



Inteligencia emocional del docente y su influencia en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de básica secundaria

Erika Lorena Forero Artunduaga
ID: 741862

Yazmín Guzmán Bejarano
ID: 743433

Karol Milena Rodríguez Mendoza
ID: 742109

Maestría en Educación, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios

Eje de Investigación

Profundización Procesos de Enseñanza – Aprendizaje

Autorregulación del aprendizaje

NRC 1421: Opción de grado

Profesor líder

Mg. Jenny Consuelo Mahecha

Tutor

Mg. Elquin Eduar Mejía Loaiza

Noviembre, 2021

Dedicatorias

A mi compañero de vida, Alexander por ser un apoyo fundamental en este recorrido. Sin duda alguna, tu compañía, comprensión y consejos hicieron de este proceso una experiencia maravillosa.

A mi familia por sus palabras de aliento y fuerza en la culminación de este proyecto.

Lorena Forero

A mi esposo Ricardo por el apoyo incondicional, por enseñarme a luchar por las metas y soñar con un futuro mejor.

A mi hijo Santiago por tenerme paciencia y mostrarme siempre el lado positivo de la vida, por ser mi motor y mi horizonte.

A mis padres porque a pesar de las dificultades siempre me alentaron y me apoyaron para continuar con mis sueños.

A mis hermanas por demostrarme que siempre se puede llegar más lejos.

Yazmín Guzmán

A mi familia, Enrique Rodríguez, Martha Mendoza y Karen Rodríguez, mi motor y principal inspiración de cada logro obtenido. Sé que sin ellos y su apoyo la realización de este proyecto no hubiera sido posible.

Finalmente, a nosotras por demostrar lo lejos que podemos llegar con esfuerzo y dedicación, comprobando siempre que no hay límites para lo que se quiere lograr.

Karol Rodríguez

Agradecimientos

A nuestros asesores Francisco y Elquin por su gran calidad humana, por su apoyo incondicional, por mostrarnos siempre el camino para continuar y guiarnos en este proceso.

Al Gimnasio Campestre San Rafael por abrirnos las puertas de la institución y darnos la oportunidad de desarrollar la investigación.

A nuestros compañeros del Gimnasio por su apoyo y disposición para llevar a cabo esta investigación y brindar herramientas para enriquecer la práctica docente.

Ficha Bibliográfica

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS -UNIMINUTO- MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
RESUMEN ANÁLITICO ESPECIALIZADO -RAE	
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Programa académico	Maestría en Educación, metodología a Distancia, modalidad Virtual.
Acceso al documento	Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
Título del documento	Inteligencia emocional del docente y su influencia en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de básica secundaria.
Autores	Erika Lorena Forero Artunduaga Yazmín Guzmán Bejarano Karol Milena Rodríguez Mendoza
Director de tesis	Francisco Conejo Carrasco
Asesor de tesis	Elquin Eduar Mejía Loaiza
Publicación	Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios, octubre de 2021, 190 páginas.
Palabras Claves	Inteligencia emocional, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, autorregulación del aprendizaje, motivación.
2. Descripción	
<p>La presente investigación tuvo como objetivo determinar la influencia de la inteligencia emocional de los docentes en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de secundaria del Gimnasio Campestre San Rafael, Tenjo Cundinamarca. Para esto se desarrolló una metodología mixta de carácter cualitativo-cuantitativo, inicialmente se buscó categorizar a los</p>	

docentes de acuerdo a su nivel de inteligencia emocional mediante la aplicación de la Escala de Inteligencia Emocional WLEIS, así mismo, se aplicaron otros instrumentos a estudiantes y docentes, como: grupos focales, entrevista semi estructurada y cuestionario. En la investigación participaron los estudiantes de los grados séptimo y octavo de la institución Educativa San Rafael, con una muestra total de 40 estudiantes y 4 docentes.

Los hallazgos más importantes estuvieron enfocados al manejo de la inteligencia emocional por parte de los docentes, donde se pudo establecer que ésta es de vital importancia, no solo para ayudar a los estudiantes a autorregularse en su propio aprendizaje, sino también para las interacciones que se dan dentro del aula de clase, así mismo, se pudo evidenciar que la motivación de los estudiantes está directamente relacionada con la manera en que el docente gestiona sus emociones. Por otro lado, se pudo evidenciar que la autorregulación de los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje está ligado a la perspectiva que tienen de los docentes y a la afinidad que con ellos tengan, pues a mayor grado de afinidad mejores son los procesos de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes.

3. Fuentes

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos De antropología Social*, (2) 5-18. <https://doi.org/10.34096/cas.i2.4882>
- Alonso, A. (2011). *Pedagogía de la interioridad. Aprender a "ser" desde uno mismo*. Madrid: Editorial NARCEA.
- Ariza-Hernández, M. L. (2017) Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Revista Educación y Educadores*, 20 (2), 193-210. DOI: 10.5294/edu.2017.20.2.2 <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>.
- Berridi, R., Martínez, J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 39(156), 89-102. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200089&lng=es&tlng=es.
- Bisquerra Alzina, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, (21)1, 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>.

- Bisquerra, A. y Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales. *Revista Educación XXI*, (10), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Chaves, E y Rodríguez, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos*. doi 12. 47. 10.15359/rep.12-2.3. <http://www.revistas.una.ac.cr/ensayospedagogicos>
- Chiappe, A., Cuesta, J. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educación y Educadores*, 16 (3), 503-524. ISSN: 0123-1294. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83429830006>
- Corno, L. (2001). *Volitional aspects of self-regulated learning*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (Second ed., pp. 191-226). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Del Pino, R., Aguilar, M. (2013). La inteligencia emocional como una herramienta de la gestión educativa para el liderazgo estudiantil. *Cuadernos de Administración*, vol. 29, núm. 50, julio-diciembre, pp. 132-141. Universidad del Valle. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2250/225029797003>
- Díaz, A., Pérez M., González, J., & Núñez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 39(157), 87-104. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300087&lng=es&tlng=es.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005) La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (19) 3, 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>.
- Flavell, J. (1971). *First discussants comments: what is memory development the development of Human Development* 14: 272-278.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Ed. Paidós.
- Gardner, H (1999). *Inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Madrid: Editorial Kairós.
- Herczeg, C., & Lapegna, M. (2010). Autorregulación, estrategias y motivación en el aprendizaje. *Lenguas Modernas*, (35), 9-19.
<https://actascoloquiogiannini.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30669/32425>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6a ed.)*. México, D.F., México: McGraw-Hill Interamericana.
- Ludewig, C. (s.f.). *Universo y muestra*. Recuperado de <https://posgrados.aulasuniminuto.edu.co/>
- Martín, E. (2018). *Inteligencia Emocional*. Madrid, Editorial Elearning, S.L.
- McCaslin, M., & Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 227-252). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Panadero, E, Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2),450-462. ISSN: 0212-9728. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/1673118800>
- Panadero, E, Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 11-22, ISSN 1135-755X, <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X14000037>
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa (6ª Ed)*. México, D. F.: Pearson.

Zimmerman, B.J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*, en M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press. (13-39). San Diego. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

4. Contenidos

Para el desarrollo de la investigación se abordaron las concepciones sobre la inteligencia emocional, desde la visión de Goleman, teniendo en cuenta que este es un aspecto clave para el desarrollo de los individuos y sus procesos de aprendizaje. Adicionalmente, se tuvieron en cuenta las concepciones teóricas de las competencias emocionales, como habilidades blandas que permiten la interacción del sujeto en un entorno social y de intercambio, que, en este caso, influyen en la labor docente en ambientes de formación. Así mismo, se desarrollaron los conceptos de inteligencia intrapersonal e interpersonal como parte primordial de las interacciones en el aula de clase, de igual manera se abordó el tema de la autorregulación del aprendizaje desde la perspectiva de diversos autores, haciendo énfasis en las fases de: planeación, ejecución y reflexión, como etapas esenciales para el desarrollo de diversas habilidades autorregulatorias. Por último, se hizo un estudio de las estrategias de aprendizaje y de la motivación en los procesos de autorregulación y una contextualización de las políticas educativas en términos de la educación emocional.

En este documento se articulan cinco importantes capítulos. En el primero, se describe el problema de investigación de manera integral; en el segundo, se presenta el marco referencial; en el tercero, el método; en el cuarto, todo el análisis y exposición de resultados; y en el quinto, se concluye la investigación.

5. Metodología de investigación

La investigación se enmarcó dentro de la metodología mixta y tuvo alcance exploratorio, descriptivo y correlacional, así como un tipo de enfoque no experimental. Los instrumentos que permitieron la recolección de los datos fueron: Escala de Inteligencia Emocional WLEIS, grupos focales, entrevista semi estructurada y cuestionario; los cuales fueron validados mediante juicio de expertos y pilotaje.

La población que se determinó para la investigación fueron estudiantes de los grados séptimo y octavo del Gimnasio Campestre San Rafael, así como algunos de los docentes que acompañan sus procesos de aprendizaje, la muestra total fue de 40 estudiantes de los grados séptimo y octavo, los cuales se escogieron mediante una muestra probabilística aleatoria

estratificada, mientras que los docentes, 22 en total, se designaron mediante una muestra no probabilística por conveniencia.

Las principales categorías se establecieron teniendo en cuenta los objetivos de investigación: Medición de la inteligencia emocional, autorregulación del aprendizaje, e inteligencia emocional. Para todo el proceso de sistematización y análisis de los datos, fueron determinantes herramientas como Google Forms, Excel y Word; instrumentos como las matrices de análisis categorial; técnicas como la codificación abierta, la identificación de recurrencias, la reducción de datos y la identificación y jerarquización de hallazgos emergentes y finales; y procedimientos metodológicos como la exposición de resultados a través de la estadística descriptiva (tablas y figuras) y la triangulación de resultados con la teoría.

6. Principales resultados de la investigación

La investigación arrojó hallazgos relevantes que permitieron dar correspondencia a los objetivos y respuesta a la pregunta de investigación. Es así que, la perspectiva que los docentes tienen frente al reconocimiento del uso de la emoción para facilitar su labor pedagógica con estos estudiantes, estuvo enmarcada en la constante de que, a mayor nivel de estrés o carga laboral, mayor es la posibilidad de que se afecten las emociones o el estado de ánimo del docente en el desarrollo de las clases. Los docentes que participaron en la investigación dieron cuenta de que cuando se tiene el tiempo de planear, ejecutar y reflexionar en cuanto a los contenidos y las actividades a desarrollar, mejor fluye el clima de aula y la interacción con los estudiantes.

De otra parte, los docentes partícipes de la investigación fueron conscientes de que reconocer las propias emociones es de vital importancia para las relaciones que se gestan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, de esta manera el docente logra tener autocontrol frente a situaciones que generen conflictos o reacciones inadecuadas que puedan afectar las interacciones entre docentes y estudiantes; de esta manera, el proceso de aprendizaje-enseñanza se ve afectado por la forma en que el docente maneje sus propias emociones y sentimientos, pero sobre todo, por la percepción que los estudiantes tengan de la inteligencia emocional del docente, algo que se relaciona también con su motivación, interés y deseo de aprender.

Así mismo, se evidenció que el proceso de autorregulación del aprendizaje realizado por los estudiantes se encuentra condicionado a la afinidad establecida en la relación con su educador, dado que, si dentro de dicha relación encuentran un bienestar, comodidad y confianza, es más fácil que los aprendices adquieran prácticas educativas que permitan mejorar su desempeño y comprensión de lo presentado desde las actividades propuestas dentro del aula.

Finalmente, la inteligencia emocional es parte fundamental dentro del proceso de formación, tanto a nivel interpersonal donde la empatía y comunicación asertiva es factor fundamental para promover un buen rendimiento dentro del aula, como a nivel intrapersonal, donde el maestro es capaz de canalizar sus emociones en cada momento de su labor, para de esta manera llevar a cabo lo propuesto dentro de su planeación.

7. Conclusiones y Recomendaciones

El ambiente escolar y las dinámicas educativas que se desarrollaron a lo largo de la esta investigación tuvieron diversos matices, ya que, las metodologías y estrategias de aprendizaje se vieron afectadas por la pandemia como consecuencia de la propagación del COVID-19 a nivel mundial. Como resultado, la interacción entre maestros y estudiantes se manifestó de manera virtual sin perturbar los procesos académicos que se estaban llevando en la institución educativa. Si bien, el contexto y los canales de comunicación tuvieron un cambio drástico, esto no fue impedimento para continuar con la investigación y, por consiguiente, cumplir con cada uno de los objetivos propuestos.

En efecto, la adaptación de los miembros escolares en esta realidad colectiva y el nuevo ambiente de interacción entre maestros y estudiantes produjo aún más la necesidad de indagar sobre el nivel de la inteligencia emocional de los docentes y cómo esto incide en la autorregulación de los estudiantes en sus procesos académicos, ya que, la nueva dinámica exige una autonomía por parte de los educandos y, a su vez, una innovación en las estrategias pedagógicas por parte del profesor para que los objetivos de formación planteados por cada nivel sean alcanzados. Es así, como la observación de la comunicación entre maestros y estudiantes fue predominante en el proyecto, así como la motivación, autonomía y participación de los alumnos en cada clase.

El desarrollo de esta investigación permitió reconocer la importancia de la inteligencia emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje y por ende en la manera en que los estudiantes logran autorregularse en dicho proceso, es por esto que se hace indispensable generar las siguientes recomendaciones:

A las instituciones educativas que se interesen por el bienestar de los docentes y busquen la manera de desarrollar un programa que tenga en cuenta la capacitación en el manejo de

emociones no solo propias sino también de los estudiantes, que brinden herramientas que sean de apoyo en los procesos de formación.

A los docentes que no aceptan o no son conscientes de la importancia del manejo de las emociones y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, invitarlos a reconocer y profundizar en la temática y buscar la manera de ser más empáticos frente a las emociones propias y de los demás y no considerar la práctica pedagógica como la mera responsabilidad de formar sujetos conocedores de contenidos. Así mismo, dentro de su labor docente incentivar y promover en los estudiantes la importancia del uso de estrategias de autorregulación en su proceso de aprendizaje desde edades tempranas para que puedan desenvolverse con mayor facilidad en los grados superiores.

Elaborado por:	Forero Artunduaga Erika Lorena Guzmán Bejarano Yazmín Rodríguez Mendoza Karol Milena
Componentes del Tribunal:	
Fecha de examen de grado:	

Tabla de contenido

Introducción	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema de investigación	5
1.1 Antecedentes.....	5
1.2 Descripción y formulación del problema de investigación	14
1.3 Justificación	17
1.4 Objetivos.....	19
1.4.1. Objetivo general.....	19
1.4.2. Objetivos específicos	19
1.5 Hipótesis o supuestos.....	19
1.6 Delimitación y limitaciones.....	20
1.6.1. Delimitación.....	20
1.6.2. Limitaciones.....	23
1.7 Glosario de términos.....	23
Capítulo 2. Marco Referencial	25
2.1. Inteligencia emocional.....	25
2.1.1. Inteligencia intrapersonal.....	28
2.1.2. Inteligencia interpersonal.....	30
2.1.4 Inteligencia emocional en los docentes.....	31
2.1.5. Medición de la inteligencia emocional	32
2.2 Autorregulación del aprendizaje.....	35
2.2.1. Fases de la autorregulación	39
2.3 Motivación y autorregulación del aprendizaje	42
2.4 Estrategias de aprendizaje	44
2.5 Políticas educativas.....	45
Capítulo 3. Método	47
3.1 Enfoque metodológico.....	47
3.2 Población	49
3.2.1. Población y muestra.....	50
3.2.2. Muestra	50
3.3 Categorización.....	52
3.4 Instrumentos	53
3.4.1. Instrumento A: CIE (Cuestionario Inteligencia Emocional).	54

3.4.2. Instrumento B: GFD (Grupo Focal de Docentes).....	54
3.4.3. Instrumento C:EE (Entrevista Estructurada).	55
3.4.4. Instrumento D: GFE (Grupo Focal Estudiantes).	55
3.4.5. Instrumento E: DC (Diario de Campo).....	56
3.5. Validación de instrumentos	57
3.5.1. Juicio de expertos.....	57
3.5.2. Pilotaje	58
3.6 Procedimiento.....	58
3.6.1 Fases del trabajo de campo	58
3.6.2. Cronograma.....	60
3.7 Estrategia de análisis de datos	61
Capítulo 4. Análisis de resultados	64
4.1 Medición de la inteligencia emocional	64
4.1.1. Reconocimiento de las emociones propias (SEA).	67
4.1.2. Reconocimiento de las emociones de los demás (OEA).	68
4.1.3. Uso de la emoción para facilitar la labor (UOE).	70
4.1.4. Regulación de las propias emociones (ROE).....	72
4.2 Análisis categoría autorregulación del aprendizaje	76
4.2.1. Análisis subcategoría Planeación.....	77
4.2.2. Análisis subcategoría Ejecución	78
4.2.3. Análisis subcategoría Reflexión	80
4.2.4. Análisis subcategoría motivación	82
4.2.5. Análisis subcategoría estrategias de aprendizaje	84
4.3 Inteligencia emocional.....	85
4.3.1. Inteligencia emocional del docente.....	86
4.3.2. Inteligencia intrapersonal.....	86
4.3.3. Inteligencia interpersonal.....	87
4.4. Análisis comparativo	90
Capítulo 5. Conclusiones.....	92
5.1 Principales hallazgos	93
5.2 Respuesta a la pregunta de investigación y objetivos.....	96
5.3 Generación de nuevas ideas de investigación.....	101

5.4 Nuevas preguntas de investigación.....	102
5.5 Limitantes de la investigación	103
5.6 Recomendaciones	104
Referencias	106
Anexo A. Consentimiento informado.....	112
Anexo B. Instrumentos	113
Anexo C: Validación de instrumentos.....	125
Anexo D. Trabajo de campo.....	148
Anexo E. Sistematización y análisis de datos.....	167
Anexo F. Currículum vitae.	172

Índice de tablas

Tabla 1.....	50
Tabla 2.....	52
Tabla 3.....	60
Tabla 4.....	61
Tabla 5.....	66
Tabla 6.....	68
Tabla 7.....	69
Tabla 8.....	71
Tabla 9.....	73
Tabla 10.....	77
Tabla 11.....	79
Tabla 12.....	80
Tabla 13.....	82
Tabla 14.....	84
Tabla 15.....	86
Tabla 16.....	87

Índice de figuras

Figura 1.	65
Figura 2.	67
Figura 3.	69
Figura 4.	71
Figura 5.	72

Introducción

“La inteligencia interpersonal consiste en la capacidad de comprender a los demás: cuáles son las cosas que más les motivan, cómo trabajan y la mejor forma de cooperar con ellos” (Goleman).

La inteligencia emocional es un tema que ha tomado gran auge y relevancia en la actualidad, se trata de saber controlar las emociones teniendo en cuenta los sentimientos e integridad moral de la otra persona. La inteligencia emocional toma mucho sentido cuando recae en la figura de alguien que sirve como guía, como mediador o instructor que pueda influir en el comportamiento de otros, tal y como sucede con la labor de un docente. Comúnmente se afirma que el primero que debe llegar al aula feliz es el maestro, el docente debe mostrarse positivo y entusiasta todo el tiempo en que está ejerciendo su labor, esto, con el fin de lograr que sus estudiantes tengan un proceso de aprendizaje óptimo al sentir la empatía y energía transmitida, generando así, entusiasmo y motivación por aprender. En sintonía con lo anterior, Beltrán, Mejía y Conejo (2020), afirman que “la autorregulación y el aprendizaje significativo se potencian a través de: procesos motivacionales relacionados con la afectividad en el aula, el juego, la lúdica, el arte y los espacios para la libre expresión” (p.74).

La labor de un docente no sólo se limita a guiar el proceso cognitivo de sus estudiantes, detrás de esto, existen otros procesos y situaciones que se relacionan a dicha labor como la planeación, diligenciamiento de documentos, atención a acudientes, entre otros; también, cuestiones de estrés y tensión que lo pueden llegar a indisponer anímicamente, sin embargo, este debe tener muy claro que es un agente activo en cuanto al desarrollo afectivo en los estudiantes y

por ende, debe hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo, ya que su interacción con el educando propicia un espacio socio-emocional apto para una total armonía del ser en el estudiante.

Cabe resaltar que, para generar procesos de autorregulación en un estudiante, éste debe tener un referente capaz de autoanalizar su proceso de manera integral, es decir, si un educando ve que el docente se auto analiza, reflexiona y propone acciones de mejora, tanto en su labor como a nivel emocional, éste se sentirá inspirado y motivado a hacer lo mismo, mejorando de igual manera su rendimiento académico al ser capaz de realizar un proceso metacognitivo de su aprendizaje.

Dicho lo anterior, nace un interés por saber ¿cómo la inteligencia emocional del docente logra influenciar en los procesos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de bachillerato del Gimnasio Campestre San Rafael? Dado que este centro educativo bilingüe basa su formación en dos programas principales, Cambridge y Bachillerato Internacional (IB), los retos pedagógicos de los docentes se tornan muchas veces complejos, algo que afecta su carga laboral y, en muchos casos, desencadena en altos niveles de estrés; la planeación y ejecución de las clases, aunado a los compromisos del quehacer docente, tales como: planes de estudio, atención a padres de familia, diligenciamiento de formatos, desarrollo de proyectos transversales, entre otros, pueden generar episodios de estrés y ansiedad que directamente inciden o afectan la estabilidad emocional de los docentes, lo que puede tener trascendencia en las emocionalidad, motivación y empoderamiento de los estudiantes frente a su propio proceso de aprendizaje. Un estudiante con capacidad de inteligencia emocional y motivado tendrá mayores posibilidades para autorregular su aprendizaje, para planear, ejecutar acciones estratégicas y reflexionar sobre las maneras en las que aprende.

Dada la naturaleza de la investigación se buscó implementar una metodología mixta que, por una lado, permitiera determinar la objetividad de la investigación y, por otro lado, tener una visión más extensa y profunda del fenómeno a estudiar, esto a partir de un cuestionario para medir la inteligencia emocional de los maestros según la escala de Wong-Law (WLEIS), el cual, por su carácter cuantitativo permitió clasificar los docentes que imparten su asignatura en los grados séptimo y octavo, facilitando el poder seleccionar los cuatro docentes en los que se focalizó el estudio, a quienes se les aplicó posteriormente el instrumento cualitativo de grupo focal. Por otro lado, se buscaba determinar la subjetividad de la investigación, por lo que se aplicaron diferentes instrumentos de carácter cualitativo a la población seleccionada de los grados séptimo y octavo, teniendo en cuenta la edad en que se encuentran, dado que, en la adolescencia, se tiende a evidenciar mayor impacto emocional en cada acción que realizan y, por ende, pueden reaccionar en su proceso académico según la afinidad que establezcan con sus docentes.

Los resultados más importantes se centran en la labor docente y todo lo que recaee en ella, ya que al ser una labor que se condiciona a las relaciones interpersonales, es importante el alto nivel de empatía y motivación que se pueda reflejar en el entorno escolar, ayudando a que los estudiantes partan de dicha motivación para identificar, planificar y establecer un proceso de autorregulación dentro de su etapa formativa, facilitando acaparar las metas de aprendizaje propuestas, lo que implica, que el educador debe estar en constante preparación y disposición de controlar sus emociones para generar un ambiente óptimo de aprendizaje.

En este documento de tesis se presentan 5 capítulos que abordan el paso a paso de lo realizado, los cuales se distribuyen de la siguiente manera: en el primero, se plantea el problema de investigación, definiendo los objetivos, justificación, delimitaciones y posibles limitantes de la propuesta; en el segundo, se expone el marco referencial el cual se enfoca en referentes que

abordan las dos temáticas principales de esta investigación; en el tercero, se explica el método, mostrando el enfoque investigativo, la elección de la muestra, las categorías, instrumentos y el procedimiento a realizar; en el cuarto, se presenta el análisis de resultados en el marco de cada una de las categorías de investigación; y el quinto, se concluye la investigación.

Capítulo 1. Planteamiento del problema de investigación

La labor docente lleva consigo no sólo la responsabilidad de impartir conocimiento, ésta también conlleva a una formación íntegra del individuo, contemplando su formación emocional, social, y académica, por lo que este debe saber retar a sus estudiantes, motivándolos siempre y partiendo de la emoción para inspirar a un desarrollo de prácticas autorregulatorias por parte de sus educandos, ya que como afirman Díaz et al. (2013), la autorregulación relaciona procesos de comportamiento y pensamiento que inciden de manera importante en la construcción de conocimientos.

Partiendo de lo mencionado anteriormente, inicia la presente investigación, exponiendo en el primer capítulo las bases de este proyecto investigativo como: la revisión de los antecedentes, la formulación del planteamiento del problema investigativo, y se plantean los objetivos, así como los límites (poblacionales, espaciales, temporales, teóricos y metodológicos), al igual que las posibles limitaciones del estudio las cuales pretende contextualizar al lector respecto a la problemática a estudiar.

1.1 Antecedentes

Actualmente, el proceso de aprendizaje está cada vez más influenciado por diferentes aspectos, por lo que es necesario establecer qué factores inciden positiva o negativamente en dicho proceso. Por una parte, se pueden encontrar factores internos inherentes a cada uno de los estudiantes, sin embargo, es necesario resaltar que no sólo estos componentes afectan el proceso, existen, además, algunos factores externos como la cultura, el estrato social, la ubicación de la institución, el acceso a recursos, entre otros; sin embargo, pocas veces se adjudica a las

emociones docentes un rol fundamental en la autorregulación de los estudiantes y, por ende, en su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, al indagar sobre la temática de las emociones en los docentes y su influencia en la autorregulación del aprendizaje, se pudo evidenciar que existen variedad de estudios que, aunque no tienen los dos ejes centrales como base del mismo si dan luces sobre la importancia de abordar la parte emocional del docente y los procesos de autorregulación en los estudiantes.

Por esta razón, se han tenido en cuenta las teorías de la inteligencia emocional y los procesos de aprendizaje, en este sentido, se ha realizado una revisión exhaustiva de las investigaciones previamente realizadas, las cuales tienen un gran abanico de posibilidades en los que se incluyen investigaciones a nivel nacional e internacional, así como variados artículos que pretenden dar cuenta de la importancia de la inteligencia emocional en el profesorado y su incidencia en la autorregulación del aprendizaje en el estudiante.

En la investigación *“La inteligencia emocional como una herramienta de la gestión educativa para el liderazgo estudiantil”*, las autoras del Pino y Aguilar (2013) propusieron un análisis sobre la inteligencia emocional en estudiantes de bachillerato que, al culminar los estudios se enfrentan a un perfil ocupacional y que para asegurar el éxito deben estar física y mentalmente preparados para asumir los retos actuales y, por ende, deben tener competencias emocionales adquiridas que les permita gestionar y liderar de una manera positiva los cambios y desafíos laborales. El hilo conductor de la investigación parte de la inteligencia emocional y su vínculo en los procesos de liderazgo, sus ventajas y las posibles repercusiones ante la falta de la capacidad de gestionar las emociones.

La metodología se enmarca en un estudio ex post facto de tipo transversal y descriptivo, mediante el cual se buscaba identificar las diferencias que existían entre la percepción y manejo de las emociones propias y ajenas, con el fin de establecer algunas bases para la gestión educativa encaminada a la formación emocional del estudiantado y, de esta manera, potenciar el liderazgo educativo y profesional.

El estudio concluyó que los estudiantes evaluados presentan bajos niveles de manejo de las emociones propias, aunque en el reconocimiento de las emociones ajenas se encuentran en un nivel medio. Así mismo, se destaca la importancia que puede tener la inteligencia emocional en los estudiantes, lo cual les permitiría una mejor gestión en el aula y, por lo tanto, un alto índice de liderazgo y mejoramiento académico. Dicha investigación hace aportes a este estudio en la medida en que considera que la educación emocional es indispensable para la gestión del aprendizaje, lo cual puede mejorar dicho proceso y establecer unas bases sólidas en los estudiantes.

Siguiendo con la línea de la inteligencia emocional, se encontró la investigación titulada: *“Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior”*. En dicha investigación Ariza (2017) se propuso como objetivo principal describir la influencia de la inteligencia emocional y el afecto pedagógico en el rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre de educación superior, cuyas edades oscilaban entre 16 y 24 años. El estudio se basó en los planteamientos de la psicología positiva y la teoría de la inteligencia emocional.

El diseño de investigación fue de carácter mixto haciendo uso de variables del método cuantitativo y cualitativo. Como instrumentos de recolección de información se aplicó el

inventario de inteligencia emocional (EQ-i) para medir la inteligencia emocional, y como instrumento de carácter cualitativo se implementaron grupos focales en los cuales discutieron sobre el afecto en la relación docente-estudiante y su influencia en los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico. Como principal conclusión la autora plantea que existe una relación estrecha entre las relaciones de afecto y la inteligencia emocional en los desempeños académicos de los estudiantes. Este análisis aporta elementos interesantes a este estudio ya que hace alcances significativos en cuanto al manejo emocional y su influencia en los procesos de aprendizaje en los estudiantes, de otro lado, brinda herramientas significativas (instrumentos de validación) que pueden ser implementados en la metodología y análisis de resultados.

Continuando con la revisión de antecedentes se encuentra la investigación *“Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación”*. En este trabajo Palomera, Briones y Gómez (2019) hacen una revisión de las innovaciones que ha tenido la implementación de la asignatura Formación en valores y competencias personales para docentes en la práctica docente, exponen la importancia de la formación en valores y emociones ya que mediante esta se pretende mejorar, tanto la calidad de la enseñanza por parte del docente, como el aprendizaje del estudiante. La metodología de la investigación fue investigación acción y se desarrolló teniendo en cuenta tres fases, la primera aplicada mediante el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la técnica de puzzle, comprometiendo a los estudiantes con la evaluación de las competencias propias y de los compañeros.

La segunda fase estuvo enmarcada en la metodología del diálogo y el debate para favorecer la comunicación y el discurso de los estudiantes mediante el uso de espacios estimulantes como los deportivos y sociales. La tercera etapa estuvo enfocada al fortalecimiento de los valores morales a partir de la creación de dilemas morales los cuales fueron debatidos en el

aula de clase fomentando así el aprendizaje basado en problemas. Por último, se desarrolló una cuarta fase orientada a la fusión de las fases anteriores y a la cual agregaron el teatro del oprimido para favorecer la asimilación de las competencias personales.

Finalmente, las autoras concluyen que la implementación del programa influye positivamente, no solo en aspectos personales del docente, sino que también transforman la práctica docente y el proceso de enseñanza aprendizaje, pues al autorregular las emociones y gestionar un buen clima en el aula, también se puede despertar el interés, la motivación y la empatía con las diferentes actividades del aula por parte de los estudiantes. Esta investigación aporta elementos importantes a este estudio ya que permite identificar ciertos aspectos emocionales que inciden directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, de la misma manera, aporta instrumentos de validación que pueden ser útiles en nuestro contexto.

Considerando que en la actualidad no se hace énfasis en la formación de competencias emocionales para los profesionales de la educación, y que esto, sin lugar a dudas influye en su labor como docentes y en el bienestar laboral, se encuentra la investigación: *“Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales”*, llevada a cabo por Chiappe (2013), en la que se consideró crear un ambiente o contexto virtual aplicando estrategias pedagógicas basadas en el autoaprendizaje para potenciar habilidades emocionales en los educadores; esto con el fin de analizar la percepción de los docentes sobre sus propias competencias emocionales y la importancia de estas en la gestión pedagógica.

La metodología de esta investigación se caracterizó por ser cualitativa y basarse en un estudio de caso. La manera de recolección de datos se realizó mediante la observación y la

aplicación de test y encuestas. Por otro lado, los participantes, se inscribieron de manera voluntaria para adquirir la formación en el ambiente virtual.

La investigación se dividió en tres fases: La primera fase de exploración teórica, la segunda fase de diseño e implementación del ambiente virtual y la tercera fase de análisis e interpretación de la información recolectada mediante la triangulación de datos, para conseguir una mayor fiabilidad en los resultados. En cuanto a los resultados, se pudo analizar que los docentes dentro del plan de formación cambiaron su perspectiva sobre la necesidad e importancia del desarrollo de las habilidades emocionales para su propia labor, pues al ser más inteligentes de manera emocional podrán enfrentar mejor, situaciones adversas en sus áreas de trabajo, y esto se refleja en el ambiente de aprendizaje de sus estudiantes. Consecuentemente, este estudio aporta a esta propuesta investigativa, ya que, permite evidenciar la importancia del desarrollo de las competencias emocionales por parte de los docentes y la influencia de esta en su labor pedagógica.

Por otro lado, la reflexión docente es un proceso que poco seguimiento posee, ya que dentro el proceso de enseñanza-aprendizaje el protagonista es el estudiante, haciendo seguimiento al mismo, encontramos la investigación “*Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA)*” cuyos autores son Muñoz, Villagra y Sepúlveda (2016). El artículo presenta una indagación acerca de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes que trabajan en la Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA), enfocándose especialmente en aquellas que permiten la evaluación de los aprendizajes. Dicho proceso investigativo se centra en un grupo de adultos quienes se están formando en un centro educativo especializado en sus edades y fue realizado con

el fin de proponer estrategias que permitan mejorar las prácticas evaluativas propuestas por el docente.

