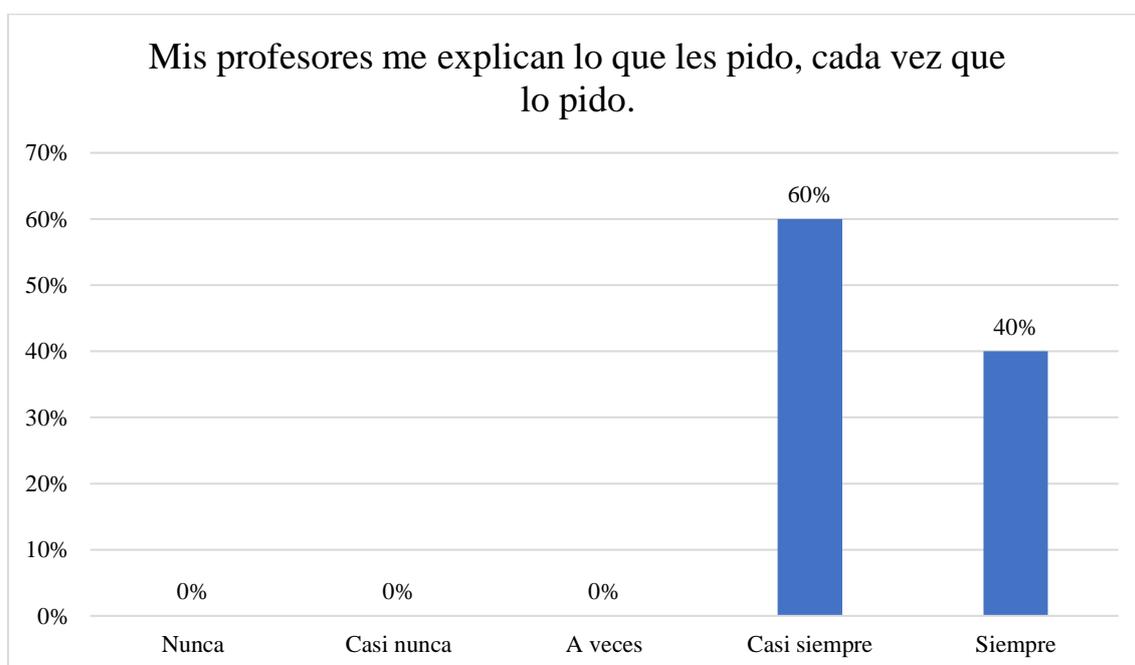


Figura 12. Gráfico de indicador: Explicación docente

Fuente: Cuestionario de encuesta a estudiantes

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

Análisis

El 60% de estudiantes encuestados respondió que los docentes casi siempre explican el contenido de la clase cada vez que se lo solicitan, mientras que el 40% restante responde que esto se da siempre. Con base en estos resultados, se evidencia que los docentes favorecen el aprendizaje significativo, ya que reexplican y aclaran el contenido cuando los estudiantes así lo solicitan.

Criterio 7: Mis profesores me ayudan a relacionar la información de la clase con situaciones de la vida diaria.

Tabla 15

Relación entre contenido y práctica

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0%
Casi nunca	2	20%
A veces	4	40%
Casi siempre	4	40%
Siempre	0	0%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario de encuesta a estudiantes

