

Universidad de Pamplona
Facultad de Educación
Especialización en Pedagogía Universitaria



Estrategia para la Enseñanza Aprendizaje de la Gestión Emocional, como Factor
Contribuyente al Engagement Académico

Andrea Tatiana Mogollón Portilla

Asesor:

PhD. Olga Mariela Mogollón Canal

Pamplona

2018

Tabla de Contenido

Resumen	7
Introducción.....	8
Capítulo I: El Problema	10
Planteamiento del Problema	10
Formulación del Problema	12
Objetivos.....	13
Objetivo General	13
Objetivos Específicos	13
Justificación	14
Capítulo II: Marco Teórico Referencial	16
Antecedentes de la Investigación.....	16
Nivel Local.....	16
Nivel Nacional.....	16
Nivel Internacional.....	18
Gestión Emocional	21
Inteligencia Emocional	24
Inteligencias Múltiples	25
Inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey	27
Percepción emocional.....	28
Comprensión emocional.....	31
Regulación Emocional	32
Asimilación y Facilitación Emocional	33
Inteligencia Emocional: el Modelo de Goleman.....	34
Engagement	38
Educación y Pedagogía.....	41
Capítulo III. Metodología.....	46
Tipo de Investigación.....	46
Muestra	46
Definición de las categorías de estudio.....	48
Capítulo IV. Análisis de Resultados.....	50
Estrategias Pedagógicas	66

Capítulo V. Conclusiones	77
Recomendaciones	79
Referencias	80

Tabla de Tablas

Tabla 1 Muestra de estudio.....	47
Tabla 2 Categorías a priori	49
Tabla 3 Matriz de Métodos e Instrumentos	50
Tabla 4 Matriz de Análisis Por categorías.....	53
Tabla 5 Matriz de Categorías Emergentes.....	65

Tabla de Estrategias

Actividad 1 El primer día de clase	66
Actividad 2 Para motivar al docente.....	67
Actividad 3 ¿Qué sucede cuando me contradicen?	67
Actividad 4 El profe Ideal	68
Actividad 5 Estudiantes Difíciles	70
Actividad 6 Relajación	71
Actividad 7 El piloto automático.....	73
Actividad 8 Después de un día difícil.....	74
Actividad 9 Hablando con los docentes	75
Actividad 10 Hablando con los estudiantes.....	76

Lista de Apéndices

Apéndice 1 Análisis de contenido D01	87
Apéndice 2 Análisis de Contenido D02	89
Apéndice 3 Análisis de Contenido D03	91
Apéndice 4 Análisis de Contenido D04	93
Apéndice 5 Análisis de Contenido D05	96
Apéndice 6 Análisis de Contenido D06	98
Apéndice 7 Análisis de Contenido D07	100
Apéndice 8 Análisis de Contenido D08	104
Apéndice 9 Análisis de Contenido D09	108
Apéndice 10 Análisis de Contenido D10	111

Resumen

La presente investigación tiene como propósito la formulación de estrategias que permitan incluir la gestión emocional como competencia transversal a cualquier área del conocimiento, mediante un análisis cualitativo documental, el cual da como resultado la estructuración de categorías de análisis, como gestión emocional, proceso de enseñanza aprendizaje, engagement; y las categorías emergentes, reconocimiento, riesgo suicida, agotamiento emocional y satisfacción por la vida. Se encuentra que la inteligencia emocional, se relaciona directamente con el nivel de engagement académico, el cual se expresa en la motivación y compromiso de los estudiantes y docentes. Finalmente, se proponen actividades que pueden ser aplicadas en el desarrollo de las clases o a manera individual.

Palabras Clave: Gestión emocional, Engagement, rendimiento académico, compromiso, motivación.

Abstract

The purpose of this research is to formulate strategies that allow the inclusion of emotional management as a transversal competence in any area of knowledge, through a documentary qualitative analysis, which results in the structuring of categories of analysis, such as emotional management, teaching process learning, engagement; and the emerging categories, recognition, suicidal risk, emotional exhaustion and satisfaction for life. It is found that emotional intelligence is directly related to the level of academic engagement, which is expressed in the motivation and commitment of students and teachers. Finally, activities are proposed that can be applied in the development of the classes or individually.

Keywords: Emotional management, Engagement, academic performance, commitment, motivation.

Introducción

Actualmente en la teoría de la gestión, se ha incrementado la atención hacia las emociones, principalmente por motivos económicos especialmente dentro del campo educativo y organizacional. Dentro de la educación en épocas anteriores se priorizaba el conocimiento, la memorización y el razonamiento; sin embargo, ahora hay indicios de que lo racional se complementa con lo emocional (Hartley, 2004). De esta manera puede entenderse a la gestión emocional como una nueva concepción de la inteligencia emocional y de los factores que la promueven, para definir este constructo es necesario iniciar conceptualizando la palabra gestión. (Huergo, 2010).

Al respecto es necesario tener en cuenta la conceptualización de Saarni; entendiendo la gestión como una serie de actividades para alcanzar un objetivo, es posible ver como se entrelazan estos conceptos, por lo cual al hablar de gestión de las competencias emocionales, se estaría dando paso a una serie de actividades, recursos y esfuerzos emocionales encaminados al logro de una meta. (Saarni, 2000 citado por Bisquerra & Pérez Escoda, 2007).

La gestión emocional se encuentra de esta manera correlacionada con la variable Engagement, al considerar su existencia desde el planteamiento del *School Engagement*, que puede ser traducido como compromiso en la escuela, considerándolo un factor contribuyente al incremento de la motivación y el logro académico, para la disminución de la deserción escolar. El compromiso escolar es un constructo multifacético, en el que se distinguen tres componentes principales; el comportamental, el emocional y el cognitivo (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

De esta manera la presente investigación, se realiza por medio de una metodología cualitativa, basada en el análisis documental; en la cual, se toma una muestra de 10 artículos científicos publicados entre el año 2015 y 2018. En ellos se encuentra la presencia

de factores que intervienen en la gestión emocional y el engagement, y que por tanto, se convierten en categorías de estudio. Se proponen estrategias pedagógicas, que permitan la facilitación de técnicas y herramientas para la inclusión de la gestión emocional dentro de los procesos educativos.

Capítulo I: El Problema

Planteamiento del Problema

La sociedad actual requiere de la educación para su desarrollo, dentro de esta se encuentra la educación superior, que tiene como objeto la formación de profesionales idóneos para desempeñarse en un medio laboral y ocupacional; de tal forma que se ajusten a la evolución y necesidades del medio que se encuentra en constante cambio. Una de estas necesidades es la de formar individuos capaces de enfrentar el mundo y dar solución a dificultades que se presentan en el diario vivir (M. Castillo & Gamboa, 2012), lo cual requiere inherentemente, de la educación emocional, pues las emociones se encuentran mediando en la toma de decisiones, y todos los aspectos vitales del relacionamiento del ser humano con el medio. Si bien hasta hace algunos años, desde la educación tradicional se ha privilegiado al aspecto cognitivo, es necesario la realización de esfuerzos para incluir las competencias emocionales dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Comprendiendo el propósito de la educación, según lo planteado por Bisquerra, (2005) “La educación debe preparar para la vida; o dicho de otra forma: toda educación tiene como finalidad el desarrollo humano”(pp, 97), por lo cual dentro del acto educativo debe incluirse la formación de competencias emocionales; entendiendo que para lograr este cometido, la educación emocional es un aspecto que debe ser incluido dentro de la formación para docentes y estudiantes, como miembros del proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde las perspectivas que contemplan a la inteligencia emocional como un proceso que puede ser aprendido; es necesario que docentes y estudiantes, sin importar el área de conocimiento, tomen la gestión emocional, como una competencia transversal, como lo sería el manejo de otra lengua o de las tecnologías de la información: pues finalmente,

todas las personas tienen emociones y deben convivir con ellas. Actualmente uno de los conflictos que afectan la calidad educativa, se encuentran factores como la deserción escolar, el consumo de sustancias psicoactivas, altas tasas de depresión e incluso suicidios. Lo cual se encuentra estrechamente relacionado con la ausencia de herramientas para afrontar las situaciones de presión, pues no se tiene una gestión emocional.

La Universidad de Pamplona, es epicentro para miles de estudiantes de otras zonas del país, que los lleva a alejarse de sus familias y sus círculos primarios de apoyo; para llegar a una ciudad nueva donde deberán pasar los próximos 5 a 6 años en el mejor de los casos. Estos aspectos, incrementan los factores de riesgo en cuanto a bienestar físico y mental, haciendo que sea indispensable para los docentes, el manejar y gestionar una conciencia emocional en los futuros profesionales.

Por consiguiente, la presente investigación se enmarca en la formulación de estrategias pedagógicas que permitan la enseñanza y el aprendizaje de la gestión emocional como un factor contribuyente al *engagement académico*, a partir del análisis documental de investigaciones realizadas en este campo, de forma tal que se puedan identificar los factores asociados a este fenómeno y realizar recomendaciones que contribuyan a su inclusión como competencia transversal a cualquier área del conocimiento.

Formulación del Problema

¿Cuáles estrategias pueden formularse para la enseñanza y aprendizaje de la gestión emocional, como competencia transversal, en docentes y estudiantes de la Universidad de Pamplona, de tal manera que favorezcan el engagement académico?

Objetivos

Objetivo General

Formular una estrategia pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de la gestión emocional, como competencia transversal, en docentes y estudiantes de la Universidad de Pamplona, favoreciendo el engagement académico.

Objetivos Específicos

Estructurar las categorías clave para el desarrollo de la gestión emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Identificar los factores que contribuyen a la gestión emocional en el proceso formativo.

Recomendar estrategias que permitan la formación de competencias que contribuyan al desarrollo de la gestión emocional y el engagement académico.

Justificación

La docencia, por su rol formador, implica el contacto permanente con otras personas y además de esto, significa aportar no solo conocimientos teóricos, si no herramientas que permitan un adecuado desempeño como profesionales. Por lo cual es importante, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, tomar al individuo desde un punto holístico e integral, y no solo desde la perspectiva tradicional de transmisión de información. El área emocional es uno de los factores que ha tenido menor importancia dentro del proceso universitario, pues se ha delegado esta formación a la escuela primaria y a la familia; sin tomar en cuenta que, la emoción se desarrolla y evoluciona de forma continua.

De acuerdo con la investigación realizada por (Berger & Torretti, 2009), plantean como se evidencia que no existen herramientas a nivel docente e institucional para tratar temas en el ámbito emocional, y al no tener en cuenta este aspecto desde la perspectiva educativa; el bienestar emocional, se desplaza, dificultado el autoconocimiento y el conocimiento del otro, lo cual no permite un relacionamiento interpersonal positivo en el espacio educativo.

Este tipo de estudios permiten la generación de estrategias de bienestar socio emocional, lo cual posibilita la adquisición de herramientas para un mejor relacionamiento, y la formación de competencias del saber convivir. Se puede favorecer a la comunidad educativa, tanto docentes como estudiantes, pues se le daría una adecuada importancia a la gestión emocional; la cual influye tanto en las habilidades sociales, como en los métodos de enseñanza y estudio, impactando en los resultados académicos. Desde el diagnóstico que se encuentre a partir de esta investigación, se podrán formular lineamientos para el desarrollo de una estrategia de capacitación, dentro la especialización en Pedagogía Universitaria, al ser el primer acercamiento que se da desde la Universidad de Pamplona, a la formación de docentes.

La principal motivación para realizar este estudio, nace de la experiencia vivida durante el proceso de pregrado, el actual posgrado y la propia práctica docente, en el cual se ha detectado la falencia e incluso ausencia total, del abordaje de la vida emocional dentro de la formación profesional. Lo cual al insertarse en el mundo laboral significa una gran desventaja, pues entran en juego no solo los conocimientos, sino también las habilidades sociales y de convivencia, que sin una adecuada gestión emocional, puede verse afectada.

La gestión puede entenderse como una serie de actividades para alcanzar un objetivo, es posible ver como se entrelazan estos conceptos, por lo cual al hablar de gestión de las competencias emocionales, se estaría dando paso a una serie de actividades, recursos y esfuerzos emocionales encaminados al logro de una meta (Acosta et al., 2017). De acuerdo a estudios realizados por (Mayer & Salovey, 1999), las emociones se convierten en un aspecto que media e influye en todos los aspectos de la vida, especialmente en aquellos relacionados con el procesamiento de la información; por tanto es posible inferir que exista una relación entre la inteligencia emocional y el *engagement*¹. Aclarando, que se da una concepción de gestión emocional pues no se toma el constructo de inteligencia como una capacidad genuina, si no como una habilidad que puede ser aprendida y entrenada.

La importancia de la presente investigación, radica en la posibilidad de generar estrategias que puedan emplearse desde cualquier área o carrera, como medio para contribuir a la formación profesional, tanto de estudiantes como docentes. Por consiguiente, adquiere un fuerte valor social, pues logra tener implicación no solo en Psicología, si no a cualquier otro programa educativo universitario.

¹ Nivel de compromiso e implicación de una persona con su entorno laboral, o en este caso académico.

Capítulo II: Marco Teórico Referencial

Antecedentes de la Investigación

La gestión emocional es un tema que durante los últimos años ha sido centro de muchas investigaciones, especialmente en el nivel de educación básica y preescolar; sin embargo, en el nivel universitario estos estudios disminuyen. Algunas de las investigaciones más representativas se encuentran a nivel internacional, a continuación se describe los aportes relevantes encontrados con respecto a la gestión e inteligencia emocional.

Nivel Local

A nivel local, en la Universidad de Pamplona, se encuentra el proyecto de investigación realizado dentro del programa de la Especialización en Pedagogía Universitaria, titulado *Diseño De Estrategias Pedagógicas Basadas En La Inteligencia Emocional A Los Estudiantes Del Programa De Licenciatura En Pedagogía Infantil De La Universidad De Pamplona* en el cual se encuentra como resultado que existe un menor desarrollo de las subescalas atención y claridad en los hombres respecto de las mujeres. Proponiendo un conjunto de contenidos para mejorar la educación emocional de los futuros docentes y algunos criterios pedagógicos para su abordaje (Castillo, 2017).

Nivel Nacional

Perdomo, Pérez-Olmos, & Pinilla, (2011), realizan un estudio en Bogotá, Colombia, titulado *Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá*, en el cuál tienen como propósito la determinación de las diferencias en el grado de desarrollo de la IE asociadas con sexo, edad y escolaridad en población adolescente. Mediante una investigación cuantitativa, con un diseño observacional transversal, con población de

adolescentes escolarizados entre los 12 y 17 años, mediante la aplicación de la escala TMMS 24. Encontrando una diferencia importante con respecto a la IE entre las variables de género, pues en las mujeres se encuentra un puntaje más alto y favorable.

Este estudio aporta conceptos importantes sobre la inteligencia emocional en Colombia, demostrando la necesidad de investigar a fondo sobre este aspecto, pues es un área a la cual no se le ha dado la posición que requiere en el ámbito educativo; de manera tal que se puedan conocer las particularidades de la población y las consecuencias en la salud mental. Es recomendable dentro de esta investigación, el aporte de otro tipo de escalas que permitan analizar variables que se encuentran directamente relacionadas con el desarrollo emocional.

Por otra parte en la Universidad de Manizales, se presenta la *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios*, que tuvo como objetivo describir la inteligencia emocional y determinar su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios; con un estudio cuantitativo en el que participaron 263 estudiantes, y en los resultados se encuentra correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Como recomendación dentro de su estudio proponen que en programas como psicología se incluyan en las pruebas de admisión test para medir la inteligencia emocional.

El estudio de las emociones en el interior de la vida universitaria también fue objeto de investigación en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pero enfocado en la docencia, con un trabajo titulado *El sentido y el significado atribuido a las emociones por el profesorado en formación*, en el que se toma a las competencias emocionales como un factor que debe ser incluido en la formación docente. Dicha investigación puso de manifiesto que en los programas profesionales no se integran de manera estructurada el estudio de las emociones y que el manejo emocional inadecuado puede tener un impacto negativo en el proceso educativo (Buitrago, Avila, & Cárdenas, 2017). Dando un marco, de

la necesidad de estudio que existe en las Universidades para incluir programas formativos que incluyan a los docentes.

Nivel Internacional

A nivel internacional especialmente en España es donde se encuentra mayor cantidad de estudios relacionados con la Inteligencia Emocional, uno de ellos, es la investigación realizada por Palomera, Gil-olarte, & Brackett, (2006), titulada *¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa*, en Madrid, España; el cual tuvo como objetivo analizar la percepción que tienen los docentes respecto a sus habilidades emocionales. Mediante un estudio cuantitativo con la aplicación de la Escala TMMS, arrojando como resultado principal que las mujeres se perciben con mayor capacidad para comprender y entender las emociones de los demás.

En este estudio se llega a la conclusión que los docentes, independiente de todas las variables, no se perciben con altas habilidades emocionales; haciendo necesario el desarrollo de programas formativos en capacidades emocionales. Con la recomendación de orientar estas estrategias a la regulación emocional, atención y reparación de las emociones. Con este aporte, se encuentra un punto de partida para lo que puede ser la justificación teórica de la presente investigación, dando importancia a la generación de estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional.

En América latina, específicamente en Chile por Berger & Torretti, (2009), realizan una investigación titulada *Bienestar Socio emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos*; en el cual mediante un estudio cualitativo, buscan identificar la perspectiva que tienen los estudiantes sobre sus necesidades a nivel emocional y como el contexto escolar favorece este desarrollo. En el cual se encuentra como principal resultado la ausencia a nivel institucional y docentes de programas enmarcados en el aprendizaje emocional, aspectos que afectan directamente la experiencia en el contexto educativo.

El principal aporte que proporciona este estudio, es el enfoque investigativo; pues al ser cualitativo, permite abordar a profundidad la experiencia de este fenómeno, y las repercusión que trae consigo. Además de esto, justifica la necesidad, de dar mayor importancia en la escolarización, al área emocional.

También en España, en la Universidad de Jaén, investigan sobre la relación entre *Inteligencia Emocional, agresividad y satisfacción vital en estudiantes universitarios*, en el cual se determina el papel de las dimensiones de la inteligencia emocional en factores como la agresividad y satisfacción vital. Empleando una metodología cuantitativa, mediante la aplicación de la escala TMMS 24, dando como resultado que dentro de las dimensiones de la IE, la atención emocional se relaciona negativamente con la satisfacción vital y positivamente con ira y hostilidad, las dimensiones de claridad y reparación emocional se relacionan positivamente con satisfacción vital y negativamente con todas las medidas de agresividad (Cerezo, Carpio, García, & Casanova, 2016).

Este trabajo aporta en su respaldo teórico a las posibles consecuencias, de no contar con programas orientados a la formación de habilidades emocionales en los estudiantes. Se percibe como punto de encuentro en las investigaciones alrededor de la gestión e inteligencia emocional, la utilización de la escala TMMS como instrumento de medición. Este tiene como ventaja, que al ser una herramienta de autoinforme, su aplicación y calificación sea más rápida y fácil, pudiendo abarcar un mayor porcentaje de la población para llegar a conclusiones más generales. Sin embargo, no permite profundizar en el sentir y el diario vivir, aspectos que pueden nutrir investigaciones para proponer programas más específicos al área educativa.

Estudios más recientes en América Latina se encuentra la *Gestión Emocional: Factor Crítico de la Competitividad Emocional en el Profesorado Universitario*, esta investigación realizada en Ecuador, tuvo por objetivo analizar la gestión de las emociones como un factor crítico para que exista competitividad emocional en el profesorado

universitario, mediante una revisión documental del estudio de las emociones para aplicar una intervención en la experiencia docente. Encontrando que se deberían desarrollar acciones de mejoramiento para el manejo de los contenidos y de las emociones que permitan redefinir realidades organizacionales (Ramiro et al., 2017a). Dicho artículo presenta un aporte teórico en la presente investigación, pues logra un análisis de la realidad del estudio de las emociones y cómo se puede aplicar en la realidad de la práctica docente.

Bases Teóricas

Gestión Emocional

Actualmente en la teoría de la gestión, se ha incrementado la atención hacia las emociones, principalmente por motivos económicos especialmente dentro del campo educativo y organizacional. Dentro de la educación en épocas anteriores se priorizaba el conocimiento, la memorización y el razonamiento; sin embargo, ahora hay indicios de que lo racional se complementa con lo emocional. Nuevos conceptos han incursionado en el lenguaje educativo como lo son: la inteligencia emocional, la educación emocional, liderazgo y gestión emocional. La definición de estos términos puede parecer contradictoria, pues hasta hace poco, habíamos tendido a pensar en Inteligencia como una cuestión de la razón, no de la emoción; combinar las dos podría ser pensado como ilógico (Hartley, 2004).