El estudio logró resaltar las debilidades de la práctica docente al momento de realizar una evaluación en la EPJA, lo cual mostró que estas no se diferencian de otros estudios hechos a nivel nacional o internacional, tanto de colegios tradicionales que atienden niños, como en el caso de la educación de jóvenes y adultos, ya que, constantemente se centran en la calificación importando más un resultado que un aprendizaje, siendo los docentes conscientes a tal punto de buscar mejorar dichas prácticas para evitar fracasos en el aprendizaje de los estudiantes. Otra de las conclusiones es que los docentes afirman que, debido a la poca actitud y energía de los estudiantes, es difícil crear innovación en los procesos de evaluación y retroalimentación, lo cual hace que los objetivos de la evaluación sean meramente cuantitativos, y no pueda darse un componente formativo o sumativo, pues se valora más la nota final que el proceso.

Haciendo referencia a la línea de investigación sobre la autorregulación y las estrategias que enmarcan el desarrollo de estas habilidades, se encuentra el estudio internacional *“Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje”*, de Berridi (2017). En dicho estudio se realizó un análisis en diversas dimensiones de aprendizaje autorregulado, y si éstas incidían significativamente en el desempeño académico de los estudiantes en ambientes virtuales. La investigación se desarrolló en dos fases: la primera estuvo encaminada en la construcción y validación de una escala de medición en las estrategias que enmarcan el aprendizaje autorregulado. La segunda fase estuvo enfocada en la identificación y apropiación de las propiedades psicométricas de los instrumentos aplicados en el proceso investigativo. La validación del instrumento se hizo a través de la evaluación de expertos para dar un mayor valor y confiabilidad al análisis de los resultados.

La muestra se realizó con 573 estudiantes seleccionados en un centro educativo de bachillerato en México. La aplicación de las pruebas e instrumentos se realizó de manera presencial y voluntaria. Para los resultados se hizo un análisis de una escala, teniendo en cuenta cuatro factores o estrategias que hacen parte del aprendizaje autorregulado. Como resultados, se pudo interpretar que existe una relación significativa en las estrategias empleadas por los estudiantes para conseguir sus metas de aprendizaje, en este caso fueron evaluadas como factores el manejo del tiempo, horario, materiales y creación de objetivos académicos. Adicionalmente, se pudo demostrar que los estudiantes que empleaban estrategias para su aprendizaje autorregulado tenían un mejor desempeño académico que quienes no ponían en práctica dichas estrategias. Finalmente, este estudio brinda aportes significativos a esta investigación, debido a los hallazgos frente a las estrategias y factores de autorregulación en el aprendizaje.

Continuando con la línea de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes, se ubica la investigación “*Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios*” de los autores Díaz, Pérez, González y Núñez (2017). El objetivo de esta investigación fue “estudiar el impacto sobre la autorregulación del aprendizaje y la percepción de autoeficacia autorregulatoria, de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado con una plataforma virtual Moodle, comparando dos modalidades: con y sin apoyo docente”, algo que es bastante pertinente entrar en estos tiempos donde los procesos educativos se han visto tan cambiantes por las cuestiones de pandemia y salubridad que nos enfrentamos hoy en día. La investigación aplicó un diseño cuasi-experimental contando con la participación de 118 estudiantes de primer año de pregrado de una universidad de la región del Bío-Bío, adscrita al Consejo de Rectores de Chile, siendo estos grupos de edades similares y su participación fue voluntaria.

Para concluir, se encontró que la plataforma Moodle es un gran complemento en los procesos educativos, ya que permite que el estudiante salga de la tradicionalidad del aula y realice otros tipos de actividades, siempre contando con la mediación docente el cual permite que el estudiante construya su propio proceso de autorregulación, aspecto esencial en tiempos de modificación del currículo de presencial a virtual.

El rol del docente siempre es concebido como el de mediador, tanto en los procesos de aprendizaje como en los conflictos presentados dentro de su espacio educativo ya que este incide favorablemente en el desarrollo de la inteligencia emocional. De acuerdo a dicha mediación, encontramos el proyecto investigativo “*La mediación de conflictos escolares. Incidencia en el desarrollo de la inteligencia emocional*”, realizado por Merchán, Cadena y Napa (2019). La población investigada fue de docentes y estudiantes de las Unidades Educativas del cantón Baba, provincia de Los Ríos, Ecuador. Para este estudio se realizó un test de inteligencia emocional y otro de mediación de conflictos, lo que permitió resaltar la importancia positiva del docente ante la resolución de conflictos.

Uno de los contenidos más importantes presentados en este estudio es el de la mediación en el ámbito educativo, el cual se inicia en los Estados Unidos al intentar enseñar a los estudiantes cómo resolver sus conflictos de manera no violenta enfocándose en la población adolescente ya que dicha población está pasando por un afrontamiento de etapa de cambios físicos y hormonales que pueden influir en la manera de reaccionar ante los problemas.

En síntesis, cada una de las investigaciones anteriormente mencionadas brindan una contextualización en diferentes campos sobre la importancia de la inteligencia emocional del docente y la implicación que ésta pueda tener en los procesos de autorregulación no sólo en la

educación básica , sino también a nivel universitario donde se espera se deberían tener establecidos ciertos procesos autorregulatorios, así mismo, se puede reconocer que cada vez son más comunes las investigaciones que buscan reconocer que las competencias socioemocionales son claves en las relaciones docentes-estudiantes lo que innegablemente tiene efectos positivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.2 Descripción y formulación del problema de investigación

“El primero que tiene que ir feliz a la escuela es el maestro”, esto lo afirma Alicia Tojeir, profesora española que labora con niños de grados de primaria, pero: ¿Cómo hacer esto posible cuando el maestro debe someterse a tanta presión a diario? El quehacer docente requiere que el educador de cuenta de su trabajo mediante evidencia física, resuelva dudas por parte de los padres de familia, transforme constantemente la manera en la que presenta los contenidos dentro del aula, actualice su propuesta pedagógica, sea capaz de comprender las necesidades e intereses de los estudiantes y, a su vez, busque apoyarlos emocionalmente para lograr generar entusiasmo en ellos, optimizando así su rendimiento escolar, pero para ello, debe aprender a autorregularse emocionalmente.

La inteligencia emocional del docente es uno de los temas escolares menos tratados y, en muchos casos, vistos como menos importantes, pues se da por sentado que son personas altamente capacitadas a nivel emocional sin tener en cuenta el alto nivel de estrés al que se ven sometidos, y, en la mayoría de los casos, el poco reconocimiento que se da a su labor puede llegar a afectar su desempeño profesional y, por ende, generar deficiencias dentro del aula.

De acuerdo con Buitrón y Navarrete (2008) el clima del aula generado por la actuación del maestro, impactará definitivamente en el aprendizaje de los alumnos, si un docente es capaz

de encontrar motivación en su labor, es capaz de controlar sus emociones y transmitir entusiasmo dentro de la misma; será capaz de guiar y contagiar a los estudiantes de igual manera, ya que podrá comprenderlos y entender sus necesidades, logrando adaptar su metodología a ellos a tal manera de lograr un aprendizaje significativo más fácil de interiorizar.

En este sentido, el deber de la institución y, por ende, de los docentes es entender que su responsabilidad se centra en la formación de individuos capaces de enfrentar el mundo que los rodea, que sepan superar los desafíos que les propone el diario vivir demostrando sus aptitudes y actitudes adquiridas mayormente en su contexto escolar, para ello es importante que el docente actúe como modelo a seguir en todos sus aspectos, tanto a nivel académico como emocional.

El ser humano, dentro de sus distintas etapas de crecimiento, al llegar a la adolescencia, suele ver el mundo aún más complejo, lo que permite que el sujeto se quebranta fácilmente ante los retos que le propone la vida, perdiendo interés hacia lo que antes le llamaba la atención, o, por el contrario, mostrarse aún más retador y con mayor entusiasmo en vencer los obstáculos presentados y adquirir mayor conocimiento.

Es por esto que este trabajo investigativo se centra en los estudiantes de básica secundaria del Gimnasio Campestre San Rafael, institución privada perteneciente a la Corporación Minuto de Dios, ya que se ha evidenciado en ellos una falta de autorregulación del aprendizaje dada en la poca motivación para el desarrollo de las actividades, desinterés por aprender, situación de atención dispersa, desánimo y apatía a los procesos de aula, así mismo, inestabilidad emocional, y un bajo nivel en el manejo de las emociones que obstaculizan sus procesos meta cognitivos, y que por ende afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la inteligencia emocional del docente juega un papel importante ya que, de acuerdo con los estudios realizados por Goleman (1995) el dominio de estas inteligencias controla los impulsos de las emociones y puede ser óptimo para el desarrollo de la atención, motivación y creatividad; cabe resaltar que también es necesario generar empatía en los estudiantes para el desarrollo social, ya que no basta sólo la teoría, sino la interacción entre las inteligencias múltiples.

De esta manera, es imperativo que la educación cambie de paradigma al incluir la inteligencia emocional como parte primordial del desarrollo integral de los sujetos implicados en dicho proceso, posibilitando la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, toma de decisiones, planificación, y el desarrollo de un sin fin de estrategias que no sólo van a facilitar la aprehensión de conocimientos, sino también en la autorregulación de los estudiantes, dado que, cuando el docente es capaz de dominar y poner en práctica su inteligencia emocional y sus competencias socioemocionales, esto va a influenciar de manera positiva en el trabajo de los estudiantes al reflejar el ejemplo que siguen de sus mentores.

Gardner (1987) establece que hay que potencializar las habilidades de los individuos lo cual sin duda conlleva a mejorar el nivel de creatividad, motivación e interés por el desarrollo de las actividades, de igual forma, los enfoques pedagógicos contemporáneos apuestan por una educación basada en las inteligencias múltiples y en el manejo y regulación de las emociones donde los estudiantes logren generar procesos de autorregulación y metacognición.

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, el interrogante principal de la investigación es ¿Cómo la inteligencia emocional del docente logra influenciar los procesos de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de bachillerato del Gimnasio Campestre San Rafael?, esta

pregunta a su vez demanda otras de carácter más específico que son: ¿De qué manera las emociones de los docentes influyen en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo logran los docentes manejar la inteligencia emocional para mejorar los procesos de autorregulación en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes en torno a la inteligencia emocional del docente? ¿Cuáles son los procesos de autorregulación que se gestan en los estudiantes a partir de la inteligencia emocional del docente? ¿Cuáles son los factores que influyen en la inteligencia emocional del docente?

1.3 Justificación

Esta investigación surge como una propuesta ante una problemática en el entorno educativo actual, pues se evidencia que un número importante de estudiantes del nivel escolar de bachillerato del Gimnasio Campestre San Rafael carecen de habilidades en su autorregulación de aprendizaje. Esta deficiencia, eventualmente afecta el desempeño académico de los estudiantes y el desarrollo de otras competencias que son relevantes en su nivel de formación.

De acuerdo con lo anterior, se considera que la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes depende de diversos factores que intervienen en el proceso de formación, como, por ejemplo: la gestión y manejo de habilidades emocionales por parte de los docentes ya que, la relación ineludible entre estos y los educandos va más allá que la simple manifestación de conocimientos y desarrollo de competencias en áreas específicas.

En consecuencia, la inteligencia emocional es un componente fundamental para la motivación y gestión pedagógica en el aula. Por lo cual, en el Gimnasio Campestre San Rafael es imperativo generar una propuesta investigativa que abarque esta problemática, ya que no se le ha dado la preeminencia necesaria.

Por tal razón, la presente investigación cobra relevancia, pues se pretende brindar una respuesta a las falencias mencionadas con anterioridad y así proveer de herramientas y recursos a los maestros e interesados en el fenómeno educativo. De esta manera, este proyecto beneficiará a la práctica docente, pues podría proponer nuevas perspectivas frente a las metodologías, estrategias pedagógicas y técnicas de enseñanza, que se están implementando en la actualidad.

Adicionalmente, la propuesta investigativa intenta solventar las falencias que se presentan en los ambientes de aprendizaje donde participan los estudiantes, siendo estos los mayores beneficiados en el proyecto, ya que, se brindarán respuestas hacia la práctica pedagógica, y así generar instrumentos y estrategias de enseñanza para mejorar la autorregulación en el aprendizaje de los educandos, su motivación en el colegio y por ende su rendimiento académico evidenciado en el desarrollo de sus competencias y habilidades específicas.

Por otra parte, la presente investigación no sólo intenta favorecer a una población o muestra específica, en sus problemáticas educativas, sino que, también se pretende dejar un antecedente de exploración y análisis que pueda brindar respuestas, instrumentos o puntos de partida para otras indagaciones o proyectos futuros en el contexto de la investigación educativa para otras instituciones o contextos pedagógicos.

Finalmente, el resultado de este proyecto contribuirá al diseño e implementación de estrategias pedagógicas del Gimnasio Campestre San Rafael, y, por otro lado, brindará respuestas significativas para el contexto educativo colombiano y la línea de investigación de autorregulación en el aprendizaje.

1.4 Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Determinar la influencia de la inteligencia emocional de los docentes en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de secundaria del Gimnasio Campestre San Rafael, Tenjo Cundinamarca.

1.4.2. Objetivos específicos

- Analizar la perspectiva de los docentes respecto a su inteligencia emocional en los procesos de autorregulación en el aula.
- Determinar de qué manera los procesos de autorregulación del aprendizaje se ven influenciados por la percepción de los estudiantes con respecto a la inteligencia emocional del docente.
- Establecer cómo influye la inteligencia emocional del docente en los procesos de autorregulación de los estudiantes.

1.5 Hipótesis o supuestos

- La labor docente está mediada por diferentes situaciones que miden de una u otra manera la efectividad de este en el aula, factores como la alta exigencia, cumplimiento de metas, desarrollo de planeaciones, contacto con los padres de familia y la misma práctica pedagógica someten al docente a un alto nivel de agotamiento físico y mental que pueden desencadenar en que el proceso de enseñanza no se cumpla de manera satisfactoria.

- El manejo de las competencias socio-emocionales por parte del docente permiten una mayor conexión con los estudiantes. Esto genera en ellos, una motivación e interés en su entorno de aprendizaje, logrando desarrollar la autorregulación en diversos contextos educativos, desencadenando un buen desempeño académico.

- La percepción por parte de los estudiantes con respecto a las competencias socio-emocionales de los docentes, en definitiva, mejora o disminuye la motivación y el desarrollo de la autorregulación por parte de los educandos, ya que, existe una mayor disposición en el entorno educativo. Adicionalmente, un docente competente a nivel emocional, podrá relacionarse mejor con sus estudiantes y así desarrollar las habilidades de estos.

- Los docentes, en definitiva, son conscientes de la importancia del desarrollo de las competencias socio-emocionales en el aula, no sólo porque esto genera efectos positivos en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, sino que también permiten mejorar su clima laboral, en cuanto a la toma de decisiones y en emprender nuevos retos profesionales.

1.6 Delimitación y limitaciones

1.6.1. Delimitación

La presente investigación se pretende desarrollar en el colegio Gimnasio Campestre San Rafael, el cual se encuentra ubicado en la vereda el Chacal del Municipio de Tenjo Cundinamarca, es una institución de carácter privado y perteneciente al calendario B. Desde el año 2008 el plantel educativo ofrece un programa académico en IB (Bachillerato Internacional) el cual busca formar a los estudiantes bajo diez perfiles que responden a una integralidad formativa

(solidarios, de mentalidad abierta, indagadores, comunicadores, informados, pensadores, íntegros, audaces, equilibrados y reflexivos).

Teniendo en cuenta las diversas áreas y exigencias que establece el plantel educativo, surge la necesidad de enfocar el proyecto en una muestra de la población de secundaria en la que aproximadamente se encuentran matriculados 240 estudiantes. En consecuencia, la propuesta brindará un mayor acercamiento a los posibles factores que incidan o influyan en la motivación y autogestión de los aprendices frente a sus alcances académicos, teniendo en cuenta también la labor de la planta docente y de aquellos elementos que afectan las competencias socioemocionales de los profesionales.

Delimitación poblacional: La delimitación de la población para fines de esta investigación está enfocada en los estudiantes y docentes de bachillerato de grados séptimos y octavos del Gimnasio Campestre San Rafael.

Delimitación espacial: La investigación se lleva a cabo en el Colegio Gimnasio Campestres San Rafael, perteneciente a la Corporación Educativa Minuto de Dios, en el municipio de Tenjo Cundinamarca. Inicialmente se realizó uso de los espacios físicos de la institución, pero debido a la pandemia producida por el COVID-19, la investigación tuvo que trasladarse a los ambientes virtuales en plataformas como Meet y Zoom.

Delimitación temporal: El desarrollo de la investigación se da en diferentes etapas: iniciando con la identificación de la población de grados séptimos y octavos en el año lectivo 2019-2020, seguido de las etapas de investigación sobre los conceptos del marco teórico; inteligencia emocional y autorregulación dentro del mismo periodo de tiempo mencionado anteriormente, posteriormente, durante el periodo de agosto de 2020 y junio de 2021, se realiza el

diseño de las estrategias metodológicas y las técnicas de investigación para continuar con la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, el análisis de la información y finalmente, las conclusiones de la investigación, todo lo anterior con el objetivo de finalizar en noviembre de 2021.

Delimitación teórica: El marco teórico de la investigación está determinado por las relaciones que se dan en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje en donde se establece la importancia de trabajar en los conceptos de inteligencia emocional y de autorregulación; partiendo de los postulados de Goleman y de Gardner y desglosando la inteligencia emocional en intrapersonal e interpersonal. Posteriormente se ahonda en la autorregulación del aprendizaje y sus respectivas etapas en donde se puede evidenciar ciertos procesos indispensables para lograr los objetivos de la investigación. Así mismo, se tiene en cuenta la relación existente entre la autorregulación y la motivación y el concepto de estrategias de aprendizaje.

Delimitación metodológica: La investigación se enmarca dentro de la metodología mixta de alcance exploratorio, descriptivo y correlacional y de tipo no experimental ya que inicialmente se busca determinar la población apta para la aplicación de los instrumentos de medición a través de encuestas, cuestionarios y grupos focales que puedan arrojar datos relevantes con el fin de identificar los factores de mayor incidencia y que respondan de una u otra manera a los objetivos planteados en la investigación, de esta manera, se realizará en un principio un análisis cuantitativo para posteriormente realizar un análisis cualitativo de la información recolectada.

1.6.2. Limitaciones

Como consecuencia de la pandemia, la normalidad escolar cambió por completo las dinámicas y prácticas educativas dentro del aula, siendo la virtualidad el medio por el cual se imparten las clases para toda la planta educativa. En cuanto a los recursos, se posibilita la implementación del proyecto en espacios virtuales (plataforma Moodle- encuentros sincrónicos) y físicos, esto dependiendo de las decisiones tomadas por el gobierno con respecto a la problemática que hoy se extiende por el país.

1.7 Glosario de términos

Autorregulación del aprendizaje: Según Zimmerman (2000) la autorregulación es el “proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales”. Por otro lado, para Vygotsky es “una especie de puente que salva la distancia entre lo que el alumno no puede hacer solo, pero puede hacer con la ayuda de un profesor o un compañero que posee la habilidad” (McCaslin y Hickey, 2001)

Inteligencia emocional: Goleman (1995) define la inteligencia emocional como: “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”. De igual manera, Salovey y Mayer (1997) afirman que “la inteligencia emocional es la habilidad de procesar información sobre las emociones propias y de los demás. Además, también incluye la capacidad de usar esta información como una guía para el pensamiento y el comportamiento”.

Metacognición: Flavell (1976), afirma que la metacognición, por un lado, se refiere "al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje" y, por otro, "a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto" (p.232). Otro autor que define este término es Carretero (2001), quien se refiere a la metacognición como el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo.

Afectividad: Achilli (1986) afirma que la afectividad en la construcción del "deber ser" del maestro se vincula con la fuerte ligazón emocional que se le atribuye a la relación docente-alumno. Aquello que significa la continuidad del rol materno-paterno (p.2).

Práctica docente: Achilli (1986) sostiene que la práctica docente "es el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro". (p.6).

Capítulo 2. Marco Referencial

En el presente capítulo se abordan todos los estamentos teóricos que sustentan la presente investigación, y que, por lo tanto, servirán de apoyo para el desarrollo del proyecto académico. Consecuentemente, se expondrán concepciones sobre la inteligencia emocional, desde la visión de Goleman, teniendo en cuenta que este es un aspecto clave para el desarrollo de los individuos y sus procesos de aprendizaje. Adicionalmente, se abordarán las concepciones teóricas de las competencias emocionales como habilidades blandas que permiten la interacción del sujeto en un entorno social y de intercambio, que, en este caso, influyen la labor docente en ambientes de formación.

Finalmente, se esbozará el tema de la autorregulación del aprendizaje desde la perspectiva de diversos autores, haciendo énfasis en las fases de: planeación, ejecución y reflexión como etapas esenciales para el desarrollo de diversas habilidades por parte de los sujetos. Las siguientes perspectivas y fundamentaciones teóricas solventarán y apoyarán de manera confiable el desarrollo de la presente investigación.

2.1. Inteligencia emocional

Numerosos autores e investigadores han generado proyectos en torno a la inteligencia emocional y su influencia e importancia en el desarrollo evolutivo de los individuos. La IE (inteligencia emocional) ha sido empleada en numerosas ocasiones para describir a aquellos sujetos que poseen habilidades que les permiten interactuar y sobrellevar diversos infortunios en el entorno social. Hoy en día, hablar de emociones es de suma importancia para diversas organizaciones, incluyendo los entornos educativos, ya que, los seres humanos vivimos principalmente impulsados y motivados por las emociones.

Al ser un factor determinante de comportamiento, las emociones deben ser controladas y reguladas por el propio individuo, para que las reacciones no se desborden, impidiéndole vivir en sociedad. Consecuentemente, se exponen diversas perspectivas y modelos que intentan no sólo definir lo que es la inteligencia emocional, sino cómo se puede evidenciar y demostrar en el comportamiento de los seres humanos. Gardner (1983), precursor de la teoría de las inteligencias múltiples, estipula en su trabajo dos tipos de inteligencia, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. Esta primera, hace referencia al autoconocimiento y autocontrol en el manejo de las emociones y sentimientos. La segunda, muestra la capacidad de reconocer los estados y emociones de los demás, permitiendo al individuo ser empático en el medio social (p. 190).

Posteriormente, Mayer y Salovey (1997) generan su propio modelo, teniendo en cuenta la discriminación y explicación teórica anterior con Gardner, para estos, la inteligencia emocional se basa en cuatro habilidades: la primera habilidad se desprende del entendimiento y comprensión de los estados emocionales propios, la segunda hace referencia a la percepción de los estados de ánimo y emociones de las demás personas, la tercera, se refiere a la generación de sentimientos que favorezcan el proceso mental y la cuarta se establece como la habilidad de controlar y dominar las emociones para sobrellevar cualquier adversidad y superar las dificultades en el medio (p.10). Desde este momento, la inteligencia emocional y el estudio sobre esta cobró importancia y más fuerza en diferentes áreas del conocimiento y productividad.

Surge otro enfoque desde la perspectiva de Goleman (1996) quien manifiesta que la IE es el conjunto de diversas habilidades que nos permiten motivarnos para desempeñar cualquier labor a pesar de los infortunios, de controlar nuestros estados de ánimo, de dominar aquellos impulsos generados por las emociones y de empatizar y confiar en las demás personas (p.36) en cualquier

entorno social en el que nos desenvolvemos. Más adelante, en otro estudio, Goleman (1999) profundiza sobre la inteligencia emocional en el manejo de las relaciones y los entornos sociales. En esta segunda oportunidad, se puede analizar como la inteligencia emocional cobra relevancia en los entornos laborales, ya que, las habilidades que hacen parte de la IE se manifiestan en situaciones como el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la toma de decisiones y la comunicación asertiva.

Adicionalmente, se explica el concepto de *competencia emocional*, en la que el autor manifiesta que es una combinación entre pensamiento y emoción (p.19) la competencia requiere el desarrollo de las habilidades cognitivas y la regulación de los sentimientos y emociones en una situación específica, este grado de dominio se puede manifestar por ejemplo, en una situación comunicativa, en la que la regulación del tono, énfasis y gesticulación de un sujeto puede captar la atención de su interlocutor o promover ciertos comportamientos de acuerdo a su objetivo. Esto, para el experto, hace parte de las habilidades que configuran la IE.

Siguiendo con la línea de la inteligencia emocional en el entorno laboral, se encuentra el enfoque de Weisinger (1998) quien expone que la IE es el dominio y manifestación de emociones que promueven pensamientos particulares y colectivos para obtener efectos positivos en una situación específica (p. 101). Por otra parte, se exponen cuatro elementos esenciales que conforman la inteligencia emocional y se expresan como capacidades: la primera se refiere a la percepción y expresión de emociones, la segunda hace énfasis en la voluntad del individuo para dominar sus impulsos y entender las reacciones de los demás, la tercera hace referencia al autoconocimiento, en el que predomina la reflexión y comprensión de lo que generan ciertas emociones o sentimientos y por último, la autorregulación en la manifestación de emociones. Así

mismo, se denomina la autoconciencia como la capacidad esencial que solidifica las demás para integrar la inteligencia emocional.

Desde la perspectiva de Martín (2018), la inteligencia emocional es la capacidad de gestionar y controlar las emociones de manera consciente, aceptando y brindando la importancia de este dominio como parte fundamental de la toma de decisiones para el éxito y la plenitud en la vida cotidiana (p.7). Por consiguiente, la inteligencia emocional ha sido llevada en numerosas investigaciones y proyectos que permiten establecer su importancia y su manifestación en diversos entornos sociales. Claramente, para el fenómeno educativo es de suma relevancia tener en cuenta las habilidades que circundan la inteligencia emocional, ya que hacen parte de las interacciones de aquellos que participan en los procesos de aprendizaje.

2.1.1. Inteligencia intrapersonal

Gardner (1999) con su teoría de las inteligencias múltiples, desarrolló las inteligencias personales, las cuales se dividen en dos: la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. Ambas inteligencias son antecesoras de lo que se conoce como inteligencia emocional, ya que abarcan las mismas habilidades y capacidades del sujeto en su autoconocimiento y relacionamiento en el medio social.

En consecuencia, para Gardner, la inteligencia intrapersonal se manifiesta y se va desarrollando de diversas maneras a nivel evolutivo del individuo. Haciendo referencia a la etapa madura, esta reúne diversas capacidades que favorecen el autoconocimiento y observación de las emociones y sentimientos propios. Es decir, la capacidad de discriminar y diferenciar entre sentimientos y emociones, interpretar y reconocer las reacciones a partir del autoanálisis, descubriendo el origen y motivo de estas. Así mismo, el individuo a partir de la reflexión actúa

en consecuencia determinado e impulsado por unos objetivos individuales que eventualmente lo conducen al éxito.

Adicionalmente, esta inteligencia guarda correspondencia con la personalidad y la formación de esta a través de los años. Los sujetos que desarrollan la inteligencia intrapersonal, conservan cualidades referentes a la autorregulación, disciplina, autocontrol, alta autoestima, reflexión, meditación, toma de decisiones a partir del análisis de contexto y auto proyección. Así mismo, los individuos que cuentan con estas condiciones, reconocen y comprenden cuáles son sus fortalezas y limitaciones en ciertos campos para posteriormente trabajar en aquellas oportunidades de mejora y solventar las dificultades encontradas.

Por otra parte, existen algunas explicaciones para que la inteligencia intrapersonal no se desarrolle como corresponde en algunas personas, por ejemplo, existen patologías, en las que se ve afectado el lóbulo frontal, y esto impide que los sujetos desarrollen las habilidades necesarias para el autocontrol, enfermedades como el alzheimer y trastornos como el autismo claramente afectan la manifestación de esta inteligencia y frenan significativamente las habilidades que la integran.

Como conclusión, la inteligencia intrapersonal, es un elemento o una pieza esencial que se articula coherentemente con la inteligencia emocional, ya que las habilidades y capacidades anteriormente mencionadas corresponden con las perspectivas y concepciones de los diversos autores que han estudiado y analizado la IE, así entonces, el desarrollo y la manifestación de la inteligencia intrapersonal es clave para el crecimiento de otras habilidades que hace parte de la integralidad del sujeto y complementan su desempeño en cualquier contexto.

2.1.2. Inteligencia interpersonal

En el apartado anterior nos referimos a una de las inteligencias que Gardner (1999) clasificó en sus inteligencias múltiples a partir del autoconocimiento del sujeto y de las diversas habilidades que podía potenciar de manera individual, para su propio avance y logro personal. En este espacio, describimos la inteligencia interpersonal como una de las aptitudes que hacen parte de la IE y que guardan correspondencia con las habilidades y capacidades que otros autores refieren.

La inteligencia interpersonal o en algunos apartados denominada inteligencia social, se refiere al conjunto de habilidades que le permiten al sujeto interactuar y comunicarse con los demás de manera eficaz. Sin embargo, no se debe entender como el relacionamiento constante o jovial con diversas personas, sino como la capacidad de comprender, interpretar y saber llevar la interacción con otros a partir de objetivos específicos. En otras palabras, una persona inteligente a nivel interpersonal es capaz de distinguir a las personas de acuerdo con sus reacciones, estados de ánimo y motivaciones, eventualmente, analiza estas características y se dirige hacia ellas teniendo en cuenta estas interpretaciones.

Así mismo, esta inteligencia incluye otras cualidades que se refieren al liderazgo, la elección de amistades o personas que hacen parte de la vida social de un individuo, también, se hace énfasis en la adaptabilidad y la apropiación de roles de acuerdo con un contexto específico, por ejemplo, el rol de miembro colaborativo o líder de equipo. En definitiva, la inteligencia interpersonal es de suma importancia para el buen relacionamiento y la interacción con las demás personas sobre todo en entornos laborales donde el intercambio comunicativo es constante o eje principal del ejercicio, como, por ejemplo, los ambientes educativos, comerciales o terapéuticos.

2.1.4 Inteligencia emocional en los docentes

La *educación emocional*, enfocada en la formación de la inteligencia emocional, propicia el desarrollo integral de sujetos capaces de establecer una relación armónica tanto con sí mismo como con sus pares y su entorno, con la sabiduría suficiente para enfrentar las dificultades que se puedan presentar dentro y fuera del aula de manera asertiva (Longobardi, 2002; Horno, 2004; Funes, 2006; Navarro, 2013; Redorta, Obiols & Bisquerra, 2014 citados en Pacheco, 2017) proceso que es de gran importancia que el docente aplique dentro de su contexto laboral, generando bienestar y armonía que permitirá ser intuida por los estudiantes quienes responderán dicha actitud de igual manera, haciendo que el rol de docente no sólo centre su función en procesos académicos sino formativos, cumpliendo con la formación integral que busca ejercer sobre el educando.

El *entorno educativo* está ligado a una planeación del docente, una planeación que toma los elementos del contexto para aplicarlos a su metodología de clase e involucrar al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también, según Vaello (2009), también requiere de una preparación específica que permita tener en cuenta los sentimientos, emociones e intereses del estudiante, lo que se manifiesta en varios aspectos como: los tipos de contenidos, los tipos de competencias que hay que educar y tipo de alumnado; todo esto ligado a la teoría que el aula está rodeada permanentemente de relaciones cargadas de emociones que no somos capaces de reprimir.

El docente debe ser guía ejemplar para el estudiante, este debe realizar procesos de introspectiva, de autoanálisis que permitan canalizar sus emociones, que muestre que su interior está educado. *Educación la interioridad* es enseñar a mirar hacia dentro. Es importante formar al

individuo para que pueda reconocer el mundo, pero también es importante que reconozca que cada sujeto que lo rodea es un mundo por descubrir. Es importante acompañar al estudiante en el proceso de reconocerse en el otro, que comprenda que sus acciones pueden repercutir en él. (Alonso, 2011, p. 59).

También es innegable que el sentir que transmite el docente afecta positiva o negativamente en el entusiasmo del estudiante, haciendo que este sienta más empatía o menos por lo presentado dentro del aula, ya que, como lo afirma Vaello (2009), sólo desde una determinada actitud del profesor se puede cambiar la actitud del alumnado, y esa actitud para por una intervención activa sobre una serie de condiciones referentes al alumno, al profesor o tarea, asumiendo un rol de entrenador de competencias emocionales, tanto de sus estudiantes como de sí mismo, pues no está exento de que dentro del contextos educativo se presenten asuntos de vital importancia en el procesos formativo y afectivo como la autoestima, resiliencia, automotivación, respeto, persistencia, autocontrol, responsabilidad, fuerza de voluntad o empatía.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede establecer que el docente que enfrenta los desafíos creando un clima de aula positivo, es decir, un profesor emocionalmente competente construye mejores bases en el proceso de enseñanza aprendizaje, brindando una formación integral al estudiante optimizando su labor al reflejar una actitud positiva, emotiva e incitadora al conocimiento.

2.1.5. Medición de la inteligencia emocional

Se ha realizado un recorrido y conceptualización sobre la inteligencia emocional y aquellas competencias y habilidades que la integran a partir de la perspectiva y fundamentación de varios autores y teóricos. La mayoría, concuerdan en que la medición de la IE puede ser

compleja, ya que, esta se manifiesta en entornos y situaciones específicas, donde los individuos pueden demostrar sus capacidades y desenvolverse genuinamente de acuerdo con sus alcances.

Cada investigador y precursor de la inteligencia emocional diseñó una herramienta para percibir y evaluar las habilidades que hacen parte de esta. De acuerdo con Extremera y Fernández (2004) las estrategias evaluativas por cada autor han sido reformadas a partir de la aplicación y análisis de estas en numerosas investigaciones aplicadas. Consecuentemente, existen varios instrumentos que pueden dar cuenta del nivel de la IE en los sujetos. Por ejemplo, el primero de estos se caracteriza por ser un autoinforme, en el que existen enunciados cortos y precisos en el que el sujeto evalúa su IE a partir de su propia percepción. Así mismo, se presentan algunas situaciones hipotéticas, en las cuales los individuos deben contestar que harían en estas circunstancias, cada ítem cuenta con un puntaje específico para luego ser tabulado y analizado por el aplicador (p. 212).