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

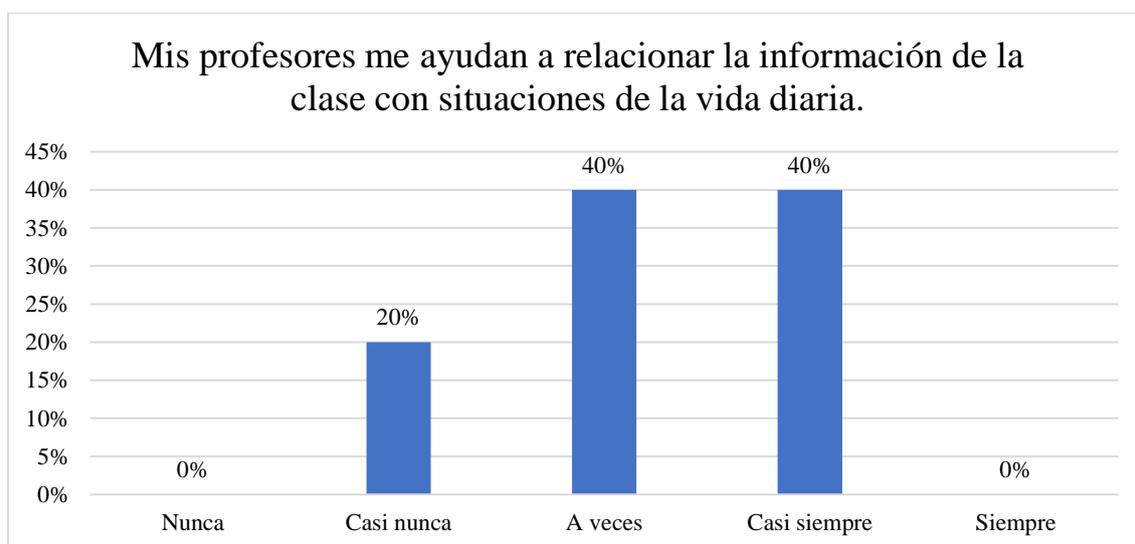


Figura 13. Gráfico de indicador: Relación entre contenido y práctica

Fuente: Cuestionario de encuesta a estudiantes

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

Análisis

El 40% de los estudiantes encuestados considera que los docentes ayudan a relacionar el contenido teórico con las situaciones de la vida diaria. Otro 40% considera que esto sucede a veces, mientras el 20% restante respondió que esto casi nunca sucede. Si bien es cierto, la mayoría de respuestas se encuentran entre a veces y casi siempre, existe un porcentaje de estudiantes que consideran que los docentes casi nunca les ayudan

a relacionar el contenido estudiado con situaciones de la vida cotidiana por lo que este aspecto podría ser mejorado por los docentes participantes.

Criterio 8: Siento que lo que aprendo en la escuela me ayuda en mi vida cotidiana.

Tabla 16

Beneficio del aprendizaje

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0%
Casi nunca	2	20%
A veces	6	60%
Casi siempre	2	20%
Siempre	0	0%
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario de encuesta a estudiantes

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)



Figura 14. Gráfico de indicador: Beneficio del aprendizaje

Fuente: Cuestionario de encuesta a estudiantes

Elaborado por: Hergueta & Vargas (2022)

Análisis

El 60% de los estudiantes considera que lo que aprenden en la escuela, les ayuda a veces en la vida cotidiana, mientras que el 20% responde casi siempre y el 20% restante, casi nunca. En este indicador, se evidencia que la mayoría de las respuestas se ubican en la media, por lo que la relación entre contenido y práctica, debe ser tomada en cuenta a futuro por los docentes participantes.

3.5.4. Entrevista dirigida a la coordinadora general de la institución

Pregunta 1: ¿Cómo describiría el ambiente laboral de la institución?

El ambiente en general es bueno, en ocasiones es un tanto tenso debido a las cuestiones económicas, varios docentes han reportado malestar por demoras en pagos, pero una vez que se normaliza eso, el panorama mejora. En general, hay buen trato, respeto, los docentes saben que son escuchados. Se respeta mucho el rol docente y su función en el aula, normalmente existe una escucha activa entre los miembros de la institución. Si algún padre de familia reporta novedades en la clase sobre algún docente, se llama a ese docente para abordar el tema en privado sin presuponer que sea cierta la acusación.

Pregunta 2: ¿Cómo es la comunicación entre miembros de la comunidad educativa?

La comunicación diaria se da vía WhatsApp y correos electrónicos en asuntos más formales. Asimismo, se agendan citas presenciales en los casos que amerite. La comunicación generalmente es asertiva. Por ejemplo, hace pocos días, hubo una reunión con una docente porque una madre de familia había reportado que no le gustaba cómo los niños estaban siendo tratados durante la clase. Se citó a la docente y se conversó de muchas cosas de manera general. Finalmente, se abordó el tema llevando la conversación al punto en donde se toca el asunto, y sea el docente cuente lo sucedido. De esta manera se evita las acusaciones o que el docente caiga en resentimientos.

