UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución N° 15 del 31 de octubre de 2012

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Inteligencia emocional de los docentes de la Institución Educativa Alianza para el Progreso

Trabajo presentado como requisito para optar al grado de "Magíster en ciencias de la educación"

Liliana Margarita Contreras Hernández

Jacqueline Josefina Hurtado de Barrera

Colombia, 2018

i. APROBACIÓN

Nota aprobatoria

_____

_____

_____

_____

Autor

Liliana Margarita Contreras Hernández

_____

Jurado

_____

Jurado

_____

Jurado

Colombia, 2019

UNEC

A Dios Padre, Hijo y Espíritu Santo.

A Antonio y Eva, mis padres que son apoyo incondicional.

A René por su amor expresado de muchas maneras.

A José y Luz, familia que llevo en mi corazón.

UNEGIT

Agradecimiento

Inicialmente agradezco a Dios padre de amor por darme la sabiduría y los recursos materiales e inmateriales para poder cumplir con esta meta soñada.

Mi profundo agradecimiento de corazón a mi tutora, la doctora Jacqueline Josefina Hurtado de Barrera, quien con su gran criterio, conocimientos, dedicación y paciencia, guio la elaboración de la presente tesis y se convirtió en un ejemplo a seguir de entereza e integralidad profesional. Para mí ha sido un privilegio poder contar con su dirección.

A todos los profesionales de la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología, UMECIT, por contribuir con mi formación profesional e inspirarme a mejorar continuamente, a superarme a mí misma al tiempo que doy lo mejor de mí en mi trabajo y a las personas que me rodean.

Gracias a los directivos y docentes de la Institución educativa Alianza para el Progreso, quienes con su apoyo y motivación hicieron posible el cumplimiento de esta investigación.

Por supuesto, agradezco enormemente a mi familia y a mi pareja, por sus consejos, sus palabras de aliento, su acompañamiento muy temprano en la mañana o a hasta altas horas de noche; esos gestos de amor generaron la energía necesaria para enfrentar el cansancio y la frustración cuando me equivocaba.

Y por último, gracias a mis amigos que siempre estuvieron deseándome los mejores resultados y esperando el cumplimiento de este tan anhelado sueño.

Inteligencia emocional de los docentes
de la Institución Educativa Alianza para el Progreso.

Liliana Margarita Contreras Hernández

Trabajo presentado como requisito para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

UMECIT, Córdoba, Colombia, 2019

Resumen

Esta investigación de tipo descriptiva se desarrolló desde una comprensión holística del ser humano y de la ciencia. Tiene el propósito de describir los niveles de inteligencia emocional de los docentes de la institución educativa Alianza para el Progreso, de Ciénaga, departamento de Córdoba, Colombia, para el año 2018. Se fundamentó en el modelo de Mayer y Salovey (1997), en el cual se describe la inteligencia emocional como un conjunto de cuatro habilidades que procesan la información. La primera, la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud. La segunda, la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento. La tercera, la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional. La última, habilidad para regular las emociones. Se aplicó a la población total de 38 docentes una adaptación de la escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Fernández, Extremera y Ramos (2004). Se reportó, con base en los resultados, que el mayor porcentaje de profesores (71,1%) se encuentra en un nivel alto de inteligencia emocional. En el análisis detallado de las sinergias de inteligencia emocional también las medianas se ubicaron en la categoría alta. Este ejercicio arrojó información relevante sobre aspectos por mejorar. Las fortalezas que manifestaron los docentes corresponden a las habilidades para identificar emociones internas empáticas con las demás personas, la capacidad de expresión emocional a nivel corporal y las habilidades para comprender las emociones clasificándolas y analizándolas para ajustar aquellas que lo requieran. Las debilidades que se evidenciaron en el área de inteligencia emocional fueron la dificultad para facilitar el pensamiento emocional, factor que incrementaría el tiempo usado para la comprensión y regulación de las emociones.

Palabras clave: Educación, inteligencia emocional, percepción emocional, expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional, regulación emocional, docentes, clima escolar.

Inteligencia emocional de los docentes
de la Institución Educativa Alianza para el Progreso.

Liliana Margarita Contreras Hernández

Trabajo presentado como requisito para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

UMECIT, Córdoba, Colombia, 2019

Abstract

This descriptive research was worked from a holistic understanding of the human being and science, and has the purpose of describing the emotional intelligence levels of the teachers of the educational institution *Alianza para el Progreso de Ciénaga,* department of Córdoba, Colombia, for 2018. It was based on the model of Mayer & Salovey (1997) that describes emotional intelligence as a set of four skills that process information (ability to perceive, value and express emotions accurately, ability to access and generate feelings that facilitate thinking, ability to understand emotions and emotional knowledge and ability to regulate emotions). To describe the level of emotional intelligence was applied to the total population of 38 teachers, an adaptation of the scale Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) of Fernandez, Extremera, and Ramos (2004). It was reported based on the results that the highest percentage of teachers (71.1%) found a high level of emotional intelligence. In the detailed analysis of the synergies of emotional intelligence, medians were also placed in the high category, but they provided relevant information on aspects to be improved. The strengths manifested by the teachers are the abilities to identify empathic internal emotions with other people, the capacity of emotional expression at the corporal level and the abilities to understand the emotions, classifying them and analyzing them to adjust those that require it. The weaknesses that were evident in the area of emotional intelligence were the difficulty in facilitating emotional thinking that would increase the time used for understanding and regulating emotions.

Keywords: Education, emotional intelligence, emotional perception, emotional expression, emotional facilitation, emotional comprehension, emotional regulation, teachers, school climate.

Índice

Agradecimiento iv

Resumen v

Abstract vi

Lista de cuadros ix

Listado de gráficos xi

Introducción xii

CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA 1

Descripción del problema 2

Formulación del problema 19

Objetivos de la investigación 20

Justificación e impacto 21

CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN 27

Bases teóricas, investigativas, conceptuales y legales 28

Sistema de variables 54

Operacionalización de las variables 55

CAPÍTULO III. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN 57

Enfoque y método de la investigación 58

Tipo de investigación 60

Diseño de investigación 60

Población y muestra 60

Técnicas e instrumentos de recolección de datos 62

Validez y confiabilidad de los instrumentos 63

Técnicas de análisis de los datos 65

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS 67

Procesamiento de los datos 68

UNEXCIT

Discusión de resultados 96

Conclusiones 104

Recomendaciones 106

Bibliografía 108

Anexo 1: Instrumento final TMMS-24. Adaptación Contreras (2018) 115

Anexo 2: Consentimiento Informado 117

Anexo 3: Validación por jueces 118

Anexo 4: Constancias de validación por jueces 121

Anexo 5: Estadísticas de la confiabilidad 124

UNECIT

Lista de cuadros

Cuadro N° 2. Tabla holopráxica de la investigación 59

Cuadro N° 3: Relación de docentes de primaria de la institución 61

Cuadro N° 4: Relación de docentes de bachillerato de la institución 61

Cuadro N° 5: Categorías de interpretación del instrumento 63

Cuadro N° 6: Confiabilidad total de la Escala de Inteligencia emocional 64

Cuadro N° 7: Confiabilidad de las sinergias de IE 65

Cuadro N° 8: Mediana de la inteligencia emocional 68

Cuadro N° 10.Frecuencia y porcentaje de docentes en inteligencia emocional 70

Cuadro N° 11 Mediana de las sinergias de inteligencia emocional 72

Cuadro N° 12.Mediana de Percepción emocional 73

Cuadro N° 13 Frecuencia y porcentajes de docentes en Percepción emocional 75

Cuadro N° 14. ítems de la sinergia Percepción emocional 76

Cuadro N° 15.Mediana de Expresión emocional 78

Cuadro N° 16. Frecuencia y porcentajes de docentes en Expresión emocional 79

Cuadro N° 17. Ítems de la sinergia Expresión emocional 81

Cuadro Nº 18. Mediana de Facilitación emocional 83

Cuadro N° 19: Frecuencia y porcentajes de docentes en Facilitación emocional 84

Cuadro N° 20:Ítems de la sinergia Facilitación emocional 86

Cuadro N° 21:Mediana de Comprensión emocional 87

Cuadro N° 22:Frecuencia y porcentajes de docentes en Compresión emocional 89

Cuadro N° 23: Ítems de la Compresión emocional 90

Cuadro N° 24 Mediana de Regulación emocional 92

Cuadro N° 25: Frecuencia y porcentajes de docentes en Regulación emocional 93

Cuadro N° 26: Ítems de Regulación emocional 95

UNECIT

Listado de gráficos

Gráfico N° 1. Gráfico de caja de la inteligencia emocional 69

Gráfico N.° 2: Porcentajes de inteligencia emocional en las categorías de calificación 70

Gráfico N° 3. Gráfico de caja de las sinergias de inteligencia emocional 72

Gráfico N° 4. Gráfico de caja de Percepción emocional 74

Gráfico N° 5. Porcentajes de Percepción emocional 75

Gráfico N° 6. Porcentajes de docentes en ítems de Expresión emocional 77

Gráfico N° 7. Gráfico de caja de Expresión emocional 78

Gráfico N° 8. Porcentajes de docentes en la Expresión emocional 80

Gráfico N° 9. Porcentajes de docentes en ítems de Expresión emocional 81

Gráfico N° 10. Gráfico de caja de Facilitación emocional 83

Gráfico N° 11. Porcentajes de docentes en Facilitación emocional 85

Gráfico N° 12. Ítems de la sinergia Facilitación emocional 86

Gráfico N° 13. Gráfico de caja de la Comprensión emocional 88

Gráfico N° 14. Porcentajes de docentes en Comprensión emocional 89

Gráfico N° 15. Ítems de Comprensión emocional 91

Gráfico N° 16. Gráfico de caja de la Regulación emocional 93

Gráfico N° 17: Porcentajes de docentes en Comprensión emocional 94

Gráfico N° 18. Ítems de Regulación emocional 95

UNEC

Introducción

Los cambios generacionales, políticos y sociales, exigen un continuo mejoramiento institucional que resulte en la formación de personas con perfiles integrales, con competencias en las distintas dimensiones, que les garanticen un desempeño satisfactorio y exitoso a nivel laboral, personal, social, productivo, con el que se sientan autorrealizadas. La responsabilidad de los docentes relativa a la formación de los estudiantes de una institución no es discutible.

Para el cumplimiento de los deberes laborales propios de la actividad académica se requieren habilidades que van más allá de lo cognitivo y lo pedagógico, puesto que se requiere de capacidad emocional, es decir, de la inteligencia emocional necesaria para conocer y manejar adecuadamente las emociones, y para la tarea de percibir, interpretar e influir en las emociones de los demás (Goleman, 1999).

La inteligencia emocional es un tema que han venido desarrollando, variados autores, desde hace muchos años. En este trabajo se resaltan los planteamientos de algunos de estos, como Mayer y Salovey (1990), Daniel Goleman (1995), Extremera y Fernández-Berrocal (2003), quienes han visto las habilidades emocionales a la luz de la educación.

El presente trabajo fue motivado por la importancia que tiene la inteligencia emocional en todas las interacciones humanas, sobre todo en los planteles educativos donde se requiere la práctica constante de esta inteligencia, entre otras cosas, para enseñar esas habilidades emocionales a los estudiantes.

En particular, las habilidades emocionales de los profesores del **Colegio Alianza para el Progreso** ameritaban un análisis, debido a la

existencia de reportes de faltas a la armonía escolar. Muchas de estas faltas están asociadas a las habilidades emocionales, y la población docente las requiere para garantizar la tan anhelada calidad educativa

El objetivo de esta investigación fue describir los niveles de inteligencia emocional de los docentes de la institución educativa Alianza para el progreso, no sólo por la necesidad de conocer los niveles de inteligencia emocional de los docentes, sino también, para detallar fortalezas y debilidades en este tema.

Los profesores representan para sus estudiantes, desde edades tempranas, el modelo a seguir que forjará su conducta social adulta. Es el docente quien participa activamente en la enseñanza a fin de que los estudiantes puedan percibir, expresar, comprender y ajustar sus emociones.

Para alcanzar los objetivos propuestos, se aplicó una prueba adaptada en la que se indagaron los niveles de inteligencia emocional en sus cinco sinergias. Eso permitió precisar, gracias a un análisis detallado de los resultados obtenidos, los aspectos sobresalientes de la inteligencia emocional de los docentes, pero también las falencias susceptibles de ser mejoradas.

Los seres humanos no son productos terminados, sino que, por el contrario, están en continuo crecimiento y expansión. En consecuencia, esta investigación proporciona información valiosa que puede ser usada para futuras investigaciones y proyectos para la formación de los docentes de la institución objeto de este estudio, así como de otras en las cuales se reconozca la inteligencia emocional como requisito fundamental del perfil del docente, como parte del currículo estudiantil y como eje de la educación de calidad.

Este informe de investigación cuenta con cuatro capítulos. En el primero se realiza una detallada contextualización de la problemática, se exponen los objetivos y se argumenta en torno al porqué realizar la investigación con la problemáticas descrita y el tema seleccionado. En el segundo capítulo se encuentran las definiciones y los soportes teóricos que fundamentan la investigación, en alusión a los autores y el modelo a seguir. En el tercer capítulo se describen los aspectos metodológicos que tienen lugar en la investigación. Por último, en el cuarto capítulo se encuentra el análisis de los resultados obtenidos por los profesores, a nivel general y por sinergias.

UNEC

CAPÍTULO I.
CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

UMECIT

Descripción del problema

La educación tiene por finalidad formar personas aptas para vivir en sociedad, capaces de ser productivos y de mejorar el contexto en el cual se encuentran. En otras palabras, tiene esta el deber de enfocar y acondicionar sus recursos físicos, humanos y económicos, entre otros, para la formación de personas capaces de desarrollar su propio potencial en todas las áreas de desarrollo. Esta es una meta ideal en cualquier contexto. Sin embargo, es común encontrar instituciones, así como comunidades, ciudades e incluso países en los que aún el sueño de una mejor educación es muy difícil de alcanzar.

Las tendencias mundiales apuntan a brindar una educación en la que se atiendan por igual las áreas de desarrollo humano, tanto física, intelectual, emocional, social, espiritual, por medio de lo que se denomina educación integral. Según Vivas (2015), los gobiernos del mundo han puesto sus ojos en la educación integral como una poderosa herramienta de transformación, algunos de ellos impulsados por deseos de progreso, de fortalecimiento de la democracia, de reducción de las desigualdades sociales y económicas. Por ello, los países progresivamente crean políticas para hacer más eficientes sus sistemas educativos, pues se han dado cuenta de que existe una correlación positiva entre inversión, calidad educativa y desarrollo de sus naciones.

Una educación integral es fundamental en la vida de todo ser humano y tiene una repercusión positiva en la sociedad, pues sustenta la equidad, la excelencia y el desarrollo en el mundo. En estudios realizados por la Organización de las Naciones Unidas, ONU, se pudo establecer, a partir de datos correspondientes a 114 países, entre 1985 y 2005, que “un año más de una completa educación está asociado directamente a una reducción de

1,4 puntos porcentuales del Coeficiente de Gini, principal indicador que mide la desigualdad" (citado en Vivas A. 2015, p. 11).

Precisamente la desigualdad, es lo que impide que todos tengan oportunidades de formación integral, mantiene abierta la brecha entre unos y otros en lo concerniente a calidad de vida. Esto repercute en que no todas las personas tienen la oportunidad de desarrollar su bienestar social, emocional, intelectual, físico, y económico, lo que da origen a sinnúmero de conflictos sociales. De igual manera, este tipo de situaciones dan paso a la violencia en diferentes contextos y se incrementa la frecuencia de enfermedades físicas y psicológicas. A su vez, aumentan las enfermedades sociales, cosa preocupante para los organismos de salud pública.

Un concepto aunado al de educación integral e igualdad es el de educación de calidad. Sequeira (2013), dice que los países del mundo comprometieron esfuerzos sostenidos a favor de una Educación para todos (EPT) en el 2000. Sostiene que desde entonces, gobiernos, sociedad civil, agencias de cooperación, bancos de desarrollo, entre otros interesados, han trabajado desde sus diversos ámbitos de competencia para contribuir a lograr las metas del programa Educación para todos. En este programa, la meta más relevante es la calidad educativa que se evidencia en los procesos educativos institucionales, pedagógicos, curriculares que apunten a desarrollar todas las áreas del desarrollo humano para **saber** (conocimientos, teorías, fórmulas), **hacer** (uso de métodos, estrategias, modos) y **ser** (actitudes, personalidad, control emocional, valores).

Impartir educación de calidad en un centro educativo implica dar una formación persona a persona, teniendo en cuenta su individualidad, sus capacidades, intereses, motivaciones, entre tantas cosas. Esto significa atender, además, elementos subjetivos del ser humano ligados a sus

sentimientos y emociones, muchas veces olvidados a la hora de realizar planes de aula, proyectos educativos institucionales y currículos pedagógicos.

Existen programas a nivel internacional que promueven la educación emocional y afectiva dentro de las instituciones educativas, pero no como objetivo principal. Un ejemplo son los intentos de la oficina regional de educación de la UNESCO (2015) para América Latina y el Caribe, por mejorar el clima escolar, pues desde esta se lleva a cabo un proceso de revisión de los avances y desafíos pendientes en la región en temas de desarrollo educativo.

Uno de los temas que parece no ser tomado en cuenta es el de la construcción del clima escolar. En palabras de Treviño (2012), el clima escolar se destaca porque tiene que ver con el manejo de los docentes en el aula de clases, su conducta dentro de la misma y el buen uso de sus habilidades emocionales, como lo que más influye en los aprendizajes. Además, ante la ausencia del buen clima, se promueve la violencia escolar que afecta negativamente el desempeño académico, se deteriora el capital social y se dificultan las habilidades para resolver conflictos de manera pacífica (Treviño, 2012; Cook, 2010).

El clima escolar en las instituciones depende en gran medida de La capacidad de regular las emociones y de la pertinencia en la expresión de las mismas, aspectos que alejan toda posibilidad de un clima escolar tóxico, como el que menciona Marín (2014) donde los niños y niñas tienen menores oportunidades de aprendizaje y de formación de las emociones. El clima escolar positivo está directamente relacionado con la inteligencia emocional de los maestros y maestras. Escalante (2017) se expresa de la siguiente manera: “la inteligencia emocional nos aproxima a la felicidad y es la que

más contribuye a un clima social constructivo en las organizaciones escolares" (p. 27).

Según Goleman (2012) la Inteligencia emocional (IE), ha sido acogida en el ámbito educativo a través del desarrollo de programas como el *Social and Emotional Learning o SEL*. Este y otros programas son de suma importancia en el currículo de muchos países del mundo para mejorar el clima escolar, ya que se apunta a educar el carácter de los estudiantes, a prevenir la violencia, el acoso escolar, la drogadicción, y ayudan a mantener la armonía escolar. Al respecto, es importante señalar que los programas SEL no se aplican en Colombia, a pesar de que la UNESCO en el año 2002 remitió a los ministros de educación de ciento cuarenta países del mundo los principios básicos para que se pusieran en marcha. Estos están reglamentados y son positivos para los niños y niñas (Marín, 2015).

La inteligencia emocional es beneficiosa no sólo para la construcción de un clima escolar positivo, sino también para otros aspectos de la vida de los estudiantes, como lo es su salud física y mental. En estudios realizados en Estados Unidos, se demostró que los alumnos universitarios con más inteligencia emocional percibida presentaban menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal y mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).

También, la inteligencia emocional prepara para el afrontamiento. El afrontamiento es la capacidad de hacer frente de manera responsable y positiva a las situaciones adversas y estresantes. En la investigación realizada por Salovey, et al (2002), cuando los alumnos fueron expuestos a tareas estresantes de laboratorio, percibieron los estresores como menos

amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea fueron más bajos e, incluso, se recuperaron emocionalmente mejor de los estados de ánimo negativos inducidos experimentalmente.

Con el dominio de las Tecnologías de la información y de la comunicación (Tic), en diversos órdenes y niveles de la vida de las personas, incluyendo las instituciones educativas, se han abierto múltiples posibilidades educativas, pero también se ha contribuido al incremento de alteraciones en variados aspectos cognitivos y emocionales; se evidencian comportamientos que rayan en lo patológico, como ansiedad, depresión, falta de disciplina, violencia, dificultad para resolver conflictos, trastornos de la alimentación y más. Estas situaciones se manifiestan como componentes de un analfabetismo emocional (Dueñas, 2002) y evidencian que tal problema tiene efectos muy negativos en las personas y en la sociedad (Goleman, 1996).

Es claro que se considera que las habilidades emocionales son necesarias para la vida, que hay una necesidad de aprendizaje de las mismas, que estas están presentes en las interacciones de docentes y estudiantes y que las instituciones educativas tienen también responsabilidades frente a ellas, pero aún no se comprende totalmente la importancia y trascendencia no sólo para la formación de un individuo pleno, autónomo, socialmente adaptado, sino en el propósito de transformar una sociedad en la que la violencia, la discriminación, la inequidad tienen protagonismo.

En las leyes colombianas sobre niños y adolescentes se establecen como responsables de la integridad emocional, física y cognitiva a las familias, la sociedad, el Estado y las instituciones educativas. También a estas últimas se les pide garantizar un buen ambiente escolar (Ley 1098 de 2006). Esto implica que la responsabilidad de la formación en habilidades

emocionales o inteligencia emocional recae indiscutiblemente sobre los planteles educativos.

Una tendencia que preocupa en Colombia es que la calidad educativa es vista más desde aspectos cognitivos, intelectuales, en áreas específicas del saber, que en los rasgos actitudinales de los aprendices, los cuales son aspectos relevantes que deben estar inmersos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, “hay que pensar que la calidad educativa también debe estar acompañada de un ambiente social y emocionalmente estable, realidad lejana para muchos estudiantes rodeados de violencia, segregación y desequilibrios sociales” (Ramírez, 2017, p. 2).

Un ejemplo de incorporación de los aspectos emocionales y sociales en la educación es el Programa para la evaluación internacional de alumnos, Ocde -Pisa, por su sigla en inglés-, que tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad. En estas pruebas, Colombia no ha quedado bien posicionada por sus bajos resultados, en comparación con otros países inscritos en este programa, por lo que el Ministerio de Educación está ejerciendo mayor presión sobre las instituciones educativas para obtener mejores puntuaciones en futuras pruebas.

En todo caso el interés por el tema de la calidad es criticado porque es evidente que se le da mayor valor a lo cognoscitivo que a las habilidades emocionales y afectivas. Esto es notorio porque las áreas identificadas como foco de evaluación en algunas pruebas internacionales son intelectuales, y son las mismas de las pruebas nacionales SABER 3°, 5°, 9° y 11° que se aplican en Colombia, las cuales son lectura, matemáticas, y ciencias. Hay decir que se realizan pocas preguntas sobre motivación, relativas a la

concepción del sí mismo y acerca de estrategias de aprendizaje, las cuales tienen poca relevancia en los resultados.

Martins (2016), en un artículo para la BBC, reprocha a las PISA su errada influencia en la selección de indicadores que miden las habilidades para vivir en sociedad. Este autor dice que "PISA evalúa habilidades importantes para un trabajo, pero educar es enseñar habilidades para la vida" (p. 2). Esto pone en evidencia nuevamente la desigualdad con que son intervenidas las dos variables más relevantes en la educación de calidad: por un lado, las capacidades cognitivas en lingüística, razonamiento matemático, manejo de las ciencias, que tienen mayor protagonismo en inversión de políticas, tiempo y esfuerzo; y por otro lado, las habilidades emocionales, que pasan a un plano secundario a la hora de invertir, capacitar y evaluar.

Otro vistazo al descuido en términos de otorgar importancia a la inteligencia emocional de docentes y estudiantes, se evidencia en Colombia desde el 2005, cuando se establece el método de medición de la calidad educativa a través del Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE, el cual de acuerdo a los cuadernillos *Boletín saber en Breve* emanados por el MEN, califica a cada institución en una puntuación del 1 al 10, y ésta es calculada a partir de las respuestas correctas de los estudiantes en las pruebas SABER en cuatro componentes: progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar.

Los tres primeros componentes de la prueba SABER tienen que ver con dominio de diversos conocimientos, con competencias cognitivas en lenguaje, matemáticas y con estudiantes que superan el año escolar. A estos tres componentes se les asignan 9 de los 10 puntos de la calificación total sobre calidad educativa, mientras que al ambiente escolar, el cual evalúa en el aula dos factores tan trascendentales como el seguimiento al aprendizaje significativo de los estudiantes y el ambiente socioafectivo que es propiciado

por los docentes en el salón de clases, cuenta con tan solo un punto de peso en la determinación de la calidad educativa en Colombia.

No basta con darle poco peso al componente ambiente escolar en el ISCE, sino que ni siquiera es tenido en cuenta en la media académica de los últimos años de bachillerato, grados 10º y 11º, niveles en los cuales los alumnos necesitan refuerzos en las áreas afectivas y sociales, por la etapa de desarrollo adolescente en que se encuentran. El componente de ambiente escolar, del que habla el ISCE, también considera contar con más y mejores herramientas de regulación emocional, como el modelamiento por parte de educadores para crear por ellos mismos ambientes agradables, armoniosos, de sana convivencia, con capacidades de resolución de conflictos que permitan a los estudiantes llegar a la educación superior y aspirar a la vida laboral, fortalecidos emocionalmente para afrontar los retos a los que se enfrenten.

Esta realidad colombiana sobre la forma de calificar la calidad educativa clarifica el panorama sobre la poca comprensión del valor que tiene, en este contexto, la inteligencia emocional en la adquisición de aprendizajes significativos, no sólo cognitivos sino aquellos verdaderamente útiles para vivir con bienestar en la sociedad.

Se pueden mencionar varias investigaciones que refuerzan la relación positiva entre inteligencia emocional y el rendimiento académico, a diferencia del coeficiente intelectual que, según la evidencia, no se correlaciona necesariamente con rendimiento académico (Pérez y Castejón, 2006).

A pesar de lo expuesto, dada la responsabilidad que tiene la escuela en la formación emocional, se realizan esfuerzos desde el Ministerio de Educación Nacional, quien se ha preocupado por desarrollar propuestas que

impacten de manera positiva a los más de ocho millones de niños, niñas y jóvenes que estudiaron en el 2017 en los niveles preescolar, básica primaria, básica secundaria y media (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2017). Uno de estos proyectos es el denominado *Plan Decenal 2016-2026*, cuya meta es brindar calidad educativa a la totalidad de la población infantil y adolescente sin distingo socioeconómico.

Este plan decenal del MEN de Colombia da los lineamientos para la calidad educativa desde los primeros años de vida. Como lo expresa la argumentación oficial, la educación debe proponer una atención oportuna y pertinente que impulse el desarrollo psicosocial y emocional de niños, niñas y adolescentes. Esto contribuye a igualar las oportunidades de desarrollo integral para todos, desde el nacimiento (Plan Decenal 2016 -2026. MEN).