Por otro lado, existe otra estrategia para evaluar la IE de los individuos y podría complementar la herramienta anteriormente mencionada, se trata del análisis y estudio a través de la observación externa; en este caso, se pide la valoración y percepción de las personas que constantemente comparten con el sujeto para evaluar su comportamiento, manejo de competencias, habilidades sociales y comunicación hacia los demás. En este sentido, si el sujeto es un docente, se haría la encuesta con sus estudiantes, compañeros de trabajo y superiores. Adicionalmente, para mayor credibilidad existen encuestas con escalas predeterminadas para que los resultados obtenidos brinden mayor confiabilidad.

Consecuentemente, cada autor de acuerdo con su investigación plantea un modelo significativo que eventualmente empresas y organizaciones han adoptado para analizar la IE en el

entorno laboral y así mejorar el ambiente y la productividad en el contexto profesional. Los autores Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) diseñan un método para evaluar la IE, llamado Trait Meta -Mood Scale (TMMS) en la que existen tres subescalas: atención, claridad y reparación; adicionalmente, este instrumento cuenta con 48 ítems medibles con sus respectivas escalas predeterminadas. Así mismo, Fernández, Berrocal, Extremera y Ramos (2004) se basan en el mismo método sólo que utilizan 24 ítems para el análisis del IE.

Teniendo en cuenta estudios recientes, Merino, Lunahuaná y Pradhan (2017) aplicaron en su investigación la escala de inteligencia emocional WLEIS creada por los autores Chim Sum Wong y Kenneth S. Law (2002). Este instrumento es medido por un autoinforme, el cual contiene en total 16 ítems divididos de forma equitativa en cuatro factores con una definición específica. Las respuestas contaban con una escala de 1 a 7, cada una con una descripción referente a variables cualitativas. En cuanto a la descripción de los factores, el primer factor hace referencia al reconocimiento de las emociones propias, el segundo se define como el valor de las emociones de otras personas, el tercer factor incide en la autorregulación de las emociones y el cuarto factor consiste en la aplicación de las emociones para mejorar el trabajo.

La investigación obtuvo como conclusión la confiabilidad de los resultados en la aplicación de un instrumento para medir la IE en adultos heterogéneos a través de formularios Google en internet. Adicionalmente, se validan todos los datos para determinar en porcentajes el nivel de inteligencia emocional de la muestra elegida para este proceso.

Finalmente, existen diversas posibilidades que configuran los métodos e instrumentos de evaluación para medir la IE de los sujetos. Es indudable, que en la actualidad diversas empresas y organizaciones desde sus departamentos de psicología están interesados en este aspecto, ya que

los estudios e investigaciones demuestran que el desarrollo de la inteligencia emocional en las personas no sólo propicia un buen ambiente laboral y estabilidad en el ámbito social y personal, sino que promueve un mayor rendimiento, productividad y mejores resultados a mediano y largo plazo.

2.2 Autorregulación del aprendizaje

En el proceso de aprendizaje siempre se ha cuestionado la manera en que los estudiantes aprenden y cómo dicho proceso se evidencia en los resultados escolares, en este sentido, se debe partir de la autorregulación como estrategia educativa y mediante la cual se logra un nivel de apropiación del conocimiento, sin embargo, es necesario hacer un recorrido por las diferentes teorías que abordan el concepto de Autorregulación y que por lo tanto, manejan desde su perspectiva diferentes etapas y concepciones, inicialmente Skinner establece en su método operante, que la autorregulación del aprendizaje se da a partir de las conductas disfuncionales las cuales deben ser modificadas o reguladas, desde esta perspectiva se manejan tres subprocesos donde la misma persona es capaz de auto-supervisarse, es decir es consciente de conocer la frecuencia con la que realiza una acción o conducta, auto-instruirse cuando considera que la conducta no es la adecuada y auto-reforzarse cuando aparece la conducta deseada.

Por su parte, la teoría cognoscitivista social plantea que la autorregulación del aprendizaje está mediada por el interés u opciones que tenga el alumno por alcanzar unas metas determinadas, en este sentido, pueden existir variables que favorecen o no el proceso de autorregulación dentro de las cuales se destacan los valores, la autoeficacia de los aprendices y las metas que se plantean, así mismo, diferentes factores como las estrategias, métodos, entornos sociales y físicos y las técnicas de relajación empleadas en el desarrollo de la tarea.

En esta teoría se destacan tres procesos que determinan el alcance de la autorregulación: Auto-observación, determinada por la capacidad que tiene el estudiante de comparar su conducta con pares o modelos establecidos y reaccionar de manera positiva o negativa buscando ayuda para poder mejorar su proceso, por su parte el auto-enjuiciamiento pretende comparar el nivel inicial del estudiante respecto a las metas que se planteó, Schunk (2012), plantea que es necesario establecer comparaciones del desempeño social ya que esto puede determinar en gran medida la conveniencia de las conductas y por tanto, ayuda a autoevaluar el desempeño del individuo (p.408).

Finalmente, la auto-reacción es la reacción que se tiene hacia el proceso desarrollado con la tarea, la aceptación positiva del progreso que se ha tenido y, por tanto, la mejora de la autoeficacia, según Bandura (1997), “el individuo tiene percepciones y creencias sobre su propia autoeficacia, y estas percepciones y creencias afectan la forma como alcanza sus logros de aprendizaje autorregulado” (citado en Chávez y Rodríguez 2017, p.51).

Zimmerman (2011) en su naturaleza cíclica de la autorregulación establece que esta se transforma continuamente y está determinada por emociones y acciones, programadas y ajustadas con el fin de obtener las metas y objetivos personales, de esta manera, la autorregulación es cíclica ya que cambia durante el proceso de aprendizaje y por lo tanto, debe ser supervisada puesto que en el proceso de supervisión se pueden establecer cambios en las habilidades, comportamientos y conocimientos del individuo, se podría decir que la autorregulación está directamente relacionada con las diferentes estrategias que usan los estudiantes con el fin de cumplir las metas que se han propuesto en su proceso de aprendizaje y que sin duda los lleva a tener mejores resultados en sus desempeños académicos.

El modelo cíclico plantea el seguimiento de tres fases o subprocesos para la autorregulación del aprendizaje, una primera fase denominada de previsión donde se precede a un desempeño real y se fijan las condiciones para la acción, la segunda fase llamada de control o volitiva que implica procesos de aprendizaje como la atención y la acción, y una tercera fase de autorreflexión, en donde los individuos, una vez ocurrido el desempeño logran responder a los esfuerzos desarrollados. Finalmente, dicho modelo engloba la participación en la tarea ya que incorpora técnicas auto-regulatorias realizadas antes y después de la participación. (Zimmerman y Schunk, 2004, citado en Schunk 2012, p. 411).

Según Cháves (2015), en esta etapa el individuo es capaz de autoevaluarse teniendo en cuenta las experiencias vividas y puede así mismo, llegar a un proceso de metacognición ya que se retroalimenta de las situaciones y logra tomar decisiones, de esta manera modifica sus conductas, define las estrategias y vuelve nuevamente a iniciar el proceso de autorregulación.

Continuando con los aportes, es importante resaltar las contribuciones hechas por la teoría del procesamiento de la información la cual expone la autorregulación como una consciencia metacognitiva en la cual los aprendices relacionan los nuevos conocimientos con la información ya adquirida, al mismo tiempo supervisan, dirigen y regulan las acciones, en este sentido, los aprendices tienen un conocimiento previo de la tarea y saben cómo, dónde y de qué manera aprender. Dicha teoría establece diferentes métodos para lograr un aprendizaje autorregulado dentro de las cuales se destacan el repaso, la organización, comprensión, supervisión y la técnica afectiva que está relacionada con un clima propicio para el aprendizaje, de acuerdo con Schunk (2012) las técnicas afectivas son útiles en la medida en que permiten a los individuos o aprendices mantener la concentración en los aspectos relevantes de la tarea, así mismo, permiten un buen manejo del tiempo y ayudan a disminuir los índices de ansiedad. (p.425).

De otro lado, la teoría constructivista enfatiza que el aprendizaje es construido por los estudiantes y por tanto, la autorregulación es un proceso que surge directamente de los individuos, de esta manera, se incluyen una serie de funciones cognitivas y mentales como la memoria, evaluación, síntesis y planeación, así mismo, es necesario el uso de los símbolos culturales como como el lenguaje con el fin de construir significados del contenido y de las situaciones, en este sentido, se puede entender que los estudiantes están capacitados para adquirir estrategias de los contextos para modificarlos y adaptarlos de acuerdo a las necesidades de aprendizaje y de la misma manera incluirlos en sus procesos de autorregulación personal.

De acuerdo con Vygotsky los procesos auto-regulatorios abarcan una serie de procesos mentales en los cuales se destacan la memoria, la planeación, la síntesis y la evaluación, los cuales no son aislados del contexto en el cual está inmerso el individuo sino que al contrario éste influye en su proceso auto-regulatorio, así mismo, establece que “los individuos logran controlar de manera deliberada sus acciones y por lo tanto, autorregularse y en dicho proceso influyen la zona de desarrollo próximo (ZDP) y el lenguaje”. (Schunk, 2012, p. 442).

Es fundamental destacar que gran parte de las teorías anteriormente mencionadas evidencian la estrecha relación entre motivación y autorregulación, lo cual genera en el estudiante un interés por desarrollar procesos auto-regulatorios que lo llevan al cumplimiento de las metas establecidas y de esta manera obtener mejores resultados al finalizar la tarea y de una u otra forma lograr en el estudiante un proceso metacognitivo, que bien puede ser utilizado la próxima vez que se vea enfrentado a una tarea o meta.

Finalmente, revisados los estudios sobre autorregulación se puede concluir que es imperativo generar procesos auto-regulatorios en los estudiantes ya que esto no solo beneficia los resultados académicos sino que también desarrolla procesos cognitivos en los estudiantes que

pueden servir tanto en el campo académico como laboral, Schunk establece que la experticia dada con la práctica influye directamente en las transformaciones sociales y por lo tanto, en los procesos autorregulatorios individuales, de esta manera, disminuye en cierto grado el fracaso o rechazo a las diferentes tareas y se favorecen los procesos metacognitivos y autorreguladores.

2.2.1. Fases de la autorregulación

Como se ha expuesto anteriormente, Zimmerman es uno de los mayores exponentes del proceso de autorregulación, sus análisis denotan la más compuesta y detallada investigación y exposición de los procesos, fases, y aspectos que dicho proceso requiere para poderse llevar a cabo con total satisfacción dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Para esto, Zimmerman (2000) propone el modelo cíclico mencionado anteriormente, en este, propone un proceso metacognitivo de tres fases en donde el estudiante puede elaborar un proceso de metacognición detallado para desarrollar y evaluar su aprendizaje.

Según Zimmerman y Moylan (2009) el proceso de autorregulación empieza cuando el individuo está en la capacidad de analizar la tarea y logra fragmentarla de tal manera que la divide en componentes más pequeños y que, gracias al conocimiento previo de la misma establece una estrategia de trabajo personal para ejecutarla de la mejor manera posible, de esta manera, el estudiante da cuenta de un primer paso en el proceso de autoanálisis de pensamiento estableciendo sus objetivos. De acuerdo con Winne & Hadwin (1998) dichos objetivos parten de dos variables: los criterios de evaluación y el nivel de perfección que se quiere alcanzar.

2.2.1.1 Planeación

En esta fase, Zimmerman (2000) afirma que el estudiante tiene la oportunidad de analizar la tarea, cuestiona su capacidad para realizarla con éxito, establece sus metas y planifica, brindando las bases que le permitirán desarrollar y comprender lo propuesto por el educando, por ende, es importante tener en cuenta que el interés por desarrollar la tarea y la orientación motivacional son ejes centrales para establecer estrategias como la planificación, que incide directamente en la adecuada realización de la actividad.

Dependiendo del enfoque que brinde el docente en la actividad a proponer, el estudiante establece sus objetivos a partir de dos variables: los criterios de evaluación y el nivel de perfección que quiere alcanzar (Winne & Hadwin, 1998 citados en Panadero 2014. Pg. 453), criterios que le permitirán al estudiante establecerse a dónde quiere llegar en el desarrollo de la actividad, y qué habilidades requiere para su desarrollo.

La *planificación estratégica*, consiste en elaborar un plan de acción que el estudiante deberá seguir y elegir las estrategias adecuadas para tener éxito en la tarea, el estudiante deberá realizar un proceso de metacognición metódico, para poder tener los resultados esperados. La planificación es un proceso autorregulatorio por excelencia, siendo además un predictor del éxito que se tendrá en la tarea: a mayor tiempo de planificación mejores resultados (Zimmerman, 2008).

Pintrich (2004) también resalta la importancia de esta fase a la que llama “Preparación, Planificación y Activación”, donde el estudiante tiene la oportunidad de revisar los conceptos previos que posee sobre un tema, planear de qué manera podrá realizar sus actividades; estableciendo metas en su desempeño, evaluando el tiempo que se dispondrá para cada tarea, el esfuerzo que se pondrá en ella según la exigencia que ésta le proponga.

2.2.1.2 Ejecución

El *proceso de ejecución* según lo expone Panadero (2014), es donde el estudiante procederá a realizar la actividad, basado en lo que planeó en la primera fase, durante la ejecución es importante que el alumno mantenga la concentración y utilice las estrategias de aprendizaje adecuadas para que no disminuyan su interés y motivación y para alcanzar los objetivos de aprendizaje Zimmerman afirma que para poder realizar una ejecución apropiada, se debe realizar distintas acciones o procesos que difieren según la teoría autorregulatoria de la que se parta, siendo los principales son la auto-observación y el auto-control. Zimmerman y Moylan (2009).

De igual manera, Pintrich (2004) en esta fase hace relación con dos momentos propuestos por él, una fase de Monitoreo y la otra de control, donde el estudiante debe analizar cuánto tiempo ha dispuesto en la actividad, si a través de lo realizado ha podido comprender lo propuesto en la meta de aprendizaje, realizando un proceso metacognitivo de su entendimiento, rendimiento y motivación frente a la actividad. En esta fase es importante que el estudiante logre evaluar el proceso que estableció en la fase anterior, tomando las medidas y acciones pertinentes para mejorar el contexto y las condiciones que le permitan llevar a cabo las metas establecidas.

2.2.1.3 Reflexión

Durante esta fase, el estudiante autoevalúa el proceso y los resultados obtenidos entendiendo las causas de su rendimiento, concluyendo si este fue positivo, o brindó un resultado opuesto a lo esperado. Es necesario enfatizar que la “(...) autoevaluación se basa, no sólo en los criterios de evaluación, sino también en los objetivos que fijó el alumno al principio de la actividad, así como en su nivel de exigencia” (Winne, 2011 citado en Panadero 2014, p. 457), por lo cual, por más que un grupo de estudiantes haya sido evaluado bajo los mismos criterios, el

proceso de reflexión será distinto, generando en el estudiante un sentimiento que corresponda al éxito o fracaso del proceso.

Complementando este proceso, Pintrich (2004) establece la fase de evaluación, donde el estudiante debe ser capaz de comparar su rendimiento frente a la meta de aprendizaje propuesta emitiendo juicios acerca de su desempeño, se asemeja a la propuesta de Zimmerman en el sentido en que el estudiante podrá ver si el proceso que se llevó a cabo fue satisfactorio o no, llevando a que se plantee si las estrategias utilizadas fueron óptimas para su desempeño, y de esta manera establecer cuál es la mejor manera de aprender.

2.3 Motivación y autorregulación del aprendizaje

Como se planteó anteriormente, la autorregulación es un proceso que depende en gran medida de diferentes factores, en este sentido, es necesario recalcar la estrecha relación que existe entre la motivación y la autorregulación del aprendizaje, ya que la motivación se concibe como una incitación en la cual el individuo se encamina para cumplir las metas propuestas (Schunk 2012). El establecimiento de objetivos es la parte inicial en el proceso de autorregulación del aprendizaje, dado que si se establecen metas apropiadas existe un alto compromiso para el desarrollo de las mismas favoreciendo así el proceso de autorregulación y por ende el de motivación.

Desde la perspectiva sociocognitiva se establece una relación entre la motivación y la autoeficacia, como lo señala Pintrich y Schunk (2002) cuando el sujeto se enfrenta a una tarea tiene la creencia de que va tener éxito y al obtenerlo desencadena o acrecienta la confianza del sujeto en sí mismo y por lo tanto, tiene la capacidad de enfrentarse a tareas similares o asociadas, esto sin duda, es una fuente de motivación para emprender nuevas acciones, de esta manera entre

más creencia se tenga de la capacidad para realizar una tarea, mayor va a ser el esfuerzo y la dedicación en el desarrollo de la misma.

Tapia (1995), establece que la motivación transgrede la manera de pensar y por lo tanto el aprendizaje. Así mismo, ocurre con las motivaciones extrínsecas e intrínsecas, las cuales repercuten de forma distinta en el aprendizaje, en este sentido, la motivación extrínseca se relaciona con aquellas acciones que llevan al estudiante a obtener beneficios que no están directamente relacionados con la tarea. Según Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) la motivación extrínseca se relaciona con “la consecución de otras metas que en el campo escolar suelen fijarse en obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, entre otros” (p.108).

De otro lado, la motivación intrínseca está más ligada al interés que la tarea despierta en el estudiante, es decir, no se requiere de la consecución de otras metas si no que la misma actividad despierta motivación para ser realizada, en este sentido, Herczeg y Lapegna (2010) plantean que este tipo de motivación genera mejores resultados en la realización de la tarea ya que “apunta, esencialmente, al interés en la actividad, la curiosidad, el desafío por el logro, y esto llevaría a un mayor esfuerzo mental y mayor compromiso” (p.16). En este sentido, el desarrollo de estrategias de aprendizaje permite al estudiante encontrar la manera más efectiva de llevar a cabo la tarea y con esto se genera cierto grado de autorregulación del aprendizaje.

Teniendo en cuenta que la motivación tiene efectos importantes en los procesos de autorregulación, los anteriores planteamientos encaminan el desarrollo del presente proyecto en la percepción de que si un estudiante se encuentra motivado más fácil le será llevar a cabo las tareas y en este sentido, podrá establecer sus propios objetivos y supervisar su aprendizaje, en otras palabras, podría ser un estudiante autorregulador de su proceso de aprendizaje.

2.4 Estrategias de aprendizaje

El aprendizaje autorregulado depende de ciertas características o estrategias que permiten que el individuo pueda llevar a cabo una tarea, en este sentido, las estrategias de aprendizaje cumplen un rol importante en los procesos autorregulatorios de los estudiantes, de acuerdo con Herczeg y Lapegna, (2010) las estrategias se pueden clasificar en cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, Herczeg y Lapegna (2010) establecen que las estrategias cognitivas involucran la interrelación del sujeto con la materia donde se deben emplear técnicas específicas con el fin de solucionar un problema o llevar a cabo una tarea de aprendizaje, es decir, las estrategias cognitivas son aquellas que le permiten al individuo adquirir información, activar conocimientos previos y relacionarlos con la nueva información. Dentro de estas se pueden encontrar las estrategias de repaso, elaboración y organización de la información; inferencia, deducción; memorización; pensamiento crítico. (Pintrich y García 1993)

De acuerdo con Gutiérrez (2015), las estrategias de repaso inciden directamente sobre los procesos de atención y codificación pero no lo hacen en la integración del conocimiento previo con la nueva información, por lo tanto, sólo permiten un procesamiento de la información de manera superficial, por su parte, las estrategias de elaboración y organización permiten que el material de estudio sea analizado de manera más profunda, desencadenando así el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes.

Por su parte Gutiérrez (2015) establece que las estrategias metacognitivas son todas aquellas que llevan a que el estudiante reflexione y sea crítico de su proceso de aprendizaje y sea

capaz de autoevaluarse (p.66), es decir, que en su proceso pueda saber qué aprender y cómo hacerlo, en este rubro de estrategias se encuentran las de planeación, control y regulación.

Las estrategias de planeación ayudan a activar los conocimientos previos para de esta manera llegar a una organización y comprensión de la tarea, en las estrategias de control se puede ver un proceso de atención y reflexión en cuanto a la manera en la que se está llevando a cabo el proceso y por último, las estrategias de regulación permiten al estudiante adaptar las acciones cognitivas necesarias de acuerdo a la función del control previo para así encontrar la mejor manera de desarrollar futuras tareas. (Gutiérrez, 2015).

Finalmente, las estrategias de manejo de recursos están determinadas por factores personal-afectivos que hacen parte del aprendizaje y dentro de las cuales están el ambiente y organización del espacio de aprendizaje, el esfuerzo, el aprendizaje con pares (docentes y compañeros) y la búsqueda de ayuda. (Pintrich, Smith, García, McKeachie, 1991 citado en Herczeg y Lapegna, 2010, p.14).

De esta manera se hace referencia a las diferentes estrategias de aprendizaje que de una u otra manera pueden influir en los procesos autorreguladores de los estudiantes y que para los fines de este estudio pueden dar luces sobre posibles implicaciones en el proceso de aprendizaje.

2.5 Políticas educativas

En el marco de la ley general de educación 115 y específicamente en el artículo 5 de los fines de la educación, de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, se establece que una de las finalidades de la educación a nivel nacional es favorecer la formación integral, física, psíquica, intelectual moral, social, afectiva, ética y cívica, así como el pleno desarrollo de la persona sin ningún tipo de limitación. En este sentido, y con el propósito de relacionar las

políticas educativas al desarrollo de la investigación, se profundiza en la importancia de la educación socioemocional en los estudiantes, la cual se trabaja desde el Ministerio de Educación Nacional con la implementación de una estrategia llamada Paso a Paso, programa de educación socioemocional la cual se compone de actividades que buscan generar en el estudiante el desarrollo de competencias socioemocionales a través de herramientas guiadas por los docentes, dichas estrategias están diseñadas para estudiantes de educación secundaria y media.

En el plan estratégico institucional 2019-2022 se establece que es de vital importancia diseñar estrategias curriculares y pedagógicas que favorezcan las competencias socioemocionales a partir de la primera infancia y hasta la vida adulta, y de esta manera se incentive el desarrollo de alternativas metodológicas que puedan ser trabajadas desde el aula, iniciando en los primeros grados y haciendo mayor énfasis en la educación media.

De otro lado, es importante mencionar que en cuanto a las emociones de los docentes no hay una política o lineamiento establecido, sin embargo, dentro del plan estratégico institucional se busca desarrollar una estrategia de entornos escolares para la vida, la convivencia y la ciudadanía la cual estaría enfocada en las emociones para la vida haciendo énfasis en la capacitación de los diferentes actores del proceso educativo como son los docentes, estudiantes y familias.

Por último, abordando el concepto de autorregulación, Colombia cuenta con un instrumento de aseguración de calidad conocido como Acreditación Voluntaria de Alta Calidad (AAC) el cual busca promover que las instituciones realicen procesos de autoevaluación y autorregulación a fin de mejorar la calidad educativa brindada, lo cual beneficia a los estudiantes ya que recibirán una formación de alta calidad que a su vez podrán imitar en sus propios procesos auto formativos.

Capítulo 3. Método

Este capítulo define el método de estudio en el cual se enmarca la presente investigación, estableciendo una metodología de tipo mixto, juntando los paradigmas cualitativo y cuantitativo, donde se busca dar respuesta y evidencia tanto a los interrogantes e hipótesis planteados, como a los objetivos específicos establecidos, permitiendo una interpretación más amplia y profunda del tema de investigación y una comprensión integral del mismo, ya que se busca plantear una relación entre la dimensión emocional del ser sobre la formación del mismo, como en este caso, la inteligencia emocional de los docentes sobre la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de grados séptimo y octavo en el Gimnasio Campestre San Rafael.

3.1 Enfoque metodológico

El presente estudio tuvo como finalidad identificar la incidencia de la inteligencia emocional del docente en la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de básica secundaria. Para la realización del mismo, se tomó como enfoque metodológico el método mixto, ya que como lo afirma Pereira (2011), este permite potenciar la posibilidad de comprensión de los fenómenos en estudio, especialmente, si estos se refieren a campos complejos en donde está involucrado el ser humano y su diversidad.

El diseño mixto de investigación permite la integración de los enfoques cualitativos y cuantitativos en donde cada uno de estos aporta los instrumentos y herramientas que revelan de una manera más factible las variaciones que pueden existir en la población objeto de estudio, dando resultados más verídicos e interpretaciones más acordes a los contextos estudiados.

Exaltando que el enfoque mixto facilita una mejor interpretación y comprensión del fenómeno a investigar al combinar los enfoques cualitativo y cuantitativo, esto permite obtener resultados más detallados que soporten o descarten las hipótesis planteadas en el capítulo uno de la presente investigación. Para ello, se estableció una investigación con método mixto, dado que se combinan en una misma fase de investigación tanto el método cuantitativo el cual se enfoca en los docentes, como el cualitativo que se centra en los estudiantes; esta es de estatus dominante, ya que los instrumentos de recolección se basan en la priorización de los objetivos de la investigación; también es de orden secuencial cuantitativo-cualitativo ya que primero se enfoca en la recolección de los datos por parte de los docentes a través del cuestionario, para posteriormente centrarse en los estudiantes por medio del diario de campo, la entrevista semiestructurada y matriz, dando mayor relevancia a esta última parte en la obtención de los resultados.

Para comprender de mejor manera lo mencionado anteriormente, se aclara que desde el componente cuantitativo se analiza el nivel de inteligencia emocional del docente por medio de un cuestionario que permite categorizar dicho criterio, y desde el punto de vista cualitativo, se analiza a través de una entrevista semiestructurada y un diario de campo que se realizó a partir de un seguimiento a las clases de los docentes seleccionados, cómo la inteligencia emocional afecta los procesos de autorregulación del aprendizaje. Para establecer lo anterior, se debió determinar en el cuestionario cuáles son los perfiles de los docentes respecto a su inteligencia emocional, para luego poder relacionar dicho perfil emocional con los procesos de autorregulación de los estudiantes.

Por último, cabe mencionar que este proyecto investigativo es de tipo correlacional ya que se buscó establecer la relación entre la inteligencia emocional y la autorregulación del

aprendizaje de los estudiantes. Los estudios correlacionales miden dos o más variables que se pretende ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos y después se analiza la correlación (Hernández et al., 1997). También posee alcance exploratorio, descriptivo, de tipo no experimental, dado que se realizó sin manipular deliberadamente las variables, sino que a partir de ellas se logra dar respuesta a los interrogantes planteados al inicio de este proyecto.

3.2 Población

La presente investigación contó con la participación de estudiantes y docentes de la Institución Educativa Gimnasio Campestre San Rafael, ubicada en el municipio de Tenjo. Dichos participantes habitan en la ciudad de Bogotá y municipios cercanos como Mosquera, Funza, Chía y Cota. Adicionalmente, pertenecen a un estrato socioeconómico medio alto, los sujetos de estudio correspondientes a estudiantes se caracterizan por pertenecer a los niveles de séptimo y octavo grado, con edades de un rango entre los 12 y 14 años. Se escogió dicha población debido a la etapa emocional que están desarrollando, dado que en esta es más fácil expresar emotividad frente a diversas situaciones que se desarrollan en la clase.

Con respecto a la categoría de docentes, se cuenta con la planta de profesores de la sección de bachillerato, quienes pertenecen a diferentes áreas del conocimiento e imparten las asignaturas que corresponden a los niveles académicos seleccionados en esta investigación. La mayoría de los docentes cuenta con el desarrollo de Maestría y manejan una segunda lengua, así mismo, sus edades oscilan entre los 30 y 45 años. La carga académica para cada docente es de 26 horas a la semana en promedio.

3.2.1. Población y muestra

Ludewig (s.f.) define a la población como un grupo finito o infinito de personas, objetos o seres que conservan unas características semejantes dentro de un contexto definido. La muestra por su parte es un subgrupo de aquella población que sirve como punto de referencia o representatividad para aquel conjunto.

Tabla 1.

Población y muestra

Institución	Población	Muestra	Tipo de muestra
Institución educativa Gimnasio Campestre San Rafael	23 docentes de todas las áreas	22 docentes de todas las áreas	No probabilística por conveniencia
	78 estudiantes de los grados séptimo y octavo	40 estudiantes de los grados séptimo y octavo.	Probabilístico aleatorio estratificado

Nota. Tabla 1. Población y muestra. Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior, se representa la institución en la que se desarrolla la investigación, las dos poblaciones con las que se ejecutó el estudio y las muestras significativas por cada grupo.

3.2.2. Muestra

Como se manifestó en el punto anterior, el presente estudio contó con dos poblaciones que, de acuerdo con las variables que cada una conserva, se correlacionan en el contexto en el que se desenvuelven. Por consiguiente, el proceso de muestreo para cada grupo es particular en cuanto a la propósito y necesidades que se tienen en este estudio. En este sentido, para la población de docentes la muestra fue no probabilística por conveniencia, ya que, de acuerdo con

la intención de esta investigación, se buscó perfilar y categorizar a los docentes en cuanto a su inteligencia emocional enmarcada en habilidades intrapersonales e interpersonales dentro de su entorno laboral.

Se procedió a realizar una obtención de la muestra, teniendo en cuenta las siguientes variables:

N= Tamaño de la población o universo

Z = Nivel de confianza

e= Error de estimación máximo esperado

p= Probabilidad que suceda

q= Probabilidad que no suceda

Arrojando que:

$$n = \frac{N * Z_a^2 * p * q}{e^2 * (N-1) + Z_a^2 * p * q}$$

$$n = \frac{23 * 1.96^2 * 0.6 * 0.4}{0.05^2 * (23-1) + 1.96^2 * 0.6 * 0.4}$$

$$n = 22$$

En cuanto a la población de estudiantes, el proceso de muestreo fue probabilístico aleatorio estratificado (Morales 2011), ya que, por cada curso se eligió de manera aleatoria 10 estudiantes que representaran cada nivel académico y diversos perfiles de autorregulación, en total la muestra estuvo conformada por 40 estudiantes. Adicionalmente, se evidenció una muestra

heterogénea, con manifestaciones de comportamiento y percepciones diversas que permitieran la correlación y comparación de variables en el presente estudio.

3.3 Categorización

Teniendo en cuenta la metodología de la investigación, que en este caso conserva un carácter mixto, se manifiestan una serie de datos e información que es fue necesario esquematizar o categorizar. En palabras de Romero (2005) la categorización es la manera de clasificar y encasillar conceptualmente los términos o elementos que se focalizan en la investigación. En consecuencia, el proceso analítico de los datos se puede individualizar en algunas de estas categorías o subcategorías, permitiendo el relacionamiento, la comparación y la lectura de la información en los resultados. A continuación, se evidencian las categorías y subcategorías de la investigación, relacionadas con los objetivos planteados, adicionalmente, se exponen los instrumentos de recolección de datos que se vinculan directamente con cada grupo categoría.

Tabla 2.

Categorización.

Objetivos específicos	Categorías de investigación	Subcategorías	Instrumentos
Analizar la perspectiva de los docentes respecto a su inteligencia emocional en los procesos de autorregulación en el aula.	Medición de la Inteligencia emocional	Reconocimiento de las emociones propias (SEA). Reconocimiento de las emociones de los demás (OEA). Uso de la emoción para facilitar la labor (UOE) Regulación de las propias emociones (ROE).	Cuestionario de inteligencia emocional. Grupo focal de docentes.

Determinar de qué manera los procesos de autorregulación del aprendizaje se ven influenciados por la percepción de los estudiantes respecto a la inteligencia emocional del docente.	Autorregulación del aprendizaje	Fases de la autorregulación: - Planeación - Ejecución - Reflexión. Motivación Estrategias de aprendizaje	Entrevista estructurada Entrevista grupal.
Establecer cómo influye la inteligencia emocional del docente en los procesos de autorregulación de los estudiantes.	Inteligencia emocional	Inteligencia emocional del docente: Inteligencia intrapersonal. Inteligencia interpersonal.	Diario de campo.

Nota. Tabla 2. Descripción de las categorías y subcategorías de la investigación. Fuente: elaboración propia.

3.4 Instrumentos

Los instrumentos investigativos que se usaron para la recolección de datos se basaron en una encuesta que facilitó el poder identificar el nivel de inteligencia emocional que poseen los docentes, un grupo focal con los docentes seleccionados que permitió reafirmar la escala emocional de los mismos, una entrevista estructurada aplicada a los estudiantes de los grados séptimo y octavo que representaban diversos perfiles de autorregulación, diario de campo que permitió documentar las actividades académicas de los docentes seleccionados y su posible influencia sobre los estudiantes. Finalmente, se aplicó un grupo focal a los estudiantes, el cual permitió profundizar en la percepción que estos tienen de los docentes seleccionados.

3.4.1. Instrumento A: CIE (Cuestionario Inteligencia Emocional).

Para Aburto (2005) el cuestionario es un instrumento de recolección de información en el que se formulan cierta cantidad de preguntas completamente estandarizadas y definidas para aplicarse de la misma manera a todos los participantes o encuestados. Particularmente, para esta investigación el cuestionario se compone de preguntas cerradas con una escala o categorización de respuesta única. Está creado con el objetivo de analizar el nivel de inteligencia emocional de los docentes que enseñan en los grados séptimo y octavo del Gimnasio Campestre San Rafael. El instrumento cuenta con 16 ítems divididos en cuatro enfoques: SEA: evaluación de las propias emociones, OEA: evaluación en la percepción de las emociones de otros, UOE: uso de las emociones en el entorno y ROE: regulación de las emociones y está basado en la escala de inteligencia emocional Wong-Law (WLEIS) (ver apéndice B).