Pregunta 3: ¿Considera usted que los docentes de quinto grado de Educación General Básica se muestran mayormente calmados o se evidencian momentos de ansiedad o estrés? ¿Por qué?

Cuando hay problemas con la conexión, o problemas de salud de algún familiar, se evidencian signos de estrés. Hubo casos de hackeos en las plataformas educativas en los primeros meses de la virtualidad que desequilibraron a los docentes. En ocasiones, algunos profesores más estrictos deben cuidar el vocabulario, el tono de voz y la forma de expresarse para evitar malos entendidos con los estudiantes y con los padres de familia. De igual forma, cuando los estudiantes no se conectan o tienen problemas de red, los docentes se estresan, incluso había una docente que lloraba en algunas situaciones.

Pregunta 4: ¿Algún representante ha reportado situaciones relacionadas a la actitud de los docentes quinto grado en las clases virtuales? ¿Podría compartir un ejemplo?

Sí, una de las maestras que normalmente trabajaba con estudiantes de colegio, tuvo que trabajar con estudiantes de escuela debido a la pandemia. Dicha maestra maneja un control de grupo que generó roces con una madre de familia cuyo hijo ingresó a la institución a inicios del 2020. La madre de familia reportó malestar frente a la manera en la que la docente se dirigía a los estudiantes, incluso mencionó que la docente no se mostraba paciente y que era muy exigente con los niños de quinto grado.

Pregunta 5: ¿Considera que la pandemia ha generado consecuencias en el estado emocional de los docentes de quinto grado? ¿Cómo repercute esto en la praxis docente y en los resultados de aprendizaje significativo de los estudiantes?

El factor económico ha sido fundamental, los docentes han tenido que conseguir empleos complementarios. Ha habido un incremento de carga laboral dentro y fuera de la institución. Asimismo, hubo casos de depresión, problemas familiares, problemas de salud en docentes y en familiares cercanos. Considero que los resultados de aprendizaje son menores de los que se lograban en presencialidad. A pesar de la flexibilidad en entregas, trabajos de recuperación y demás estrategias que se han implementado, el seguimiento no es pormenorizado, lo cual sí afecta el aprendizaje y sí genera situaciones de estrés en los docentes.

Pregunta 6: ¿Considera que los estados emocionales del docente han afectado de alguna manera el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes de quinto grado? ¿Por qué?

Considero que sí se ha afectado el proceso de enseñanza- aprendizaje ya que los docentes por distintos problemas personales o familiares han tenido que asignar a los estudiantes trabajos asincrónicos que en primera instancia debían ser sincrónicos, lo cual no genera los mismos resultados y sí afecta al aprendizaje significativo. Por la situación económica, no tenemos el recurso para asignar a un docente suplente y no le podemos exigir al docente que lo costee. Por lo que en estos escenarios se asignan trabajos asincrónicos. Hay comprensión por parte de las familias, pero sabemos que sí afecta.

Pregunta 7: Como parte del seguimiento del desempeño docente. ¿Se realizan observaciones áulicas? ¿Con qué frecuencia? ¿Qué otras estrategias utilizan para garantizar que el proceso de clase esté conduciendo a aprendizajes significativos?

Por factor tiempo, el seguimiento docente no se da a través de observaciones áulicas, sino que se llevan a cabo reuniones virtuales entre docentes y autoridades. En estas reuniones los docentes comunican el desempeño de los estudiantes, lo cual debe coincidir con las calificaciones y lo que nos reportan los padres de familia. Asimismo, se dan retroalimentaciones mediante los grupos de WhatsApp, donde los docentes comparten lo que trabajan con los estudiantes. En el caso de los estudiantes cuyo rendimiento está por debajo de siete, sí se comparten informes entre docentes y autoridades.

Pregunta 8: ¿Desde su rol de coordinadora, ha percibido que las emociones de los docentes de quinto grado han afectado el proceso de planificación curricular, así como la aplicación de estrategias pedagógicas? ¿Por qué?