El gobierno colombiano espera que los más de ocho millones de niños, niñas y adolescentes, en su paso por los niveles del sistema educativo, con la ayuda de sus docentes, identifiquen, desarrollen y practiquen tanto las capacidades cognitivas como las emocionales para que con el paso del tiempo puedan sentirse más seguros de quienes son, resuelvan sus conflictos de manera pacífica, tengan independencia en lo que saben hacer sin afectar a los demás, y puedan superar sus debilidades para desenvolverse mejor en su vida cotidiana, familiar, social y estudiantil. Sin embargo, los entornos en los que se pretenden alcanzar estos ideales están, en muchos casos, lejos de ser los ambientes ideales para alcanzar las metas deseadas.

La falta de intencionalidad, evaluación y seguimiento al entrenamiento de las habilidades socioemocionales lleva a que la violencia escolar sea una realidad en los colegios colombianos, pese a que “las instituciones educativas no reconocen la existencia de la violencia, no se hacen

conscientes, no es un tema importante de reflexión y, más aun, se niega su existencia" (Cabra, 2010). Esta violencia se da de diversas maneras y en diferentes direcciones entre los miembros de las comunidades educativas y se manifiesta a través de acoso, *bullying* y peleas, entre otras formas.

De acuerdo con la revista colombiana *Semana,* en su publicación especial de octubre del 2010, uno de cada tres estudiantes ha sido víctima de agresión física por parte de un compañero de curso. También, el Instituto Colombiano para la Evaluación indagó en las pruebas SABER acerca del *bullying* o matoneo. La indagación dio como resultados que el 29% de los alumnos de quinto de primaria y el 15% de los estudiantes de noveno reportaron haber sido víctimas de intimidación. Al comparar estas cifras con las de otros países se encontró que Colombia está dos veces por arriba del promedio en el mundo en matoneo.

Las cifras sobre prácticas de intimidación escolar son alarmantes y evidencian la necesidad de ajustes en las formas de prevención, pese a que en la Ley general de la educación colombiana 115, del 8 de febrero de 1994, se expone como fin de la educación el pleno desarrollo de la personalidad. En este caso, el pleno desarrollo es visto dentro de un proceso formativo equilibrado e integral. Sin embargo, hace falta mucho camino por recorrer en cuanto a fundamentos políticos, en la atención a las brechas existentes entre educación privada y pública y, en consecuencia, en las mejoras sustanciales en el ejercicio docente.

El papel que juega el docente con respecto a la inteligencia emocional, en la formación de estudiantes con habilidades emocionales, es fundamental, no solo para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases y el modelamiento de conductas, sino también para su propia estabilidad. Extremera, Fernández y Durán, (2003), indican de forma rotunda

que la inteligencia emocional favorece el ajuste personal, ayuda a afrontar el cansancio físico, además de lograr la motivación, evitar el desgaste emocional, controlar la disminución de la creatividad y sortear la resistencia a los cambios. Además, estos estudios reconocen que este énfasis permite aumentar los niveles de tolerancia y compromiso.

Se ha encontrado que la inteligencia emocional también tiene que ver con el síndrome de Burnout en los docentes, y este síndrome es cada vez más frecuente en los docentes. Al respecto, un estudio de la universidad Javeriana en Bogotá, en el año 2011, mostró la existencia del síndrome de agotamiento profesoral que se refleja en síntomas como cansancio extremo, fatiga y molestias, y que afecta a uno de cada cinco educadores. Con base en esto es fácil apercibirse de las dificultades que entraña alcanzar el perfil docente reclamado por las nuevas exigencias sociales y profesionales, pero existe una resistencia a las modificaciones necesarias del rol del profesor pues constituyen un importante foco de malestar docente (Bernal, Donoso, 2013).

Pareciera que con el tiempo los docentes en vez de incrementar la inteligencia emocional la pierden, pues tienen dificultades para sortear los conflictos que a diario surgen en el plantel educativo. Son también estos docentes quienes manifiestan problemas para entrar en armonía consigo mismo y con los demás. Además, rechazan ser autorregulados, realizar un ejercicio consciente de su personalidad con sentido social y capacidad de afrontar y resolver conflictos. En los sistemas de enseñanza, el agotamiento emocional del profesorado se ha convertido en un riesgo real (De la Torre, 2007; García, 2010; Marina, 2009). Esto indica que se está ante un problema de salud que tiene amplias repercusiones sobre la persona misma, con

enormes implicaciones sobre la interacción docente-alumno y, con ello, en la calidad de la enseñanza (Gómez, Rodríguez, Padilla, & Abella, 2009).

Un ejemplo de esta problemática en Colombia lo constituye la localidad de Kennedy, en Bogotá, donde cada dos días un maestro solicita incapacidad por ansiedad, miedo, angustia, entre otros problemas emocionales. Es grave la problemática que se experimenta en las instituciones educativas, y la inteligencia emocional de los docentes es cuestionable, sea por la falta de instrucción en las universidades encargadas de la formación docente, por la carencia de programas de educación emocional o por la falta de interés del docente por trabajar en su propio crecimiento personal. Parece contradictorio, en consecuencia, que los docentes encargados de formar idóneamente a millones de niños no cuenten con el constructo personal de aquello que pretenden enseñar.

Según los estudios, algunos profesores ni siquiera tienen en estima la inteligencia emocional como elemento indispensable de su práctica docente y menos como factor que posibilita el incremento de los aprendizajes en sus estudiantes. Hernández (2015) realizó un estudio con docentes en México en el que sólo el 50% de los docentes encuestados creen que si mejoran sus competencias emocionales se beneficiará su práctica profesional, mientras el resto no está seguro. Esto evidencia una problemática profunda relacionada con la falta de comprensión de los alcances de la inteligencia emocional en la vida personal y profesional del educador.

En definitiva, es necesario para el sano desarrollo emocional de los estudiantes contar con docentes con inteligencia emocional, con capacidad propia de identificar, comprender y regular las emociones. Estas habilidades influyen en los procesos de aprendizaje, en la salud física, mental y emocional de sus educandos y son determinantes para establecer relaciones

interpersonales positivas y constructivas con estos, cosa que posibilita elevación en su rendimiento académico (Cabello, Ruiz & Fernández, 2010).

Es importante destacar que un sano desarrollo emocional no sólo influye en el clima escolar, sino que repercute en la sociedad en general. En un estudio de Jiménez y López (2013) se concluyó que presentar habilidades emocionales, se asocia positivamente con la calidad de las interacciones sociales en la comunidad y con la conducta prosocial. Es importante entender esta influencia en la sociedad, sobre todo cuando hay niños que no han tenido la oportunidad de una formación emocional sana y potencialmente corren el riesgo de convertirse en adultos conflictivos, con pocas habilidades empáticas y poca autorregulación.

Debido a que por muchos años se vivió en Colombia una cultura de violencia, en la cual los grupos armados, la delincuencia común, las pandillas, los grupos narcotraficantes marcaron esquemas de resolución de conflictos, de afrontamiento de situaciones, patrones emocionales y conducta explosiva -intuitivos con poca o nula regulación-, para la fecha del presente estudio se mantienen patrones negativos de respuesta en variados contextos, vistos como normales (Arcadia, 2016). Según este estudio, parece que en un país violento, con profundas desigualdades sociales, con polarizaciones brutales, entre muchos otros, en el ámbito formativo se evita reconocer que no se han sabido atender necesidades psicoemocionales en las instituciones educativas.

Es importante advertir que a partir del año 2017 comenzó en Colombia un proceso de transición hacia el posconflicto. A raíz de esta gestión se firmaron acuerdos para la paz y se continuaron negociaciones con diversas organizaciones armadas, lo que instituyó un proceso que podría marcar el ritmo presente y futuro de la nación. Este proceso hace necesario trabajar

con ahínco desde las instituciones educativas en la formación de personas con habilidades psicosociales y emocionales para afrontar el reto de la transición de la guerra a la paz.

El MEN en su plan decenal 2016-2026, determina que el camino hacia la consolidación de la paz exige una educación que contribuya a formar buenos ciudadanos, a resolver los conflictos pacíficamente, a fortalecer la reflexión y el diálogo, así como a estimular la sana convivencia. Si bien el Estado y la familia comparten la responsabilidad de la educación con las instituciones educativas, estas últimas tienen un rol socializador para construir cultura ciudadana en la que cada miembro ejerce derechos y deberes. Esto lleva a reconocer que es a través de las funciones de socialización en las escuelas, “que se proporcionan oportunidades de adquirir y consolidar el sentido del ‘yo’, fortalecer la autoestima, para integrarse como miembro activo de la comunidad escolar y mantener relaciones sociales en diferentes niveles de convivencia” (Gil, 2011).

Precisamente los estándares básicos en competencias ciudadanas creadas por el MEN, son la ruta para que los docentes planeen su quehacer pedagógico y socializador en función de competencias, entre ellas las competencias emocionales, las comunicativas y las integradoras, para vivir de manera constructiva en la sociedad democrática (Jaramillo, Ochoa, Claux, 2004). El propósito de estas competencias es empoderar a las personas emocionalmente para vivir plenamente sus derechos, formar el carácter que les permita tener control de sus impulsos para encausarlos en palabras y acciones constructivas, la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás (Guía Nº 48 MEN).

Debe señalarse que sí existe un modelo con hilos conductores para promover las habilidades emocionales y, en consecuencia, la inteligencia

emocional en los colegios del país. Sin embargo, al no tratarse de una asignatura más, sino una responsabilidad compartida entre todos los docentes y administrativos de la institución, queda reducido este a un proyecto de convivencia y de resolución de conflictos con poco seguimiento y escasa influencia en las asignaturas ya existentes.

Este tratamiento superficial, ha facilitado el incremento de la violencia escolar y la presencia de problemas que amenazan la convivencia pacífica en los últimos años. Según la encuesta de victimización escolar realizada en el año 2006 por la Secretaría de Gobierno y la Universidad de los Andes, en Bogotá los principales tipos de violencia identificados fueron hurtos menores, con un porcentaje del 56%, seguido del maltrato emocional o matoneo, con un porcentaje del 38%. Además, destacan el acoso escolar, con un 15%, así como el acoso sexual, con un 30%. Estos porcentajes permiten precisar la falta de currículos que resalten la formación en el ámbito de la emocionalidad, la necesidad de elaborar planes de aula y de asignaturas, planes de mejoramiento continuos, todo planeado con base en análisis de niveles de inteligencia emocional en la comunidad educativa en general.

En otras palabras, en los establecimientos educativos no se está ahondando en la necesidad de la formación docente y estudiantil en las temáticas que reflejan dentro de la institución la inteligencia emocional, como por ejemplo percepción y expresión emocional, el libre desarrollo de la personalidad, convivencia pacífica, autocontrol emocional, participación responsable, respeto, valor a la pluralidad y las diferencias. En la realidad, los ámbitos de aprendizaje sobre la afectividad son frecuentemente relegados a un segundo plano en los programas educativos y de investigación, probablemente porque el aprendizaje afectivo es mucho

menos conocido" (Meredith, Fortner y Mullins, 1997, como se citó en Olivia, 2014, p. 426).

No brindar estas herramientas de vida trae aún más repercusiones en este caso a nivel de cobertura ya que algunos estudios -como el de Sáenz, Malagón, Quintero, Vélez y Parra (2010)- reflejan que a nivel nacional la falta de habilidades emocionales para resolver los conflictos entre estudiantes, docentes y directivos y el trato inadecuado entre compañeros tienen mayor incidencia en la deserción escolar de instituciones educativas urbanas.

Existe una percepción errada de excelencia en temas como el ambiente, el clima escolar y el manejo eficiente del estado emocional por parte de los docentes, que puede estar muy alejada de la realidad. Por ejemplo, en un estudio realizado en cinco municipios de Cundinamarca, Colombia, se encontró dicotomía entre docentes y estudiantes sobre las maneras de percibir el clima escolar. Según esta investigación, el 82,2% de los profesores expresó que el clima escolar es bueno en las instituciones educativas, en tanto que 47,5% de los estudiantes consideró en menor proporción que es bueno (López, Carvajal, Soto, Urrea, 2013).

También hay una percepción negativa en estudiantes sobre sus docentes, en lo concerniente a las habilidades empáticas que sus profesores ponen en práctica. En un estudio realizado con los estudiantes, padres de familia y docentes de colegios públicos y privados de Barranquilla, Colombia, se encontró que el 97% de los estudiantes niega que todos los profesores tienen una cordial relación con ellos. En un alto porcentaje los estudiantes perciben que no es buena la relación maestro-estudiante, que hay una distancia entre su guía y él, una tensión de parte de su maestro al cual es difícil acceder (Bernal y Saker, 2013).

En la institución educativa Alianza para el Progreso, de Ciénaga de Oro, Córdoba, Colombia, donde se realiza la presente investigación, se están presentando diversos problemas de convivencia que no se han podido solucionar. En lo que respecta a los docentes, cuando desarrollan sus actividades académicas, se detecta una actitud agresiva, con vocabulario soez y despectivo hacia los alumnos. Entre docentes y estudiantes se presentan continuamente pleitos, los cuales son presenciados por la comunidad educativa. Esta confrontación llega al punto de crear rivalidades entre grupos de alumnos contra docentes, ya que unos profesores influyen en algunos estudiantes para fomentar actitudes negativas hacia otros docentes, es decir usan de escudo y arma de ataque a sus mismos estudiantes. Para la fecha del presente documento, el secretario de educación municipal de Ciénaga de Oro, Luis Daniel Montes, el cuerpo de abogados y otros entes externos han tenido que ser llamados a mediar en los conflictos, situación que evidencia tensión en el clima escolar.

Entre estudiantes del mismo colegio también se han incrementado actitudes de intolerancia, las señales que indican poco control de impulsos agresivos frente a lenguajes no verbales, como miradas, gestos, roces físicos y otras manifestaciones. Las interpretaciones que suscita el lenguaje no verbal, en muchos casos erróneas, terminan en respuestas agresivas, sin pensar ni aclarar los acontecimientos por el diálogo. Algunas veces estos conflictos terminan en peleas a golpes que ameritan la presencia de las autoridades de policía, de infancia y adolescencia. Entre los meses de febrero y marzo de 2018, por ejemplo, se realizaron en promedio dos llamados a la policía por semana (Informe de Gestión, 2018).

Lamentablemente, son raras las buenas relaciones entre estudiantes y docentes debido a que no hay canales de comunicación efectivos. Lo más

notorio entre estos es el sobresalto emocional, los chismes, las críticas destructivas y los sarcasmos. Estas situaciones generan un mal clima educativo que no favorece el desempeño académico de los estudiantes.

Un hecho agravante es que los barrios colindantes a la institución pertenecen a estratos socioeconómicos bajos en los que es posible evidenciar las escasas habilidades socioemocionales por la frecuencia de riñas, los altos índices de violencia intrafamiliar reportados por los estudiantes en sus atenciones individuales (Informe de Gestión Psicoorientación 2017).

En relación al perfil profesional, después de revisar las hojas de vida de los profesores y profesoras, en específico sus logros académicos, se puede decir que el recurso humano del colegio Alianza para el Progreso se encuentra en un buen nivel de formación profesional en pregrado y postgrado, con títulos de especialistas en diferentes áreas del saber, lo que deja ver que las necesidades no son intelectuales, sino de manejo emocional. Es manifiesta esta problemática en la que los docentes parecen no tener claros sus errores a la hora de dar manejo consciente a sus emociones. Por ende, no conocen la importancia ni el alcance de sus habilidades emocionales para realizar su labor pedagógica de formación integral en los alumnos ni mucho menos el impacto en el desarrollo emocional de los estudiantes. Estos descubrimientos llevan a reconocer que se amerita indagar acerca de la capacidad de los docentes para identificar, comprender y regular sus propias emociones.

Descubrir el estado real de su inteligencia emocional se convierte en un fundamento argumentativo objetivo para gestionar e implementar estrategias institucionales y municipales que mitiguen las problemáticas expuestas que obstaculizan la consecución de las metas locales, nacionales e

internacionales de una educación de calidad para todos en la que los estudiantes adquieran las competencias para una vida feliz en sociedad.

Formulación del problema

Lo anteriormente expuesto, conlleva a la formulación de la pregunta objeto de esta investigación: ¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional en los docentes de la institución educativa Alianza para el Progreso, de Ciénaga de Oro, Departamento de Córdoba, Colombia, para el 2018?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Describir los niveles de inteligencia emocional de los docentes de la institución educativa Alianza para el Progreso, de Ciénaga de Oro, Departamento de Córdoba, Colombia, para el 2018.

Objetivos específicos

Identificar la percepción emocional de los docentes de la institución educativa Alianza para el Progreso, Ciénaga de Oro, Departamento de Córdoba, Colombia, para el 2018.

Caracterizar la expresión Emocional de los docentes de la institución educativa Alianza para el Progreso, Ciénaga de Oro, Departamento de Córdoba, Colombia, para el 2018.

Precisar la facilitación emocional que poseen los docentes de la institución educativa Alianza para el Progreso, Ciénaga de Oro, Departamento de Córdoba, Colombia, para el 2018.

Detectar los aspectos de la comprensión emocional que manifiestan los docentes de la institución educativa Alianza para el Progreso, Ciénaga de Oro, Departamento de Córdoba, Colombia, para el 2018.

Determinar cómo se expresa la regulación emocional los docentes de la institución educativa Alianza para el Progreso, Ciénaga de Oro, Departamento de Córdoba, Colombia, para el 2018.

Justificación e impacto

La presente investigación se justifica con base en los siguientes argumentos:

El contundente impacto de los sistemas educativos en las distintas áreas antropológicas, con énfasis en lo física, mental y emocional, para lo que las instituciones educativas requieren currículos idóneos en los que se establezca un plan de desarrollo homogéneo de las habilidades del estudiante, entre ellas las emocionales.

La necesidad de un alto estándar del perfil docente, que indiscutiblemente incluye la inteligencia emocional (Riaz & Khan, 2012). Este perfil se refiere a competencias en varios niveles para la toma de decisiones oportunas y acertadas, la comunicación asertiva, afectiva y efectiva, la solución de conflictos de manera creativa y exitosa, la cooperación, empatía y trabajo en equipo, competencias que en muchos docentes son escasas.

El cumplimiento parcial de las leyes de educación y los programas de Estado, que apuntan a la educación integral de calidad, en la que se desarrollen los estándares básicos de competencias emocionales

La responsabilidad compartida, pero trabajada de manera deficiente, que tienen los docentes de educar en competencias ciudadanas que favorezcan la construcción de un tejido social cooperativo, tolerante y con habilidades para la resolución de conflictos.

La exigencia que tiene cada docente de desarrollar propositivamente su inteligencia emocional, para sortear las situaciones de aula y para constituirse en modelo para sus estudiantes, en contraposición con la poca importancia que suele darse a la formación emocional en los docentes.

La percepción de la importancia de la inteligencia emocional en las escuelas por parte de directivos y docentes. Esta valoración dista de ser la ideal, pues escasean los programas, la evaluación y el seguimientos al incremento de la inteligencia emocional en la estructura educativa general.

La situación que constantemente viven los docentes al estar expuestos a situaciones estresantes que les pueden generar problemas de salud física, mental y emocional. Al respecto, la literatura ha demostrado que un buen desempeño en inteligencia emocional genera un menor riesgo de desarrollar el conocido síndrome del quemado o *burnout* en los docentes (Palomera, 2006). Además, el profesorado experimenta con más frecuencia un mayor número de emociones negativas que positivas en su ámbito laboral (Emmer, 1991).

La relación directa entre clima escolar e inteligencia emocional, puesto que las habilidades sociales que garantiza la inteligencia emocional son

fundamentales para crear y mantener buenas relaciones entre todas las personas que interactúan en las instituciones educativas.

El impacto a corto, mediano y largo plazo de la formación en habilidades emocionales sobre las familias y las comunidades circundantes a los colegios, ya que los estudiantes pondrán en práctica y reproducirán las competencias aprendidas en esos grupos al salir del colegio.

La calidad de vida que merecen estudiantes y docentes. Una buena vida es el eje fundamental del desarrollo humano, “se trata de un bien y con frecuencia de una finalidad” (Ferrater, como se citó en Salazar, 2010, pág. 41).

La violencia escolar que se presenta entre los estudiantes de las instituciones educativas del país, “violencia escolar que propicia resultados académicos bajos y refleja un clima escolar negativo” (Treviño, 2012, p. 5).

Las comunidades que pueden resultar muy difíciles de guiar, por las condiciones culturales, de violencia y socioeconómicas que requieren de una labor creativa, adaptativa, constante y de mucho tacto.

Sumado a estos argumentos, ocupa el interés del presente trabajo describir los niveles de inteligencia emocional en los docentes de la institución educativa Alianza para el Progreso, del municipio de Ciénaga de Oro, conocimiento importante porque, dentro de las cuatro instituciones educativas del casco urbano de esta localidad, esta se encuentra en último lugar por su bajo rendimiento en las pruebas nacionales SABER y su bajo puntaje en el Índice Sintético de Calidad Educativa, ISCE, sobretodo en el componente que evalúa el ambiente escolar (Informe MEN 2017).

Según reportes del MEN, en lo concerniente al componente ambiente de aula, que se evalúa en una escala del uno al 100, en el 2017 este colegio obtuvo en básica primaria 48 puntos, en secundaria 49 y en educación media, como se dijo anteriormente, no es tomado en cuenta este componente a la hora de evaluar la calidad educativa. El resultado corresponde a un puntaje bajo que no alcanza la media nacional, lo que evidencia una problemática que debe ser intervenida.

Es importante decir que no se encontraron antecedentes ni registros sobre estudios relacionados con la inteligencia emocional en docentes del departamento de Córdoba. Por tal razón, es oportuna la realización de esta investigación con la que se pretende elevar la importancia temática dada a esta considerada forma de inteligencia en las instituciones educativas, con énfasis en el colegio seleccionado. Por otra parte, revisiones amplias y rigurosas del concepto de inteligencia emocional -Matthews, Zeidner y Roberts, 2003; Zeidner, Mathews y Roberts, 2004; como fue citado en Pérez 2006-, plantean que la evidencia científica acerca del constructo de inteligencia emocional es aun escasa.

En cuanto al alcance y a los aportes, con esta investigación se espera generar impactos como los que se mencionan a continuación:

Cambios fundamentales de fondo tanto en la planeación curricular, como el proyecto educativo institucional PEI, que permitan un mejor ejercicio pedagógico y didáctico en la institución educativa Alianza para el Progreso.

Ampliar la perspectiva que se tiene sobre inteligencia emocional en los procesos educativos, por parte de los miembros de la comunidad educativa, especialmente directivos y docente.

Impulsar la introspección, la autoevaluación personal de los docentes y los demás participantes en la institución educativa que genere aspiraciones de crecimiento personal en el área emocional.

Mejorar la oferta de educación integral, de calidad educativa y de clima educativo que posicione a la institución en estudio en un mejor lugar entre las instituciones del municipio de Ciénaga de Oro. A su vez, potenciar la mejora la imagen de la institución ante la comunidad y, por ende, la ampliación de su cobertura educativa.

Así mismo, indagar sobre la inteligencia emocional de los docentes del colegio alianza para el progreso abre el camino para que se siga investigando este tema tan importante al interior de otras instituciones educativas de la región.

Esta investigación también puede contribuir a mejorar la calidad de vida de los niños niñas y adolescentes que estudian en el colegio, pues desde la primera infancia los niños y jóvenes pasan un gran tiempo del día en la escuela. Esto obviamente repercutirá posteriormente en la universidad, en el entendido de que muchas de sus buenas y malas experiencias presentes y futuras, además de los valores y conductas que tendrán en su etapa adulta, dependen de su proceso educativo, especialmente de la buena interacción que hayan tenido con sus docentes (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006).

Otro aporte de este estudio es contribuir a mejorar el concepto de la institución ante la vecindad, pues las apreciaciones de los padres de familia y vecinos, cuando se acercan a las instalaciones del colegio, son negativas, debido a que ha ido en crecimiento una mala fama en la comunidad por los continuos conflictos, con expresiones de agresividad e intolerancia.

Indagar en lo que a inteligencia emocional corresponde a los docentes de la institución de interés científico, para poner de manifiesto las necesidades y las potencialidades que tienen en esta área, por lo que los resultados obtenidos en la investigación permitirán tener referentes objetivos para el diagnóstico y tratamiento a nivel personal y grupal de la planta de personal docente, de manera que sean entrenados en habilidades emocionales que podrán impartir a sus estudiantes.

Los resultados detallados de la investigación podrán generar recomendaciones específicas sobres aspectos a trabajar en materai de percepción emocional, expresión emocional, facilitación emocional del pensamiento y comprensión y regulación emocional. Estos resultados atienden a una necesidad formativa para los docentes con bajas puntuaciones en algunos de los aspectos mencionados. Las instituciones de educación superior, la alcaldía municipal y las entidades de salud pública pueden, con base en los resultados del presente estudio, proponer cursos, estudios e incluso ajustes a los programas universitarios para mejorar la formación en inteligencia emocional.

UNECIT

CAPÍTULO II.
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

UNECIT

Bases teóricas, investigativas, conceptuales y legales

Las escuelas, colegios, universidades, son organizaciones sociales por excelencia. En ellas no sólo hay interacciones libres entre sus miembros, sino que ellas tienen potestad para realizar cambios y mejoras en los procesos de socialización entre sus integrantes y con las demás personas con las que interactúen fuera de los planteles educativos. Esto está registrado en la *Constitución Política de Colombia*, de 1991 en su artículo 67, que decreta que la educación es un servicio público que tiene una función social.

El estudiante que se matricula en los colegios progresivamente empieza a adaptarse a las circunstancias, a los tiempos, a los contextos, a las normas y a cuanto recurso formal y legal se instituya.

Son un sin número de procesos que las instituciones realizan para cumplir con lo contemplado en la Ley general de educación (Ley 115 de febrero 8 de 1994). En el artículo quinto de esta ley se describen los 13 fines de la educación en Colombia que orientan las demás normas. Dentro de esos fines es importante resaltar el primero, que establece una formación física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos, es decir una educación que desarrolle íntegramente a cada persona.

También es necesario resaltar los fines de la educación que aparecen en la Ley 115 de la educación colombiana (2, 3, 4, 6, 10 y 12), que destacan el desarrollo de aspectos personales, emocionales, la promoción de la sana convivencia, la calidad de vida y la integración social de los estudiantes. Como se observa a través del marco legal la educación en las instituciones educativas va más allá de los conocimientos que se puedan adquirir en las

materias que se desarrollan en los distintos niveles de preescolar, primaria, secundaria y media.

De cumplirse estos fines de la educación, se garantizaría el pleno desarrollo de la personalidad de la que habla la *Constitución política de Colombia,* en su artículo 67, situación distinta a la que variados autores han advertido cuando, a nivel de diseño académico, expresan; “estamos más que confundidos a nivel curricular pues se trabajan más de quince asignaturas por año, pero atomizadas y con contenidos en general impertinentes” (Zubiría, 2018, p. 3).