3.4.2. Instrumento B: GFD (Grupo Focal de Docentes).

De acuerdo con Hernández et al. (2014) el grupo de enfoque o grupo focal es una estrategia de recolección de información en la que se realiza una entrevista grupal con un número reducido de participantes. En esta entrevista, predomina el ambiente relajado e informal que se genera en torno a la discusión. Esta técnica se empleó con el fin de reafirmar los resultados en la escala de inteligencia emocional de cuatro perfiles docentes. De esta manera, se exploró y se indagó sobre la percepción de los docentes y el manejo de sus emociones, actitudes y comunicación con los estudiantes en ambientes de aprendizaje reales. El discurso de cada docente fue analizado y contrastado con la escala de inteligencia emocional (WLEIS) obtenida.

La estructura esta integrada por 10 preguntas abiertas que buscaron profundizar en el manejo de las emociones por parte de los docentes y en posibles reacciones frente a situaciones

recurrentes en las aulas de clase. En consecuencia, se genera un análisis a partir de la interacción del grupo que es grabado en una sesión virtual (ver apéndice B)

3.4.3. Instrumento C:EE (Entrevista Estructurada).

Según Díaz et al. (2013), la entrevista estructurada es aquella donde las preguntas se formulan previamente al desarrollo de esta, se elabora con un orden y categorías específico. Esta se aplica rigurosamente a todos los sujetos de estudio, estos no pueden realizar ningún tipo de comentarios, ni apreciaciones aparte de lo que se le requiere. Las preguntas de este instrumento son de tipo cerrado y el entrevistado sólo puede afirmar, negar o contestar una respuesta concreta. Una de las ventajas de este instrumento de recolección de información es que provee una alta objetividad y confiabilidad, también facilita el análisis y clasificación de los datos a la hora de ser estudiado, por otro lado, la rigidez de este instrumento puede hacer que el sujeto que se entrevista no se adapte a él fácilmente.

En el presente trabajo investigativo se realizó una entrevista de 16 preguntas a 40 estudiantes la cual permite identificar el nivel de inteligencia emocional que percibe de los maestros seleccionados y cómo esto afecta en sus niveles de autorregulación del aprendizaje en las asignaturas de los mismos (ver apéndice B).

3.4.4. Instrumento D: GFE (Grupo Focal Estudiantes).

Flick (2007) define la entrevista grupal como un pequeño grupo de personas, de seis a ocho, las cuales se reúnen a discutir sobre un tema específico, durante un tiempo máximo de dos horas. En este tipo de instrumento, el entrevistador debe ser muy flexible y persuasivo con los entrevistados, debe definir previamente las preguntas para que los datos que se quieren recolectar

sean brindados de manera satisfactoria, reduciendo las probabilidades de opiniones falsas. Este instrumento se diferencia de un grupo focal en cuanto brinda un diálogo más estructurado con el entrevistado, cerrando las posibilidades que este desvíe el tema central.

En la presente investigación, se elaboró un guion de 16 preguntas, las cuales fueron aplicadas a los estudiantes de séptimo y octavo, estos se dividieron en grupos de 10 estudiantes para lograr una correcta recolección. Las respuestas fueron recopiladas por medio de una grabación de la cual, posteriormente, se realizó una transcripción, arrojando la percepción que tienen de la influencia de la inteligencia emocional de los docentes sobre su proceso de autorregulación (ver apéndice B).

3.4.5. Instrumento E: DC (Diario de Campo).

Para Hernández et al. (2014) el diario de campo es un método de observación que permite llevar registros y elaborar anotaciones sobre determinadas actuaciones o comportamientos, descripciones del ambiente (iniciales y posteriores) que abarcan lugares, personas, relaciones y eventos. En esta investigación, el diario de campo permitió la recolección de datos a partir de la observación de sesiones de clase virtuales y presenciales donde se tuvo como base una rúbrica con criterios establecidos en los que se puede evidenciar la relación del docente con los estudiantes, dicha rúbrica estuvo compuesta de 20 ítems que permitieron un acercamiento al fenómeno estudiado, por una parte se observó la práctica docente y por otra se tuvo en cuenta las reacciones y comportamientos de los estudiantes. Es importante resaltar que el investigador se mantiene al margen del fenómeno estudiado, pues es solo un espectador pasivo, limitándose solo a registrar la información que se le plantea en la rejilla de observación con el objetivo de obtener una mayor objetividad y veracidad posible (ver apéndice B).

3.5. Validación de instrumentos

3.5.1. Juicio de expertos

La validación de instrumentos para la presente investigación estuvo a cargo de Jennipher Rodríguez, Licenciada en Biología y Educación ambiental de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Docencia mediada por las TIC de la Universidad de San Buenaventura y Magíster en Educación de la Universidad Militar Nueva Granada, actualmente se desempeña como docente Universitaria de la Corporación Minuto de Dios y Mayra Gysell Díaz, Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre de Colombia, Magíster en Educación y Desarrollo Social de la Universidad Pedagógica Nacional-CINDE la cual se desempeña como docente de inglés en el nivel de básica secundaria (Ver apéndice C).

La validación se realizó a través de la presentación de las instrucciones para la observación y revisión de los instrumentos de la investigación, (ver apéndice D), con el objetivo de revisar y contrastar las anotaciones y observaciones de cada uno de ellos para verificar la pertinencia de las preguntas respecto al tema abordado.

Como resultado, y a partir de las correcciones realizadas por las expertas se hizo una adecuación al diario de campo y a la entrevista grupal en cuanto a forma (conectores -puntuación- ortografía) finalmente, la confiabilidad de los instrumentos arrojó que existe objetividad en variables, así mismo, la cantidad de preguntas son acordes al propósito de la investigación.

3.5.2. Pilotaje

El pilotaje desarrollado en esta investigación se realizó con el objetivo de probar y validar los instrumentos a través de una “validez aparente” para demostrar que el instrumento mide las categorías expuestas. El cuestionario de inteligencia emocional fue aplicado a cuatro docentes de manera presencial y en el que se evidenció que las preguntas son de fácil interpretación para los educadores y no necesitaron de mayor explicación o aclaración; por su parte, la entrevista semiestructurada y la entrevista grupal aplicada a 10 estudiantes mostró que algunas preguntas deben ser aclaradas para mejorar la comprensión de los estudiantes (Ver apéndice C).

3.6 Procedimiento

El procedimiento metodológico se concibe como un proceso preciso, el cual es realizado de manera secuencial para lograr la recolección, organización y sistematización de los datos, ya sea de manera teórica o experimental.

Para los fines de la presente investigación se crearon instrumentos de recolección basados en la metodología mixta dado su carácter cualitativo y cuantitativo con una predominancia en el enfoque Cualitativo. Dichos instrumentos tal y como lo afirma Hernández et al (2014) emplean lo confiable, válido y objetivo, finalmente dicho procedimiento se desarrolló teniendo en cuenta las fases que se explican en el siguiente apartado.

3.6.1 Fases del trabajo de campo

Fase 1: Inicia con la autorización y el consentimiento informado a la rectora de la institución Gimnasio Campestre San Rafael y a los padres de familia de los estudiantes que participan del proceso investigativo (ver apéndice A).

Fase 2: Diseño de los instrumentos que permiten la recolección de la información teniendo en cuenta los objetivos planteados (ver apéndice B).

Fase 3: Validación de los instrumentos por parte de dos expertos en educación en donde se busca establecer la pertinencia y fiabilidad de estos (ver apéndice C).

Fase 4: Se realiza un pilotaje con los instrumentos diseñados, el cual se aplica a una minoría escogida aleatoriamente, esto con el fin de establecer si los instrumentos son pertinentes y realizar los ajustes en caso de ser necesario (ver apéndice C).

Fase 5: Aplicación de los instrumentos de investigación a la población involucrada iniciando con el cuestionario de inteligencia emocional a docentes, para determinar los cuatro perfiles de inteligencia emocional con los cuales se va a desarrollar la investigación, posteriormente se realiza el grupo focal a los cuatro docentes seleccionados para luego iniciar con la aplicación de la entrevista estructurada a los estudiantes quienes la realizan de manera individual, una vez hecha la entrevista se procede a realizar la entrevista grupal para confirmar las respuestas dadas en la entrevista estructurada, finalmente se hacen observaciones de clase las cuales tuvieron como instrumento de recolección el diario de campo donde se registró la experiencia que se desarrolla dentro del aula (ver apéndice D).

Fase 6: Organización y sistematización de datos en donde se hace la recolección de la información en dos momentos: inicialmente se recoge la información del grupo de docentes para determinar cuáles son aptos para la participación en la investigación, seguidamente se lleva a cabo la recopilación de la información en cuanto a los estudiantes. La sistematización de los datos se llevó a cabo de manera general haciendo uso de la herramienta Google Forms, Excel y Word, y de una matriz de análisis categorial, destacando aquellas con un índice de recurrencia

alto lo cual hacía que fueran pertinentes de acuerdo con los objetivos de investigación. Fue clave el proceso de codificación abierta (ver apéndice E).

Fase 7: Para todo el proceso de sistematización y análisis de los datos, fueron determinantes herramientas como Google Forms, Excel y Word; instrumentos como las matrices de análisis categorial; técnicas como la identificación de recurrencias, la reducción de datos y la identificación y jerarquización de hallazgos emergentes y finales; y procedimientos metodológicos como la exposición de resultados a través de la estadística descriptiva (tablas y figuras) y la triangulación de resultados con la teoría. (ver apéndice E).

3.6.2. Cronograma

Tabla 3.

Cronograma

Fase / Fecha	Febrero 16 al 21	Marzo 1 al 7	Marzo 15 al 23	Abril 1 al 9	Abril 10 al 23	Abril 24 al 30	Mayo 1 al 8
Fase 1: Autorización y consentimiento informado.							
Fase 2: Diseño de los instrumentos.							
Fase 3: Validación de los instrumentos.							
Fase 4: Pilotaje de instrumentos.							
Fase 5: Aplicación de los instrumentos de investigación.							
Fase 6: Organización y sistematización de datos.							
Fase 7: Análisis de la información recolectada.							

Nota. Tabla 3. Cronograma. Fuente: elaboración propia.

3.7 Estrategia de análisis de datos

Teniendo en cuenta que el presente trabajo investigativo hizo uso de una metodología mixta, para todo el proceso de sistematización y análisis de datos, se desatacaron las siguientes herramientas, técnicas y procedimientos:

Después de aplicados los instrumentos de recolección de datos, haciendo uso de la herramienta Google Forms y de la plataforma Meet, y realizando encuentros sincrónicos virtuales y algunos presenciales; se procedió al proceso de sistematización de los datos en el marco de cada una de las categorías de investigación. En un primer momento, la información proveniente de los instrumentos digitales fue organizada de manera automática por la herramienta Google Forms, la cual permitió una clasificación preliminar de las respuestas con mayor recurrencia en cada una de las preguntas, tanto de los grupos focales como de la entrevista a estudiantes y cuestionario a docentes (escala WLEIS).

Con base en estos resultados preliminares se procedió a hacer un proceso de codificación abierta en una matriz de análisis categorial (Word), donde se clasificaron las respuestas de estos de acuerdo con las categorías establecidas en la escala de Wong-Law WLEIS (1. SEA (reconocimiento de las emociones propias), 2. OEA (Reconocimiento de las emociones de los demás), 3. UOE (Uso de la emoción para facilitar la labor) y 4. ROE (Regulación de las propias emociones)). Dichas categorías, se componían de cuatro preguntas cada una con un puntaje máximo de veintiocho puntos y un puntaje total de ciento doce para las cuatro categorías. De esta manera, y en la base de los datos cuantitativos se establecieron cuatro niveles de clasificación así:

Tabla 4.

Definición operacional de la inteligencia emocional

Puntaje por categoría	Puntaje total	Nivel
1-16 puntos	16-64 puntos	Bajo
17-20 puntos	65-80 puntos	Básico
21-24 puntos	81-96 puntos	Alto
25-28 puntos	97-112 puntos	Superior

Nota. Tabla 4. Definición operacional de la inteligencia emocional. Fuente: elaboración propia.

De igual manera, se aplicó el instrumento B (GFD) el cual complementa con las mismas categorías la escala mencionada anteriormente, por lo que su interpretación se enlaza bajo los mismos criterios del instrumento anterior.

En cuanto a la sistematización y análisis de los datos provenientes de los instrumentos de tipo cualitativo (grupos focales y entrevista semiestructurada) aplicados unos a estudiantes y otro a docentes, se agruparon las respuestas en matrices de análisis categorial, todo mediante la codificación abierta la cual permite verificar previamente al registro, la relación de la información recolectada con las categorías y subcategorías de investigación; todo esto para hacer un registro directo y depurar la información que se mantiene por fuera de dichas categorías y subcategorías. Estas matrices permitieron desarrollar procesos de identificación de recurrencias, reducción de datos, identificación y jerarquización de hallazgos emergentes y finales. Del mismo modo, para el proceso de sistematización y análisis de la información proveniente de la observación, la cual se consignó en diarios de campo estructurados a partir de las categorías y subcategorías de investigación, se hizo uso también de matrices de análisis categorial y de las mismas técnicas y procedimientos; todo esto permitiendo cruzar al final la información de todos los instrumentos para poder establecer los hallazgos finales, los cuales fueron expuestos mediante estadística descriptiva, tablas y figuras.

Los resultados más importantes fueron triangulados con los referentes teóricos que orientaron el estudio; según Cisterna (2005), puede la triangulación puede realizarse una vez se concluye el trabajo de recopilación de la información, teniendo en cuenta la información obtenida en el trabajo de campo, los instrumentos a estudiar y el marco teórico.

Capítulo 4. Análisis de resultados

En este capítulo se exponen los resultados más sobresalientes de la presente investigación con su respectivo análisis, los cuales fueron logrados a través de diferentes instrumentos expuestos y validados previamente en una prueba de confiabilidad por juicio de expertos así como en una prueba piloto: Un cuestionario de inteligencia emocional y grupo focal dirigido a los docentes; una entrevista estructurada y una entrevista grupal dirigida a los estudiantes y un diario de campo en donde se evidencian las dos posturas. Cabe recordar que para todo el proceso de sistematización y análisis de los datos, fueron determinantes herramientas como Google Forms, Excel y Word; instrumentos como las matrices de análisis categorial; técnicas como la codificación abierta, la identificación de recurrencias, la reducción de datos y la identificación y jerarquización de hallazgos emergentes y finales; y procedimientos metodológicos como la exposición de resultados a través de la estadística descriptiva (tablas y figuras) y la triangulación de resultados con la teoría.

A continuación, se evidencia el análisis de resultados en el marco de cada una de las categorías y subcategorías de investigación:

4.1 Medición de la inteligencia emocional

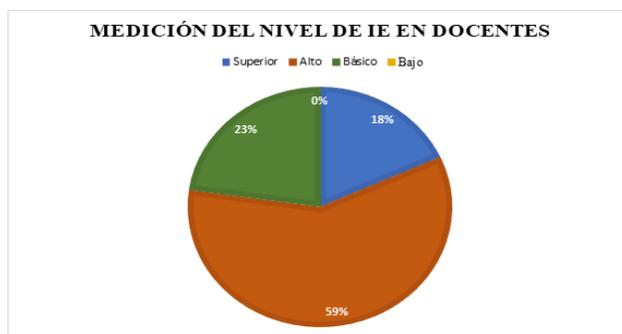
La medición de la IE puede ser compleja, ya que, esta se manifiesta en entornos y situaciones específicas, donde los individuos pueden demostrar sus capacidades y desenvolverse genuinamente de acuerdo con sus alcances. En este sentido, la medición de la inteligencia emocional se llevó a cabo con la aplicación de la escala emocional de Wong-Law WLEIS.

A partir de las categorías establecidas en la escala emocional de Wong Law, se realizó la clasificación de los docentes de acuerdo con los puntajes obtenidos dentro de cada uno de los niveles. Inicialmente el cuestionario con sus respectivas categorías tiene un valor total de 112 puntos donde cada categoría tiene un puntaje máximo de 28, de esta manera se hace una tabulación en Excel en la que se establece un nivel de categorización a partir de cuatro niveles de inteligencia emocional, el nivel superior comprende una puntuación entre 96 a 112, el nivel de inteligencia emocional alto está comprendido entre los 81-95 puntos, el nivel de inteligencia emocional básico está comprendido entre los 65 y 80 puntos y finalmente el nivel de inteligencia bajo que se comprende entre los 16 y 64 puntos.

Una vez realizada dicha categorización se procede a revisar cada una de las respuestas de los docentes para ubicarlos en cada uno de los niveles de inteligencia emocional de la siguiente manera:

Figura 1.

Medición del nivel de IE en docentes



Nota. Figura 1. Medición del nivel de IE en docentes. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede evidenciar en la figura anterior, ninguno de los docentes se encuentra en el nivel de IE bajo; cinco docentes se encuentran dentro del nivel medio el cual equivale al

22,72%; trece docentes en el nivel alto, equivalente al 59,09% y finalmente, cuatro docentes se encuentran en el nivel superior, equivalente al 18.18%. (Ver apéndice E)

De acuerdo con lo mencionado previamente, se puede analizar que la mayoría de los docentes poseen un nivel de inteligencia emocional alto y superior, lo cual es conveniente dentro de la práctica docente en el aula y los procesos de enseñanza. Para continuar con el alcance nuestros objetivos, se procede a seleccionar cuatro muestras con resultados que se encuentran en los distintos niveles de la siguiente manera: dos docentes dentro del nivel básico, un docente dentro del nivel alto y un docente dentro del nivel superior, teniendo en cuenta para su selección que las áreas de conocimiento y enseñanza fueran distintas para una mayor amplitud y objetividad del análisis.

Tabla 5.

Selección de muestra docentes de acuerdo con nivel de IE según la escala de Wong Law

Docente	Puntaje	Nivel
Docente 2	67 / 112	Básico
Docente 5	92 / 112	Alto
Docente 10	77 / 112	Básico
Docente 11	109 / 112	Superior

Nota. Tabla 5. Selección de muestra docentes de acuerdo con nivel de IE según la escala de Wong Law Fuente: elaboración propia.

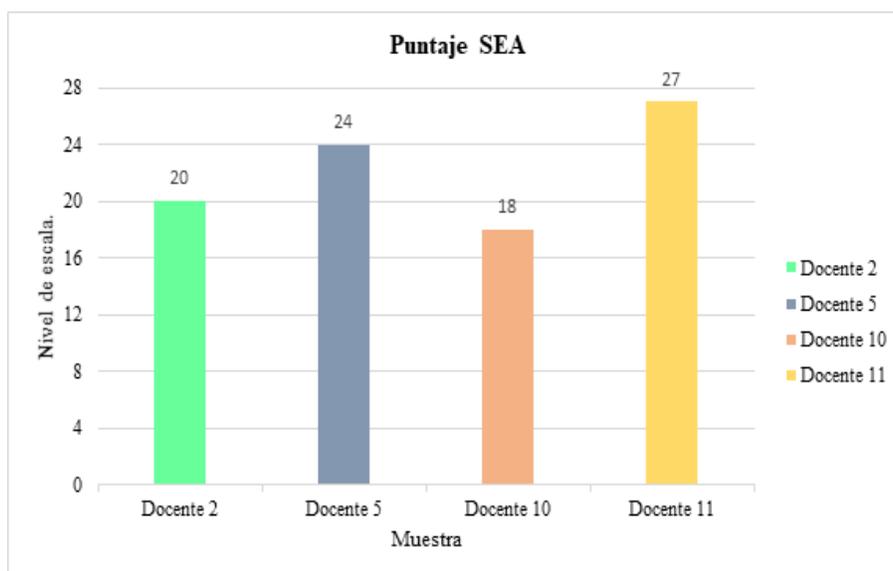
A partir de la selección de los docentes, se realizó un análisis de los resultados de estos por cada subcategoría que conforma la escala de inteligencia emocional, teniendo en cuenta los instrumentos CIE (Cuestionario de inteligencia emocional) y GFD (Grupo focal docentes). En este sentido, se estableció un puntaje máximo de veintiocho puntos para cada una de las subcategorías y se establecieron unos niveles internos de clasificación para identificar el nivel que cada docente tenía en dicha subcategoría.

4.1.1. Reconocimiento de las emociones propias (SEA).

Para esta subcategoría se evaluaron aspectos que hacen parte del reconocimiento y la caracterización de las emociones propias que se desencadenan en cualquier contexto o situación. Para dicho reconocimiento, se tuvieron en cuenta cuatro ítems con una escala máxima de 7 puntos cada uno. De esta manera, los cuatro docentes seleccionados para la siguiente fase del proyecto tuvieron los siguientes resultados:

Figura 2.

Puntaje de SEA de la muestra de docentes.



Nota. Figura 2. Puntaje de SEA de la muestra de docentes. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el diagrama anterior, ninguno de los docentes tiene un nivel bajo; sin embargo, dos de estos (2 y 10), quedaron en el nivel básico, siendo predominante este resultado en la muestra. Así mismo, ambos tuvieron una similitud en sus respuestas con respecto a la interpretación e identificación de sus propias emociones, estando parcialmente en desacuerdo con la capacidad de distinguir la razón de su estado emocional o el desencadenamiento de ciertas emociones en cualquier situación o contexto.

Por otra parte, se realizó un análisis de la información recolectada a través de la aplicación de un grupo focal en el que se realizaron dos preguntas que permitieron generar una discusión referente a esta subcategoría. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 6.

Análisis comparativo categoría SEA

Instrumento	Preguntas	Hallazgos	Relación cuestionario
Grupo focal docente	1 y 2	<p>Para los cuatro docentes resulta complejo hablar de sí mismos.</p> <p>Cada uno de los docentes expresó una cualidad. Los docentes 2, 5 y 10 afirmaron ser responsables. La docente 11 afirmó tener un buen sentido del humor.</p> <p>En cuanto a las debilidades, para los cuatro docentes resultó complejo encontrar su mayor defecto. La docente 11 expresó que en ocasiones puede perder el control de sus emociones si el contexto lo amerita “suelo perder el control cuando hay deshonestidad”. Los docentes 2 y 5 expresan debilidades asociadas a los hábitos laborales, profesionales o rutinarios. El docente 10 afirma ser muy cambiante en su estado de ánimo, lo cual lo lleva tomar decisiones inesperadas, por otra parte, afirma ser muy franco al expresar lo que piensa.</p>	<p>En cuanto a la relación de los resultados del cuestionario de inteligencia emocional, los resultados coinciden con los docentes 2 y 10 a quienes se les dificulta contestar las preguntas referentes al reconocimiento de las propias debilidades o fortalezas.</p> <p>De igual manera, los docentes 5 y 11 son conscientes de sus debilidades y de cuáles son los elementos que desencadenan ciertos comportamientos que no son positivos. Esto confirma el conocimiento que tienen de sí mismos y que es coherente con el nivel obtenido en la escala.</p>

Nota. Tabla 6. Análisis comparativo categoría SEA Fuente: Elaboración propia.

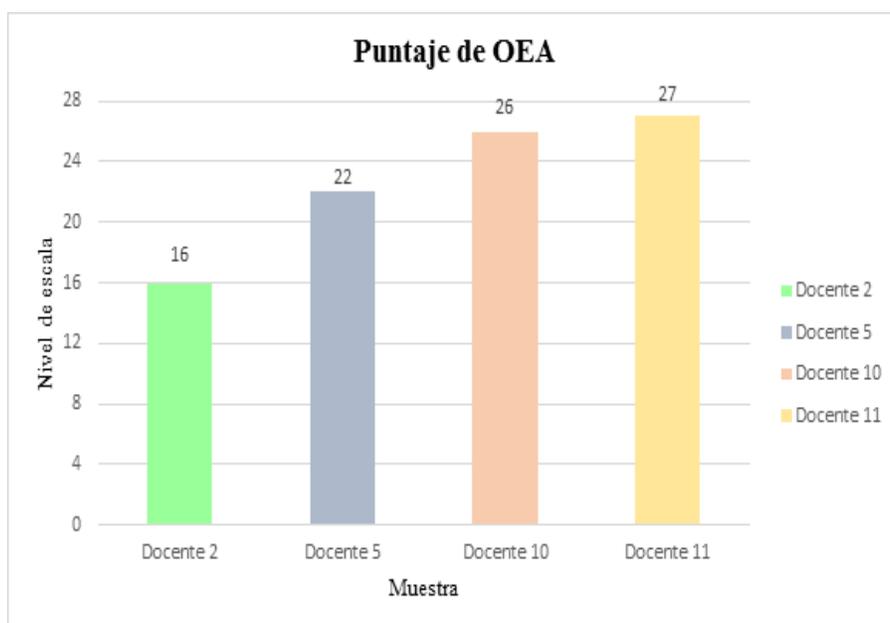
4.1.2. Reconocimiento de las emociones de los demás (OEA).

De acuerdo con la finalidad dentro de esta categoría, se presente identificar el nivel de reconocimiento de las emociones frente a los demás y el nivel de empatía o indiferencia frente a las mismas, de acuerdo a lo obtenido, se pudo evidenciar que los docentes seleccionados se

encontraron en diferentes niveles dentro de la subcategoría de reconocimiento de las emociones en los demás así:

Figura 3.

Puntaje de OEA de la muestra de docentes.



Nota. Figura 3. Puntaje de OEA de la muestra de docentes. Fuente: Elaboración propia.

Según resultados obtenidos, se puede apreciar que el Docente 2 obtuvo un puntaje de dieciséis dentro de la escala, ubicándose en un nivel bajo, ante el cual reconoce su poca afinidad frente a las emociones de los demás; el Docente 5 se ubica dentro del nivel básico, de igual manera, este afirma que es una persona muy tímida, lo que le impide una adecuada interacción y reconocimiento de las emociones respecto a los demás; por último, tenemos a los Docentes 10 y 11 quienes afirman ser seres sociables y por ende empáticos frente a las emociones de las personas que los rodea confirmando los resultados obtenidos.

Tabla 7.

Análisis comparativo categoría OEA

Análisis comparativo categoría OEA			
Instrumento	Preguntas	Hallazgos	Relación cuestionario
Grupo focal docente	9 y 10	<p>Se pudo evidenciar que algunos docentes en esta modalidad de educación virtual consideran muy difícil entablar un diálogo y reconocer las emociones por las que están pasando sus estudiantes por ejemplo el docente 10 afirma” no prenden las cámaras y es tremendamente difícil poder reconocer lo que está pasando con ellos, yo leo el abanico de emociones pero así es complicado”, por su parte el docente 2 admite que en ocasiones la actitud de los estudiantes hacia la clase hace que esta sea tediosa y aburrida, sin embargo, no entra a mediar con las emociones sino que simplemente hace su clase normal.</p> <p>En cuanto a los docentes 11 y 5 se pudo evidenciar que, aunque reconocen las emociones en sus estudiantes no dedican tiempo para investigar sobre lo que está pasando. En general los docentes admiten tener un afecto especial por algunos estudiantes que en general demuestran mayor esfuerzo por aprender y se encuentran en que les es más fácil identificar sus emociones y ser más empáticos con ellos.</p>	<p>En cuanto a los resultados obtenidos en el cuestionario, se puede reafirmar que el docente 10 es bastante empático con sus estudiantes y por ende sus resultados son coherentes en la aplicación de los dos instrumentos.</p> <p>El docente 2 por su parte, aunque tuvo un bajo nivel en el cuestionario demostró en el grupo focal que sí reconoce las emociones de los demás, pero no indaga respecto a ellas.</p> <p>Finalmente, los resultados tanto del docente 5 y 11 son acordes con los hallazgos que se tuvieron en la encuesta aplicada previamente.</p>

Nota. Tabla 7. Análisis comparativo categoría OEA. Fuente: Elaboración propia.

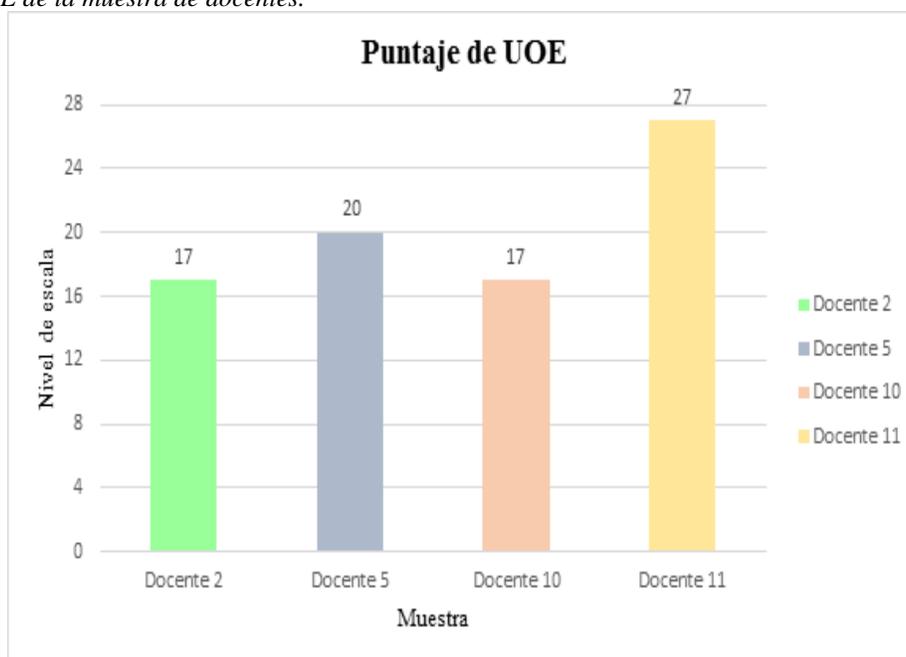
4.1.3. Uso de la emoción para facilitar la labor (UOE).

Dentro de esta categoría, se evaluaron aspectos referentes a la labor docente frente a sus emociones, teniendo en cuenta el nivel de motivación dentro de la misma, poniendo en contraste la seguridad que posee respecto a sus competencias y habilidades y la motivación tanto interna como externa para lograr sus objetivos.

En esta categoría, también se elaboraron cuatro preguntas cuyo valor era de siete puntos cada una para un total de veintiocho puntos. Respecto a los docentes seleccionados, se pudieron evidenciar los siguientes resultados frente a esta condición:

Figura 4.

Puntaje de UOE de la muestra de docentes.



Nota. Figura 4. Puntaje de UOE de la muestra de docentes. Fuente: Elaboración propia.

Analizando los resultados obtenidos, se puede afirmar que ninguno de los docentes obtuvo menos de 16 puntos, por lo que no hay docentes que se ubiquen en nivel bajo, sin embargo, hay dos cuyo puntaje es de 17 (Docente 2 y Docente 10) quienes muestran un puntaje bajo dentro del nivel básico de la categoría, seguido del Docente 5 dentro de la misma y finalizando con el resultado del Docente 11 cuyo puntaje lo ubica dentro del nivel superior.

Tabla 8.

Análisis comparativo categoría UOE

Análisis comparativo categoría UOE

Instrumento	Preguntas	Hallazgos	Relación cuestionario
Grupo focal docente	3, 4, 5 y 7	En esta categoría se agruparon cuatro preguntas que estaban relacionadas con el uso de las emociones para facilitar la labor y se encontró que los docentes en particular atribuyen gran importancia a las emociones dentro de su práctica docente, delimitando tanto las emociones propias como la de los estudiantes, adicionalmente, se pudo evidenciar que los docentes también necesitan sentirse motivados por los cursos a los cuales asisten ya que esto influye en gran medida en el buen desarrollo de la clase.	Al comparar los resultados de los dos instrumentos se puede evidenciar que los docentes (2, 5, 10 y 11) se mantienen dentro de los parámetros establecidos en la categoría y demuestran que diferentes aspectos como carga académica, problemas personales, actitud de los estudiantes influyen de una u otra manera en su práctica docente y en el manejo de sus emociones.
		Se pudo evidenciar que para algunos docentes la cantidad de trabajo externo relacionado con actividades extracurriculares influyen negativamente en sus propias emociones, y por ende en la planeación de las actividades de clase.	Así mismo, consideran que se quiera o no siempre van a haber limitaciones que determinen porque una cosa fluye o no dentro del aula de clase y en particular cuando se habla de emociones, el docente (5) en particular apela a que “somos humanos y por ende emotivos y esto de una u otra manera afecta nuestro aspecto laboral al igual que el proceso de aprendizaje de los estudiantes”. Finalmente se puede establecer que la misma naturaleza de la asignatura puede ayudar a gestionar las emociones y/o dificulta la gestión de estas y esto en gran medida influye en la práctica docente.