En cuanto a la gestión de las emociones, la literatura sobre la gestión en la administración se ha impregnado de términos racionales como estructura, sistema y la planificación; y así ¿cómo cabría lo racional dentro de lo emocional? Este ajuste se consigue al incorporar la gestión emocional como un complemento de la gestión racional (Hartley, 2004).

La gestión emocional abarca una nueva concepción de la inteligencia emocional y de los factores que la promueven, para definir este constructo es necesario iniciar conceptualizando la palabra gestión. La definición etimológica de la palabra gestión proviene del latín “gestus”, que significa: actitud, gesto, movimiento del cuerpo; de acuerdo a esto, se puede referir a la gestión como una serie de esquemas, dispositivos e interpelaciones culturales internalizadas por los sujetos. Hacia un concepto más activo de este término, se encuentra la acción de llevar algo a cabo, realizar una actividad, ejecutar, conducir y guiar. Gestionar conlleva entonces, una acción cuyo objetivo es alcanzar una

meta, lo cual requiere de una actividad integral y organizada, en la que se coordinan diferentes perspectivas que posibiliten el avance al logro de los objetivos (Huergo, 2010).

De acuerdo con lo anterior, la gestión se puede definir como:

Guía para orientar la acción, previsión, visualización y empleo de los recursos y esfuerzos a los fines que se desean alcanzar, la secuencia de actividades que habrán de realizarse para lograr objetivos y el tiempo requerido para efectuar cada una de sus partes y todos aquellos eventos involucrados en su consecución (Benavides L., 2011, p. 13)

Es decir, gestionar se refiere a la serie de actividades, que van desde la previsión hasta la ejecución para alcanzar objetivos, analizando los recursos y elementos necesarios para ello. El concepto de gestión es ampliamente utilizado en el área de las organizaciones, especialmente en los que se refiere a la gestión de competencias; entendiendo por competencia el “Conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares” (Tejada Fernández, 1999, p. 19).

El concepto de competencia puede aplicarse al área educativa, teniendo en cuenta a Alberici y Serreri (2005, citado por Bisquerra & Pérez Escoda, 2007), quienes plantean como la competencia desde el punto de vista pedagógico, pone como evidencia la necesidad de ir más allá de su concepto funcional, ampliándolo al ámbito de la formación profesional y en el aprendizaje, constituyendo un aspecto fundamental en el aprender a pensar, a vivir y ser; dando un trasfondo, en el cual la educación debe trascender de la memorización de conceptos y el hacer un trabajo en específico, al comportamiento, la convivencia y el saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido.

Al entender la competencia como un concepto aplicable a todas las personas, que incluye un conjunto de conocimientos, entre los que se encuentra el saber, saber hacer, saber estar y saber ser; las capacidades, el desarrollo y el aprendizaje; la noción de competencia puede ser aplicada a diferentes ámbitos como el técnico profesional y el social personal, por tanto se comprende no solo como un concepto organizacional que se restrinja a lo laboral. Dentro de estas competencias socio-personales, se encuentran la motivación, la autoconfianza, paciencia, empatía y control de estrés entre otras, en las cuales se puede encontrar como una subcategoría a las competencias emocionales (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007).

Definir las competencias emocionales incluye diversos procesos, una aproximación conceptual es la proporcionada por Bisquerra (2009; citado por Carralero, Bolívar, & Santos, 2013), en el cual las competencias emocionales son un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”(p. 62). Al definir las emociones como una competencia, se le está dando una finalidad que atañe a las funciones profesionales y la búsqueda del bienestar personal.

Dentro de las competencias emocionales se encuentran cinco dimensiones básicas como son la cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol Salovey y Sluyter (1997). De forma similar Goleman (1995) divide cinco dominios dentro de la inteligencia emocional, la autoconciencia emocional, el manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales, las cuales incluyen 25 competencias para desarrollar, conceptos que se profundizan más adelante (citado por Bisquerra & Pérez Escoda, 2007).

Otra concepción sobre competencia emocional es la citada por Saarni (2000 citado por Bisquerra & Pérez Escoda, 2007), para quien se relaciona con la autoeficacia en la expresión emocional en las transacciones sociales, entendiendo autoeficacia como la

capacidad de un sujeto para lograr un objetivo. Este proceso de autoeficacia emocional, requiere el autoconocimiento y la capacidad de regulación de la emoción; para de tal forma orientarlas a los resultados planteados en determinado contexto.

Desde la conceptualización de Saarni y entendiendo la gestión como una serie de actividades para alcanzar un objetivo, es posible ver como se entrelazan estos conceptos, por lo cual al hablar de gestión de las competencias emocionales, se estaría dando paso a una serie de actividades, recursos y esfuerzos emocionales encaminados al logro de una meta. Al hablar de competitividad, determinada como la capacidad de responder frente a las exigencias del medio; la competitividad emocional permite entonces una calidad en la respuesta frente a esas exigencias, teniendo en cuenta tres dimensiones: reconocer, redefinir y adaptarse; es decir, la capacidad para reconocer las transformaciones de su entorno, las posibilidades para definir su estructura, y la habilidad para adaptarse a las interacciones (Acosta et al., 2017).

Inteligencia Emocional

Definir la inteligencia emocional (IE) reúne dos constructos importantes dentro de las teorías psicológicas, como lo son la inteligencia y la emoción; Wechsler define la inteligencia como:

La inteligencia, definida de forma operacional, es la capacidad integral o global del individuo para actuar con determinación, para pensar en forma racional y enfrentarse de manera efectiva en su ambiente. Es integral o global debido a que está compuesta de elementos o capacidades que, aunque no son independientes por completo, son diferenciables desde el punto de vista cualitativo (Cohen & Swerdlik, 2001; p. 268).

Esta concepción operacional de Wechsler ha sido mantenida y ampliamente aceptada, limitando la inteligencia solo a la capacidad racional; mientras que Piaget citado por el mismo autor, define a la inteligencia como una adaptación biológica en proceso de evolución, considerándola como un proceso de desarrollo que sucede por medio del aprendizaje (Cohen & Swerdlik, 2001). Sternberg en su conceptualización de la inteligencia, la define en relación con la creatividad, afirma que la inteligencia es la habilidad para adaptarse voluntariamente, para moldear o para seleccionar un entorno. Desde los preceptos de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, concibe que la inteligencia no es una entidad unitaria sino más bien una colección de ocho inteligencias diversas, de acuerdo a esta perspectiva, las personas pueden ser inteligentes en una amplia variedad de modos (Sternberg & O'Hara, 2005).

Inteligencias Múltiples

Con la teoría de inteligencias múltiples (IM) de Gardner se abre la perspectiva a una visión más amplia y menos restrictiva de la inteligencia, en la que se incluyen las diferentes cualidades personales que representan capacidades adaptativas, con respecto a esto Gardner (1995), afirma que:

La teoría de las inteligencias múltiples, por otro lado, pluraliza el concepto tradicional. Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. La creación de un producto cultural es crucial en funciones como la adquisición y la transmisión del conocimiento o la expresión de las propias opiniones o sentimientos. Los problemas a resolver van desde crear el final de una historia hasta anticipar un movimiento de jaque mate en ajedrez, pasando por remendar un edredón. Los

productos van desde teorías científicas hasta composiciones musicales, pasando por campañas políticas exitosa (p. 4).

Gardner proporciona una visión incluyente de la inteligencia, en la que se da el mismo valor a todas las habilidades humanas, y no solo al razonamiento lógico; entre las inteligencias múltiples contempla 7 inteligencias: musical, cinético – corporal, lógica matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1995). Sin embargo, no separa la inteligencia emocional, si no que se encuentran como constructos dentro de la inteligencia inter e intrapersonal. El concepto de IE como tal fue propuesto por Salovey y Mayer en 1990, quienes estructuran su concepto basándose en la teoría de las IM de Gardner; aunque es gracias a Goleman en 1995 que el término es difundido en diferentes ámbitos, especialmente en el organizacional (Trujillo & Rivas, 2005).

El estudio de la IE surge a partir de la concepción de la inteligencia como capacidad adaptativa, en la que surgen cuestionamientos sobre el por qué algunas personas se adaptan como mayor facilidad que otras, encontrando que las emociones se convierten en un ente mediador de este aspecto. La IE está formada por metahabilidades que pueden ser categorizadas en cinco competencias: conocimiento de las propias emociones, capacidad para controlar emociones, capacidad de motivarse a sí mismo, reconocimiento de emociones ajenas y control de las relaciones (Trujillo & Rivas, 2005).

Desde el concepto de Mayer y Salovey, la IE puede definirse como una habilidad que permite supervisar las propias emociones y las de los demás, para utilizar esa información en las respuestas comportamentales. La IE incluye entonces la capacidad para percibir y expresar emociones, tener acceso a las emociones y entender la naturaleza de las mismas. Desde este concepto se estructuran nuevas definiciones, como la de Paul IEM, quien interpreta la IE como una habilidad para discernir lo que se siente bien o mal y como transformar sentimientos positivos en negativos (López de Bernal & Gonzáles, 2003).

Existen diferentes perspectivas y modelos teóricos e investigativos sobre la IE, dentro de los más reconocidos y aceptados, se encuentran el modelo de Mayer y Salovey, quienes conciben la inteligencia emocional como una habilidad genuina; y desde el planteamiento de Goleman, con un modelo mixto.

Inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey

La teoría de Mayer y Salovey, se encuentra enmarcada en el modelo de habilidad, para el cual la Inteligencia Emocional se constituye como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. Al respecto se puede definir a la IE como aquella “habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que 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; citados por Fernández Berrocal, 2005, p. 67).

Este modelo considera que la IE se estructura por medio de cuatro habilidades básicas:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1999, p. 89)

Mayer y Salovey, proponen un modelo de inteligencia emocional para hacer frente a una necesidad creciente en la psicología, de un marco para organizar el estudio de las diferencias individuales, específicamente aquellas relacionadas con las capacidades emocionales. A partir de este modelo se crean las primeras pruebas

basadas en la capacidad de la inteligencia emocional; puesto que la IE se ha demostrado que tiene un efecto directamente relacionado con los resultados importantes de la vida, como la formación de relaciones personales satisfactorias y lograr el éxito en el trabajo (Salovey & Grewal, 2005).

De acuerdo con lo citado anteriormente se definen cuatro componentes de la IE, la primera hace referencia a la percepción de las emociones, como la capacidad de detectar y descifrar las emociones en los rostros, imágenes, voces, y los artefactos culturales, también incluye la capacidad de identificar las propias emociones. La percepción de las emociones pueden representar el aspecto más básico de la inteligencia emocional, ya que hace posible los demás procesos de la información emocional. El segundo componente se refiere al uso de las emociones, como la capacidad de aprovechar las emociones para facilitar diversas actividades cognitivas, pensamiento y resolución de problemas.

El tercer componente de la IE, es la comprensión de las emociones, como aquella capacidad de comprender el lenguaje de la emoción y apreciar las relaciones, abarca la capacidad de ser sensible a ligeras variaciones entre las emociones, tales como la diferencia entre feliz y éxtasis. Además, se incluye la capacidad de reconocer y describir cómo las emociones evolucionan con el tiempo. Y el último componente, es el manejo de las emociones, consiste en la capacidad de regular las emociones en ambos a nosotros mismos y en los demás, incluyendo la capacidad de gestionar las emociones de los demás. Estas habilidades no pueden existir fuera del contexto social en el que operan, para utilizarla, hay que ser conscientes de lo que se considera un comportamiento adecuado por las personas con las que interactúa.

Percepción emocional.

La percepción emocional, puede definirse como la habilidad para identificar los sentimientos propios y reconocer las emociones en los demás. Lo cual requiere prestar

atención para descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, junto con los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. Esta habilidad también se encuentra relacionada con la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás (Fernández & Extremera, 2005).

En la educación la percepción emocional es un aspecto que se convierte en parte significativa del quehacer en la enseñanza, al respecto Fernández & Extremera (2005), presentan un ejemplo claro de su importancia;

Los alumnos ponen en práctica diariamente estas habilidades cuando regulan sus acciones en el aula tras una mirada seria del profesor. (...) el profesorado también hace uso de esta habilidad cuando observa los rostros de sus alumnos, y percibe si están aburriéndose, o si están entendiendo la explicación y, tras decodificar la información de sus rostros, actúa cambiando el ritmo de la clase, incluyendo alguna anécdota para despertar el interés o bien poniendo un ejemplo para hacer más comprensible la explicación del tema (p. 69).

En el anterior ejemplo, es posible identificar, como en la relación docente-estudiante, la percepción emocional juega un rol primordial, dado que por medio de ella, es posible realizar inferencias sobre el proceso de enseñanza y la asimilación del contenido de la clase por parte de los aprendices; de tal manera que la habilidad del docente en la percepción de las emociones en sus estudiantes puede ser un predictor del éxito en clase, pues a partir de esto es posible buscar soluciones inmediatas que permitan en ellos un mejor proceso de aprendizaje. La interpretación del lenguaje no verbal, hace parte de la percepción emocional, al poder reconocer las discrepancias entre lo que afirma el estudiante y lo que realmente está pensando o sintiendo.

La percepción emocional está ligada al reconocimiento de las expresiones faciales, proceso que se encuentra mediado por el funcionamiento neurológico y social. La expresión facial de las emociones tiene una función social importante que facilita la interacción entre las personas; sin embargo, este proceso tiene una base neurológica, sin dejar de lado el contexto ni de la experiencia acumulada por la interacción entre las personas en dicho contexto. Esta capacidad de reconocimiento depende de la maduración de determinadas estructuras cerebrales, en interacción con la experiencia emocional desde los primeros días de vida. De acuerdo a estudios se concluye que durante el período perinatal el ambiente ejerce un fuerte impacto en la maduración y función de las estructuras cerebrales (Gordillo, Pérez, Arana, Mestas, & López, 2015).

Las estructuras cerebrales encargadas de este proceso, pasan por un proceso de maduración y desarrollo, de esta manera la capacidad para reconocer la emoción a través del rostro pasa por diferentes etapas, el procesamiento de la información emocional precede al reconocimiento facial, y la percepción de las reacciones negativas de la expresión facial activa preferentemente estructuras del hemisferio derecho, mientras que la percepción de las emociones positivas activa preferentemente las estructuras del izquierdo; el procesamiento de cada emoción se relaciona con la activación de estructuras cerebrales específicas como la corteza temporooccipital, las zonas orbitofrontal y parietal derecha, la amígdala y los ganglios basales (Gordillo et al., 2015). Con respecto a esto el autor afirma:

Las estructuras involucradas en la percepción facial de las emociones básicas son (p. 317):

- Alegría: amígdala bilateral, corteza cingulada anterior derecha y giro fusiforme izquierdo.
- Tristeza: amígdala derecha y giro lingual izquierdo.
- Ira: ínsula izquierda y giro inferior occipital derecho.
- Miedo: amígdala bilateral, giro fusiforme bilateral y giro medial frontal derecho.

– Asco: giro fusiforme izquierdo, ínsula bilateral y tálamo derecho.

La percepción de las emociones es fundamental dentro de la inteligencia emocional; sin embargo no es el único proceso, pues esta percepción requiere de un procesamiento para que pueda existir una respuesta. El procesamiento emocional puede ser comprendido como el conjunto de estrategias que se dan desde que la emoción es percibida hasta que es expresada; por este motivo la comprensión emocional hace parte de los componentes que determinan la gestión emocional (Orbegozo, Matellanes, Estévez, & Montero, 2018).

Comprensión emocional.

La evolución de la humanidad, parte de su desarrollo social, dentro de este se encuentra la habilidad para comprender a sus semejantes; como parte de un proceso de aprendizaje social, a través y en conjunto con otras personas haciendo que se identifique con otros mediante la comprensión de sus intenciones y estados mentales. Esta comprensión permite a cada individuo empatizar con el otro; las inferencias emocionales juegan un papel muy importante en la construcción del modelo mental que posibilita la interpretación del contenido emocional propio y el de otras personas (Dávalos & León, 2017).

La comprensión emocional implica la habilidad para descomponer el complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar y agrupar las emociones. Parte del procesamiento de la emoción e implica una actividad anticipatoria para conocer las causas generadoras del estado anímico; y retrospectiva para determinar las futuras consecuencias de los estados emocionales. Incluye la habilidad para interpretar el significado de emociones con un mayor nivel de complejidad y la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios (Fernández & Extremera, 2005).

Fernandez y Extremera exponen un ejemplo de cómo el proceso de comprensión de las emociones se encuentra implícito en el proceso educativo:

Los estudiantes utilizan esta habilidad para ponerse en el lugar de algún compañero que está pasando por una mala racha (e.g., malas notas, enfermedad, divorcio de los padres) y ofrecerle apoyo. El profesorado hace también uso a diario en el aula de estas habilidades. Aquellos con un elevado conocimiento emocional, en especial, de una 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. 71).

En el procesamiento de la información emocional, cuanto mayor sea la capacidad para diferenciar y experimentar una emoción, mayor será la capacidad de manejo emocional del individuo, y más fácil resultará el correcto procesamiento emocional (Gohm y Clore, 2002; citado por Orbegozo et al., 2018). De acuerdo a esto se concluye, que los componentes de la inteligencia emocional, son constructos interrelacionados que dependen uno del otro; puesto que si no existe una adecuada percepción de las emociones, no puede hacerse un procesamiento que lleve a una comprensión de las mismas, lo cual conduzca a una regulación de las emociones.

Regulación Emocional

La regulación emocional es el resultado del procesamiento de las emociones y su comprensión; por tanto incluye la capacidad de accesibilidad a las emociones, sean estas positivas o negativas, para desde esto lograr reflexionar sobre los sentimientos y aprovecharlos de forma útil y adaptativa. Este proceso de regulación parte de las propias emociones pero también abarca el relacionamiento interpersonal, al tener en cuenta el manejo que se da a las emociones de otras personas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Pone en práctica diversas estrategias de regulación emocional

que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás (Fernández & Extremera, 2005).

Fernández y Extremera citan un ejemplo de la importancia de la regulación emocional en el aula de clases en el cual los estudiantes utilizan diferentes estrategias de regulación intrapersonal para sobrellevar etapas de estrés, como la semana de parciales y evaluaciones. Con respecto a la labor docente cita: “puesto que la enseñanza es reconocida como una de las tareas profesionales más estresante, la utilización de habilidades de regulación es indispensable y sumamente recomendable” (p, 20). Dentro de las herramientas más usadas como medio para regular el contenido emocional se encuentran el apoyo social y la comunicación de los problemas laborales con colegas y compañeros, llevar a cabo actividades agradables y distractoras, escuchar música, tener aficiones, hacer ejercicio físico o practicar algún deporte.

Asimilación y Facilitación Emocional

La asimilación de las emociones hace referencia al uso de las emociones como facilitador en la solución de problemas, centrándose en la forma en la cual las emociones afectan al sistema cognitivo y a la toma de decisiones. La emoción cumple una importante función en la focalización de atención, pues toma parte en la decisión de lo que es realmente importante y posibilita el pensamiento creativo; haciendo parte del razonamiento y el procesamiento de la información (Fernández & Extremera, 2005). En este componente de la IE los autores plantean el siguiente ejemplo en el proceso de educación:

Algunos alumnos necesitan para concentrarse y estudiar un cierto estado anímico positivo, otros en cambio de un estado de tensión que les permita memorizar y razonar mejor. Estas diferencias personales explican el fenómeno de que algunos alumnos no estudien para los exámenes hasta el último momento (dos o tres días antes), que es cuando el estado de tensión de la situación les ayuda a centrarse en la tarea (p. 70).

Inteligencia Emocional: el Modelo de Goleman

La revolución de la inteligencia emocional tuvo un gran impacto en la sociedad, en especial en el ámbito empresarial donde la obra de Daniel Goleman ha tenido mayor repercusión; sin embargo su teoría de la IE propone una nueva concepción, que a diferencia de la idea de Mayer y Salovey centrada en la IE como una habilidad, Goleman la traduce a una capacidad que puede ser aprendida y por tanto educada. En el siguiente apartado se encuentra los principales preceptos desde el modelo de IE planteado por (Goleman, 1995).