Es corriente la aceptación de que las materias y conocimientos que se dictan en muchos colegios del mundo, en su mayoría, no tienen mucha utilidad en el mundo real, pues son extemporáneas a las necesidades actuales de las personas. Los mismos estudiantes se dan cuenta de ello. Por ejemplo, un estudio en Estados Unidos revela que cuatro de cada cinco estudiantes que dejan el colegio dicen que les hubiese gustado tener aprendizajes de la vida real (Duarte, 2014).

Colombia no es la excepción en este aspecto, ya que por ley, al interior de los colegios, nueve asignaturas son áreas obligatorias y fundamentales para el logro de los objetivos de la educación. Estas materias son calificadas con un sistema de evaluación que cuantifica la suma de conocimientos memorizados, lo que demuestra lo limitado y estrecho del molde educativo, con una visión corta sobre desarrollo integral del ser humano.

Es imperante el tradicional afán de la educación por consolidar bancos de conocimientos, de precisar conceptos, fórmulas, registros históricos, entre otros aspectos, para estimular las competencias lógico-matemáticas y de

lecto-escritura, como si fuesen la totalidad de la dimensión del ser humano relacionada con la inteligencia.

Escuela e Inteligencia

Cuando se habla de la inteligencia como dimensión del ser, se debe entender que esta se asocia a otras dimensiones del ser humano, como las relaciones, las creencias, su biofisiología, los pensamientos, comunidad, culturas, clases sociales, trabajo, conocimientos y mucho más. La noción de inteligencia como meros saberes fue un concepto que tuvo aceptación en la ciencia, décadas atrás, pero ha dado origen a numerosas críticas, tanto ideológicas como políticas y científicas (Gould, 1981). La inteligencia sigue siendo un concepto controvertido en el siglo XXI por su resistencia a entenderse como un concepto holístico, que encierra mucho más que un coeficiente intelectual (Sternberg, 2007; Nisbett, 2009).

Las definiciones de inteligencia varían. Andrés (1997) afirmó que el constructo inteligencia tiene doble acepción: una coloquial y otra científica. En forma coloquial, el término se usa para describir algunos atributos que se manifiestan en las personas relacionados con la capacidad mental básica como creencias, pensamientos o teorías implícitas; mientras que en el mundo científico, la conceptualización depende del enfoque y perspectiva desde la cual se aborde.

Existen varias definiciones como la de Ceci (1994), para quien la inteligencia es la capacidad innata que sirve para un rango de posibilidades. Estas se desarrollan o no según la motivación y exposición a experiencias educativas relevantes. También, es importante revisar la definición de Humphreys (1971), quien asegura que la inteligencia es el repertorio completo de habilidades, conocimientos, sistemas de aprendizaje y

tendencias a la generalización adquiridos, considerados de naturaleza intelectual y que están disponibles en cualquier momento. Ambas definiciones apuntan a una inteligencia en virtud de habilidades pero que son afectadas por el medio y las experiencias educativas que tengan los individuos.

Una de las definiciones de inteligencia que se ajusta un poco más a la dimensión del término, es la usada por Gardner (1983, 1993), que dice que es la capacidad para resolver problemas y elaborar productos que pueden ser valorados en determinada cultura.

La amplitud del término inteligencia va más allá de una inteligencia única y cuantificable. Gardner (2000) establece que el ser humano tiene, en realidad, 10 tipos de inteligencias que por lo general las poseen la mayoría de personas, pero en diversos niveles. Cada persona, según sus características biológicas, de su cultura, personalidad, intereses, la forma como interactúa en su ambiente y su interpretación del mundo, estimula sus inteligencias y va encontrando un rumbo y una manera de reforzar aquellas con las que se identifica.

Los nueve tipos de inteligencia descritos por Gardner (1995), son:

1) Inteligencia lingüística: Es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral y escrita. Los profesionales que más la usan son los periodistas, los escritores, abogados, poetas. Por supuesto, los docentes son profesionales que requieren importante capacidad lingüística por su responsabilidad frente a los aprendizajes de sus estudiantes.

2) Inteligencia lógico matemática: Es la capacidad de usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente, y es fácil de medir de manera cuantitativa por sus características numéricas. Este tipo de inteligencia es

inherente a la labor docente, más de unos que de otros por su énfasis profesional, pero que en lo relacionado con la capacidad de razonamiento lógico, debe ser aptitudinal en todos.

3) Inteligencia kinestésica corporal: Es la capacidad de usar el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos. Los deportistas y los bailarines la desarrollan en alto rendimiento. En la educación es muy valiosa porque permite la manifestación por medio de la corporalidad de los valores, sentimientos y actitudes para ejecutar de manera efectiva actividades que requieran el uso de las partes del mismo, o para resolver problemas eventuales

4) Inteligencia musical: Esta capacidad permite percibir, transformar y expresar las formas musicales. Esta incluye la sensibilidad a las variaciones armónicas de ritmo, tono y timbre.

5) Inteligencia espacial: Es una capacidad que permite recrear el mundo físico y pensar en tres dimensiones (alto, ancho y largo). Comprende un conjunto de habilidades de ubicación y resolución de problemas que requieren visualización de imágenes y elementos.

6) Inteligencia interpersonal: Es la capacidad que permite la empatía, entender a los demás, interpretar lo que se observa en los gestos, las intenciones; es una capacidad muy valiosa para los docentes, ya que por lo general trabajan con grupos numerosos en donde se requiere la habilidad para detectar prontamente circunstancias personales y grupales con el fin de resolver problemas, de manera que se dé un buen ambiente para los aprendizajes.

7) Inteligencia intrapersonal: Implica poder comprender y regular los sentimientos y emociones propias, además de permitir construir la

percepción precisa respecto de sí mismo, para tener claro el yo frente al presente, pasado y futuro. Regader (2018) resalta el valor de esta inteligencia en las personas, pues asegura que les permite acceder a sus sentimientos y emociones para reflexionar sobre importantes elementos del yo.

8) Inteligencia naturalista: Es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, como objetos, animales y plantas, tanto del ambiente urbano, como rural, “entendiendo el modo en el que se relacionan entre sí [sic] y utilizar esta información para interactuar con ellos de manera beneficiosa” (Triglia, 2018).

Gardner (2000) ha investigado dos probables nuevas inteligencias: la inteligencia moral y la existencial. Estas pueden ser consideradas de la siguiente forma:

9) Inteligencia moral: Referida a las capacidades presentes en algunas personas para discernir entre el bien y el mal, preocupadas por el respeto a la vida y a la convivencia humana.

10) Inteligencia existencial. Señala la sensibilidad por la existencia del ser humano y se ocupa de las reflexiones sobre la trascendencia humana, sobre origen y el fin de las cosas. El contendido al que se refiere la inteligencia existencial es más difícil de ver, porque son cosas demasiado grandes o demasiado pequeñas, como por el ejemplo el universo y el átomo.

Gardner posteriormente planteó la existencia de otras dos inteligencias más: la sexual, relacionada con la forma de vivir el placer erótico sexual, y la digital, asociada con la habilidad para manejar las nuevas tecnologías (Ander, 2006).

Esta teoría de las inteligencias múltiples, permite ampliar la comprensión de la inteligencia humana, conocer sus distintas áreas de influencia, las variadas formas para aprender y manifestar conocimientos de diversas índoles, comprensión que va más allá de las tendencias educativas y políticas institucionales que se fundamentan en calificaciones del intelecto en áreas específicas.

Gardner (1995) también analizó las limitaciones que se presentan en las escuelas a la hora de desarrollar las inteligencias. Para esto consideró que el objetivo de las escuelas debe ser el de desarrollar las inteligencias y ayudar al estudiante a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencia, Para ello expuso, que desde la teoría que la obligación pedagógica y formativa de las instituciones educativas, corresponde modificar el enfoque de la medición del intelecto hacia una formación en inteligencias variadas, teniendo en cuenta las diferencias que caracterizan a cada estudiante. Y es que, precisamente las diferencias entre unos y otros, si no se saben asumir, generan conflictos que pueden terminar en violencia escolar, sobre todo porque las habilidades sociales no se desarrollan solo con desarrollar un coeficiente intelectual.

Poder desarrollar otras inteligencias favorece los aprendizajes. Se ha comprobado que en las escuelas con frecuente violencia existe un deterioro del capital social y se registra falta de habilidades para solucionar conflictos pacíficamente. A su vez, en estos contextos los estudiantes obtienen menores resultados académicos (Díaz-Aguado, 2005; Gottfredson & DiPietro, 2010; Román & Murillo, 2011).

Pese a lo anteriormente expuesto, las conductas agresivas se encuentran en aumento dentro de las instituciones educativas. Datos internacionales así lo corroboran: dos de cada diez alumnos en el mundo

sufren acoso y violencia escolar (UNESCO, 2017). En Colombia, por su parte, el panorama no es distinto. La Fundación Plan (2014) realizó un estudio en seis departamentos del país con 28.967 estudiantes de colegios públicos de básica primaria y bachillerato, en el que se encontró sobre los tipos de violencia escolar, que en el caso de las mujeres son comunes las amenazas (29,5 %), mientras que en los niños se da la violencia física (40 %). Además encontraron que el 22,5 % de los menores han ejercido algún tipo de violencia y, entre tanto, un 56,8 % de los menores se reconoce como víctimas de *bullying.* Es más, hay poblaciones étnicas en Colombia que se ven más afectadas, como la población afrodescendiente, en la que según este estudio el 77,5 % de los alumnos se han visto afectados por el acoso escolar (78 % de los niños y 77 % de las niñas).

Para contrarrestar el incremento de la violencia escolar en Colombia el gobierno creo la ley 1620 de 2013, denominada Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Esta ley pretende regular las acciones para que dentro de los planteles educativos se dé una convivencia agradable y un clima escolar positivo.

Clima escolar en las escuelas

Una buen clima escolar se destaca porque “existe colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por los otros” (Treviño, Advisor, 2012, p. 6). Puede decirse que el clima escolar es uno de los determinantes más importantes en el éxito de la educación, como lo confirma un estudio de la Unesco sobre esta correspondencia. Según los

hallazgos, los países más exitosos en las pruebas de medición escolar, como Canadá, Cuba, Finlandia y la República de Corea, son también los que tienen un clima social escolar más positivo (c.p. Aron 2011, p. 804).

Cada estudiante, docente y directivo aporta a la construcción del clima escolar con sus decisiones, reacciones, comportamientos y expresiones, más de lo que sus pensamientos, sentimientos y emociones le indican. Pero para el ajuste del clima en las escuelas, los docentes son esos agentes que con sus habilidades sociales y emocionales serían los que más influirían. Una investigación realizada por Barrientos (2016) en Madrid, España, tuvo por objetivo de estudio conocer la correspondencia entre las competencias socioemocionales de los maestros de educación infantil con su habilidad para manejar el clima social y emocional en el aula. La investigación fue descriptiva, con técnicas cuantitativas, realizada por medio de la autoevaluación de las habilidades socioemocionales de los maestros de Educación Infantil, medidas con el Inventario Bar-On. Los resultados indicaron que existía siempre relación directa entre la capacidad social y emocional de los docentes y el clima de su aula.

No hay duda de que las emociones están presentes en la vida escolar y que de ellas depende en gran medida la construcción del clima escolar. Por ello es importante comprender más sobre este concepto. Por ello, es importante tener presente que

> La emoción es una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de una persona, que es percibida en el interior de y recorriendo el cuerpo, y que, durante el trascurso de su vivencia, sume a la persona y a sus acompañantes en una realidad nueva y transformada, la realidad de un mundo constituido por la experiencia emocional (Denzin, 2009, p. 66).

> Todos los seres humanos pueden experimentar un gran número de sentimientos y emociones, pero cada uno de manera diferente activa los circuitos neuronales, actitudinales y comportamentales relacionados con ellos. Goleman (1995) reconoce que la herencia genética ha dotado de un bagaje emocional que determina el temperamento y que existe una variedad de circuitos cerebrales implicados en la actividad emocional, extraordinariamente maleables.

Si bien las emociones obedecen a un proceso neuropsicológico adaptativo, de protección, como lo aseguró Darwin (1872), todas las emociones son necesarias para el ser humano. El problema surge cuando se tornan negativas para la persona y para quienes le rodean, cuando su intensidad lleva a cometer actos no adaptativos debido, en muchas ocasiones, “a una mala interpretación emocional, o por no contar con las habilidades de regulación suficientes” (López, 2016, pág. 23).

Existen diversas teorías que determinan las formas en que se desarrolla la emocionalidad. Según León (1998), en su modelo octogonal integrador del desarrollo infantil, el ser humano se desarrolla en ocho áreas que interactúan en entre sí. Una de estas áreas es la afectiva, que se da gracias a la interacción del niño con los ambientes familiar, escolar y comunitario. Según esta autora una emoción o un sentimiento es “la ubicación ante un proceso de cambios que permite definir el sistema del yo” (León, 1995, pág. 31). Esta definición deja ver que hay procesos externos que mueven el sistema interno y que definen al ser en lo que tiene que ver con sus actitudes, sus acciones y conductas, entre otros aspectos propios de la personalidad.

La afectividad es influenciada positiva y negativamente por la cultura, los patrones de conducta familiares, la educación que recibe la persona, y los medios de comunicación, entre otros factores inciden sobre este particular.

Incluso, los factores pueden variar según el contexto en que la persona se encuentre, pues “estas emociones dependen directamente de la influencia del medio” (Manes y Niro, 2015). De ahí la importancia de contar con un sistema educativo que garantice la formación emocional.

Una corriente que ha ayudado a comprender la importancia de las emociones en la escuela es la neuroeducación, la cual permite comprender los procesos de aprendizaje en función de la calidad de experiencia y el flujo de emociones presentes en ellas. Las emociones están presentes no sólo en quien aprende sino en quien enseña. Por ello, es importante que su estudio sea un objetivo y, a su vez, método en la planeación escolar, no solo para el aprendizaje en las materias, sino porque estas emociones en muchas ocasiones no se dan de la mejor manera y deben mejorarse las expresiones emocionales, desaprendiendo y reaprendiendo nuevas maneras de interpretación y ejecución de las mismas (Anzueto 2012).

Las habilidades de reconocer y manejar las emociones que pueden ser desarrolladas por el ser humano se denominan Inteligencia emocional (IE) (Guevara 2011). Howard Gardner es el antecesor de lo que hoy se conoce como IE, pero quienes fueron los primeros en usar el término fueron Mayer y Salovey en 1990, quienes consideraban esta como la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. A pesar de lo novedoso del concepto, no logró tener mucho reconocimiento, hasta cinco años después, cuando Daniel Goleman en 1995 favoreció el interés mundial de este por medio de sus escritos.

La inteligencia emocional ha despertado el interés de varios autores, aún más en investigaciones en el campo educativo, ya que tiene un papel modulador en los alumnos y los trabajadores, tanto en su rendimiento como

en su vida personal (Gutiérrez y Fernández, 2004). También Goleman (2006) señala que “la importancia de la inteligencia emocional asociada al clima social positivo; para resolver conflictos en formas no violentas, lo que es característico de la cultura del buen trato” (p.806).

Un clima educativo idóneo es aquel donde existe un desarrollo consciente de la inteligencia emocional por parte del docente y una formación intencional de habilidades emocionales en los estudiantes, que permite crear relaciones interpersonales saludables entre los miembros de la comunidad educativa. Estas relaciones generan emociones agradables como esencia de los ambientes educativos favorables para desarrollo del potencial humano (Fernández & Palomero, 2004).

Al respecto, tal como se ha visto en la sustentación de esta investigación, la inteligencia emocional se construye en la persona y en esa dirección se sustenta el clima social escolar, como parte de la memoria social de esa persona. En ese sentido, los ambientes explican en gran medida el porqué de los comportamientos de las personas y los modos en que se dan las relaciones personales.

Modelos de la inteligencia emocional

Existen dos categorías de modelos teóricos para conceptualizar la IE. Uno, los modelos mixtos y, otro, los modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). El modelo mixto de la inteligencia emocional, ofrece una amplia definición de la IE e incorpora una serie de rasgos presentes en la personalidad que se refieren a competencias socio-emocionales, también a aspectos motivacionales y a diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Goleman, 1995).

El modelo de habilidad ofrece una visión ajustada a parámetros más prácticos. En este punto se encuentran teóricos como Salovey y Mayer (citado por Grewal & Salovey, 2005), que conciben la IE como una inteligencia legítima basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento humano. Al contrario de los modelos mixtos, los autores defienden que la IE se entiende como la habilidad para procesar información relevante de las emociones y es independiente de los rasgos estables de personalidad (Grewal & Salovey, 2005).

Según los modelos de habilidad, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio; es una visión funcionalista de las emociones, y se le dota de propósitos y rumbos. Conciben una inteligencia posible de ser desarrollada progresivamente para beneficios personales y comunes, todo esto acorde a lo que plantean Sternberg y Kaufman (1998), quienes consideran a la IE como la habilidad de adaptación a un ambiente en continuo cambio.

Al partir de las anteriores consideraciones sobre el modelo de habilidad, la IE puede ser vista como una habilidad que permite captar y procesar la información emocional del medio y del mismo modo ser camino motivacional para generar productos, ya sean decisiones, actitudes, comportamientos, entre otros. La IE “unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional” (Mayer y Salovey, 1997).

Modelo mixto de competencias emocionales de Goleman (1995)

De los primeros ocho tipos de inteligencia de los que habla Howard, descritos anteriormente, dos se refieren a la capacidad de comprender las

emociones humanas: la interpersonal, la intrapersonal, los cuales fueron tomados por Daniel Goleman (1995) para agrupar unos tipos de inteligencia bajo el nombre de inteligencia emocional. La inteligencia emocional determina, por ejemplo, la capacidad que tienen las personas para tolerar la frustración y la confusión, e incluso abarca la manera de reaccionar ante la adversidad. La capacidad de aprendizaje del ser humano está, por tanto, íntimamente ligada a su inteligencia emocional.

El modelo de las competencias emocionales desarrollado por Goleman (op. cit.) comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones hacia uno mismo y hacia los demás. Este modelo formula la IE en términos de una teoría del desarrollo y propone una teoría de desempeño aplicable de manera directa al ámbito laboral y organizacional, centrado en el pronóstico de la excelencia laboral. Por ello, esta perspectiva está considerada como teoría mixta, basada en la cognición, la personalidad, la motivación, la emoción, la inteligencia y la condición neurológica, es decir, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos. Goleman (op.cit.) habla de las siguientes habilidades, como parte de la Inteligencia emocional:

- Conciencia del sí mismo y de las propias emociones y su expresión.
- Autorregulación.
- Control de impulsos.
- Control de la ansiedad.
- Diferimiento de las gratificaciones.
- Regulación de estados de ánimo.
- Motivación.

- Optimismo ante las frustraciones.
- Empatía.
- Confianza en los demás.
- Artes sociales.

El modelo de Goleman (2001) concibe las competencias como rasgos de personalidad. Sin embargo, también pueden ser consideradas como componentes de la IE, sobre todo aquellas que involucran la habilidad para relacionarse positivamente con los demás. Esto es, aquellas encontradas en el grupo de conciencia social y manejo de relaciones.

Además Goleman (1995) enseña resultados de estudios realizados en instituciones educativas, habla del analfabetismo emocional que se presenta a nivel mundial y de cómo desde los colegios se ayuda a transformar muchas actitudes, con lo que se logra interrumpir el camino del niño hacia la delincuencia. Se podría decir que, para Goleman, las escuelas y en especial los docentes juegan un papel trascendental en el reajuste de esquemas emocionales negativos, es decir que, en el colegio los estudiantes desaprenden y aprenden nuevos y mejores esquemas emocionales, socialmente adaptativos aplicables a la vida cotidiana.

En resumen, los modelos mixtos, como el de Goleman, consideran la IE como una combinación de destrezas y rasgos de personalidad donde se observa más la parte teórica que la práctica, lo cual representa un problema de fundamento.

Modelo de habilidades de Mayer & Salovey (1997)

Debido a los cuestionamientos que se han hecho a los modelos mixtos, al considerarlos especulativos y basados en reflexiones personales (Cruz, &

Vargas, 2017), la mayor parte de investigaciones se orientan más a reconocer a la inteligencia emocional como una habilidad.

La presente investigación se centra en el modelo de habilidades de Mayer y Salovey, considerado como "el acercamiento teórico que más investigación está generando y cuyo planteamiento científico despierta una mayor atención entre los investigadores sociales" (Rodríguez, 2005, pág. 10). Específicamente para Salovey y Mayer la IE es "la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a [sic] y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios" (1990, pág.189). Ellos describen la IE por medio de cuatro habilidades básicas: habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y habilidad para regular las emociones al promover un crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997).

Para Mayer & Salovey (1997) era importante tener una medición objetiva que determinara las condiciones de la IE en las personas. Para ello crearon un instrumento de medición, un test de 48 ítems conocido como TMMS 48, que más adelante fue modificado por Extremera y Fernández Berrocal (como fue citado en Trujillo y Rivas, 2005), para crear una adaptación al español, y se redujo a tan solo 24 ítems, bajo el nombre de TMMS 24.

Las siguientes son las cuatros habilidades emocionales que se califican también en los test mencionados; no sin antes resaltar que Salovey (como fue citado en Fernández y Berrocal, 2005), señala que en el contexto escolar los alumnos se enfrentan diariamente a situaciones en las que tienen que

recurrir al uso de las habilidades emocionales para adaptarse de forma adecuada a la escuela. Por supuesto, los profesores deben también emplear su IE durante su actividad docente para guiar con éxito tanto sus emociones como las de sus alumnos. Por ello, a continuación se describen las habilidades documentadas por Mayer y Salovey (1997), a la luz de lo que ocurre en las aulas e instituciones educativas en su proceso de formación:

La percepción emocional

La percepción emocional es la primera habilidad. Esta describe el potencial de IE que se tiene para identificar y reconocer de forma correcta tanto los propios sentimientos como los de aquellos que acompañan a cada quien, en un momento determinado, y la sinceridad de las emociones expresadas por los demás.

La percepción emocional consiste en prestar atención a las indicaciones emocionales propias y de los demás, decodificar sus manifestaciones, tales como expresión facial, movimientos corporales, tono de voz, entre otros, a la vez que identifican también las reacción frente a las mismas de los estados de ánimo, las sensaciones. Una forma como esta habilidad se manifiesta es a través del reconocimiento que un docente puede hacer de las expresiones faciales de sus estudiantes para inferir las emociones que están experimentando (Fernández y berrocal, 2005, pág. 69). Todas estas percepciones emocionales de unos y otros son importantes para el desarrollo efectivo del proceso de aprendizaje, marca el ritmo, la dinámica de la relación docente-estudiante.

Los profesores con altas habilidades de percepción emocional son aquellos que distinguen el estado de ánimo del alumnado e identifican la discrepancia entre lo que él puede estar sintiendo o pensando y aquello que

realmente verbaliza (Fernández y Berrocal, 2005, pág. 69). El docente que ha desarrollado esta habilidad practica el autoconocimiento, se siente seguro de sí mismo y de sus emociones, y es capaz de, en un ambiente de comprensión, dar importancia a las emociones de sus estudiantes no sólo para enseñarles a identificarlas, valorarlas, expresarlas, sino también para hacerlo de la manera más conveniente.

La expresión emocional

Cuando Mayer y Salovey desarrollaron el modelo de habilidades consideraron la expresión emocional como parte de la percepción. Sin embargo, en esta investigación se consideran ambos conceptos por separado, debido a la importancia y amplitud de este componente en la IE.

La expresión emocional, es el complemento de la percepción interna y externa de las emociones, es la capacidad de hacer visible de manera adecuada todo el repertorio emocional vivenciado. Las expresiones emocionales no sólo son la reacción involuntaria o voluntaria física, gestual, comportamental y no verbal de la emoción, como lo documentó Darwin (1873) sino que también están relacionadas con la capacidad de usar los esquemas mentales aprendidos sobre cómo expresar sentimientos por medio de la lingüística o el habla.

Catalán (2017) comenta que el no expresar las emociones podría generar algunos problemas psicológicos como ansiedad, depresión y problemas de autoestima, debido a que hay una disminución y subvaloración de las capacidades propias para comunicarse. Se espera que los docentes tengan habilidades de expresión emocional, que sean asertivos, y equilibrados para expresar sus emociones tanto física como verbalmente, sobretodo en momentos de conflicto dentro de las instituciones educativas en

los cuales la comunicación, el diálogo y el sano debate pueden ser el medio para la resolución de diferencias o para su prevención.

La facilitación o asimilación emocional

La tercera habilidad es la facilitación o asimilación emocional (la segunda del modelo de Mayer y Salovey, 2997), esto es la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, pues “esta permite tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas” (Fernández y berrocal, 2005, pág. 70).

El proceso interno para la toma de decisiones o de posiciones frente a algo con base en las emociones y sentimientos es el foco de esta habilidad, es decir, cómo las emociones o los estados de ánimo afectan al sistema cognitivo en su labor de procesar la información. En los salones de clase se evidencia esta capacidad cuando los estudiantes mejoran en atención, percepción y memoria, cuando reaccionan con más o menos creatividad. También se observa en los docentes que manejan los estados de ánimo de sus estudiantes por medio de estrategias lúdicas, herramientas tecnológicas o espacios de interacción fuera de aula, para estimular los aprendizajes significativos, el pensamiento creativo.

La comprensión emocional

La habilidad de la comprensión emocional permite desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, así como etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos (Salovey & Mayer, 1997). Esta es una habilidad mediante la cual se hacen conscientes las emociones, se analizan para entenderlas en sus intensidades, modos, causas y consecuencias. Es un conocimiento

emocional que permite a la persona provocar o, en su defecto, evitar estados emocionales. O simplemente estar preparada antes de que surjan.

Las habilidades de comprensión emocional, en la rutina institucional, son fundamentales para la convivencia, la socialización y el sostenimiento de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. La empatía entre estudiantes permite a cada quien darse apoyo académico o emocional. Dedicar tiempo a la resolución de conflictos es también muestra de comprensión emocional en los colegios. Fernández y Berrocal (2005), consideran que

> Así también los docentes al ponerse en los zapatos de sus estudiantes evidencian alta comprensión del estilo emocional y la forma de actuar de sus alumnos, son capaces de conocer qué estudiantes están pasando por problemas fuera del aula y les podrán ofrecer un mayor apoyo (p. 70).

Que un docente realice el ejercicio de la comprensión emocional le faculta para modelar a sus alumnos los mecanismos del conocimiento emocional, por medio del cual se entienden, se sustantivan y se etiquetan las emociones. Esto brinda estabilidad ante las variaciones anímicas.

La regulación emocional

Después de que se han identificado y comprendido las emociones, se puede desarrollar la habilidad de regularlas. Al entender las informaciones que cada una de estas emociones proporcionan, reflexionar sobre las propias y las de los otros, es más fácil controlar los estados de ánimo, para permitir que las emociones agradables se mantengan o aumenten, y las desagradables se minimicen o se moderen (Caruso, Salovey, 2005).

