

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES COMO MODELOS DEL DESARROLLO
DE COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL COLEGIO NUEVA GENERACIÓN DE
FONTIBÓN**

JIMÉNEZ SIERRA ANGIE NATALIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Trabajo de grado para obtener el título de
ESPECIALISTA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

Asesor: Esp. Nancy Pilar Crisóstomo Espinosa

Diciembre 2016

**CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES COMO MODELOS DEL DESARROLLO
DE COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL COLEGIO NUEVA GENERACIÓN DE
FONTIBÓN**

Resumen

El objetivo de esta investigación es describir las características de los docentes del colegio Nueva Generación De Fontibón, a través de varias herramientas que permitan identificar de forma integral las condiciones personales, psicosociales y las percepciones sobre su labor docente, para comprender cuáles son las dificultades y competencias emocionales con las que ellos cuentan. A través de un diseño de investigación de tipo descriptivo, se utilizaron cuatro instrumentos: (1) Observación sistemática, (2) encuesta social, (3) cuestionario y (4) Escala de ansiedad de Cattell. Participaron 8 docentes, 6 mujeres y 2 hombres, 5 docentes titulares y 3 docentes de áreas complementarias; con un rango de edad entre los 24 y 51 años. Los resultados arrojaron que diferentes aspectos dentro de las áreas emocionales, familiar, hábitos personales y en la salud, están potencializando la aparición de diferentes trastornos y factores de riesgo en la salud. De igual forma se identifican dificultades en la implementación de estrategias pedagógicas, generando en algunos docentes conflictos frente al manejo de grupo y baja regulación emocional en ellos.

Palabras Clave: Competencias emocionales, rol docente, estresores psicosociales.

Abstract

The objective of this research is to describe the characteristics of teachers in the new generation of Fontibón College, through several tools that identify comprehensively the personal conditions, psychosocial and perceptions of his teaching, to understand what are the difficulties and emotional skills that they have. Through a design of descriptive research, four instruments

were used: (1) systematic observation, (2) social survey, questionnaire (3) and (4) anxiety of Cattell scale. Were 8 teachers, 6 women and 2 men, 5 teachers holders and 3 teachers from complementary areas; with a range of age between the 24 and 51 years. The results showed that different aspects within the emotional, family, personal habits and health, are potentializing the appearance of different disorders and risk factors in health. Of equal form are identified difficulties in the implementation of strategies pedagogical, generating in some educational conflicts facing the management of group and low regulation emotional in them.

Keyword: *Emotional competences, teaching role, psychosocial stressors.*

CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES COMO MODELOS DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL COLEGIO NUEVA GENERACIÓN DE FONTIBÓN

Se ha defendido bajo diferentes estrategias y perspectivas, el desarrollo de las habilidades relacionadas con competencias afectivas y emocionales del alumnado en el ámbito educativo (Fernández & Extremera, 2002; citado por García, 2011), resaltando la influencia positiva que esta formación en educación emocional tiene en el aprendizaje de los niños en los diversos contextos escolares, conduciendo a mejoras significativas en el rendimiento escolar (Pérez, Filella, Alegre & Bisquerra, 2012). Sin embargo, a veces se piensa de forma errónea que las competencias afectivas y emocionales no son imprescindibles en el cuerpo docente; dando por hecho, que ellos dentro de su formación profesional cuentan con las bases y herramientas suficientes para desarrollar estas habilidades en el aula siendo el modelo directo de los alumnos.

Este pensamiento ha llevado a generar grandes falencias tanto en el sistema educativo como en el ejercicio profesional, pues es una cruda realidad que los docentes hoy en día experimentan de forma cada vez más creciente una variedad de trastornos emocionales y síntomas relacionados con la ansiedad, la ira, la depresión y el conocido síndrome de estar quemado o burnout como consecuencia de diversos estresores en el ámbito laboral que van articulando su aparición y desarrollo (Durán, Extremera & Rey, 2001; citados por Extremera, Durán & Rey, 2010).

El reporte brindado por el Fondo Nacional De Prestaciones Sociales Del Magisterio muestra una lista de enfermedades laborales de los educadores afiliados, reportando 14 grupos de enfermedades que ellos padecen durante el año escolar; dentro de dicha lista, se encuentra en el décimo lugar las enfermedades mentales, las cuales incluyen: (a) Neurosis de angustia, (b)

Depresión mayor episodio único, (c) Síndrome de Burnout (estrés crónico), (d) Trastorno de estrés post traumático, (e) Trastorno de ansiedad generalizada, (f) Trastorno adaptación y (g) Excitación mental, psicosis y tendencias suicidas; todas estas, relacionadas con factores psicosociales y contextuales (Suarez, Rodríguez & Alonso, 2013).

Estas enfermedades, incluyendo las fisiológicas, se han presentado durante muchas generaciones y se han valorado desde el campo clínico, pero sin tener un programa o plan preventivo que permita promover y fortalecer habilidades como la conciencia emocional, control de impulsos, reconocimiento y expresión adecuada de sentimientos, identidad, confianza y autoestima profesional; habilidades que dependen en gran medida de la estimulación del ambiente para manifestarse (Marchesi & Díaz, 2007; Fragoso, 2015). Extremera y Fernández (2009) comentan que para enseñar matemáticas o geografía, el profesor debe poseer conocimientos y actitudes hacia la enseñanza de esas materias; pero también, las competencias emocionales y afectivas que el profesor debe incentivar en el alumnado deberían ser enseñadas por un equipo docente que domine dichas capacidades. Pues el docente no solo se convierte en un “educador emocional” para que el alumno aprenda y desarrolle las habilidades emocionales y afectivas, relacionadas en la resolución de problemas con el uso inteligente de sus emociones; sino que además, al tener unos adecuados niveles de regulación emocional estos ayudarán a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos.

Es por esto, que dentro de las situaciones críticas que experimentan en la cotidianidad dentro y fuera del aula regular con alumnos, padres de familia y pares (compañeros docentes y administrativos), se hace necesario realizar una caracterización de los hábitos, rutinas y de los diferentes rasgos y habilidades que los docentes de primaria poseen, de manera que se pueda reconocer las particularidades de los mismos y así servir como modelos y mentores de las

diferentes competencias emocionales; y que posiblemente determinen las didácticas pedagógicas que ellos emplean en sus horas de clase, siendo este un elemento destacable dentro del compromiso del docente en su labor, impactando inevitablemente en las comunidades y en la sociedad en general por la influencia que emana de su compromiso social y profesional, creando en los estudiantes una conciencia crítica, estimulando la cooperación, la solidaridad y la creatividad en el diagnóstico de necesidades y en la promoción de alternativas de solución a los problemas (González & González, 2014).

Marco Teórico

La inteligencia por muchos años fue comprendida por aspectos netamente cognitivos, tales como la memoria y la capacidad para resolver problemas cognitivos, pero en 1920 Edward Thorndike, proyecta y lidera el concepto de Inteligencia Social, quien la definió como "la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres de la comunidad y actuar sabiamente en las relaciones humanas"(Zárate & Matviuk, 2012). Para Thorndike dentro de sus investigaciones en el conductismo dirigidas a la inteligencia (1898, 1904, 1911, 1912, 1917, 1922, 1923, 1926, 1931), además de la inteligencia social, también distingue la existencia de otros dos tipos de inteligencias siendo la abstracta (habilidad para manejar ideas) y la mecánica (habilidad para entender y manejar objetos). Años más tarde, el Dr. Howard Gardner (1983; citado por Shannon, 2013) realizó un célebre antecedente cercano de la Inteligencia Emocional constituido por la teoría de 'las inteligencias múltiples', quien plantea que las personas tienen siete (7) tipos de inteligencia que nos relacionan con el mundo, dichas inteligencias para él son: lingüística, lógica, musical, visual-espacial, Kinestésica, interpersonal e intrapersonal.

Gardner (1983), dio un giro en la concepción de la inteligencia, considerando a una gran variedad de habilidades tales como la inteligencia intrapersonal e interpersonal; las cuales,

fueron innovadoras y polémicas en la visión tradicional de la inteligencia. En 1990, Salovey y Mayer conceptualizaron un nuevo tipo de inteligencia: la Inteligencia Emocional (IE), mundialmente conocida gracias al popular libro de Goleman en 1996 (García, 2012). En la definición de IE se han formado dos modelos teóricos de inteligencia emocional: el modelo mixto y el modelo de habilidad. El primero concibe la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades emocionales combinadas con dimensiones de personalidad (Sánchez, 2010 y Goleman, 2011) y el segundo toma la inteligencia como la habilidad para emplear funciones juntas o separadas como la memoria, el razonamiento, el juicio y la capacidad de abstracción en conjunto con la emoción (Goleman, 2011).

Mayer y Salovey (1990), fueron los primeros en acuñar el término de “inteligencia emocional”, definiéndola como “la forma de inteligencia social que implica la capacidad de supervisarse a uno mismo y a otros, sus sentimientos y emociones, para diferenciar entre ellos y utilizar esta información para conducir el pensamiento y la acción” (Huanca, 2012, p.10). En 1997 estos autores, complementan dicha definición tomándola como la habilidad de las personas para percibir, regular y expresar las emociones en uno mismo y en los demás (Buitron & Navarrete, 2008).

Daniel Goleman (2011), años más tarde popularizó el concepto de Inteligencia Emocional, contraponiendo ésta a la Inteligencia Racional, definiéndola como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar asertivamente nuestras emociones”, Goleman se basa en la definición elaborada por Salovey y Mayer: “en función de la capacidad de monitorear y regular los sentimientos propios y ajenos, y de utilizar los sentimientos para guiar el pensamiento y la acción”; es decir, que la inteligencia emocional se

entiende como una habilidad para reconocer, percibir y valorar las propias emociones, así como para regularlas y expresarlas en los momentos adecuados y en las formas asertivas.

En 2002, Goleman propuso un modelo de inteligencia emocional que incluyó cuatro aptitudes agrupadas en dos grandes tipos de competencias: la personal y la social. La primera impactaría directamente en el tipo de relación que uno entabla consigo mismo; en la segunda, la competencia social definiría el tipo de vínculos que se establecen con los otros (Goleman, 2011).

Las Competencias Personales: hacen referencia a la conciencia de uno mismo: comprender profundamente las emociones, fortalezas y debilidades, valores y motivaciones. Sustentada en el desarrollo de tres habilidades como la conciencia emocional, la valoración personal y la confianza en uno mismo; esto se relaciona con la *Autogestión*, habilidad que permite regular los afectos y emociones para actuar con lucidez y claridad, según las demandas de cada situación. Por tanto, más que la capacidad de regular la expresión de las emociones, se necesitan también habilidades como la transparencia, la capacidad de adaptarse a entornos cambiantes y responder con iniciativa y optimismo, y la orientación hacia el logro a través del esfuerzo (Goleman, 2011).

La Competencia Social: es una habilidad que está compuesta por dos ejes fundamentales, el primero es la *Conciencia social*, la cual indica la capacidad de comprender los sentimientos ajenos y tomarlos en cuenta durante el proceso de toma de decisiones. Resaltando el rol de la empatía, pero desarrollando habilidades complementarias, como la facultad de tomar conciencia en la organización de los grupos humanos y la actitud de servicio; y segundo, *La Gestión De Las Relaciones:* esta es la que permite regular las emociones de las otras personas; inspirarlas y movilizarlas en la dirección adecuada. Resultando indispensable el ser capaz de establecer

vínculos auténticos y duraderos, gestionar los conflictos, y trabajar en equipo en favor de los cambios deseables (Goleman, 2011).

Para Goleman, son las competencias emocionales tomadas como las capacidades adquiridas basadas en la inteligencia emocional, que dan lugar a un desempeño profesional excelente, los factores que determinan los resultados superiores en el puesto. En donde cuanto más complejo sea el trabajo, mayor es la importancia de la inteligencia emocional.

Dentro de los modelos mixtos de la inteligencia emocional, Goleman (2011) hace una delimitación de términos afirmando que las competencias emocionales son un constructo independiente, y Mayer y Salovey (1997) dentro del modelo de inteligencia emocional dan otro nivel a la variable de competencia, categorizándola únicamente de habilidades específicas de procesamiento de información emocional, evidenciando con esto una separación contundente del modelo de inteligencia emocional, y que por lo mismo es importante evitar utilizarlas como sinónimos (Sánchez, 2010).

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, coincidiendo con la propuesta de Saarni (1999), quien recalca que para analizar las competencias emocionales deben existir parámetros directamente relacionadas con el contexto del sujeto (Sánchez, 2010; Fragoso, 2015). También es fundamental resaltar que autores como Bisquerra (2007) y Saarni (1999) han construido propuestas de competencias emocionales con sustentos teóricos diferentes a Goleman (2011) 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 utilizados. Así como ellos, Abraham y Oberst (2004), Gallifa, Farriols y Vilaregut (2009), hacen una conclusión de inteligencia emocional: potencialidad, en donde ésta

por sí sola es incapaz de determinar las competencias emocionales, puesto que dependen en gran medida de la estimulación del ambiente para manifestarse. Ambos conceptos aportan una nueva dimensión de análisis a las capacidades emocionales de los estudiantes y consigo, la necesidad de ser modelados por actores sociales capacitados dentro de un ambiente apropiado (Sánchez, 2010, Fragoso, 2015).