El concepto de Inteligencia Emocional, parte desde la existencia de dos mentes, una mente racional y una mente emocional. En la mente racional se destacan las capacidades orientadas al análisis, la comprensión, y en general todo lo referente a el procesamiento de la información, desde los procesos educativos es a este cerebro racional al que se la ha dado mayor prioridad, haciendo que exista más conciencia e importancia del mismo; sin embargo, existe otra mente que también es poseedora de conocimiento y de la impulsividad, la mente emocional. Esta mente emocional tiene una respuesta más rápida que la de la mente racional, pues las emociones cumplen un papel adaptativo y de supervivencia importantes para el ser humano, anteponiendo la acción al procesamiento analítico.

Las emociones contienen un legado de la evolución, a partir de la cual el cerebro se desarrolló para asegurar la supervivencia y trascendencia del ser humano, de tal forma que toda información es primero registrada por medio del sistema límbico para luego pasar al procesamiento de la corteza prefrontal; pero existen momentos, en los cuales es de vida o muerte una respuesta rápida, para la que no hay espera del análisis de la corteza prefrontal, aquellas en las que el cerebro reconoce un peligro potencial y requiere de respuestas inmediatas de huida, defensa, protección o lucha. Allí las emociones, como la ira o el miedo pueden marcar la diferencia en las respuestas del comportamiento humano.

Estos factores garantizaron al humano primitivo alcanzar el éxito evolutivo, la lucha y la huida permitían sobrevivir ante un ambiente hostil. Actualmente, las condiciones ambientales han cambiado; pero el aprendizaje emocional permanece, de tal forma, que en ocasiones las respuestas conductuales provocadas por la emoción no son las más adecuadas o adaptativas. Goleman se refiere a este fenómeno desde su concepto de asalto o secuestro emocional, como aquellos momentos en los que la emoción desborda a la razón y se producen respuestas comportamentales inadecuadas y que generan consecuencias negativas. En cuestión de reacción ante el peligro, las milésimas de segundo que requiere el análisis por parte del cerebro pensante representan un alto rango que no da espera, por lo cual el sistema límbico toma el control y ejecuta la respuesta. Pero no todas las situaciones ameritan esta acción, de tal forma que se hace necesario el procesamiento racional para procesar la información proveniente del cerebro emocional.

Las emociones juegan un rol primordial en la toma de decisiones, y no solo ante aquellas en las que se requiere la rápida respuesta de la mente emocional; sino que implica un factor motivacional e intuitivo, importante para la solución de problemas y el análisis de posibles consecuencias y resultados de las decisiones tomadas. La inteligencia emocional proporciona habilidades como la motivación y persistencia ante dificultades, control de impulsos, espera por la gratificación y recompensa, regulación del humor y empatía y habilidades sociales, entre otras. La operación en armonía de la razón y la emoción, permite una mejor toma de decisiones y comportamientos más asertivos. El éxito no depende entonces, únicamente de factores lógicos y capacidad de razonamiento, asociados al concepto clásico de inteligencia y coeficiente intelectual.

La relación entre inteligencia e inteligencia emocional, no es directamente proporcional, al respecto Goleman cita diferentes ejemplos de cómo personas que pueden clasificarse dentro de un nivel alto de CI, no siempre toman las mejores decisiones. La inteligencia asociada al rendimiento académico no configura un factor garante del éxito en

la vida, pues se aprecia que aquellas personas con una mejor inteligencia emocional y social, tienen una adaptación más rápida, de forma que responden con más efectividad y asertividad a situaciones de conflicto.

Desde el modelo de IE planteado por Goleman se encuentran cinco pilares fundamentales, basados en la Teoría de Mayer y Salovey, dando su propio sentido; conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivación, empatía y la relación con los demás.

Conocer las propias emociones

Goleman establece este principio desde el precepto de Sócrates, Conócete a ti mismo; haciendo referencia al autoconocimiento, como movilizador principal en el desarrollo de la inteligencia emocional, pues la conciencia de los sentimientos al experimentarlos es la base para la gestión de las emociones. Desde los procesos psicológicos existen mecanismos como la denominada *metacognición*, en la que existe una conciencia sobre el propio proceso del pensamiento, y el *metahumor* para referirse a esa misma conciencia pero en el proceso de las emociones; para Goleman este proceso es la conciencia de uno mismo el *Self Awareness*, dándole un “sentido de atención progresiva a los propios estados internos” (Goleman, 1995, p. 67); con un sentido de autoreflexión y capacidad introspectiva, de la vivencia al experimentar las emociones y los estímulos que las provocan.

La capacidad de *Self Awareness* referida por Goleman, no es más que el autoconocimiento. Este proceso puede ser definido como la capacidad para conocer los propios estados emocionales, que da como resultado un reconocimiento de las emociones que surgen en sí mismo y en los demás, identificando claramente las situaciones que las

provocan y la influencia que tienen en el pensamiento y el comportamiento (López de Bernal & Gonzáles, 2003).

El autoconocimiento es la base sobre la cual se puede construir cualquier aprendizaje, desde la práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el autoconocimiento es un eje transversal a cualquier área científica o humana. La búsqueda del aprendizaje significativo, tomando como referente formativo el autoconocimiento puede tener un alto impacto en los resultados, más allá de la adquisición de conocimientos, sino en la efectividad de solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico y argumentativo; en sí, todas aquellas habilidades que posibiliten el vivir y convivir en sociedad, la adaptación al medio y la efectividad. Desde esta perspectiva, para el objeto que conoce, el conocimiento es posible desde la existencia de un propio conocimiento, de tal forma, que el autoconocimiento puede convertirse en la base del conocimiento, sobre la cual se puede construir un aprendizaje realmente significativo y que prepare para la vida (Gascón, 2003)

Teniendo en cuenta las conceptualizaciones anteriores, se refleja lo establecido por Goleman, al darle al autoconocimiento el punto de partida para la construcción de la inteligencia emocional. El conocimiento de las propias emociones permite un primer paso hacia la regulación de las emociones.

Manejar las emociones y la capacidad para motivarse

El manejo de las emociones para Goleman parte del autodomnio, definiéndola desde esta perspectiva como la capacidad de mantener bajo control las emociones, guardando un equilibrio que evite que las personas se conviertan en “Esclavos de la Pasión” (Goleman, 1995, p. 78). El autodomnio implica la postergación de la recompensa junto con el control de la impulsividad. Las emociones concebidas como negativas, tales como la ira, ansiedad y tristeza, pueden desbordarse si no se tiene un adecuado manejo de las mismas, con respecto a esto se toma también el autocontrol, como la facultad de controlar los

propios estados emocionales, para asumir la responsabilidad de las consecuencias que puedan tener los actos y reacciones (López de Bernal & Gonzáles, 2003).

La motivación se basa en la orientación de las emociones hacia el cumplimiento de objetivos, junto con el autodominio y autocontrol. La propia motivación conduce a resultados más productivos y eficientes.

Empatía y la Relación con los demás

Estos pilares corresponden a la inteligencia interpersonal, a partir de la cual se establecen relaciones de forma positiva, partiendo del reconocimiento y conciencia de las emociones del otro. La empatía se convierte en una capacidad que facilita la adaptación y finalmente conduce a la habilidad de manejar las emociones de los demás.

Engagement

El término *Engagement* hace referencia al compromiso y motivación implicado en la ejecución de una tarea; es ampliamente reconocido en el mundo laboral como el *work engagement o compromiso en el trabajo*, dónde es definido como “una presencia psicológica en el rol -‘estar ahí’-. Incluye la atención, absorción y energía de la persona dirigida hacia las tareas laborales”(Lupano Perugini, De la Iglesia, Castro Solano, & Fernández Liporace, 2017). De acuerdo al autor, existen diferentes factores implícitos en el engagement, como el vigor, la energía y resiliencia, la dedicación, que permite la total implicación en el trabajo y la absorción, como la concentración total en la realización de la tarea. El engagement se encuentra como el proceso contrario al *burnout*, o el síndrome de sentirse quemado en el trabajo, causado por estrés, cansancio falta de participación, entre otros; por lo cual el engagement está asociado a sentimientos de satisfacción laboral.

Si bien el engagement se ha encontrado mayormente asociado al área laboral, es necesario tener en cuenta la existencia del *School Engament*, que puede ser traducido como compromiso en la escuela, considerándolo un factor contribuyente al incremento de la motivación y el logro académico, para la disminución de la deserción escolar. El compromiso escolar es un constructo multifacético, en el que se distinguen tres componentes principales; el comportamental, el emocional y el cognitivo (Fredricks et al., 2004).

El compromiso en el comportamiento se basa en la idea de participación; que incluye la participación en las actividades académicas y sociales o extracurriculares y se considera crucial para el logro de los resultados académicos positivos y prevenir la deserción. El compromiso emocional abarca las reacciones positivas y negativas a los maestros, compañeros de clase, a la institución y su influencia en la voluntad para realizar el trabajo. La participación cognitiva se basa en la idea de la inversión; que incorpora la consideración y la voluntad de hacer el esfuerzo necesario para comprender ideas complejas y habilidades difíciles de dominar (Fredricks et al., 2004).

El compromiso afectivo o emocional tiene importancia en el nivel de respuesta emocional del estudiante hacia los profesores, compañeros, y a su propio proceso de aprendizaje, se caracteriza por el sentimiento de involucramiento, y la consideración de su entorno como valioso y significativo para sus vidas. Un sentimiento positivo, ocasiona que los estudiantes cuenten con disposición al trabajo y la adquisición de herramientas para la obtención de metas; sin embargo, un sentimiento negativo produce, falta de interés, aburrimiento, ansiedad, aislamiento social, y finalmente la pérdida del compromiso con su vida académica (Lara & Navarro, 2018).

El engagement puede considerarse como una variable directamente relacionada con el éxito académico. Teniendo en cuenta que en la actualidad las exigencias del ambiente generan retos que implican una carga emocional y psicológica para los estudiantes,

haciendo que requieran de la gestión de sus recursos físico e intrapsíquicos para afrontarlos. Ante este entorno, la respuesta de algunos estudiantes es la deserción académica, o consecuencias a nivel de trastornos de estrés, ansiedad, depresión y consumo de sustancias. El engagement en el contexto educativo presenta una relación con el burnout, como un estado contrario al sentimiento de estrés, que se encuentra principalmente mediado por la motivación, el compromiso y la autoeficacia; convirtiéndolo en un mediador del rendimiento académico (Universidad del Rosario. Programa de Psicología., 2007).

Educación y Pedagogía

Educación y pedagogía tienen una estrecha relación que ha causado una distinción débil entre las dos ciencias; si bien la educación requiere de la pedagogía y viceversa, sus conceptos deben ser diferenciados, para un entendimiento a profundidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La Educación, es el proceso por el cual se facilita el crecimiento y desarrollo de los miembros de una sociedad; por tanto, la educación es una práctica social, comúnmente asociada a la transmisión de conocimientos. Para Durkheim "La educación tiene por misión desarrollar en el educando los estados físicos, intelectuales y mentales que exigen de él la sociedad política y el medio social al que está destinado". (citado por Lucío, 1989, p 34). La educación es un proceso humano y cultural complejo que busca la perfección y la seguridad del ser humano (León, 2007). Es decir, la educación viene a partir de la cultura y cumple con una función social de adaptación del ser humano a los conocimientos requeridos para que ejerza un rol participativo dentro de la comunidad.

Aunque la educación ha sido mayormente asociada a la transmisión del conocimiento, actualmente, la simple memorización de conceptos no responde ante las exigencias de una sociedad altamente compleja. Esta nueva concepción de la educación, permite la ampliación del horizonte al llevar a las personas al descubrimiento de sus posibilidades, trascendiendo de una visión instrumental de la educación, orientada a la obtención de resultados prácticos; para considerar su función dentro de la realización de la persona. Esta conceptualización implica la inclusión de cuatro pilares fundamentales dentro del proceso educativo: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y finalmente aprender a ser (Delors, 1996).

Aprender a conocer desde lo planteado por Delors, no solo implica la adquisición de conocimientos, si no que trasciende de este objetivo a la comprensión del mundo, desarrollar capacidades profesionales y la capacidad de comunicación con los demás. Este conocimiento se fundamenta desde el descubrimiento, estimulando el sentido crítico y autonomía en la formación de un juicio de la realidad. Como primera medida para aprender a conocer, es necesario aprender a aprender; es decir, desarrollar los procesos cognoscitivos superiores, desde la atención hasta la memoria y el pensamiento, articulando lo concreto con lo abstracto, entrelazando el conocimiento con la experiencia. Estrechamente relacionado con el conocer, existe el aprender a hacer, más orientado a la práctica, desde la formación de competencias para responder ante los requerimientos del medio.

Aprender a vivir juntos, se convierte en uno de los retos de la educación actual, al requerir herramientas para la convivencia, la toma de decisiones y solución de conflictos. De esta manera, “la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos” (Delors, 1996, p 108). La convivencia inicia desde la infancia con el descubrimiento del otro, y requiere el fomento de la empatía como medio para la adaptación al entorno, que posibilita la comprensión del ser humano. La educación propende a aprender a vivir juntos, “desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando el valor del pluralismo, comprensión mutua y paz” (Delors, 1996, p. 110).

Finalmente, aprender a ser;

La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento

autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida (Delors, 1996, p. 109).

Este aprender a ser representa el objetivo máximo de la educación, que permite la libertad del pensamiento, la formación de juicios y la educación como un medio para alcanzar la realización personal.

Dentro del proceso educativo, se concibe el saber educar, en el cual vendría implícita la pedagogía, la pedagogía existe entonces como un proceso de reflexión sobre la educación. La pedagogía puede entenderse como un conjunto de saberes que se aplican a la educación, haciendo que se convierta en una ciencia aplicada de carácter psicosocial, que tiene por objeto el estudio de la educación (Romero, 2007).

Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

El proceso de enseñanza aprendizaje tiene dos actores principales, docente y estudiante, de tal manera que comprende la actividad que realiza el docente como facilitador del aprendizaje, por medio de metodologías y estrategias que permiten la generación del conocimiento y habilidades en el estudiante. Esta práctica posibilita el desarrollo del ser humano, con la formación de actitudes, aptitudes, competencias, valores y conocimientos (Lisintuña Yugsi & Marca Jácome, 2017). Tradicionalmente el aprendizaje se entiende como la adquisición de conocimientos o habilidades por medio de la enseñanza; sin embargo, otras concepciones del aprendizaje lo definen como un desarrollo que lleva a la transformación. Para Ramsden (1988, citado por Brockbank & McGill, 2008), el aprendizaje es un cambio cualitativo, que se produce en la forma de ver y experimentar el mundo, este cambio es relativamente permanente hasta que se genere un nuevo aprendizaje que lo reemplace.

Aprendizaje según Vigotsky (citado por Lisintuña Yugsi & Marca Jácome, 2017), “es una actividad social, (...) una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante la cual asimila los modos sociales de actividad y de interacción, (...) y los fundamentos del conocimiento científico, bajo condiciones de orientación e interacción social” (p. 11). Este concepto genera una concepción del aprendiz como participante activo de la enseñanza aprendizaje, donde asimila y construye su propio conocimiento.

El aprendizaje se considera entonces como un resultado de la enseñanza, que produce un cambio en el ser humano. La enseñanza se define como la facilitación de la construcción del conocimiento. De esta manera el proceso de enseñanza aprendizaje es un “proceso por medio del cual la persona se apropia del conocimiento, en sus distintas dimensiones: conceptos, procedimientos, actitudes y valores” (Lisintuña Yugsi & Marca Jácome, 2017, p. 12). En este mismo sentido, en este proceso intervienen factores como la motivación, el autoconcepto, las relaciones mutuas, las expectativas, las atribuciones de causa efecto, los conocimientos previos y la atención.

El aprendizaje como objetivo de la educación, cuenta con diferentes dominios, que abarcan aspectos como el cognitivo, es decir el saber, el conativo (hacer) y el afectivo. Es necesario lograr un equilibrio dentro de los tres dominios, integrando el conocimiento y el saber, el sentimiento y la emoción y las interacciones con el mundo. El aprendizaje afectivo, abarca un aspecto olvidado en la educación, como lo es la emoción y los sentimientos, por tanto, se profundiza en este aspecto.

Aprendizaje Afectivo

Cómo se ha planteado en apartados anteriores, la emoción está implícita en todas las actividades que realiza el ser humano, y se convierte en un motor que impulsa la actividad, proporciona energía estimulando la conducta. De esta manera, el aprendizaje extrae energía

de esa mente emocional, la cual puede verse expresada en conjunto con la motivación, en la pasión por aprender. Un ejemplo claro de la importancia del aprendizaje afectivo, se aprecia, en casos de personas que han sufrido un fuerte impacto emocional, que provoca el desarrollo de un pensamiento crítico; es decir, la emoción dispara la capacidad de aprendizaje (Brockbank & McGill, 2008).

Los modelos pedagógicos, aunque han evolucionado en su concepción del rol del docente y estudiante, y la forma de entender el aprendizaje, aún no ha proporcionado el valor que requiere el aprendizaje afectivo. De acuerdo al autor, “es en el terreno de la emoción donde el ambiente académico muestra tristemente su fracaso: la emoción, no es (...) valorada en la vida académica” (Brockbank & McGill, 2008; p. 61). Esto puede entenderse a partir de la visión, en la que el intelecto y la razón deben ser superiores a la emoción. Haciendo incapie en la educación superior, los universitarios son educados para desconfiar a ignorar sus emociones, debido a esto no se ha logrado tomar a la emoción como una herramienta facilitadora del aprendizaje.

El aprendizaje afectivo requiere de la comprensión de las emociones humanas, y de las interacciones emocionales necesarias en el relacionamiento humano, de tal forma que el docente debe tomar un rol de facilitador, permitiendo el aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia emocional. Para Rogers citado por (Brockbank & McGill, 2008), el objetivo de la educación, es la facilitación del aprendizaje para sobrevivir en un ambiente de continuo cambio. El aprendizaje significativo se basa en cualidades que deben existir entre la relación facilitador – aprendiz; las cuales inician con la autenticidad, entendiéndola como la capacidad de expresar los sentimientos y afrontar las emociones; requiere valoración y confianza en el aprendiz, además de una comprensión empática que parte desde la comunicación.

Capítulo III. Metodología

La investigación es un “conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (Mayer & Salovey, 1999, pp 4). De acuerdo a esta definición, es posible entender como la investigación es un proceso por medio del cual se puede llegar a conocer algún aspecto de la realidad, que pueda causar interés científico para algún área de conocimiento. La búsqueda de conocimiento, posee diversos enfoques y paradigmas que orientan el proceso investigativo, otorgando una metodología, que permita realizar el estudio de la idea que tiene por objeto esta investigación; empleando el enfoque cualitativo.

Tipo de Investigación

Esta investigación se enmarca en una metodología cualitativa, la cual se caracteriza, por tener un proceso flexible, que va de lo particular a lo general, cuyo propósito es realizar una reconstrucción de la realidad tal como esta se presenta; de esta manera busca analizar el significado de las acciones y fenómenos dentro de su propio contexto. La investigación de tipo cualitativo, busca analizar a profundidad los resultados obtenidos, que provean un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas, por tanto no busca generalizar los datos de una muestra a una población mayor (Hernández, 2014). Por esta razón, el enfoque con el que se lleva a cabo este estudio, es de tipo cualitativo, ya que permite analizar a profundidad la relación entre la gestión emocional y el engagement en el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde la técnica de análisis documental.

Muestra

Artículos publicados de investigaciones científicas, cuantitativas y cualitativas, a cerca de la gestión emocional y las subcategorías preestablecidas dentro de ella y el engagement académico u escolar. La muestra la conforman 10 artículos científicos,

directamente relacionados con las categorías y subcategorías de estudio en el ámbito de la educación superior, desde 2010 hasta 2018, que aporten al conocimiento del problema de estudio, en estudiantes y docentes, en las bases de datos Science Direct y Dialnet. Como criterios de búsqueda se toman las palabras clave inteligencia emocional, compromiso académico, educación, estudiantes docentes universitarios.