> La regulación emocional es la habilidad más compleja de la IE. Esta dimensión incluiría la capacidad para estar abierto a los

> sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas (Fernández y berrocal, 2005, pág. 72).

En síntesis, este modelo de habilidades brinda en detalle las destrezas emocionales necesarias en las instituciones educativas para mejorar el clima escolar, los aprendizajes de los estudiantes y, en consecuencia, su desarrollo integral. La responsabilidad mayor recae sobre los líderes educativos -los docentes-, cuya capacidad para identificar, expresar, comprender y regular las emociones propias y de sus alumnos son el mejor índice del equilibrio emocional de su clase (Pena y Repetto, 2008).

Inteligencia emocional en los docentes

La inteligencia emocional en los docentes es requisito indiscutible para realizar un trabajo eficiente, sobre todo porque la responsabilidad de generar aprendizajes es reconocida como una de las tareas profesionales más estresantes. A juicio de Cabello, Ruiz y Fernández,

> La capacidad para identificar, comprender y regular las emociones es fundamental entre el profesorado, ya que estas habilidades van a influir en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral (2009, p. 42).

Varias investigaciones han realizado aportes significativos a la comprensión de la importancia de la inteligencia emocional en el ejercicio docente. Entre estas encontramos la de Escolar, De la Torre, Huelmo y Palmero (2016), quienes buscaron analizar la oferta formativa sobre educación emocional impartida en dos sedes de universidades de España. Este fue un estudio descriptivo y transversal en el que los resultados de la

investigación arrojaron que el 69,9% de los cursos dictados desde estas instituciones están relacionados con la educación emocional o inteligencia emocional. También encontraron que se ha triplicado la oferta de cursos en los últimos años y que los destinatarios principales son los profesores de educación infantil y primaria.

La relevancia de la investigación de Escolar et al (2016), radica en la importancia que merece la preparación de los futuros profesores para el desarrollo de su inteligencia emocional. De igual manera permite cuestionar la intencionalidad formativa en IE, tanto de la universidad formadora de profesionales en educación, como la de los profesores, al reconocer el valor de estas habilidades a la hora de implementar metodologías activas y coherentes con la formación integral de los estudiantes.

Otra investigación relevante es la de Rodríguez (2005), quien elaboró en Venezuela una tesis doctoral en la que recolectó datos con un cuestionario constituido por 64 ítems. Este instrumento arrojó resultados que indicaron que el nivel de inteligencia emocional de los docentes fue tan solo medio. En esta investigación también se evidenció que el personal docente poseía ciertas necesidades de adiestramiento para desarrollar su IE, pues tenían dificultades para reconocer los sentimientos propios y ajenos. Además, les costaba automotivarse para la regulación de las emociones internas y las relaciones con los demás.

La investigación de Rodríguez (2005), pudo dar pie a un programa de adiestramiento basado en inteligencia emocional, que es también una intención del presente estudio: llamar la atención de entidades de diversa índole para capacitación e intervención, según requieran los docentes del municipio

Son diversos los autores e investigadores que según Palomero (2009) ponen en duda la formación del profesorado en general en el plano socioemocional. Zabalza (2006) expresa que existe un problema intangible, que no es fácilmente abordable, pues la profesión docente está muy relacionada con ciertas cualidades personales que determinan su ejercicio docente. En definitiva, la manera de ser de un docente (muy autoritario, poco autoritario, paternalista, poco paternalista, muy creativo, muy displicente con los alumnos, muy distante o muy próximo), son cuestiones personales que afectan el tipo de trabajo que puede hacer. Pero en verdad no se sabe cómo incorporar ciertas cualidades, a la formación que se dicta en la universidad, ni siquiera en carreras donde se prepara a futuros profesores.

La formación universitaria en inteligencia emocional va más allá de una simple materia. Tiene que ver con la introyección de la necesidad de estar en continuo crecimiento y fortalecimiento de las habilidades emocionales. Palomero sostiene que “es necesario resaltar que la formación del profesorado habría de ser complementada con actividades de psicoterapia y de desarrollo personal” (2009:152). Esto para crear una conciencia metaemocional que mantenga activo el interés de los profesores por mejorar su nivel inteligencia emocional.

En un estudio llevado a cabo en colegios distritales del norte de Bogotá, Colombia, se mostraron resultados que evidencian la importancia del fortalecimiento de la inteligencia emocional en los educadores desde su formación como docente para contrarrestar los factores emocionales y de problemáticas del contexto de violencia que aquejan a gran parte de la población docente en los colegios de esta ciudad (Cuesta, Chiape, 2013).

Se pueden describir algunos indicadores que los profesores manifiestan cuando las emociones hacia sí mismos y hacia los que le rodean no son

inteligentes. De la Herrán (2004) menciona estos: poca confianza en sí mismos, menor tolerancia a la frustración, evitación de responsabilidades, irritación, autoritarismo, o por el contrario gran permisividad, sensibilidad a la agresividad percibida, culpabilidad, opción por la rutina; también, una serie de dificultades tanto personales como didácticas que obstaculizan la labor, docente, pues se entiende que el educador que muestra este tipo de actitudes no se encuentra en condiciones para realizar una práctica profesional óptima, lo que por ende, repercute en el clima del aula, así como en el aprendizaje y motivación de sus alumnos.

Un profesor hábil emocionalmente, encuentra sentido y significado a lo que hace, logra un equilibrio entre sus competencias emocionales y la profesionalización exigida, es consciente de quién es él y quiénes son los alumnos a su cargo, favorece climas y relaciones sanas y constructivas y, en consecuencia, los propósitos educativos se ven materializados. Esto potencia los pasos hacia la meta de una educación de calidad para todos.

La Inteligencia emocional y el municipio Ciénaga de Oro

La problemática educativa y, en especial, la relacionada con la inteligencia emocional de los docentes se manifiesta en diferentes regiones del país. Ya previamente, en varias instituciones de Colombia se han realizado estudios sobre inteligencia emocional, que constituyen antecedentes importantes para esta investigación.

Una investigación colombiana realizada por López Pacheco (2016), en la capital del país, Bogotá, se centra en dos aspectos relacionados entre sí: por un lado la evolución del concepto de inteligencia emocional en los docentes del colegio y, por otro lado, la evaluación de algunas habilidades de Inteligencia emocional de los docentes de la Universidad Militar.

La investigación de López Pacheco (2016), toma en cuenta algunas variables sociodemográficas y profesionales, como el género, la edad y la experiencia docente. Para este estudio se utilizó la escala tipo Likert auto-informada, validada en español y denominada TMMS-24. En los resultados se observó que los docentes en general presentan una puntuación adecuada, de acuerdo a los criterios de evaluación pero que varía su puntuación dependiendo de cada variable tenida en cuenta como edad y género.

Esta investigación utilizó dos instrumentos, una encuesta y la escala TMMS-24 de Mayer y Salovey, para analizar la inteligencia emocional de los docentes. Una adaptación de esta misma Escala se usará en la presente investigación como instrumento de recolección de datos, de manera que contenga ítems que describan situaciones de la vida real más que estados generalizados, como los que se encuentran en el TMMS-24.

El municipio de Ciénaga de Oro se encuentra en el Departamento de Córdoba, tiene una población aproximada de 66.977 personas, distribuidas en 12 zonas veredales y un casco urbano con 23 barrios.

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, el 32% de la población orense se encuentra en edades comprendidas entre los cinco y los 19 años. De estos, el 70% reciben educación en algún centro educativo. Pero no sólo en colegios públicos y privados del municipio y sus veredas, sino también en importante los municipios vecinos donde hay ofertas educativas del sector público y privado.

En el caso específico de la institución educativa Alianza para el progreso, uno de las cuatro colegios públicos del casco urbano del municipio de Ciénaga de Oro, este es un colegio que atiende niños, niñas y

adolescentes en los niveles preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, con 1280 estudiantes distribuidos en dos sedes y dos jornadas: mañana y tarde.

Los estudiantes del colegio Alianza, en su mayoría, son provenientes de barrios de escasos recursos, de sectores deprimidos del municipio, sin saneamiento básico y no cuenta con todos los servicios públicos. En estas comunidades habitan familias victimas del desplazamiento forzado del interior del país y de fuera del país, en especial de Venezuela.

Es común, en estas comunidades, apreciar dinámicas sociales poco adaptativas que se han convertido en una cultura de violencia percibida como normal. Los habitantes han aprendido a convivir en medio de diversidad de pandillas y múltiples puntos de microtráfico que amenazan y vulneran el desarrollo psicosocial de los estudiantes.

Los patrones de violencia, agresión y conflictos, de los cuales habla la ley Nº 1620 y su decreto reglamentario Nº 1965 de 2013, que han sido inicialmente aprendidos en el hogar y su contexto, se manifiestan frecuentemente entre los estudiantes del colegio Alianza para el Progreso. A esto se suma el hecho de que la mayoría de los docentes refuerza socialmente algunas conductas poco adaptativas de los estudiantes, lo que afecta directamente el clima escolar de esta institución.

En este colegio laboran 38 docentes, entre los que se observan conductas muy diferentes a las mencionadas por los autores cuando se refieren a la inteligencia emocional, pues en las instalaciones del plantel se presentan fuertes conflictos entre docentes, con explosiones emocionales y retaliaciones en las que se involucra a los estudiantes. Pareciera que no existen filtros para expresar las emociones y los pensamientos, ni menos un

proceso de comprensión de los mismos para tomar decisiones ni para asumir o cambiar actitudes.

Estas características especiales del grupo de docentes de la institución son una seria dificultad para educar en el contexto donde viven los estudiantes, no solo por la necesidad de afrontar las manifestaciones emocionales que afectan la convivencia estudiantil y el clima escolar, sino porque es necesario influenciar su realidad personal, social y cultural presente y futura.

La IE en el Colegio Alianza para el Progreso, de Ciénaga de Oro, y en especial la IE de los docentes de este contexto, pueden verse como temas amplios y difíciles de abordar, pero los mismos son de suma importancia para lograr los fines educativos. Es tiempo de tomar en serio las repercusiones del déficit en habilidades emocionales, al interior de los colegios, no sólo para mejorar el ambiente escolar sino para generar cambios sociales a corto, mediano y largo plazo.

Sistema de variables

Al tener en cuenta que el objetivo del estudio apunta a describir los niveles de inteligencia emocional de los docentes de la institución educativa Alianza para el Progreso de Ciénaga, Departamento de Córdoba, Colombia, para el 2018 por medio de una escala de Lickert, de inteligencia emocional,, se considera que la variable es Inteligencia emocional y sus sinergias son, en consecuencia, percepción emocional, expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

Evento a describir: Inteligencia emocional, considerada como el conjunto de habilidades para reconocer y manejar las emociones que pueden

ser desarrolladas por el ser humano. La inteligencia emocional está conformada por cinco sinergias:

- Percepción emocional: Consiste en prestar atención a las indicaciones emocionales propias y de los demás, decodificando sus manifestaciones, como expresión facial, movimientos corporales, tono de voz, entre otros, a la vez que se identifican también las sensaciones o reacciones frente a las mismas.

- Expresión emocional: entendida como la capacidad de hacer visible el repertorio emocional vivenciado por medio de las dimensiones corporal y lingüística.

- Facilitación emocional: referida a la habilidad para acceder, aprobar y generar sentimientos que faciliten el pensamiento positivo para la toma de decisiones y la resolución de conflictos

- Comprensión emocional: Se expresa como habilidad para hacerse consciente de las propias emociones, desglosar, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos, considerando sus causas y consecuencias.

- Regulación emocional: entendida como la capacidad para reflexionar y regular las emociones propias, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas.

Operacionalización de las variables

A continuación se presenta la tabla de operacionalización utilizada para la construcción del instrumento en la que la inteligencia emocional es el

evento de estudio. En la tabla se incluyen las sinergias del evento y los indicios para cada sinergia.

Cuadro N° 1. Operacionalización del evento Inteligencia emocional

Evento	Sinergias	Indicios	Ítems	Instrumento	Fuente
Inteligencia emocional: Habilidades de reconocer y manejar las emociones que pueden ser desarrolladas por el ser humano	Percepción emocional	Identifica sus emociones	3, 8, 13,19,23, 30,37	Escala de Inteligencia emocional TMMS-24. MAYER & SALOVEY. Adaptada por Contreras (2018)	Todos los docentes del Colegio Alianza para el Progreso, Ciénaga. En total 38 docentes
		Distingue entre unas emociones y otras			
		Valorar			
	Expresión Emocional	Lingüística	1, 5, 9, 11, 15, 26, 35		
		Corporal			
	Facilitación o asimilación emocional	Conciencia emocional	2, 7, 17, 20, 25, 28,32,36.		
		Toma de decisiones			
		Resolución de problemas			
	Comprensión emocional	Analizar	4,10, 18, 21, 24, 29, 31, 34.		
		Categorizar			
		Sentido personal de las emociones			
	Regulación emocional:	Control emocional	6,12, 14, 16, 22, 27, 33, 38.		
		Impulso/ reflexión/ acción positiva			
		Impulso/ reflexión/ acción negativa			

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de autor

CAPÍTULO III
ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

UNECIT

Enfoque y método de la investigación

Este estudio se va a trabajar desde la comprensión holística, en dos sentidos. Por una parte, desde el punto de vista antropológico porque se parte de una visión integral del ser humano, en la cual la educación, además de lo cognitivo, incorpora otras dimensiones como la emocional, la volitiva-social, la biofisiológica y la ética (Hurtado, 2010), de modo que la inteligencia emocional se expresa en la confluencia de las dimensiones cognitiva y emocional. Por la otra, desde el punto de vista del proceso metodológico porque se asume la investigación como un tránsito a lo largo de la espiral holística.

La comprensión holística de la ciencia tiene su raíz en la filosofía, en planteamientos como el de Aristóteles (como se citó en Hurtado, 2010), quien afirmó que el todo es más que la suma de las partes, y de Heráclito (como se citó en Hurtado, 2010), para quien cada evento expresa la totalidad a la que pertenece. Desde el puno de vista epistemológico, la compresión holística de la ciencia concibe el conocimiento como un continuo con diferentes niveles de profundidad. Este continuo se evidencia en la jerarquía de los objetivos de la investigación y en la espiral holística como modelo integrador.

Con respecto a la pragmática metodológica, se va a trabajar con el método holopráxico (Hurtado, 2010), que constituye un sintagma de los métodos de investigación y representa las etapas comunes que presentan los métodos de los diferentes modelos epistémicos. El método holopráxico es un holométodo que muestra los estadios generales del proceso de investigación, pero cada investigador escoge los estadios por los que necesita transitar, con base en su objetivo general, su tipo de investigación, y el conocimiento previo que ya se tenga del evento de estudio en el contexto

a trabajar. A continuación se describen cinco estados descriptivos, los cuales constituyen etapas del método holopráxico que corresponde a esta investigación.

UNECIT

Cuadro N° 2.

Tabla holopráxica de la investigación

Objetivo específico	Estadio	Evento	Unidad de estudio	Población	Muestra	Diseño	Abordaje	Técnica e instrumento	Técnica de análisis
Identificar la percepción emocional de los docentes de la institución educativa Alianza para el Progreso, Ciénaga, Departamento de Córdoba, Colombia, para el 2018.	Descriptivo	Percepción emocional como sinergia de Inteligencia emocional	Docentes	Todos los docentes del Colegio Alianza para el Progreso de Ciénaga. En total 38 docentes	No hay muestreo. Se trabaja con toda la población	De campo Transeccional Contemporáneo Univariable	Cosmológico Etic Exógeno	Técnica encuesta Instrumento Escala de Inteligencia emocional	Estadística descriptiva, con mediana, frecuencias y porcentajes
Caracterizar la expresión Emocional de los docentes de la muestra	Descriptivo	Expresión emocional como sinergia de Inteligencia emocional	Docentes	Todos los docentes del Colegio Alianza para el Progreso, Ciénaga.	Se trabaja con toda la población	De campo Transeccional Contemporáneo Univariable	Cosmológico Etic Exógeno	Técnica encuesta Instrumento Escala de Inteligencia emocional	Mediana, frecuencias y porcentajes
Precisar la facilitación emocional que poseen los docentes de muestra	Descriptivo	Facilitación emocional como sinergia de Inteligencia emocional	Docentes	Todos los docentes del Colegio Alianza para el Progreso de Ciénaga.	Se trabaja con toda la población	De campo Transeccional Contemporáneo Univariable	Cosmológico Etic Exógeno	Técnica encuesta Instrumento Escala de Inteligencia emocional	Mediana, frecuencias y porcentajes
Detectar los aspectos de la comprensión emocional que manifiestan los docentes de la muestra	Descriptivo	Comprensión emocional como sinergia de Inteligencia emocional	Docentes	Todos los docentes del Colegio Alianza para el Progreso, Ciénaga.	Se trabaja con toda la población	De campo Transeccional Contemporáneo Univariable	Cosmológico Etic Exógeno	Técnica encuesta Instrumento Escala de Inteligencia emocional	Mediana, frecuencias y porcentajes
Determinar cómo se expresa la regulación emocional los docentes de la muestra	Descriptivo	Regulación emocional como sinergia de Inteligencia emocional	Docentes	Todos los docentes del Colegio Alianza para el Progreso de Ciénaga.	Se trabaja con toda la población	De campo Transeccional Contemporáneo Univariable	Cosmológico Etic Exógeno	Técnica encuesta Instrumento Escala de Inteligencia emocional	Mediana, frecuencias y porcentajes

Furente: Elaboración propia a partir de formato original de Hurtado de Barrera, 2010

Tipo de investigación

La presente es una **investigación descriptiva**. Este tipo de investigación se orienta a caracterizar un evento de estudio, con el fin de determinar cómo es y, en oportunidades, cómo se manifiesta. En este caso particular, se pretende recoger datos que generen conocimiento del nivel de inteligencia emocional de los docentes del colegio Alianza para el progreso, con base en el modelo de Mayer y Salovey (1997).

Diseño de investigación

Esta investigación cuenta con fuentes vivas en su contexto natural. Por lo tanto, cuenta con un diseño de campo. Para Arias (2012), este diseño permite la recolección de los datos directamente de las unidades investigadas.

En cuanto a su temporalidad, se hizo una sola recolección de datos para estudiar el evento, en un solo momento y en el presente, lo cual corresponde a un diseño transeccional (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), y contemporáneo porque el propósito es “obtener información de un evento actual” (Hurtado).

Por último, en cuanto a la cantidad de eventos de estudio, es univariable, pues se estudia un solo evento, como lo es Inteligencia emocional.

Población y muestra

El contexto de esta investigación fue el municipio de Ciénaga de Oro, en el departamento de Córdoba. Este cuenta con cuatro colegios de carácter

oficial que en el casco urbano, de los cuales dos, según reportes del Ministerio de Educación, se encuentran por debajo del índice sintético de calidad y no han podido superar las metas de mejoramiento anual. La institución Alianza para el progreso es uno de ellos. La población total de docentes en el colegio es de 38 profesores nombrados por el Estado. Para los fines de la presente investigación se tuvo a conveniencia tomar como muestra el 100% de la población de educadores de la institución educativa.

Cuadro N° 3:

Relación de docentes de primaria de la institución

Grado	Cantidad	Hombres	Mujeres
Preescolar	5	0	5
Primero	3	0	3
Segundo	2	0	2
Tercero	2	0	2
Cuarto	2	1	1
Quinto	2	1	1

Fuente: Datos proporcionados por la institución

Cuadro N° 4:

Relación de docentes de bachillerato de la institución

Materia	Cantidad	Hombres	Mujeres

Matemáticas	4	4	0
Lengua castellana	3	2	1
Ciencias sociales	3	2	1
Ciencias naturales	3	3	0
Ingles	2	1	1
Ética	1	0	1
Tecnología	2	1	1
Educación física	2	1	1
Física	1	1	0
Química	1	0	1

Fuente: Datos proporcionados por la institución

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica de recolección de datos que se utilizó en este estudio fue la encuesta. El instrumento fue una adaptación de la escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Fernández, Extremera, y Ramos (2004), que, a su vez, representa una versión corta en español de la *Trait Meta-Mood Scale*, diseñada en 1995 por Salovey y Mayer.

El instrumento original contiene tres subescalas -percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional-. Estas subescalas corresponden a las sinergias de Inteligencia emocional. A este TMMS, adaptado para esta investigación, se agregaron dos nuevas sinergias: expresión emocional y facilitación emocional. En total, se cuenta con un total de cinco.

Las cinco sinergias están distribuidas en 38 ítems que se puntúan en una escala tipo Likert (desde 0=Total desacuerdo, hasta 4=Total acuerdo), Los rangos de calificación de puntaje bruto para las subescalas Percepción

emocional y Expresión emocional son de 0 a 28 puntos, y para facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional, de 0 a 32 puntos.

El puntaje bruto total arrojado por la escala fue de 152 puntos. Este puntaje se transformó a una escala de 50 puntos para el total de la escala y para cada sinergia, a fin de facilitar la comparación entre los puntajes de las distintas sinergias.

Para la interpretación de los resultados se utilizó la tabla que se muestra en el cuadro N°5. Esta tabla se construyó con cinco intervalos iguales de la escala de 0 a 50, dado que la escala Lickert tenía cinco alternativas de respuesta.

Cuadro N° 5.
Categorías de interpretación del instrumento

Intervalo	Categoría
0 a 9,9	Muy baja
10 a 19,9	Baja
20 a 29,9	Media
30 a 39,9	Alta
40 a 50	Muy alta

Fuente: Elaboración propia

La aplicación del instrumento se puede hacer de forma individua o, cuando corresponde, colectiva, con una duración promedio de 10 minutos para completar la escala. En este caso se aplicó a los docentes de manera colectiva.

Validez y confiabilidad de los instrumentos

La validez de constructo de la Escala de Inteligencia emocional se trabajó inicialmente mediante la elaboración de la **tabla de operacionalización**, a partir de la identificación de las sinergias y los indicios desde la teoría de Inteligencia emocional.

Posteriormente, como mecanismo para garantizar la validez se realizó un proceso de validación por tres jueces expertos en el tema. Esta validación arrojó información que permitió eliminar y agregar algunos ítems (ver Anexo 1: Instrumento final). La validación arrojó inicialmente, un índice de validez de 0,87, el cual se considera aceptable, porque supera el mínimo de 0,75 (Ver Anexo 2: Tabla validación por Jueces).

A pesar de que el índice de validez obtenido de la valoración de los expertos estaba por encima de 0,75, se revisaron algunos ítems que presentaron desacuerdo entre ellos. Debido a esto, el ítem 16 se eliminó y el ítem 18 se reubicó. Esto permitió que el índice de validez por expertos aumentara a 0,92. Los ítems 6, 20 y 39 permanecieron iguales, a pesar de que los expertos mostraron desacuerdo, porque se consideró que estaban bien ubicados (ver Anexo 3: Constancias de validación por Jueces).

Se hicieron los cálculos de confiabilidad con la fórmula Alfa de Cronbach. La escala adaptada cuenta con una fiabilidad de 0,819; es una puntuación que según George y Mallery (2003, p. 231) corresponde a un buen Coeficiente alfa, ya que es mayor a 0.80. Las correlaciones ítem-total se encuentran en el Anexo 4.

Cuadro N° 6:

Confiabilidad total de la Escala de Inteligencia emocional

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,819	38

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento a la muestra

Por otra parte, para poder interpretar los resultados de cada sinergia con confianza, también se calculó el Alfa de Cronbach para cada una de las sinergias de inteligencia emocional. En el Cuadro N° 7 se muestran los resultados de la confiabilidad para cada una de las sinergias de inteligencia emocional.

Cuadro N° 7:
Confiabilidad de las sinergias de IE

Sinergia	N° elementos	Confiabilidad
Percepción emocional	7	0,712
Expresión emocional	7	0,746
Facilitación emocional	8	0,671
Comprensión emocional	8	0,711
Regulación emocional	8	0,645

Fuente: obtenidos de la aplicación del instrumento a la muestra

Según el registro obtenido, los valores obtenidos en su mayoría son de fiabilidad aceptable, pues están alrededor del 0.70. Esto evidencia estadísticamente que hay consistencia interna y relación del instrumento de medición con la teoría que lo sustenta el instrumento. Sólo las sinergias Facilitación emocional y Regulación emocional están un poco por debajo del criterio mínimo de 0,70, pero se mantienen muy cerca. Esto sugiere que para próximas investigaciones sería valioso hacer algunas mejoras al instrumento.

Técnicas de análisis de los datos

El análisis de datos se realizó por medio de la estadística descriptiva. Se calculó la mediana para el grupo, con su respectivo gráfico de caja y bigote, tanto para el puntaje global de Inteligencia Emocional, como para cada una de las sinergias. Se trabajó con la mediana, debido a que las puntuaciones estaban en un nivel de medición ordinal.

Para complementar la información se calcularon frecuencias y porcentajes de docentes por cada categoría de Inteligencia emocional y por cada categoría de las sinergias, según la tabla de interpretación y los resultados se representaron con los respectivos gráficos de sectores. Además se hizo un análisis por ítem con las frecuencias y porcentajes de profesores, que habían seleccionado cada alternativa de respuesta de los ítems, para cada sinergia, cuyos resultados se representaron con gráficos de barras. Esto permitió determinar las fortalezas y debilidades de los docentes en cada una de las sinergias de Inteligencia emocional.

UNEG

CAPÍTULO IV.
ANÁLISIS DE RESULTADOS

UNECIT

Procesamiento de los datos

A continuación se presenta el análisis de los datos obtenidos de la aplicación de la prueba de inteligencia emocional a los docentes del colegio Alianza para el Progreso. Se inicia con el análisis global del evento de estudio –Inteligencia emocional-, y posteriormente se describe cada una de sus cinco sinergias. La descripción de cada sinergia incorpora además el análisis de ítems.

Análisis global de la inteligencia emocional

Para el análisis global de la inteligencia emocional se calculó la mediana, debido a que los datos se encontraban en nivel ordinal. Para representar la mediana se utilizó un gráfico de caja y bigote. Los resultados se muestran a continuación, en el Cuadro N° 8.