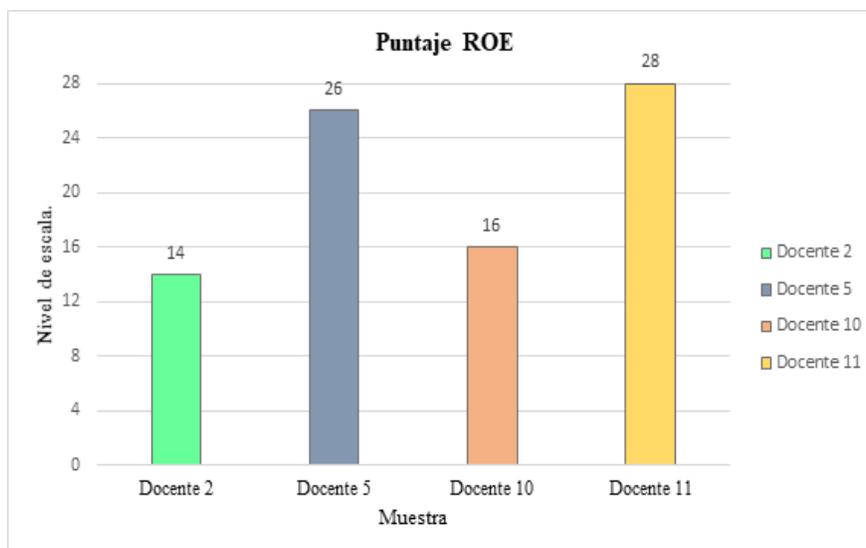
Nota. Tabla 8. Análisis comparativo categoría UOE. Fuente: elaboración propia.

4.1.4. Regulación de las propias emociones (ROE).

A partir de la aplicación del cuestionario de IE, se evalúa, en esta última categoría, la capacidad de controlar y autogestionar las propias emociones en cualquier situación o ambiente. Teniendo en cuenta las respuestas de los cuatro docentes seleccionados, se evidencian los siguientes resultados:

Figura 5.

Puntaje de ROE de la muestra docentes.



Nota. Figura 5. Puntaje de ROE de la muestra docentes. Fuente: Elaboración propia.

Se puede apreciar que tanto el Docente 2 como el Docente 10 obtuvieron un puntaje que los ubica dentro del nivel bajo de la categoría, afirmando su postura frente a la regulación de sus emociones, quienes afirman, que en distintas ocasiones tienen a perder el control de las mismas aún en un escenario laboral; ninguno de los docentes se encuentra dentro de los niveles básico y alto, polarizando esta categoría ante los dos extremos, ya que los Docentes 5 y 11 se ubican en un nivel superior respecto al autocontrol y muestra de sus emociones.

Tabla 9.

Análisis comparativo categoría ROE

Análisis comparativo categoría ROE			
Instrumento	Preguntas	Hallazgos	Relación cuestionario

Grupo focal docente	6 y 8	<p>En esta categoría se establecieron dos preguntas referentes a la regulación de las emociones dentro del aula, por las cuales se pudo percibir que los docentes tienen a perder el control de sus sentimientos cuando se han visto frente a circunstancias que han permitido la detonación de los mismos, normalmente, posterior a un cúmulo de emociones ya sea producido por factores personales o laborales.</p> <p>También se denota que dicha manifestación eufórica de las emociones puede ser tomada como mecanismo de control y/o regulación del comportamiento de los estudiantes dentro del aula cuando muestran un comportamiento repetitivo de distracción.</p>	<p>En cuanto a la relación con el cuestionario, se evidencia que las respuestas brindadas por los docentes 5, 2 y 10 poseen relación con el puntaje adquirido, ya que los docentes 2 y 10 manifestaron presentar un bajo de regulación de sus emociones, corroborado en la entrevista al afirmar que al poseer mucha carga emocional acumulada, esta tiene a salir en ocasiones mediante manifestaciones eufóricas; así mismo, es coherente con lo mencionado por el docente 5 quien afirmó tanto en la entrevista como en el cuestionario, mantener la calma incluso en las situaciones extremas.</p> <p>El docente 11 manifiesta perder el control de sus emociones cuando se enfrenta a situaciones que evidencien deshonestidad por parte de los estudiantes y en ocasiones cuando no se evidencia una concentración apropiada respecto a los contenidos, implicando impartir una explicación por más de dos veces, algo que contradice lo resultado obtenidos por éste según sus respuestas frente al cuestionario.</p>
----------------------------	--------------	---	--

Nota. Tabla 9. Análisis comparativo categoría ROE. Fuente: elaboración propia.

La inteligencia emocional es sin duda un factor esencial para el desempeño de una labor y para las diversas relaciones interpersonales que se desencadenan a lo largo de la vida. De acuerdo con Wong y Law (2002) el nivel de inteligencia emocional podría ser proporcional al tipo de labor que desempeña la persona; es decir, si en su trabajo se requiere de constante interacción con otras personas, el nivel de inteligencia emocional debería desarrollarse mucho más por la naturaleza de su oficio. En consecuencia, la labor docente, se considera una de las ocupaciones que conserva una interacción profunda y prolongada entre estudiante y profesor. Claramente, los resultados en esta investigación son coherentes con la hipótesis de los teóricos, ya que, se evidencia un porcentaje significativo de docentes con niveles altos de IE. Esto podría explicarse

por el grado de experiencia que tiene la mayoría en su profesión, lo cual ha llevado a generar estrategias que promuevan una IE en el desempeño.

La primera fase del análisis de los resultados nos permitió examinar los niveles de una muestra significativa de docentes. De acuerdo con nuestros objetivos, la comparación de los niveles de inteligencia emocional en cuatro perfiles docentes se hace necesaria para analizar su incidencia en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes a los que enseñan. Consecuentemente, la medición de la inteligencia emocional está dividida en cuatro subcategorías, que reunidas componen la gran habilidad social. En el análisis de las cuatro subcategorías con los perfiles docentes seleccionados, se evidenciaron resultados significativos en dos factores; el primero que hace referencia al uso de la emoción para facilitar la labor y el segundo que se refiere a la autorregulación de las emociones. Para Wong et al. (2002) una persona con un nivel alto en la primera subcategoría mencionada anteriormente dirige sus emociones de manera positiva para la realización de actividades y así promover logros y objetivos personales, profesionales y laborales.

En el caso de los cuatro docentes, tres de estos tienen un nivel básico en esta subcategoría lo cual evidencia que el contexto laboral incide significativamente en el manejo de las emociones por factores externos, como, por ejemplo: sobrecarga laboral, manejo del estrés y presión en el área de trabajo. Debido a esto, es más complejo buscar automotivación para continuar con los objetivos proyectados, y de acuerdo con los postulados teóricos esta percepción se podría tener por la naturaleza del trabajo.

En cuanto a la última subcategoría, se evidencia que dos de los cuatro docentes tienen un nivel bajo. Adicionalmente, se observó que para los cuatro docentes resulta difícil controlar sus

emociones cuando se trata de situaciones que llevan al límite la paciencia, es el caso del docente 11, quien en el grupo focal aseguró perder el control de sus emociones cuando las demás personas o en este caso los estudiantes son deshonestos. Una persona que tiene un nivel bajo en esta subcategoría, en efecto, reaccionaría negativamente ante una situación tensionante, de estrés o presión alta, Wong et al. (2002). Finalmente, es necesario y se requiere complementar la información del autoinforme (cuestionario de IE) con otros instrumentos para determinar el nivel de inteligencia emocional de cualquier persona, ya que esto permite corroborar los resultados de la escala y contrastar las habilidades en otras situaciones reales.

4.2 Análisis categoría autorregulación del aprendizaje

Dentro del desarrollo de la presente investigación se tuvieron en cuenta diferentes aspectos que estaban relacionados con la autorregulación del aprendizaje y sus fases (planeación, ejecución y reflexión) elementos relevantes que permitieron analizar su influencia en el aprendizaje de los estudiantes; dicho procedimiento se llevó a cabo por medio de la observación de clases y el reporte de las mismas en un diario de campo en el cual se establecieron 25 preguntas que permitieron tener una orientación hacia las fases de planeación, ejecución y reflexión, no sólo por parte de los estudiantes sino también del grupo de docentes observados.

Debido a la pandemia y al cierre de las instituciones educativas, las observaciones se llevaron a cabo de manera virtual, los estudiantes conocían de la presencia de los docentes en el aula virtual y la clase fluyó de manera natural, sin embargo, se vio sesgada una parte de la observación dado que no se podía ver el espacio en el que se desenvolvían los estudiantes.

4.2.1. Análisis subcategoría Planeación

Durante la fase de planeación o premeditación propuesto por Zimmerman (2000) el estudiante tiene la oportunidad de establecer metas de aprendizajes de acuerdo a los contenidos que va a interiorizar, elaborando una planeación estratégica que le permitirá obtener óptimos resultados, todo, incitado por la emoción que le genere el contenido a tratar, siendo este planteado por el docente quien debe presentar los objetivos de la clase de manera clara para el educando y así ayudar a focalizar en esta primera fase de autorregulación.

De acuerdo con lo anterior, se presenta la siguiente tabla con los resultados obtenidos respecto a lo estudiado con los educandos:

Tabla 10.

Análisis subcategoría Planeación

Subcategoría Planeación		
Instrumentos	No. de pregunta	Recurrencia
Entrevista estructurada	2-3-16	En esta sección del instrumento, las preguntas denotaron que existe una clara proyección de las metas a alcanzar en la asignatura impartida por el Docente 10, quien, por la complejidad de su asignatura, incita a que los estudiantes logren un nivel de premeditación para lograr un resultado óptimo dentro de su asignatura. Seguida por el Docente 2 argumentando las mismas razones. Se evidencia poco incentivo en la planeación del aprendizaje por parte de los estudiantes respecto a los Docentes 11 y 5, de quienes expresaron poca interacción y cercanía con los educandos.
Entrevista grupal	16	Se evidencia que los docentes incitan de manera general a que los estudiantes tengan prácticas de estudio las cuales les permitan planificar sus saberes, en especial, a la hora de enfrentarse a un examen para, de esta manera, obtener resultados satisfactorios dentro de la actividad.

Nota. Tabla 10. Análisis subcategoría Planeación. Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, es válido afirmar que los estudiantes se ven incentivados a poseer un nivel de planeación del aprendizaje al existir una complejidad alta frente al contenido que se pueda presentar en una actividad. También se evidencia lo importante que es que el educador establezca una conexión y clara comunicación con el estudiante al momento de proponer las metas de clase, todo con el fin que este comprenda cuáles son los criterios de evaluación y el nivel de perfección que quiere alcanzar (Winne & Hadwin, 1998). En contraste, se puede evidenciar que cuando un estudiante no conoce los criterios a evaluar dentro de la actividad propuesta por el docente, este suele perder interés y por ende realiza poco esfuerzo para obtener resultados.

También se puede concluir que el tiempo de desarrollo de las actividades, una adecuada planeación y motivación por parte del docente, permite que el estudiante conecte con la tarea, ya que esto crea en el estudiante seguridad y confianza al realizar la actividad empleando las estrategias necesarias para enfrentar las dificultades que se puedan presentar, ya que siendo el caso contrario, si piensa que no es capaz de realizar la tarea, su motivación disminuirá porque no querrá realizar el esfuerzo anticipando que va a fracasar (Pajares, 2008).

4.2.2. Análisis subcategoría Ejecución

Dentro de esta fase, prima que el estudiante se encuentre concentrado y utilice las estrategias de aprendizaje para lograr mantener su nivel de interés y motivación, y así, lograr alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos con antelación. Según Zimmerman y Moylan (2009) los dos procesos más importantes durante la ejecución son la auto-observación, donde el estudiante se cuestiona si el rendimiento empleado en la actividad es adecuado o no, y el autocontrol, donde analiza el nivel de interés y concentración empleado.

A continuación, se presenta la siguiente tabla con los resultados obtenidos respecto a lo recolectado de los educandos:

Tabla 11.

Análisis subcategoría Ejecución

Subcategoría Ejecución		
Instrumentos	No. de pregunta	Recurrencia
Entrevista estructurada	10-11-13	Se evidencia que en su mayoría los estudiantes poseen un tiempo de realización de actividades para cada asignatura abarcada dentro del estudio.
		Se evidencia que la asignatura del Docente 10 incentiva a que los estudiantes realicen un proceso de ejecución de las actividades con un nivel alto de motivación e interés. Seguido de las asignaturas de los docentes 5 y 2 y afirmando que dentro de la asignatura del Docente 11 no se evidencia motivación ante una correcta ejecución de las actividades a realizar dentro de la misma debido al carácter que posee.
Entrevista grupal	2-6-9	Los estudiantes mencionan la importancia del control emocional del docente, puesto que este puede interferir en la ejecución de las actividades dentro de la asignatura, ya que al mostrar una emoción negativa de manera efusiva, puede provocar inseguridad y temor en cuanto a la participación y realización de las actividades propuestas, bajando el ánimo de los estudiantes, desmotivándolos y predisponiéndolos a que el educador muestre su actuar de manera punitiva nuevamente en caso de no obtener la respuesta deseada por parte de los educandos.

Nota. Tabla 11. Análisis subcategoría Ejecución. Fuente: elaboración propia.

Respecto a lo mencionado anteriormente, se puede afirmar que la empatía que pueda proyectar el docente frente al estudiante en la realización de las actividades es fundamental, ya que el educando empieza a auto-emitirse mensajes que le recuerden la meta a lograr o el desafío al que se está enfrentando (Corno, 2001) y si percibe que es el educador quien no cree en el

proceso del estudiante, perderá el rumbo de la meta establecida, dando un resultado adverso a lo esperado.

También, es importante que el estudiante encuentre en el docente una guía que le permita comparar lo que se está haciendo con algún tipo de criterio que permita valorar su ejecución (Winne & Hadwin, 1998) para que de esta manera logre dar cuenta de la validez de lo que está realizando, elaborando una especie de autoevaluación frente a la actividad a presentar, este proceso se evidencia dentro del estudio a través de los mecanismos de ejecución mencionados por parte de los estudiantes como toma de apuntes, revisión de la notas entre otros, logrado monitorear las metas estipuladas al realizar la tarea.

4.2.3. Análisis subcategoría Reflexión

En la autorregulación del aprendizaje la fase de reflexión juega un papel importante ya que esta etapa permite a los estudiantes hacer una reflexión de aquellas estrategias que le han permitido lograr la apropiación de los contenidos, sin embargo, tal y como lo afirma Panadero y Tapia (2014) no siempre los estudiantes son conscientes del porqué de los resultados dado que no existe un proceso de retroalimentación que les permita conocer y o atribuir el éxito o el fracaso en la consecución de las metas planteadas. En tal sentido, Conejo, Molina, Mejía, Orozco y Piñeres (2020) afirman que la capacidad crítica y autorreflexiva se forja también a partir del aprendizaje en la base del error.

De acuerdo con lo anterior se presenta la siguiente tabla donde se evidencian los rasgos más destacados de la categoría:

Tabla 12.

Análisis subcategoría Reflexión

Subcategoría Reflexión		
Instrumentos	No. de pregunta	Recurrencia
Entrevista estructurada	7-8-15	Las preguntas agrupadas muestran relación con la categoría de reflexión en la cual se pudo evidenciar que existen una mayor inclinación hacia el docente 10 quien lidera la asignatura de Sociales y quien ocupa el puntaje mayor seguido del docente 2 quien orienta la asignatura de ciencias naturales, se puede establecer que dichos docentes ofrecen dentro de su proceso un espacio en el cual los estudiantes pueden entender el porqué de su proceso y como lo han llevado a cabo. Por el contrario, y teniendo en cuenta las respuestas dadas por los estudiantes se puede concluir que los docentes 5 y 11 y sus respectivas asignaturas (teatro y francés) no suelen hacer un proceso de reflexión en su aprendizaje.
Entrevista grupal	8-14-15	Aspectos determinantes al momento de autoevaluar su desempeño en las diferentes asignaturas: Falta de atención en clase Complejidad de las temáticas No se entiende cuando habla en la segunda lengua El profesor es demasiado estricto Las calificaciones son muy estrictas, nunca pone un 7.

Nota. Tabla 12. Análisis subcategoría Reflexión. Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta la información proporcionada se puede establecer que los docentes juegan un papel importante en el logro de las metas de los estudiantes, ya que estos permiten en gran manera un proceso de reflexión para conocer cuáles fueron las falencias presentadas durante el proceso, de acuerdo a lo que establece Schunk (2012) y según la información recolectada es evidente que los estudiantes no tienen el hábito de autoevaluarse espontáneamente respecto a su propio proceso y necesitan de un agente (profesor) que les ayude a ser conscientes de su propio aprendizaje.

Así mismo, se puede determinar que la consecución de los objetivos depende de la naturaleza de la asignatura y de las expectativas que los estudiantes se plantearon al inicio de cada una de las temáticas ya que a mayor grado de dificultad, mayores son los juicios de valor

que emiten sobre su proceso en donde se destacan la falta de atención , la complejidad de la materia y de los trabajos a entregar, los estudiantes afirman que el uso de la segunda lengua limita su comprensión de las temáticas y por ende su resultado final.

4.2.4. Análisis subcategoría motivación

La motivación es un elemento indispensable para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje. Si bien existen circunstancias externas que pueden incidir en esta, también existen factores internos que impulsan y son determinantes para la elevación de la motivación en el desarrollo de cualquier actividad. En consecuencia, en la etapa de aprendizaje, los estudiantes se involucran de manera estrecha con su formación si existe un alto grado de motivación extrínseca e intrínseca. A continuación, se evidencian los resultados de esta categoría:

Tabla 13.

Análisis subcategoría Motivación

Subcategoría Motivación		
Instrumentos	No. de pregunta	Recurrencia
Entrevista estructurada	1-5-6-14	Las preguntas en este instrumento conservan una correspondencia en cuanto a indagar sobre la motivación de los estudiantes en las cuatro clases de los docentes seleccionados. 23 estudiantes afirmaron estar mucho más motivados con la clase del docente 10. Mientras que se encuentran menos motivados en las clases de los docentes 2 y 5. Por otra parte, el factor que incide en la motivación de los estudiantes se debe en primer lugar a la actitud del docente y las estrategias de enseñanza que emplea en la clase. Finalmente, de acuerdo con la percepción de la mayoría de los estudiantes, los docentes 2 y 11 han presentado en algún momento actitudes negativas.

Entrevista grupal	1-7-10-11-12	<p>Los estudiantes reafirman que la clase en la que más se sienten motivados es en la del docente 10, pues a pesar de no involucrarse mucho con los estados de ánimo de ellos y sus expectativas, les resulta interesante y entretenida la manera de explicar del docente. Por el contrario, en las clases del docente 11 y el docente 2 se sienten desmotivados por la manera en que ellos en algunas ocasiones se han expresado frente a los estudiantes. Afirman que algunas actitudes los desmotivan:</p> <p>Observaciones negativas innecesarias y en público. Regaños por cualquier situación. Alteración de las emociones si los estudiantes no comprenden o no ejecutan las instrucciones como se espera.</p>
--------------------------	--------------	---

Nota. Tabla 13. Análisis subcategoría Motivación. Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes requieren de la motivación para desarrollar de manera óptima cualquier actividad que esté involucrada en su proceso de aprendizaje. Sin lugar a duda, los factores externos como, por ejemplo: las observaciones positivas o negativas, los estímulos del docente que hacen parte de sus estrategias pedagógicas inciden en la motivación extrínseca de los alumnos, que de acuerdo con Rinaudo et al. (2003) si esta se aumenta, la tarea o actividad a desarrollar se realiza con mayor confianza y agrado. Por el contrario, si esta disminuye, el desarrollo de las actividades y el nivel atencional no serán los mismos. Consecuentemente, vemos que la actitud de los docentes, la forma de proceder con los estudiantes afecta directamente la motivación extrínseca.

En cuanto a la motivación intrínseca, se evidencia que esta se encuentra ligada no sólo a las estrategias que emplea el maestro en su clase, sino a los intereses de los estudiantes. Por lo tanto, se observa que en la clase en la que se sienten más motivados, buscan por sí solos diversas estrategias para aprender elementos adicionales, y su atención se focaliza cuando el docente

habla. Este tipo de motivación genera mejores resultados ya que involucra genuinamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Herczeg et al., 2010).

4.2.5. Análisis subcategoría estrategias de aprendizaje

La aplicación de los instrumentos en esta categoría determinó que las estrategias de aprendizaje no son completamente explícitas dentro de la práctica de cada uno de los docentes y por ende no son una camisa de fuerza para todos los estudiantes, pues aquello que funciona para algunos no lo hace para otros, en este sentido, cada estudiante escoge que funciona dentro de su propio proceso, de esta manera se presentan los siguientes resultados:

Tabla 14.

Análisis subcategoría estrategias de autorregulación

Subcategoría Estrategias de autorregulación		
Instrumentos	No. de pregunta	Recurrencia
Entrevista estructurada	4-9-12	Las respuestas agrupadas están encaminadas a indagar el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje, en donde se pudo evidenciar que los docentes 10 y 2 promueven dentro de sus asignaturas el uso de dichas estrategias. Por su parte los docentes 11 y 5 obtuvieron una baja calificación en cuanto al fomento de estrategias de autorregulación.
Entrevista grupal	4-5-16	Los estudiantes evidencian que las estrategias que mejor les funcionan para autorregular su proceso de aprendizaje e interiorizar los contenidos son: Toma de apuntes prestar atención en clase Hacer glosarios Participar en clase Investigar por su cuenta Grabación de las clases Compartir dudas con los compañeros Se encuentra que hay también aspectos negativos que influyen en la implementación de estrategias como: Actitud del docente Falta de motivación Complejidad de los temas.

Nota. Tabla 14. Análisis subcategoría estrategias de autorregulación. Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a la tabla anterior, se establece que aunque se promueve el uso de estrategias de aprendizaje sólo se hacen evidentes en dos de los cuatro docentes seleccionados, esto se podría relacionar directamente con la importancia que los estudiantes tienen de la asignatura, por ejemplo, el estudiante 12 expresa: “porque no es lo mismo estar en clase de sociales donde debes tomar apuntes y prestar atención a estar en una clase de teatro donde no es necesario hacerlo” (entrevista grupal, *google meet*, mayo 11 2021), en este sentido, las estrategias de aprendizaje son específicas ya que se aplican para un tipo de aprendizaje particular que requiere de mayor concentración y habilidades (Schunk, 2012).

En los estudiantes encuestados se evidenciaron principalmente estrategias actitudinales, prestar atención en clase, investigar sobre el tema, participar en clase, sin embargo, algunos estudiantes, toman apuntes para comprender con mayor facilidad lo que están explicando, así mismo, con la modalidad de alternancia muchos optan por tomar pantallazos de las explicaciones o grabar las sesiones de clase para retomarlas posteriormente en caso de no haber comprendido la temática.

Otro aspecto importante por resaltar es que si los estudiantes no evidencian una buena actitud por parte de su docente se les va a dificultar la implementación de estrategias de autorregulación, la mayoría de los encuestados contestó que si no hay una actitud positiva no se motivan a participar o simplemente no quieren estar en clase y esto finalmente afecta sus resultados y su proceso de aprendizaje.

4.3 Inteligencia emocional

Teniendo en cuenta la medición de la inteligencia emocional de los docentes participantes en la presente investigación, se enfatiza en aquellas dimensiones que se pueden evidenciar y

manifestar dentro de la labor pedagógica, de allí surge la inteligencia emocional de los docentes, la cual se exterioriza en el desarrollo de las clases, permitiendo el análisis de aquellos elementos observables y susceptibles a la descripción narrativa.

En esta categoría el proceso metodológico llevado a cabo se dio por medio de la observación estructurada no participativa de las clases de los docentes, mediante el uso del instrumento de diario de campo en el cual se establecieron ciertos criterios a observar que estaban directamente relacionados con la inteligencia intrapersonal e interpersonal del docente, de esta manera, se registraron las observaciones y se analizó la información a través de la tabulación de los criterios observados mediante una tabla de recurrencias donde se agruparon las preguntas de acuerdo a las categorías establecidas.

4.3.1. Inteligencia emocional del docente

Como se explicó en los apartados anteriores la inteligencia emocional es un componente trascendental que influye en aspectos personales y laborales de cualquier sujeto. Enfocándonos en el aspecto laboral, nos encontramos con la inteligencia emocional del docente, la cual se puede analizar mediante dos dimensiones, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. De esta manera, a través del instrumento del diario de campo, se realizó una observación que permitió el análisis de las dos dimensiones nombradas anteriormente de los cuatro docentes elegidos para esta investigación en el contexto de sus clases.

4.3.2. Inteligencia intrapersonal

Tabla 15.

Análisis categoría inteligencia emocional del docente: inteligencia intrapersonal

Instrumentos	No de pregunta	Recurrencia
Diario de campo	1, 5,6,8,9	En la observación de todos los docentes (2, 5, 10 y 11), se pudo evidenciar la apropiación y la importancia de la clase para el maestro. Se demuestra preparación y claridad frente a las actividades desarrolladas. Adicionalmente, los docentes se expresan de manera tranquila y neutral frente a la clase. Las herramientas de visualización son claras y precisas.

Nota. Tabla 15. Análisis categoría inteligencia emocional del docente: inteligencia intrapersonal.

4.3.3. Inteligencia interpersonal

Tabla 16.

Análisis categoría inteligencia emocional del docente: inteligencia interpersonal

Instrumentos	No de pregunta	Recurrencia
Diario de campo	2,3, 4, 5,7,8,10, 18, 19	En la observación de los docentes 2 y 5, se evidenció que el tono de la clase es neutral y pasiva hacia los estudiantes, no existe efusividad por parte de los docentes al dirigirse a los estudiantes y tampoco se evidenció la intención de ahondar en el estado ánimo de los estudiantes. Adicionalmente, se observa que la oportunidad de interacción y participación por parte de los estudiantes es mínima, ya que un gran porcentaje de la clase fue protagonizada por los maestros. En el caso del docente 2 se evidencia cierto malestar al tener que explicar nuevamente la temática y no encontrar una respuesta positiva por parte de los estudiantes. Por el contrario, los docentes 10 y 11 se muestran más dinámicos, lo cual hace que los estudiantes se muestren más participativos e inquietos frente a las temáticas y actividades propuestas dentro de la clase, resaltando el desarrollo de habilidades de indagación, argumentación y comunicación

Nota. Tabla 16. Análisis categoría inteligencia emocional del docente: inteligencia interpersonal

Las diversas observaciones que se realizaron a lo largo de la investigación se enfocaron en el análisis y caracterización de la interacción entre docentes y estudiantes. Es así como se logra identificar la importancia de la preparación docente en cada encuentro o sesión de clase, ya que, de esto depende la concentración y compromiso activo de los alumnos en cada asignatura. Sin embargo, se pudo determinar que la elaboración rigurosa de cada sesión en cuanto a material, estrategias pedagógicas y metodologías didácticas debe estar acompañada de una preparación mental y emocional, puesto que en esta fase investigativa la academia se encontraba en una situación atípica que requería de una comprensión completa por parte de los maestros que involucrara a los estudiantes en su proceso formativo.

Como expresa Vaello (2009), los docentes no sólo deben contar con habilidades conceptuales de acuerdo con su área de conocimiento, sino que también deben involucrar aquellas destrezas emocionales y sociales para lograr una mejor interacción con sus estudiantes, de esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje se verá afectado positiva o negativamente de acuerdo con el manejo que el docente pueda hacer en el aula de clase.

En este sentido, la observación de las diferentes clases permitió reconocer no sólo en el docente sino también los estudiantes situaciones marcadas por el estrés y el aburrimiento generado por la nulidad del contacto físico, el cansancio mental, aunado a la poca participación del estudiante lo que convertía el proceso de enseñanza en una relación unilateral donde el docente no tenía más remedio que transmitir solo conocimiento sin recibir a cambio en algunos casos retroalimentación o participación del estudiante.

Por otra parte, se evidenció una preparación didáctica rigurosa en cada clase de los docentes, en las cuales predominó el manejo conceptual y la experticia en cada uno de los

núcleos temáticos desarrollados en las sesiones. Las estrategias en las que algunos docentes involucraron a los estudiantes siendo estos los protagonistas de las actividades, manifestaron mayor motivación y agrado por las clases. Adicionalmente, la comunicación asertiva y la empatía que se manifestó en algunas situaciones en las que los estudiantes indagaban sobre algo que no había quedado claro, generó una disposición positiva frente a la clase, mientras que en los casos en los que la reacción del docente no era solidaria, se evidenciaba un desinterés en las actividades que se estaban llevando a cabo. Es aquí, donde la inteligencia interpersonal cobra relevancia, si bien es importante tener claridad sobre los ejes conceptuales que se van a trabajar y preparar las herramientas didácticas para proyectar el conocimiento, es necesario reconocer al otro y comprender las diversas reacciones y estados emocionales que puedan surgir, más aún cuando existen cambios significativos en el ambiente escolar.

Finalizando la interpretación y el análisis de los datos que cada instrumento arrojó, se puede identificar que las habilidades y destrezas que enmarcan la inteligencia emocional de los docentes se pueden medir y proyectar de diversas maneras. Adicionalmente, es importante la preparación de estrategias pedagógicas y el manejo conceptual de cada clase para la adaptación de un nuevo panorama educativo, sin embargo, no es suficiente contar con herramientas didácticas apropiadas y la experticia académica, se hace imperativo reconocer las necesidades socio emocionales de los estudiantes, sus sentimientos, reacciones y percepciones frente a las situaciones que ellos viven como individuos en formación.

La comunicación asertiva, la empatía y la alteridad, sin lugar a duda son fundamentales para los procesos formativos de los estudiantes. De esta manera, no sólo se logra una mejor interacción entre docente y estudiante, sino que también se enseña con el ejemplo, los alumnos

podrían manifestar mayor disposición frente a su proceso académico y esto desde luego desarrollaría estrategias de autorregulación y motivación en el contexto escolar.

4.4. Análisis comparativo

En la aplicación de los instrumentos: entrevista estructurada y el grupo focal de estudiantes se evidenciaron algunos aspectos que podrían marcar particularidades entre niveles escolares. A continuación, se presentan los rasgos diferenciales más representativos de acuerdo a cada nivel, teniendo en cuenta las subcategorías de la autorregulación del aprendizaje.

Tabla 17.

Análisis comparativo entre niveles escolares.

Subcategoría	Séptimos	Octavos
Planeación	En este nivel, se evidenció que gran parte de los estudiantes no tenían una afinidad con el docente 11, lo cual no permitía que existiera una disposición positiva frente a la clase. Respecto a los demás docentes (2,5 y 10) la disposición era más favorable.	En este nivel, los estudiantes tenían una percepción más favorable hacia los docentes, 2 5 y 11 y se podía evidenciar mejores estrategias de planeación para iniciar estas clases en particular, mientras que con el docente 10, se presentaba una predisposición poco favorable.
Ejecución	Se pudo evidenciar que, en esta fase, los estudiantes realizaban mejor las actividades propuestas con el docente 2. Mientras que, con los demás docentes, el desarrollo de actividades requería de mayor acompañamiento.	Se pudo percibir que en esta etapa los estudiantes realizan las actividades de una manera más autónoma, esto, debido a la madurez y a la exigencia propia del nivel escolar.
Reflexión	En este nivel, se pudo identificar que la etapa de reflexión se realizaba mediante la retroalimentación de los docentes hacia los estudiantes. Esto quiere decir, que los aprendices de manera autónoma no generaban una autocrítica frente a su proceso de aprendizaje, sólo se pudo evidenciar en algunas clases.	La etapa de reflexión para este nivel se manifestó de manera más autónoma, esto debido al compromiso de los estudiantes de su proceso de aprendizaje y las habilidades de autocrítica que empiezan a fortalecerse en esta etapa escolar. Adicionalmente, la retroalimentación de los docentes en estos grados se realiza de manera más precisa y continua, debido a la exigencia curricular de programa internacional (IB).
Motivación	En esta etapa, se pudo identificar que la motivación está directamente relacionada con la afinidad que tienen los estudiantes con el docente. Así mismo, se pudo evidenciar que la naturaleza de la asignatura, condiciona de cierta manera la motivación de los estudiantes para el desarrollo de las actividades.	

Nota. Tabla 17. Análisis categoría inteligencia emocional del docente: inteligencia interpersonal

Finalmente, se pudo determinar que los procesos de autorregulación de los estudiantes están ligados a diferentes aspectos que se transversales en los procesos de aprendizaje, como son: las habilidades que enmarcan la inteligencia emocional de los docentes, la naturaleza que conserva cada asignatura, las actividades que se proponen en cada clase, el grado de dificultad al que se enfrentan y por último la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes, que va permitiendo exteriorizar habilidades de autonomía y pensamiento crítico y reflexivo en el entorno académico. Según Cely, Mejía y Conejo (2021), “(...) los procesos autónomos comienzan a fortalecerse desde tempranas edades, principalmente en el hogar, con ejercicios simples pero determinantes y que serán fundamentales en la vida del estudiante, tanto en su proceso académico, como en la vida laboral; sin embargo, es en la escuela donde se solidifican estos procesos (...)” (p.41). De acuerdo con Torres, Conejo, Mejía y Montenegro (2021), “el potenciamiento del pensamiento autocrítico y reflexivo, es fundamental para que el estudiante sea capaz de auto valorar sus debilidades, habilidades y potencialidades” (p. 55).

Capítulo 5. Conclusiones

El ambiente escolar y las dinámicas educativas que se desarrollaron a lo largo de la presente investigación tuvieron diversos matices, ya que, las metodologías y estrategias de aprendizaje se vieron afectadas por la pandemia como consecuencia de la propagación del COVID-19 a nivel mundial. Como resultado, la interacción entre maestros y estudiantes se manifestó de manera virtual sin perturbar los procesos académicos que se estaban llevando en la institución educativa. Si bien, el contexto y los canales de comunicación tuvieron un cambio drástico, esto no fue impedimento para continuar con la investigación y, por consiguiente, cumplir con cada uno de los objetivos propuestos.