Con base a lo expuesto anteriormente, se hace necesario comprender y determinar el concepto de las competencias emocionales; por tanto, estas destrezas básicas son tomadas según Pinos (2012) como el conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que pueden y deben ser alcanzadas a los largo de la educación obligatoria por la mayoría del alumnado y que resultan imprescindibles para garantizar el desenvolvimiento personal, social y la adecuación a las necesidades del contexto vital, así como para el ejercicio efectivo de los derechos y deberes ciudadanos. Las competencias básicas alcanzan estos tres criterios: 1) Contribuyen a obtener resultados de alto valor personal y social, 2) Son aplicables a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y por último 3) son importantes para todas las personas para superar con éxito las exigencias complejas (Pinos, 2012).

Al cumplir estos criterios se puede incluir las competencias emocionales dentro de las competencias básicas para la vida, ya que como se ha resaltado contribuyen a la consecución de resultados de alto valor personal y social, aplicables en todos los ámbitos socioeducativos, los cuales facilitan la superación de obstáculos y la consecución de metas, mediante la facilitación de un adecuado funcionamiento. El desarrollo de estas competencias influirá y beneficiarán tanto al cuerpo docente, como al alumnado, las relaciones interpersonales con pares y padres, y la fluidez de un adecuado manejo de necesidades especiales del aula y el ajuste intercultural (Palomera, Fernández & Brackett, 2008).

Existen varias definiciones de competencias emocionales, realizando la revisión se encuentran algunas similitudes, como por ejemplo las definiciones realizadas por Bar-On (2000) y Bisquerra (2008), que consideran las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales en diferentes contextos de interacción social. Estos autores diferencian las competencias de los modelos de habilidades ya que permiten definir esas competencias en función de la eficacia en un contexto determinado, vinculando de este modo las competencias emocionales a la interacción social (Sánchez, 2010).

Para Boyatzis (1982) la competencia emocional es “una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo (...) las competencias pueden consistir en motivos, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo, actitudes o valores”. Por tanto, cualquier característica individual que se pueda medir de un modo fiable, será un factor que determine las diferencias de un trabajador que tiene un desempeño con resultados excelentes al que no lo tiene (Gilar, Miñano & Castejón, 2008).

Con base a las definiciones que se plantean anteriormente, se considera relevante para este trabajo, tomar la definición brindada por Bisquerra y Pérez (2007) “*capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia*” (p. 3).

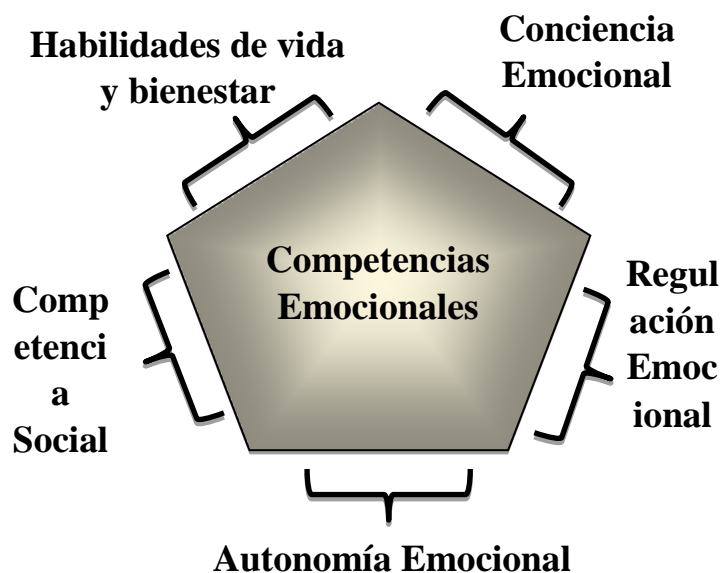
Las competencias emocionales, no solo se queda en una definición, sino que existe un modelo de dichas competencias, está en análisis y revisión permanente; de ahí que considera relevante mencionar que su finalidad es el de orientar para aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social (Bisquerra & Pérez, 2007).

Las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía activa, efectiva y responsable. Su adquisición y dominio favorece una mejor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, aspectos evidenciados en la cotidianidad de la labor docente dentro de las diversas interacciones que posee con estudiantes, padres, compañeros de trabajo y administrativos.

Este modelo estructura las competencias emocionales en cinco grandes competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar. Representada mediante el pentágono de competencias emocionales, en la Figura 1.

Figura 1

El modelo pentagonal de competencias emocionales



Adaptado de: Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007), Las competencias emocionales. Educación XXI, p. 9

Para tener una mayor comprensión del modelo de competencia emocional, se realiza una síntesis de cada una y sus componentes, en la tabla 1 (Bisquerra, 2007):

Tabla 1

Resumen de modelo de competencias emocionales.

COMPETENCIA	DEFINICIÓN	COMPONENTES
Conciencia Emocional	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia de las propias emociones • Dar nombre a las emociones • Comprensión de las emociones de los demás • Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
Competencias Para La Vida Y El Bienestar	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar adecuadamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre. Estas permiten organizar la vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable • Bienestar emocional • Fluir • Fijar objetivos adaptativos • Toma de decisiones
Competencia Emocional	Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar las habilidades sociales básicas • Respeto por los demás • Practicar la comunicación receptiva • Practicar la comunicación expresiva
Autonomía Emocional	Se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, y la autoeficacia emocional.	<ul style="list-style-type: none"> • Automotivación • Autoestima • Responsabilidad • Autoeficacia emocional • Actitud positiva • Análisis crítico de normas sociales • Resiliencia

COMPETENCIA	DEFINICIÓN	COMPONENTES
Regulación Emocional	Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, entre otras.	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión emocional apropiada • Regulación de emociones y sentimientos • Habilidades de afrontamiento • Competencia para autogenerar emociones positivas

Las competencias recogen en totalidad conocimientos, atributos personales, convivencia y ejecuciones que logran resultados; incluyendo tolerancia, democracia, paz, satisfacción y plenitud humana. Características adquiridas mediante el intercambio de experiencias emocionales, e interiorizadas a través del aprendizaje vicario. En este sentido la figura del profesor se torna decisiva para el desarrollo de habilidades sociales; con sus actitudes, conductas, expectativas y métodos de trabajo tienen la posibilidad de influir ya sea modificando o reforzando el autoconcepto y la autoestima de su alumnado (Castejon & Navas, 2010; Moskowitz, 2011). Así, los niños desarrollarán la creencia de que los logros dependen de la habilidad que se tenga y que esta habilidad mejora mediante el esfuerzo, mientras que otros atribuirán sus fracasos a su falta de habilidad y creerán que no es posible modificación alguna, puesto que esta es una característica estable de su personalidad (Kohler & Reyes, 2010).

Creencias que se consolidan cuando la orientación educativa de los profesores se dirige hacia el producto de las actividades sin considerar el proceso de aprendizaje de cada alumno. En este sentido, Carpena (2001), señala que el profesorado con una autoestima objetiva y positiva estará en buenas condiciones para ser eficaz en su trabajo y para crear el medio adecuado para que el alumnado se active, se exprese y pueda desarrollar una autoimagen positiva (Sánchez, 2010). La formación en competencias emocionales es necesaria para que tanto los niños (futuros adultos) como el profesorado puedan tener las estrategias para reconocerse dentro de una

situación y actuar ante la misma de manera adecuada. Pero no solo es importante resignificar el desarrollo de dichas competencias en los estudiantes y prevenir el desajustes en la salud mental del profesorado, sino también para crear entornos favorecedores de aprendizaje (Palomera, Fernández, & Brackett, 2008).

El maestro se perfila como el eje central de la comunidad educativa y por tanto como coordinador de toda la red de relaciones interpersonales y procesos educativos que se dan en dicha comunidad. No es de extrañar, que las competencias sociales y emocionales, sean consideradas a nivel mundial como un aspecto básico en la preparación para la “sociedad del conocimiento”, donde la capacidad de colaboración, comunicación, creatividad y vivir en comunidad son altamente valoradas (Palomera, Fernández, & Brackett, 2008).

Hoy en día el papel de los formadores no es tanto “enseñar” unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, sino ayudar a los estudiantes a "aprender a aprender" de manera autónoma en esta cultura de cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal; esto mediante actividades críticas y aplicativas, aprovechando la inmensa información disponible y las potentes herramientas virtuales, teniendo en cuenta las características de los alumnos, y exigiendo un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva memorística de la información. Hay que tener en cuenta que, según diversos estudios, después de los factores familiares, la capacidad del profesor es el factor determinante más influyente en el éxito de los estudiantes, independiente de su nivel socioeconómico (Marqués, 2008).

El papel del profesor se definirá como el modelo o como el referente directo para los estudiantes, dado que es la persona que más tiempo pasa ellos durante las etapas de niñez,

infancia y adolescencia; el docente guía, respeta y apoya las diferentes posibilidades de los niños de aprender a ser, pues aunque la familia es uno de los principales sistemas destinados a la enseñanza socio-emocional, no todos los niños parten de los mismos microsistemas; pues, la organización social de hoy en día dificulta el hecho de tener tiempo para este aprendizaje en el hogar (Buitrago & Herrera, 2013).

Nuestra sociedad da por hecho que los profesores al igual que los padres, son expertos en estas habilidades, y se les exige que desarrollen una educación integral en sus alumnos, aumentando las responsabilidades y carga laboral; no obstante, no se les ha capacitado y dotado de los medios necesarios y recursos para ello, es decir, de una formación que les enseñe cómo desarrollar estas nuevas competencias en la escuela y que, al mismo tiempo, les aporte estrategias de afrontamiento en su tarea.

La UNESCO (2015) formula como una de las finalidades de la educación el “aprender a ser”, los profesores y las autoridades, poco a poco han ido tomando conciencia de la necesidad de enseñar habilidades socio-emocionales en sus aulas para conseguir un adecuado aprendizaje; y poder desarrollar, una madurez emocional y un comportamiento prosocial en sus alumnos que favorezca un clima positivo en los salones de clase. Con esto, se exalta la importancia de la promoción de las competencias emocionales como un medio necesario para alcanzar los objetivos educativos al favorecer la motivación y la salud de los profesores. Pero, mientras los sistemas educativos formales continúan dándole prioridad a la máxima adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esta concepción deben buscar conocimientos teóricos fundamentados y orientación para las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas.

Gallego hace referencia a las diferentes percepciones que deben cumplir los docentes, para lograr que sus estudiantes “aprendan a ser”, y que logren tener una relación entre lo aprendido y su relación con el medio social (2004; citado por Cardona, 2013). Dichas percepciones serían:

1. Es un trabajo enriquecedor a nivel humano (se trata con personas, se aprende de ellas y de la vida). Y nuestro conocimiento crece al compartirlo.
2. Resulta gratificante (en definitiva ayuda a desarrollarse a las personas).
3. Es un trabajo variado, cada día será distinto.
4. Es un trabajo creativo, hay que buscar nuevos medios para superar los problemas, para motivar más, para que superen los problemas de aprendizaje.
5. Dejemos a los alumnos saber qué hacen y cómo lo están haciendo. Compartir información sobre oportunidades nuevas.
6. Mantener una línea de acción, pero estimular los cambios. Nada se acaba completamente, todo puede hacerse mejor. Quien no se atreve, no gana.
7. Ante todo conservar lo que aporte éxito.
8. Utilizar el diálogo para comunicar ideas: no basta decir a los alumnos lo que queremos decir; hay que decirlo de manera que les haga escuchar y participar.
9. Dar más oportunidades a la imaginación, los sentimientos, la intuición, la sorpresa y la creatividad. Existen muchas oportunidades de aprendizaje.
10. Crear confianza y no traicionarla.

Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) sintetiza los elementos esenciales de las competencias emocionales propias del docente en su labor dentro del aula como fuera de ella (a) Son características o atributos personales: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter,

conceptos de uno mismo; (b) Están causalmente relacionados con ejecuciones que producen resultados exitosos. Se manifiestan en la acción; (c) Son características subyacentes a la persona que funcionan como un sistema interactivo y globalizador, como un todo inseparable que es superior y diferente a la suma de atributos individuales; (d) Logran resultados en diferentes contextos. Estos cuatro elementos son esenciales para la concepción global de competencia y no puede darse la misma si faltase alguno de ellos.

La multiplicidad de roles del docente, demanda replantear la formación inicial del profesorado, tradicionalmente centrada en la enseñanza de conocimientos específicos, pero no en competencias emocionales básicas personales e interpersonales, que doten al futuro docente de la autonomía necesaria para afrontar y adaptarse a su aprendizaje permanente, la resolución de los problemas habituales de su profesión y la consecución de metas educativas impuestas (Palomera, Fernandez, & Brackett, 2008).

El desarrollo de los recursos emocionales del docente debe ser el primer paso para emprender este cambio educativo. El maestro emocionalmente inteligente debe contar con los suficientes recursos emocionales que acompañen el desarrollo afectivo de sus alumnos; de la misma forma, establece un vínculo saludable y cercano con ellos, comprende sus estados emocionales, y les enseña a conocerse y a resolver los conflictos cotidianos de forma conciliadora y pacífica (Buitron & Navarrete, 2008).