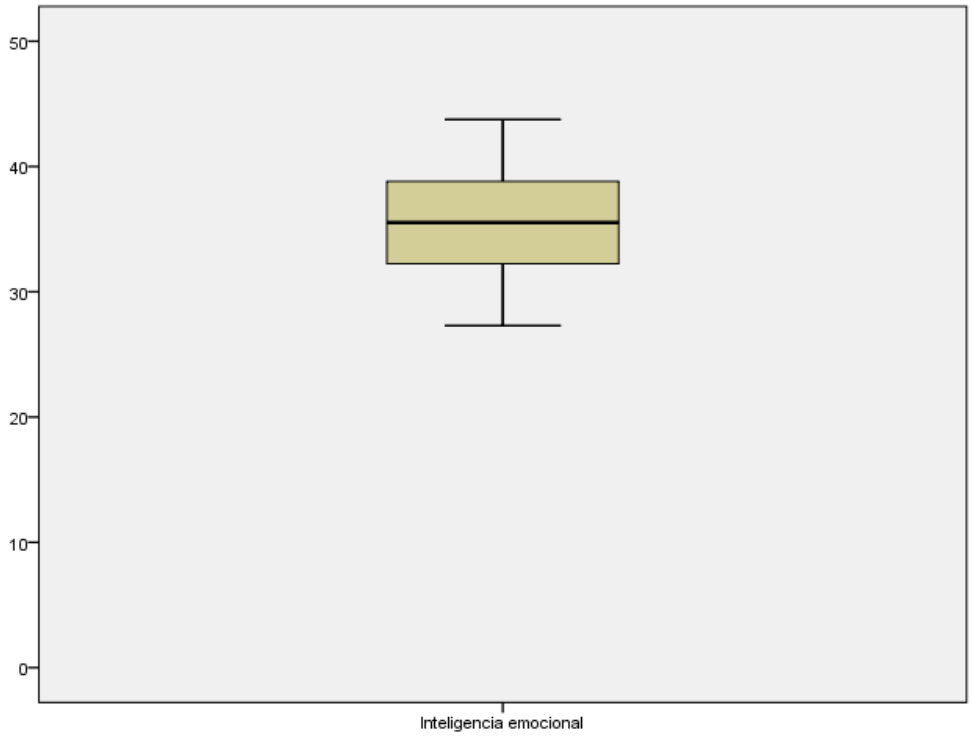
Cuadro N.° 8:
Mediana de la inteligencia emocional

N	Válidos	38
	Perdidos	0
Mediana		35,53
Mínimo		27
Máximo		44
Percentiles	25	32,24
	50	35,53
	75	38,82

Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss

Se obtuvo una mediana de 35,35 puntos en una escala de 50 puntos. Esta mediana se ubica en la categoría Alta, lo cual indica que este grupo de profesores de la institución educativa Alianza para el Progreso, tiene un buen

nivel de inteligencia emocional percibida (ver Cuadro N° 5). Esto quiere decir que a nivel general los docentes de la institución consideran que tienen habilidades para reconocer y manejar las emociones propias y usar esas habilidades de manera positiva en las interrelaciones entre sus colegas y estudiantes.



Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss.

Gráfico N° 1. Gráfico de caja de la inteligencia emocional

Se puede observar en el gráfico de caja (Gráfico N° 1) que la población es relativamente homogénea ya que los puntajes obtenidos se encuentran en el intervalo de 27 a 44 puntos en una escala de 50 puntos. Ningún docente obtuvo puntajes por debajo de 27 puntos. La distribución es bastante simétrica y no se observaron casos atípicos.

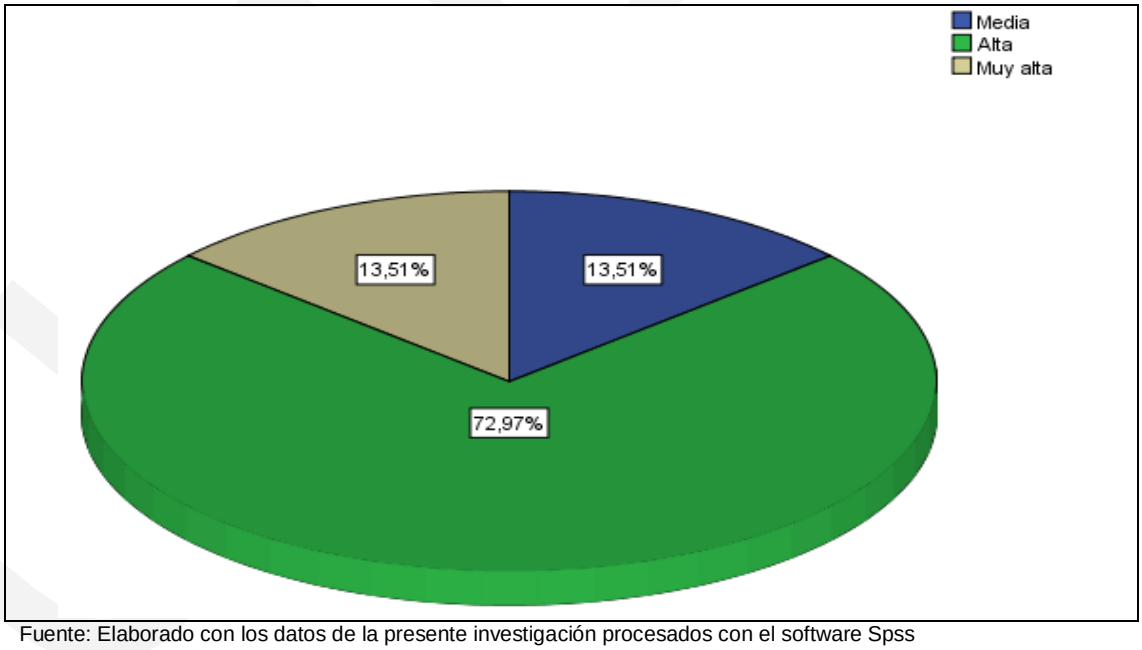
Para ver con mayor detalle cómo se distribuyen los profesores en las categorías de calificación se calcularon las frecuencias y porcentajes de casos en cada categoría de inteligencia emocional. A continuación se presentan los resultados en el Cuadro N° 10 y el Gráfico N° 2.

Cuadro N° 10.

Frecuencia y porcentaje de docentes en inteligencia emocional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Media	5	13,2	13,5	13,5
	Alta	27	71,1	73,0	86,5
	Muy alta	5	13,2	13,5	100,0
	Total	37	97,4	100,0	
Total		38	100,0		

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento a la muestra



Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss

Gráfico N.° 2: Porcentajes de inteligencia emocional en las categorías de calificación

Los porcentajes que se observan en el Cuadro N° 10 y en el Gráfico N° 2 muestran que el mayor porcentaje de docentes (71,1%) se encuentra en la categoría alta de inteligencia emocional percibida, y le siguen las categorías media y muy alta, con el mismo porcentaje (13,2%). Esto significa que **el 71,1%** de los docentes de la institución educativa alianza para el progreso, del municipio de Ciénaga de Oro, consideran que tienen una inteligencia emocional alta, un resultado bastante significativo ya que este representa la mayoría de los participantes. En consecuencia, este grupo considera que puede captar y procesar todo tipo de información emocional del medio y de sí mismo, para generar efectos afines al evento de estudio, llámense éstos decisiones, actitudes y comportamientos.

Análisis de las sinergias de Inteligencia emocional

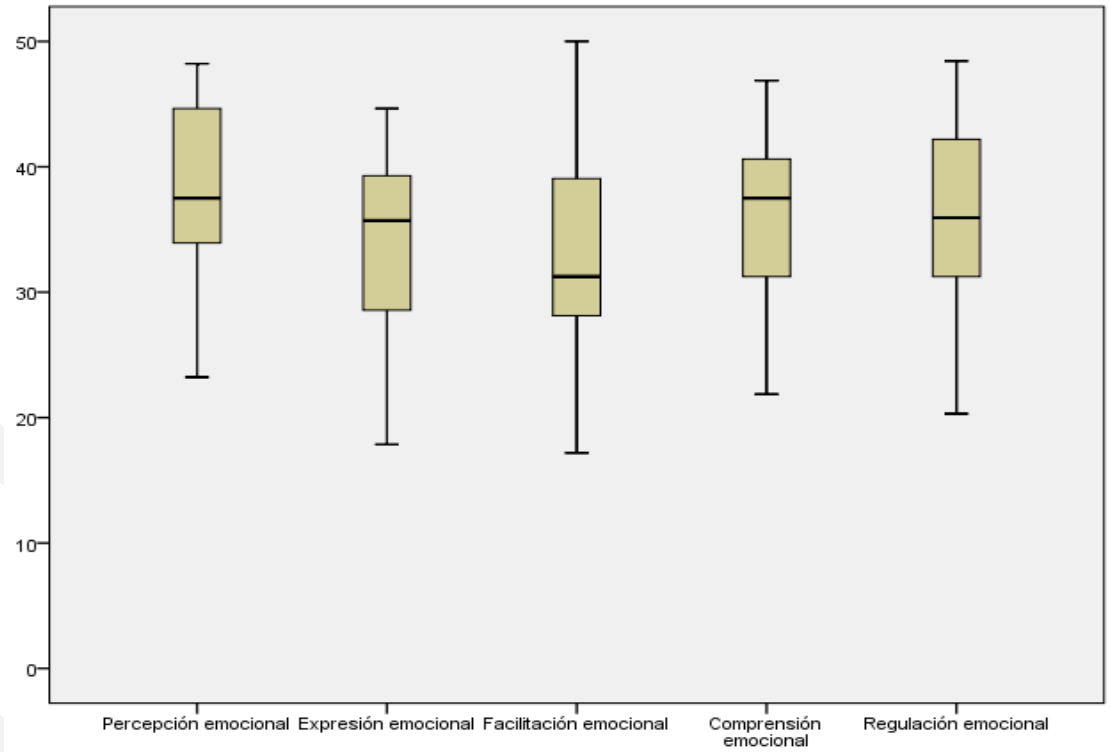
Como se ha señalado anteriormente, el evento de estudio inteligencia emocional contiene cinco sinergias: percepción emocional, expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional. A continuación se analizan las medianas de las sinergias y sus respectivos gráficos de caja.

El Cuadro N° 11 y el Gráfico N° 3 muestran la relativa uniformidad de los puntajes entre las sinergias. La mediana más baja es la de Facilitación emocional con 31,2 puntos sobre 50 puntos, luego en orden ascendente, tanto la mediana de Percepción emocional como la de Regulación emocional tienen 35,5 puntos; por su parte y muy cerca de las anteriores la mediana de Expresión emocional es de 35,7 puntos. Por último, la de Regulación emocional también muy cerca pero con la mediana más alta de 35,9 puntos.

Cuadro N° 11.

Mediana de las sinergias de inteligencia emocional

		Percepción emocional	Expresión emocional	Facilitación emocional	Comprensión emocional	Regulación emocional
N	Válidos	38	38	38	38	38
	Perdidos	0	0	0	0	0
Mediana		37,5000	35,7143	31,2500	37,5000	35,9375
Mínimo		23,21	17,86	17,19	21,88	20,31
Máximo		48,21	44,64	50,00	46,88	48,44
Percentiles	25	33,9286	28,1250	28,1250	31,2500	30,8594
	50	37,5000	35,7143	31,2500	37,5000	35,9375
	75	44,6429	39,7321	39,0625	40,6250	42,1875



Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss

Gráfico N° 3. Gráfico de caja de las sinergias de inteligencia emocional

La sinergia facilitación emocional, que tiene que ver con la resolución de problemas y la facilitación del pensamiento positivo, es la de mediana más baja, pero se mantiene en la categoría alta de inteligencia emocional.

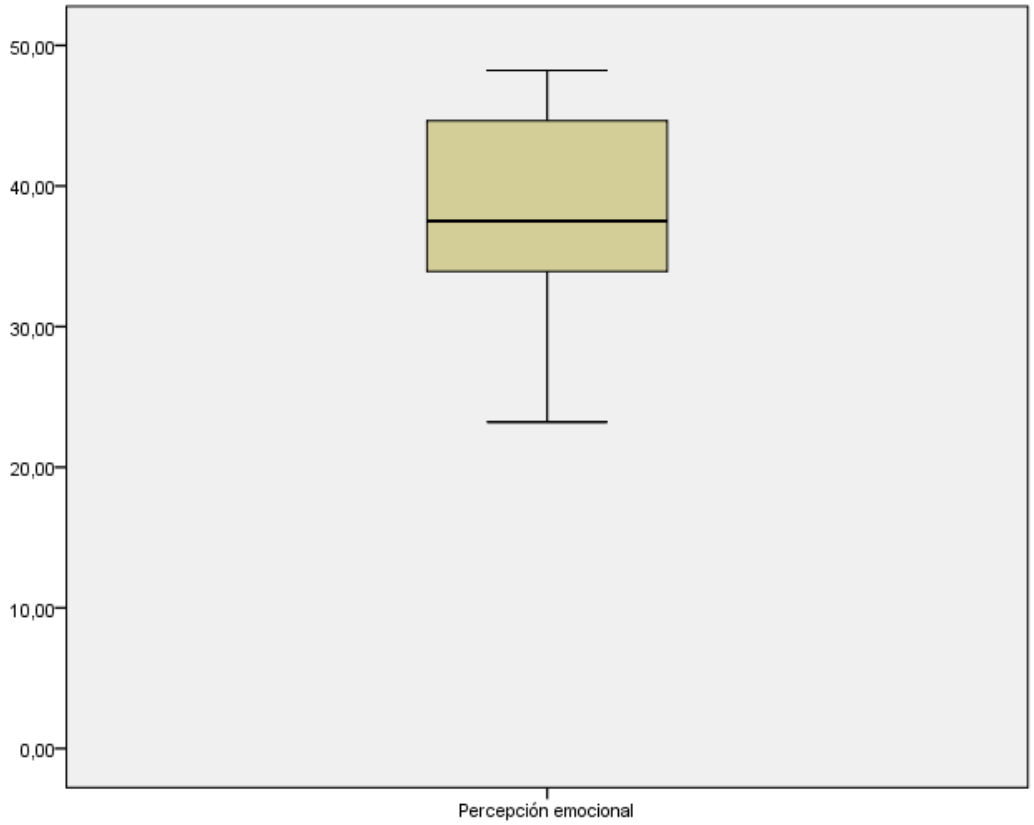
Análisis de la Percepción emocional

Para el análisis de esta sinergia y las restantes también se calcularon las medianas de los datos ordinales arrojados por la Escala de Inteligencia emocional y se generaron sus respectivos cuadro y gráfico de caja y bigote. A continuación se presentan los resultados de la sinergia Percepción emocional. Según el Cuadro N° 12 y el Gráfico N° 4, la Percepción emocional cuenta con una mediana de 35,5 puntos sobre 50 puntos que la ubica en la categoría alta dentro de la escala de interpretación. Al estar ubicados en esta categoría se puede decir que los docentes del colegio Alianza para el progreso perciben que tienen habilidades para prestar atención a los indicadores emocionales propios y, a su vez, ajenos en los rasgos facial, corporal, tono de voz, entre otros. Además, pueden identificar sensaciones y reacciones frente esas mismas emociones

Cuadro N° 12.
Mediana de Percepción emocional

N	Válidos	38
	Perdidos	0
Mediana		37,5000
Mínimo		23,21
Máximo		48,21
Percentiles	25	33,9286
	50	37,5000
	75	44,6429

Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss



Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss

Gráfico N° 4. Gráfico de caja de Percepción emocional

Los puntajes de Percepción emocional se ubican entre 23,21 puntos y 48,21 puntos, dispersos estos en tres categorías media, alta y muy alta. No hubo casos aislados que se ubicaran en las categorías baja o muy baja, pero se observa en el gráfico de caja (Gráfico N.° 4) que es mayor la dispersión de respuestas por encima de la mediana de esta dimensión.

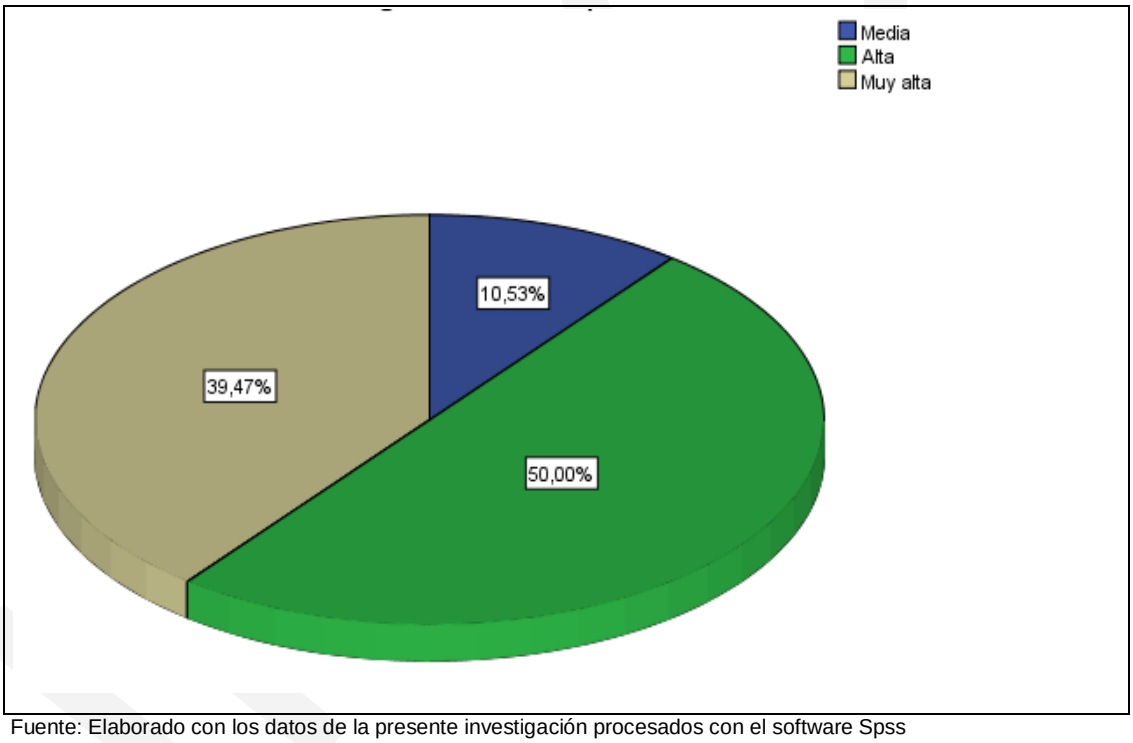
El Cuadro N° 13 y el Gráfico N° 5, contienen la frecuencia y el porcentaje de docentes que se ubican en las categorías de percepción emocional ayudan a un mejor análisis.

Cuadro N° 13.

Frecuencia y porcentajes de docentes en Percepción emocional

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Media	4	10,5	10,5	10,5
Alta	19	50,0	50,0	60,5
Muy alta	15	39,5	39,5	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss



Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss

Gráfico N° 5. Porcentajes de Percepción emocional

Se puede ver que en la categoría Media de percepción emocional es la que tiene menos porcentaje de docentes (10,5%), luego en la categoría Alta se encuentra la mitad de docentes del colegio (50%). Sin embargo, en esta

sinergia sobresale un grupo con puntajes en la categoría Muy alta (39,5%), un porcentaje interesante de docentes con el máximo nivel en lo relacionado con las habilidades de percepción emocional.

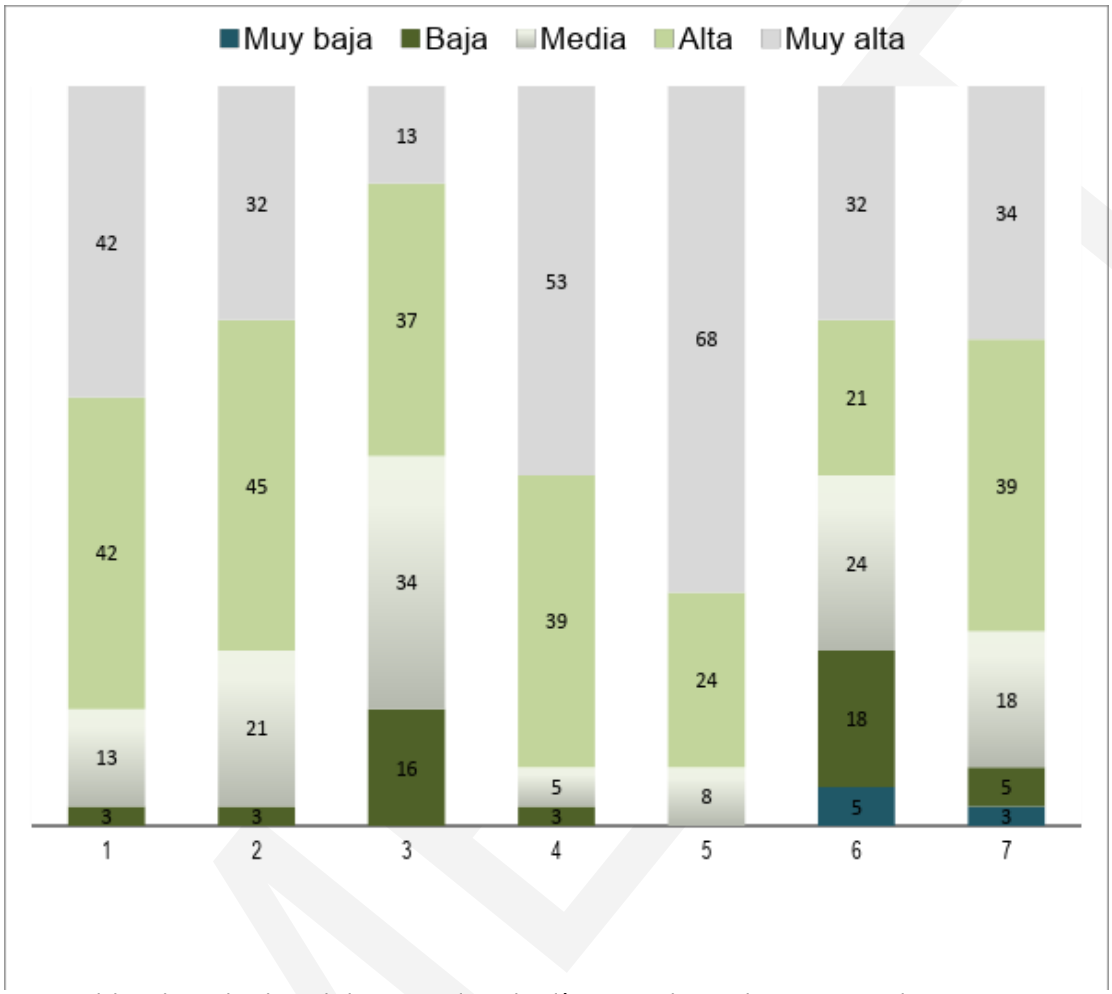
Un análisis por ítems arroja información sobre las fortalezas y debilidades de los docentes en cada sinergia de la inteligencia emocional. A continuación la tabla y gráfico por ítems para la percepción emocional.

Es importante resaltar que en el Cuadro N° 14 y el Gráfico N° 6, se evidencia que en la sinergia Percepción emocional los docentes pueden reconocer con mayor facilidad emociones positivas y honestas de las demás personas, pero al mismo tiempo manifiestan una leve tendencia a no percibir las emociones negativas, lo que puedan generar incomodidades de los demás. Los resultados por ítem indican que hay mayor facilidad de percibir emociones internas, como la tristeza, la sorpresa y el estupor, que las ajenas o aquellas provocadas por agentes externos estresantes.

Cuadro N° 14.
Ítems de la sinergia Percepción emocional

	IP1	IP2	IP3	IP4	IP5	IP6	IP7
Muy baja	0	0	0	0	0	5	3
Baja	3	3	16	3	0	18	5
Media	13	21	34	5	8	24	18
Alta	42	45	37	39	24	21	39
Muy alta	42	32	13	53	68	32	34

Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss



Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados en el programa Excel.

Gráfico N° 6. Porcentajes de docentes en ítems de Expresión emocional

Análisis de la sinergia Expresión emocional

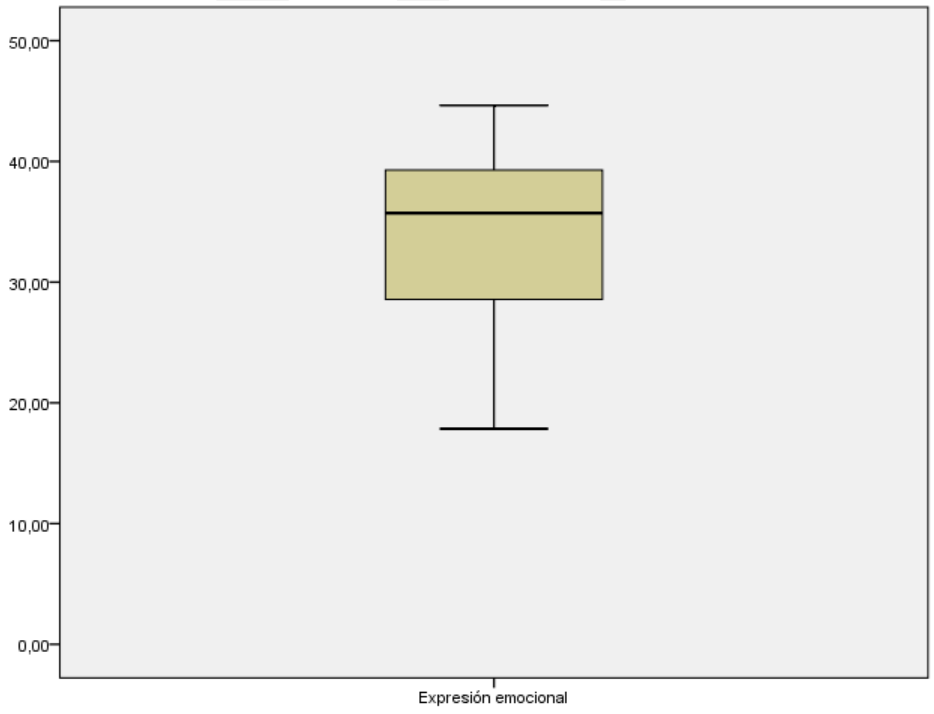
A continuación el Cuadro N° 15 y el Gráfico N° 7, muestran los resultados de la mediana, mínimo, máximo y cuartiles obtenidos para la sinergia Expresión emocional del evento Inteligencia emocional. La mediana de Expresión emocional es de 35,7 puntos sobre 50 puntos. Se encuentra ubicada en la categoría Alta de la escala de interpretación, pero en el caso

específico de esta sinergia los puntajes de los docentes están distribuidos entre los 17,86 puntos (mínimo puntaje) y los 44,64 puntos (máximo puntaje).

Cuadro N° 15.

Mediana de Expresión emocional

N	Válidos	38
	Perdidos	0
Mediana		35,7143
Mínimo		17,86
Máximo		44,64
Percentiles	25	28,1250
	50	35,7143
	75	39,7321



Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss

Gráfico N° 7. Gráfico de caja de Expresión emocional

La sinergia Expresión emocional junto con la sinergia Facilitación emocional son las dos dimensiones de la inteligencia emocional en las que se encontraron puntajes de docentes en la categoría Bajo. Es importante resaltar que en el gráfico de caja (Gráfico N.° 6), los cuartiles inferiores a la mediana tienen una distribución más heterogénea.