En efecto, la adaptación de los miembros escolares en esta realidad colectiva y el nuevo ambiente de interacción entre maestros y estudiantes produjo aún más la necesidad de indagar sobre el nivel de la inteligencia emocional de los docentes y cómo esto incide en la autorregulación de los estudiantes en sus procesos académicos, ya que, la nueva dinámica exige una autonomía por parte de los educandos y, a su vez, una innovación en las estrategias pedagógicas por parte del profesor para que los objetivos de formación planteados por cada nivel sean alcanzados. Es así, como la observación de la comunicación entre maestros y estudiantes fue predominante en el proyecto, así como la motivación, autonomía y participación de los alumnos en cada clase.

En este apartado se pretende dar a conocer las principales conclusiones que buscan dar respuesta a los objetivos establecidos en la investigación, así mismo, se evidencian los principales hallazgos de la investigación y se brindan nuevas preguntas y recomendaciones no

sólo para la institución en la cual se desarrolló el trabajo sino también a futuros investigadores que quieran ahondar en la temática de autorregulación e inteligencia emocional.

5.1 Principales hallazgos

La finalización de la investigación permitió identificar hallazgos relevantes que permitieron responder dar correspondencia a los objetivos y respuesta a la pregunta de investigación. Estos son:

- La perspectiva que los docentes tienen frente al reconocimiento del uso de la emoción para facilitar su labor estuvo enmarcada en la constante de que a mayor nivel de estrés o carga laboral mayor es la posibilidad de que se afecten las emociones o el estado de ánimo del docente en el desarrollo de las clases, es así, que los docentes que participaron en la investigación dieron cuenta de que cuando se tiene el tiempo de planear, ejecutar y reflexionar en cuanto a los contenidos y las actividades a desarrollar mejor fluye el clima de aula y la interacción con los estudiantes.
- Los docentes partícipes de la investigación fueron conscientes de que reconocer las propias emociones es de vital importancia para las relaciones que se gestan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que de esta manera el docente logra tener autocontrol frente a situaciones que generen conflictos o reacciones inadecuadas que puedan afectar las interacciones entre docentes y estudiantes, de esta manera, el proceso de aprendizaje-enseñanza se ve afectado por la forma en que el docente maneje sus propias emociones y sentimientos, pero sobre todo por la percepción que los estudiantes tengan de la inteligencia emocional del docente ya que esto no solo mejora o entorpece el proceso educativo, sino que también puede afectar la motivación de los educandos.

- La medición de la inteligencia emocional para los docentes aplicada mediante la escala de Wong-law permitió evaluar el nivel en el que se encontraban los docentes de básica secundaria a partir de un autoinforme y esta información fue contrastada con el grupo focal, logrando corroborar los resultados de la escala. En consecuencia, la mayoría de los docentes cuentan con un nivel alto de inteligencia emocional lo cual es positivo en términos pedagógicos y laborales para la institución educativa. Sin embargo, es necesario crear un instrumento adicional que permitan el contraste de la autopercepción con la percepción que otros tienen del comportamiento y manejo de las emociones, ya que, si bien la escala evalúa las dimensiones necesarias de la IE, es preciso contar con la información de sujetos exógenos que permitan una mayor confiabilidad del nivel de inteligencia emocional que arroja el resultado de la escala.
- La responsabilidad de fomentar en los estudiantes procesos de autorregulación recae totalmente en el educador, dado que, dentro de su labor, este debe ser ejemplo para sus educandos, siempre buscando que ellos sigan su ejemplo y determinación dentro del contexto educativo, por lo que siempre debe ser claro frente a las metas que quiere lograr, estipulando lo anterior dentro de su proceso de planeación de clase para que de esta manera, los estudiantes posean claridad sobre lo que deben alcanzar y respondan de manera positiva a sus estímulos.
- Se evidenció la importancia que existe dentro del proceso de ejecución de clase, en donde el docente debe buscar conectar de manera asertiva con los estudiantes, generando interés, participación y reciprocidad frente a las actividades propuestas dentro de la planeación de clase, incentivando a su vez, que los estudiantes sigan el ejemplo dado dentro de sus

procesos de autorregulación, logrando evidenciar un mejor desarrollo y apropiación de los contenidos.

- La participación de los docentes en las fases de autorregulación es crucial para que los estudiantes implementen de mejor manera sus habilidades en el aula. En el caso de la última fase de reflexión, se demostró que las retroalimentaciones del docente, los comentarios con respecto a la realización de actividades puntuales generan una mayor autocrítica por parte de los aprendices, la exhortación y la reflexión acompañada genera cambios importantes en la manera como los estudiantes perciben su propio proceso de aprendizaje.
- Se evidenció que el proceso de autorregulación del aprendizaje realizado por los estudiantes se encuentra condicionado a la afinidad establecida en la relación con su educador, influyendo netamente dentro de las cuatro subcategorías que se presentan, planeación, ejecución, motivación y reflexión. Dado que, si dentro de dicha relación encuentran un bienestar, comodidad y confianza, es más fácil que los aprendices adquieran prácticas educativas que permitan mejorar su desempeño y comprensión de lo presentado desde las actividades propuestas dentro del aula.
- La percepción que los estudiantes tienen de la inteligencia emocional del docente se ve directamente relacionada con la manera en que ellos manejan el clima de aula, se evidenció que cuando el docente tiene la capacidad de manejar sus emociones y logra expresar alegría, buen sentido del humor y empatía hacia los estudiantes mejor se desarrollan los procesos dentro del aula, en este sentido, la motivación en los estudiantes se origina inicialmente en la inteligencia emocional que perciban de su docente y

posteriormente de acuerdo a la manera en que les sean presentados los contenidos, así como en el interés que despierte en ellos la asignatura como tal.

- La inteligencia emocional es parte fundamental dentro del proceso de formación, a nivel interpersonal la empatía y comunicación asertiva son factores fundamentales para promover un buen rendimiento dentro del aula, de esta manera, se puede demostrar que cuando el docente logra discernir y reconocer lo que pasa con sus estudiantes mejor son los procesos de autorregulación en los aprendices.
- La incidencia de la inteligencia intrapersonal del docente en la autorregulación de los estudiantes se evidencia en la manera en que éste es capaz de canalizar sus emociones en su labor docente, así mismo, sabe cómo y cuándo expresar sus emociones y de qué manera dirigirse a sus estudiantes todo esto repercute de manera positiva en los procesos de autorregulación de los estudiantes.

5.2 Respuesta a la pregunta de investigación y objetivos

En cuanto al objetivo de *Analizar la perspectiva de los docentes respecto a su inteligencia emocional en los procesos de autorregulación en el aula*. Cuando se enfrentan diferentes situaciones en el quehacer docente es ineludible reconocer que cada persona reacciona de manera diferente y que esto no sólo da cuenta de la capacidad que se tiene de gestionar las emociones sino también de otras competencias como son la toma de decisiones, la resolución de conflictos, la empatía entre otros, por lo general, los docentes consideran tener una buena inteligencia emocional y no dudan de dicha capacidad, sin embargo, cuando se exponen a ciertas herramientas para medir su inteligencia emocional el resultado es contradictorio, más aún cuando

se reconoce que las emociones fluctúan y no se puede disponer siempre del mismo estado de ánimo.

En general, la perspectiva de los docentes frente a su inteligencia emocional es positiva, sin embargo, existieron factores que de una u otra manera afectaron las prácticas establecidas: pasar de la educación presencial a una educación completamente virtual, el exceso de trabajo, el estrés, los malos hábitos, el ingreso de la escuela al hogar entre otras, llevaron a que el docente se reinventara y buscara la manera de gestionar estrategias de autorregulación no sólo en los estudiantes sino también en sí mismo de tal manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera de provecho para las partes involucradas.

Uno de los aspectos claves fue el hecho de que los docentes tuvieron que autorregular sus emociones con el fin de poder llevar a cabo el trabajo desde un ambiente completamente ajeno a la cotidianidad, de esta misma manera, lograron reconocer en el otro diferentes emociones como la preocupación, la frustración, el estrés, ansiedad y la impotencia frente al manejo de la situación provocada por la pandemia del Covid - 19, en este sentido, Goleman (2013) plantea que el descontrol emocional obstaculiza la labor del intelecto; es por esta razón que se pudo evidenciar en el desarrollo de las clases que la empatía era más importante que un contenido temático y se trabajaron otras habilidades como la resolución de conflictos, la toma de decisiones y la comunicación asertiva.

En lo que tiene que ver con el objetivo de *Determinar de qué manera los procesos de autorregulación del aprendizaje se ven influenciados por la percepción de los estudiantes con respecto a la inteligencia emocional del docente*. En el contexto de la investigación se pudo evidenciar que la motivación y la afinidad son claves para generar procesos de autorregulación en

los estudiantes, la motivación juega un papel preponderante en los procesos de autorregulación de los estudiantes, es así, que cuando éstos se sienten motivados por una temática o por un docente en particular logran desarrollar estrategias de autorregulación en comparación con clases donde no se sienten a gusto o el profesor genera cierto temor o aburrimiento, dicha motivación los lleva en parte a ser autónomos de su proceso educativo y buscar la manera de controlar su aprendizaje.

La percepción que los estudiantes tienen de los profesores logran relacionarla con la capacidad del docente de planear actividades que llamen la atención del estudiante, de conocer sus gustos y posibles reacciones frente a una temática en particular, es así que cuando se demuestra empatía hacia los estudiantes, la preocupación y consideración por otros y sus intereses demuestran un alto dominio de las habilidades emocionales, que de acuerdo con Vaello (2009) son necesarias para generar una buena comunicación e interacción entre estudiante y maestro. Si un escenario empático se genera en el ambiente escolar, los estudiantes reaccionan de manera agradable frente al desarrollo de las clases lo cual indica que buscan la manera de autorregular su aprendizaje, de igual manera, el conocer qué espacios son apropiados o cuales intervienen en la autorregulación es de vital importancia para ayudar a los estudiantes en su proceso, para el caso de la investigación se pudo evidenciar que los espacios físicos son más apropiados y despiertan interés en el estudiante.

En este caso la observación de algunas clases presenciales denotó que los estudiantes empleaban estrategias de autorregulación en las diferentes etapas del desarrollo de la clase, en la fase de planificación se pudo evidenciar una organización individual, un análisis acerca de la tarea a realizar y se pudo identificar fácilmente la ejecución por parte de los estudiantes, así mismo se pudo reconocer el entusiasmo y motivación por participar de las actividades propuestas, por el contrario, en los ambientes virtuales estos procesos de planificación, ejecución

y reflexión no fueron tan evidentes ya que existían algunos limitantes para el desarrollo de las actividades y los estudiantes no se encontraban realmente motivados con la metodología virtual.

Establecer cómo influye la inteligencia emocional del docente en los procesos de autorregulación de los estudiantes. Reconocer que la inteligencia interpersonal es clave en la relación docente-estudiante y, por ende, en la relación enseñanza-aprendizaje, ya que existe una destacada característica en los procesos de enseñanza-aprendizaje que está inevitablemente marcada por las interacciones que se gestan dentro del aula y el clima que se propicia en ella, es así, que la inteligencia emocional del docente es indispensable para que las relaciones que allí se dan sean apropiadas y beneficiosas para los que en ella intervienen, tener la capacidad de gestionar las emociones propias y reconocer las ajenas ayuda indudablemente a que el proceso esté mediado por un ambiente en donde el estudiante tiene la confianza de comunicar y generar procesos que le permitan autorregularse y sacar provecho de las estrategias que se proponen para tal fin.

Teniendo en cuenta la pregunta de investigación “***¿Cómo la inteligencia emocional del docente logra influenciar los procesos de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de bachillerato del Gimnasio Campestre San Rafael?*** Se puede afirmar que la inteligencia emocional del docente tiene en gran medida una influencia en los procesos de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en tres aspectos importantes: inteligencia interpersonal, motivación- afinidad; y dependiendo del tipo de actividades y la relevancia que estos tengan en su contexto.

Consecuentemente, en la fase de planificación de acuerdo con Zimmerman (2000) se debe tener en cuenta el eje motivacional y el grado de interés por parte del estudiante para establecer

unos objetivos conscientes y proyectados a un escenario futuro, es aquí donde el contexto próximo y la relación entre maestro y estudiante cobra relevancia, ya que si no se evidencia una percepción agradable por parte del alumno y una empatía a nivel grupal con el docente, esta fase no se llevará a cabo de manera genuina y auténtica. Adicionalmente, en esta etapa se manifiesta el interés a través de la participación, la indagación por parte del grupo y la recuperación de presaberes los cuales se proyectan en las clases donde se demuestra mayor afinidad con los maestros.

En la fase de ejecución se proyecta la realización de las actividades basadas en las instrucciones dadas por el maestro. En este caso, se tuvieron dos panoramas en los cuales los estudiantes llevaban a cabo las labores de manera virtual y presencial, en ambos casos el rol del docente era indispensable para lograr ejecutar la instrucción, pues se dependía del manejo del tiempo, recursos y estrategias de aprendizaje. En consecuencia, las clases en las que existía un mayor interés y motivación, las actividades planteadas se llevaban a cabo de manera oportuna y dinámica, donde la participación del grupo y la indagación predominaron en el ambiente académico. Para Pintrich (2004) es claro que esta etapa depende de la anterior y está muy ligada con la motivación y la preparación que cada estudiante conserva a la hora de realizar la actividad y poner en práctica lo que ha aprendido.

Siguiendo las fases, nos encontramos con la última de estas que hace referencia a la reflexión, es aquí donde los estudiantes determinan si sus objetivos individuales de aprendizaje fueron cumplidos. Esta etapa la pudimos ver reflejada no sólo en las observaciones de clase sino también en los grupos focales con los estudiantes, en los cuales ellos manifestaban su apreciación sobre los diversos propósitos que encontraban en distintas áreas, es aquí donde se podía evidenciar una reflexión más profunda y consciente con aquellas asignaturas en las que existía

una afinidad con el docente, ya que, los estudiantes hacían una autoevaluación y una introspección de todo el proceso académico que se desarrollaba en las sesiones. Esto se daba gracias a la comunicación que se generaba entre el profesor y los estudiantes, donde predominaba la comprensión y los actos de sensibilización con el grupo. Si bien, esta última etapa refleja una autonomía por parte del estudiante, en cuanto a la evaluación de sus propias estrategias de aprendizaje, es importante también examinar los elementos externos que generan el desarrollo de esta etapa, es allí donde encontramos que el rol del docente es trascendental para que los estudiantes lleven a cabo una reflexión de su propio proceso.

Finalmente, se debe comprender que los ambientes de aprendizaje y la educación en sí indudablemente son caracterizados por la dinámica social entre dos sujetos: los docentes y los estudiantes. La relación entre ambos define e influye trascendentalmente en los objetivos de formación que se pautan en los ambientes académicos. Es por eso, que las habilidades de la IE y el manejo de estas por parte de los docentes podrían equilibrar, desequilibrar, motivar o desmotivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, más aún, si se trata de etapas escolares tempranas, como es el caso de la educación básica. El equilibrio y la motivación de la que se habla, hace parte de la autorregulación de los alumnos que a través del tiempo se irá fortaleciendo, si los docentes guían de manera adecuada su formación.

5.3 Generación de nuevas ideas de investigación

Partiendo de los resultados en esta investigación, se puede establecer, que para promover un bienestar integral dentro del aula, es importante que tanto la parte que guía como aquella que es guiada tengan muy claro los procesos de autorregulación, por lo que sería importante que dichos procesos se expusieran e interiorizaran desde edades tempranas, para poder ser

fortalecidas a medida que los estudiantes van desarrollando su personalidad y tomando mayores conocimientos, mejorando notablemente su rendimiento académico.

Es importante que las instituciones velen por el bienestar emocional de los docentes, ayudándolos a canalizar el nivel de estrés al que pueden estar sometidos por medio de talleres que permitan fortalecer su inteligencia emocional tanto a nivel interpersonal como intrapersonal, para que de esta manera, puedan brindar, de manera asertiva, una educación que motive al estudiante en su proceso formativo, siempre fijando metas claras y contundentes para lograr ser el ejemplo a seguir, mostrándose siempre dispuesto frente a su labor.

Dentro del proceso formativo de los estudiantes, es importante crear espacios que permitan fortalecer sus procesos de autorregulación, buscando afianzar su autoconfianza, creando estímulos que les permita dar cuenta de todo lo que puedan lograr, buscando siempre alternativas a las dificultades que se puedan presentar dentro del aula o fuera de ella, buscando de esta manera, involucrar también el contexto familiar inmediato, solidificando dichas habilidades desde todo contexto del estudiante.

5.4 Nuevas preguntas de investigación

Con el desarrollo de la investigación surgieron nuevas preguntas que pueden tenerse en cuenta en futuras investigaciones que aborden la temática de la inteligencia emocional y la autorregulación del aprendizaje como:

- ¿Cómo integrar las estrategias de autorregulación del aprendizaje desde la primera infancia para solidificar dichos procesos en etapas superiores?
- ¿Cómo generar una política institucional que tenga en cuenta las emociones de los docentes y estudiantes?

- ¿Cómo concienciar a los estudiantes sobre la necesidad de aplicar estrategias de aprendizaje para fortalecer sus procesos de autorregulación y, por consiguiente, sus desempeños académicos?
- ¿Cómo fomentar la autonomía del estudiante por medio de las estrategias de autorregulación del aprendizaje?
- ¿Determinar de qué manera las estrategias de autorregulación en los estudiantes (planeación, ejecución, reflexión) pueden mejorar la práctica docente?

5.5 Limitantes de la investigación

Durante el desarrollo de la investigación se presentaron diferentes aspectos que limitaron de alguna u otra manera la aplicación de las estrategias y por ende el análisis de los datos recolectados, dentro de los aspectos más relevantes estuvo el hecho de que la pandemia cambiara la práctica pedagógica y la escuela de un momento a otro se trasladara a los ambientes virtuales, esto en principio, atrasó los procesos de aplicación de instrumentos y condicionó algunos de los aspectos que se querían observar en las interacciones que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, esta condición también dio luces importantes respecto a la importancia de gestionar la inteligencia emocional no sólo en los docentes sino también en los estudiantes ya que el cambio repentino en la cotidianidad puso en jaque la forma de interactuar, generó estrés y una carga emocional fuerte que en algunos casos no pudo ser manejada adecuadamente.

Otro de los aspectos que limitó la investigación fue la falta de tiempo para poder llevar a cabo las observaciones directamente con la población seleccionada ya que en el momento en que este proceso se estaba desarrollando, las clases fueron llevadas a la virtualidad y no se pudo

gestionar el tiempo para poder cumplir con cada una de las observaciones planteadas, esto retrasó el cumplimiento de las fases de ejecución de la investigación.

5.6 Recomendaciones

El desarrollo de esta investigación permitió reconocer la importancia de la inteligencia emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje y por ende en la manera en que los estudiantes logran autorregularse en dicho proceso, es por esto que se hace indispensable generar las siguientes recomendaciones:

- A las instituciones educativas que se interesen por el bienestar de los docentes y busquen la manera de desarrollar un programa que tenga en cuenta la capacitación en el manejo de emociones no solo propias sino también de los estudiantes, que brinden herramientas que sean de apoyo en los procesos de formación.
- A los futuros investigadores que quieran ahondar en la temática de la inteligencia emocional y autorregulación que incluyan el núcleo familiar no sólo de los educandos sino también de los educadores ya que es donde se gestan gran parte de las emociones y se podría hacer un contraste frente a las emociones que se tiene en dos contextos completamente diferentes.
- A los docentes que no aceptan o no son conscientes de la importancia del manejo de las emociones y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, invitarlos a reconocer y profundizar en la temática y buscar la manera de ser más empáticos frente a las emociones propias y de los demás y no considerar la práctica pedagógica como la mera responsabilidad de formar sujetos conocedores de contenidos. Así mismo, dentro de su labor docente incentivar y promover en los estudiantes la importancia del uso de

estrategias de autorregulación en su proceso de aprendizaje desde edades tempranas para que puedan desenvolverse con mayor facilidad en los grados superiores.

Referencias

- Aburto, A. (2005). El cuestionario, el instrumento de recolección de información de la técnica de la encuesta social. *La Sociología en sus Escenarios*, (11), 1–79.
http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2628/1/AignerrenJose_cuestionarioinstrumentorecoleccion.pdf
- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos De antropología Social*, (2) 5-18. <https://doi.org/10.34096/cas.i2.4882>
- Alonso, A. (2011) *Pedagogía de la interioridad. Aprender a “ser” desde uno mismo*. Madrid: Editorial NARCEA
- Ariza-Hernández, M. L. (2017) Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Revista Educación y Educadores*, 20 (2), 193-210. DOI: 10.5294/edu.2017.20.2.2 Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>.
- Beltrán, J., Mejía, E. y Conejo, F. (2020). Factores que potencian la autorregulación y el aprendizaje significativo en Primera Infancia. *Nodos y Nudos*, 6(48) (pp. 73-8473). Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/11098/9123>
- Berridi, R., Martínez, J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 39(156), 89-102.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200089&lng=es&tlng=es.
- Bisquerra Alzina, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, (21)1, 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>.
- Bisquerra, A. y Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales. *Revista Educación XXI*, (10), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Cely, D., Mejía, E. y Conejo, F. (2021). Estrategias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de música del Colegio República Dominicana de Bogotá. *Revista Electrónica*

en Educación y Pedagogía, 5(9), 28-42.

<https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE/article/view/171/474>

Chaves, E y Rodríguez, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos*. doi 12. 47. 10.15359/rep.12-2.3. <http://www.revistas.una.ac.cr/ensayospedagogicos>

Chaves, E. (2015). *El entorno personal de aprendizaje (PLE) en la formación inicial de profesionales de la educación: la autorregulación del aprendizaje (Tesis doctoral)*. Universidad de Granada, 2015. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/43882>

Chiappe, A., Cuesta, J. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educación y Educadores*, 16 (3), 503-524. ISSN: 0123-1294. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83429830006>

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14. (1), 61-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

Conejo, F., Molina, D., Mejía, E., Orozco, Y. y Piñeres, E. (2020). Total Physical Response (TPR) y el desarrollo de la metacognición y la motivación en el aprendizaje del inglés. *CEDOTIC*, Vol. 5 (2) (pp. 121-143). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/348437431_Total_Physical_Response_TPR_y_el_desarrollo_de_la_metacognicion_y_la_motivacion_en_el_aprendizaje_del_ingles

Corno, L. (2001). *Volitional aspects of self-regulated learning*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (Second ed., pp. 191-226). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Del Pino, R., Aguilar, M. (2013). La inteligencia emocional como una herramienta de la gestión educativa para el liderazgo estudiantil. *Cuadernos de Administración*, vol. 29, núm. 50, julio-diciembre, pp. 132-141. Universidad del Valle. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2250/225029797003>

Díaz, A., Pérez M., González, J., & Núñez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 39(157), 87-

104. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300087&lng=es&tlng=es.
- Díaz-Bravo, Laura, & Torruco-García, Uri, & Martínez-Hernández, Mildred, & Varela-Ruiz, Margarita (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7),162-167. ISSN: 2007-865X.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536203>
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005) La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (19) 3, 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>.
- Flavell, J. (1971). First discussants comments: what is memory development the development of Human Development 14: 272-278. DOI: <http://dx.doi.org/10.1159/000271221>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
Recuperado de: https://www.u-cursos.cl/filosofia/2009/2/EDU203/1/material_docente/bajar?id_material=469326
- Gardner, H (1999). *Inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Ed. Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*, Madrid: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*, Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2013). *La inteligencia emocional, por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Ediciones B, S.A
- Gutiérrez, K. (2015). Perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación. *Informes Psicológicos*, 15(1), 63-81. <https://doi.org/10.18566/infpsicv15n1a04>

- Herczeg, C., & Lapegna, M. (2010). Autorregulación, estrategias y motivación en el aprendizaje. *Lenguas Modernas*, (35), 9-19.
<https://actascoloquiogiannini.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30669/32425>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación* (6a ed.). México, D.F., México: McGraw-Hill Interamericana.
- Ludewig, C. (s.f.) Universo y muestra. Recuperado de <https://posgrados.aulasuniminuto.edu.co/>
- Martín, E. (2018). *Inteligencia Emocional*, Madrid, Editorial Elearning, S.L.
- Mayer, J y Salovey, P. (1997). “What is emotional intelligence?” En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McCaslin, M., & Hickey, D. T. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 227-252). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merchán, M., Cadena, R., & Napa, C. (2019). La mediación de conflictos escolares. Incidencia en el desarrollo de la inteligencia emocional. *Conrado*, 15(69), 399-404.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000400399&lng=es&tlng=es.
- Merino Soto, C., Lunahuaná-Rosales, M., & Pradhan, R. K. (2016). Validación estructural del Wong-Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS): estudio preliminar en adultos. *Liberabit, Revista Peruana de Psicología*, 22(1), 103-110. ISSN: 1729-4827
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=686/68646348009>
- Morales, P. (2011). *Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?*
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra>.
- Muñoz, J., Villagra, C, & Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Folios*, (44), 77-91.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702016000200005&lng=en&tlng=es.

- Pacheco, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1),104-110.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=870/87050902008>
- Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socio-emocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Panadero, E, Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2),450-462. ISSN: 0212-9728.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/1673118800>
- Panadero, E, Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 11-22, ISSN 1135-755X,<https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X14000037>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*. 15. 10.15359/ree.15-1.2.
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and SelfRegulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, Vol 16. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Rianudo, M. C., Chiecher, A., Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales De Psicología*, 19 (1), 107-119. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27901>
- Romero Chaves, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11, 113-118. Recuperado de http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/37_Romero_Categorizaci%C3%B3n_Inv_cualitativa.pdf.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*. En

- J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, and Health* (pp. 125- 154). Washington: American Psychological Association
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6ª Ed.). México, D. F.: Pearson.
- Suárez J., Fernández A. (2016). *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, m, evaluación e intervención*. Madrid, Editorial UNED
- Torres, M., Conejo, F., Mejía, E. y Montenegro, I. (2021). La metacognición en el desarrollo de competencias científicas en estudiantes de Educación Media. *Revista Assensus*, 6 (10), 30-58. <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2272/3273>
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas" turbulentas*. España. Editorial Graó
<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4676/4033>
- Weisinger, A. (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Buenos Aires, Ed Javier Vergara.
- Wong, C. S. & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274
[https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)
- Zimmerman, B.J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press. (13-39). San Diego. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Anexos

Anexo A. Consentimiento informado.

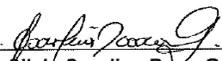


CONSENTIMIENTO INFORMADO
APLICACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS
Versión 1.0

Yo, Silvia Carolina Parra García, mayor de edad, identificada con cédula de ciudadanía número 52'368.065, con domicilio en la ciudad de Bogotá, en mi calidad de rectora, autorizo de manera voluntaria, libre y espontánea a los estudiantes del Gimnasio Campestre San Rafael, para que les sean aplicados los instrumentos de recolección de datos: entrevista semiestructurada, diario de campo y cuestionarios para el trabajo de investigación titulado: *Inteligencia emocional del docente y su influencia en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de séptimo y octavo grado*, cuyo objetivo es: analizar la influencia de la inteligencia emocional de los docentes en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

Se firma en el municipio de Tenjo, Cundinamarca a los 27 días del mes de febrero 2021.

Atentamente,


Silvia Carolina Parra García

Anexo B. Instrumentos

Instrumento A

DIARIO DE CAMPO

FICHA DE OBSERVACIÓN

Tema: Actitudes y manejo de la clase por parte del docente y su influencia en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

Objetivo: Analizar la actitud del docente y el manejo de la clase, teniendo en cuenta la influencia de esta en la autorregulación de los estudiantes.

Modalidad: Grabación de video y registro escrito

#	Criterio de observación	Si cumple	No cumple	Observaciones
1	El docente llega puntual a las clases.			
2	El docente saluda de manera efusiva a los estudiantes.			
3	El docente indaga sobre el bienestar y estado de ánimo de los estudiantes antes de iniciar la clase.			
4	El docente desarrolla una actividad que motive y centre la atención de la clase.			
5	Se evidencia manejo del grupo por parte del docente al dar las instrucciones.			

6	El docente emplea estrategias de organización, teniendo en cuenta el tiempo, los recursos y las secuencias en el desarrollo de la clase.			
7	El docente hace uso de material didáctico que sea atractivo y/o motivante para los estudiantes.			
8	El docente utiliza estrategias que promuevan la autorregulación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades.			
9	Se evidencia molestia por parte del docente si el estudiante o el grupo no comprende o no sigue las indicaciones.			
10	El docente retroalimenta la clase tomando el tiempo suficiente y despejando cualquier duda.			
11	Los estudiantes se preparan para recibir la clase.			
12	El grupo le da importancia y respeto a la sesión de clase.			
13	Los estudiantes toman la iniciativa para participar en la clase.			
14	Se evidencia pensamiento crítico por parte de los estudiantes al desarrollar las actividades.			
15	Se manifiesta una actitud de desagrado por parte de los estudiantes para desarrollar las actividades.			

16	La dinámica de la clase se torna pasiva y sin retribución por parte de los estudiantes.			
17	Se manifiesta colaboración por parte de los estudiantes si alguno presenta dificultades.			
18	Se evidencian diversas alternativas para el desarrollo de las actividades en el aula.			
19	Se plantean diversas estrategias que permitan solucionar las dificultades de aprendizaje que se presentan en la clase.			
20	Se evidencia ansiedad ante la finalización pronta de la clase.			

Instrumento B**ESCALA DE WONG-LAW. WLEIS**

Tema: Autoinforme de inteligencia emocional.

Objetivo: Caracterizar y perfilar la inteligencia emocional de los docentes a partir de la escala de Wong-Law (WLEIS).

Modalidad: Registro individual y formato virtual

Instrucciones: A continuación, se expone una serie de afirmaciones sobre el manejo de sus emociones y sentimientos a nivel social. Marque con una "X" su nivel de acuerdo con cada uno de los ítems. No emplee mucho tiempo en contestar cada una de las afirmaciones.

<i>Autoconocimiento de las emociones</i>	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni en desacuerdo-ni de acuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	De acuerdo.	Completamente de acuerdo.
	1	2	3	4	5	6	7
Siempre identifico el porqué de mis sentimientos.							
Rara vez entiendo mis propios sentimientos.							
En efecto tengo la capacidad de describir lo que siento.							
Con frecuencia reconozco si estoy o no feliz.							

<i>Reconocimiento de las emociones de los demás</i>	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni en desacuerdo-ni de acuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	De acuerdo.	Completamente de acuerdo.
	1	2	3	4	5	6	7
Fácilmente, reconozco las emociones de los demás, por la manera en que se comportan.							
Soy capaz de detallar las emociones de los demás.							
Soy indiferente frente a las emociones de los demás.							
Me cuesta comprender las emociones de quienes me rodean.							
<i>Uso de la emoción para facilitar la labor</i>	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni en desacuerdo-ni de acuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	De acuerdo.	Completamente de acuerdo.
	1	2	3	4	5	6	7
Siempre tengo mis objetivos claros y me propongo alcanzarlos a pesar de los contratiempos.							
Con frecuencia dudo de mis competencias y habilidades.							
Necesito una motivación o estímulo externo para lograr mis objetivos.							
Recurso siempre a la automotivación para hacer las cosas lo mejor que puedo.							

<i>Regulación de las propias emociones</i>	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	De acuerdo.	Completamente de acuerdo.
	1	2	3	4	5	6	7
En escenarios complejos, tengo la capacidad de manejar mi temperamento y sobrellevar la situación de una manera razonada.							
Fácilmente pierdo el control de mis emociones en situaciones bajo estrés, presión o conflicto.							
15. Cuando estoy enfadado/a, es sencillo calmarme y recobrar mi compostura.							
16. Considero que puedo autorregular mis emociones en diferentes escenarios y contextos.							

Instrumento C

ENTREVISTA ESTRUCTURADA A ESTUDIANTES

Tema: Elementos de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de séptimo y octavo.

Objetivo: Identificar la influencia de la inteligencia emocional de los docentes en las estrategias y elementos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

Modalidad: Individual y registro escrito.

Instrucciones: Lee atentamente cada una de las preguntas y marca con una X la respuesta que consideres acertada.

1. ¿Cuál de las siguientes asignaturas te gusta más?

Asignatura 1 ___ Asignatura 2 ___ Asignatura 3 ___ Asignatura 4 ___

2. En cuál de las siguientes asignaturas, tienes en cuenta los indicadores evaluativos, creando un plan (tiempo de dedicación para la asignatura, conocimientos previos, habilidades) que te permita alcanzarlos.

Asignatura 1 ___ Asignatura 2 ___ Asignatura 3 ___ Asignatura 4 ___

3. ¿Para cuál de las siguientes asignaturas te preparas con antelación?

Asignatura 1 ___ Asignatura 2 ___ Asignatura 3 ___ Asignatura 4 ___

4. ¿Qué docente de las siguientes asignaturas te motiva a establecer pautas o estrategias de organización para desarrollar tus actividades?

Asignatura 1 ___ Asignatura 2 ___ Asignatura 3 ___ Asignatura 4 ___

5. ¿Con cuál de las siguientes asignaturas no te sientes motivado?

Asignatura 1 ___ Asignatura 2 ___ Asignatura 3 ___ Asignatura 4 ___

6. ¿Cuáles de los siguientes aspectos influyen para que no te sientas motivado?

___ Explicación del docente

___ Actitud del docente

___ Dudas sin resolver

___ Organización de la clase

7. ¿En cuál de las siguientes asignaturas se hace un proceso de retroalimentación de manera que puedas autoevaluar lo aprendido?