Resumen de la muestra seleccionada

Tabla 1 *Muestra de estudio*

Código	Título	Autor	Año	Fuente
D01	Gestión Emocional: Factor Crítico de la Competitividad Emocional en el Profesorado Universitario	Palomeque, G., León, B., & Fernández	2017	Base de Datos Dialnet
D02	La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes	Elizondo, Rodríguez, & Rodríguez	2018	Base de Datos Dialnet
D03	Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?	Fragoso-Luzuriaga	2015	Base de Datos Science Direct
D04	Relación entre inteligencia emocional, afecto negativo y riesgo suicida en jóvenes universitarios	Gómez-Romero, Limonero, Toro Trallero, Montes-Hidalgo, & Sábado	2018	Base de Datos Science Direct
D05	Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura.	Sánchez-López, León-Hernández, & Barragán-Velásquez	2015	Base de Datos Science Direct
D06	Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios: ¿cuánto influyen las estrategias	Dominguez	2016	Base de Datos Science Direct

	cognitivas de regulación emocional?			
D07	La adaptabilidad a la carrera media el efecto de la inteligencia emocional rasgo sobre el compromiso académico.	Merino, Hontangas, & Petrides	2018	Base de Datos Science Direct
D08	Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura	Del Rosal, I., Moreno, J. & Bermejo	2018	Base de Datos Dialnet
D09	Diferencias en empatía e inteligencia emocional en función del rendimiento académico	María et al.,	2017	Base de Datos Dialnet
D10	Inteligencia emocional y educación universitaria	Niño, García García, & Caldevilla Domínguez	2017	Base de Datos Dialnet

Técnicas

La investigación se realiza a partir de la aplicación de un estudio cualitativo, enfocado en el análisis documental, el cual según (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014) puede ser definido como un proceso en el cual se detectan, obtienen y analizan, bibliografías y otros materiales que generan conocimiento e información recogida y seleccionada con respecto a un fenómeno. Este proceso de investigación documental, se convierte en una fase fundamental al investigar a cualquier nivel, enfocándose únicamente en el tema de estudio. Por medio de esta técnica es posible realizar análisis de las categorías que intervienen en la gestión emocional y el engagement académico.

Definición de las categorías de estudio

Tabla 2 *Categorías a priori*

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Gestión Emocional	Regulación emocional
Proceso de Enseñanza y Aprendizaje	Enseñanza - Aprendizaje
	Rendimiento Académico
Engagement	Compromiso
	Motivación

Capítulo IV. Análisis de Resultados

El análisis e interpretación de resultados se presenta de acuerdo a los análisis de contenidos realizados a la muestra documental seleccionada, en base a las categorías formuladas previamente y a categorías emergentes en el proceso. A continuación, se presentan las matrices que representan los resultados obtenidos. En primera instancia se realiza un análisis de las metodologías encontradas en artículos científicos con respecto a la Inteligencia Emocional y el compromiso académico (*Engagement*); posteriormente, se interpretan los resultados alrededor de las categorías preestablecidas; y finalmente, de las categorías emergentes.

Tabla 3 Matriz de Métodos e Instrumentos

Código	Metodología de Investigación	Técnica o Instrumento	Muestra
D01	“Estudio cualitativo, investigación descriptiva documental, desde un enfoque metodológico.”	“Análisis Documental y modelo de intervención de las experiencias de Manucci”	“42 docentes Universitarios de la Universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE de Ecuador”
D02	“investigación documental”	“Revisión bibliográfica”	“investigaciones llevadas a cabo al respecto en el campo de la neurociencia y la psicología”
D03	“La investigación documental (...)”	“revisión teórica de sus principales modelos y autores más representativos”	“teorías de acuerdo a los orígenes, modelos principales, definiciones y autores representativos tanto de la inteligencia emocional como de las competencias emocionales”
D04	“Cuantitativa”	“ <i>Trait Meta Mood Scale</i> (TMMS), Zung Self Rating Depression Scale (ZSDS), Kuwait University Anxiety Scale	“144 universitarios de primer curso de Psicología con una edad media de 17.94 años”

		(KUAS), Satisfaction with Life Scale (SWLS)”	
D05	“Encuesta transversal, descriptiva y observacional”	“Escala de Inteligencia Emocional”	“90 alumnos de licenciatura”
D06	“Cuantitativa”	“Cognitive Emotional Regulation Questionnaire, Escala de cansancio emocional”	“Muestra intencional de 219 estudiantes (149 mujeres) entre 16 y 40 años”
D07	“Cuantitativa”	“Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo-Forma Corta”	“Comprende 590 estudiantes universitarios españoles con una edad media de 21.66 años”
D08	“Metodología cuantitativa, y más concretamente a partir de un diseño transversal”	“aplicación del instrumento TMMS-24”	“500 estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Primaria y Maestro en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Badajoz de la Universidad de Extremadura (España)”
D09	“El diseño de investigación utilizado fue un diseño ex post facto”	“aplicación de los instrumentos: Trait Meta-Moodscale, TMMS-24 para evaluar inteligencia emocional, est de Empatía Cognitiva y Afectiva(TECA)”	“Participaron 61 estudiantes universitarios, mujeres en un mayor porcentaje, con edades comprendidas entre los 18 y los 31 años”
D10	“Investigación Documental”	“Parte de una necesidad de conocimiento inicialmente sustentada sobre un exhaustivo análisis de fuentes, o hermenéutica, para determinar el statu quo actual de la formación en inteligencia emocional. Sobre esta base, aplicamos un proceso inductivo-deductivo, basado tanto en los citados estudios de fuentes como de casos actuales tomados como base de las nuevas	“Modelos de comunicación interpersonal que existen en la enseñanza de hoy, de manera que podamos analizar la huella de la inteligencia emocional para ponderar su importancia en la docencia”

	teorías.”	
--	-----------	--

De acuerdo a la Tabla 3 en la que se presenta la Matriz de métodos e instrumentos, se puede apreciar, que las metodologías más utilizadas para estudiar la inteligencia emocional, se encuentran a partir de investigaciones documentales y de estudios cuantitativos, en los que se aplican escalas como la TMMS, y otras enfocadas a medir la regulación emocional, como lo plantea (Ramiro et al., 2017, p. 33), “En la actualidad, existen muchos modelos para medir la inteligencia emocional. En relación a los modelos de habilidades, los autores más reconocidos son Salovey y Mayer (...)”. La muestra de estos estudios se encuentra focalizada en estudiantes, docentes y futuros docentes universitarios.

A partir de esto, lo estudios permiten hacer un reconocimiento de los factores comúnmente asociados a las emociones y la regulación de las mismas, no se encuentran estudios de caso ni análisis cualitativos a profundidad que aborden esta temática en la educación universitaria. Lo cual puede estar producido a causa, de la existencia de un mayor interés científico por realizar estudios que permitan generalizar sus hallazgos, por lo que se han valido de instrumentos de medición, que puedan ser aplicados a muestras grandes de personas.

En cuanto a las investigaciones documentales, se muestran como una técnica positiva, especialmente en etapas iniciales de investigación, pues propicia un reconocimiento del estado investigativo y de las principales teorías y modelos; a partir de estos, es posible la formulación de investigaciones a profundidad y de estrategias de intervención pedagógica sobre la inteligencia emocional. Al análisis documental como técnica, “parte de una necesidad de conocimiento inicialmente sustentada sobre un exhaustivo análisis de fuentes, o hermenéutica, para determinar el statu quo actual de la formación en inteligencia emocional” (Niño et al., 2017, p. 144).

Tabla 4 Matriz de Análisis Por categorías

Código	Gestión Emocional	Proceso de Enseñanza Aprendizaje		Engagement	
	Regulación Emocional	Enseñanza-Aprendizaje	Rendimiento Académico	Compromiso	Motivación
D01	<p>“factor crítico para que exista competitividad emocional en el profesorado universitario. En las últimas décadas, el estudio de las emociones ha evolucionado desde una visión lineal y reduccionista hacia una perspectiva fundamentada en el paradigma de la complejidad. Las investigaciones actuales sugieren que las emociones son la base en que se sustenta el pensamiento racional.”</p> <p>“Las principales causas que manifestaron los docentes encuestados para un limitado marco emocional en el trabajo son las siguientes: comunicación, motivación, reconocimiento de las capacidades individuales y</p>	<p>“otras personas no saben las actividades que realizan los docentes a tiempo completo; b) las personas no reciben reconocimientos por falta de presupuesto; c) las personas consideran la importancia de acuerdo a la posición que se ocupe; d) falta de interés por parte de las autoridades para realizar reconocimientos, e) hay carencia de estrategias de desarrollo de personal; f) en las instancias pertinentes no se conocen los aportes de los docentes; g) no existe un sistema de reconocimientos por resultados.”</p>	No se encuentra	<p>“Las principales acciones que manifestaron los docentes encuestados para que se propicie un marco emocional positivo y para que tengan posibilidades de participar y aportar ideas son las siguientes: a) concientizar a los estamentos superiores para que haya una comunicación directa, utilizando diferentes medios de comunicación; b) motivar a la gente; c) generar diagnósticos y planes de acción para mejorar el clima organizacional para que todos tengan una visión de equipo; d) delegar responsabilidades, pedir colaboración de los docentes; e) comunicación formal y constante sobre objetivos y seguimiento por parte de la dirección del Departamento; e) realizar reuniones de trabajo por área de conocimiento y por parte de la dirección; f) las reglas para el trabajo conjunto deben estar claramente definidas; g) conformar equipos de trabajo interdisciplinarios; h) tener un sistema de scorecard por función auditado</p>	

	colectivas del personal, trabajo en equipo, entre otros.”			mensualmente; i) capacitación constante; j) fomentar la cultura organizacional; k) no discriminar a un docente si es titular o contratado; l) crear un sistema de incentivos, m) incluir a los docentes en proyectos, n) los procesos deben ser participativos y documentados; o) información clara y permanente, voceros que asesoren en los tipos de mensajes.”
D02	<p>“la importancia de la autorregulación emocional y la motivación en la adquisición de conocimiento. De esta manera, se sugiere la consideración de todas estas cuestiones en el proceso de elaboración de nuevas y más eficientes metodologías de enseñanza-aprendizaje que asuman la formación integral de estudiantes —entendidos como personas con diversas realidades emocionales— en pos de una evolución y mejora de la práctica educativa”</p>	<p>“los últimos estudios en estas disciplinas sustentados en lo que se ha venido a llamar el movimiento MBE (Mind, Brain and Education) apuntan a la necesidad de un aprendizaje centrado en el estudiante en el que se optimice el proceso cognitivo a través de la consideración de fundamentos neurocientíficos que mejoren la experiencia educativa”</p> <p>“se invita a una implicación de los docentes en lo que se refiere a la incorporación de</p>	<p>“se sugiere la consideración de todas estas cuestiones en el proceso de elaboración de nuevas y más eficientes metodologías de enseñanza-aprendizaje que asuman la formación integral de estudiantes —entendidos como personas con diversas realidades emocionales— en pos de una evolución y mejora de la práctica educativa”</p>	<p>“influencia de los estados emocionales negativos y positivos en el aprendizaje, así como la importancia de la autorregulación emocional y la motivación en la adquisición de conocimiento”</p> <p>“Hoy en día es un hecho que el apropiado manejo de las emociones puede intensificar enormemente la motivación en el alumno y, por ende, su aprendizaje. Además, las nuevas propuestas de enseñanza centrada en el estudiante ponen el acento en el hecho de que cada cerebro aprendiz es una realidad singular y única, y éste puede resultar enormemente influenciado por el contexto y la experiencia bajo la que se lleve a cabo el proceso cognitivo.”</p>

		<p>nuevas propuestas metodológicas que apuesten por potenciar principalmente la motivación intrínseca del alumno y generar un contexto propicio de enriquecimiento a todos los niveles. Para ello, se proponen toda una serie de medidas encaminadas a la mejora de la motivación de los estudiantes en un ámbito docente”</p> <p>“la prospectiva de la utilización de la emoción en el aprendizaje apunta hacia una revitalización y optimización de la enseñanza a través de un conocimiento profundo de cómo funciona el cerebro al aprender”</p>	
D03	<p>“El desarrollo de la inteligencia emocional y de las competencias emocionales en educación</p>	<p>“Mayer y Salovey (1997) afirman que una competencia emocional se encuentra más orientada a la medición de niveles de logro que a capacidades cognitivas, lo que coincide con la propuesta de Saarni (1999, 1997) quien recalca</p>	<p>“la inteligencia emocional es potencialidad que por sí sola es incapaz de determinar las competencias emocionales, ya que éstas dependen en gran medida de la estimulación del</p>

	superior auxilian a dicha formación, generando seres humanos plenos y trabajadores efectivos”	que para analizar las competencias emocionales debe de haber parámetros de dominio en relación con el contexto del sujeto”		ambiente para manifestarse. Igualmente, ambos conceptos aportan una nueva dimensión de análisis a las capacidades emocionales de los estudiantes de educación superior”	
D04	<p>“ha de considerarse que estos estudiantes son todavía adolescentes y pueden presentar déficits de habilidades, entre ellas, de resolución de problemas y de gestión de emociones, y estar más centrados en el presente que orientados al futuro, magnificando los problemas y minimizando el éxito de las posibles acciones a emprender”</p> <p>“Uno de los principales resultados obtenidos en este estudio es que la regulación emocional (dimensión de la inteligencia emocional percibida) y la depresión han demostrado ser predictores significativos del riesgo suicida, junto</p>	No se encuentra	No se encuentra	No se encuentra	No se encuentra

	con la satisfacción con la vida”				
D05	“las escalas de inteligencia emocional y bienestar psicológico están fuertemente correlacionadas, especialmente las dimensiones de optimismo, logro y autoestima de la inteligencia emocional con la dimensión de bienestar psicológico subjetivo de la de bienestar psicológico”	“Al respecto, es necesario detectar y mejorar estrategias cognitivo-emocionales, que es lo que puede ser operativo, más que ocuparse únicamente en obtener cocientes meramente intelectuales o emocionales. En este sentido, se podrían establecer programas integrales de formación de recursos humanos que brindarían estrategias cognitivo-emocionales que faciliten el aprendizaje”	“un hallazgo interesante fue encontrar que el mayor rendimiento académico no parece estar necesariamente asociado a mayor inteligencia emocional. Este fenómeno hace necesario profundizar en el tema de cómo los alumnos están percibiendo la variable de desempeño escolar. Se puede observar que un perfil de buena autoestima, reconocimiento de logro y visión positiva de la vida no son parámetros suficientes para garantizar buenas calificaciones escolares. Tampoco	No se encuentra	No se encuentra

		las calificaciones altas garantizan el bienestar o el sentimiento de felicidad y satisfacción de los alumnos.”	
D06	<p>“La regulación emocional (RE) engloba una serie de procesos conductuales, fisiológicos, cognitivos y emocionales, que los individuos llevan a cabo para influir sobre las emociones que experimentan, delimitando cuándo las tienen y cómo las expresan, con el objetivo de lograr un equilibrio.</p> <p>Una de las formas más eficaces de regular las emociones es mediante el abordaje cognitivo de la información de carácter emocional que proviene del entorno, ya que de este modo la persona posee un mayor control sobre sus emociones durante y</p>	<p>“si esas estrategias son usadas con mayor frecuencia, es más probable que el malestar se vuelva crónico¹⁰ y de ese modo, el AE (Agotamiento Emocional), progresa hacia el desinterés por los estudios y baja eficacia académica⁶, desarrollando finalmente un cuadro de BA (Bournout Académico)”</p> <p>“Las consecuencias del BA suelen ser tanto personales como académicas. A nivel personal, se observa el desarrollo progresivo de síntomas de ansiedad y depresión, y a nivel académico podría observarse una disminución del rendimiento. Por ello, tener mayor certeza sobre cuáles son las estrategias de RE que influyen significativamente sobre el AE es relevante, porque las acciones institucionales pueden orientarse a desarrollar programas preventivos de corte cognitivo que ayuden a los estudiantes a evaluar de forma más funcional los eventuales fracasos académicos propios de esa etapa de formación.”</p>	<p>“La experiencia de AE tiene carácter insidioso. El punto de partida parece ser el desbalance entre las exigencias del contexto académico y los recursos de la persona. En estos casos, es muy probable que el estudiante fracase en diversas tareas (exámenes, trabajos, etc.), y esto vaya retroalimentando las emociones negativas experimentadas en principio.”</p>

	<p>después de una experiencia amenazante estresante, pudiendo abordarla haciendo uso de diferentes estrategias, rumiación, catastrofización, autoculparse y culpar a otros. Estas estrategias se asocian a psicopatología (ansiedad y depresión, entre otras).”</p>		
D07	<p>“En los resultados se confirman las relaciones positivas entre la IE rasgo, la adaptabilidad a la carrera y el compromiso académico. Un hallazgo clave es la confirmación del papel mediador de la adaptabilidad a la carrera, modelo de mediación total, en la relación entre la IE rasgo y el compromiso académico”</p>	<p>“se sugiere que la adaptabilidad a la carrera es una variable mediadora dentro de un modelo de tres pasos, con la IE como variable antecedente y el compromiso académico como resultado. Los resultados mostraron que los estudiantes universitarios con mayor IE rasgo muestran un mayor compromiso académico, pero esta relación está totalmente mediada por una mayor adaptabilidad a la carrera. De estos hallazgos se derivan importantes implicaciones prácticas que indican que, a través de la optimización de la IE rasgo y la adaptabilidad a la carrera, los estudiantes universitarios pueden mejorar la forma en que desarrollan sus carreras y su compromiso académico.”</p>	<p>“Los estudiantes con una mayor IE rasgo mostrarán un mayor nivel de compromiso académico. La correlación entre las variables latentes IE rasgo y compromiso académico fue alta y positiva ($r_{xy} = .43$), así como entre las variables observadas: global (.39) y las dimensiones (dedicación = .37, vigor = .35 y absorción = .33). Los indicadores del TEI Que-SF también mostraron correlaciones positivas con los indicadores del compromiso académico. El valor más bajo entre sociabilidad y vigor (.12) y el más alto entre bienestar y dedicación”</p>
D08	<p>“Los datos indican que son los varones quienes</p>	<p>“se aprecia la relación entre el nivel global de inteligencia emocional de los sujetos y el</p>	<p>No se encuentra</p>

	<p>obtienen mayores puntuaciones en el nivel de claridad emocional y reparación emocional, encontrando en esta última dimensión diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$). Por el contrario, encontramos diferencias estadísticamente significativas la dimensión de atención emocional ($p=0.230$), donde son las mujeres quienes obtienen mayores puntuaciones que los varones.”</p>	<p>rendimiento académico, medido a través de las calificaciones obtenidas en diversas asignaturas. Como se puede observar, parece que existe una relación positiva entre la nota media y el nivel de global de inteligencia emocional de los participantes de nuestra investigación; es decir, a mayores calificaciones, mayor inteligencia emocional, y viceversa.”</p> <p>“se planteaba la presencia de una relación significativa entre el rendimiento académico y el nivel de inteligencia emocional de los futuros docentes, cabe destacar que la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia, menospreciando otras cualidades fundamentales que pueden influir en el éxito académico, profesional y personal. Al igual que en esta investigación, son muchos los estudios que confirman la relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. De esta forma, los sujetos con altas puntuaciones en inteligencia emocional tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas, debido, en cierta parte, a la capacidad para regular las emociones.”</p>	
<p>D09</p>	<p>“Con respecto a la inteligencia emocional, en la presente muestra no se encontraron diferencias</p>	<p>“Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del rendimiento en la variable empatía. Los alumnos del grupo de</p>	

	<p>estadísticamente significativas en función del rendimiento académico. Se concluye señalando la importancia de plantear en la docencia universitaria actividades que contribuyan a la adquisición de competencias interpersonales como las habilidades de comunicación y trabajo en grupo”</p>	<p>Sobresaliente han obtenido mayor puntuación que los de Aprobado y Notable en la subes cala Comprensión emocional y en la puntuación total de la Dimensión cognitiva de la escala para evaluar empatía. Con respecto a la inteligencia emocional, en la presente muestra no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en dicha variable en función del rendimiento académico.”</p>	
<p>D10</p>	<p>“Un individuo dotado de competencias emocionales ampliamente desarrolladas es lo que llamaríamos empático: es consciente de las emociones propias y ajenas a través de la comunicación: las comprende y sabe cómo debe actuar ante ellas, obteniendo de ese modo la habilidad para administrarlas de la mejor manera posible. Numerosos son los</p>	<p>“Las emociones y las habilidades relacionadas con su manejo, afectan a los procesos de aprendizaje, a la salud mental y física, a la calidad de las relaciones sociales y al rendimiento académico y laboral (Brackett y Caruso, 2007). La docencia es considerada una de las profesiones más estresantes, sobre todo porque implica un trabajo diario basado en interacciones sociales en las que el docente debe hacer un gran esfuerzo para regular no solo sus propias emociones sino también las de los estudiantes, padres, compañeros”</p>	<p>“Los profesores, desafortunadamente, experimentan con más frecuencia emociones negativas que positivas (Emmer, 1994). Las emociones negativas, como por ejemplo la ansiedad interfieren en nuestra capacidad cognitiva para el procesamiento de la información (Eysenck y Calvo, 1992) mientras que las positivas, aumentan nuestra capacidad creativa para generar nuevas ideas y por tanto nuestra capacidad de afrontamiento ante las dificultades (Frederickson, 2001). Las emociones positivas de los profesores pueden aumentar el bienestar docente y también el ajuste de sus alumnos (Birch</p>

estudios centrado en la relación comprobada entre la Inteligencia Emocional y el desenvolvimiento social: una mayor capacidad para reconocer expresiones faciales y no verbales emocionales, una mayor percepción de aceptación social y más satisfacción con el establecimiento de relaciones dentro del entorno”

y Ladd, 1996). Este efecto positivo además puede formar una espiral que a su vez facilite un clima de clase más favorecedor para el aprendizaje (Sutton y Whealey, 2003). Es por ello que la capacidad de identificar, comprender y regular las emociones, tanto positivas como negativas, se hace imprescindible en esta profesión, para poder utilizar y generar las emociones a nuestro favor.”