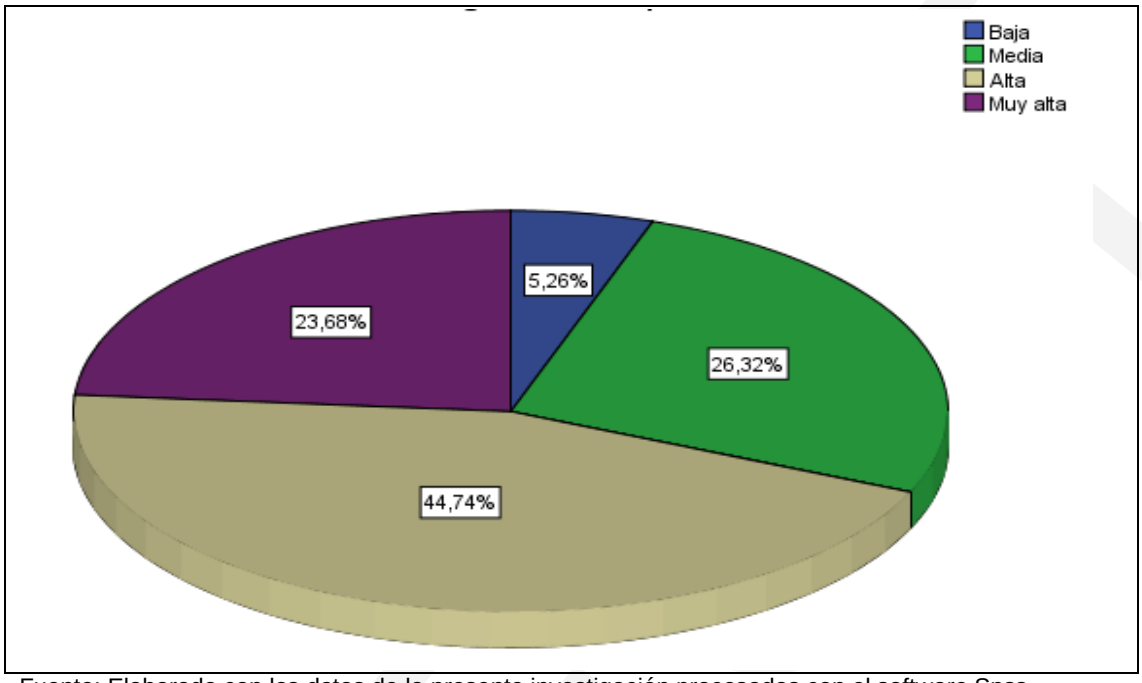
El Cuadro N° 16 y el Gráfico N° 8 contienen la frecuencia y el porcentaje de docentes que se ubicaron en cada categoría de Expresión emocional, y ayudan a un mejor análisis.

En orden descendente, la categoría Alta de la expresión emocional es la de mayor porcentaje (44,7%), seguida de la categoría Media (26,3%), luego la categoría Muy alta (23,7%) y, por último, en la categoría Bajo (5,3%) se presentan resultados un poco aislados de la mediana de percepción emocional.

Cuadro N° 16.

Frecuencia y porcentajes de docentes en Expresión emocional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Baja	2	5,3	5,3	5,3
Media	10	26,3	26,3	31,6
Alta	17	44,7	44,7	76,3
Muy alta	9	23,7	23,7	100,0
Total	38	100,0	100,0	



Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss

Gráfico N° 8. Porcentajes de docentes en la Expresión emocional

Esta distribución quiere decir que la mayoría de docentes del colegio Alianza para el progreso reconocen en sí mismos altas y muy altas las habilidades para generar indicadores emocionales propios en las dimensiones facial, corporal, tono de voz, entre otros. Además, consideran que pueden identificar sensaciones y reacciones frente a las mismas.

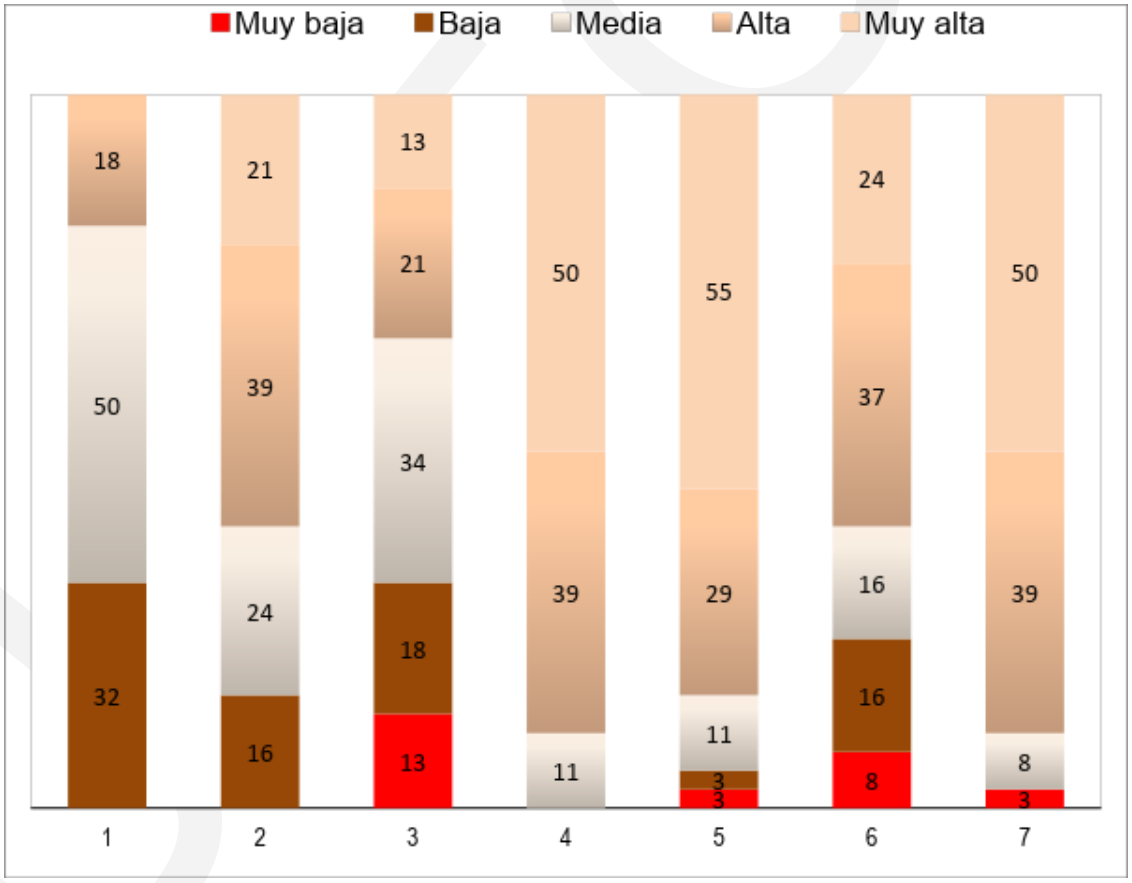
A pesar de estar dispersos los resultados, en cuatro de las cinco categorías, la mediana ubicada en Alta también indica que la expresión emocional como inteligencia es predominante en los docentes de la institución, a quienes se les puede atribuir capacidades para comunicar o hacer visible, por distintos medios como el lingüístico y corporal, el repertorio emocional que se vivencia en distintas situaciones.

A continuación el Cuadro N° 17 y el Gráfico N°9 muestran el análisis por ítems de la sinergia Expresión emocional.

Cuadro N° 17.

Items de la sinergia Expresión emocional

	IEx8	IEx9	IEx10	IEx11	IEx12	IEx13	IEx14
Muy baja	0	0	13	0	3	8	3
Baja	32	16	18	0	3	16	0
Media	50	24	34	11	11	16	8
Alta	18	39	21	39	29	37	39
Muy alta	0	21	13	50	55	24	50



Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados en el programa Excel.

Gráfico N° 9. Porcentajes de docentes en ítems de Expresión emocional

Los resultados por ítem indican que los docentes pueden expresar tanto afectividad agradable, como atención y cariño al mismo nivel que emociones como el enojo.

La asertividad que podría ser un punto intermedio entre los polos del cariño y el enojo, no es una fortaleza para el grupo de docentes. Sin embargo los resultados sugieren que en gran medida la razón que soporta esta dicotomía es la creencia de que se es débil si se expresan las emociones.

De acuerdo con los resultados los docentes probablemente se resistan a expresar las emociones de forma verbal, de hecho puede que expresen más sus emociones de manera gestual, actitudinal y corporal. Esto puede ser contraproducente debido que en su labor de formación es importante la comunicación asertiva, para hacer entender a los que le rodean sus intenciones, sus deseos, agrado, empatía, necesidades, incomodidades, entre otros propósitos sin generar conflicto. Ante esto, con una expresión emocional abierta y equilibrada podrían evitar malos entendidos.

Análisis de la sinergia Facilitación emocional

La sinergia facilitación emocional tiene que ver con la habilidad para acceder, aprobar y generar sentimientos que faciliten el pensamiento positivo para la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

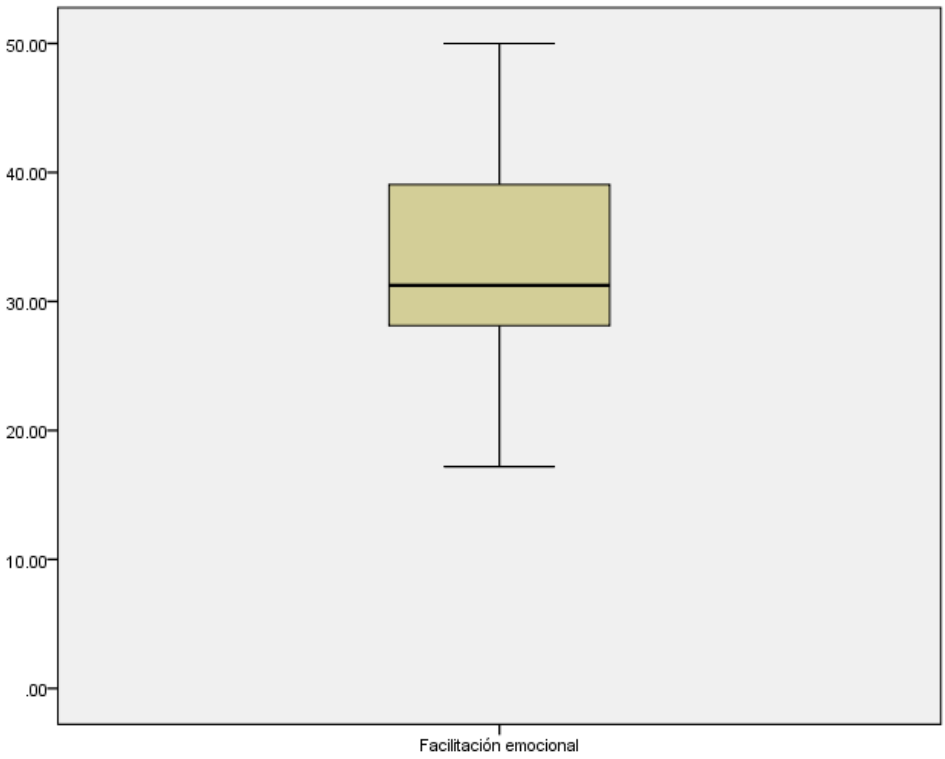
En el Cuadro N° 18 y el Gráfico N° se presenta la tabla con la mediana, mínimo, máximo y cuartiles para esta sinergia. La mediana de la sinergia Facilitación emocional es de 31,2 puntos sobre una escala de 50 puntos, y está ubicada en la categoría Alta.

Cuadro Nº 18.

Mediana de Facilitación emocional

N	Válido	38
	Perdidos	0
Mediana		31.2500
Mínimo		17.19
Máximo		50.00
Percentiles	25	28.1250
	50	31.2500
	75	39.0625

Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss



Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss

Gráfico N° 10. Gráfico de caja de Facilitación emocional

Al comparar la Facilitación emocional con el resto de las sinergias esta es la más baja y alejada de la mediana general de inteligencia emocional, pero se mantiene en la categoría Alta con mayor dispersión en los cuartiles superiores del gráfico de caja y bigotes.

Los puntajes se distribuyen entre 17,19 puntos y el máximo de 50 puntos. Al igual que la sinergia de expresión emocional los resultados atraviesan cuatro categorías, Baja, Media, Alta y Muy alta. La única categoría sin resultados es la correspondiente a Muy baja.

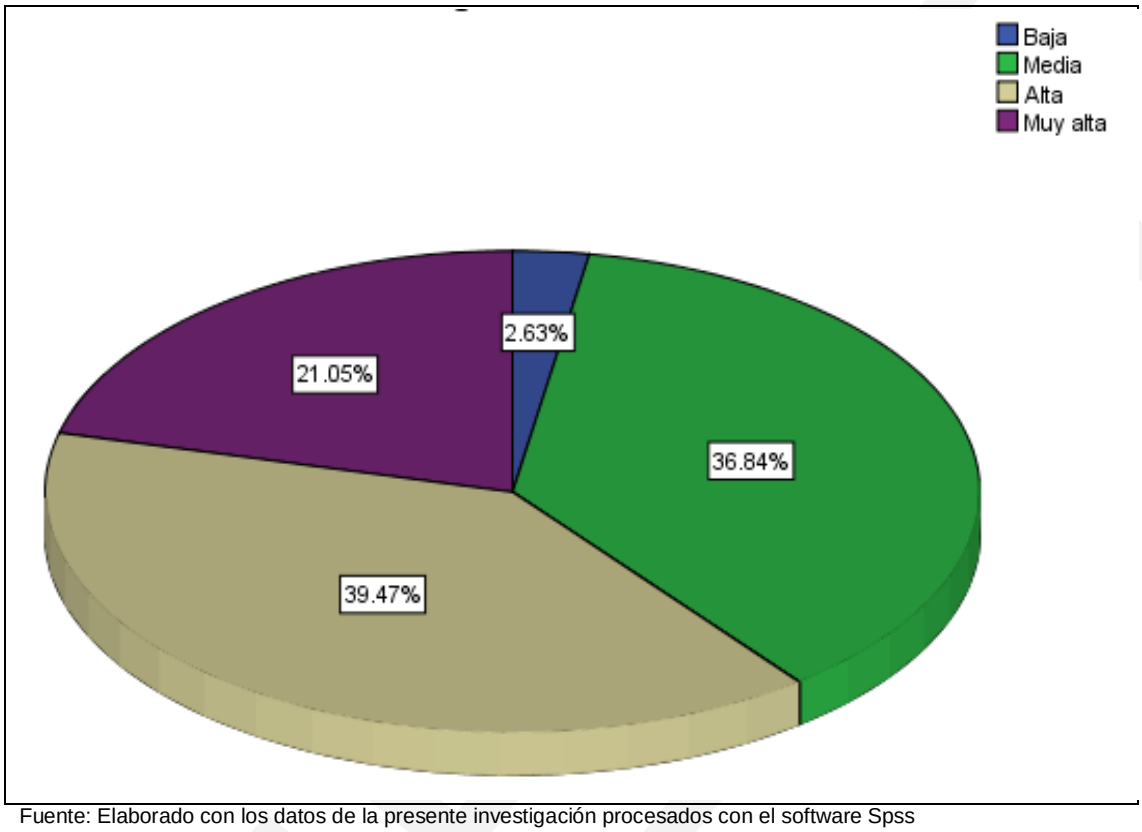
El Cuadro N° 19 y el gráfico N° 11 muestran la frecuencia y el porcentaje de docentes en las categorías de la sinergia Facilitación emocional, y ayudan a un mejor análisis. Los porcentajes que se observan dicen que el mayor porcentaje de docentes (39,5%) se encuentra en la categoría Alta de Facilitación emocional. Le siguen en orden descendente los ubicados en las categorías Media (36,8), Muy alta (21,1%) y Baja (2,6%).

Cuadro N.° 19:

Frecuencia y porcentajes de docentes en Facilitación emocional

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Baja	1	2.6	2.6	2.6
Media	14	36.8	36.8	39.5
Alta	15	39.5	39.5	78.9
Muy alta	8	21.1	21.1	100.0
Total	38	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss



Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss

Gráfico N° 11. Porcentajes de docentes en Facilitación emocional

Esto significa que el 60,6% de los docentes ubicados en las categorías Muy alta y Alta de la institución educativa Alianza para el progreso, del municipio de Ciénaga de Oro, consideran que poseen habilidades de facilitación y asimilación emocional, es decir que pueden acceder a sus sentimientos y generarlos para tener un pensamiento más positivo y acertado ante las circunstancias. Estas habilidades le permiten tener en cuenta sus sentimientos cuando solucionan los problemas.

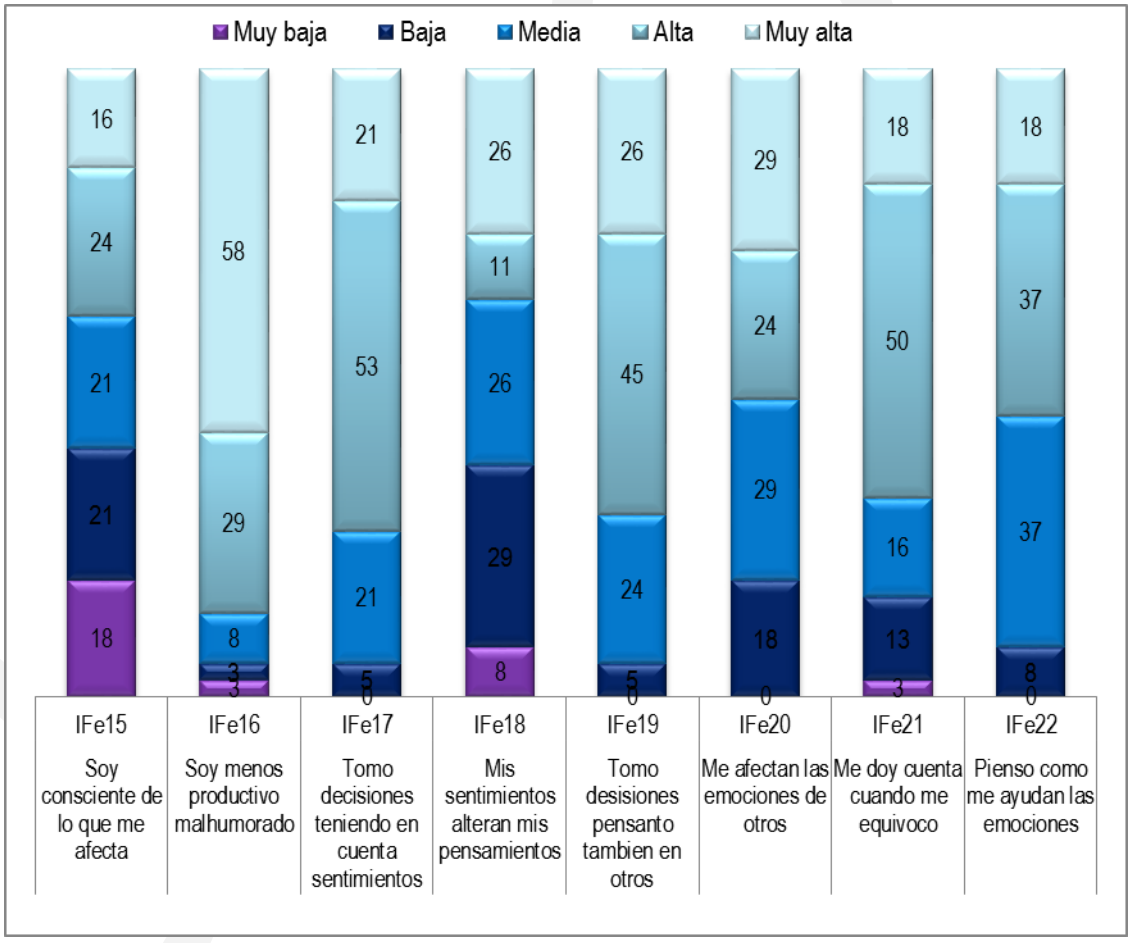
Sigue, entonces, el análisis por ítem de la sinergia Facilitación emocional, para lo que se presenta el Cuadro N° 20 y el Gráfico N° 12, con los porcentajes de docentes según cada alternativa de respuesta de los ítems.

Cuadro N° 20:

Ítems de la sinergia Facilitación emocional

	IFe15	IFe16	IFe17	IFe18	IFe19	IFe20	IFe21	IFe22
Muy baja	18	3	0	8	0	0	3	0
Baja	21	3	5	29	5	18	13	8
Media	21	8	21	26	24	29	16	37
Alta	24	29	53	11	45	24	50	37
Muy alta	16	58	21	26	26	29	18	18

Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados en el programa Excel



Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados en el programa Excel

Gráfico N° 12. Ítems de la sinergia Facilitación emocional

En lo concerniente a la facilitación y asimilación emocional se evidencia una resistencia a dejar fluir los pensamientos que permitan hacer consciente lo que afecta las emociones cómo se alteran, para posteriormente comprenderlas y regularlas si es necesario. Esta situación probablemente también puede hacer que los docentes se sientan afectados por las emociones de los demás, ya que no dan paso libre al pensamiento positivo, de autoconocimiento de las emociones.

Lo favorable es que, al parecer, los docentes toman en cuenta sus emociones y las de los demás a la hora de tomar decisiones, incluso, si llegan a excederse en su comportamiento hacia otros, son capaces de darse cuenta de su error y pensar en cómo resolver la equivocación.

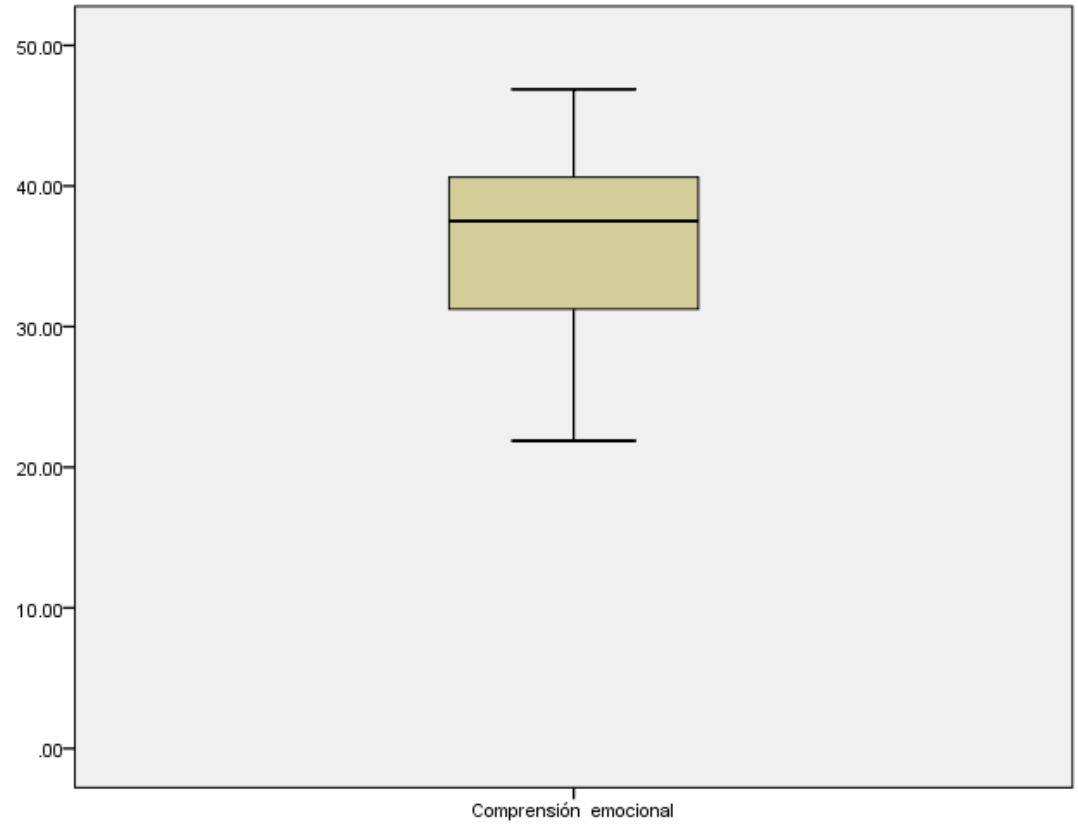
Análisis de la sinergia Comprensión emocional

Para el análisis de la sinergia Comprensión emocional se presentan el cuadro N °21 y el Gráfico N° 13, con la mediana, el mínimo, el máximo y los cuartiles.

Cuadro N.° 21:

Mediana de Comprensión emocional

N	Válido	38
	Perdidos	0
Mediana		37.5000
Mínimo		21.88
Máximo		46.88
Percentiles	25	31.2500
	50	37.5000
	75	40.6250



Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss

Gráfico N° 13. Gráfico de caja de la Comprensión emocional

En el Cuadro Nº 21 se registra la mediana de la Comprensión emocional que es de 37.5 puntos sobre 50 puntos, ubicada en la categoría Alta. Como se dijo anteriormente esta sinergia comparte el mismo puntaje de mediana con la percepción emocional, y son las medianas más altas, por encima del total de la Inteligencia emocional que el evento global central.

Se puede observar en el gráfico de Caja (Gráfico N° 13) una distribución homogénea aunque con una dispersión un poco más amplia en los cuartiles inferiores del gráfico, casi rozando la categoría Bajo, sin tocarla. Los puntajes se distribuyen entre el mínimo de 17,19 puntos y el máximo de 46,88 puntos, en la escala de 50 puntos.

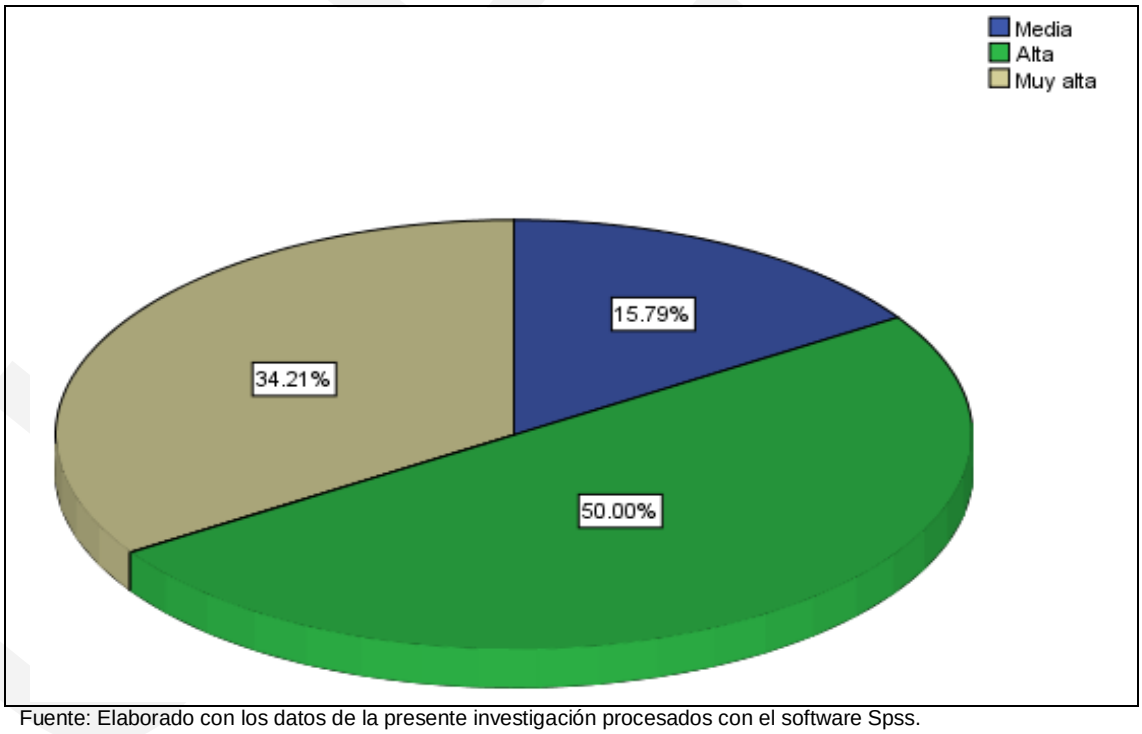
El Cuadro N° 22 y el Gráfico N° 14 muestran la frecuencia y el porcentaje de docentes que se ubican en las categorías de la sinergia comprensión emocional, y ayudan a un mejor análisis.