Considero que las emociones sí han afectado el proceso de planificación, porque todos los docentes tienen que planificar, así no se les realice un seguimiento constante. En el momento en que eso no se cumple, significa entonces que el docente no está gestionando adecuadamente su aspecto emocional. En las planificaciones de cada clase no se ha podido dar seguimiento a pesar de que hay una plataforma en la que los docentes deben subir sus planificaciones.

Pregunta 9: ¿En algún momento ha habido alguna situación de índole emocional que ha afectado la planificación o la ejecución de procesos pedagógicos orientados al enriquecimiento del aprendizaje de los estudiantes?

Sí han existido diversas situaciones emocionales, personales y familiares que han afectado la planificación y la ejecución de procesos pedagógicos, lo que a su vez perjudica al aprendizaje de los estudiantes.

Pregunta 10: Según su criterio ¿De qué manera se podría fortalecer la inteligencia emocional docente, en pro del aprendizaje significativo de los estudiantes?

Considero que asistir a terapia psicológica podría ayudar a los docentes a fortalecer su inteligencia emocional. Desde la institución, esperamos a futuro agregar planta docente para fijar perfiles de acción, lo cual mejoraría el desempeño docente y a su vez, el aprendizaje de los estudiantes. En las condiciones actuales pienso que se podrían brindar espacios de intercambio y diálogo que permitan a los docentes compartir experiencias, preocupaciones e inquietudes para así favorecer su estado emocional y, por ende, su praxis. Antes de la pandemia sí había estos espacios de intercambio, por lo cual sería bueno retomarlos ya que los docentes sí se han sentido un poco abandonados o solos.

3.5.5. Análisis general de los resultados

Con base en los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos antes detallados, se evidenció que varias dimensiones de la inteligencia emocional docente requieren atención, principalmente la motivación, seguida de la autoconciencia, la autoconfianza, el autocontrol, y finalmente la competencia social. Por otro lado, el test de inteligencia emocional y la encuesta a estudiantes, marcan a la empatía como la mayor fortaleza del cuerpo docente. Durante las observaciones áulicas se notó que existen signos de estrés y ansiedad en los docentes, lo cual fue constatado en la entrevista con el coordinador general, quien manifestó que situaciones como la falta de conectividad, los problemas familiares o de salud, desequilibran a los docentes, repercutiendo en su praxis profesional.

Debido a esto, el aprendizaje significativo de los estudiantes se ve afectado, pues la planificación, los procesos áulicos y las actividades escolares no siempre son ejecutados de manera idónea. De igual forma, en la entrevista con el coordinador general se evidenció que las diferentes situaciones emocionales propias del contexto pandémico imposibilitan un seguimiento docente frecuente, por lo que el proceso de planificación que conduce a aprendizaje significativo se ve comprometido. En este sentido, las encuestas aplicadas a estudiantes reflejan que en ocasiones lo aprendido en clase no se relaciona con situaciones de la vida cotidiana.

3.6. Propuesta

Acorde al análisis previamente realizado, y con el propósito de responder al tercer objetivo específico del presente trabajo de investigación, se propone el diseño de un sistema de talleres cuyo objetivo será potenciar la inteligencia emocional del docente como elemento importante para el aprendizaje significativo de los estudiantes de quinto grado de educación general básica. Dicho sistema de talleres se enfocará en el fortalecimiento de las dimensiones de inteligencia emocional que requieren mayor atención según los resultados expuestos a lo largo del capítulo tres.

Como primer paso, este sistema de talleres pretende sensibilizar a los docentes sobre la importancia de la inteligencia emocional en pro de la praxis profesional y el alcance de aprendizajes significativos en los estudiantes. De igual manera, está encaminado a brindar estrategias útiles para potenciar las dimensiones de la inteligencia emocional y así beneficiar tanto la práctica docente como el aprendizaje significativo de

los estudiantes. Asimismo, la propuesta se orienta a la estimulación y el sostenimiento de espacios que favorezcan las dimensiones abordadas en los talleres.