Asignatura 1 ___ Asignatura 2 ___ Asignatura 3 ___ Asignatura 4 ___

8. ¿En cuál de las siguientes asignaturas has realizado cambios (manera de hacer las actividades, hábitos de estudio, manera de prestar atención, apoyo extra, etc) para obtener buenos resultados?

Asignatura 1 ___ Asignatura 2 ___ Asignatura 3 ___ Asignatura 4 ___

9. ¿Con cuál de los siguientes docentes (asignaturas) buscas profundizar en las temáticas por iniciativa propia?

Asignatura 1 ___ Asignatura 2 ___ Asignatura 3 ___ Asignatura 4 ___

10. ¿Con cuál de las siguientes asignaturas eres puntual en la realización de las actividades?

Asignatura 1 ___ Asignatura 2 ___ Asignatura 3 ___ Asignatura 4 ___

11. ¿Con cuál de las siguientes asignaturas te sientes más cómodo haciendo aportes o participando?

Asignatura 1 ___ Asignatura 2 ___ Asignatura 3 ___ Asignatura 4 ___

12. ¿En cuál de las siguientes clases utilizas estrategias (organizadores gráficos, apuntes, grabaciones, etc.) para recordar lo aprendido?

Asignatura 1 ___ Asignatura 2 ___ Asignatura 3 ___ Asignatura 4 ___

13. ¿Dispones de un tiempo para la realización de tareas en casa?

___ Sí ___ No

14. ¿Alguno de los siguientes docentes (asignaturas) ha tenido una mala actitud en las clases?

Asignatura 1 ___ Asignatura 2 ___ Asignatura 3 ___ Asignatura 4 ___

15. ¿En cuál de las siguientes asignaturas a partir de un resultado (nota o calificación) soy consciente de lo que hice o no para obtener este resultado?

Asignatura 1 ___ Asignatura 2 ___ Asignatura 3 ___ Asignatura 4 ___

16. ¿En cuál de las siguientes asignaturas estableces metas previas (tener buenas notas, aprender nuevos temas, etc.)?

Asignatura 1 ___ Asignatura 2 ___ Asignatura 3 ___ Asignatura 4 ___

Instrumento D

ENTREVISTA GRUPAL A ESTUDIANTES

Tema: Elementos de la autorregulación del aprendizaje a partir de la relación docente-estudiante.

Objetivo: Identificar la percepción de los estudiantes con respecto a la inteligencia emocional de los docentes y cómo esta influye en los procesos de autorregulación.

Modalidad: 4 grupos de 10 estudiantes, grabación y análisis escrito.

1. ¿De las siguientes asignaturas recuerdas algún episodio en el que el docente haya mostrado su enojo, tristeza o alegría efusivamente?
2. ¿Consideras que el suceso afectó el desarrollo de la clase?
3. ¿Durante lo sucedido el docente expresó información personal y/o ajena a la clase?
4. ¿Cuál es el docente que te motiva a prestar más atención e implementar estrategias en tu proceso de aprendizaje? ¿Por qué?
5. ¿Cuál es el docente que no te motiva a prestar atención y tampoco te ayuda a implementar estrategias en tu proceso de aprendizaje? ¿Por qué?
6. ¿Consideras que el temperamento de algún docente en particular afecta tu participación en clase? ¿por qué?
7. ¿Sientes miedo hacia algún docente? ¿por qué?
8. ¿Alguna vez has sentido que por más que te esfuerzas en una clase no logras los resultados obtenidos? ¿por qué crees que pasa esto?
9. ¿Frecuentemente, alguno de los docentes ha expresado su descontento con su práctica o labor docente? ¿Cómo crees que esto te puede afectar?

10. ¿Cuál docente se preocupa por el grupo más allá del proceso académico? ¿Cómo evidencias eso?
11. Si pudieras describir un docente perfecto ¿Cómo sería?
12. ¿Consideras que algún docente que te orienta en clase se acerca a esta descripción? ¿por qué?
13. ¿Qué factores consideras que influyen en el estado de ánimo del docente y cómo afectan su labor?
14. ¿Cómo podrías ayudar a que el estado de ánimo del docente no se afecte de manera negativa dentro de su práctica?
15. ¿De qué manera logras interiorizar los contenidos de las clases?
16. ¿Qué docentes brindan estrategias o herramientas para la preparación de los exámenes?

Instrumento E

GRUPO FOCAL DOCENTES

Tema: Elementos y percepción de la inteligencia emocional en los docentes.

Objetivo: Identificar actitudes y percepciones por parte de los docentes en el manejo de sus habilidades emocionales en su práctica pedagógica.

Modalidad: Grupo de 4 perfiles de inteligencia emocional docente, grabación y análisis escrito.

1. ¿Qué cualidades te caracterizan?
2. ¿Cuáles consideras que son tus debilidades?
3. ¿Consideras que el manejo de las emociones influye en el proceso de aprendizaje? ¿De qué manera?
4. ¿Consideras que tu estado de ánimo afecta de manera positiva o negativa las planeaciones de tus clases? ¿por qué?
5. ¿Crees que tus problemas personales pueden llegar a afectar tu práctica docente? ¿de qué manera?
6. ¿Dentro de tu práctica docente has tenido alguna situación en la no hayas sido capaz de autorregular tus emociones? Explica.
7. ¿Tu desempeño en las clases se ve afectado por la carga laboral y/o actividades que debes desarrollar dentro de la institución? ¿de qué manera?
8. Te encuentras en la fase de explicación de un tema muy importante para la clase, en seguida te das cuenta de que un estudiante no te prestó atención por estar distraído; el estudiante te demanda que le expliques de nuevo, pero nuevamente te percatas que no te está prestando atención ¿Cómo reaccionarías ante esta situación?

- 9.** ¿La actitud y percepción de los estudiantes hacia ti, incide de alguna manera en tu motivación para dictar la clase? ¿cómo?
- 10.** En los grupos de estudiantes que tienen a cargo ¿tienes una percepción preferente hacia algunos? ¿por qué?

Anexo C: Validación de instrumentos

Juicio de expertos.



IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Jennipher Rodríguez Torres, titular de la Cédula de Ciudadanía N°35'428.018, de profesión Licenciada en Biología, Magister en educación, ejerciendo actualmente como Docente, en la Universidad Minuto de Dios.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (diario de campo), a los efectos de su aplicación al personal que labora en la institución Gimnasio Campestre San Rafael.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia			X	

En Bogotá, a los 20 días del mes de marzo del 2021.

Jennipher Rodríguez
 JENNIPHER RODRÍGUEZ TORRES.
 C.C. 35'428.018 de Zipaquirá

Franco
 Firma



JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

Instrumento A: DIARIO DE CAMPO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		OBSERVACIONES
Nº	Item	En el momento de la observación se deben completar los espacios de observaciones, ya que esto es lo que diferencia el diario de campo de las fichas de observación.
1	E	
2	E	
3	E	
4	E	
5	E	
6	E	
7	E	
8	E	
9	E	
10	E	
11	B	
12	E	
13	E	
14	E	
15	E	
16	B	
17	E	
18	E	
19	E	
20	E	

Evaluado por:

Nombre y Apellido: Jennipher Rodríguez Torres

C.C.: 35'428.018

Firma:

Jennipher Rodríguez Torres
 JENNIPHER RODRIGUEZ TORRES
 C.C. 35 428.018 de Bogotá

Scanned by TapScanner

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Jennipher Rodríguez Torres, titular de la Cédula de Ciudadanía N°35`428.018, de profesión Licenciada en Biología, Magister en educación, ejerciendo actualmente como Docente, en la Universidad Minuto de Dios.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario de inteligencia emocional), a los efectos de su aplicación al personal que labora en la institución Gimnasio Campestre San Rafael.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems			X	
Claridad y precisión			X	
Pertinencia				X

En Bogotá, a los 20 días del mes de marzo del 2021.


 JENNIPHER RODRÍGUEZ TORRES.
 C.C. 35'428.018 de Zipaquirá

Firma.



JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

Instrumento B: CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		OBSERVACIONES
Nº	Item	En las instrucciones se debe explicar el valor de la escala.
1	E	
2	E	
3	E	
4	E	
5	E	
6	E	
7	E	
8	E	
9	E	
10	E	
11	E	
12	E	
13	E	
14	E	
15	E	
16	E	

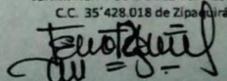
Evaluado por:

Nombre y Apellido: Jennipher Rodríguez Torres

C.C.: 35'428.018

Firma:

Jennipher Rodríguez
 JENNIPHER RODRÍGUEZ TORRES.
 C.C. 35'428.018 de Zipaquirá





IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Jennipher Rodríguez Torres, titular de la Cédula de Ciudadanía N°35'428.018, de profesión Licenciada en Biología, Magister en Educación ejerciendo actualmente como docente, en la Universidad Minuto de Dios.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (entrevista estructurada), a los efectos de su aplicación al personal que labora en la institución Gimnasio Campestre San Rafael.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión			X	
Pertinencia				X

En Bogotá, a los 20 días del mes de marzo del 2021.

Jennipher Rodríguez
 JENNIPHER RODRÍGUEZ TORRES.
 C.C. 35'428.018 de Zipaquirá

Jennipher Rodríguez
 Firma



JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

Instrumento C: ENTREVISTA ESTRUCTURADA A ESTUDIANTES

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Reducción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
N°	Item	E	B	M	X	C	
1	1	x					Se deben colocar el nombre de las asignaturas una vez se hayan elegido los perfiles de inteligencia emocional docente.
2	2	x					
3	3	x					
4	4	x					
5	5	x					
6	6	x					
7	7	x					
8	8	x					
9	9	x					
10	10	x					
11	11	x					
12	12	x					
13	13	x					
14	14	x					
15	15	x					
16	16	x					

Evaluado por:

Nombre y Apellido: Jennipher Rodríguez Torres

C.C.: 35'428.018

Firma:

Jennipher Rodríguez Torres
 JENNIPHER RODRIGUEZ TORRES
 C.C. 35 428.018 de Español



IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Jennipher Rodríguez Torres, titular de la Cédula de Ciudadanía N°35'428.018, de profesión Licenciada en Biología, Magister en Educación ejerciendo actualmente como docente, en la Universidad Minuto de Dios.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (entrevista grupal), a los efectos de su aplicación al personal que labora en la institución Gimnasio Campestre San Rafael.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Bogotá, a los 20 días del mes de marzo del 2021.

Jennipher Rodríguez Torres
 JENNIPHER RODRÍGUEZ TORRES.
 C.C. 35'428.018 de Zipaquirá

Jennipher Rodríguez Torres
 Firma



JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

Instrumento D: ENTREVISTA GRUPAL

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		OBSERVACIONES
Nº	Item	
1	E	
2	E	
3	E	
4	E	
5	B	Resaltar el no
6	E	
7	E	
8	E	
9	E	
10	E	
11	E	
12	E	
13	E	
14	B	
15	B	
16	B	Cambiar el qué

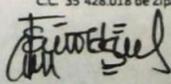
Evaluado por:

Nombre y Apellido: Jennipher Rodríguez Torres

C.C.: 35'428.018

Firma:

Jennipher Rodríguez
 JENNIPHER RODRÍGUEZ TORRES.
 C.C. 35'428.018 de Zipaquirá





JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

Instrumento E: GRUPO FOCAL DOCENTES

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		OBSERVACIONES
Nº	Item	
1	E	
2	E	
3	E	
4	E	
5	E	
6	E	
7	E	
8	E	
9	E	
10	E	

Evaluado por:

Nombre y Apellido: Jennipher Rodríguez Torres

C.C.: 35'428.018

Firma:

Jennipher Rodríguez
 JENNIPHER RODRÍGUEZ TORRES.
 C.C. 35'428.018 de Zipaquirá

Jennipher Rodríguez
 C.C. = =



IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

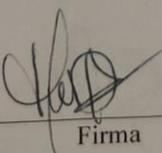
Yo, Mayra Gyssel Díaz Huertas, titular de la Cédula de Ciudadanía N°1019034557, de profesión licenciada en educación básica con énfasis en humanidades e idiomas, magister en desarrollo educativo y social ejerciendo actualmente como Docente de inglés, en la Institución Gimnasio Campestre San Rafael.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (diario de campo), a los efectos de su aplicación al personal que labora en la institución Gimnasio Campestre San Rafael.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Bogotá, a los 18 días del mes de marzo del 2021.


Firma



JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

Instrumento A: DIARIO DE CAMPO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

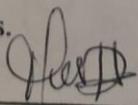
Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		OBSERVACIONES
Nº	Item	
1	B	
2	B	
3	B	
4	B	
5	E	
6	E	
7	E	
8	B	
9	E	
10	E	
11	E	
12	E	
13	E	
14	E	
15	E	
16	E	
17	E	
18	E	
19	E	
20	E	

Evaluado por:

Nombre y Apellido: Mayra Gyssel Díaz Huertas.

C.C.: 1.019.034.557

Firma: 

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

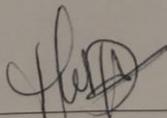
Yo, Mayra Gyssel Díaz Huertas, titular de la Cédula de Ciudadanía N°1019034557, de profesión licenciada en educación básica con énfasis en humanidades e idiomas, magister en desarrollo educativo y social ejerciendo actualmente como Docente de inglés, en la Institución Gimnasio Campestre San Rafael.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario de inteligencia emocional), a los efectos de su aplicación al personal que labora en la institución Gimnasio Campestre San Rafael.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Bogotá, a los 18 días del mes de marzo del 2021.



Firma



JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

Instrumento B: CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		OBSERVACIONES
Nº	Item	
1	E	
2	E	
3	E	
4	E	
5	E	
6	E	
7	E	
8	E	
9	E	
10	E	
11	E	
12	E	
13	E	
14	E	
15	E	
16	E	

Evaluado por:

Nombre y Apellido: Mayra Gyssel Díaz Huertas.

C.C.: 1'019.034.557

Firma: _____



IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

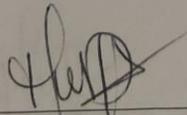
Yo, Mayra Gyssel Díaz Huertas, titular de la Cédula de Ciudadanía N°1019034557, de profesión licenciada en educación básica con énfasis en humanidades e idiomas, magister en desarrollo educativo y social ejerciendo actualmente como Docente de inglés, en la Institución Gimnasio Campestre San Rafael.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (entrevista estructurada), a los efectos de su aplicación al personal que labora en la institución Gimnasio Campestre San Rafael.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Bogotá, a los 18 días del mes de marzo del 2021.


Firma



JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

Instrumento C: ENTREVISTA ESTRUCTURADA A ESTUDIANTES

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		OBSERVACIONES
Nº	Item	
1	E	
2	E	
3	E	
4	E	
5	E	
6	E	
7	E	
8	E	
9	E	
10	B	
11	E	
12	B	
13	E	
14	B	
15	E	
16	E	

Evaluado por:

Nombre y Apellido: Mayra Gyssel Díaz Huertas.

C.C.: 1.019.034.557

Firma: _____



IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Mayra Gyssel Díaz Huertas, titular de la Cédula de Ciudadanía N°1019034557, de profesión licenciada en educación básica con énfasis en humanidades e idiomas, magister en desarrollo educativo y social ejerciendo actualmente como Docente de inglés, en la Institución Gimnasio Campestre San Rafael.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (entrevista grupal), a los efectos de su aplicación al personal que labora en la institución Gimnasio Campestre San Rafael.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Bogotá, a los 18 días del mes de marzo del 2021.

Firma

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

Instrumento D: ENTREVISTA GRUPAL

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

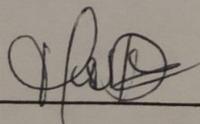
PREGUNTAS		OBSERVACIONES
Nº	Item	
1	E	
2	E	
3	E	
4	E	
5	E	
6	B	
7	E	
8	E	
9	E	
10	E	
11	E	
12	B.	
13	E	
14	E	
15	E	
16	E	

Evaluado por:

Nombre y Apellido: Mayra Gyssel Díaz Huertas.

C.C.: 1'019.034.557

Firma:





IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Mayra Gyssel Díaz Huertas, titular de la Cédula de Ciudadanía N°1019034557, de profesión licenciada en educación básica con énfasis en humanidades e idiomas, magister en desarrollo educativo y social ejerciendo actualmente como Docente de inglés, en la Institución Gimnasio Campestre San Rafael.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (grupo focal docentes), a los efectos de su aplicación al personal que labora en la institución Gimnasio Campestre San Rafael.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Bogotá, a los 18 días del mes de marzo del 2021.

Firma



JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

Instrumento E: GRUPO FOCAL DOCENTES

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		OBSERVACIONES
Nº	Ítem	
1	B	
2	E	
3	E	
4	E	
5	E	
6	E	
7	E	
8	E	
9	E	
10	E	

Evaluado por:

Nombre y Apellido: Mayra Gyssel Díaz Huertas.

C.C.: 1'019.034.557

Firma: _____

CURRÍCULO VITAE DE LOS EXPERTOS

EXPERTO 1:

Nombre completo: JENNIPHER RODRÍGUEZ TORRES

Cargo: Docente universitaria.

Institución: Universidad Minuto de Dios.



Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:

PERFIL PROFESIONAL

Magister en Educación de la Universidad Militar Nueva Granada, también, Especialista en Docencia mediada por las TIC de la Universidad de San Buenaventura y egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, obteniendo el título de Licenciado en Biología y educación ambiental.

Con experiencia en...

Pedagógica y Didáctica en diferentes contextos escolares desde la educación primaria, pasando por la educación básica y media hasta nivel universitario.

Capacitación y charlas docente, en la formación en el campo de las ciencias naturales, para mejorar la calidad de la educación.

Con trayectoria en el uso de las herramientas tecnológicas, virtuales y digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje – TIC.

EXPERIENCIA INVESTIGATIVA Y DESARROLLO

2020. PONENCIA Y ARTÍCULO INDEXADO

Juntas van de la mano: Teoría y práctica. Autores: Laura Camila Gómez Parra - Laura Daniela

Montañez Cárdenas – Jennipher Rodríguez Vol. 5 Núm. 2 (2020): Julio – Diciembre

<http://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/134>

PONENCIA Y ARTÍCULO INDEXADO

- La Educación Ética y Moral un camino hacia la acción social. Andrés Leonardo Calvo

Camelo Jennipher Rodríguez Torres. Octubre –Diciembre Vol.5 –4

2020.<http://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/154/438>

CURRÍCULO VITAE DE LOS EXPERTOS

EXPERTO 2:



Nombre Completo: Mayra Gyssel Diaz Huertas

Cargo: Docente de inglés.

Institución: Gimnasio Campestre San Rafael.

Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:

PERFIL PROFESIONAL

Magister en Educación y desarrollo social de la Universidad Pedagógica Nacional, egresada de la universidad Libre de Colombia, optando por el título de licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas.

Con experiencia en...

La enseñanza del idioma extranjero en los niveles de primaria, secundaria y educación superior.

Diseño y ejecución de proyectos enfocados a los problemas de aprendizaje en diversos contextos.

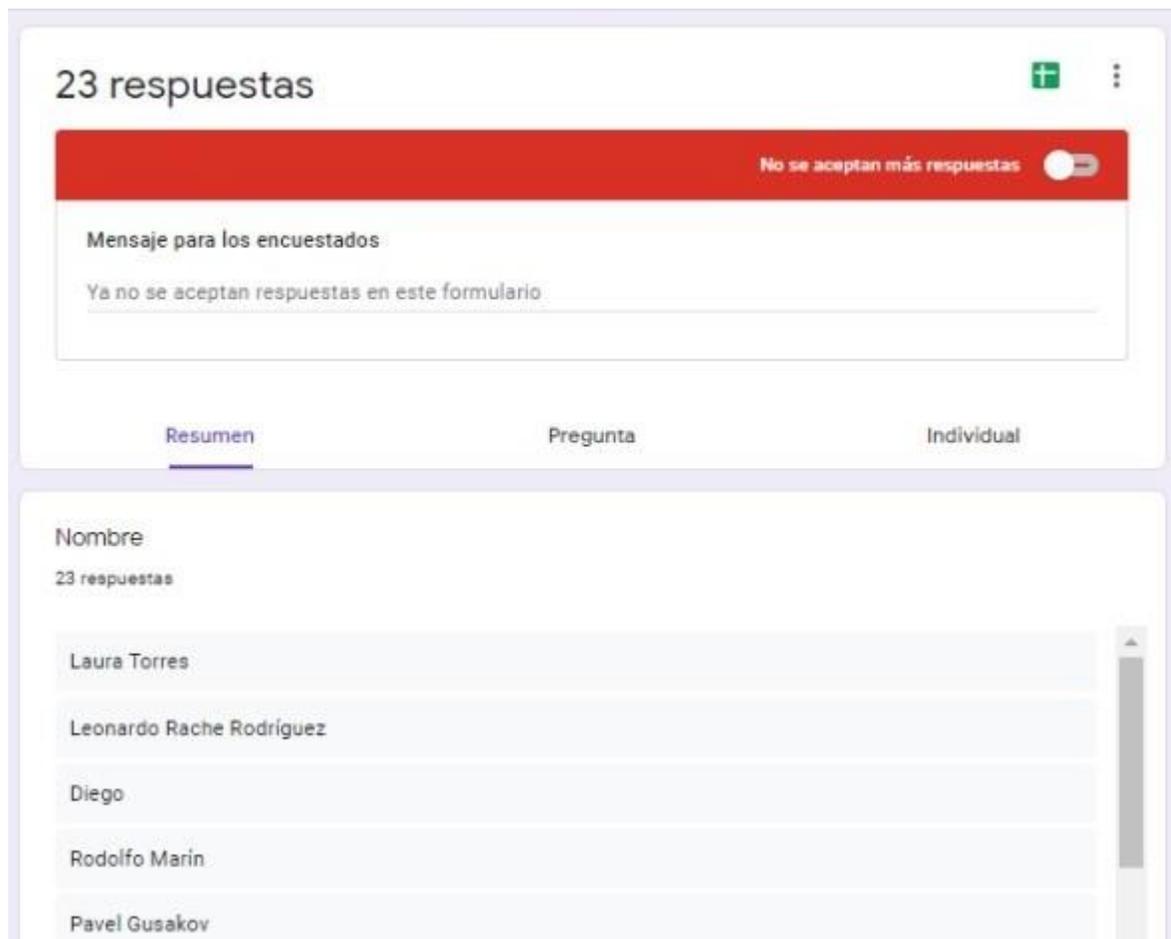
Implementación de estrategias para la preparación y desarrollo de habilidades en la lengua inglesa en escuelas internacionales.

Anexo D. Trabajo de campo

Evidencias de la aplicación: algunos instrumentos aplicados y fotografías.

Encuesta de escala emocional Wong-Law.

A continuación, se adjuntan algunos pantallazos de la aplicación de la encuesta a la muestra de docentes.





Autoconocimiento de las emociones

1. Siempre identifico el porqué de mis sentimientos.

23 respuestas



2. Rara vez entiendo mis propios sentimientos.

23 respuestas



3. En efecto tengo la capacidad de describir lo que siento.

23 respuestas



4. Con frecuencia reconozco si estoy o no feliz.

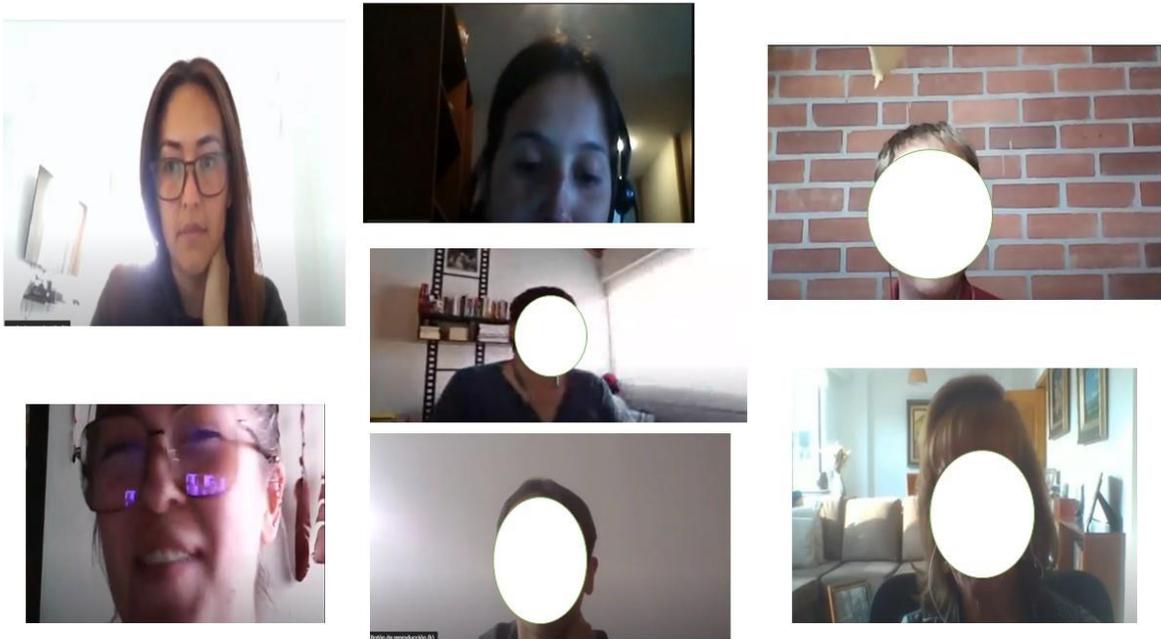
23 respuestas



Grupo focal docentes.

A partir del análisis del nivel de inteligencia emocional se eligieron cuatro perfiles y se realizó un grupo focal.

A continuación, se adjunta una fotografía del encuentro virtual.



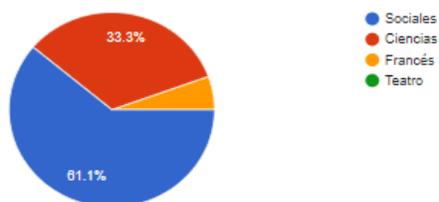
Entrevista estructurada hacia los estudiantes.

Se aplicó una entrevista estructurada a través de la plataforma google forms.

A continuación, se adjuntan algunas evidencias de la aplicación de este instrumento.

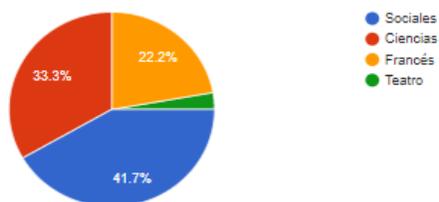
1. ¿En cuál de las siguientes asignaturas tienes en cuenta los indicadores evaluativos, creando un plan (tiempo de dedicación para la asignatura, conocimientos previos, habilidades) que te permita alcanzarlos?

40 respuestas



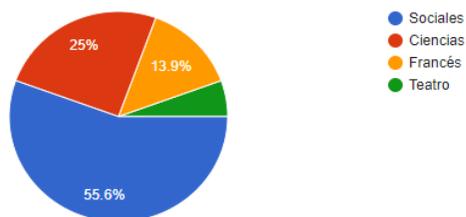
2. ¿En cuál de las siguientes asignaturas se hace un proceso de retroalimentación de manera que puedas autoevaluar lo aprendido?

40 respuestas



3. ¿En cuál de las siguientes asignaturas has realizado cambios (manera de hacer las actividades, hábitos de estudio, manera de prestar atención, apoyo extra, etc) para obtener buenos resultados?

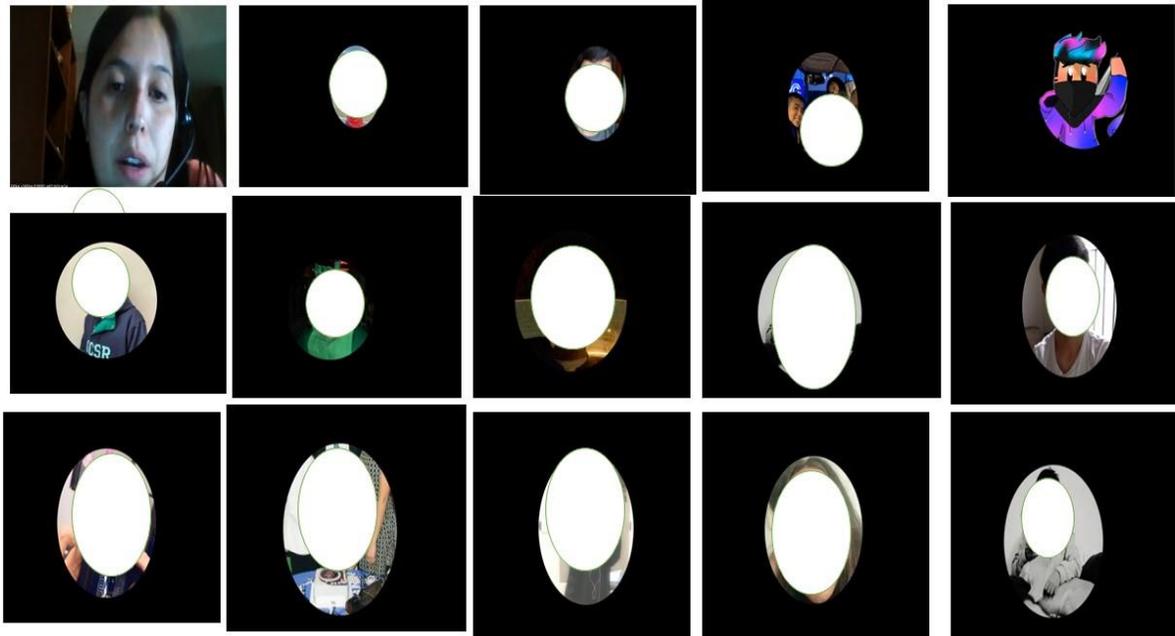
40 respuestas



Grupo focal con estudiantes

Se realizó un grupo focal con los estudiantes a través de la plataforma google meet.

A continuación, se adjuntan fotografías del encuentro virtual.