Cuadro N° 22:

Frecuencia y porcentajes de docentes en Compresión emocional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Media	6	15.8	15.8	15.8
Alta	19	50.0	50.0	65.8
Muy alta	13	34.2	34.2	100.0
Total	38	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss.



Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss.

Gráfico N° 14. Porcentajes de docentes en Comprensión emocional

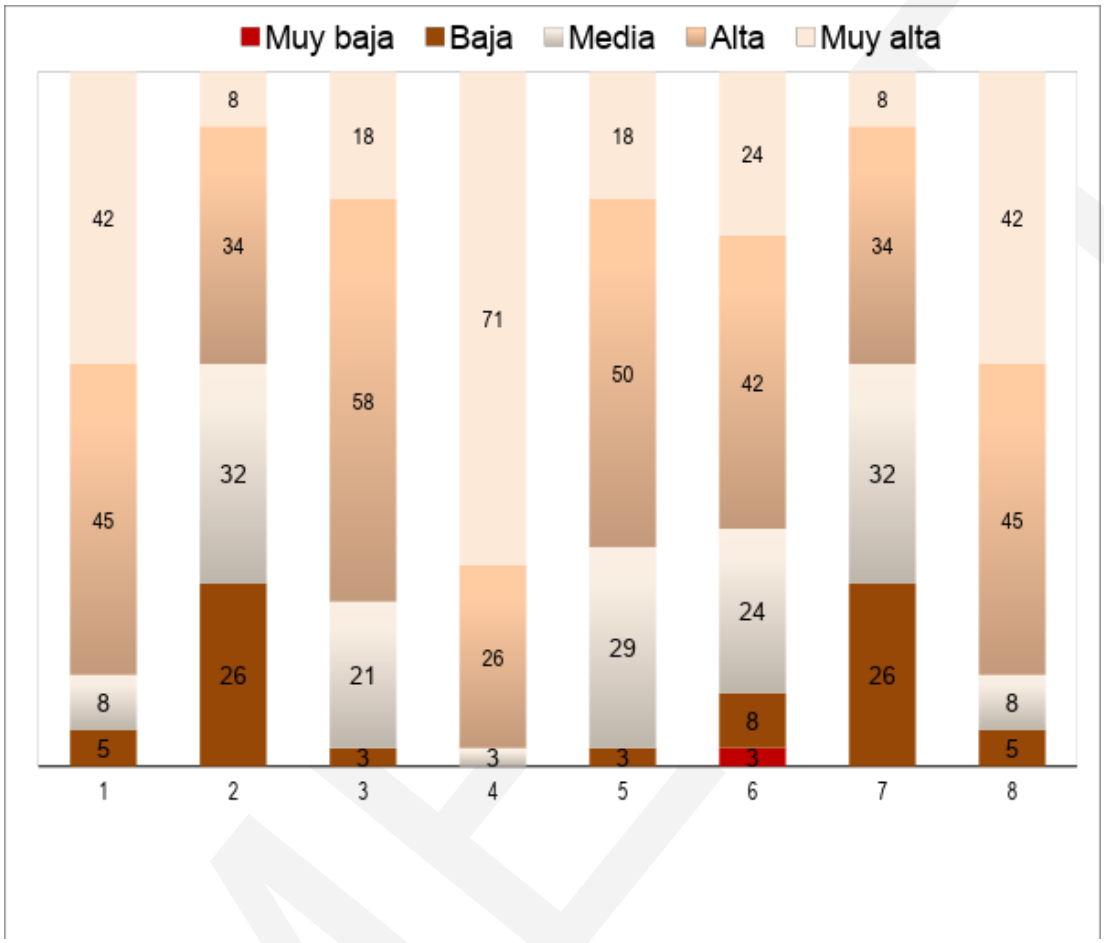
En esta sinergia sólo se hallan resultados en tres categorías: Media, Alta y Muy alta. En la categoría Media se encontró la menor cantidad de docentes para esta sinergia (15.8%). El porcentaje que le sigue está en la categoría Muy alta (34.2%) y el más alto porcentaje de docentes se ubicó en la categoría Alta (50%).

Estos porcentajes de docentes en categorías altas de Comprensión emocional indican que consideran que tienen habilidades para desglosar y hacer conscientes las emociones, analizarlas y entenderlas en sus intensidades, modos, causas y consecuencias, situación que favorece el autoconocimiento emocional.

Se presenta también para esta sinergia el análisis por ítem, con las frecuencias y porcentajes de respuestas de los docentes. Los resultados se muestran en el Cuadro N°23 y en el Gráfico N° 15.

Cuadro N° 23:
Ítems de la Compresión emocional

	IC23	IC24	IC25	IC26	IC27	IC28	IC29	IC30
Muy baja	0	0	0	0	0	3	0	0
Baja	5	26	3	0	3	8	26	5
Media	8	32	21	3	29	24	32	8
Alta	45	34	58	26	50	42	34	45
Muy alta	42	8	18	71	18	24	8	42



Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados en el programa Excel

Gráfico N° 15. Ítems de Comprensión emocional

Se puede evidenciar la dificultad que tienen los profesores para comprender las emociones que les generan circunstancias externas o personas en un momento determinado. Es probable que requieran un lapso de tiempo para comprender realmente lo que está pasando con sus sentimientos. Es en ese lapso de tiempo, antes de comprender sus emociones, que pueden estar más dispuestos a reaccionar ante los estímulos, de manera impulsiva, sin entender las causas, las razones

internas, los temores, las frustraciones y expectativas, entre otros aspectos, tocados por las circunstancias.

La comprensión emocional se encuentra en la categoría alta, porque a pesar de no ser rápidos en la reflexión emocional, cuando lo hacen son capaces de clasificar, distinguir, determinar el inventario emocional que enmarca su personalidad, sus gustos y disgustos, sus fortalezas y debilidades, mejores y peores emociones y sentimientos.

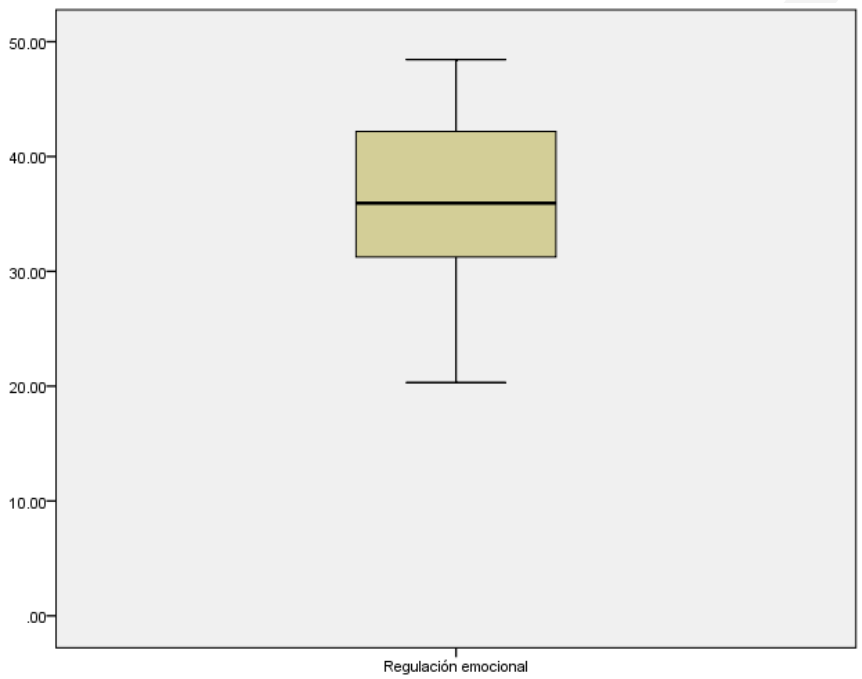
Análisis de la sinergia Regulación emocional

En el Cuadro N° 24 y el en Gráfico N° 16, se muestran la mediana, el mínimo, el máximo y los cuartiles de la sinergia Regulación emocional..

Cuadro N° 24.
Mediana de Regulación emocional

N	Válidos	38
	Perdidos	0
Mediana		35.9375
Mínimo		20.31
Máximo		48.44
Percentiles	25	30.8594
	50	35.9375
	75	42.1875

Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss



Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss

Gráfico N° 16. Gráfico de caja de la Regulación emocional

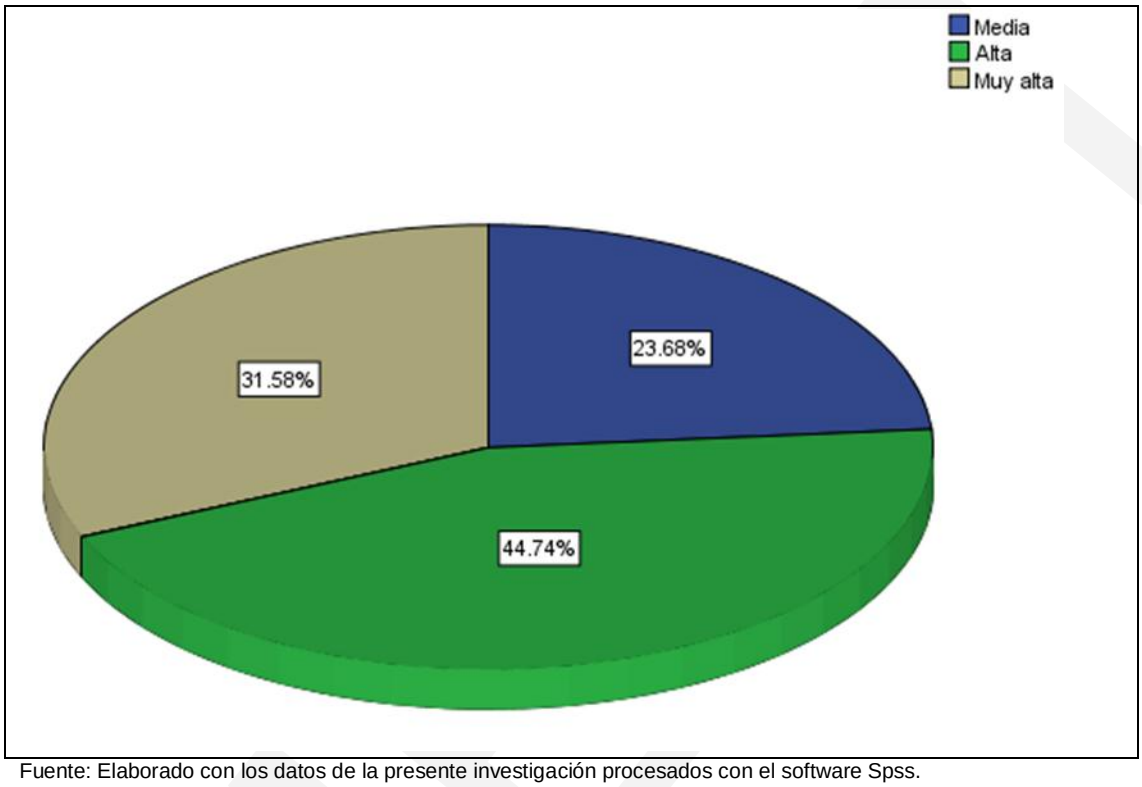
La mediana de Regulación emocional es de 35.9 puntos sobre la escala de 50 puntos, y también está ubicada en la categoría Alta, como las otras sinergias. Se observa en el gráfico de Caja (Gráfico N° 12) una distribución simétrica, y los puntajes se distribuyen entre el mínimo de 20.31 puntos y el máximo 48,44 sobre una escala de 50 puntos.

Cuadro N.° 25:

Frecuencia y porcentajes de docentes en Regulación emocional

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Media	9	23.7	23.7	23.7
Alta	17	44.7	44.7	68.4
Muy alta	12	31.6	31.6	100.0
Total	38	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss



Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados con el software Spss.

Gráfico N° 17: Porcentajes de docentes en Comprensión emocional

En esta sinergia, al igual que la anterior, los resultados se ubicaron en las tres categorías Media, Alta y Muy alta. En la categoría Media se encontró la menor cantidad de docentes en esta sinergia (23.7%). El porcentaje que le sigue en orden superior está en la categoría Muy alta (31.6%) y el más alto porcentaje de docentes se ubicó en la categoría Alta (44.7%). Esto es indicativo de la homogeneidad del grupo de docentes.

Estos resultados significan que los docentes perciben que saben controlar sus emociones, luego de un proceso reflexivo, para permitir que las emociones que son agradables se mantengan y aumenten y se minimicen o moderen las emociones desagradables. Se presentan a continuación el

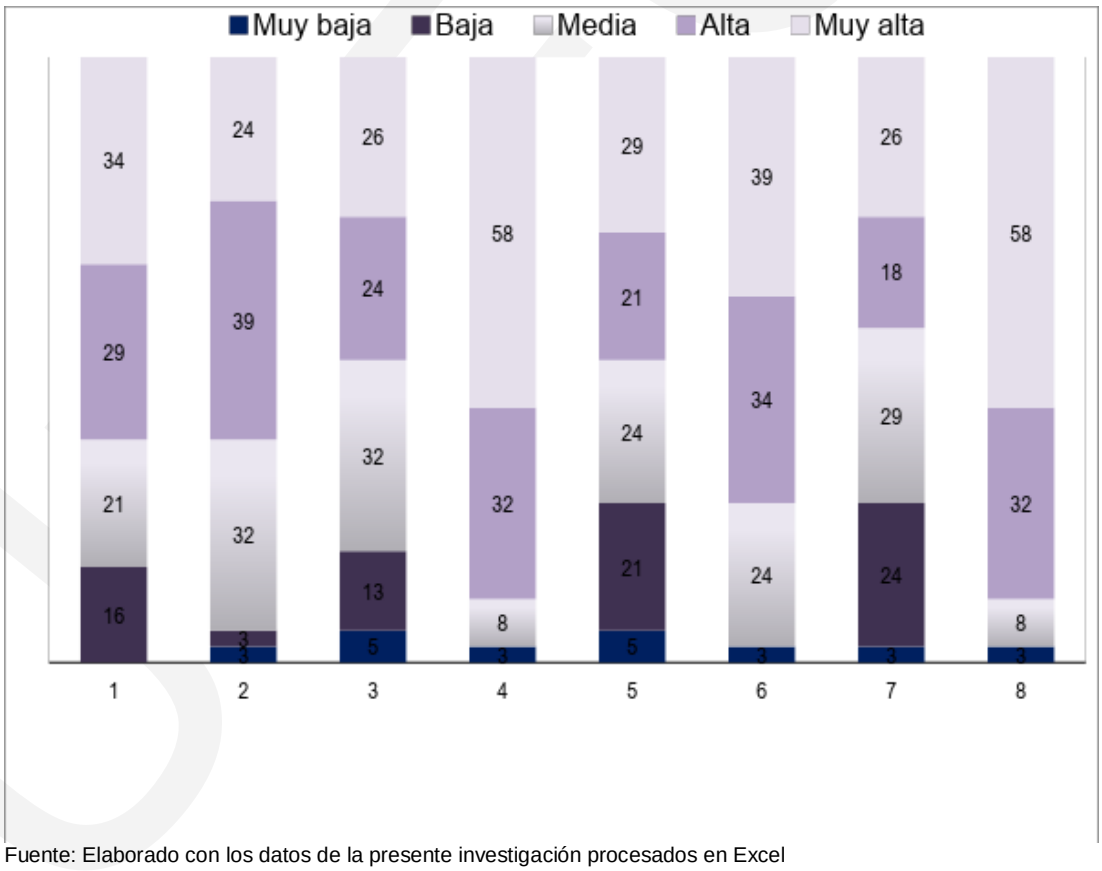
Cuadro N° 26 y el Gráfico N° 18 que ayudan al análisis por ítems de los resultados de la Comprensión emocional.

Cuadro N° 26:

Ítems de Regulación emocional

	IR31	IR32	IR33	IR34	IR35	IR36	IR37	IR38
Muy baja	0	3	5	3	5	3	3	3
Baja	16	3	13	0	21	0	24	0
Media	21	32	32	8	24	24	29	8
Alta	29	39	24	32	21	34	18	32
Muy alta	34	24	26	58	29	39	26	58

Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados en Excel



Fuente: Elaborado con los datos de la presente investigación procesados en Excel

Gráfico N° 18. Ítems de Regulación emocional

Los docentes en esta sinergia dejan ver que son selectivos en sus relaciones ya que tienen muy claro a quiénes y cuándo expresar sus sentimientos. Estos logran controlarse para no dar información propia a cualquier persona. Con las personas allegadas son más abiertos, espontáneos, intencionalmente empáticos, afectuosos y hasta sugestionables pues pueden ser influenciados directamente por el estado emocional de ellos. Claro está, logran recuperarse rápidamente por poseer capacidades de automotivación y positivismo.

También se evidencia que en este grupo hay una leve tendencia a ser impulsivos, irascibles y permeables porque una parte considerable de docentes dice que les pueden herir fácilmente sus sentimientos o las circunstancias afectarlos directamente.

De esta manera se concluye el análisis de los resultados obtenidos sobre la variable general inteligencia emocional y sus sinergias, en los cuales se encontraron datos muy relevantes que serán discutidos seguidamente.

Discusión de resultados

Los resultados obtenidos de la aplicación de la Escala de Inteligencia Emocional a los docentes del colegio *Alianza para el Progreso* muestran un nivel alto de inteligencia emocional, lo que indicaría que los docentes perciben que poseen suficientes habilidades de administración de las emociones propias a favor suyo y de las personas que le rodean.

Es muy relevante este alto nivel de inteligencia percibido de los participantes ya que como afirman Mayer y Salovey (1997), en el contexto escolar docentes y alumnos se enfrentan diariamente a situaciones que retan

la convivencia del aula o del colegio y deben recurrir a sus habilidades emocionales para darle solución.

El alto nivel de inteligencia emocional en el análisis global podría tener incidencia en el buen clima escolar de la institución y en las buenas relaciones de los miembros de la comunidad educativa, fundamentales para completar un proceso educativo exitoso, porque si existe colaboración entre directivos, profesores, familias y estudiantes, se promueve el trato respetuoso y el aprecio mutuo, que garantiza un clima ideal para aprendizajes (Treviño, Advisor, 2012).

Sin embargo en el contexto específico del colegio Alianza para el Progreso, se presentan comportamientos, conductas y acciones por parte de los docentes que afectan la armonía escolar; este hecho genera controversias, frente a los resultados que muestran altos niveles inteligencia emocional. Una de las razones que podría considerarse es que podría haber una sobrevaloración en los profesores sobre sus habilidades emocionales reales, lo que se pudo haber reflejado en las respuestas al test, particularmente en las sinergias percepción y comprensión, que aluden a la visión que el docente tiene de sus propias emociones, más no a la forma como se expresa a través de ellas. Por ende, esto pudo inducir puntajes altos en la variable investigada.

Por otra parte, en la institución se ha venido observando un pesado clima escolar, que aunque no formó parte de la investigación, se ha evidenciado en pleitos continuos entre docentes y entre estudiantes, en los que la agresividad verbal, gestual, actitudinal, han sido los protagonistas. Este clima no concuerda con los altos puntajes obtenidos por los docentes en inteligencia emocional

Para entender la polarización entre el alto puntaje de inteligencia emocional y el pesado clima escolar, se halló en algunos estudios -como el de Barrientos (2016)- que no existe siempre relación directa entre la capacidad social y emocional de los docentes y el clima de su aula. Lo que podría significar, en este caso particular, que aunque los docentes puedan tener un nivel alto de inteligencia emocional no necesariamente tengan un clima escolar agradable.

La suma de las categorías Alta y Muy alta de la inteligencia emocional (84.3%) indicaría que la población docente es mayormente homogénea y tiene estilos de manejo emocional similares. El resto, una minoría significativa, es consciente de las debilidades que tiene a la hora de administrar sus emociones.

Los análisis por sinergias también arrojaron datos interesantes que ayudan a comprender las debilidades que tienen los docentes en algunos aspectos de la inteligencia emocional y muestran que aunque la calificación global es alta, se cuenta con un listado de aspectos por mejorar, que permitirían lograr más eficacia en la labor docente.

En la sinergia de **Percepción emocional**, cuya mediana se ubica en la categoría alta, se alcanzaría a entender, inicialmente, que tienen suficientes habilidades para discriminar indicadores emocionales propios y ajenos.

Un ejemplo de habilidades para percibir emociones, según Fernández y Berrocal (2005), es cuando el profesor observa los rostros de sus alumnos y percibe si están aburriéndose o si están entendiendo o no la temática desarrollada; en otras palabras, el alto nivel de inteligencia emocional en lo que a percepción se refiere, indica que los profesores deberían leer la

emocionalidad de sus estudiantes para hacer ajustes a su metodología y beneficiar el proceso de aprendizaje de ellos, entre otras cosas. De no hacerlo se convertiría en un proceso mecanizado y enajenado de la integralidad del estudiante.

Aunque la categoría con mayores docentes registrados es la Alta (50%), existe un porcentaje de docentes (10,5%) que no alcanzó estos puntajes. Estos docentes posiblemente tienen dificultades para identificar o descifrar algunos grupos emocionales.

En el análisis por ítems de esta sinergia se encontró que si bien los docentes pueden percibir emociones, esas habilidades de percepción se inclinan hacia la percepción de emociones internas y, en el caso de otras personas, de expresiones positivas. Pero, también se apreció la presencia de docentes que tienden a ignorar las expresiones emocionales de sus compañeros y estudiantes que se dan día a día, sobre todo aquellas que tienen que ver con sentimientos negativos. Esto puede representar un problema, porque sugiere que los docentes al relacionarse con las demás personas podrían llegar a incomodar, alterar o herir a quienes intentan expresarle sus sentimientos, sin lograrlo. Según García (2014), la indiferencia ante las emociones de los otros está asociada a la insensibilidad, el desapego y a la frialdad, características que podrían ser contrarias a la función social que tienen los profesores.

Si los docentes no amplían su rango de percepción emocional no podrán distinguir emociones en situaciones de conflicto, para darles solución, y tampoco podrán percibir los problemas personales que el estudiante lleva al colegio, que le dificultan su educación.

Las debilidades en percepción emocional podrían alterar el puente que se requiere entre la percepción, la comprensión y la expresión emocional, pues el docente requiere distinguir el estado de ánimo cada estudiante para identificar la discrepancia entre lo que ellos pueden estar sintiendo o pensando y aquello que realmente verbalizan (Fernández y Berrocal, 2005).

Se encontraron algunos estudios como los de Cerón (2011), Palomera (2006), Palomares (2014), López (2010) -citado por López (2016, p. 68)- que mostraron que la población de docentes de dichos estudios presentaron dificultades en algunos aspectos de la percepción emocional, pero que estas dificultades se presentaban en aquellos profesores de mayor edad y mayor experiencia laboral. La institución Alianza para el Progreso también tiene cuerpo docente que lleva muchos años laborando en el plantel. Al comparar la situación de estos docentes con la de los docentes investigados por los autores citados, se podría encontrar parte de la explicación de que los maestros presten menos atención a las emociones, sean menos empáticos y más susceptibles a los conflictos.

En cuanto a la sinergia **expresión emocional**, ubicada en la categoría Alta, se estimó de manera general que un importante grupo de docentes (68,42%) cuenta con capacidades para comunicar ciertos aspectos del repertorio emocional que vivencian -lo que en teoría debería evitar problemas psicológicos como baja autoestima, ansiedad, depresión (Catalán, 2017)-, y para permitir interacciones adecuadas.

Como se refirió en la descripción del problema, en el colegio Alianza para el Progreso continuamente se presentan conflictos que sugieren fallas en los canales de comunicación, lo que hace pensar que existe una contradicción entre las habilidades de expresión emocional que arrojaron los

datos y los muchos problemas de comunicación al interior del plantel educativo.

El análisis por ítems de la expresión emocional de los docentes podría aclarar las dudas que surgen por la contradicción encontrada. En ese análisis se evidenciaron falencias en la expresión verbal de algunas de las emociones por parte de los docentes en su labor formativa, probablemente por la gran cantidad de personas y situaciones con las que interactúan diariamente, aunque ellos tengan ciertas facilidades para expresar gestual y corporalmente sus emociones.

Otras dificultades encontradas en esta sinergia y que podrían afectar mayormente el clima escolar en la institución son las tendencias a no ser asertivos y a creer que la expresión de las emociones los hace débiles y disminuye su nivel de autoridad y jerarquía. Esto no sólo lograría afectar el clima escolar, sino que, como modeladores de aprendizajes no podrían generar conocimientos relacionados con la expresión emocional en sus estudiantes.

Por la relevancia de los datos analizados, sobre la necesidad de educar la expresión emocional de los niños, sería ideal realizar programas de formación en asertividad y realizar estudios como el de Carrillo (2013), quien sugirió una educación en la que se pudiera disponer de los medios necesarios para incluir la expresión de las emociones dentro del currículum básico del alumnado.

La sinergia **facilitación emocional** es la que “permite tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas” (Fernández y berrocal, 2005, pág. 70). Es también la que representa el canal entre las emociones y el pensamiento y razonamiento. De estar cerrado este canal en

el aula de clases sería muy difícil generar aprendizajes significativos en los estudiantes pues las emociones no podrían contribuir con el anclaje de los conocimientos ni con los procesos cognitivos, en general.

Afortunadamente esta sinergia también se ubicó en una categoría Alta, pero fue la de menor mediana en comparación con el resto de sinergias. En la labor docente, la facilitación emocional se podría evidenciar en el currículo y la ejecución pedagógica, cuando de manera intencional el profesor despierta la atención y la curiosidad de sus estudiantes, por medio de diversas estrategias lúdicas, salidas de campo, actividades experimentales o sesiones de sensibilización y de pensamiento positivo para disminuir conflictos en el salón de clases. En un estudio de León (2011) se observó que la lúdica influye positivamente en el desarrollo de emociones aceptables para la convivencia con los demás y el comportamiento del mismo niño.

El análisis de la facilitación emocional por ítem de los docentes arrojó que hay resistencia a dejar fluir los pensamientos que permitan hacer consciente lo que afecta las emociones, que no dan paso libre al pensamiento positivo, de autoconocimiento de las emociones. Esto podría representar un obstáculo para el desarrollo de la Comprensión emocional, fundamental en la inteligencia emocional.