Por otra parte, es necesario recordar que las emociones juegan un papel central en las interacciones sociales, así como en el comportamiento en todos los entornos. Por ejemplo, en el aula, tanto el maestro como los estudiantes experimentan diversas emociones tales como: la alegría, el enojo, la tristeza, el miedo, la vergüenza, impotencia, satisfacción, aburrimiento, etc.; es decir, el flujo de los afectos es constante y refleja el mundo interno de los estudiantes, así

como su estado anímico y su disposición para el aprendizaje. Un maestro emocionalmente inteligente debe percibir este movimiento afectivo para dirigirlo de forma provechosa hacia el aprendizaje, basándose en su capacidad interpersonal y su liderazgo. Un maestro motivador, conciliador y con buen sentido del humor tendrá un impacto positivo en sus alumnos. Por el contrario, un maestro poco tolerante, rígido y con escaso manejo anímico puede afectar negativamente el clima del aula (Buitron & Navarrete, 2008).

Definitivamente, convertirse en docentes emocionalmente inteligentes es un reto; no solo demanda espacios y tiempos de capacitación y trabajo, sino que también implica un compromiso que trasciende el plano laboral, comprendiendo el plano afectivo y personal. El mundo interno del maestro debe crecer como persona, conocerse a sí mismo, y enfrentar sus miedos y conflictos. Esta experiencia, en algunos casos, podría evaluarse como “aterradora” y ser desarrollada con angustia, alimentando las resistencias, pese a ello, resulta indispensable dar el primer paso para su respectiva capacitación y, desarrollo de habilidades y competencias emocionales (Cabello, Ruiz & Fernández, 2010).

Mearns y Cain (2003) han llegado a la conclusión que los profesores que se perciben así mismos como poseedores de cierto grado de habilidad para regular sus emociones, utilizan más estrategias activas para enfrentarse a las situaciones estresantes en el entorno académico, experimentan menos consecuencias negativas de estrés y mayor realización personal (Stamatios, Ploumpi & Ntalla, 2013). En España, varios estudios han evaluado también el papel de las capacidades emocionales en la interacción escolar. Se ha encontrado un mayor uso de estrategias de supresión de pensamientos negativos y mayor ajuste emocional en los profesores que se perciben con mayor capacidad emocional, sobre todo aquellos con mayor capacidad para reparar las emociones negativas. Al tiempo, aquellos que comprenden y no atienden en exceso a las

emociones propias o de los otros sienten mayores niveles de realización profesional. Estos resultados se muestran significativos incluso al controlar el efecto de variables tales como la edad, el sexo y los años de experiencia en docencia (Extremera, Fernández-Berrocal & Durán, 2010).

Como se mencionó anteriormente, existen múltiples variables que afectan el estado emocional de los docentes; en el ámbito educativo, se puede considerar como estresores psicosociales las situaciones de conflicto que surgen en la cotidianidad, entre las que se encuentran los problemas de convivencia en los centros educativos y en sus propios hogares. La falta de una respuesta eficaz ante estos acontecimientos empieza a ser preocupante por sus repercusiones tanto en la salud física y mental del profesor y sus pares, así como en la falta de motivación, fracaso escolar y violencia en los estudiantes e incluso con el núcleo familiar (Peñalva, López & Landa, 2013).

Los estresores psicosociales han aumentado considerablemente en los distintos ámbitos educativos, los cuales no causan directamente la respuesta del estrés, sino que se convierten en estresores; a través, de la interpretación cognitiva o del significado que la persona les asigna, Lazarus (2000) define el estrés psicosocial como el significado psicológico negativo que elabora una persona sobre un suceso para su bienestar, siendo dicho significado la causa próxima de la reacción de estrés y de las emociones que produce (Berrio & Mazo, 2011).

Al enfrentarse el docente a los diversos estresores psicosociales, se debe también hacer referencia directamente a los recursos de afrontamiento que tienen estos profesionales y la importancia de estos sucesos para su bienestar, y al hablar de afrontamiento se debe tener en cuenta el esfuerzo de las personas para resolver el estrés psicológico; pero este, debe ser flexible y adaptarse a las necesidades de la situación, que muchas veces cambian a medida que la acción

se va desarrollando; por tanto, el afrontamiento no es solo un conjunto fijo de estrategias sino una pauta cambiante que responde a lo que está ocurriendo en cada situación concreta.

Sin embargo, en el ámbito educativo no se debe centrar solamente en los estudiantes cuando hablamos de desarrollar habilidades socio-emocionales, puesto que también es necesario incidir en la necesidad de fomentar dichas capacidades en el profesorado. Por distintos medios de comunicación e informes políticos se ha hablado del agotamiento docente, de la frustración y desmotivación del profesorado, es decir, del síndrome de estar quemado o burnout, enfermedad que no sólo puede dar lugar a otras sintomatologías como la depresión o ser una de las primeras causas de absentismo o baja laboral, sino que cuando los síntomas se mantienen a lo largo del tiempo se agudizan pueden dar lugar alteraciones psicofisiológicas (insomnio, cefaleas, úlceras, alergias, etc.) como consecuencia de los diversos estresores (Durán, Extremera & Rey, 2010).

Este síndrome, es consecuencia de la interacción entre diversos factores internos y externos del individuo, dentro de las causas externas se habla de la falta de recursos, los estereotipos negativos del docente, la presión social la incomunicación y la falta de cooperación entre la familia, los compañeros y las autoridades y la desmotivación e indisciplina de los alumnos (González & Durán, 2008; Extremera & Rey, 2010). Atendiendo a los factores personales, el nivel de experiencia, autoestima, estilo atribucional, personalidad, se han visto relacionados con la aparición o mantenimiento de este síndrome. Las capacidades emocionales se encontrarían dentro de este último grupo de factores individuales, en donde se explica cómo hay personas que son más resistentes a los estresores por su capacidad de percibir, comprender y regular tanto sus emociones como las de los demás. Esto permite que se puedan poner en marcha estrategias de afrontamiento y mejorar las redes de apoyo por medio de una interacción social

ajustada. Las capacidades emocionales aparecen entonces como un posible factor explicativo y, por tanto, preventivo del malestar docente (Durán, Extremera & Rey, 2010).

Es por esto que a través de esta investigación se pretende describir y conocer los rasgos personales, profesionales y la percepción que tienen los docentes sobre su rol profesional, siendo estos un posible predictor de ser poseedores de habilidades y competencias emocionales, para su labor. Por la tanto surge una gran duda sobre esto y es: ¿Cuáles son las características personales, familiares, profesionales y las percepciones de los docentes del colegio Nueva Generación de Fontibón sobre su labor, que les permite o dificulta poseer competencias emocionales?

Marco Metodológico

Caracterización del Contexto De Los Docentes

Los docentes que participan en este trabajo hacen parte del Colegio Nueva Generación de Fontibón, el cual es una institución educativa de básica primaria ubicada en la calle 17 B # 96 C-63 en el barrio Fontibón en la ciudad de Bogotá; cuenta un cuerpo directivo de Rectora y secretaria, 5 de los docentes que participan son titulares de cada grupo, los otros participantes son el docente de Educación Física, el docente de Lengua extranjera (ingles), el docente de Informática y el docente de música. Algunos de los servicios que ofrece la institución son: restaurante, transporte puerta a puerta, asesoría de tareas en jornada adicional y acompañamiento desde el área de psicología para todos los miembros de la comunidad.

Planteamiento del problema

Al concentrarse en cada salón un grupo mayor a 20 estudiantes, tanto los docentes de las diferentes áreas como las docentes titulares, se ven expuestos dentro de la jornada escolar a una diversidad de situaciones; las cuales comprenden conflictos por diferencias de pensamiento, variedad en los ritmos de trabajo, mal entendidos por informaciones erradas, agresividad en

juegos o en conversaciones, incumplimiento de tareas, entre otras; en donde los docentes como figuras de autoridad reconocidas y respetadas, se convierten en los modelos directos y más próximos de la resolución y mediación de conflictos. Así mismo, son ejemplo para el reconocimiento, validación y regulación de emociones; pero ya que los docentes, como cualquier individuo son multifacéticos y poseen una variedad de roles, dentro de su labor deben lidiar no solo con las situaciones de alta tensión y emociones complejas de sus estudiantes, sino que también, con sus propios factores psicosociales estresantes, los cuales se relacionan con dificultades económicas, familiares, afectivas y personales. Y es así, como recae en el docente la importante tarea de ser un modelo para los estudiantes, y a pesar de las dificultades tener la capacidad de desarrollar y mantener unas competencias emocionales que permiten favorecer una mejor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida.

Objetivos

Objetivo general

Describir las características de los docentes del colegio Nueva Generación De Fontibón, a través de varias herramientas que permitan identificar de forma integral las condiciones personales, psicosociales y las percepciones sobre su labor docente, para comprender cuáles son las dificultades y competencias emocionales con las que ellos cuentan.

Objetivos específicos

Identificar las características personales, hábitos y rutinas de los docentes del colegio Nueva Generación De Fontibón, como predictores de competencias emocionales.

Diseñar instrumentos de recolección de información que permiten abarcar de forma integral las características de los docentes, sus creencias frente a su rol y sus estrategias pedagógicas.

Describir las percepciones frente al rol docente y las estrategias pedagógicas que implementan en el día a día.

Diseño

Esta investigación es de tipo descriptivo, debido a que se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades o procesos que se sometan a un análisis, "únicamente pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refiere el estudio, no es indicar como se relacionan estas" (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.92). En los estudios descriptivos es útil mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno y poder definir o al menos representar una parte de ese fenómeno de una forma profunda.

Participantes

Para el desarrollo de esta investigación, se contó la participación de 8 docentes; de los cuales 5 son docentes titulares y los otros 3 son docentes de áreas complementarias como inglés, informática y educación física. Los rangos de edad de los docentes están comprendidos entre 24 y 51 años. En cuanto al sexo, 6 de ellos son mujeres y 2 son hombres.

Instrumentos

Formato Observación Sistemática. Benguría, Martín, Valdés, Pastellides & Gómez (2010) la definen como "un procedimiento por el cual recogemos información para la investigación; es el acto de mirar algo sin modificarlo con la intención de examinarlo, interpretarlo y obtener unas conclusiones sobre ello". El objetivo consiste en definir de antemano varias modalidades de conducta, registrando cada vez que ocurra la conducta, el correspondiente código predefinido. Catálogo de códigos de conducta, son los instrumentos de medida en la investigación observacional, los cuales especifican qué conducta ha de ser seleccionada, a partir

del flujo de conducta observada, y registrada para el estudio correspondiente. Previamente se definió los tipos de conducta que se van a observar los cuales se albergan en la Guía de observación (ver anexos) creada y aprobada por jueces evaluadores, los cuales dentro de sus sugerencias mencionaron "...evitar anticipar al docente acerca del ingreso en el día o clase elegido", "determinar un espacio en el formato en donde se pueda registrar los tipos de estrategias que utilizo el docente frente algún evento que genere conflicto", "variar las clases en donde se haga ingreso y en el caso de los docentes complementarios ingresar a diferentes cursos" (Ver anexo 1).

Encuesta Categorización (*Datos demográficos, hábitos y rutinas*). Briones (2008) lo define como "un método de obtención de información mediante preguntas orales o escritas, planteadas a un universo o muestra de personas que tienen las características requeridas por el problema de investigación". La información que se recogió mediante la encuesta es muy variada y ello explica, la clasificación de las siguientes categorías utilizadas: Demográfica (edad, sexo, estado civil, años de experiencias, nivel educativo, estudios actuales, niveles en los que ha laborado, personas con quien vive), Hábitos y rutinas (enfermedades que ha padecido, frecuencia de incapacidad, seguimiento médico, cambios de trabajo, práctica de deportes, uso de medios de transporte, pausas activas, uso de tiempo libre, jornadas diaria laboral, ver anexo 2).

Esta encuesta es diseñada en base a establecido por Hernández, Fernández, Baptista (2014), quienes consideran que la recolección de datos en el tipo de estudio exploratorio, requiere la identificación de distintas áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio; cuando se quiere examinar un tema poco estudiado o con múltiples variables. Para obtener dicha información realizó la entrega de cuestionario y registro en el mismo sin el acompañamiento del investigador. Se elige como subtipo la encuesta descriptiva la cual tiene como objetivo principal

describir la distribución de una o más variables en el total del colectivo objeto de estudio o en una muestra.