Con base a la tabla 4 en la que se presenta el análisis por categorías, se evidencia que la gestión emocional se encuentra como un factor representativo dentro de los documentos tomados para la muestra, específicamente en lo que se refiere a la regulación emocional, que se toma como aspecto principal dentro de la inteligencia emocional, pues se encuentra mediada por aspectos como el autoconocimiento, el autocontrol y la empatía. La regulación emocional tiene una relación directa con el proceso de enseñanza aprendizaje, y una influencia en el rendimiento académico, aunque se encuentra, esta relación aún se encuentra en debate, pues existen investigaciones con resultados contradictorios, con respecto a la IE y el rendimiento académico.

Si bien se encuentra que una adecuada gestión emocional conlleva a una autorregulación que favorece los procesos cognitivos, y, por tanto, promueve un aprendizaje significativo; no ha sido posible asociar un alto rendimiento académico con una alta inteligencia emocional, frente a esto estudios comprueban resultados contradictorios; haciendo que esta categoría requiera de mayores estudios, para poder generar propuestas más concluyentes.

En cuanto a la gestión emocional y el engagement, se observa que, al existir una mayor regulación de las emociones, se posibilita la existencia de una buena motivación intrínseca, que genera compromiso académico, es necesario resaltar, que las subcategorías de compromiso y motivación, se encuentran directamente relacionadas, al presenciar una de ellas necesariamente se encuentra la otra, por lo cual para futuros estudios sería más provechoso tomarlas como una sola categoría.

Al respecto se puede tomar el siguiente apartado, como evidencia de la importancia de la inteligencia emocional en la educación, y el proceso de enseñanza aprendizaje en la Universidad.

La importancia de la Inteligencia Emocional en el Ámbito educativo, y sobre todo la que se trasluce como un factor fuerte en el éxito académico y en la integración de los estudiantes en la sociedad externa a la Universidad, es lo que más se valora actualmente en el estudio de las materias curriculares (Niño et al., 2017, p 18).

En el análisis realizado se detectan las siguientes categorías emergentes:

Tabla 5 *Matriz de Categorías Emergentes*

Código	Evidencia	Categoría Emergente
D01	“Con respecto a las razones por las cuales otras personas desconocen la importancia del aporte personal del docente al equipo y porque los docentes a tiempo completo no son reconocidos por su desempeño y el logro de objetivos, los encuestados manifestaron lo siguiente: a) otras personas no saben las actividades que realizan los docentes a tiempo completo; b) las personas no reciben reconocimientos por falta de presupuesto”	Reconocimiento
D04	“El alto riesgo de suicidio se asociaba a menores niveles de claridad y regulación emocionales y satisfacción con la vida, y altos niveles de ansiedad y depresión.” “los estudiantes universitarios de primer año son una población de riesgo, y desde una perspectiva preventiva, sería necesario identificar a los jóvenes que están en riesgo de realizar un intento de suicidio y proporcionarles el tratamiento apropiado para reducir este riesgo”	Riesgo Suicida
D06	“Las estrategias cognitivas de autoculparse, rumiación y catastrofización predicen en mayor grado el agotamiento emocional académico.	Agotamiento Emocional
D04	“En cuanto a la satisfacción con la vida, se encontró, como era previsible, que los estudiantes que presentaron alto riesgo suicida mostraron también niveles bajos de satisfacción con la vida”	Satisfacción por la vida

Como es posible observar en la tabla 5, se encuentran 4 categorías emergentes relacionadas con la gestión emocional, el proceso de enseñanza aprendizaje y el engagement. De tal forma que el reconocimiento, se puede determinar como un factor influyente en el compromiso y la motivación; así como el agotamiento emocional, como una consecuencia de una inadecuada gestión de las emociones, la cual tiene una influencia en la satisfacción por la vida y la presencia del riesgo suicida.

Estrategias Pedagógicas

A partir del análisis documental realizado, se encuentran factores que pueden ser incluidos en estrategias para el desarrollo de competencias emocionales, se sugieren 10 actividades guía, las cuales pueden ser aplicadas en cualquier carrera o área del conocimiento; pues la gestión emocional es un factor que interviene como competencia transversal.

Actividad 1 El primer día de clase

Temática	El primer día de clase
Objetivo	Propiciar un primer encuentro docente – estudiantes, que permita el relacionamiento interpersonal, desde la creación de un ambiente de motivación hacia la materia.
Tiempo	15 a 30 minutos, dependiendo del número de estudiantes.
Materiales	Materiales: Hojas en blanco, lapiceros
Actividad	<p>Actividad de Presentación</p> <p>Ejecución: El docente pide o proporciona a los estudiantes una hoja en blanco en la cual deberán dibujar un reloj, cada hora marcada tendrá una pregunta que permite a los participantes conocerse mejor, (las preguntas pueden ser sugeridas por el docente).</p> <p>Los estudiantes y el docente, se ubican en el centro, formando dos círculos, uno dentro del otro, a medida que las personas van rotando el profesor u otro líder asignado previamente, dice una hora del reloj; de tal forma que las personas enfrente deben realizar al otro la pregunta correspondiente a esa hora.</p> <p>La dinámica permite que las personas en el grupo se conozcan, saliendo de las clásicas preguntas (nombre y expectativas de la materia), haciendo que se pueda comenzar a generar vínculos, y se vea al docente como un miembro del grupo.</p>
Fuente	Autora

Actividad 2 Para motivar al docente

Temática	Para motivar al docente
Objetivo	Generar procesos de automotivación en el docente, que le faciliten una adecuada gestión emocional en el desarrollo de sus clases.
Tiempo	No tiene tiempo límite
	Materiales: espejo, marcadores borrables.
Actividad	<p>Desarrollo: Esta actividad y otras similares en su tipo, deben realizarse de forma individual y privada. El docente se posiciona frente al espejo, y en el comienza a detallar todas las cualidades y aspectos positivos que tiene al enseñar, escribiéndolos alrededor de su figura en el espejo. Deben evitarse las palabras negativas, y en lugar de esto buscar claves para mejorar. Es importante recordar, que lo positivo siempre debe ser más grande.</p> <p>Por medio de esta actividad, el docente podrá reconocer sus habilidades y opciones para mejorar, mostrando que debe prevalecer lo positivo en su relacionamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>
Fuente	Autora

Actividad 3 ¿Qué sucede cuando me contradicen?

Temática	¿Qué sucede cuando me contradicen?
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar sentimientos de frustración, rabia y contrariedad. • Identificar cómo actúan ante ellos. • Valorar la funcionalidad del tipo de estrategias que utilizan para conseguir sus objetivos
Tiempo	1 hora aproximadamente
Materiales	Sala grande donde poder trabajar en parejas.
Actividad	<p>Desarrollo:</p> <p>El profesor pedirá a los alumnos que se agrupen por parejas para realizar la actividad. Una vez se hayan formado las parejas se les pedirá que busquen un lugar en la sala donde puedan hablar sin molestar ni ser molestados</p>

	<p>por los otros compañeros.</p> <p>La consigna que les dará el profesor es la siguiente: uno de los compañeros será A y el otro B. El compañero A pensará en una propuesta para hacer juntos el sábado por la tarde. El compañero B se negará a realizar esa propuesta argumentando en contra de ella. A tendrá que tratar de convencer a B de que su propuesta es buena, y tratará de conseguir que B la quiera llevar a cabo.</p> <p>A tiene que tratar de convencer a B. B tiene que poner oposición mediante argumentos en contra.</p> <p>Tras 5 minutos, el profesor indicará que cambien de papel. Todos los que han hecho de A serán B y todos los que han representado B serán A. Nuevamente el que hace de A tiene que proponer una actividad y B tiene que oponerse y dar argumentos en contra. El tiempo será también de 5 minutos.</p> <p>Trabajo en grupo grande El profesor guiará la puesta en común a través de las siguientes preguntas: ¿Cómo se sentía cuando era A y su propuesta no era bien recibida? ¿Qué sentimientos surgían? ¿Qué hacían entonces? ¿Tenían algún tipo de impulso a actuar (pegar al otro, mandarle a paseo, pasar de él, insultarlo, gritarle, reprocharle cosas...)? ¿Cómo se sentían cuando eran B y tenían que oponerse a la propuesta del otro? ¿Qué sentimientos surgían? ¿Cómo percibía a A: notaba en él agresividad, impotencia, debilidad...? ¿Qué hacía entonces? ¿En qué papel se sentían más cómodos? ¿Creen que tiene algo que ver con su forma de afrontar las emociones de rabia, impotencia o frustración? ¿Qué conclusiones podemos extraer de esta experiencia?</p>
Fuente	(Obiols, 2005)

Actividad 4 El profe Ideal

Temática	El Profe Ideal
-----------------	----------------

Objetivo	Analizar las competencias que requiere el docente para la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje en el aula de clases.
Tiempo	30 minutos
Materiales	Papel bond, cartulinas, cinta, marcadores
Actividad	<p>Desarrollo:</p> <p>Se coloca un mural de cartulina en cada esquina de la clase en la que los alumnos deben ir pasando en grupo de 4 o 5 durante 5 minutos e incluir entre todos un listado de características que debe tener un profesor ideal. Para ello, pueden basarse en su experiencia previa o en algún profesor que haya sido un referente para ellos. A veces no tienen referentes y en ese caso pueden basarse en un prototipo de educador ideal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En cada panel se incluye una categoría de competencias docentes. Por ejemplo, competencias profesionales, pedagógicas y didácticas en el primer mural. En el segundo relacionado con competencias intelectuales tales como conocimiento y la formación de la materia. En el tercero con competencias y destrezas técnicas tales como incorporación de las TIC. En el cuarto papel se incluyen las habilidades socioemocionales tales como si genera confianza, sabe escuchar o es empático. • Cada 5 minutos el profesor le pide al grupo que se cambie de esquina para que todos los grupos pasen por los cuatro murales y aporten sus habilidades y competencias en cada categoría. • Posteriormente un portavoz de cada grupo cogerá los paneles y los leerá al resto de clase. Muy probablemente el mural con mayor porcentaje de habilidades y adjetivos será la categoría de las habilidades personales. • Finalmente se abre un debate sobre si esas características las tienen sus profesores actuales. Si creen que son necesarias para un clima positivo y de aprendizaje, cómo se sienten en clase con profesores con esas habilidades y cómo se sienten con profesores que no las tienen, cuáles son los profesores que más les han marcado hasta la fecha y los motivos, si les influye en su motivación por aprender y estudiar.
Fuente	(Pacheco, Pacheco, Peña, & Garrido, 2016)

Actividad 5 Estudiantes Difíciles

Temática	Estudiantes Difíciles
Objetivo	Socializar entre docentes las situaciones que se pueden presentar en el aula de clases que ocasionan estados emocionales negativos en el docente.
Tiempo	De 30 minutos a 1 hora (dependiendo el número de personas)
Materiales	No requiere, se sugiere para realizar en reuniones docentes
Actividad	<p>Desarrollo:</p> <p>La siguiente actividad permite que el equipo docente plantee situaciones estresantes o emocionalmente conflictivas para llevar a cabo un análisis sobre la acción más inteligente a desarrollar en el aula. Se trata de una actividad sobre estrategias de gestión y manejo emocional en el que cada profesor analiza cómo se siente, valora y comporta.</p> <p>Algunos ejemplos usuales, pueden ser: dos alumnos que siguen hablando en el aula tras decirles que se callen repetidamente; unos padres enfadados que vienen a tutoría por unas malas calificaciones en el primer cuatrimestre; o algún problema con las guardias donde algún colega se suele escabullir.</p> <p>Vamos a realizar el análisis de la primera situación, tal como ha sido respondida en talleres con docentes. El claustro deberá coger la plantilla en blanco y elegir la situación a trabajar que considere más problemática para ellos en ese momento. Posteriormente, se puede poner en común entre el equipo docente para sacar un abanico de posibilidades de actuación que puede utilizar cada docente, en base a su forma de ser, ante la próxima situación conflictiva en el aula o fuera de ella.</p> <p>Situación problemática: Dos estudiantes siguen hablando en clase tras advertirle repetidamente que se contribuyan al desarrollo de la clase.</p> <p>Medidas:</p> <p>¿Qué emoción surge? Me siento algo frustrada ¿Qué suelo hacer? Hago como si no los escuchara</p>

	<p>Me pongo seria Los echo de clase ¿Por qué? Esfuerzo Rapidez Tiempo ¿Tienen eficacia? A veces me siento menos ansiosa pero no siempre ¿Qué otras estrategias podría usar? Tomar un respiro Contar hasta diez Separarlos Advertirles que quiero hablar con ellos al final de clase Hablar con otros compañeros si tienen el mismo problema con esos alumnos De todas las anteriores, ¿cuál se ajusta más a mi forma de ser? Dado que suelo alterarme pronto, me viene bien alguna técnica de relajación como respirar o contar hasta diez... o ¡hasta mil!</p>
Fuente	(Pacheco et al., 2016)

Actividad 6 Relajación

Temática	Relajación
Objetivo	Buscar herramientas que permitan la relajación como técnica para la regulación emocional, a manera personal y en el aula de clase.
Tiempo	30 minutos aproximadamente
Materiales	No requiere
Actividad	<p>Desarrollo:</p> <p>Relajación Progresiva Es un método de carácter fisiológico, está orientado hacia el reposo, siendo especialmente útil en los trastornos en los que es necesario un reposo muscular intenso.</p> <p>Posición inicial: Cierra los ojos, siéntate en el sillón o acuéstate en la cama lo más cómodamente para que tu cuerpo pueda relajarse al</p>

máximo posible.

1º FASE: Tensión-relajación.

- Relajación de cara, cuello y hombros con el siguiente orden (repetir cada ejercicio tres veces con intervalos de descanso de unos segundos):
 - o Frente: Arruga unos segundos y relaja lentamente.
 - o Ojos: Abrir ampliamente y cerrar lentamente.
 - o Nariz: Arrugar unos segundos y relaja lentamente.
 - o Boca: Sonreír ampliamente, relaja lentamente.
 - o Lengua: Presionar la lengua contra el paladar, relaja lentamente.
 - o Mandíbula: Presionar los dientes notando la tensión en los músculos laterales de la cara y en las sienes, relaja lentamente.
 - o Labios: Arrugar como para dar un beso y relaja lentamente.
 - o Cuello y nuca: Flexiona hacia atrás, vuelve a la posición inicial. Flexiona hacia adelante, vuelve a la posición inicial lentamente.
 - o Hombros y cuello: Elevar los hombros presionando contra el cuello, vuelve a la posición inicial lentamente.
- Relajación de brazos y manos.
 - o Contraer, sin mover, primero un brazo y luego el otro con el puño apretado, notando la tensión en brazos, antebrazos y manos. Relaja lentamente.
- Relajación de piernas: Estirar primero una pierna y después la otra levantando el pie hacia arriba y notando la tensión en piernas: trasero, muslo, rodilla, pantorrilla y pie. Relaja lentamente.
- Relajación de tórax, abdomen y región lumbar (estos ejercicios se hacen mejor sentado sobre una silla):
 - o Espalda: Brazos en cruz y llevar codos hacia atrás. Notará la tensión en la parte inferior de la espalda y los hombros.
 - o Tórax: Inspirar y retener el aire durante unos segundos en los pulmones. Observar la tensión en el pecho. Espirar lentamente.

	<p>o Estómago: Tensar estómago, relajar lentamente.</p> <p>o Cintura: Tensar nalgas y muslos. El trasero se eleva de la silla.</p> <p>2ª FASE: repaso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repasa mentalmente cada una de las partes que hemos tensionado y relajado para comprobar que cada parte sigue relajada, relaja aún más cada una de ellas. <p>3ª FASE: relajación mental.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finalmente piensa en algo agradable, algo que te guste, que sea relajante, una música, un paisaje, etc., o bien deja la mente en blanco
Fuente	(Ruiz, Díaz, & Villalobos, 2005)

Actividad 7 El piloto automático

Temática	El piloto automático
Objetivo	Analizar las consecuencias de no tener una conciencia de las acciones que se realizan.
Tiempo	30 minutos
Materiales	Caramelos o dulces, uno por cada participante
Actividad	<p>Desarrollo</p> <p>Se reparten caramelos entre los estudiantes o personas que se encuentren en el aula (la actividad también puede ser aplicada con docentes)</p> <p>A continuación, se les pide que la observen como si nunca hubieran visto un caramelo antes. Lentamente, se va guiando a los participantes para que observen todos los aspectos de la pasa con todos los sentidos; primero que la miren y observen cuidadosamente su apariencia, su textura y su color; se explora también su olor así como la forma en la que se siente entre los dedos, su tacto, e incluso su sonido (si lo tiene o ausencia del mismo). Por último, se les pide que se pongan el caramelo en la boca y que lentamente sientan los movimientos de la boca y de la lengua y observen también los movimientos del cuerpo a medida que hacen esto. A continuación se les pide que la mastiquen con lentitud mientras van apreciando el sabor y</p>

	<p>la textura así como los movimientos de la boca al masticar y de la garganta al tragar. Así mismo se instruye a los participantes para observar sin juzgar los pensamientos perturbadores y volver a centrar la atención en el ejercicio. Por ejemplo, si mientras está observando el caramelo, al participante le viene la idea de que “hacer esto es una tontería” o piensa en una cita que tiene después de la sesión o en una situación conflictiva que sé que tuvo ayer o cualquier otra cosa, lo que tiene que hacer es observar sin juzgar el pensamiento que le distrajo y volver a concentrarse en la pasa.</p> <p>La mayoría de los participantes, después de dedicar entre 10 y 15 minutos a comer el caramelo con atención plena, se dan cuenta de que no es lo mismo comerse una pasa con atención plena que hacerlo con el “piloto automático”. Esto sirve para ver, desde dentro de uno/a mismo/a, que el nivel de atención que ponemos en lo que hacemos, cambia cualitativamente la experiencia.</p> <p>Al finalizar se realiza una reflexión</p> <p>¿Cómo se puede aplicar el ejercicio del caramelo con las emociones?</p> <p>¿ Qué medidas se pueden aplicar para tener conciencia de las propias emociones?</p> <p>¿Cuáles son los beneficios de ser conscientes de las emociones?</p>
Fuente	(Miró Barrachina, 2006)

Actividad 8 Después de un día difícil

Temática	Después de un día difícil
Objetivo	Realizar una actividad de distensión que permita mitigar los niveles de estrés luego de la jornada laboral o académica.
Tiempo	No tiene tiempo definido
Materiales	No requiere
Actividad	Meditación caminando Se trata de ser conscientes del caminar a medida que se camina. En la meditación formal, por lo general, se practica con lentitud llevando la atención a las sensaciones corporales, la sensación del pie al posarse sobre el suelo, al doblar la rodilla, al

	mantener el equilibrio, etc. De nuevo, si durante la práctica, la atención se distrae, se vuelve a llevar a la práctica. Con el tiempo, se desarrolla la conciencia plena de las sensaciones en todo el cuerpo al caminar. Los participantes que suelen sentirse constreñidos en la situación de meditar sentado/a o tumbado/a, suelen sentirse más cómodos al hacer la meditación caminando. Como resulta evidente, la meditación caminando se puede extender fácilmente a la vida diaria.
Fuente	(Miró Barrachina, 2006)

Actividad 9 Hablando con los docentes

Temática	Hablando con los docentes
Objetivo	Discutir con los docentes la importancia de la educación emocional dentro de la formación profesional.
Tiempo	1 hora
Materiales	No requiere
Actividad	<p>Desarrollo</p> <p>En un grupo focal, puede ser durante un reunión de docentes, se orientan las siguientes preguntas de debate</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la importancia de la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza? • ¿Cómo perciben la calidad que existe entre su relación con los estudiantes? • ¿Cuáles pueden ser las consecuencias de no tener en cuenta la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza? • ¿Cómo puede afectarse el rendimiento académico de sus estudiantes si no existe una adecuada gestión de las emociones? • ¿Cómo se pueden formar habilidades que permitan a los docentes realizar una mejor gestión de sus emociones? • ¿Cómo podría incluirse la educación emocional como

	elemento transversal en las materias?
Fuente	Autora

Actividad 10 Hablando con los estudiantes

Temática	Hablando con los estudiantes
Objetivo	Analizar el punto de vista de los estudiantes frente a la importancia de la gestión emocional en la educación.
Tiempo	1 hora
Materiales	No requiere
Actividad	<p>Desarrollo:</p> <p>En un grupo focal, puede ser en la primera clase o como proceso de retroalimentación al final el ciclo académico, se orientan las siguientes preguntas de debate</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la importancia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje? • ¿Cómo perciben la calidad que existe entre su relación con los docentes? • ¿Cuáles pueden ser las consecuencias de no tener en cuenta la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje? • ¿Cómo puede afectarse el rendimiento académico si no existe una adecuada gestión de las emociones? • ¿Cómo se pueden formar habilidades que permitan a estudiantes realizar una mejor gestión de sus emociones?
Fuente	Autora

Capítulo V. Conclusiones

El presente proyecto tuvo como objetivo general la formulación de estrategias pedagógicas para la educación de las emociones, como resultado del análisis documental se encuentran que existen factores que pueden promover la gestión positiva de emociones, a partir de la utilización de técnicas que puedan ser implementadas en cualquier carrera o área del conocimiento. Es importante resaltar, que estas actividades son una guía y que es posible implementarlas desde cualquier asignatura o curso, como dinámicas para generación de un espacio de aprendizaje, que permita la motivación y el compromiso académico.