El sistema de talleres propuesto gira en torno a cinco ejes temáticos claves para el fortalecimiento de las dimensiones de la inteligencia emocional del personal docente. En primer lugar, la autoconciencia, direccionada a la identificación de emociones propias y ajenas. En segunda instancia, la dimensión de autoconfianza enfocada a la toma de iniciativa y el adecuado abordaje de situaciones desafiantes, así como el autocontrol en el manejo de estados de ánimo y solución de problemas. Por otro lado, se tomará en cuenta el fortalecimiento de competencias sociales que refuercen la comunicación y capacidad de persuasión. Finalmente, se trabajará la dimensión de motivación propia de los docentes, así como la capacidad para motivar a los estudiantes.

CONCLUSIONES

- En el presente trabajo se analizó la inteligencia emocional de los docentes y su contribución al aprendizaje significativo de los estudiantes de quinto grado de Educación General Básica de la Escuela Particular “Nikolái Ivánovich Lobachevski”. Después de aplicar los instrumentos antes detallados y de analizar los resultados, se precisó que la inteligencia emocional del docente sí contribuye positivamente en el aprendizaje significativo de los estudiantes de quinto grado, ya que se evidenció una relación directa entre ambas variables.
- Se indagó en la literatura relacionada a los conceptos de inteligencia emocional docente y aprendizaje significativo de los estudiantes. Se profundizó en la importancia de la inteligencia emocional como elemento favorecedor de la práctica docente y, por ende, del alcance de aprendizajes significativos de los estudiantes. Partiendo de este análisis teórico, se concluye que la inteligencia emocional docente contribuye positivamente al aprendizaje significativo de los estudiantes.
- Se evaluaron distintos aspectos relacionados a la inteligencia emocional docente y aprendizaje significativo de los estudiantes, mediante instrumentos como ficha de observación áulica, cuestionario a estudiantes, entrevista a coordinador general y un test de inteligencia emocional. Dichos instrumentos permitieron determinar que las dimensiones de inteligencia emocional que requieren ser trabajadas por los docentes participantes son: autoconciencia, autoconfianza, autocontrol, competencia social y motivación, De igual forma, se evidenció que las características del aprendizaje significativo están parcialmente presentes en el aula.
- Con base en los datos obtenidos, se determinó la necesidad de un sistema de talleres direccionado al fortalecimiento de las dimensiones de la inteligencia emocional, que favorezca la práctica docente y, por consiguiente, el aprendizaje significativo de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda a la institución fomentar espacios de diálogo y reflexión entre los docentes a fin de enriquecer las dimensiones de la inteligencia emocional como elementos contribuyentes al aprendizaje significativo de los estudiantes.
- Se recomienda a la institución implementar estrategias de motivación a los docentes que les permita desempeñar su praxis de manera efectiva.
- Evaluar periódicamente el desempeño docente, el desarrollo y cumplimiento de planificaciones microcurriculares, monitorear el logro de aprendizaje en los estudiantes y dar seguimiento a las situaciones emocionales del docente.
- Se recomienda a la institución aplicar el sistema de talleres propuesto para el fortalecimiento de la inteligencia emocional, y a los docentes ampliar el conocimiento sobre el tema y hacer uso de estrategias que favorezcan su praxis profesional.
- Se recomienda a la comunidad científica profundizar en el estudio de la importancia de la inteligencia emocional docente y su aporte al aprendizaje significativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, Y., Barrera, A., Breijo, T., y Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive. Revista de Educación*, 16(4), 610-623.
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1462>
- Aguirre, A., Esnaola, I., y Rodríguez, A. R. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 53-64.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980936>
- Albán, P. y Chancay, E. (2018) *La inteligencia emocional y su influencia en el rendimiento escolar en niños de 9 a 10 años de 4to año de básica del centro educativo miraflores en la ciudad de Guayaquil, en el periodo lectivo 2017-2018* [tesis de grado]. Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil: Ecuador. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/2240>
- Alberca, N. (2019). *Acompañamiento pedagógico competencias docentes y su influencia en el aprendizaje significativo en las instituciones educativas de Lince 2018* [tesis de doctoral]. Universidad César Vallejo, Perú.
<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/26252>
- Angulo, S. y Ordoñez, G. (2019). Ambientes de aprendizaje en el rendimiento escolar. Guía didáctica [tesis de grado]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/43642>
- Arrabal, E. (2018). *Inteligencia emocional*. Universidad Internacional de Valencia. España. <https://es.calameo.com/viu/read/00652505440471fc764ec>
- Asamblea Nacional de Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito, Ecuador.
https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf
- Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República de Ecuador. Montecristi, Ecuador. https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2013/06/constitucion_2008.pdf