Escala De Ansiedad De Cattell (Autoanálisis). Cattelle (1985) diseño esta prueba para conocer el nivel de ansiedad general que presenta una persona, comparar el comportamiento de la ansiedad, latente y la manifiesta y señalar los factores de personalidad que favorecen la ansiedad. Es autoadministrable, se aplica a personas de ambos sexos a partir de 15 años de edad, aplicada de forma individual. El test requirió un tiempo determinado de 15 minutos para cada docente. Esta prueba recae fundamentalmente sobre cinco factores de la personalidad, y a relación que tiene en la activación de niveles de ansiedad en una persona; este conocimiento permitió elaborar el presente instrumento para medir ansiedad. La evaluación de la ansiedad la realiza desde la teoría de los rasgos, considerando la ansiedad como algo estable en la estructura de la personalidad Esta escala está constituida por 40 ítems, los 20 primeros estiman la ansiedad latente y el resto la ansiedad manifiesta. Cada ítem tiene tres alternativas de respuestas posibles, entre las cuales el sujeto tiene que escoger una. Los resultados obtenidos deben ajustarse a la edad y el sexo de la persona estudiada (González, 2007).

Para obtener el perfil de una persona, se tiene en cuenta el puntaje bruto de cada rasgo y se hace una corrección para dar un puntaje corregido o STEN, el cual se interpreta con los siguientes rangos en la Tabla 2:

Tabla 2*Perfil de la persona a través de STEN.*

Sten	Interpretación
10	Ansiedad muy elevada
9	Ansiedad elevada
8	Anotación neurótica promedio
7	Neuróticos de ansiedad inferior
6	
5	
4	Esencialmente estable
3	Posiblemente perezosos y sub-motivados
2	
1	

Cuestionario Rol Docente. Briones (2008) define el cuestionario es el componente principal de una encuesta, su construcción es más bien la expresión de la experiencia del investigador y de su sentido común. Se ha elegido ya que las preguntas del cuestionario se derivan de los objetivos del estudio y, por lo tanto, del problema de investigación planteado, de igual forma, no hay un criterio al cual se pueda apelar para saber cuántas preguntas deben contener un cuestionario. Y también por la estructura, al comenzar con preguntas generales simples, al alcance de cualquier persona, las preguntas se organizaron en una secuencia lógica, no se utilice preguntas que pudieran inducir la respuesta y menos el utilizar preguntas directas que puedan colocar al entrevistado en una situación embarazosa. Para el cuestionario se utilizó preguntas según los objetivos y las necesidades de análisis, utilizando como tipos de preguntas: Preguntas con respuestas múltiples, preguntas con graduaciones en una dirección (unipolar) y preguntas de ordenamiento en rangos (véase Anexo 5).

Para la validez, se hace valoración del cuestionario por 4 jueces evaluadores, a quienes se les hizo entrega del cuestionario y una rúbrica de calificación (véase anexo 3), los cuales dentro

de sus observaciones se cita “(...) El instrumento es pertinente para identificar rasgos de los docentes, en mi criterio creo que además se deberían hacer preguntas de tipo demográfico que les permitan caracterizar a la población, por edad, sexo, nivel educativo, profesión y tipos de colegios en los que trabajan” dicha observación se compensa con la encuesta social de categorización. Otro juez menciona “Aunque los tonos grises, son fáciles de manejar, pienso que cada eje podría diferenciarse de alguna manera (...) En algunas frases las respuestas no son excluyentes por tanto pueden confundir al docente”, se hizo las reformas solicitadas para evitar confusiones y respuestas que no corroboran el pensamiento del docente”.

Además de los comentarios se realiza una ponderación de los resultados frente a la estructura y la pertinencia del cuestionario donde se evalúa dos criterios: *pertinencia* y *estructura*, y cada uno de estos criterios comprende ítems específicos para la evaluación global del cuestionario (véase Figura 2 y 3). Se hace la aclaración que uno de los jueces no respondió en su totalidad generando con esto una disminución en los promedios alcanzados, sin embargo se evidencia un buen criterio de los mismos y por consiguiente se realizan los ajustes al cuestionario para la respectiva aplicación a los docentes (véase anexo 4).

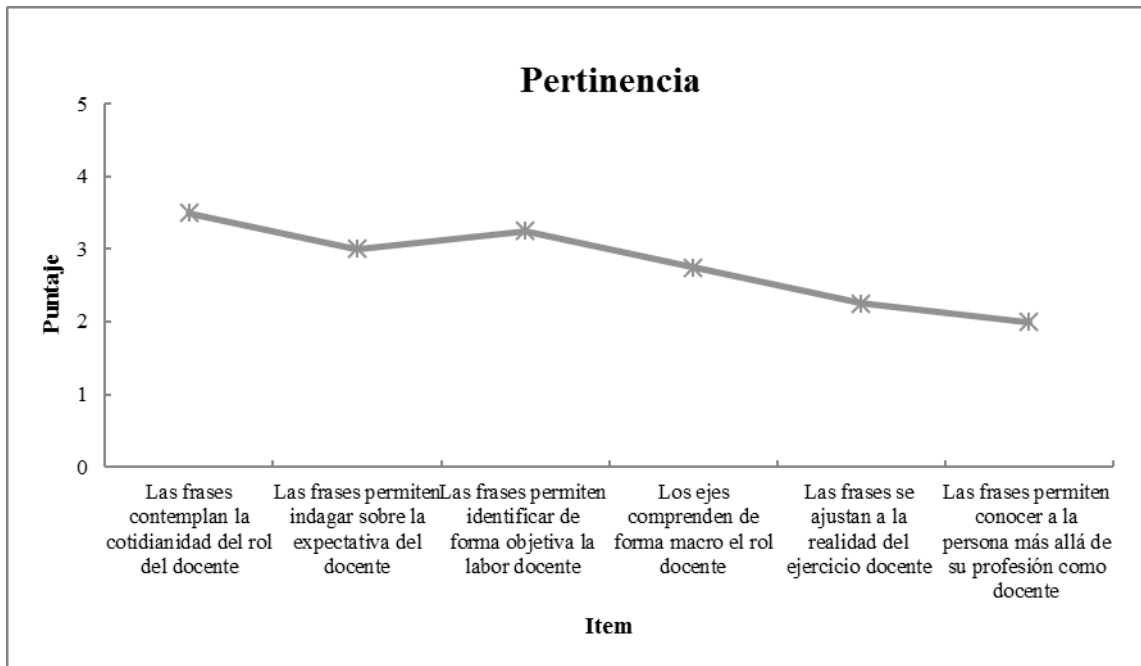


Figura 2. Criterio Pertinencia

La Figura 2, representa la puntuación que los jueces evaluadores han dado en el criterio de Pertinencia, encontrando con puntaje favorecedor el ítem que contempla las frases ajustadas a la cotidianidad del rol docente, pero así mismo va en descenso la puntuación evidenciando falencias en las frases que contemplan el poder conocer a la persona más allá de su profesión.

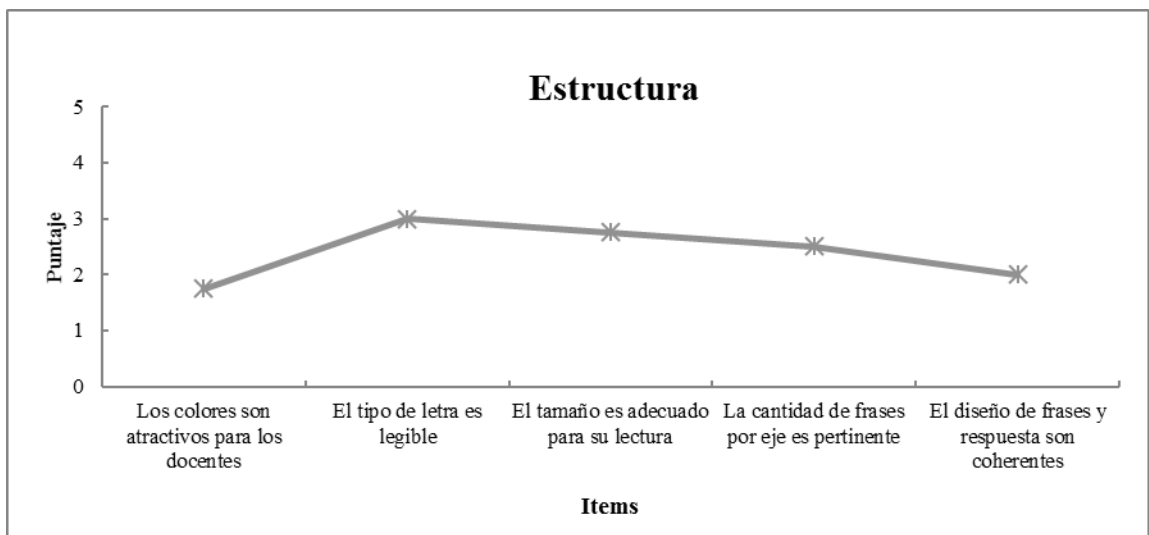


Figura 3. Criterio Estructura

La Figura 3, representa los puntajes dados por los jurados en los ítems que comprenden el criterio de Estructura; evidenciando falencias en los colores utilizados en el formato y el diseño de las respuestas.

Los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos, fueron sistematizados, para describir las características de los docentes, identificando cuales factores serian protectores y cuáles de posible riesgo, buscando analizar la relación de dichas condiciones personales, frente a las propias percepciones de los docentes y las estrategias pedagógicas que emplean en sus clases.

Resultados

Se considera apropiado presentar los hallazgos iniciando con los resultados obtenidos en la encuesta de categorización, la cual se muestra en tres categorías: *datos generales, hábitos y vínculos familiares*; posteriormente, se muestran los resultados generales del cuestionario de rol docente, las cuales se muestran en cuatro categorías: *experiencia docente, creencias sobre el rol docente, suficiencia y visualización*. Seguido a esto se muestran los resultados de los docentes en la escala de autoanálisis de Cattell, separado por cada uno de los criterios que evalúa y mostrando los niveles de ansiedad general obtenido por cada uno de los docentes; por último, se muestran los resultados de las observaciones realizadas en tres momentos.

A continuación se muestran los resultados obtenidos en la encuesta de categorización, iniciando con la categoría datos generales:

Tabla 3*Datos Generales.*

Datos Generales		
<i>Variable</i>	<i>Criterio</i>	<i>Frecuencia</i>
Edad	Entre 20 y 30	2
	Entre 31 y 40	2
	Entre 41 y 50	3
	Entre 51 y 60	1
Estado Civil	Soltero	0
	Casado	6
	Separado	1
	Unión Libre	1
	Viudo	0
Años Experiencia Laboral	Entre 1 y 10	5
	Entre 11 y 20	3
	Entre 21 y 30	0
Nivel Educativo	Técnico	2
	Profesional	6
	Post Grado	0
Estudia Actualmente	Si	3
	No	5
Nivel en el que Dicta	Preescolar	6
	Primaria	8
	Bachillerato	2

En la Tabla 3 que corresponde a los datos generales se puede observar que la mayor frecuencia de los docentes se encuentran en un rango de edad entre 41 y 50 años, de igual forma se destaca que la mayoría de los docentes tienen entre 1 a 10 años de experiencia profesional. Algunos de los docentes dictan clases tanto en primaria como en bachillerato. En cuanto al nivel de formación 6 de los docentes son profesionales, mientras que los otros dos tienen una formación técnica; 5 de los 8 docentes manifiestan estar estudiando y continuando con su formación profesional.

Tabla 4*Hábitos y Rutinas.*

Hábitos Y Rutinas		
<i>Variable</i>	<i>Criterio</i>	<i>Frecuencia</i>
Padece Alguna Enfermedad	Si	2
	No	6
Frecuencia Asistencia Al Medico	Una Vez Al Mes	1
	Cada 3 Meses	1
	Cada 6 Meses	4
	Una Vez Al Año	0
Incapacidad Últimos Tres Meses	Solo Por Urgencia	2
	Si	4
Practica Algún Deporte	No	4
	Si	4
Medio De Transporte	No	4
	Bus	3
	Moto	2
	Bicicleta	3
Trabaja En Doble Jornada	Caminando	2
	Si	2
Cambio De Trabajo	No	6
	Si	4
Pausas Activas	No	4
	Si	3
	No	5
Actividades Tiempo Libre	Escucha Música	5
	Ver Tv	2
	Hablar Por Teléfono	0
	Estar En Redes Sociales	0
	Lee Y Escribe	4
	Duerme	1
	Sale A Caminar	4

En la Tabla 4 Se pueden observar los hábitos de los docentes frente a su estado de salud y rutinas diarias, 6 de los docentes manifiestan no padecer alguna enfermedad, sin embargo, 4 de ellos acudieron por urgencias médicas. En cuanto a los chequeos médicos, 6 docentes manifiestan que acuden cada seis meses, como estrategias de cuidado 4 docentes manifiestan que

practican deportes, no obstante solo 3 de los docentes realizan pausas activas durante su jornada laboral. 5 de los docentes manifiestan escuchar música como actividad en su tiempo libre y dentro de los resultados, se destaca que 3 docentes emplean el bus o caminar como medio de transporte.

En cuanto a los hábitos se encuentra que 2 docentes han tenido cambios en sus trabajos y trabajar en doble jornada. Es posible considerar que estos docentes son aquellos que dictan clases complementarias y por ende, se requiere profundizar en los vínculos familiares, debido a que este es un factor que genera una dinámica distinta en los hábitos y rutinas de las personas.

Tabla 5

Vínculos Familiares.