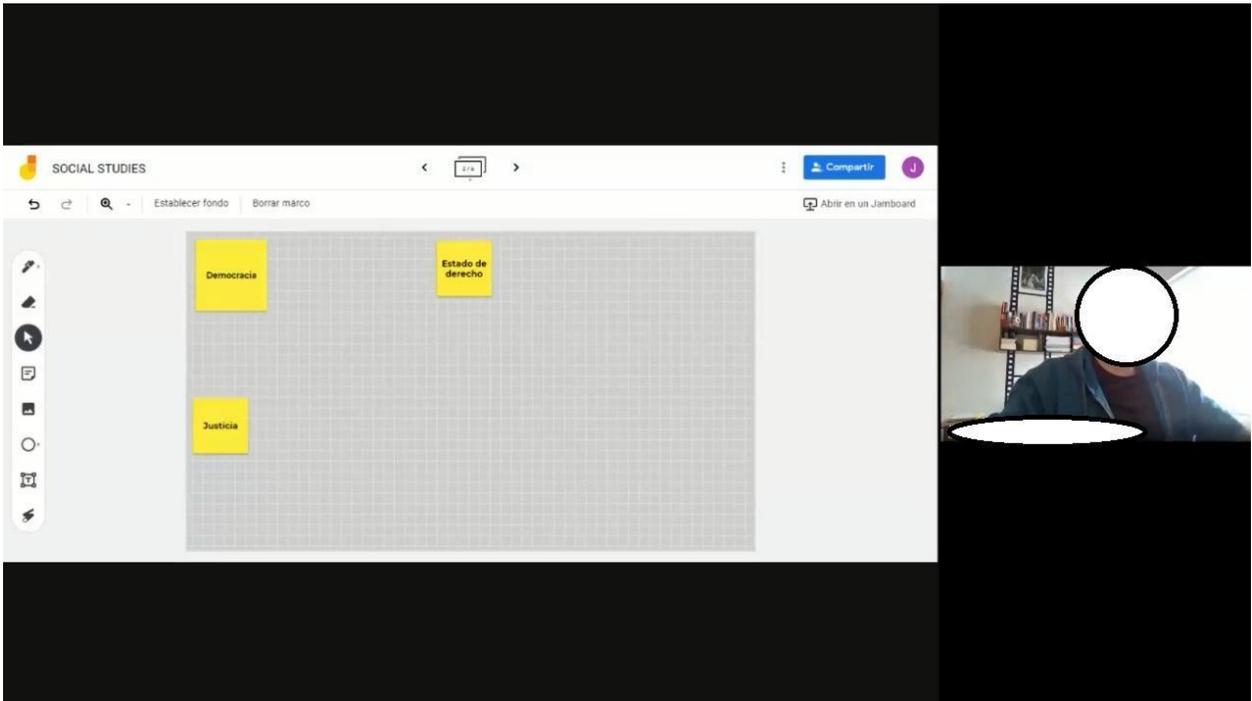


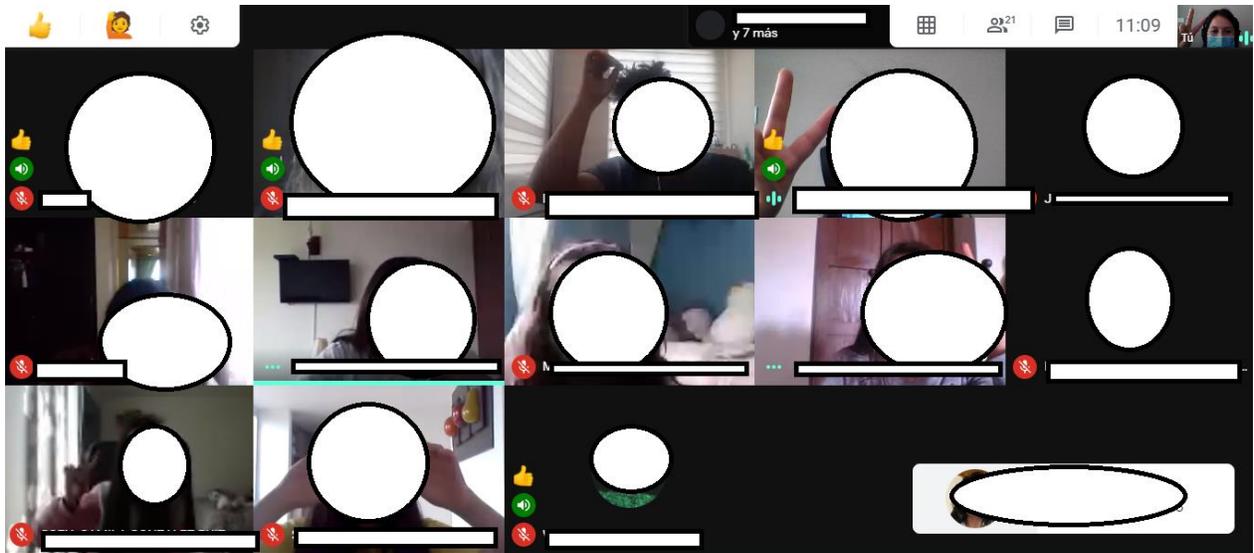
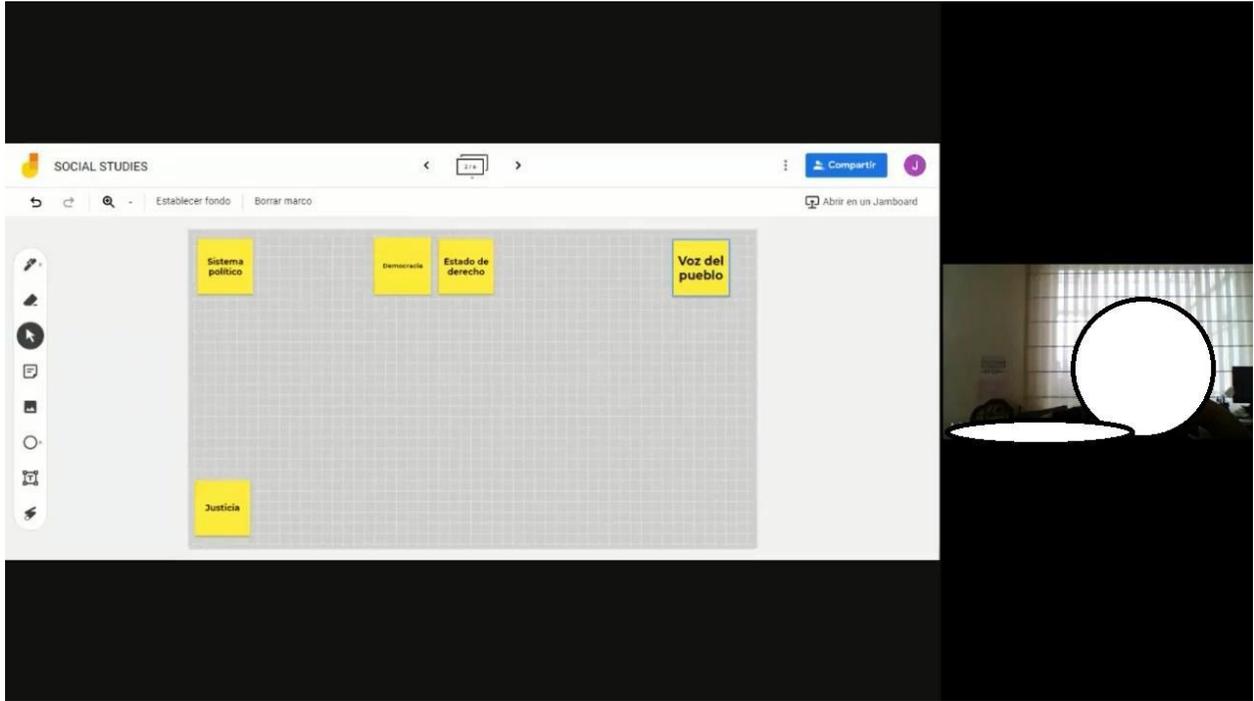
Diario de campo.

Se realizaron algunas observaciones de las clases de la muestra docente seleccionada. Se tuvieron en cuenta dos modalidades: Clases presenciales y clases virtuales.

A continuación, se adjuntan algunas fotografías de los encuentros.







Fichas de observación.

En las respectivas observaciones cada investigadora diligenció una ficha de observación como instrumento de recolección de información.

A continuación, se adjuntan algunas fotografías.

DIARIO DE CAMPO

FICHA DE OBSERVACIÓN

Tema: Actitudes y manejo de la clase por parte del docente y su influencia en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

Objetivo: Analizar la actitud del docente y el manejo de la clase, teniendo en cuenta la influencia de esta en la autorregulación de los estudiantes.

Modalidad: Grabación de video y registro escrito

#	Criterio de observación	Si cumple	No cumple	Observaciones
1	El docente llega puntual a las clases.	X		
2	El docente saluda de manera efusiva a los estudiantes.		X	Solo dice Buenas días.
3	El docente indaga sobre el bienestar y estado de ánimo de los estudiantes antes de iniciar la clase.		X	Pregunta como están pero no se interesa en ello.
4	El docente desarrolla una actividad que motive y centre la atención de la clase.		X	El profesor inicia la clase haciendo preguntas sobre el tema del día.
5	Se evidencia manejo del grupo por parte del docente al dar las instrucciones.	X		
6	El docente emplea estrategias de organización, teniendo en cuenta el tiempo, los recursos y las secuencias en el desarrollo de la clase.	X		
7	El docente hace uso de material didáctico que sea atractivo y/o motivante para los estudiantes.		X	
8	El docente utiliza estrategias que promuevan la autorregulación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades.			No se puede evidenciar en la clase.
9	Se evidencia molestia por parte del	X		

	docente si el estudiante o el grupo no comprende o no sigue las indicaciones.			
10	El docente retroalimenta la clase tomando el tiempo suficiente y despejando cualquier duda.	X		
11	Los estudiantes se preparan para recibir la clase.			No se puede evidenciar, las cámaras están apagadas
12	El grupo le da importancia y respeto a la sesión de clase.	X		
13	Los estudiantes toman la iniciativa para participar en la clase.		X	Algunos estudiantes participan
14	Se evidencia pensamiento crítico por parte de los estudiantes al desarrollar las actividades.		X	Los aportes son muy básicos
15	Se manifiesta una actitud de desagrado por parte de los estudiantes para desarrollar las actividades.			No hay actividades a desarrollar en la clase
16	La dinámica de la clase se torna pasiva y sin retribución por parte de los estudiantes.	X		En algunos momentos de la clase hay mucho silencio
17	Se manifiesta colaboración por parte de los estudiantes si alguno presenta dificultades.		X	
18	Se evidencian diversas alternativas para el desarrollo de las actividades en el aula.	X		El profesor utiliza ayudas visuales y usa ejemplos de la cotidianidad.
19	Se plantean diversas estrategias que permitan solucionar las dificultades de aprendizaje que se presentan en la clase.	X		El docente utiliza diferentes ejemplos para explicar los temas.
20	Se evidencia ansiedad ante la finalización pronta de la clase.		X	

inteligencia intrapersonal

inteligencia interpersonal

DIARIO DE CAMPO

FICHA DE OBSERVACIÓN

Tema: Actitudes y manejo de la clase por parte del docente y su influencia en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

Objetivo: Analizar la actitud del docente y el manejo de la clase, teniendo en cuenta la influencia de esta en la autorregulación de los estudiantes.

Modalidad: Grabación de video y registro escrito

Docente: 11

Fecha: 19 de abril.

#	Criterio de observación	Si cumple	No cumple	Observaciones
1	El docente llega puntual a las clases.	X		El docente llega puntual, se conecta de manera inmediata a la clase asignada.
2	El docente saluda de manera efusiva a los estudiantes.		X	El docente saluda a todos los estudiantes de manera neutral y serena.
3	El docente indaga sobre el bienestar y estado de ánimo de los estudiantes antes de iniciar la clase.		X	Durante el inicio de la clase, el docente no indaga ni pregunta por el bienestar y estado de ánimo de los estudiantes. Luego de saludar, explica los objetivos de la clase y las actividades.
4	El docente desarrolla una actividad que motive y centre la atención de la clase.	X		Si bien los estudiantes en esta sesión no son los protagonistas, el docente realiza la explicación del núcleo temático con ejemplos visuales y sonidos.
5	Se evidencia manejo del grupo por parte del docente al dar las instrucciones.	X		Se puede observar la atención de los estudiantes en la clase. A pesar de la virtualidad, el docente explica sin intromisión.
6	El docente emplea estrategias de organización, teniendo en cuenta el tiempo, los recursos y las secuencias en el desarrollo de la clase.	X		El docente es claro y explícito a la hora de dar la explicación e instrucciones, enfatiza en el uso del tiempo y los parámetros para realizar la actividad en cuestión.

16	La dinámica de la clase se toma pasiva y sin retribución por parte de los estudiantes.	X		Los estudiantes no participan de manera autónoma, cuando el docente realiza preguntas se observa silencio y participan siempre los mismos.
17	Se manifiesta colaboración por parte de los estudiantes si alguno presenta dificultades.		X	Por ser clase virtual no se evidenció el trabajo colaborativo por parte de los estudiantes, no se realizó trabajo grupal ni interacción entre ellos.
18	Se evidencian diversas alternativas para el desarrollo de las actividades en el aula.	X		El docente brinda diversas alternativas de consulta para apropiarse de mejor manera el núcleo temático, comparte videos y herramientas para superar dificultades.
19	Se plantean diversas estrategias que permitan solucionar las dificultades de aprendizaje que se presentan en la clase.	X		El docente brinda y expone herramientas que los estudiantes deben gestionar de manera autónoma y autorregulada.
20	Se evidencia ansiedad ante la finalización pronta de la clase.		X	No se evidencia la necesidad de acabar la clase de manera urgente, si bien los estudiantes no se expresan de manera activa tampoco se expresa ansiedad.

16	La dinámica de la clase se toma pasiva y sin retribución por parte de los estudiantes.	X		Los estudiantes no participan de manera autónoma, cuando el docente realiza preguntas se observa silencio y participan siempre los mismos.
17	Se manifiesta colaboración por parte de los estudiantes si alguno presenta dificultades.		X	Por ser clase virtual no se evidenció el trabajo colaborativo por parte de los estudiantes, no se realizó trabajo grupal ni interacción entre ellos.
18	Se evidencian diversas alternativas para el desarrollo de las actividades en el aula.	X		El docente brinda diversas alternativas de consulta para apropiarse de mejor manera el núcleo temático, comparte videos y herramientas para superar dificultades.
19	Se plantean diversas estrategias que permitan solucionar las dificultades de aprendizaje que se presentan en la clase.	X		El docente brinda y expone herramientas que los estudiantes deben gestionar de manera autónoma y autorregulada.
20	Se evidencia ansiedad ante la finalización pronta de la clase.		X	No se evidencia la necesidad de acabar la clase de manera urgente, si bien los estudiantes no se expresan de manera activa tampoco se expresa ansiedad.

Docente 05

DIARIO DE CAMPO

FICHA DE OBSERVACIÓN

Tema: Actitudes y manejo de la clase por parte del docente y su influencia en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

Objetivo: Analizar la actitud del docente y el manejo de la clase, teniendo en cuenta la influencia de esta en la autorregulación de los estudiantes.

Modalidad: Grabación de video y registro escrito

#	Criterio de observación	Si cumple	No cumple	Observaciones
1	El docente llega puntual a las clases.	X		
2	El docente saluda de manera efusiva a los estudiantes.			Normal.
3	El docente indaga sobre el bienestar y estado de ánimo de los estudiantes antes de iniciar la clase.	X		
4	El docente desarrolla una actividad que motive y centre la atención de la clase.	X		
5	Se evidencia manejo del grupo por parte del docente al dar las instrucciones.	X		
6	El docente emplea estrategias de organización, teniendo en cuenta el tiempo, los recursos y las secuencias en el desarrollo de la clase.	X		

7	El docente hace uso de material didáctico que sea atractivo y/o motivante para los estudiantes.		X	
8	El docente utiliza estrategias que promuevan la autorregulación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades.			En mayor parte.
9	Se evidencia molestia por parte del docente si el estudiante o el grupo no comprende o no sigue las indicaciones.			Se se debe hacer repetición.
10	El docente retroalimenta la clase tomando el tiempo suficiente y despejando cualquier duda.	X		
11	Los estudiantes se preparan para recibir la clase.			No se evidencia.
12	El grupo le da importancia y respeto a la sesión de clase.	X		
13	Los estudiantes toman la iniciativa para participar en la clase.	X		
14	Se evidencia pensamiento crítico por parte de los estudiantes al desarrollar las actividades.	X		
15	Se manifiesta una actitud de desagrado por parte de los estudiantes para desarrollar las actividades.		X	

16	La dinámica de la clase se torna pasiva y sin retribución por parte de los estudiantes.		X	
17	Se manifiesta colaboración por parte de los estudiantes si alguno presenta dificultades.	X		
18	Se evidencian diversas alternativas para el desarrollo de las actividades en el aula.	X		
19	Se plantean diversas estrategias que permitan solucionar las dificultades de aprendizaje que se presentan en la clase.		X	
20	Se evidencia ansiedad ante la finalización pronta de la clase.	X		

Docente 10

DIARIO DE CAMPO

FICHA DE OBSERVACIÓN

Tema: Actitudes y manejo de la clase por parte del docente y su influencia en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

Objetivo: Analizar la actitud del docente y el manejo de la clase, teniendo en cuenta la influencia de esta en la autorregulación de los estudiantes.

Modalidad: Grabación de video y registro escrito

#	Criterio de observación	Si cumple	No cumple	Observaciones
1	El docente llega puntual a las clases.	X		
2	El docente saluda de manera efusiva a los estudiantes.			Norma 1
3	El docente indaga sobre el bienestar y estado de ánimo de los estudiantes antes de iniciar la clase.		X	
4	El docente desarrolla una actividad que motive y centre la atención de la clase.	X		
5	Se evidencia manejo del grupo por parte del docente al dar las instrucciones.	X		
6	El docente emplea estrategias de organización, teniendo en cuenta el tiempo, los recursos y las secuencias en el desarrollo de la clase.		X	

7	El docente hace uso de material didáctico que sea atractivo y/o motivante para los estudiantes.		X	
8	El docente utiliza estrategias que promuevan la autorregulación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades.			En parte.
9	Se evidencia molestia por parte del docente si el estudiante o el grupo no comprende o no sigue las indicaciones.			Se se sale del tema o repite
10	El docente retroalimenta la clase tomando el tiempo suficiente y despejando cualquier duda.	X	X	
11	Los estudiantes se preparan para recibir la clase.			No se evidencia.
12	El grupo le da importancia y respeto a la sesión de clase.	Y	X	
13	Los estudiantes toman la iniciativa para participar en la clase.	X	X	
14	Se evidencia pensamiento crítico por parte de los estudiantes al desarrollar las actividades.	X	X	
15	Se manifiesta una actitud de desagrado por parte de los estudiantes para desarrollar las actividades.		X	

16	La dinámica de la clase se torna pasiva y sin retribución por parte de los estudiantes.		x X	
17	Se manifiesta colaboración por parte de los estudiantes si alguno presenta dificultades.	x X		
18	Se evidencian diversas alternativas para el desarrollo de las actividades en el aula.		x X	
19	Se plantean diversas estrategias que permitan solucionar las dificultades de aprendizaje que se presentan en la clase.		x X	
20	Se evidencia ansiedad ante la finalización pronta de la clase.	x X		

Anexo E. Sistematización y análisis de datos

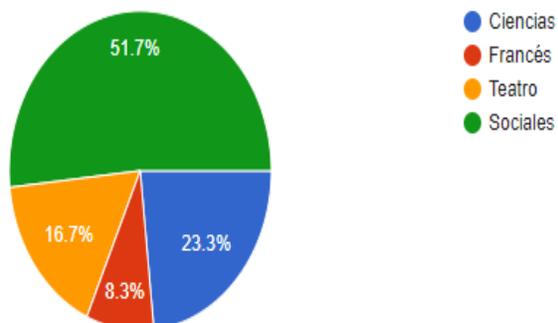
Matriz de análisis de la escala de Wong - Law.

Nombre docente	Autoconocimiento de las emociones				Puntaje categoría	Reconocimiento de las emociones de los demás				Puntaje categoría	Uso de la emoción para facilitar la labor.				Puntaje categoría	Regulación de las propias emociones				Puntaje categoría	Puntaje final
	Pregunta					Pregunta					Pregunta					Pregunta					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16					
Docente 1.	6	6	6	6	24	5	5	7	6	23	5	4	5	6	20	7	6	6	7	26	93
Docente 2.	3	6	5	6	20	5	5	3	3	16	5	4	5	3	17	5	3	3	3	14	67
Docente 3.	6	6	6	7	25	6	6	4	6	22	7	7	2	6	22	7	7	6	6	26	95
Docente 4.	5	6	6	6	23	5	5	5	6	21	6	6	3	6	21	5	5	6	6	22	87
Docente 5.	6	6	6	6	24	5	5	6	6	22	5	2	6	7	20	7	6	7	6	26	92
Docente 6.	5	7	7	7	26	5	3	6	6	20	7	7	7	3	24	5	7	6	6	24	94
Docente 7.	6	7	6	6	25	6	5	6	2	19	6	6	6	6	24	6	6	6	6	24	92
Docente 8.	6	6	3	7	22	5	5	7	6	23	6	5	3	6	20	7	6	6	6	25	90
Docente 9.	7	6	7	7	27	3	6	6	5	20	7	6	5	7	25	5	3	7	7	22	94
Docente 10.	4	3	5	6	18	7	7	5	7	26	7	4	2	4	17	4	5	2	5	16	77
Docente 11.	6	7	7	7	27	7	6	7	7	27	7	7	6	7	27	7	7	7	7	28	109
Docente 12.	7	6	6	6	25	6	6	6	6	24	6	6	3	6	21	6	6	6	6	24	94
Docente 13.	5	6	6	7	24	5	5	6	6	22	6	5	5	1	17	5	3	5	5	18	81
Docente 14.	7	6	4	7	24	6	6	6	6	24	7	7	7	6	27	7	7	6	7	27	78
Docente 15.	5	3	4	5	17	4	5	3	3	15	3	5	4	4	16	4	4	5	5	18	66
Docente 16.	7	7	7	7	28	6	7	6	6	25	7	7	6	6	26	7	7	7	7	28	107
Docente 17.	7	7	7	6	27	6	5	5	7	23	7	7	6	6	26	6	3	7	7	23	99
Docente 18.	5	6	5	6	22	5	5	5	6	21	5	6	5	3	19	5	6	3	5	19	81
Docente 19.	7	7	7	7	28	6	6	7	7	26	6	6	7	6	25	6	3	5	6	20	99
Docente 20.	6	6	6	7	25	4	2	7	4	17	7	5	3	7	22	5	4	3	4	16	80
Docente 21.	6	6	6	6	24	3	5	6	6	20	6	5	6	6	23	6	6	5	6	23	90
Docente 22.	7	6	6	7	26	6	6	7	7	26	7	2	4	6	19	6	6	6	6	24	95

Entrevista estructurada a estudiantes

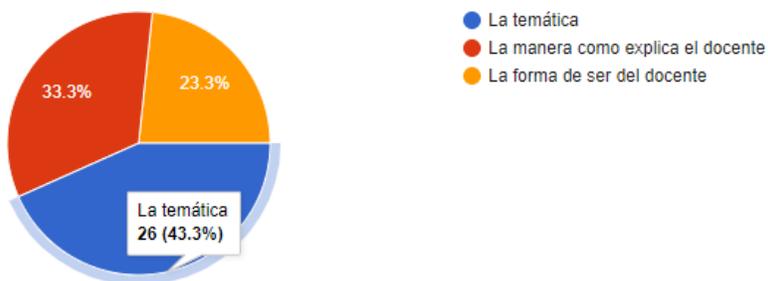
3. ¿Cuál de las siguientes asignaturas te gusta más?

40 respuestas



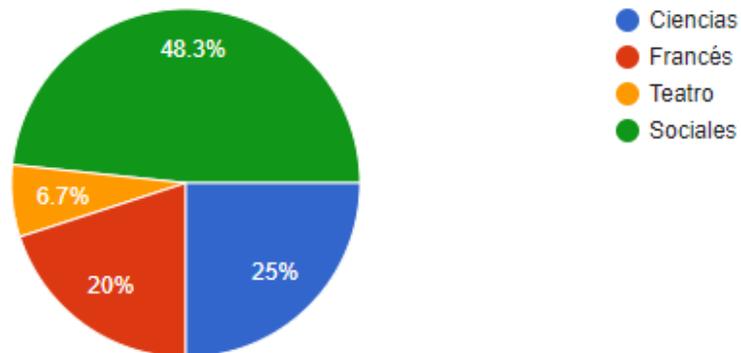
4. Te gusta por:

40 respuestas



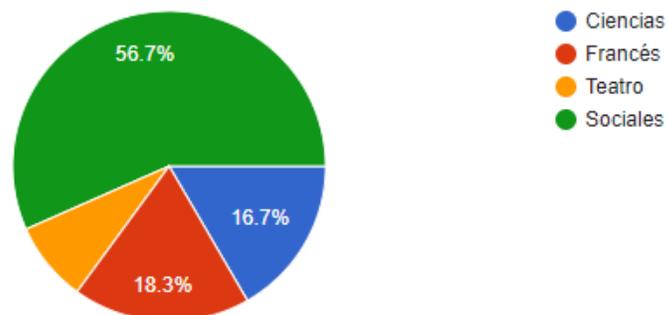
5. ¿Para cuál de las siguientes asignaturas te preparas con antelación?

40 respuestas



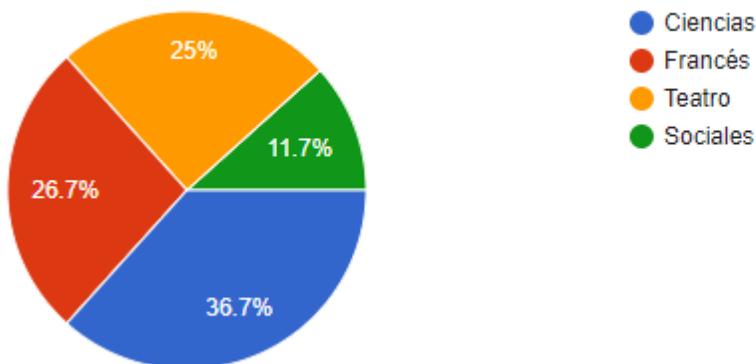
6. ¿Qué docente de las siguientes asignaturas te motiva a establecer pautas o estrategias de organización para desarrollar tus actividades?

40 respuestas



7. ¿Con cuál de las siguientes asignaturas no te sientes motivado?

40 respuestas



Entrevista estructurada a estudiantes (Respuestas) ☆ 📁 ☁

Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Formulario Complementos Ayuda

100% \$ % .0 .00 123 Predetermi... 10 B I 🔒 A 🔍 📄 📊 📉 📈 📉 📈

	A	B	C	D	E	F	G	
1	= 1. Nombre		= 2. Curso	= 3. ¿Cuál de las sigui	= 4. Te gusta por:	= 5. ¿Para cuál de las	= 6. ¿Qué docente de	= 7. ¿Con
2			7-A	Ciencias	La temática	Sociales	Sociales	Teatro
3			7a	Sociales	La manera como explica	Ciencias	Ciencias	Teatro
4			7B	Sociales	La forma de ser del doce	Sociales	Ciencias	Francés
5			7A	Ciencias	La manera como explica	Sociales	Ciencias	Francés
6			7b	Ciencias	La manera como explica	Sociales	Francés	Teatro
7			7A	Sociales	La forma de ser del doce	Francés	Ciencias	Ciencias
8			7-A	Sociales	La temática	Ciencias	Sociales	Teatro
9			4b	Sociales	La manera como explica	Francés	Teatro	Francés
10			7B	Sociales	La manera como explica	Ciencias	Sociales	Francés
11			7-B	Sociales	La temática	Ciencias	Sociales	Francés
12			7A	Ciencias	La temática	Francés	Sociales	Teatro
13			7B	Sociales	La temática	Ciencias	Teatro	Teatro
14			7a	Teatro	La temática	Ciencias	Francés	Ciencias
15			7A	Ciencias	La temática	Sociales	Sociales	Francés
16			7-A	Ciencias	La temática	Teatro	Sociales	Francés
17			8b	Sociales	La manera como explica	Sociales	Sociales	Ciencias
18			8ºB	Sociales	La forma de ser del doce	Sociales	Sociales	Ciencias
19			8B	Sociales	La forma de ser del doce	Sociales	Sociales	Ciencias
20			8ºB	Sociales	La forma de ser del doce	Sociales	Sociales	Ciencias
21			8ºB	Sociales	La forma de ser del doce	Teatro	Francés	Teatro

Activar Vencid

Entrevista estructurada a estudiantes (Respuestas) ☆ 📄 🌐

Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Formulario Complementos Ayuda

100% \$ % .0 .00 123 Predetermi... 10 B I U A 🔍 📄 📄 📄 📄 📄 📄 📄 📄 📄 📄

	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	4.Te gusta por:	5.¿Para cuál de las	6. ¿Qué docente de	7. ¿Con cuál de las :	8. ¿Cuáles de los sig	9. ¿Consideras que	10. ¿Con cuál de las	11. ¿Con cuál de los	12. ¿C
2	La temática	Sociales	Sociales	Teatro	Actitud del docente	Sí	Francés	Ciencias	Cienci
3	La manera como explica	Ciencias	Ciencias	Teatro	Dudas sin resolver	No	Ciencias	Ciencias	Sociale
4	La forma de ser del doce	Sociales	Ciencias	Francés	Explicación del docente.	Sí	Ciencias	Ciencias	Sociale
5	La manera como explica	Sociales	Ciencias	Francés	Dudas sin resolver	Sí	Teatro	Ciencias	Cienci
6	La manera como explica	Sociales	Francés	Teatro	Explicación del docente.	Sí	Ciencias	Sociales	Sociale
7	La forma de ser del doce	Francés	Ciencias	Ciencias	Explicación del docente.	Sí	Ciencias	Ciencias	Sociale
8	La temática	Ciencias	Sociales	Teatro	Actitud del docente	Sí	Teatro	Sociales	Cienci
9	La manera como explica	Francés	Teatro	Francés	Explicación del docente.	Sí	Teatro	Francés	Sociale
10	La manera como explica	Ciencias	Sociales	Francés	Explicación del docente.	No	Teatro	Sociales	Francé
11	La temática	Ciencias	Sociales	Francés	Organización de la clase	No	Ciencias	Sociales	Sociale
12	La temática	Francés	Sociales	Teatro	Actitud del docente	Sí	Teatro	Sociales	Cienci
13	La temática	Ciencias	Teatro	Teatro	Actitud del docente	Sí	Teatro	Ciencias	Sociale
14	La temática	Ciencias	Francés	Ciencias	Dudas sin resolver	Sí	Teatro	Teatro	Teatro
15	La temática	Sociales	Sociales	Francés	Explicación del docente.	Sí	Teatro	Sociales	Sociale
16	La temática	Teatro	Sociales	Francés	Dudas sin resolver	No	Francés	Teatro	Cienci
17	La manera como explica	Sociales	Sociales	Ciencias	Explicación del docente.	Sí	Teatro	Sociales	Sociale
18	La forma de ser del doce	Sociales	Sociales	Ciencias	Explicación del docente.	Sí	Ciencias	Ciencias	Sociale
19	La forma de ser del doce	Sociales	Sociales	Ciencias	Actitud del docente	Sí	Sociales	Ciencias	Francé
20	La forma de ser del doce	Sociales	Sociales	Ciencias	Actitud del docente	Sí	Ciencias	Ciencias	Sociale
21	La forma de ser del doce	Teatro	Francés	Teatro	Actitud del docente	Sí	Francés	Ciencias	Sociale

Entrevista estructurada a estudiantes (Respuestas) ☆ 📄 🌐

Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Formulario Complementos Ayuda

100% \$ % .0 .00 123 Predetermi... 10 B I U A 🔍 📄 📄 📄 📄 📄 📄 📄 📄 📄 📄

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Marca temporal	1. Nombre	2. Curso	3. ¿Cuál de las sigui	4.Te gusta por:	5. ¿Para cuál de las	6. ¿Qué docente de	7. ¿Con cuál de las :	8. ¿Cu
21			8°B	Sociales	La forma de ser del doce	Teatro	Francés	Teatro	Actitud
22			8B	Sociales	La forma de ser del doce	Sociales	Sociales	Ciencias	Actitud
23			8B	Teatro	La temática	Francés	Sociales	Teatro	Organi
24			8B	Sociales	La temática	Ciencias	Sociales	Ciencias	Dudas
25			8B	Sociales	La manera como explica	Sociales	Sociales	Ciencias	Actitud
26			8B	Sociales	La temática	Sociales	Francés	Ciencias	Actitud
27			8 B	Teatro	La temática	Sociales	Sociales	Teatro	Actitud
28			8B	Francés	La forma de ser del doce	Ciencias	Ciencias	Teatro	Organi
29			8B	Sociales	La manera como explica	Sociales	Sociales	Ciencias	Actitud
30			8B	Ciencias	La forma de ser del doce	Ciencias	Ciencias	Francés	Organi
31			8°A	Sociales	La manera como explica	Sociales	Sociales	Ciencias	Organi
32			8a	Sociales	La manera como explica	Ciencias	Teatro	Francés	Dudas
33			8a	Francés	La manera como explica	Sociales	Sociales	Ciencias	Organi
34			8a	Sociales	La manera como explica	Sociales	Sociales	Francés	Dudas
35			8°A	Teatro	La temática	Sociales	Sociales	Ciencias	Actitud
36			8°A	Francés	La forma de ser del doce	Ciencias	Ciencias	Ciencias	Explica
37			8-a	Sociales	La manera como explica	Sociales	Sociales	Teatro	Dudas
38			8A	Sociales	La temática	Ciencias	Sociales	Francés	Explica
39			8B	Teatro	La temática	Ciencias	Teatro	Francés	Explica
40			7A	Teatro	La temática	Ciencias	Sociales	Francés	Dudas

Anexo F. Currículum vitae.**Currículum Vitae**

Nombre: Erika Lorena Forero Artunduaga

Domicilio: Kr 74 A # 63-92

Teléfono: 3125813212

Correo electrónico: lorena.rosenrot@gmail.com

Formación académica: Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades Español y Lenguas extranjeras (inglés-francés) egresada de la Universidad Pedagógica Nacional.

Licenciada en lenguas extranjeras con más de 5 años de experiencia en gestionar e implementar proyectos y programas pedagógicos en español, lectura crítica, literatura y la enseñanza del francés en los niveles de bachillerato.

Experiencia Laboral (2 últimos años)

Gimnasio Campestre San Rafael

Tenjo Cundinamarca

Cargo: Docente de lengua castellana y francés en los niveles de bachillerato.

Tareas realizadas: Docente del área de humanidades, encargada del diseño y planeación de proyectos pedagógicos en lengua castellana y francés en los niveles de bachillerato, promoviendo en los estudiantes un liderazgo positivo en la transformación de su contexto próximo a través de las habilidades comunicativas.

Currículum Vitae



Nombre: Yazmín Guzmán Bejarano

Domicilio: Calle 164 #16 C 15

Teléfono: 3134097684

Correo electrónico: Jagube3012@gmail.com

Formación académica: Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades Español y Lenguas extranjeras (inglés-francés)

Licenciada en Lenguas extranjeras con más de 5 años de experiencia en la enseñanza del inglés como segunda lengua en básica primaria y media, experiencia en la creación de planes anuales y bimestrales teniendo en cuenta los parámetros establecidos en los currículos de Cambridge y del Programa de Escuela Primaria PEP.

Experiencia Laboral (2 últimos años)

Gimnasio Campestre San Rafael

Tenjo Cundinamarca

Cargo: Docente integral primaria

Tareas realizadas: Docente integral en Básica primaria, impartiendo las asignaturas de inglés, matemáticas, ciencias, sociales y emprendimiento, desarrollando el Programa de Escuela Primaria PEP (IB), fomentando en los estudiantes la investigación y desarrollando habilidades de pensamiento crítico y reflexivo.

Currículum Vitae



Nombre: Karol Rodriguez Mendoza

Domicilio: Diagonal 82 # 85 - 46

Teléfono: 3187364585

Correo electrónico: rkarol211@gmail.com

Formación académica: Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés. Egresada de la Universidad de La Salle.

Docente con más de 8 años de experiencia en el campo de formación integral bilingüe en todos los niveles educativos.

Experiencia Laboral (2 últimos años)

Gimnasio Campestre San Rafael

Tenjo Cundinamarca

Cargo: Docente integral primaria

Tareas realizadas: Docente integral bilingüe de Básica primaria, impartiendo las asignaturas de Lengua Castellana, matemáticas, ciencias, sociales y emprendimiento, incorporando en su metodología las directrices que brinda el Programa de Escuela Primaria PEP, programa perteneciente a la formación desde el Bachillerato Internacional (IB), fomentando en los estudiantes la investigación y desarrollando habilidades de pensamiento crítico, reflexivo y argumentativo.