Se encuentra dentro de la investigación teórica, como categorías de estudio la gestión emocional el proceso de enseñanza aprendizaje y el engagement, contando con subcategorías como la regulación emocional, la enseñanza aprendizaje, el rendimiento académico, el compromiso y la motivación. Durante el análisis de la muestra documental se encuentran como categorías emergentes el reconocimiento, el riesgo suicida, el agotamiento emocional y la satisfacción por la vida; factores que se encuentran en estrecha relación con la regulación emocional y la motivación.

La gestión emocional tiene, de acuerdo a lo encontrado, como eje principal la regulación emocional; esta a su vez se ve implicada en los procesos de enseñanza aprendizaje, dado que con la existencia de una generación de emociones positivas y un adecuado procesamiento de las emociones negativas, se pueden generar ambientes que faciliten el aprendizaje significativo. El establecer vínculos entre docente y estudiante puede generar una mayor motivación por ambos en el proceso y por tanto una implicación que genera compromiso académico. En cuanto al rendimiento académico, se encuentran resultados no concluyentes y contradictorios, pues existen evidencias que la inteligencia emocional produce un mejor rendimiento en el aula; sin embargo, un alto rendimiento académico no se puede tomar como predictor de la IE.

Se recomienda la aplicación de estrategias orientadas a la generación de vínculos entre estudiantes y docentes, que produzcan un conocimiento de la situación del otro, empatía y reciprocidad en el aula de clase. Como técnicas para la regulación emocional, se propone la inclusión de actividades de relajación, meditación y tiempo fuera, para regular momentos de tensión, estrés o enojo. Se formulan 10 estrategias que pueden ser implementadas como mecanismo de apoyo para comenzar a educar en emociones desde la academia y la formación profesional.

Recomendaciones

A partir del estudio realizado se recomienda a futuros estudiantes de la Especialización en Pedagogía Universitaria:

Generación de diseños didácticos dentro de la especialización en Pedagogía Universitaria, donde se incluya la creación de unidades que contemplen la educación emocional como parte del proceso académico; puesto que, sin importar el área de conocimiento, las emociones se encuentran como mediadoras del aprendizaje y de todo relacionamiento humano, por lo cual se hace necesario reconocer su importancia en la formación de estudiantes, docentes y futuros docentes.

Realizar proyectos de investigación orientados a profundizar en la inteligencia emocional, especialmente en la relación que existe entre esta y el rendimiento académico; pues, si bien es un área que ha sido bastante estudiada, aún no se cuentan con resultados concluyentes que permitan una correlación entre estos dos factores. Para estas se recomienda la aplicación de instrumentos estandarizados para la medición de la regulación emocional, y el uso de técnicas cualitativas, que permitan profundizar más en el fenómeno.

Se recomienda la aplicación de las estrategias planteadas, y se invita a la generación de dinámicas, que permitan incluir la gestión emocional como competencia transversal a cualquier área.

Referencias

- Acosta, G., Aviles, B., & Torres, J. (2017). Gestión Emocional: Factor Crítico de la Competitividad Emocional en el Profesorado Universitario. *INNOVA Research Journal*, 2(10), 132–146. Retrieved from <http://www.journaluidegye.com/magazine/index.php/innova/article/view/490>
- Benavides L. (2011). *Gestión, liderazgo y valores en la administración de la unidad educativa “San Juan de Bucay” del canton general Antonio Elizalde (Bucay). Durante periodo 2010-2011*. CENTRO UNIVERSITARIO GUAYAQUIL. Retrieved from http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/2039/3/Benavides_Gaibor_Luis_Hernan.pdf
- Berger, C., & Torretti, A. (2009). de estudiantes chilenos E b 017 Contexts : Perception of Chilean Students. *Articulo, 1*, 21–43. Retrieved from <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9839/3/17Eb.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(54), 95–114. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2015.01.006>
- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales. Educación XXI* (Vol. 10). <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Brockbank, A., & McGill, I. (2008). *Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior* (Segunda Ed). Madrid, España: Morata, S.L.
- Buitrago, R., Avila, A., & Cárdenas, R. (2017). El sentido y el significado atribuido a las emociones por el profesorado en formación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia he sense and meaning attributed to emotions by teachers training at Pedagogical and Technological University of Co. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20(4), 79–94. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5835210>

- Carralero, A. Á., Bolívar, A. I. O., & Santos, S. C. (2013). FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ALUMNOS DE ARTE DANZARIO (BALLET). *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 4(1), 61–74. Retrieved from <http://www.runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalía/article/view/1668/916>
- Castillo, A. (2017). *DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA*. Universidad de Pamplona.
- Castillo, M., & Gamboa, R. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Diálogos Educativos*, 12(24), 55–69. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4156179>
- Cerezo, M., Carpio, M., García, M., & Casanova, P. (2016). Relaciones entre inteligencia emocional, agresividad y satisfacción vital en universitarios. *Psicología y Educación, Presente y Futuro*. Retrieved from https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/63969/1/Psicologia-y-educacion_155.pdf
- Cohen, R., & Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y Evaluación Psicológicas* (Cuarta Edición). México, D.F.: McGraw Hill.
- Dávalos, M. T., & León, J. A. (2017). Inferencias emocionales en los procesos de comprensión del discurso. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 3(0), 53–63. Retrieved from <http://cuved.unam.mx/revistas/index.php/rdpcs/article/view/125/185>
- Del Rosal, I., Moreno, J. & Bermejo, M. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(1), 257–275. Retrieved from <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63644>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *Informe a La UNESCO de La Comisión Internacional Sobre La Educación Para El Siglo XXI*, 0(23), 1–9. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Dominguez, S. A. (2016, March 1). Academic emotional exhaustion in university students: How much is it influenced by cognitive emotion regulation strategies? *Educacion Medica*, pp. 96–103. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.010>
- Elizondo, A., Rodríguez, V., & Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes / The importance of emotion in learning: Proposals to improve student motivation. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3–11. Retrieved from <http://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/296>
- Fernández, P., & Extremera, N. (2005). Emotional Intelligence and emotional education from Mayer and Salovey's model. Retrieved from http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. (E. Paidós, Ed.) (3rd ed.). Barcelona.
- Gascón, A. de la H. (2003). Autoconocimiento y formación: más allá de la educación en valores. *Tendencias Pedagógicas*, 8(8), 13–42. Retrieved from <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1827/1935>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional* (Primera Ed). Barcelona: Zeta.
- Gómez-Romero, M. J., Limonero, J. T., Toro Trallero, J., Montes-Hidalgo, J., & Tomás-Sábado, J. (2017). Relación entre inteligencia emocional, afecto negativo y riesgo suicida en jóvenes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 24(1), 18–23. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2017.10.007>
- Gordillo, F., Pérez, M., Arana, J., Mestas, L., & López, R. (2015). Papel de la experiencia en la neurología de la expresión facial de las emociones. *Neurol*, 60(7), 316–320.

Retrieved from

https://www.researchgate.net/profile/Fernando_Leon2/publication/274089996_Papel_de_la_experiencia_en_la_neurologia_de_la_expresion_facial_de_las_emociones/links/551b94fe0cf2fdce8438a06b/Papel-de-la-experiencia-en-la-neurologia-de-la-expresion-facial-de-la

Hartley, D. (2004, September). Management, leadership and the emotional order of the school. *Journal of Education Policy*. Taylor and Francis Ltd.

<https://doi.org/10.1080/0268093042000269153>

Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta). México, D.F.: McGraw Hill.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53).

<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Huergo, J. (2010). Los Procesos de Gestión. Retrieved from

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar/seminario4/huergo3.pdf>

Lara, L., & Navarro, J. (2018). Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(March), 56–62.

León, A. (2007). QUÉ ES LA EDUCACIÓN, 1316–4910, 4–5. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>

Lisintuña Yugsi, V. M., & Marca Jácome, M. V. (2017). *Proceso de enseñanza aprendizaje*. LATACUNGA / UTC / 2017. Retrieved from

<http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/3909>

López de Bernal, M., & Gonzáles, M. (2003). *Inteligencia Emocional* (Primera Ed). Bogotá, Colombia: Ediciones Gamma S.A.

Lucío, R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de La Universidad de La Salle*, 11(17), 35–46.

- Lupano Perugini, M. L., De la Iglesia, G., Castro Solano, A., & Fernández Liporace, M. (2017). Validación de una Escala sobre Work Engagement. Perfiles asociados a alta Performance y Satisfacción Laboral. *Ciencias Psicológicas*, *11*(2), 127. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1482>
- María, A., Rodríguez, M., Manuel, F., Rodríguez, M., Manuel, J., Mármol, P., & Pintor, G. (2017). Diferencias en empatía e inteligencia emocional en función del rendimiento académico. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, *5*(1), 45–52. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v5i1.46>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1999). *Emotional Intelligence*. Intelligence.
- Merino, E., Hontangas, P. M., & Petrides, K. (2018, July 1). La adaptabilidad a la carrera media el efecto de la inteligencia emocional rasgo sobre el compromiso académico. *Revista de Psicodidáctica*, pp. 77–85. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.10.001>
- Miró Barrachina, M. T. (2006). La atención plena (Mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia. *Revista de Psicoterapia, ISSN 1130-5142, ISSN-e 2339-7950, Vol. 17, N.º. 66-67, 2006, Págs. 31-76, 17(66), 31–76*. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2389792>
- Niño, J. I., García García, E., & Caldevilla Domínguez, D. (2017). Inteligencia emocional y educación universitaria. *Revista de La SEECI, ISSN-e 1576-3420, N.º. 43 (JULIO), 2017, Págs. 15-27, (43), 15–27*. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6073590>
- Obiols Soler, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, ISSN 0213-8646, ISSN-e 2530-3791, N.º 54, 2005 (Ejemplar Dedicado a: Educación Emocional / Coord. Por María Pilar Teruel Melero, María Rosario Fernández Domínguez), Págs. 137-152, (54), 137–152*. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126768>
- Orbegozo, U., Matellanes, B., Estévez, A., & Montero, M. (2018). Adaptación al castellano del Emotional Processing Scale-25. *Ansiedad y Estrés*, *24*(1), 24–30. <https://doi.org/10.1016/J.ANYES.2017.10.006>

- Pacheco, N. E., Pacheco, N. E., Peña, L. R., & Garrido, M. P. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 0(368), 65–72.
<https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Palomeque, G., León, B., & Fernández, J. (2017). Gestión Emocional Factor Crítico de la Competitividad Emocional en el Profesorado Universitario. *INNOVA Research Journal*, 2(8), 132–146. Retrieved from
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6183858>
- Palomera, R., Gil-olarte, P., & Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341(Septiembre-diciembre), 687–703. Retrieved from
http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re341/re341_28.pdf
- Perdomo, D. M. C., Pérez-Olmos, I., & Pinilla, M. I. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. / Emotional intelligence (EI) in adolescents from two schools in Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 49–64.
[https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60104-9](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60104-9)
- Ramiro, G., Palomeque, A., Eduardo, B., León, A., Patricio, J., & Fernández, T. (2017a). Gestión Emocional: Factor Crítico de la Competitividad Emocional en el Profesorado Universitario. *INNOVA Research Journal*, 2(10), 132–146. Retrieved from
<http://www.journaluidegye.com/magazine/index.php/innova/article/view/490>
- Ramiro, G., Palomeque, A., Eduardo, B., León, A., Patricio, J., & Fernández, T. (2017b). Gestión Emocional: Factor Crítico de la Competitividad Emocional en el Profesorado Universitario. *INNOVA Research Journal*, 2(10), 132–146.
- Romero, G. (2007). LA PEDAGOGIA EN LA EDUCACIÓN. Retrieved from
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/GUSTAVO ADOLFO ROMERO_2.pdf
- Ruiz, M., Díaz, M., & Villalobos, A. (2005). *Manual de Técnicas de Intervención Cognitivo Conductuales*. Editorial Paidós.

- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>
- Sánchez-López, D., León-Hernández, S. R., & Barragán-Velásquez, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación En Educación Médica*, 4(15), 126–132. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.04.002>
- Sternberg, R., & O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 10(2003), 113–149. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2171.2482>
- Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I. *Revista Herramientas*, (56), 20–30. Retrieved from http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Competencias_profesionales_TejadaFernandez.pdf
- Trujillo, M. M., & Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, (enero-junio), 9–24. <https://doi.org/10.15446/innovar>
- Universidad del Rosario. Programa de Psicología., C. C. A. L. R. P. S. J. (2007). *Avances en psicología latinoamericana. Avances en Psicología Latinoamericana* (Vol. 25). Programa de Psicología, Facultad de Medicina de la Universidad del Rosario [2004]-. Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/799/79925207/>

Apéndices

Apéndice 1 *Análisis de contenido D01*

Análisis Formal	
Descripción física y bibliográfica del documento	
Código	D01
Título del documento	Gestión Emocional: Factor Crítico de la Competitividad Emocional en el Profesorado Universitario
Autores	Galo Ramiro Acosta Palomeque Byron Eduardo Avilés León José Patricio Torres Fernández
Fecha	2017
Páginas	132-146
Fuente	INNOVA Research Journal 2017, Vol 2, No. 10, en http://www.journaluidegye.com/magazine/index.php/innova/article/view/490
Análisis de Contenido	
Descripción Característica	Emociones, Gestión emocional, inteligencia emocional, trabajo emocional
Resumen	El artículo analiza la gestión de las emociones como un factor crítico para que exista competitividad emocional en el profesorado universitario. En las últimas décadas, el estudio de las emociones ha evolucionado desde una visión lineal y reduccionista hacia una perspectiva fundamentada en el paradigma de la complejidad. Las investigaciones actuales sugieren que las emociones son la base en que se sustenta el pensamiento racional. Para que haya competitividad organizacional, la clave está en la inteligencia emocional que equilibra tanto el pensamiento como las emociones. El estudio y la gestión de las emociones en el sector servicios son importantes, en particular en el campo de la educación, ya que los docentes realizan un trabajo que requiere desplegar estados emocionales. El objetivo del presente trabajo consiste en realizar un análisis de revisión documental del estudio de las emociones, así como aplicar el modelo de intervención relacionado con las experiencias para el caso de los docentes a tiempo completo del Departamento de Ciencias Económicas, Administrativas y de Comercio de la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) de Ecuador. En la investigación, para la elaboración del marco

	<p>teórico se utilizó una metodología de investigación documental y descriptiva, mientras que para el estudio empírico se empleó el esquema metodológico de la fenomenología, de tipo transversal, con naturaleza exploratoria - descriptiva y se obtuvo una muestra de 42 docentes. El instrumento utilizado fue el modelo de intervención de las experiencias de Manucci (2016). La evidencia sugiere que se deberían desarrollar acciones de mejoramiento para el manejo de los contenidos y de las emociones que permitan redefinir realidades organizacionales.</p>
Metodología	Estudio cualitativo, investigación descriptiva documental, desde un enfoque metodológico.
Población y/o Muestra	Muestra de 42 docentes Universitarios de la Universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE de Ecuador.
Resultados	<p>Las principales causas que manifestaron los docentes encuestados para un limitado marco emocional en el trabajo son las siguientes: comunicación, motivación, reconocimiento de las capacidades individuales y colectivas del personal, trabajo en equipo, entre otros. Esto se debe a las razones intrínsecas y extrínsecas de la gestión en una universidad pública.</p> <p>Con respecto a las razones por las cuales otras personas desconocen la importancia del aporte personal del docente al equipo y porque los docentes a tiempo completo no son reconocidos por su desempeño y el logro de objetivos, los encuestados manifestaron lo siguiente: a) otras personas no saben las actividades que realizan los docentes a tiempo completo; b) las personas no reciben reconocimientos por falta de presupuesto; c) las personas consideran la importancia de acuerdo a la posición que se ocupe; d) falta de interés por parte de las autoridades para realizar reconocimientos, e) hay carencia de estrategias de desarrollo de personal; f) en las instancias pertinentes no se conocen los aportes de los docentes; g) no existe un sistema de reconocimientos por resultados.</p>
Conclusiones	<p>El estudio de las emociones en los últimos años ha evolucionado desde una visión lineal y reduccionista hacia una perspectiva de análisis sustentada en el paradigma de la complejidad que se sustenta en la teoría general de sistemas, se nutre de la teoría cibernética e incluye a la teoría de la información. Esta nueva forma de abordar los mecanismos emocionales ha permitido analizar la relación entre las partes y el todo, incorpora la incertidumbre y el azar a través de las bifurcaciones.</p> <p>El estudio y la gestión de las emociones es muy importante en el sector servicios, de manera particular en la educación, ya que los docentes realizan un trabajo emocional que requiere desplegar estados emocionales. En este sentido puede presentarse la disonancia emocional que consiste en que se debe proyectar una emoción, mientras se siente otra al mismo tiempo. Esta situación de no ser tratada puede cobrar un alto precio tanto para el docente como para la organización.</p>

Apéndice 2 Análisis de Contenido D02

Análisis Formal	
Descripción física y bibliográfica del documento	
Código	D02
Título del documento	La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes
Autores	Aránzazu Elizondo Moreno José Víctor Rodríguez Rodríguez Ignacio Rodríguez Rodríguez
Fecha	Enero 6, 2018
Páginas	3-11
Fuente	Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 15(29).
Análisis de Contenido	
Descripción Característica	Neurociencia; emociones; motivación; innovación educativa; propuestas metodológicas
Resumen	<p>En este trabajo se aborda la importancia de las emociones en el aprendizaje a partir de investigaciones llevadas a cabo al respecto en el campo de la neurociencia y la psicología. En este sentido, los últimos estudios en estas disciplinas sustentados en lo que se ha venido a llamar el movimiento MBE (Mind, Brain and Education) apuntan a la necesidad de un aprendizaje centrado en el estudiante en el que se optimice el proceso cognitivo a través de la consideración de fundamentos neurocientíficos que mejoren la experiencia educativa. Así, en este artículo se analiza la influencia de los estados emocionales negativos y positivos en el aprendizaje, así como la importancia de la autorregulación emocional y la motivación en la adquisición de conocimiento. De esta manera, se sugiere la consideración de todas estas cuestiones en el proceso de elaboración de nuevas y más eficientes metodologías de enseñanza-aprendizaje que asuman la formación integral de estudiantes —entendidos como personas con diversas realidades emocionales— en pos de una evolución y mejora de la práctica educativa. Además, se invita a una implicación de los docentes en lo que se refiere a la incorporación de nuevas propuestas metodológicas que apuesten por potenciar principalmente la motivación intrínseca del alumno y generar un contexto propicio de enriquecimiento a todos los niveles. Para ello, se proponen toda una serie de medidas encaminadas a la mejora de la motivación de los estudiantes en un ámbito docente.</p>
Metodología	