Vínculos Familiares		
<i>Variable</i>	<i>Criterio</i>	<i>Frecuencia</i>
Viven con	Conyugue	8
	Hijos	9
	Nietos	1
	Padres	0
	Nuera	1
Sexo Familiares	Mujeres	8
	Hombres	11
Número De Personas en Casa	1 a 2 personas	5
	3 a 4 personas	2
	5 o más personas	1
Rango Edades Familiares	Entre 0 y 10	3
	Entre 11 y 20	6
	Entre 21 y 30	5
	Entre 31 y 40	1
	Entre 41 y 50	4
Ocupación Familiares	Empleado	9
	Estudiante	8
	Pensionado	1
	Militar	0
	Gerente	1
Vínculos Familiares	Preescolar/Primaria	3

<i>Variable</i>	<i>Criterio</i>	<i>Frecuencia</i>
	Bachillerato	5
	Técnico	3
	Tecnólogo	2
	Pregrado	5
	Posgrado	1
	Maestría	1
	Soltero	9
	Casado	7
Estado Civil del Familiar	Separado	1
	Unión Libre	2
	Divorciado	0

En la Tabla 5 se observa que la mayoría de los docentes reportan que viven con una a dos personas en sus hogares, en donde la mayor frecuencia son hijos, de igual forma 11 de ese grupo de familiares son hombres, con un nivel educativo de bachilleres y solteros. El rango de edad de los familiares con mayor frecuencia es de 11 a 20 años, lo que corresponde a la mayor frecuencia de ellos como empleados.

Teniendo en cuenta los resultados, se considera importante tener una visión de los docentes frente a su rol como docentes, por este motivos se muestran los resultados obtenidos en el cuestionario de Rol docente, el cual busca identificar las características de su función y su labor a nivel profesional.

Tabla 6*Categoría Experiencia Docente – Cuestionario Rol Docente*

EXPERIENCIA DOCENTE		
<i>Pregunta</i>	<i>Opción de respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>
Por lo general en sus clases tiene alrededor de	Entre 15 y 20 estudiantes	2
	Entre 21 y 30 estudiantes	5
	Entre 31 y 40 estudiantes	1
En promedio cuanto tiempo emplea para realizar la planeación de sus clases	15 – 30 minutos	2
	30 – 60 minutos	4
	1 a 3 horas	2
Varia las estrategias didácticas, dinámicas y actividades que realiza con los estudiantes (trabajo dentro y fuera del aula, actividades en libro, cuaderno, carteleras, mapas mentales/cuadros sinópticos, juegos, concursos, uso de escarcha, plastilina, temperas, etc.)	Si	6
	A veces	2
	No	0
Como organiza y distribuye los asientos del grupo de estudiantes	En filas	4
	Parejas – grupos	3
	Alrededor del salón	1
Considera que el espacio con el que cuenta para su grupo de estudiantes es	Insuficiente	3
	Adecuado	4
	Amplio	1

En la Tabla 6 se observa que las frecuencias de respuesta referentes al rango de Experiencia docente, en donde el 63% posee normalmente entre 21 y 30 estudiantes; el 50% emplean entre 30 y 60 minutos para planear sus clases, el 75% varía las estrategias didácticas, dinámicas y actividades para sus estudiantes, el 50% distribuye los asientos en filas, y también, el 50% mencionan que el espacio con el que cuentan para su grupo es adecuado.

Tabla 7*Categoría Creencias Sobre el Rol – Cuestionario Rol Docente*

CREENCIAS SOBRE SU ROL		
<i>Pregunta</i>	<i>Opción De Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>
Un grupo adecuado para enseñar debe estar constituido	Entre 5 y 10 estudiantes	0
	Entre 11 y 20 estudiantes	8
	Entre 21 y 30 estudiantes	0
Eligio esta profesión por	Vocación	2
	Decisión de familia	0
	Oportunidad de trabajo	6
Considera que su capacidad, habilidad y disposición le permiten trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje y comportamentales	Si	5
	Dudoso	3
	No	0
Está capacitado para modelar y moldear estrategias para el control emoción y solución de conflictos	Si	7
	Dudoso	1
	No	0
Se considera hábil para manejar grupos con diversidad funcional	Si	5
	Dudoso	3
	No	0

La Tabla 7 muestra las frecuencias de respuesta referentes al rango de Creencias sobre su rol; encontrando que el 100% cree que un grupo adecuado para enseñar debe estar constituido entre 11 y 20 estudiantes, el 75% eligieron la profesión de docencia por oportunidad de trabajo, el 63% consideran que tienen las habilidades y la capacidad para trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje o comportamentales, el 88% creen estar capacitado para modelar y moldear estrategias para el control emoción y solución de conflictos, y el 63% se consideran hábiles para manejar grupos con diversidad funcional.

Tabla 8*Categoría Suficiencia – Cuestionario Rol Docente*

SUFICIENCIA		
<i>Pregunta</i>	<i>Opción De Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>
	Por lo general es Adecuado	3
Frente a su control de la disciplina considera que	<i>El 50% de las veces logra mantener el orden en el grupo</i>	4
	En ocasiones le es difícil lograr mantener el orden	1
Logra vincular los contenidos de las áreas con las experiencias diarias de sus estudiantes	<i>Si</i>	5
	A veces	3
	No	0
Al enfrentar alguna dificultad en el aula usted por lo general utiliza como estrategia	Delegarlo a un ente superior	0
	Enfrentarlo junto a un ente superior	2
	<i>Manejarlo dentro del grupo</i>	6
Cuando usted enfrenta una dificultad personal o profesional considera que los más afectados son	Los estudiantes	2
	Sus compañeros de trabajo	0
	<i>Ninguno</i>	6
Priorice que habilidad cree usted deben conocer a profundidad y emplear los docentes frente a situaciones de alto impacto en la convivencia escolar	Resolución de conflictos	3
	Regulación emocional	0
	<i>Comunicación asertiva</i>	5

En la Tabla 8 se pueden observar las frecuencias de respuesta referentes al rango de Suficiencia, encontrando que el 50% cree poseer el control de la disciplina solo el 50% de las veces, el 63% cree lograr vincular los contenidos con las experiencias diarias, el 75% manejan las dificultades que se presenten dentro del grupo, el 75% mencionan que no afectan a ninguna persona del contexto escolar cuando afronta alguna dificultad personal o profesional, y el 63% creen que los docentes deben profundizar en la habilidad de comunicación asertiva.

Tabla 9*Categoría Visualización – Cuestionario Rol Docente*

VISUALIZACIÓN		
<i>Pregunta</i>	<i>Opción De Respuesta</i>	<i>Frecuencia</i>
Ante una dificultad con un estudiante o padre de familia espera tener el apoyo de	Compañeros de trabajo	0
	<i>Directivos de las instituciones</i>	8
	Su familia	0
Priorice en que le gustaría emplear su tiempo libre en el colegio	Manejo de casos de alta complejidad o que le generen preocupación	1
	Planeación de los contenidos de las clases	0
	<i>Capacitarse en habilidades de regulación y resolución de conflictos</i>	7
	<i>Solucionar problemas de forma adecuada</i>	5
Priorice en que podría tener un mejor manejo de habilidades que le permitan	Regularse ante situación difíciles y de respuesta inmediata	1
	Mejorar su interacción y comunicación con padres, alumnos y pares	2
	<i>Seguro y empoderado de su rol</i>	5
Considera que las clases en contextos no formales (diferentes al aula) usted se sentirá	Intranquilo y nervioso pero capaz de manejarlo	2
	No cree que tendrá buenos resultados	0
	<i>Haber sido un modelo de buenos principios y valores</i>	5
Priorice el principal aporte que le dejara a sus estudiantes al finalizar el año	Haberlo escuchado y apoyado en sus necesidades	2
	Haberle transmitido conocimiento y contenidos académicos	1

En la Tabla 9 se muestran las frecuencias de respuesta referentes al rango de Visualización, se resalta que el 100% de los participantes desean tener el apoyo de la institución al enfrentar alguna dificultad con un padre de familia o estudiante, al 88% les gustaría emplear

su tiempo libre en la capacitación en habilidades de regulación y resolución de conflictos, el 63% creen que podrían tener un mejor manejo en habilidades que les permita solucionar problemas de forma adecuada, el 63% consideran sentirse seguros y empoderados de rol al realizar sus clases en contextos no formales, también el 63% reportan que el principal aporte que dejara a sus estudiantes será el haber sido un modelo de buenos principios y valores.

Con base a lo observado hasta el momento, se puede observar que los docentes tienen creencias sobre su rol de gran relevancia, y consideran que sus estrategias no son suficientes y que requieren capacitación para mejorar día a día, se podría considerar que los niveles de ansiedad podrían estar incrementados y más aún, debido a que en su mayoría los docentes tienen esta ocupación por oportunidad de trabajo. Así mismo, los hábitos de los docentes frente a su propio cuidado no son adecuados se considera necesario evaluar dichos niveles de ansiedad.

En las siguientes gráficas, se podrán observar los resultados obtenidos por los docentes en la escala de autoanálisis de Cattell:

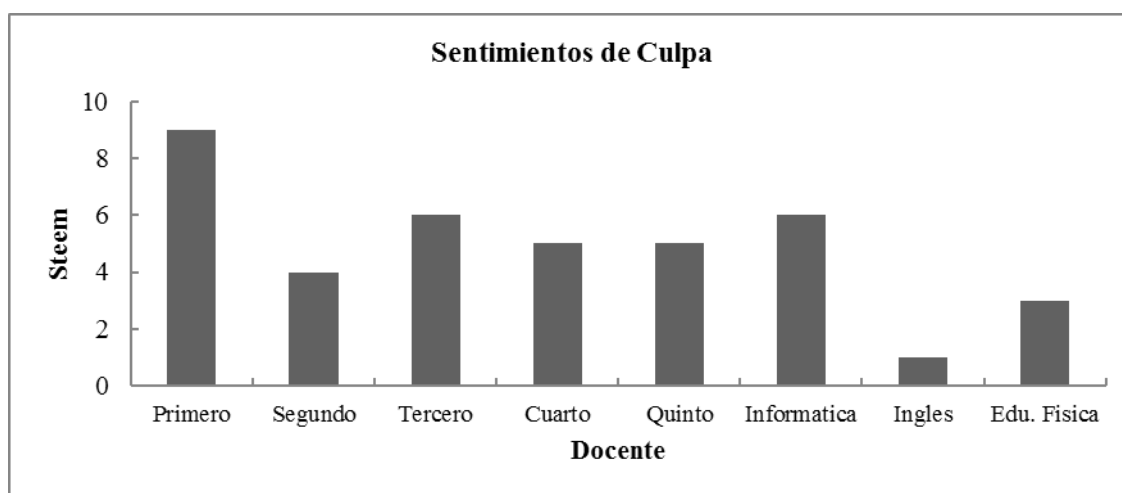


Figura 4. Sentimientos de culpa.

La Figura 4 representa los resultados alcanzados en el eje sentimientos de culpa de la Escala de Ansiedad de Cattell, se evidencia que la participante con mayor disposición tener sentimiento de culpa, desmerecimiento y autoacusación es la docente de Primero y el docente de Ingles es quien alcanzo el menor registro en este eje.

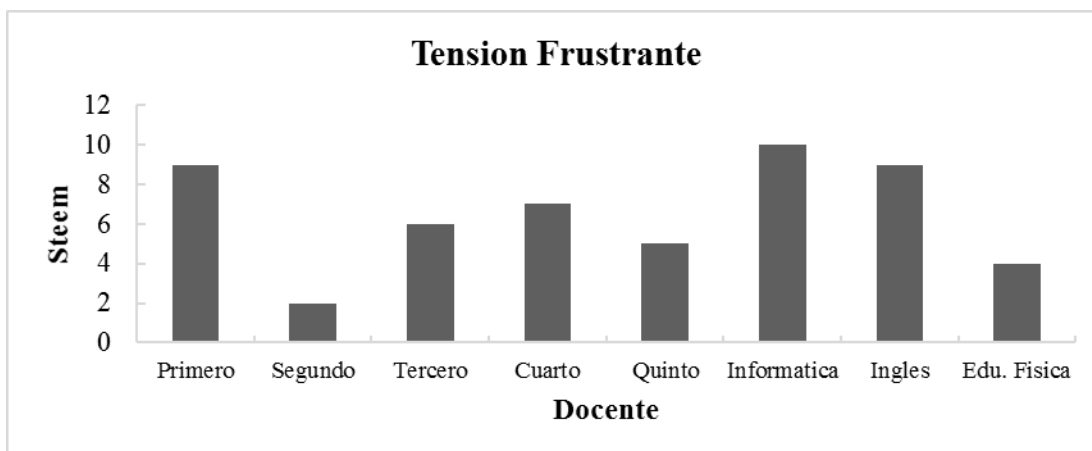


Figura 5. Tensión Frustrante

La Figura 5 representa los resultados alcanzados en el eje Tensión frustrante de la Escala de Ansiedad de Cattell, los docentes de Primero, Informática e Inglés presentan los mayores picos en el eje que contempla necesidades insatisfechas de todo tipo, tensión, irritabilidad y nerviosismo, y la docente del grado Segundo es quien registra el menor valor en el mismo.