- Banco Mundial. (2020, 1 junio). *La educación en América Latina enfrenta una crisis silenciosa, que con el tiempo se volverá estridente* [Comunicado de prensa]. Recuperado 13 de junio de 2021, de <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2020/06/01/covid19-coronavirus-educacion-america-latina>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Síntesis.
- Bravo, F., León, O., Romero, J., Alfonso, G. y López, H. (2018). *Ambientes de Aprendizaje*. https://acacia.red/udfjc/wp-content/uploads/sites/5/2018/07/Fundamento_conceptual_Ambientes_de_aprendizaje_para_la_Metodolog%C3%ADa_AAAA.pdf
- Bueno, L., (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista Seres y Saberes*, (6). <http://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1816>
- Carvalho, D., Rego, A., Ferreira, K, Silva, S., Vitor, A., y Ferreira, M. (2015). Teoria da aprendizagem significativa como proposta para inovação no ensino de enfermagem: experiência dos estudantes. *Revista de Enfermagem da UFSM*, 5(1), 182-192. <https://doi.org/10.5902/2179769213210>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948) *Asamblea General de las Naciones Unidas, 10*.
- Espinoza, L., y Rodríguez, R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 110-132. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.276>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(3), 1-9. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Extremera, N., Mérida-López, S., y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces De La Educación*, 74-97 <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/186906>

- Gantier, N., & Gareca, M. (2021). Ambientes de aprendizaje eficientes. *Actas de Diseño*, 16(35), 93–98. <https://doi.org/10.18682/add.vi35>
- Garcés, L., Montaluisa, V., y Salas, J. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Revista Anales* 1(376), 231-248. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/download/1871/1769>
- García, M. (2017). *Bienestar Emocional en Educación: Empecemos por los Maestros* [tesis de doctoral]. Universidad de Murcia, España. <http://hdl.handle.net/10201/55371>
- Gómez, W. (2018). Estilos de aprendizaje y aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Privada San Andrés. Lima–2018. [Tesis de maestría]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/20477/Gómez_PW_A.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Guamán, V. y Venet, R. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Conrado*, 15(69), 218-223. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000400218&lang=es#B3
- Latorre, M. (2017). Aprendizaje significativo y funcional. Recuperado de http://umch.edu.pe/arch/hnomarino/64_HML_APRENDIZAJE%20SIGNIFICATIVO%20Y%20FUNCIONAL.pdf
- Llumiquinga, N. y Parra, C. (2020) *Inteligencia emocional en docentes universitarios, Quito-Ecuador, en el año 2020*. [tesis de grado]. Universidad Central del Ecuador, Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/21751>
- Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C., y Rey, L. (2020). Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Revista de Psicología y Educación/Journal of Psychology and Education*, 15(1), 67-76 <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186>

- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 29.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf
- Muñoz, E., Fernández, A., Y Jacott, L. (2018). Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital del Profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 105–117.
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007>
- Oliveros, V. B. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revistas de Investigación*, 42(93), 95-109
<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/viewFile/7503/4288>
- OMS. (2020, 31 enero). *Declaración sobre la segunda reunión del Comité de Emergencias del Reglamento Sanitario Internacional (2005) acerca del brote del nuevo coronavirus (2019-nCoV)* [Comunicado de prensa]. Recuperado 13 de junio de 2021, de [https://www.who.int/es/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/es/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov))
- Paneiva, J., Bakker, L. y Rubiales, J. (2018). Clima áulico. Características socioemocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje. *Educación y ciencia*, 6(49), 55-64. <http://hdl.handle.net/11336/98968>
- Pérez, M., (2019). El diseño de nuevos ambientes de aprendizaje y el debilitamiento de las fronteras de la escuela. *Revista Signos*, 40(1).
<http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v40i1a2019.2243>
- Queiruga, M., Sáiz, M. y Montero, E. (2018). Transformar el aula en un escenario de aprendizaje significativo. *Hekademos: revista educativa digital*, (24), 7-18.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542599>
- Rozo, J. M. (2020). La Influencia del Aprendizaje Significativo de Ausubel en el Desarrollo de las Técnicas de Escritura Creativa de Rodari. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 88-94. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.149>
- Sánchez, E. (2018). *Ambientes de aprendizaje como estrategia metodológica en la formación de docentes*. Presentado en Debates en Evaluación y

Currículum/Congreso Internacional de Educación, México. Recuperado de <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2018/B063.pdf>

Sterrett, E. (2002). Guía del directivo para la inteligencia emocional: de la gestión al liderazgo. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Valverde, J. y Zumba, J. (2018) Conocimiento de la educación emocional en docentes de una facultad de psicología en Cuenca. [tesis de grado]. Universidad de Cuenca, Ecuador. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/30311>

ANEXOS

Anexo 1 Ficha de observación áulica

Ficha de observación

Curso:

Docente:

Materia:

Fecha:

Objetivo: Evaluar las características del ambiente de aprendizaje áulico con relación a la inteligencia emocional del docente y al aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación general básica.

		Criterios	Cumple	Cumple parcialmente	No cumple	Observaciones
Aprendizaje significativo:	1	El docente retoma el conocimiento de la clase anterior antes de empezar la nueva clase.				
	2	Se evidencia que los estudiantes recuerdan la esencia del conocimiento adquirido en la clase anterior y lo relacionan con los conocimientos nuevos.				
	3	El docente desarrolla actividades en clase que fomentan la creatividad, la investigación y el pensamiento crítico.				
	4	El docente utiliza casos y escenarios prácticos de la vida real para aplicar conocimientos teóricos.				
	5	El docente cumple con lo establecido en la planificación microcurricular.				
Inteligencia Emocional:	6	El docente se muestra motivado y utiliza estrategias para motivar al grupo.				
	7	El docente maneja asertivamente los distintos escenarios de conflicto que pueden darse en el aula.				
	8	El docente se mantiene paciente durante la clase.				
	9	El docente se muestra empático con los estudiantes.				
	10	El docente muestra signos de estrés y ansiedad durante la clase.				

Anexo 2 Test de Inteligencia Emocional

INTELIGENCIA EMOCIONAL

(Test de Emily Sterrett)

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de frecuencia con respecto a las mismas. Seleccione la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

Pregunta	1. Nunca	2. Casi nunca	3. A veces	4. Casi siempre	5. Siempre
1. Soy consciente de las reacciones físicas (gestos, dolores, cambios súbitos) que señalan una reacción “visceral” emocional.					
2. Admito de buena gana mis errores y me disculpo.					
3. No me aferro a los problemas, enfados o heridas del pasado y soy capaz de dejarlos atrás para avanzar.					
4. Normalmente tengo una idea exacta de cómo me percibe la otra persona durante una interacción específica.					
5. Hay varias cosas importantes en mi vida que me entusiasman y lo hago patente.					
6. Tengo facilidad para conocer o iniciar conversaciones con personas desconocidas cuando tengo que hacerlo.					
7. Me tomo un descanso o utilizo otro método activo para incrementar mi nivel de energía cuando noto que está decayendo.					
8. No me cuesta demasiado asumir riesgos prudentes.					
9. Me abro a las personas en la medida adecuada, no demasiado, pero lo suficiente como para no dar la impresión de ser frío y distante.					
10. Puedo participar en una interacción con otra persona y captar bastante bien cuál es su estado de ánimo en base a las señales no verbales que me envía.					
11. Normalmente, otros se sienten inspirados y animados después de hablar conmigo.					
12. No tengo ningún problema a la hora de hacer una presentación a un grupo o dirigir una reunión.					
13. Cada día dedico algo de tiempo a la reflexión.					
14. Yo tomo la iniciativa y sigo adelante con las tareas que es necesario hacer.					
15. Me abstengo de formarme una opinión sobre los temas y de expresar esa opinión hasta que no conozco todos los hechos.					