De hecho, la mediana de **comprensión emocional** de la población evaluada se ubicó en categoría Alta, lo que indica la existencia de habilidades para desglosar y hacer conscientes las emociones, analizarlas y entenderlas en sus intensidades, modos, causas y consecuencias. Es decir, llegar a autoconocimiento emocional. Son habilidades valiosas para los docentes pues al no tenerlas no podría conocerse a sí mismo, ni evitaría estados emocionales que puedan afectar su desempeño laboral y social en la institución ni mucho menos estar preparado cuando se presenten

situaciones estresantes con cualquiera de los miembros de la comunidad educativa.

La comprensión emocional requiere de la percepción para recopilar la información que se va a procesar, de la facilitación emocional para iniciar dicho proceso, de la regulación emocional para medir los límites personales y de la expresión emocional para comunicar los productos que se obtengan. Así lo expresan Salovey y Mayer (1997), quienes comentan que la habilidad de comprensión emocional permite desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos.

En el análisis por ítems de esta sinergia se evidenció que las dificultades en facilitación emocional posiblemente afectan la comprensión emocional, pues se observó que es probable que los docentes requieran un lapso de tiempo (por la resistencia en la facilitación del pensamiento) para comprender realmente lo que está pasando con sus sentimientos. Esto a su vez daría oportunidad a reacciones explosivas, impulsivas y sin regulación, mientras se logra la comprensión emocional.

En la última sinergia, **regulación emocional** la mediana también se ubicó en la categoría Alta. Esta es la habilidad más compleja de la inteligencia emocional y tiene una correlación directa con la habilidad de comprensión emocional, como se vio anteriormente en este grupo de docentes que tiene algunas debilidades.

En el caso de los docentes, incluiría la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, y moderar las emociones negativas e intensificar las positivas (Fernández y berrocal, 2005). Es algo llamativo porque hay una responsabilidad del docente de enseñar a regular las

emociones de sus estudiantes, primero como regulador externo hasta que ellos mismos logren regularse y segundo para mantener el ejemplo y responder adecuadamente al estudiante de acuerdo a las circunstancias y a su temperamento innato (Shonkoff y Phillips, 2000).

El docente que no regula su comportamiento y que no enseña a sus estudiantes a regularse podría influir negativamente en sus estudiantes. Al respecto, en un estudio de Graziano, Reavis, Keane & Calkins, (2010 como fue citado por Ramia, 2014), se observó que los niños que tienen dificultades para regular sus emociones, también tienen dificultades para aprender en la clase, y son menos productivos y menos precisos cuando completan tareas fuera de ella.

En el análisis por ítems de la sinergia Regulación emocional, los maestros de la institución educativa Alianza para el progreso mostraron habilidades para regular sus emociones con algunas personas pero no con otras. Esto podría hacerlos propensos a tener habilidades interpersonales escasas, así como mayores problemas de expresión asertiva de su emocionalidad y, por ende, pueden propiciar el incremento de agentes estresores, dañinos del clima escolar y de su propia salud mental y física.

Los resultados de esta investigación son interesantes porque con ellos se pudo describir que los docentes tienen un nivel alto de inteligencia emocional, pero que, hay unos aspectos muy puntuales vistos en cada sinergia que podrían estar generando las situaciones conflictivas que se describieron al inicio de este trabajo las cuales podrían ser intervenidas para mejorar clima educativo de la institución educativa Alianza para el Progreso.

Conclusiones

La presente investigación permitió realizar la descripción general de la inteligencia emocional de los docentes de la institución educativa Alianza para el Progreso, con base en el estudio de cinco sinergias: percepción emocional, expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

Con respecto al objetivo general, se tuvo como hallazgo principal que un gran porcentaje de docentes (86,48%) se ubicó en la categoría Alta y Muy alta de Inteligencia emocional. Esto significa que los docentes de la institución educativa consideran que pueden identificar, validar, entender y manejar las emociones propias y usar esas habilidades de manera positiva en las interrelaciones entre sus colegas y estudiantes. Es importante decir que este resultado podría incluir cierto grado de sobrevaloración por parte de los docentes a la hora de responder, cuando se les aplicó la escala.

En cuanto a la descripción de la percepción emocional se encontró que la mediana estaba ubicada en la categoría Alta, de percepción emocional. A pesar del alto puntaje, al escudriñar en las respuestas por ítems, se develaron algunas dificultades de en aspectos de la expresión emocional, como el hecho de que pueden llegar a ignorar algunas emociones que otras personas intentan expresar como enojo, descontento, frustración, entre otras.

También, se pudieron conocer los aspectos más relevantes de la expresión emocional de los docentes del colegio; se encontró, que la capacidad de expresión emocional es alta. Además, que hay una fuerte tendencia en los docentes a expresarse de manera gestual y corporal, pero tienen dificultades para expresar con palabras lo que están sintiendo, para ellos es signo de debilidad expresar emociones.

En lo relacionado con la facilitación emocional de los docentes del colegio Alianza para el Progreso se pudo establecer que fue la sinergia que obtuvo menor puntuación, pero que aun así, se mantuvo en la categoría Alta. A pesar de que el 60,6% de los profesores puntuaron alto y muy alto, en el análisis por ítems se pudo establecer que hay resistencia a dejar fluir el pensamiento en favor de los sentimientos, para hacerlos más positivos y adaptados a las circunstancias.

También, se pudieron detectar aspectos más relevantes de la comprensión emocional de los docentes, como el hecho de que a pesar de tener una mediana alta de habilidades de análisis emocional, podrían necesitar un poco más de tiempo para comprender grupos de sentimientos.

En el caso de la regulación emocional se pudo determinar cómo se manifiesta dicha regulación en los docentes. Se evidenció que son selectivos para expresar sus sentimientos, ya que lo hacen con grupo muy selecto de personas, pero que pueden llegar a ser impulsivos e irascibles en la interacción con el resto de personas.

Con relación al análisis general de las sinergias, además de encontrar un grupo homogéneo y con un estilo emocional parecido, se pudieron encontrar aspectos de la inteligencia emocional que podrían trabajarse para el mejoramiento laboral y personal de los docentes, de la convivencia escolar y la calidad educativa de la institución educativa.

Recomendaciones

Debido a que la investigación fue de tipo descriptiva –y esto no permitió detectar algunas causas y factores que afectan la inteligencia emocional de los docentes de la institución Alianza para el Progreso-, se recomienda

desarrollar investigaciones en otros niveles de la espiral del conocimiento, como lo son investigaciones explicativas, proyectivas, entre otras.

Se recomienda realizar más investigaciones relacionadas con la inteligencia emocional de los docentes y de los estudiantes a nivel municipal, departamental y nacional, para conocer el estado actual de la inteligencia emocional de esa población. Esto permitirá tener una comprensión mayor de las características particulares y de las necesidades que se presenten en este tema tan importante para la educación, no solo de una institución educativa, sino de los colegios de la costa caribe y de otras regiones del país.

Debido a que la población investigada fueron docentes de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica, se recomienda realizar investigaciones sobre la inteligencia emocional en docentes de educación superior de las universidades, sobre todo aquellas que cuentan con programas de grado y postgrados, para que desde esa esfera de educación superior no solo se indaguen aspectos de la inteligencia emocional, sino se propongan y ejecuten programas de entrenamiento en habilidades emocionales personales e interpersonales y de entrenamiento en ajustes curriculares que estimulen la inteligencia emocional.

Teniendo en cuenta que en la investigación se encontraron habilidades emocionales específicas que se requieren para la actividad profesional, serían oportunas otras intervenciones e investigaciones donde se relacione inteligencia emocional con por ejemplo, con los estilos de vida saludable, la resolución de conflictos, la promoción de la salud mental, el clima laboral y prevención de enfermedades. Sin lugar a dudas, estos estudios serían pertinentes para mitigar las problemáticas de convivencia que puedan estar

repercutiendo en la calidad de la formación brindada a los estudiantes en esta institución educativa.

También se recomiendan realizar estudios exhaustivos de la validez y confiabilidad de la escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Fernández, Extremera, y Ramos (2004) que permitan, si es posible, actualizar y mejorar el contenido de sus ítems y su eficiencia en la medición de la inteligencia emocional.

UNEC

Bibliografía

Alduber, J., Villacreces T. & Zapata V., (2017) . Aplicación del test TMMS-24 para el análisis y descripción de la Inteligencia Emocional considerando la influencia del sexo *Revista Publicando*, 4 No 11. P.162-181. ISSN 1390-9304.

Ardila, R. Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar?. *Revista Academia Colombiana de Ciencia.* Bogotá. ISSN 0370-3908.

Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, DOI: 10.1177/205684601261.

Bernal Martínez, M., Saker García, J. (2013). La convivencia: mirada en las instituciones educativas del distrito de Barranquilla. Revista Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Colombia. Vol. 2, Núm. 19.

Buitrón, S., Navarrete, P. (Dic. 2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria.* N°1.

Cabello, R., Ruiz Aranda, D., Fernández Berrocal, P. (2010). *Docentes emocionalmente inteligentes*. REIFOP, 13 (1).

Campillo Ranea, J. (23 de febrero de 2018). La importancia de la educación emocional en las aulas. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/ab2f1d46-cd27-47f8-b849-e928a701df05

Canales, R. (2015). *La inteligencia emocional y clima escolar en alumnos de sexto grado de primaria en la institución educativa N° 20827- Huacho*. (Tesis maestría). Universidad Cesar Vallejo. Perú.

Carrillo Rivas, A. (2013). *La expresión emocional en alumnos y alumnas de educación primaria del centro de Sevilla*. (Trabajo de Grado). Sevilla, España.

Catalán, S. (6 noviembre, de 2017). Expresión emocional. CIPSIA Psicólogos. Blog de Psicología, Crecimiento personal. Recuperado de: https://www.cipsiapsicologos.com/blog/expresion-emocional/

Congreso de Colombia. (15 de marzo de 2013). Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación

de la Violencia Escolar. [Ley 1620 de 2013]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-322486.html.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de Colombia. (Septiembre 11 de 2013). Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar". [Decreto 1965 de 2013]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf

Chiappe, A., Cuesta, J. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Universidad de la Sabana*. Educ. Educ. Vol. 16, No 3, 503-524.

Deobold, B., William, J., & Van, D. (2006). La Investigación Descriptiva. Síntesis de "Estrategia de la investigación descriptiva" en Manual de técnica de la investigación educacional. Noemagico. Recuperado de https://noemagico.blogia.com/2006/091301-la-investigaci-n-descriptiva.php.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. (13 DE Septiembre de 2010) BOLETÍN Censo General de Ciénaga De Oro, Córdoba. Recuperado de www.dane.gov.co.

Duarte, F. (diciembre 29 de 2014). Asignaturas que deberían enseñarse en el colegio. Recuperado de: https://duartefalco.wordpress.com/2014/12/29/asignaturas-deberian-ensenarse-en-el-colegio/

Durán Cofre, P. (2013). *Adaptación y validación del cuestionario de inteligencia emocional "Trait Meta-Mood Scale 48" (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), en estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación y Humanidades y de la Facultad de Ciencias de la Salud y Alimentos de la Universidad del Bío Bío de la ciudad de Chillán*. (Trabajo de Grado). Universidad del Bío-Bío. Chile.

Editorial. (23 de marzo de 2016). La salud mental de los maestros. Revista Arcadia. Vol.91. Recuperado de: https://www.revistaarcadia.com/opinion/editorial/articulo/la-salud-mental-

de-los-maestros-y-profesores-de-bogota-en-kennedy-sector-oficial/47714.

El Tiempo. (29 de julio de 2018). No mejoran los índices de violencia en colegios: de los Andes. Recuperado de: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-11951042

Escalante Garay, K. (2017). Inteligencia emocional y clima social escolar de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa “Los Libertadores”, San Martin de Porres, Lima. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Extremera, N. & Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. Encuentros en Psicología Social. *Revista de educación*, ISSN 0034-8082, Nº 332.

Extremera, N. & Berrocal, P. (2004). “La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado”. Revista Iberoamericana de Educación, 33, 1–10.

Extremera, N., Fernández, P. & Durán, A. (2003). “Inteligencia emocional y burnout en profesores”. Encuentros en Psicología Social, 1, 260–265.

Fernández Berrocal, P., & Ramos, N. (2004). Desarrolla tu Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairós.

Fernández Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). “La inteligencia emocional en la educación”. Revista de Investigación Psicoeducativa, 6, 193–204.

Fernández Berrocal, P., Extremera, N. & palomera, R. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. ISSN 0213-8464, 19(3), (63-93).

Fernández Berrocal, P., Ruiz D., Extremera, n., & Cabello, R., (2008). “¿Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente?” En J. M. AUGUSTO Estudios en el ámbito de la Inteligencia Emocional. Jaén: Universidad de Jaén, 37–55.

Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista iberoamericana de educación superior*. Núm. 16 Vol. pp. 110-125. Recuperado de http://ries.universia.net

Gil Álvarez, R. (2011). La escuela como institución socializadora. *Cisolog*. Recuperado de: http://cisolog.com/sociologia/la-escuela-como-institucion-socializadora/school.

Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. Estados unidos: Kairos.

Guevara, L. (Enero 2011). La inteligencia emocional. *Revista digital Temas para la Educación*. Número 12. Andalucía, España

Hernandez, V. (2018) Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Revista Alternativas en Psicología*. Universidad Oparin. Recuperado de: http://www.alternativas.me/26-numero-37-febrero-julio-2017/147-las-competencias-emocionales-del-docente-y-su-desempeno-profesional.

Herrera, X., Gutiérrez, H. Godoy, S. (2016). ISCE: Guía Metodológica. Boletín Saber en Breve. Edición 05. Bogotá D.C. ISSN: 500-445X.

Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para una compresión holística de la ciencia*. Bogotá, Colombia: Ediciones Quirón-Sypal.

León Quiroa, A. (2011). *Terapia de juego y su influencia en el desarrollo de inteligencia emocional*. (Trabajo de Grado). Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

Macías, M. (2002) Las Múltiples Inteligencias. *Psicología desde el Caribe*. núm. 10, pp. 27-38. Barranquilla, Colombia. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301003

Malagon Oviedo, R., Saenz Obregón, J., Quintero, O., Velez, S. y Parra, I. (2010). *Identificar y realizar un análisis de los factores asociados a la permanencia y deserción escolar de las instituciones educativas oficiales del país*. Informe Ministerio de educación de Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Marchesi, A. & Díaz, T. (2000) Las emociones y los valoresDel profesorado. Informa *Fundación Santa María*. ISBN: 978-84-288-1857-5.

Marín Quesada, M. (2015). Inteligencia emocional (inter e intrapersonal) y clima escolar en niños/as de básica primaria. (Trabajo de grado). UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD, Pereira, Colombia.

Martínez Royert, J., Berthel Regino, Y. y Vergara Díaz M. (2016). *Síndrome de Burnout en profesores y su relación con el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria de una institución educativa oficial de Sincelejo.* Salud Uninorte. Barranquilla (Col.) 2017; 33 (2): 118-128.

Mesa, C., Carvajal, C., Soto, M., Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. Educación y Educadores. Vol. 16 no.3.

Ministerio de Educación Nacional (Noviembre de 2003). "Estándares básicos de competencias ciudadanas". Proyecto Ministerio de Educación Nacional –Ascofade.

Ministerio de Educación Nacional (Noviembre de 2014). Guía No. 48. Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas. Bogotá, D.C., Colombia. ISBN: 978-958-99482-4-8.

Ministerio de Educación Nacional (Octubre de 2017). Plan Nacional Decenal De Educación 2016-2026. Bogotá, D.C., Colombia. ISBN: 978-958-5443-47-1

Ministerio de Educación Nacional (Noviembre de 2014). Guías pedagógicas para la convivencia escolar,Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. Bogotá, D.C., Colombia. ISBN: 978-958-99482-5-5

Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, España (2008) Fernández Berrocal, P., & Ruiz, D."La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey".

Oliva, J., Matos, J., Bueno, E., Bonat, M., Domínguez, J., Vázquez, A. y Acevedo, J. (2004). Enseñanza de las ciencias. *Las exposiciones científicas escolares y su contribución en el ámbito afectivo de los alumnos participantes.* Investigación didáctica 22 (3).

Palomero, J. (Diciembre, 2005). Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Volumen 19, Número 3. Zaragoza, España.

Ramia, N. (Junio de 2014). La regulación emocional, la relación estudiante, profesor y el aprendizaje. Recuperado de: https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_10/pea_010_0015.pdf

Ramírez Peña, R. (2017). Las 2 Orillas. *Un problema más de la educación en Colombia.* Recuperado de https://www.las2orillas.co/problema-mas-la-educacion-colombia/.

Redacción de El País.(23 de Junio de 2014). Acoso escolar afecta a 77,5 % de los estudiantes colombianos. Recuperado de: https://www.elpais.com.co/cali/acoso-escolar-afecta-a-77-5-de-los-estudiantes-colombianos.html

Trujillo Flores, M., y Rivas Tovar, L. (2005). Revista de ciencias administrativas y sociales. *Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional.* INNOVAR (24).

Turbay Restrepo, C. (2000). *El derecho a la educación desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa.* Programa Nacional de Autoevaluación, Fortalecimiento y Estándares de Calidad de Instituciones de protección a la niñez UNICEF Colombia, Santafé de Bogotá, D. C. ISBN 9588013399.

Vaello Orts, J. (2009). *Educar los sentimientos. El profesor emocionalmente competente.* Revista Criticar (Nº 964) 1131-6497.

UNIBOT

ANEXOS

UMECIT

Anexo 1: Instrumento final

TMMS-24. Adaptación Contreras (2018)

Nombre (Opcional): _____ **Fecha:**_____
Edad: _____ **Género:**_____ **Institución educativa:** _____
Grados que atiende:_____ **Años de ejercicio docente:**_____
Profesión: _____
Instrucciones:
A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una **"X"** la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.
No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.
Emplee poco tiempo en cada respuesta.

TD	PD	I	PA	TA
Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indiferente	Parcial acuerdo	Total acuerdo

Nº		TD	PD	I	PA	TA
1.	Me gusta hablar de mis sentimientos.					
2.	Tomo decisiones tomando en cuenta mis sentimientos.					
3.	Puedo reconocer los eventos que me generan tensión.					
4.	Sé cuáles son los sentimientos que me identifican.					
5.	Aprovecho mis emociones a favor de los míos y de los que me rodean.					
6.	Cuando siento ira por algo que me ha sucedido puedo controlarme para no perder el control de mis reacciones.					
7.	Pienso en la forma cómo mis emociones pueden ayudarme a resolver conflictos.					
8.	Identifico las emociones que me generan los eventos inesperados					
9.	Expreso físicamente mis emociones.					
10.	Algunas veces me es difícil comprender mis sentimientos sobre personas.					
11.	Me resulta fácil expresar mis emociones con palabras.					
12.	Puedo encontrar el lado positivo a las cosas desagradables que me acontecen.					
13.	Reconozco fácilmente cuando me siento triste.					
14.	Las personas logran herir rápidamente mis sentimientos.					
15.	Pienso que dejar que mis sentimientos afloren es un signo de debilidad					
16.	Logro distinguir las personas para expresar mis sentimientos.					
17.	El estado de ánimo de las demás personas afecta el mío					
18.	Conozco los eventos que despiertan mis peores emociones.					
19.	Valoro las expresiones afectivas honestas de mis allegados.					
20.	Soy consciente de las cosas que afectan mi estado de ánimo.					
21.	Conozco los eventos que despiertan mis mejores emociones.					
22.	Las circunstancias afectan fácilmente mis sentimientos.					
23.	Me cuesta distinguir las emociones de las demás personas.					
24.	Algunas veces me es difícil comprender mis sentimientos frente a situaciones					

25.	Soy menos productivo en el trabajo cuando estoy de mal humor.					
26.	Generalmente expreso abiertamente cariño a las personas que quiero.					
27.	Logro distinguir los momentos para expresar mis sentimientos					
28.	Mis sentimientos alteran mis pensamientos.					
29.	Comprendo mis estados de ánimo					
30.	Identifico cuando me agradan las personas que están a mí alrededor.					
31.	Entiendo las razones por las cuales cambia mi estado de ánimo.					
32.	Tomo en cuenta los sentimientos de los demás para tomar decisiones grupales					
33.	Puedo motivarme a mí mismo cuando estoy sin ánimos.					
34.	Puedo distinguir mis emociones pasajeras de sentimientos reales por algo o alguien.					
35.	Cuando estoy enojado con alguien le hago saber cómo me siento.					
36.	Cuando me equivoco o me excedo en mis actos soy capaz de darme cuenta					
37.	Me cuesta identificar lo que me incomoda de mi trabajo					
38.	Cuando hay circunstancias adversas se me dificulta mantener la calma					

UNE

Anexo 2: Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de la investigación una explicación de la naturaleza de esta, así como de su rol en ella como participantes.

Si usted accede a participar en este estudio sobre la inteligencia emocional que posee, se le pedirá responder un test que tomará de su tiempo 10 minutos para responder. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria, además la información que se recoja es será tratada con confidencialidad y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Desde ya le agradecemos su participación.

_____

Yo, el abajo firmante, una vez informado sobre los objetivos de la investigación, autorizo a Liliana Margarita Contreras Hernández, para utilizar la información del test y la encuesta para los fines explicados.

Adicionalmente se me informó que:

- Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- Toda la información obtenida y los resultados serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Fecha:_____

Firma del participante:_____

Anexo 3: Validación por jueces

Ítem	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Investigador	Acuerdo
1	PE	PE	PE	PE	1
2	PE	PE	PE	PE	1
3	PE	PE	PE	PE	1
4	PE	PE	PE	PE	1
5	PE	CE	PE	PE	1
6	FE	FE	CE	PE	0
7	PE	PE	FE	PE	1
8	PE	PE	CE	PE	1
9	EXE	EXE	EXE	EXE	1
10	EXE	EXE	EXE	EXE	1
11	EXE	EXE	RE	EXE	1
12	EXE	EXE	EXE	EXE	1
13	RE	EXE	EXE	EXE	1
14	EXE	EXE	EXE	EXE	1
15	EXE	EXE	EXE	EXE	1
16	CE	CE	EXE	EXE	0
17	FE	RE	FE	FE	1
18	PE	CE	CE	FE	0
19	FE	FE	CE	FE	1
20	CE	CE	CE	FE	0
21	FE	FE	FE	FE	1
22	RE	FE	FE	FE	1
23	FE	FE	FE	FE	1
24	FE	RE	FE	FE	1
25	CE	CE	CE	CE	1
26	CE	CE	CE	CE	1
27	CE	CE	CE	CE	1
28	CE	CE	CE	CE	1
29	CE	CE	CE	CE	1
30	CE	CE	CE	CE	1
31	CE	CE	CE	PE	1
32	CE	CE	CE	PE	1
33	RE	RE	RE	RE	1
34	RE	RE	RE	RE	1
35	RE	RE	FE	RE	1
36	RE	RE	RE	RE	1

37	RE	RE	RE	RE	1

Ítem	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Investigador	Acuerdo
38	RE	RE	CE	RE	1
39	FE	FE	FE	RE	0
40	RE	RE	RE	RE	1
			Subtotal		35
			Índice de validez inicial		0,875
			Total sin ítem 16 y 18 reubicado		36
			Índice de validez Final		**0,92**

UMET

Anexo 4: Constancias de validación por jueces

Constancia de validación

Yo, HORTENSIA ISABEL PERALTA CASTRO, identificado con C.C. 42.202.000 de profesión PSICOLOGA, y ejerciendo actualmente como ORIENTADORA ESCOLAR, en la institución EDUCATIVA 20 DE ENERO, hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento TMMS-24 Adaptación Contreras-18 diseñado por el investigador LILIANA CONTRERAS HERNANDEZ, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem-			X
Amplitud de contenidos			X
Redacción de los ítemes			X
Precisión de los ítemes			X
Ortografía			X
Presentación			X

En la ciudad de Sincelejo, a los 04 días del mes 10 de 2018.

Firma del experto validador

Constancia de validación

Yo, SURLIS PAOLA PEREZ HERNANDEZ, identificado con C.C 22865723 de profesión PSICOLOGA SOCIAL C., y ejerciendo actualmente como TRABAJADORA SOCIAL, en la institución EDUCATIVA 20 DE ENERO, hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento TMMS-24 diseñado por el investigador LILIANA CONTRERAS., y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem-		X	
Amplitud de contenidos			X
Redacción de los ítemes			X
Precisión de los ítemes		X	
Ortografía			X
Presentación			X

En la ciudad de SINCELEJO, a los 4 días del mes 10 de 2018:

Firma del experto validador

Constancia de validación

Yo, Dinarda Contreras Colin., identificado con C.C 1108762328 de profesión Psicologa., y ejerciendo actualmente como Docente Orientadora, en la institución I.E. Antonio Prieto, hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento IHMS 24 diseñado por el investigador Liliana Contreras., y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem- dimensión		✓	
Amplitud de contenidos			✓
Redacción de los ítemes			✓
Precisión de los ítemes		✓	
Ortografía			✓
Presentación			✓

En la ciudad de Sincelejo, a los 5 días del mes 10 de 2018.

Firma del experto validador

Anexo 5: Estadísticas de la confiabilidad

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
IP1	104,63	168,509	,297	,815
IP2	104,82	167,668	,331	,814
IP3	105,39	170,840	,145	,819
IP4	104,45	171,011	,194	,818
IP5	104,26	171,226	,213	,817
IP6	105,32	164,979	,265	,817
IP7	104,89	162,367	,464	,809
IEx8	106,00	169,784	,268	,816
IEx9	105,21	167,738	,251	,816
IEx10	105,84	159,920	,447	,809
IEx11	104,47	168,040	,380	,813
IEx12	104,55	165,713	,346	,813
IEx13	105,34	160,339	,422	,810
IEx14	104,53	173,770	,032	,822
IFe15	105,89	167,772	,157	,822
IFe16	104,50	163,986	,428	,811
IFe17	104,97	170,351	,202	,817
IFe18	105,68	169,141	,124	,823
IFe19	104,95	168,646	,264	,816
IFe20	105,24	167,483	,228	,817
IFe21	105,18	166,262	,302	,815
IFe22	105,21	165,144	,411	,812
IC23	104,63	163,969	,503	,809
IC24	105,63	166,834	,307	,815
IC25	104,95	170,970	,200	,817
IC26	104,18	174,533	,028	,820
IC27	105,03	169,107	,281	,815
IC28	105,11	163,772	,408	,811
IC29	105,63	166,834	,307	,815
IC30	104,63	163,969	,503	,809
IR31	105,05	163,186	,390	,812
IR32	105,08	164,291	,419	,811
IR33	105,34	168,664	,168	,820
IR34	104,45	168,740	,257	,816

IR35	105,39	165,002	,264	,817
IR36	104,79	164,225	,418	,811
IR37	105,45	159,119	,484	,808
IR38	104,45	168,740	,257	,816

UNECIT