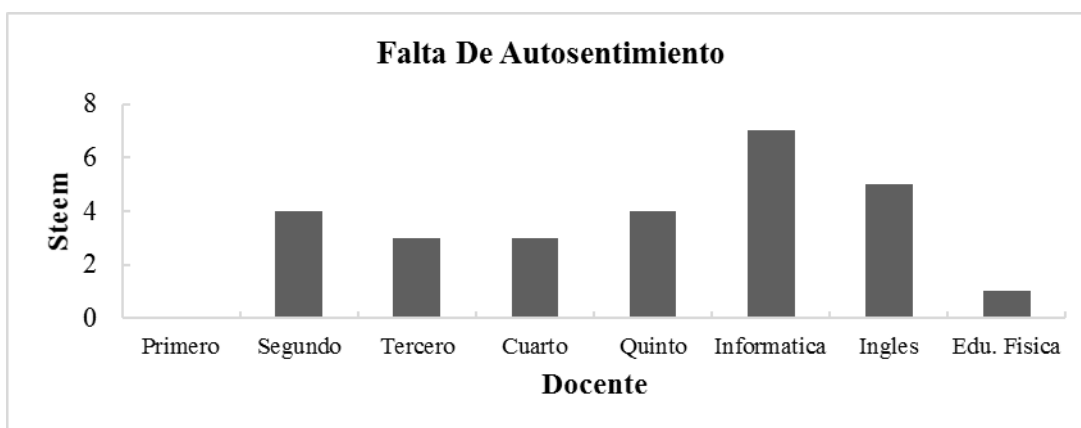


Figura 6. Tensión Frustrante

La Figura 6 representa los resultados alcanzados en el eje Falta de autosentimiento de la Escala de Ansiedad de Cattell, en donde la docente de Informática alcanza el mayor pico en el área que integra las conductas ansiosas adquiridas para poder cumplir los estándares aceptados socialmente y un autosentimiento consiente y aprobado por uno mismo, los docentes de Primero y de Educación Física poseen los registros más bajos del mismo.

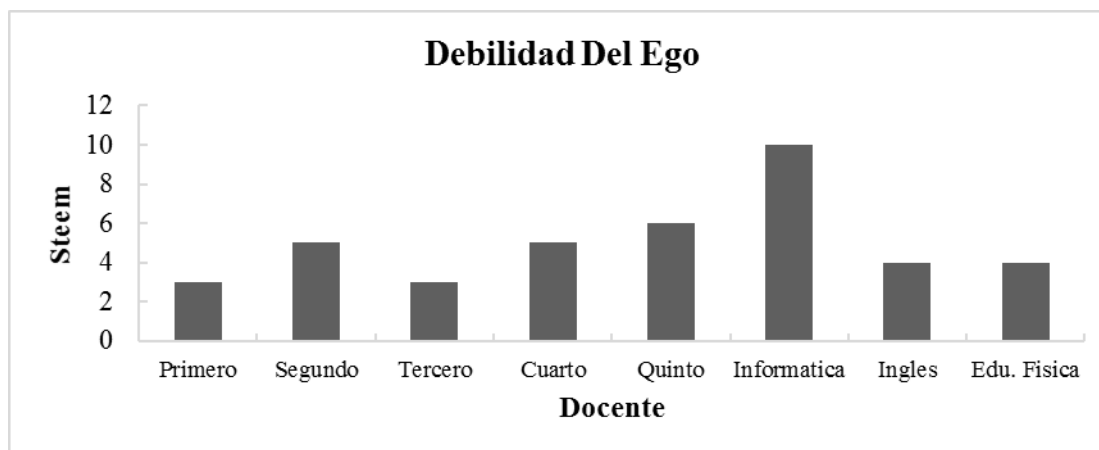


Figura 7. Debilidad del Ego

La Figura 7 representa los resultados alcanzados en el eje Debilidad del Ego de la Escala de Ansiedad de Cattell, el cual comprende la incapacidad inmediata de controlar y expresar las tensiones érgicas en forma adecuada y realista, desarrollando con esto un yo inseguro, siendo la docente de Informática quien posee la mayor puntuación y la menor puntuación la obtienen las docentes de Primero y Tercero.

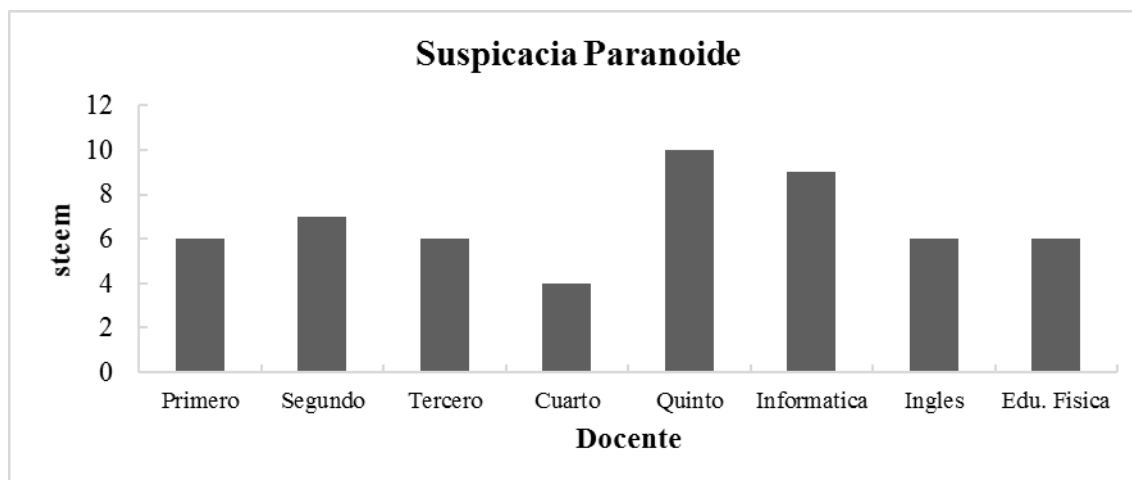


Figura 8. Debilidad del Ego

La Figura 8 representa los resultados alcanzados en el eje Suspiciacia Paranoide de la Escala de Ansiedad de Cattell, siendo las docentes de Quinto y de Informática alcanzaron los mayores registros dentro del marco de inseguridad social de sus defensas, y la docente de grado Cuarto posee la menor puntuación.

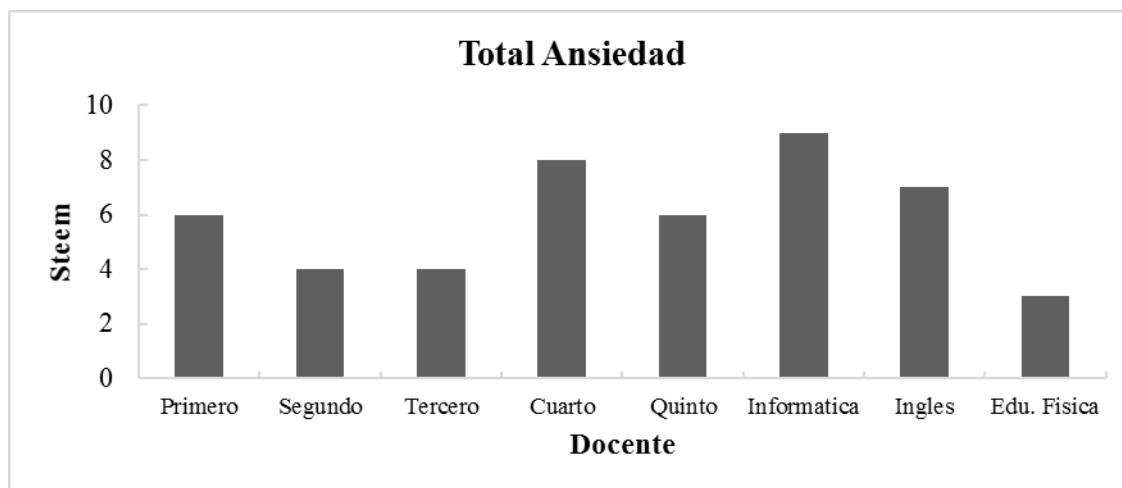


Figura 9. Total Ansiedad

La Figura 9 representa los resultados alcanzados en el eje total del rasgo de Ansiedad de la Escala de Ansiedad de Cattell, los docentes con mayores niveles de ansiedad general, contemplando los comportamientos ansiosos, latentes y manifiestos en los factores de

personalidad que favorecen la ansiedad, son las docentes de grado Cuarto y de Informática, y los docentes con menores rasgos ansiosos son los docentes de grado Segundo, Tercero y de Educación Física.

Debido que los docentes en algunas de las escalas se encuentra alta, se considera relevante observar si todos los factores hallados en las distintas herramientas afectan la implementación de estrategias pedagógicas. Para ello se realizan tres observaciones en las cuales se identifica las didácticas pedagógicas empleadas por los docentes, así como también el modelo impartido por ellos.

Para obtener el resultado de esta observación se realiza el análisis de las tres categorías medidas las cuales son: organización y estructura de la clase, relación interpersonal, rol docente y habilidades emocionales.

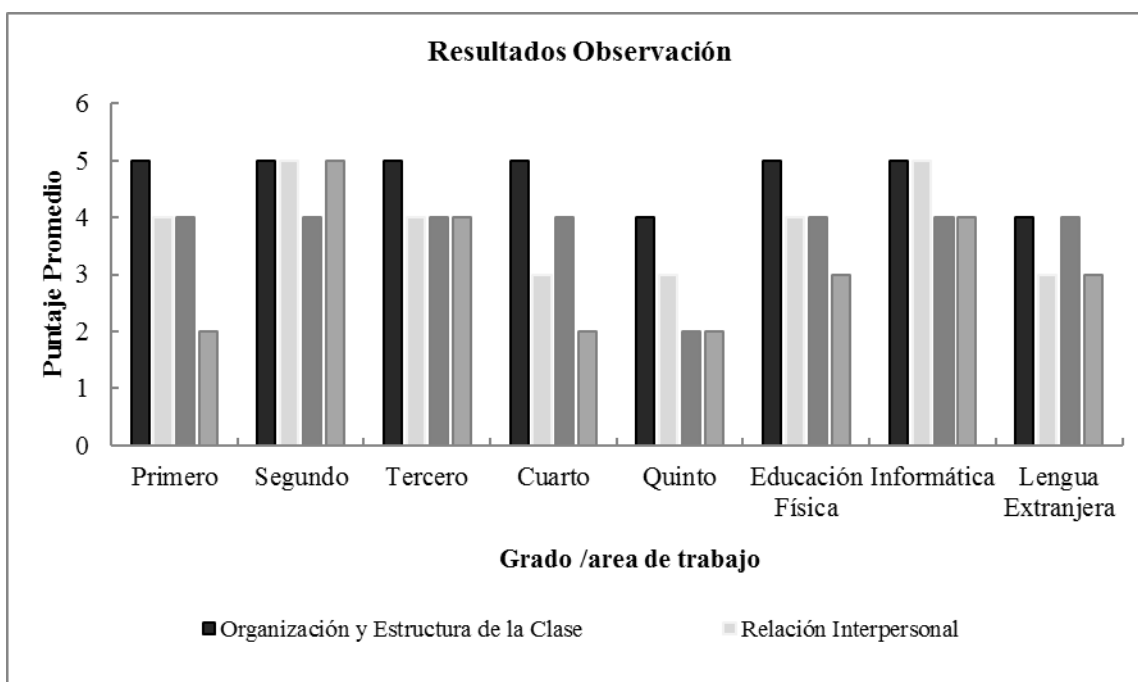


Figura 10. Resultados Registros de Observación.

La Figura 10 representa los resultados alcanzados en las tres observaciones realizadas a cada uno de los docentes, cada observación se realizó en tres fechas y horarios diferentes. De

acuerdo a los resultados se evidencian que el 100% (8) de los participantes poseen una adecuada organización y estructura de la clase, comprometiéndose las actividades, criterios y comprensión de los mismos; el 63% (5) de los participantes alcanzan un promedio adecuado en las relaciones interpersonales en donde se evalúa la actitud dentro de la interacción con estudiantes; 88% (7) de los participantes maneja adecuadamente su rol como docente, destacando el uso de diversas metodologías de enseñanza y, su accesibilidad y disposición de ayuda sus estudiantes; y, solo el 38% (3) de los docentes poseen adecuadas habilidades emocionales, ante situaciones de indisciplina, agresiones y siendo el modelo de regulación emocional.

Discusión

El rango dominante en el grupo de docentes (63%) comprende la etapa de la adultez de adulto intermedio, en esta etapa predomina el enfrentamiento a cambios familiares y en la pareja, producido en parte por el proceso de cambio de los estereotipos sexuales que está dando paso a nuevas formas de interacción entre sexos y entre generaciones; especialmente si tuvieron a sus hijos a temprana edad, como también el enfrentar notables cambios a nivel fisiológico derivados de la pre-menopausia. Las canas, la pérdida de cabello y la flacidez muscular, especialmente en el hombre, son considerados negativos porque se contraponen con el actual modelo de "juventud", especialmente en el campo laboral donde se ven día a día desplazados (Mansilla, 2000). De todo esto derivan problemas psicosociales novedosos y serios si no hay aceptación de dichos cambios; dando a lugar a ciertas características especiales que de una u otra forma derivan consecuencias a nivel emocional, familiar y profesional que afecta directamente la interacción con los estudiantes, la regulación emocional y el adecuado modelo de competencias emocionales frente a eventos específicos.