	Revisión bibliográfica mediante investigación documental
Población y/o Muestra	Campo del MBE (Mind, Brain and Education) así como del llamado aprendizaje centrado en el estudiante.
Resultados	<p>Los resultados se enfocan en estrategias para mejorar la motivación en estudiantes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aproveche la expectación del primer día de clase. 2. Entusiásmese. 3. Varíe constantemente su metodología de enseñanza. 4. Estimule la participación activa de los alumnos. 5. Propicie que el estudiante descubra por sí mismo el conocimiento. 6. Utilice el humor. 7. Realice experimentos o ejemplos prácticos que ilustren la teoría impartida. 8. Enriquezca sus clases con todo tipo de recursos. 9. Utilice siempre el refuerzo positivo. 10. Desarrolle actividades fuera del aula. 11. Termine las clases con interrogantes que estimulen la curiosidad. 12. Organice charlas o conferencias por parte de personal externo. 13. Esté siempre dispuesto a evolucionar como profesor. 14. Guíe a sus alumnos hacia la búsqueda de su propia motivación intrínseca 15. ¡Sonría!
Conclusiones	<p>Hoy en día es un hecho que el apropiado manejo de las emociones puede intensificar enormemente la motivación en el alumno y, por ende, su aprendizaje. Además, las nuevas propuestas de enseñanza centrada en el estudiante ponen el acento en el hecho de que cada cerebro aprendiz es una realidad singular y única, y éste puede resultar enormemente influenciado por el contexto y la experiencia bajo la que se lleve a cabo el proceso cognitivo. Consecuentemente, la prospectiva de la utilización de la emoción en el aprendizaje apunta hacia una revitalización y optimización de la enseñanza a través de un conocimiento profundo de cómo funciona el cerebro al aprender y, en este sentido, continúan investigando prestigiosas instituciones como el Centro de Neurociencia para la Educación de la Universidad de Cambridge o la International Mind, Brain and Education Society (IMBES) a través de su revista Mind, Brain and Education.</p>

Apéndice 3 Análisis de Contenido D03

Análisis Formal	
Descripción física y bibliográfica del documento	
Código	D03
Título del documento	Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?
Autores	Rocío Fragoso-Luzuriaga
Fecha	Febrero de 2015
Páginas	110-125
Fuente	Base de datos Science Direct
Análisis de Contenido	
Descripción Característica	Educación emocional, inteligencia emocional, competencias, México, educación superior.
Resumen	Organismos como la UNESCO y la OCDE enfatizan que, para enfrentar con éxito el mercado laboral, es necesaria una formación integral que englobe conocimientos académicos y habilidades socio-afectivas. El desarrollo de la inteligencia emocional y de las competencias emocionales en educación superior auxilian a dicha formación, generando seres humanos plenos y trabajadores efectivos, sin embargo, hay que destacar que cada uno de éstos conceptos tiene una perspectiva diferente sobre las capacidades relacionadas con las emociones, a pesar de que en diversos artículos se han manejado descuidadamente como sinónimos, lo que ocasiona confusiones teóricas y metodológicas. La investigación documental de este ensayo tiene por objetivo, además de mostrar el marco contextual nacional e internacional de ambos constructos, marcar diferencias a través de la revisión teórica de sus principales modelos y autores más representativos.
Metodología	Investigación Documental
Población y/o Muestra	No específica
Resultados	Contextualización de los principales modelos de la Inteligencia Emocional
Conclusiones	Después de una revisión documental a través de los orígenes, modelos principales, definiciones y autores representativos tanto de la

inteligencia emocional como de las competencias emocionales se encontraron las principales diferencias:

Dentro de los modelos mixtos de la inteligencia emocional, a pesar de que Goleman (2000) hace una delimitación de términos afirmando que las competencias emocionales son un constructo independiente, no se aprecia una diferenciación clara; así, al utilizar autores como Bar-On (2010), Cooper y Sawaf o el mismo Goleman (2000) como base para trabajos de investigación, es correcto que no exista una separación contundente entre los conceptos.

Sin embargo, dentro del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) la situación cambia, ya que los investigadores, al basar su teoría en el paradigma cognitivo de la educación, dan otro nivel a la variable estructurándola únicamente de habilidades específicas de procesamiento de información emocional, en las que se observa una separación contundente con las “competencias emocionales”, por ello, cuando se emplea la postura de los autores no es correcto que los conceptos se usen como sinónimos. Adicionalmente, Mayer y Salovey (1997) afirman que una competencia emocional se encuentra más orientada a la medición de niveles de logro que a capacidades cognitivas, lo que coincide con la propuesta de Saarni (1999, 1997) quien recalca que para analizar las competencias emocionales debe de haber parámetros de dominio en relación con el contexto del sujeto.

También es relevante resaltar que autores como Bisquerra (2007) y Saarni (1998) han construido propuestas de competencias emocionales con sustentos teóricos diferentes a Goleman (2000) y Mayer y Salovey (1997), lo que hace aún más evidente su separación de la inteligencia emocional aunque no se puede negar que existe una relación entre los términos. Por último, a modo de cierre, sería interesante recuperar los comentarios de Abraham (2004) y Oberst et al. (2009), quienes concluyen que la inteligencia emocional es “potencialidad” que por sí sola es incapaz de determinar las competencias emocionales, ya que éstas dependen en gran medida de la estimulación del ambiente para manifestarse. Igualmente ambos conceptos aportan una nueva dimensión de análisis a las capacidades emocionales de los estudiantes de educación superior.

Apéndice 4 Análisis de Contenido D04

Análisis Formal	
Descripción física y bibliográfica del documento	
Código	D04
Título del Documento	Relación entre inteligencia emocional, afecto negativo y riesgo suicida en jóvenes universitarios
Autores	María José Gómez-Romero Joaquín T. Limonero José Toro Trallero Javier Montes-Hidalgo Joaquín Tomás-Sábado
Fecha	2018
Páginas	18-23
Fuente	Base de datos Science Direct
Análisis de Contenido	
Descripción Característica	Riesgo suicida Ideación suicida Afecto negativo Satisfacción con la vida Inteligencia emocional Jóvenes
Objetivo	Se analiza la relación entre la inteligencia emocional percibida, el afecto negativo y la satisfacción con la vida, sobre el riesgo suicida en jóvenes.
Metodología	Cuantitativa, aplicación de instrumentos: <i>Trait Meta Mood Scale</i> (TMMS), Zung Self Rating Depression Scale (ZSDS), Kuwait University Anxiety Scale (KUAS), Satisfaction with Life Scale (SWLS)
Población y/o Muestra	144 universitarios de primer curso de Psicología con una edad media de 17.94 años
Resultados	Diecisiete estudiantes (11.8%) presentaban riesgo suicida y 8 (5.6%) habían intentado previamente suicidarse. El alto riesgo de suicidio se asociaba a menores niveles de claridad y regulación emocionales y satisfacción con la vida, y altos niveles de ansiedad y depresión. El riesgo suicida correlacionaba positiva y significativamente con el afecto negativo (depresión, ansiedad) y negativamente con la claridad y regulación emocionales, y la satisfacción con la vida. El análisis de regresión indicó que el riesgo suicida era predicho por la regulación emocional (17.2%), la depresión (14.9%) y la satisfacción con la vida

	<p>(4%), explicando el 36.1% de la varianza.</p>
<p>Conclusiones</p>	<p>Sería necesario diseñar intervenciones psicológicas preventivas para reducir la ideación y el riesgo suicida basado en los resultados obtenidos, en especial, en el papel de la inteligencia emocional.</p> <p>A partir de estos resultados, emergen dos cuestiones clave: 1) los estudiantes universitarios de primer año son una población de riesgo, y 2) desde una perspectiva preventiva, sería necesario identificar a los jóvenes que están en riesgo de realizar un intento de suicidio y proporcionarles el tratamiento apropiado para reducir este riesgo, dado que la transición de la ideación al acto suicida se produce en el 60% de los casos en el primer año de inicio de esta ideación (Nock et al., 2008). En este sentido, Tomás-Sábado (2009) indica que las altas tasas de ideación suicida y de suicidio en este colectivo de jóvenes podrían estar relacionadas, entre otros aspectos, con los factores estresantes relacionados con el primer año de carrera universitaria: nuevo ámbito de estudio, adaptación a la universidad, separación familiar, nuevos compañeros, exigencias académicas o frecuentes pruebas evaluativas. Así mismo, ha de considerarse que estos estudiantes son todavía adolescentes y pueden presentar déficits de habilidades, entre ellas, de resolución de problemas y de gestión de emociones, y estar más centrados en el presente que orientados al futuro, magnificando los problemas y minimizando el éxito de las posibles acciones a emprender (Larrauguibel, González, Martínez y Valenzuela, 2002).</p> <p>Uno de los principales resultados obtenidos en este estudio es que la regulación emocional (dimensión de la inteligencia emocional percibida) y la depresión han demostrado ser predictores significativos del riesgo suicida, junto con la satisfacción con la vida.</p> <p>En relación con la inteligencia emocional y el riesgo suicida, observamos que aquellos estudiantes que presentaban un alto riesgo de suicidio se caracterizaban por presentar bajos niveles de claridad emocional y de regulación emocional. Estos datos ponen de relieve la importancia de comprender y regular las emociones negativas, así como la capacidad de mantener o prolongar las emociones positivas. Según esto, aquellos alumnos con menos capacidad para comprender sus emociones (las relaciones de causalidad entre un determinado acontecimiento y la emoción experimentada), y para regular su estado emocional, presentarían un riesgo más elevado de cometer un acto suicida.</p> <p>En cuanto a la satisfacción con la vida, se encontró, como era previsible, que los estudiantes que presentaron alto riesgo suicida</p>

mostraron también niveles bajos de satisfacción con la vida. A este respecto, Kleiman y Beaver (2013) encontraron en estudiantes de pregrado que la presencia del sentido de la vida se asoció con una disminución de la ideación suicida y de intentos de suicidio. Por su parte, Chico y Ferrando (2008) han comprobado en estudiantes universitarios cómo la depresión está directamente relacionada con la satisfacción vital.

Los resultados de este estudio remarcaban la importancia de desarrollar programas preventivos dedicados a ayudar a los jóvenes estudiantes a mejorar sus habilidades personales, en especial, la inteligencia emocional y las estrategias de afrontamiento. La idea básica sería que aquellas habilidades relacionadas con la inteligencia emocional no solo ayudarían a las personas a afrontar eficazmente las emociones desagradables, sino que también podrían promover las emociones positivas, fomentando así el crecimiento personal y el bienestar (Brackett, Rivers, Reyes y Salovey, 2012) y facilitando la recuperación emocional. De hecho, se ha observado que la inteligencia emocional disminuye el impacto inicial ante situaciones ansiosas y facilita la recuperación de la misma (Limonero, Fernández-Castro, Soler-Oritja y Álvarez-Moleiro, 2015).

Apéndice 5 Análisis de Contenido D05

Análisis Formal	
Descripción física y bibliográfica del documento	
Código	D05
Título del documento	Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura.
Autores	Dolores Sánchez López Saúl Renán León Hernández Clemente Barragán Velásquez
Fecha	4 de Agosto de 2015
Páginas	126-132
Fuente	Base de datos Science Direct
Análisis de Contenido	
Descripción Característica	Inteligencia emocional, Bienestar psicológico, Rendimiento escolar
Objetivo	¿Qué grado de correlación encontraremos entre las escalas de inteligencia emocional y de bienestar psicológico? y, en caso de estar correlacionadas, ¿predecirán el rendimiento académico de los alumnos de licenciatura?
Metodología	Encuesta transversal, descriptiva y observacional
Población y/o Muestra	90 alumnos de licenciatura.
Resultados	La Escala de Inteligencia Emocional arrojó un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach 0.82 (IC 95%: 0.77-0.87, $p = 0.0001$) y el de bienestar psicológico fue de 0.716 ($p = 0.09$). A mayor puntaje de inteligencia emocional correspondió mayor puntaje en bienestar psicológico subjetivo y mayor bienestar psicológico material. En general, un hallazgo fue que a menor bienestar psicológico subjetivo hubo mayor promedio de calificaciones en el rendimiento académico ($\rho: -0.220, p = 0.03$).
Conclusiones	<p>Encontramos que, en efecto, las escalas de inteligencia emocional y bienestar psicológico están fuertemente correlacionadas, especialmente las dimensiones de optimismo, logro y autoestima de la inteligencia emocional con la dimensión de bienestar psicológico subjetivo de la de bienestar psicológico; sin embargo, un hallazgo interesante fue encontrar que el mayor rendimiento académico no parece estar necesariamente asociado a mayor inteligencia emocional.</p> <p>Este fenómeno hace necesario profundizar en el tema de cómo los alumnos están percibiendo la variable de desempeño escolar. Se puede</p>

observar que un perfil de buena autoestima, reconocimiento de logro y visión positiva de la vida no son parámetros suficientes para garantizar buenas calificaciones escolares. Tampoco las calificaciones altas garantizan el bienestar o el sentimiento de felicidad y satisfacción de los alumnos. El estudio presenta la limitación de tener una muestra pequeña; por la etapa vital que están atravesando los jóvenes solo 7 son casados y 16 trabajan. Esto restringió establecer la valoración global del grado de bienestar psicológico, ya que este se obtiene a partir de un índice general que depende de la combinación de las 4 subescalas (bienestar subjetivo, bienestar material, bienestar laboral y bienestar en las relaciones con la pareja). Se encontró que el estado civil solo introdujo diferencias significativas en los promedios de edad con 21.3 ± 2.3 años para los solteros y 26.0 ± 4.2 para los casados ($p = 0.002$). Trabajar o no solo establece diferencias en la edad con 24.6 ± 3.6 para los que trabajan contra 21.0 ± 2.1 para los que no lo hacen ($p = 0.002$).

Es significativo destacar que los alumnos que cursan la licenciatura en la Escuela Superior de Rehabilitación fueron aspirantes que aprobaron un proceso de selección en el que fueron evaluados sus capacidades de inteligencia, aspectos emocionales y de personalidad. Es necesario generar líneas de investigación que amplíen la visión del fenómeno, ya que el objetivo final es formar profesionales que vivan exitosamente (bienestar psicológico) y alcancen sus metas.

Al respecto, es necesario detectar y mejorar estrategias cognitivo-emocionales, que es lo que puede ser operativo, más que ocuparse únicamente en obtener cocientes meramente intelectuales o emocionales. En este sentido, se podrían establecer programas integrales de formación de recursos humanos que brindaran estrategias cognitivo-emocionales que faciliten el aprendizaje.

Apéndice 6 Análisis de Contenido D06

Análisis Formal	
Descripción física y bibliográfica del documento	
Código	D06
Título del documento	Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios: ¿cuánto influyen las estrategias cognitivas de regulación emocional?
Autores	Sergio Alexis Dominguez-Lara
Fecha	Abril 2018
Páginas	96-103
Fuente	Base de datos Science Direct
Análisis de Contenido	
Descripción Característica	Estrategias cognitivas, Regulación emocional, Agotamiento emocional académico, Regresión múltiple, Estudiantes universitarios
Objetivo	Determinar la influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional sobre el agotamiento emocional académico en universitarios.
Metodología	Cuantitativa, aplicación de instrumentos: Cognitive Emotional Regulation Questionnaire, Escala de cansancio emocional,
Población y/o Muestra	Muestra intencional de 219 estudiantes (149 mujeres) entre 16 y 40 años.
Resultados	Los predictores explican de forma conjunta una variabilidad elevada de los criterios ($R^2 > 50\%$). Las estrategias cognitivas de autoculparse, rumiación y catastrofización predicen en mayor grado el agotamiento emocional académico.
Conclusiones	<p>La experiencia de AE tiene carácter insidioso. El punto de partida parece ser el desbalance entre las exigencias del contexto académico y los recursos de la persona. En estos casos, es muy probable que el estudiante fracase en diversas tareas (exámenes, trabajos, etc.), y esto vaya retroalimentando las emociones negativas experimentadas en principio.</p> <p>Tradicionalmente, las estrategias se han dividido en 2 grupos, funcionales (aceptación, focalización positiva, reinterpretación positiva, poner en perspectiva y refocalización en los planes) y disfuncionales (rumiación, catastrofización, autoculparse y culpar a otros) en función de su asociación con otras variables¹⁴. No obstante, desarrollos recientes involucran a las denominadas estrategias</p>

funcionales con un procesamiento más racional de la información disponible (estrategias elaborativas); y a las denominadas estrategias disfuncionales con procesos automáticos, menos racionales y que se orientan al aumento de la seguridad del individuo (estrategias automáticas)⁶¹. A partir de ello, puede decirse que no existe estrategia funcional o disfuncional a priori, lo que parece determinar que facilite o no la aparición de psicopatología es el evento vital experimentado²⁷, si el afronte involucra estrategias asociadas a creencias irracionales, además de la frecuencia con la que se utiliza dicha estrategia.

Por ende, si la estrategia elegida es alguna de las 3 que resaltan en los resultados probablemente no afecte significativamente a la persona desde el momento en el que la usa. Por ejemplo, un aspecto funcional de autoculparse sería asumir la responsabilidad por el error cometido o detectar aquellos aspectos por mejorar; en cuanto a rumiar, pensar en el problema puede ser esclarecedor⁶², ya que la evitación puede llevar a la persona a despreocuparse por futuros escenarios similares⁶³; y catastrofizar puede ser el punto de partida para desplegar estrategias más funcionales asumiendo que si se sigue actuando del mismo modo se obtendrán resultados similares. Por el contrario, si las creencias de autoculpa se asocian recurrentemente con adjetivos negativos (por ejemplo, inútil), si rumiar se acompaña por pensamientos circulares y sin objetivos concretos, o si catastrofizar implica ir al extremo negativo, quizás la persona comience a experimentar malestar personal⁶².

En función de ello, si esas estrategias son usadas con mayor frecuencia, es más probable que el malestar se vuelva crónico¹⁰ y de ese modo, el AE progrese hacia el desinterés por los estudios y baja eficacia académica⁶, desarrollando finalmente un cuadro de BA1. Aunque no fue encontrada literatura disponible sobre la rumiación en el ámbito académico, sí existen evidencias en el contexto laboral. Respecto a ello, se conoce que si la rumiación relacionada con el trabajo es llevada hacia un polo disfuncional, puede repercutir seriamente en la salud de la persona^{64, 65}, dado que se constituye como un mediador importante para desarrollar trastornos por depresión⁶⁶. Además, en vista de que tanto el trabajo como el estudio son actividades que demandan esfuerzo constante, el panorama podría ser similar en ambas actividades.

Con relación a los resultados llama la atención que las estrategias elaborativas (aceptación, focalización positiva, reinterpretación positiva, poner en perspectiva y refocalización en los planes) no sean predictores negativos y significativos del AE, es decir, que no se configuren como factores protectores. Esto podría indicar que quizá sean más efectivas otro tipo de estrategias de regulación emocional⁹, como las fisiológicas o conductuales, ya el impacto emocional se mantendría al margen de que se haya empleado una estrategia

	automática o elaborativa.
--	---------------------------

Apéndice 7 Análisis de Contenido D07

Análisis Formal	
Descripción física y bibliográfica del documento	
Código	D07
Título del documento	La adaptabilidad a la carrera media el efecto de la inteligencia emocional rasgo sobre el compromiso académico.
Autores	Enrique Merino Tejedora Pedro M.Hontangasb K.V.Petrides
Fecha	2017
Páginas	77-85
Fuente	Base de Datos Science Direct
Análisis de Contenido	
Descripción Característica	Adaptabilidad a la carrera, Inteligencia emocional rasgo, Compromiso académico, Estudiantes universitarios.
Resumen	En el presente estudio se comprueba el papel mediador de la adaptabilidad a la carrera en la relación existente entre la inteligencia emocional (IE) rasgo y el compromiso académico. La muestra comprende 590 estudiantes universitarios españoles con una edad media de 21.66 años. En los resultados se confirman las relaciones positivas entre la IE rasgo, la adaptabilidad a la carrera y el compromiso académico. Un hallazgo clave es la confirmación del papel mediador de la adaptabilidad a la carrera, modelo de mediación total, en la relación entre la IE rasgo y el compromiso académico. Este estudio aporta una valiosa contribución científica que permite una mejor y más precisa aclaración de los vínculos entre la IE, la adaptabilidad profesional y el compromiso académico. La discusión se centra en las cuestiones relativas a la relación entre estas variables y la posibilidad de desarrollar intervenciones para mejorar la adaptabilidad profesional y el compromiso académico entre estudiantes universitarios.
Metodología	Cuantitativo, medida: Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo-Forma Corta
Población y/o Muestra	Comprende 590 estudiantes universitarios españoles con una edad media de 21.66 años.