16. Cuento con varias personas a las que puedo recurrir y pedir su ayuda cuando lo necesito.					
17. Intento encontrar el lado positivo de cualquier situación.					
18. Soy capaz de afrontar con calma, sensibilidad y de manera proactiva las manifestaciones emocionales de otras personas.					
19. Normalmente soy capaz de identificar el tipo de emoción que siento en un momento.					
20. Por lo general me siento cómodo en las situaciones nuevas.					
21. No escondo mi enfado, pero tampoco lo pago con otros.					
22. Puedo demostrar empatía y acoplar mis sentimientos a los de la otra persona en una interacción.					
23. Soy capaz de seguir adelante en un proyecto importante, a pesar de los obstáculos.					
24. Los demás me respetan y les caigo bien, incluso cuando no están de acuerdo conmigo.					
25. Tengo muy claro cuáles son mis propias metas y valores.					
26. Expreso mis puntos de vista con honestidad y ponderación, sin agobiar.					
27. Puedo controlar mis estados de ánimo y muy raras veces llevo las emociones negativas a mi centro de estudios u otros.					
28. Centro toda mi atención en la otra persona cuando estoy escuchándola.					
29. Creo que el trabajo que hago cada día tiene sentido y aporta valor a la sociedad.					
30. Puedo persuadir eficazmente a otros para que adopten mi punto de vista sin coacciones.					

Anexo 3 Encuesta a estudiantes

Fecha:

Nombre y Apellido:

Preguntas	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Mis profesores son amables conmigo y con mis compañeros.					
Noto que mis profesores están alegres en la clase.					
Mis docentes se muestran molestos o enojados.					
Mis profesores me hacen sentir motivado a aprender.					
Mis profesores me regañan a mí o a mis compañeros.					
Mis profesores me explican lo que les pido, cada vez que lo pido.					
Mis profesores me ayudan a relacionar la información de la clase con situaciones de la vida diaria.					

Anexo 4 Entrevista a coordinador general

Entrevista:

Fecha:

Entrevistado:

Objetivo: Recabar la opinión del coordinador general sobre la inteligencia emocional de los docentes y como esta ha podido repercutir en el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación general básica.

Preguntas:

1. ¿Cómo describiría el ambiente laboral de la institución?

2. ¿Cómo es la comunicación entre miembros de la comunidad educativa?

3. ¿Considera usted que los docentes de quinto grado de Educación General Básica se muestran mayormente calmados o se evidencian momentos de ansiedad o estrés? ¿Por qué?

4. ¿Algún representante ha reportado situaciones relacionadas a la actitud de los docentes quinto grado en las clases virtuales? ¿Podría compartir un ejemplo?

5. ¿Considera que la pandemia ha generado consecuencias en el estado emocional de los docentes de quinto grado? ¿Cómo repercute esto en la praxis docente y en los resultados de aprendizaje significativo de los estudiantes?

6. ¿Considera que los estados emocionales del docente han afectado de alguna manera el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes de quinto grado? ¿Por qué?

7. Como parte del seguimiento del desempeño docente. ¿Se realizan observaciones áulicas? ¿Con qué frecuencia? ¿Qué otra estrategia utiliza para garantizar que el proceso de clase esté conduciendo a aprendizajes significativos?

8. ¿Desde su rol de coordinadora, ha percibido que las emociones de los docentes de quinto grado han afectado el proceso de planificación curricular, así como la aplicación de estrategias pedagógicas? ¿Por qué?

9. ¿En algún momento ha habido alguna situación de índole emocional que ha afectado la planificación o la ejecución de procesos pedagógicos orientados al enriquecimiento del aprendizaje de los estudiantes?

10. Según su criterio ¿De qué manera se podría fortalecer la inteligencia emocional docente, en pro del aprendizaje significativo de los estudiantes?