El 50% de los docentes ha presentados incapacidades médicas en los últimos meses, dato que a pesar de no determinar exactamente un diagnóstico, se podría inferir la posibilidad que estarían presentando el síndrome del quemado; puesto que los índices de ansiedad en algunos de ellos está en niveles altos, tal como lo muestran los resultados anteriormente expuestos. Se debe tener presente que ciertos indicadores que puedan generar absentismo o baja laboral como lo menciona Durán, Extremera & Rey, (2010), en donde diversos estresores pueden dar lugar a alteraciones psicofisiológicas, que con el tiempo se agudizan. Y al tener en cuenta factores o causas internos y externos como los menciona González (2008) se encuentra que solo el 25% de los docentes realiza pausas activas durante la jornada, siendo estas “una actividad física orientada a que las personas recuperen energías para un desempeño eficiente, a través, de ejercicios que compensen las tareas desempeñadas, revirtiendo de esta manera la fatiga muscular y el cansancio generado por el trabajo” (UFPS, 2013). Así mismo el 50% practica constantemente un deporte el cual aporta beneficios fisiológicos notables como reducir los efectos del proceso normal de envejecimiento, sobre todo en lo que a capacidad funcional (músculo-esquelética, respiratoria y cardíaca) y agilidad se refiere; así como el disminuir las alteraciones propias de la menopausia (al encontrarse dentro de esta etapa la población), a nivel psicológico mejora el estado de ánimo y la autoestima, reduce el riesgo de ansiedad, depresión y estrés, como también produce sensación de bienestar debido a que el cerebro, durante la práctica deportiva, segrega endorfinas, sustancias responsables de tal sensación. Y a nivel social se aumenta la autonomía y la integración social, fomenta la sociabilidad y despierta el sentido de colaboración, superación y trabajo en equipo (Enrique & Fernández, 2010).

No obstante el 50% restante, presenta ausencia de ejercicio físico produciendo diferentes trastornos y potencia factores de riesgo de desequilibrio de la salud, así como otro indicador del

síndrome del quemado al presentar altas tasas de incomunicación y falta de cooperación entre la familia, los compañeros y las autoridades, generando desmotivación ante la indisciplina de los alumnos, es necesario analizar a profundidad si este porcentaje de docentes, es equiparable o corresponde al 50 % que presenta incapacidades médicas (Durán, Extremera & Rey, 2010).

Las observaciones realizadas dentro de la labor diaria de los docentes en su respectiva área, apoyan en la totalidad la tesis planteada por Palomera, Fernández y Brackett en 2008, ya que a nivel de formación inicial centrada en la enseñanza conocimientos específicos los docentes poseen adecuadas bases que les permiten emplear las herramientas para estructurar, organizar, interactuar, y establecer métodos de enseñanza propicios para cada contenido a exponer, pero dicha formación no les generan las competencias básicas personales e interpersonales que los doten de la autonomía propicia para afrontar el continuo aprendizaje procedente de la resolución de conflictos habituales de su rol, profesión y con lo mismo la consecución de metas establecidas institucionalmente. Dentro de los resultados se encuentra que solo tres docentes poseen un adecuado desarrollo de sus habilidades emocionales, y al no contar en su totalidad con un cuerpo docente emocionalmente inteligente, es difícil predecir que cuentan con los suficientes recursos emocionales que acompañen el desarrollo afectivo de sus alumnos; lo cual no solo permitiría establecer un vínculo saludable y cercano con ellos, comprender sus estados emocionales, sino que además les enseña a conocerse y a resolver los conflictos cotidianos de forma conciliadora y pacífica, como lo resalta Buitron y Navarrete (2008). A esto se le suma que tan solo el 25% de los docentes, han elegido esta profesión por vocación, generando en ellos una motivación para mejorar y crecer a nivel profesional.

Al contrastar los resultados encontrados en la observación con los alcanzados en el cuestionario sobre el rol docente, se encuentra discrepancia entre los mismos ya que el 88% de

los participantes creen estar capacitados para modelar y moldear estrategias para el control emocional y solución de conflictos en contraste con el resultado encontrado en la observación en donde solo el 38% o sea 3 de los docentes poseen adecuadas habilidades emocionales, ante situaciones de indisciplina, agresiones y siendo el modelo de regulación emocional; aunque, en otras respuestas dadas por los mismos docentes son coherentes con los resultados encontrados en la observación, en el que el 50% de los participantes reconoce que mantiene el 50% de la veces el control de la disciplina. Los mismos participantes reconocen sus falencias en el ámbito emocional, al no contar con las herramientas suficientes dentro de su formación; esto concuerda con que 88% desearía emplear su tiempo libre en su capacitación en habilidades de regulación y resolución de conflictos, así mismo, el 63% creen que podrían tener un mejor manejo en habilidades que les permita solucionar problemas de forma adecuada, enlazado con el reporte del 63%, los cuales creen que los docentes deben profundizar la comunicación asertiva, habilidad fundamental para ser empleada frente a situaciones de alto impacto en la convivencia escolar.

A pesar que una docente, posee los mejores resultados en las observaciones realizadas dentro de su contexto laboral, se encuentra que ella posee una de las mayores puntuaciones dentro de los rasgos, comportamientos y factores de personalidad que desencadenan la aparición de la ansiedad. La docente con el mayor nivel de ansiedad fue la del grado Cuarto, y va de la mano con los reportes dados con la encuesta de datos generales, quien menciona el haberse incapacitado en varias ocasiones en los últimos tres meses por dolor de estómago y vértigo, posee como enfermedad específica Gastritis, y no realiza pausas activas dentro de su jornada laboral. Seguidamente de esta participante, se presentan con un menor nivel pero con rasgos latentes los docentes de grado Primero, Quinto e Inglés; a pesar que todos desarrollan actividades diferentes en su tiempo libre y practican algún deporte, se encuentran que han sido incapacitados

por descompensaciones físicas (bronquitis e infección gastrointestinal). Estos resultados son coherentes con lo propuesto por Peñalva, López y Landa (2013), quienes indican que en el ámbito educativo se manifiestan diversos estresores psicosociales, al encontrar personas como los participantes de esta investigación que no son tan resistentes a dichos estresores, no podrán poner en marcha diferentes estrategias de afrontamiento que le permita mejorar las redes de apoyo por medio de una interacción social ajustada. Siendo esto un factor determinante en la aparición del malestar docente.

Todos estos resultados y los posteriores análisis llevan a considerar que los docentes del colegio Nueva Generación de Fontibón requieren una capacitación y apoyo a nivel emocional, debido a la discrepancia entre las percepciones que tienen sobre su rol docente y todos sus factores psicosociales y personales; esto, se observa a través de las dinámicas pedagógicas que están implementando los docentes en sus actividades cotidianas. A pesar que algunos docentes poseen hábitos saludables y estrategias pedagógicas propicias para el adecuado manejo del grupo y los diversos estresores que en este ámbito se presentan, sus características familiares y personales los hace sensibles a desarrollar niveles de estrés y enfermedades fisiológicas asociadas al contexto escolar y su rol docente.

Referencias

- Benguría, S., Martín, B., Valdés M., Pastellides, P. & Gómez, L. (2010). Observación, métodos de investigación en educación especial. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Observacion_trabajo.pdf
- Berrio, N. & Mazo, R. (2011) Estrés Académico. Revista de psicología, Universidad de Antioquia, 3(2).
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007), Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Bilbao: Praxis.
- Briones, G. (2008). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: ICFES.
- Buitrago, R. & Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. Praxis y Saber, 4(8), 87-108.
- Buitron, S. & Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 4(1), 1-8.
- Cabello, R., Ruiz, D., & Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. REIFOP, 13(1).
- Cardona, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. Madrid: UNED.
- Castejon, J. & Navas, L. (Eds.). (2010). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la Educación Secundaria*. San Vicente: ECU.

- Enrique, I., Fernández, M. J. (2010). Beneficios de la práctica deportiva en mujeres. Recuperado de http://ccbierzo.net/portalBierzo/portalJuventud/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_1858_1.pdf
- Extremera, N. & Fernández, P. (2009). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de http://ieoei.org/psi_edu16.htm
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. & Durán, A. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés docente de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47-60.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Education & Psychology*. Recuperado de http://orientacion.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/.../A_contador.pdf
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110–125.
- García, J. (2011). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.
- Gilar, R., Miñano, P., & Castejón, J. (2008) Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en Educación Secundaria Obligatoria. *SUMMA*, 5(1), 21-32.
- Goleman D. (2011). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Buenos Aires: Ediciones Zeta.
- Goleman, D. (2011). *Leadership: the power of emotional intelligence*. Estados Unidos de América: AMA.

- González, F. (2007) *Instrumentos de evaluación psicológica*. Ciudad de la Habana: Editorial ciencias médicas.
- González, N. (2008) Prevalencia del estrés en la satisfacción laboral de los docentes universitarios. *Dialnet*, 3(4), 68-89.
- González, O., & González, L. (2014). Impacto del estilo de liderazgo del docente universitario en el rendimiento académico del estudiante. *Multiciencias*, 14(4), 401-409.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill Education.
- Huanca, E. (2012). *Niveles de inteligencia emocional de docentes de una institución educativa del distrito de ventanilla – Callao* (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.
- Kohler, J., & Reyes, M. (2010). Teoría de orientación a la meta: hallazgos y aplicaciones en la educación y la Educación Física. *Revista Cultura*, 24.
- Mansilla, M. E. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(2), 112.
- Marchesi, A. & Díaz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación Santa María.
- Marqués, P. (2008). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Recuperado de <http://www.educalidadparatodos.org.ve/web/wp-content/uploads/Los-docentes.pdf>.
- Moskowitz, G. (Ed.). (2011) *Cognitive Social Psychology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Oberst, U., Gallifa, J., Farriols, N. & Vilaregut, A. (2009). "Training emotional and social in higher education: the seminar methodology". *Higher Education in Europe*, 34(3), 523-533.
- Palomera, R., Fernandez, P. & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Peñalva, A., López, J. & Landa, G. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690-712.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de las competencias emocionales de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 11-87.
- Pino, M. (2011). *Evaluación de un programa integrado de competencias básicas y educación en valores* (tesis de maestría). Universidad de Zaragoza, España.
- Sánchez, J. (2010). La competencia emocional en la escuela, una propuesta de organización dimensional y criterial. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96.
- Shannon, A. (2013). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de español* (tesis de maestría). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Stamatios, A., Ploumpi, A. & Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology*, 349-355.

- Suarez, H., Rodríguez, F. y Alonso, C. (2013). Lista De Enfermedades Laborales Para Los Educadores Afiliados Al Fondo Nacional De Prestaciones Sociales Del Magisterio Tabla De Enfermedades. Ministerio de Educación Nacional- Fiduprevisora S.A- Fondo de Prestaciones Sociales del magisterio FOMAG.
- Thorndike, E. (1920). *Intelligence and its issues*. New York: Harper's Magazine, 140.
- UNESCO (2015). Replantear la Educación. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Universidad Francisco de Paula Santander. (2013) Programa de pausas activas y de bienestar ocupacional de los empleados. Recuperado de <https://ufpso.edu.co/ftp/doc/otrospro/gh/L-GH-DRH-002B.pdf>
- Valero, L. (1997). *Comportamientos bajo presión: el burnout en los educadores*. En M^a. I. Hombrados (Ed.), Estrés y salud. Valencia: Promolibro.
- Zarate, R. & Matviuk, S. (2012). Inteligencia emocional y prácticas de liderazgo en las organizaciones colombianas. Cuadernos de Administración, 28(47).

Anexos

Anexo 1

GUÍA OBSERVACIÓN DE CLASE	
Docente:	
Grado:	Materia:
Fecha:	Hora:
Tema:	Escala de puntuación: 1. Nunca 2. Rara Vez 3. Algunas Veces 4. Frecuentemente 5. Siempre
1. Organización y estructura de la clase	
	Puntaje 1-5
Las actividades a realizar son dadas de forma clara antes de iniciar la clase	
Los alumnos saben cómo llevar las actividades y con qué criterios serán evaluados	
El docente establece normas y explica el porqué de las mismas	
El docente da cumplimiento a las actividades propuestas y establecidas al inicio de clase	
2. Relación interpersonal	
	Puntaje 1-5
El docente saluda a los estudiantes de manera afable	
El docente maneja un adecuado tono de voz al explicar un tema, corregir o brindar un apoyo adicional	
Se percibe en el docente una actitud de entusiasmo hacia el curso	
El docente interactúa con los alumnos durante la ejecución de una actividad	
3. Rol docente	
	Puntaje 1-5
El docente emite los diferentes mandos de cortesía (saludo, pedir el favor, dar las gracias, pedir disculpas)	
El docente es accesible y le muestra disposición de ayuda a los estudiantes	
Vincula al estudiante como agente activo en la ejecución de las actividades y construcción de aprendizaje	
El docente aplica diferentes metodologías de enseñanza (imágenes, gráficos, ilustraciones, resúmenes, guías, cuadros conceptuales, etc.) con el uso de diferentes materiales (escarcha, papel, cartón, temperas, etc.) y técnicas de trabajo (grupos, parejas, individual)	
4. Habilidades emocionales	
	Puntaje 1-5
Frente a conductas de indisciplina el docente mantiene regulación emocional	
Ante eventos de agresión verbal/física entre estudiantes el docente procesa y asimila la información y atiende de forma adecuada la situación	
Durante eventos de alto impacto para los estudiantes (groserías, golpes, irrespeto) el docente brinda un modelo adecuado de respuesta	
El docente brinda estrategias de regulación emocional y resolución de conflictos	
Suma total	
Cantidad deseable	
Porcentaje alcanzado	

Anexo 2

ENCUESTA CATEGORIAZACION

Nombre: _____ **Fecha:** _____

INSTRUCCIONES

A continuación encontrara 20 preguntas en relación con los datos generales que comprenden elementos a nivel personal, familiar y profesional. Para cada pregunta se presentaran tres opciones de respuesta, en donde se elegirá la misma colocando una X en el cuadro que corresponde.