<p>Resultados</p>	<p>Hipótesis 1. Los estudiantes con un rasgo más elevado de IE rasgo mostrarán un mayor nivel de adaptabilidad a la carrera. La correlación entre las dos variables latentes, la IE rasgo y la adaptabilidad a la carrera fue alta y positiva ($r_{xm} = .65$; obtenida del AFC). En cuanto a las variables observadas, la IE rasgo mostró correlaciones significativas con la puntuación global de la adaptabilidad a la carrera (.50), así como con la puntuación de los indicadores (la más alta con la dimensión control = .55 y la más baja con implicación = .32). La Tabla 1 presenta las correlaciones entre los indicadores de la IE rasgo y la adaptabilidad a la carrera: el valor más bajo fue entre sociabilidad e implicación (.11) y el más alto entre bienestar y control (.56).</p> <p>Hipótesis 2. Los estudiantes con una mayor IE rasgo mostrarán un mayor nivel de compromiso académico. La correlación entre las variables latentes IE rasgo y compromiso académico fue alta y positiva ($r_{xy} = .43$), así como entre las variables observadas: global (.39) y las dimensiones (dedicación = .37, vigor = .35 y absorción = .33). Los indicadores del TEI Que-SF también mostraron correlaciones positivas con los indicadores del compromiso académico. El valor más bajo entre sociabilidad y vigor (.12) y el más alto entre bienestar y dedicación (.40).</p> <p>Hipótesis 3. Los estudiantes con mayor adaptabilidad a la carrera mostrarán un mayor nivel de compromiso académico. La correlación entre las variables latentes adaptabilidad a la carrera y compromiso académico fue alta ($r_{my} = .68$). Las variables observadas mostraron correlaciones significativas en el caso de la puntuación global (.55), así como en el caso de las puntuaciones de los indicadores del compromiso académico: vigor (.51), absorción (.48) y dedicación (.45).</p> <p>Los indicadores de la adaptabilidad a la carrera también mostraron correlaciones positivas con los indicadores del compromiso académico: el valor más bajo se encontró entre control y absorción y entre dedicación y curiosidad (.39 en ambos casos), y el más alto entre confianza y vigor (.57).</p>
<p>Conclusiones</p>	<p>El objetivo principal de esta investigación era probar el posible papel mediador de los recursos de adaptabilidad a la carrera en la relación entre la disposición adaptativa de la IE y el compromiso académico considerado como resultado de la adaptación. Los resultados confirmaron la relación positiva entre la IE rasgo y la adaptabilidad a la carrera, apoyando la primera hipótesis y confirmando los hallazgos de investigaciones previas (Di Fabio y Saklofske, 2014; Puffer, 2011). Se observaron correlaciones positivas y significativas para puntuaciones globales, factoriales y latentes.</p> <p>En este estudio también se ha confirmado la relación positiva entre la IE rasgo y el compromiso académico, lo que respalda la segunda</p>

hipótesis y confirma hallazgos de investigación previos que se trataron brevemente en la introducción (Durán et al., 2006). Al igual que en el caso de la adaptabilidad a la carrera, se observaron correlaciones positivas para las puntuaciones globales, factoriales y latentes. Por último, también se confirmó la relación positiva entre la adaptabilidad a la carrera y el compromiso académico, apoyando así la tercera hipótesis y los hallazgos encontrados en la literatura previa (Merino-Tejedor et al., 2016). Tal vez el hallazgo más destacado de este estudio fue la confirmación del papel mediador de la adaptabilidad a la carrera en la relación entre la IE rasgo y el compromiso académico, lo que confirma el papel mediador encontrado en investigaciones anteriores (Li et al., 2015; Merino-Tejedor et al., 2016; Nilforooshan y Salimi, 2016). Al confirmar la existencia de una mediación total, este estudio aporta una nueva y valiosa contribución que permite una aclaración más precisa de las interrelaciones entre la IE rasgo, la adaptabilidad a la carrera y el compromiso académico. De forma específica, se sugiere que la adaptabilidad a la carrera es una variable mediadora dentro de un modelo de tres pasos, con la IE como variable antecedente y el compromiso académico como resultado. Los resultados mostraron que los estudiantes universitarios con mayor IE rasgo muestran un mayor compromiso académico, pero esta relación está totalmente mediada por una mayor adaptabilidad a la carrera. De estos hallazgos se derivan importantes implicaciones prácticas que indican que, a través de la optimización de la IE rasgo y la adaptabilidad a la carrera, los estudiantes universitarios pueden mejorar la forma en que desarrollan sus carreras y su compromiso académico. Estas intervenciones pueden intensificar el esfuerzo que los estudiantes universitarios aplican a sus estudios y, como resultado, reducir las tasas de abandono escolar en la universidad. La propia estructura del instrumento CAAS sugiere líneas específicas de intervención. La implicación tiene que ver con el grado en que los estudiantes participan en la preparación de su futuro, por lo que es importante mejorar la autoconciencia y alentar a los estudiantes a ser conscientes de la importancia de invertir tiempo planificando su futuro profesional. El control es una dimensión relacionada con la autorregulación y la toma de decisiones; este componente sugiere ayudar a los estudiantes a considerar sus opciones de carrera, analizar oportunidades y desventajas. La tercera dimensión, curiosidad, se refiere a la medida en que una persona analiza el entorno para obtener información relevante para tomar decisiones apropiadas; en este caso, parece apropiado ayudar a los estudiantes a buscar y manejar información ocupacional de un modo eficaz. Finalmente, la confianza tiene que ver con el grado de certeza que las personas muestran al resolver problemas y superar los obstáculos que se cruzan en su camino; esto se puede lograr a través de un desempeño apropiado de los aspectos anteriores, a través de una actitud abierta, activa y flexible hacia el proceso de diseño de carrera.

Apéndice 8 Análisis de Contenido D08

Análisis Formal	
Descripción física y bibliográfica del documento	
Código	D08
Título del documento	Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura
Autores	Irene del Rosal Juan Manuel Moreno Manso María Luisa Bermejo García
Fecha	2018
Páginas	257-275
Fuente	Base de Datos Dialnet
Análisis de Contenido	
Descripción Característica	Educación emocional, inteligencia emocional, maestros en formación inicial, rendimiento académico.
Resumen	Diversos estudios muestran la importancia de formar a los futuros maestros, tanto en la adquisición de una clara conciencia emocional, como en la reflexión de su propia tarea docente. Mediante una metodología cuantitativa, y más concretamente a partir de un diseño transversal, en nuestro trabajo se pretende evaluar el nivel de inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional) de los maestros en formación inicial y analizar la relación existente entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional en una muestra constituida por 500 estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Primaria y Maestro en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Badajoz de la Universidad de Extremadura (España) mediante el test de autoinforme TMMS-24 de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Los resultados encontrados permitieron afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de claridad y reparación emocional según el sexo y en el nivel de inteligencia emocional según el Grado en el que se encuentran matriculados los futuros maestros y según el itinerario realizado en el último curso universitario. Además, encontramos una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de inteligencia emocional de los maestros en formación inicial y su rendimiento académico universitario.
Metodología	Metodología cuantitativa, y más concretamente a partir de un diseño transversal, aplicación del instrumento TMMS-24
Población y/o Muestra	500 estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Primaria y Maestro en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Badajoz

	de la Universidad de Extremadura (España)
Resultados	<p>Los datos indican que son los varones quienes obtienen mayores puntuaciones en el nivel de claridad emocional y reparación emocional, encontrando en esta última dimensión diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$). Por el contrario, encontramos diferencias estadísticamente significativas la dimensión de atención emocional ($p=0.230$), donde son las mujeres quienes obtienen mayores puntuaciones que los varones.</p> <p>Respecto a la edad de los participantes del estudio, los sujetos mayores de 24 años obtienen una mayor puntuación en las dimensiones de claridad y reparación emocional, siendo los estudiantes de entre 18 y 19 años quienes obtienen mayores puntuaciones en atención emocional, no encontrando diferencias estadísticamente significativas ($p>0.050$).</p> <p>Por otro lado, se aprecia la relación entre el nivel global de inteligencia emocional de los sujetos y el rendimiento académico, medido a través de las calificaciones obtenidas en diversas asignaturas. Como se puede observar, parece que existe una relación positiva entre la nota media y el nivel de global de inteligencia emocional de los participantes de nuestra investigación; es decir, a mayores calificaciones, mayor inteligencia emocional, y viceversa.</p>

Conclusiones

Con el presente estudio se ha analizado el nivel de inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional) según las diversas variables sociodemográficas de la investigación. En relación a la primera hipótesis, donde se planteaba la presencia de diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional en cuanto al sexo de los futuros docentes, en el presente estudio no se evidencian diferencias significativas en cuanto al género. Hay que destacar que existe una gran controversia en cuanto a las diferencias de género en la inteligencia emocional y que, en cierta medida, es debida al tipo de instrumento de evaluación que se utilice. En varios estudios que han utilizado pruebas de autoinforme como el EQ-i de Bar-On (1997) o el TMMS-48 de Salovey et al. (1995) y sus distintas versiones, no se han encontrado diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional en varones y mujeres (Brackett y Mayer, 2003; Palomera, 2005). Sin embargo, y a diferencia de estos resultados, diversos autores identifican diferencias entre varones y mujeres, siendo éstas últimas quienes prestan mayor atención a sus emociones y son capaces de comprenderlas mejor (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Sánchez, Fernández- Berrocal y Latorre, 2008).

Con respecto a la segunda hipótesis de la investigación, donde se planteaba la presencia de una relación significativa entre el rendimiento académico y el nivel de inteligencia emocional de los futuros docentes, cabe destacar que la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia, menospreciando otras cualidades fundamentales que pueden influir en el éxito académico, profesional y personal. Al igual que en esta investigación, son muchos los estudios que confirman la relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. De esta forma, los sujetos con altas puntuaciones en inteligencia emocional tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas, debido, en cierta parte, a la capacidad para regular las emociones. (Brackett y Mayer, 2003; Gil-Olarte et al., 2006; Mestre et al., 2004; Lam y Kirby, 2002; Páez y Castaño, 2014)

Sin embargo, es importante resaltar que son numerosas las variables que influyen en el rendimiento académico, entre las que destacan variables personales como la inteligencia, las aptitudes, los estilos de aprendizaje, conocimientos previos, los autodiálogos que realiza el sujeto, etc. y variables socioambientales vinculadas con el contexto social, familiar y económico (Barchard, 2003; Garbanzo, 2012; Sánchez, Carvajal y Saggiomo, 2015; Tomás-Miquel, Expósito-Langa y Sempere- Castelló, 2014). Es importante también destacar que estos resultados van en la línea opuesta a los de Bastian et al. (2005), quienes determinaban que no existía una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Sin embargo, en el rendimiento académico, aparte de la inteligencia emocional, intervienen otras muchas competencias (autoconcepto, autoestima y/o autoeficacia (Dorinda, Espiñeira y Chao, 2014; Mérida, Serrano y Tabernero, 2015; Tesouro, Corominas, Teixidó, y Puiggalí, 2014). Igualmente, coincidiendo con Brígido y Borrachero (2011), existe una relación importante entre el autoconcepto, la autoeficacia y la autorregulación de los sujetos. Así, quienes poseen un alto nivel de autoconcepto, muestran altos niveles de autoeficacia y creencias de autorregulación positivas; igualmente, los maestros en formación con un alto nivel de autoeficacia en el proceso docente presentarán creencias positivas de autoeficacia. Desarrollar este tipo de competencias sería esencial para la formación inicial de los maestros, puesto que serán referentes para el alumnado e influirán de forma directa o indirecta en el comportamiento de éstos (Borrachero, Brígido, Gómez y Bermejo, 2012; Dávila, Borrachero, Brígido y Costillo, 2014; Dávila, Del Rosal y Bermejo, 2016).

Tras la realización de este estudio, y al encontrar una relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional del profesorado en formación inicial, sería conveniente realizar un estudio cuasiexperimental o experimental, aplicando un programa de intervención emocional con el objetivo de mejorar, no sólo las competencias emocionales del profesorado en formación inicial, sino también su rendimiento académico. Son numerosas las posibles perspectivas para ampliar la investigación y seguir reflexionando sobre la utilidad que tiene desarrollar habilidades socioemocionales que garanticen una vida exitosa y un bienestar personal y emocional en el profesorado y en la sociedad en general. De aquí deriva la importancia de la formación del profesorado en competencias emocionales (Del Rosal y Bermejo, 2015), ya que además pueden llegar a ser un importante modelo emocional para sus futuros alumnos. Pues, y de acuerdo Martínez, Cegarra y Rubio (2012) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la utilización didáctica de recursos, experiencias y situaciones puede originar no sólo gran contenido intelectual y práctico, sino también, emocional.

Apéndice 9 Análisis de Contenido D09

Análisis Formal	
Descripción física y bibliográfica del documento	
Código	D09
Título del documento	Diferencias en empatía e inteligencia emocional en función del rendimiento académico
Autores	Ana María Morales Rodríguez, Francisco Manuel Morales Rodríguez, José Manuel Pérez, Beatriz García Pintor
Fecha	Junio, 2017
Páginas	45-52
Fuente	Base de Datos Dialnet
Análisis de Contenido	
Descripción Característica	Empatía, rendimiento, inteligencia emocional, universitarios.
Resumen	<p>La capacidad para ponerse en el punto de vista de los demás y la inteligencia emocional son claves para afrontar las distintas situaciones o problemas que se pueden generar en el ámbito académico. El objetivo de este estudio es examinar las diferencias en empatía e inteligencia emocional en función del rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios de Ciencias de la educación. Participaron 61 estudiantes, la mayoría mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y los 31 años. Tras informar a los alumnos, se aplicó un instrumento para evaluar empatía y otro para evaluar inteligencia emocional en universitarios. El diseño de investigación utilizado fue un diseño ex post facto. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del rendimiento en la variable empatía. Los alumnos del grupo de Sobresaliente han obtenido mayor puntuación que los de Aprobado y Notable en la subescala Comprensión emocional y en la puntuación total de la Dimensión cognitiva de la escala para evaluar empatía. Con respecto a la inteligencia emocional, en la presente muestra no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del rendimiento académico. Se concluye señalando la importancia de plantear en la docencia universitaria actividades que contribuyan a la adquisición de competencias interpersonales como las habilidades de comunicación y trabajo en grupo</p>
Metodología	El diseño de investigación utilizado fue un diseño ex post facto, aplicación de los instrumentos: Trait Meta-Moodscale, TMMS-24 para evaluar inteligencia emocional, est de Empatía Cognitiva y

	Afectiva(TECA).
Población y/o Muestra	Participaron 61 estudiantes universitarios, mujeres en un mayor porcentaje, con edades comprendidas entre los 18 y los 31 años.
Resultados	<p>Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del rendimiento en la variable empatía. Los alumnos del grupo de Sobresaliente han obtenido mayor puntuación que los de Aprobado y Notable en la subes cala Comprensión emocional y en la puntuación total de la Dimensión cognitiva de la escala para evaluar empatía.</p> <p>Con respecto a la inteligencia emocional, en la presente muestra no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en dicha variable en función del rendimiento académico.</p>
Conclusiones	<p>En este estudio se ha comprobado que existen diferencias estadísticamente significativas en función del rendimiento en la variable empatía. Concretamente, se evidencia que los alumnos del grupo de Sobresaliente han obtenido mayor puntuación que los de Aprobado y Notable en la subes cala Comprensión emocional y en la puntuación total de la Dimensión cognitiva de la escala para evaluar empatía. De ello pueden derivarse importantes implicaciones educativas y prácticas que es necesario considerar para la mejora de la calidad educativa. Puede señalarse que la variable empatía por parte de algún autor, utilizando sus propias palabras, "... puede localizarse en el terreno de la inteligencia afectiva" (Martínez-Otero, 2007, pp.85-86; Martínez-Otero, 2011, p. 175). Sin embargo, en la presente muestra no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en dicha variable en función del rendimiento académico.</p> <p>Con respecto a este último resultado puede señalarse que en el estudio de Extremera y Fernández-Berrocal (2004a; p. 8) se pone de manifiesto que "La línea de investigación dirigida a analizar la influencia de la IE en el rendimiento académico ha mostrado resultados contradictorios". En otro artículo (Jiménez-Morales y López-Zafra, 2009) también se indica la falta de consistencia en los estudios que analizan las relaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Entre los motivos para ello se plantea el hecho de que se requieren definiciones más operativas y con mayor grado de acuerdo sobre el constructo así como la diversidad de metodologías que puede encontrarse en los estudios realizados con estos objetivos. Puede considerarse como se pone de manifiesto en algún estudio como el de Extremera y Fernández (2004a, p.13) que "la IE es una dimensión que debe tenerse más en cuenta dentro del amplio abanico de variables que afectan o modulan el éxito de una persona".</p> <p>En futuro sería necesario ampliar la muestra y analizar al igual que en otras investigaciones las relaciones entre las variables</p>

evaluadas en este trabajo. Otros trabajos previos como Gorostiaga y Balluerka (2014) en su investigación analizaron las relaciones entre la empatía (en su dimensión afectiva y cognitiva) con la variable inteligencia emocional encontrándose relaciones entre dichas variables.

En el estudio de Gorbi et al. (2008) también se analizaron las relaciones entre la inteligencia emocional y la empatía. Para finalizar, se señala la importancia de que en la docencia universitaria deben plantearse actividades que contribuya a la adquisición y desarrollo de competencias interpersonales (no solo instrumentales y sistémicas); de modo que se potencien, por ejemplo, entre otras, las habilidades socioemocionales, de comunicación y trabajo entre grupos.

Apéndice 10 Análisis de Contenido D10

Análisis Formal	
Descripción física y bibliográfica del documento	
Código	D10
Título del documento	Inteligencia emocional y educación universitaria
Autores	José Ignacio Niño González, Enrique García García, David Caldevilla Domínguez
Fecha	Julio 2017
Páginas	15-27
Fuente	Base de Datos Dialnet
Análisis de Contenido	
Descripción Característica	Inteligencia emocional – Universidad - Modelos de comunicación - Gestión de emociones – MEIS - Rendimiento académico - Habilidades sociales.
Resumen	Se busca establecer la importancia y atención que se presta actualmente a la educación emocional en las instituciones superiores: su valor para la vida y formación de los alumnos y para su éxito personal y profesional, así como el esfuerzo que se ha estado haciendo en las instituciones educativas para potenciar este juego de competencias. Igualmente nos interesa la percepción de las habilidades sociales de estos por parte de los agentes académicos y laborales. Antes de todo ello, determinaremos el origen de la inteligencia emocional como concepto y la evolución de la percepción académica de inteligencia, desde los tiempos en que lo determinaba el dominio de materias académicas, hasta los test de CI y la inteligencia emocional. De esta manera podremos comprobar cuáles han sido los criterios empleados para medir el intelecto humano y compararlos entre sí para poder preguntarnos de manera efectiva por el grado de validez de nuestras propias ideas actuales en la materia. Al tener una idea más clara de los esfuerzos que global e históricamente se han hecho en este campo, tendremos una mejor posición desde la cual juzgar la calidad y cantidad de esfuerzo destinado tanto a la medición de la capacidad intelectual como de la capacidad de interacción.
Metodología	Investigación Documental
Conclusiones	Cualquier esfuerzo destinado a la promoción de la inteligencia emocional en las aulas universitarias es, en última instancia, inútil si no es percibida como fundamental por parte de las empresas y de los agentes que demandan esta serie de capacidades como parte de sus requisitos curriculares en la contratación de nuevos licenciados, allende

sus capacidades y habilidades ad hoc.

Dichos esfuerzos chocan también con una cultura empresarial cambiante y la contracultura de la competición sobre la cooperación, que promueve modelos de comunicación interpersonal distintos al cooperador, ya de por sí infrautilizado. Los estudios hablan inequívocamente de la ventaja que un adecuado juego de habilidades empáticas otorga a un trabajador o estudiante sobre otro. Y, sin embargo, los modelos educativos actuales no contemplan estas expectativas socializadoras. Sin duda, estamos hablando de capacidades difíciles de adquirir de manera no planificada, y todo enfoque que pretenda enseñarlas exclusivamente en las instituciones superiores -olvidando las primarias- no resulta realista. Una educación emocional completa pasa por un cambio razonado y razonable del sistema educativo desde la base misma del sistema, a fin de implantar un modelo cooperativo de relación, de forma que fuese posible contar con un mayor número de docentes capacitados para aplicarlo adecuadamente. Este nuevo modelo se aplicaría tanto a largo como a corto plazo, pues implica un esfuerzo adicional por parte del profesorado encargado de manejar este modelo –dada su mayor complejidad frente al sistema actual- lo que forzosamente debería conllevar, desde un punto de vista social, a una revisión de valores sobre un nuevo modelo social.