Recuerde

- Leer con atención y responder TODAS las preguntas.
- Sus respuestas serán confidenciales.
- Por favor responda con franqueza y sinceridad.

DATOS GENERALES						
Edad:	Sexo: Femenino: _____ Masculino: _____	Estado Civil: Casado: _____ Unión Libre: _____ Soltero: _____ Divorciado: _____ Viudo: _____ Separado: _____			Años De Experiencia Laboral:	
Nivel Educativo:		Estudia Actualmente:				
Institución En la que Labora Pública: _____ Privada: _____		Niveles en los que ha dictado Clase: Preescolar: _____ Básica Primaria: _____ Bachillerato: _____				
PERSONAS CON QUIEN VIVE						
Edad	Sexo	Parentesco	Ocupación	Grado o Nivel Educativo Actual	Estado Civil	
Hábitos y Rutinas						
10) Sufre de alguna enfermedad especifica Sí _____ Cual _____ No _____		11) Se ha visto incapacitada en los últimos tres meses: Sí _____ Motivo: _____ No _____		12) Practica algún deporte: Sí _____ Cual: _____ No _____		
13) Con qué frecuencia acude al médico: _____ Una vez al mes _____ Cada tres meses _____ Cada seis meses _____ Una vez al año _____ Solo por una urgencia		14) Ha tenido cambios de trabajo (institución educativa). Sí _____ Motivo: _____ No _____		15) En su tiempo libre usted: _____ Escucha Música _____ Ve televisión _____ Habla por teléfono _____ Está en Redes sociales _____ Lee y Escribe _____ Duerme _____ Sale a caminar		
16) Que medio de transporte utiliza: Cicla _____ bus _____ caminando _____ moto _____		17) Realiza pausas activas durante su jornada laboral Sí _____ Motivo: _____ No _____		18) trabaja en dos instrucciones educativas a la vez (o realiza doble jornada laboral) Sí _____ Motivo: _____ No _____		

Anexo 3**FORMATO DE VALIDACIÓN DE JUECES EXPERTOS****Nombre Del Evaluador:****Especialidad Y/O Profesión:****Prueba A Evaluar:****Fecha:****INSTRUCCIONES**

SEÑOR EVALUADOR: a continuación encontrará una serie de criterios mediante los cuales podrá valorar las características y condiciones de la encuesta planteadas para identificar rasgos en el rol docente, el cual tiene como objetivo identificar cuatro ejes (experiencia docente, creencias sobre su rol, suficiencias y visualización); las frases que contemplan cada eje tienen 3 tipos de respuesta que dependen del contenido de la misma, por favor marque con una (x) en el espacio correspondiente en la tabla de valoración. Los siguientes son los criterios a tener en cuenta para la evaluación:

PERTINENCIA: hace referencia al tipo de frases que se emplean para indagar acerca del eje al que pertenecen y si estas están relacionadas con el mismo; además, le permiten a los docentes dar respuesta dentro de su historia personal al evento al cual se haría referencia.

- ✓ **MUY PERTINENTE**
- ✓ **PERTINENTE**
- ✓ **POCO PERTINENTE**
- ✓ **NADA PERTINENTE**

ESTRUCTURA: Este criterio se refiere a las características (colores, tamaño y diseño) de los tableros y fichas que hacen parte del juego, son apropiados y atractivos para los docentes.

- ✓ **ADECUADO (A):** los colores y el diseño son agradables y podrían atraer la atención de los docentes.
- ✓ **NO ADECUADO (NA):** los colores y el diseño son agradables y no son los adecuados.

Criterio	Indicador	Muy De acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Muy Desacuerdo	Observaciones
Pertinencia	Las Afirmaciones contemplan la cotidianidad del rol del docente					
	Las Afirmaciones permiten indagar sobre la expectativa del docente					
	Las Afirmaciones permiten identificar de forma objetiva la labor docente					
	Los ejes comprenden de forma macro el rol docente					
	Las Afirmaciones se ajustan a la realidad del ejercicio docente					
	Las Afirmaciones permiten conocer a la persona más allá de su profesión como docente					
Estructura	Los colores son atractivos para los docentes					
	El tipo de letra es legible					
	El tamaño es adecuado para su lectura					
	La cantidad de frases por eje es pertinente					
	El diseño de frases y respuesta son coherentes					

SEÑOR EVALUADOR: Por favor registre sus observaciones generales con respecto al instrumento en el siguiente espacio:

Sus comentarios son muy importantes, ya que estos permitirán crecer y mejorar esta herramienta. Agradecemos su participación y sus valiosas observaciones.

FIRMA EVALUADOR

Anexo 4

		PREGUNTAS	RESPUESTAS		
Experiencia Docente	1	Por lo general en sus clases tiene alrededor de	Entre 15 y 20 estudiantes	Entre 21 y 30 estudiantes	Entre 31 y 40 estudiantes
	2	En promedio cuanto tiempo emplea para realizar la planeación de sus clases	15 – 30 minutos	30 – 60 minutos	1 a 3 horas
	3	Varia las estrategias didácticas, dinámicas y actividades que realiza con los estudiantes	Si	A veces	No
	4	Como organiza y distribuye los asientos del grupo de estudiantes	Filas	Parejas – grupos	Alrededor del salón
	5	Considera que el espacio con el que cuenta para su grupo de estudiantes es	Insuficiente	Adecuado	Grande
Creencias de sobre su rol	1	Un grupo adecuado para enseñar debe comprender	Entre 5 y 10 estudiantes	Entre 11 y 20 estudiantes	Entre 21 y 30 estudiantes
	2	Eligio esta profesión por	Vocación	Decisión de familia	Oportunidad de trabajo
	3	Considera que su capacidad, habilidad y disposición le permiten trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje y comportamentales	Si	Dudoso	No
	4	Considera que su preparación es adecuada que esta le permite modelar y moldear estrategias para el control emoción y solución de conflictos	Si	Dudoso	No
	5	Para manejar de una forma adecuada los grupos grandes, el espacio físico debería ser	Acorde al grupo	Mayor al número de estudiantes	Menor al número de estudiantes
Suficiencias	1	Frente a su manejo del grupo y la disciplina considera que	Por lo general es Adecuado	El 50% de las veces logra mantener el orden en el grupo	En ocasiones es difícil lograr mantener el orden
	2	Logra Vincular los contenidos de las áreas con las experiencias diarias de sus alumnos	Si	A veces	No

	3	Al enfrentar alguna dificultad en el aula usted por lo general utiliza como estrategia	Delegarlo a un ente superior	Enfrentarlo junto a un ente superior	Manejarlo dentro del grupo
	4	Al enfrentar alguna dificultad profesional o personal, considera que los más afectados son	Estudiantes	Compañeros de trabajo	Ninguno
	5	Que habilidades cree usted deben conocer y emplear los docentes	Resolución de conflictos	Autorregulación	Comunicación asertiva
Visualización	1	Ante una dificultad con un alumno o padre de familia espera tener el apoyo de	Compañeros de trabajo	Directivos de las instituciones	Su familia
	2	En que le gustaría emplear su tiempo libre en el colegio	Manejo de casos de alta complejidad o que le generen preocupación	Planeación de los contenidos de las clases	Capacitarse en habilidades de regulación y resolución de conflictos
	3	Piensa que podría tener un mejor manejo de habilidades que le permitan	Solucionar problemas de forma adecuada	Regularse ante situación difíciles y de respuesta inmediata	Mejorar su interacción y comunicación con padres, alumnos y pares
	4	Considera que las clases en contextos no formales (diferentes al aula) usted se sentirá	Seguro y empoderado de su rol	Intranquilo y nervioso pero capaz de manejarlo	No cree que tendrá buenos resultados
	5	Los principales aportes de los docentes a los estudiantes (de cualquier grado) es:	Ser un modelo de buenos principios y valores	Escucharlo y apoyarlo en sus necesidades	Trasmitirle conocimiento y contenidos académicos

Anexo 5

CUESTIONARIO

Nombre: _____ **Edad:** _____

Sexo: Femenino _____ Masculino _____ **Fecha:** _____

INSTRUCCIONES

A continuación, encontrara algunas preguntas, las cuales buscan identificar las características de su rol como docente.

Recuerde

- Por favor no deje respuestas sin responder.
- Las respuestas serán confidenciales y se maneja con gran responsabilidad ética.
- Por favor responda con sinceridad, su opinión es muy importante.
- Use la casilla “a veces” o “dudoso” solos si no puede decidirse entre las otras dos.

		PREGUNTAS		RESPUESTAS	
Experiencia Docente	1	Por lo general en sus clases tiene alrededor de	Entre 15 y 20 estudiantes	Entre 21 y 30 estudiantes	Entre 31 y 40 estudiantes
	2	En promedio cuanto tiempo emplea para realizar la planeación de sus clases	15 – 30 minutos	30 – 60 minutos	1 a 3 horas
	3	Varia las estrategias didácticas, dinámicas y actividades que realiza con los estudiantes (trabajo dentro y fuera del aula, actividades en libro, cuaderno, carteleras, mapas mentales/cuadros sinópticos, juegos, concursos, uso de escarcha, plastilina, temperas, etc.)	Si	A veces	No
	4	Como organiza y distribuye los asientos del grupo de estudiantes	Filas	Parejas – grupos	Alrededor del salón
	5	Considera que el espacio con el que cuenta para su grupo de estudiantes es	Insuficiente	Adecuado	Amplio
Creencias sobre su rol	1	Un grupo adecuado para enseñar debe estar constituido	Entre 5 y 10 estudiantes	Entre 11 y 20 estudiantes	Entre 21 y 30 estudiantes
	2	Eligio esta profesión por	Vocación	Decisión de familia	Oportunidad de trabajo
	3	Considera que su capacidad, habilidad y disposición le permiten trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje y	Si	Dudoso	No

		comportamentales			
	4	Estar capacitado para modelar y moldear estrategias para el control emoción y solución de conflictos	Si	Dudoso	No
	5	Se considera hábil para manejar grupos con diversidad funcional	Si	Dudoso	No
Suficiencias	1	Frente a su control de la disciplina considera que	Por lo general es Adecuado	El 50% de las veces logra mantener el orden en el grupo	En ocasiones le es difícil lograr mantener el orden
	2	Logra vincular los contenidos de las áreas con las experiencias diarias de sus estudiantes	Si	A veces	No
	3	Al enfrentar alguna dificultad en el aula usted por lo general utiliza como estrategia	Delegarlo a un ente superior	Enfrentarlo junto a un ente superior	Manejarlo dentro del grupo
	4	Cuando usted enfrenta una dificultad personal o profesional considera que los más afectados son	Los estudiantes	Sus compañeros de trabajo	Ninguno
	5	Priorice que habilidad cree usted deben conocer a profundidad y emplear los docentes frente a situaciones de alto impacto en la convivencia escolar	Resolución de conflictos	Regulación emocional	Comunicación asertiva
Visualización	1	Ante una dificultad con un estudiante o padre de familia espera tener el apoyo de	Compañeros de trabajo	Directivos de las instituciones	Su familia
	2	Priorice en que le gustaría emplear su tiempo libre en el colegio	Manejo de casos de alta complejidad o que le generen preocupación	Planeación de los contenidos de las clases	Capacitarse en habilidades de regulación y resolución de conflictos
	3	Priorice en que podría tener un mejor manejo de habilidades que le permitan	Solucionar problemas de forma adecuada	Regularse ante situación difíciles y de respuesta inmediata	Mejorar su interacción y comunicación con padres, alumnos y pares
	4	Considera que las clases en contextos no formales (diferentes al aula) usted se sentirá	Seguro y empoderado de su rol	Intranquilo y nervioso pero capaz de manejarlo	No cree que tendrá buenos resultados
	5	Priorice el principal aportes que le dejara a sus estudiantes al finalizar el año	Haber sido un modelo de buenos principios y valores	Haberlo escuchado y apoyado en sus necesidades	Haberle transmitido conocimiento y contenidos académicos

Muchas Gracias