



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DE GRADO PREVIA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**INCIDENCIA DE LA GESTIÓN
DE COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL DOCENTE DE BACHILLERATO
EN LAS BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES DENTRO DEL ENTORNO ÁULICO
(U. E. SAN LUIS GONZAGA DE LA CIUDAD DE QUITO)**

AUTOR

PSIC. CL. MAURICIO BATALLAS BUSTAMANTE

DIRECTORA

MGST. DIANA CALDERÓN SALMERÓN

AÑO

QUITO, DICIEMBRE 2017

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo, Willian Mauricio Batallas Bustamante, C.I. 1711252740 autor del trabajo de graduación intitulado: **“Incidencia de la gestión de competencias emocionales del docente de bachillerato en las buenas prácticas docentes dentro del entorno áulico (U. E. San Luis Gonzaga de la Ciudad de Quito)”**, previa a la obtención del grado académico de **MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN** en la Facultad de **Ciencias de la Educación**:

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

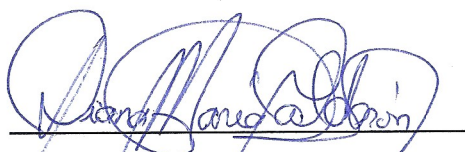
Quito, 28 noviembre de 2017



Psic. Cl. Mauricio Batallas B
C.I. 1711252740

DECLARACIÓN DE LA DIRECTORA

Declaro haber realizado la Dirección de la presente investigación a través de reuniones periódicas con el estudiante, orientando sus conocimientos y competencias para un eficiente desarrollo del tema escogido y dando cumplimiento a todas las disposiciones vigentes que regulan los Trabajos de Titulación.

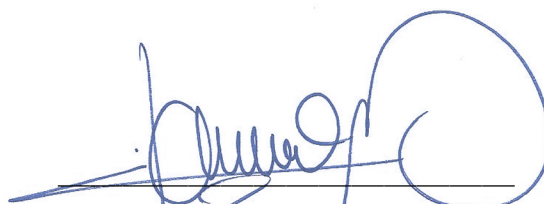


Mgst. Diana Calderón Salmerón

C.I. 171416235-9

DECLARACIÓN DE AUTORÍA DEL ESTUDIANTE

Declaro que este trabajo es original, de mi autoría, que se han citado las fuentes correspondientes y que en su ejecución se respetaron las disposiciones legales que protegen los derechos de autor vigentes.



Psic. Cl. Mauricio Batallas Bustamante
C.I. 1711252740

AGRADECIMIENTOS

Agradecer a quién, sino es a Dios,
por cada día de vida, salud y compañía.

A mi esposa que siempre está ahí
para animarme como mi ángel.

A mis hijos que me enseñan cada día
a ser mejor y a dar con amor.

A Mirthi que todo el tiempo
me da su apoyo como un nuevo voto de confianza y cariño.

A mi madre Lupe y mis hermanos queridos
que son el espacio al que siempre puedo llegar.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo:

A mi esposa, Elizabeth que siempre confía en mí;

A mis hijos, Sammy y Feli,

que son parte de mi trascendencia.

A mi padre, que está convencido de que

es posible una mejor educación;

A mi madre, que ha sido fundamental

en mi visión del mundo;

A mi suegra, que está siempre pendiente;

A mis hermanos: Marco, Ani y Sory, que son parte fundamental de mi vida.

RESUMEN

La presente investigación fue desarrollada entre los docentes ($n=21$) y estudiantes de bachillerato ($n=610$) de la Unidad Educativa San Luis Gonzaga de la Ciudad de Quito, durante el año lectivo 2016-2017. Con el objetivo de determinar la incidencia que existe entre la gestión de competencias emocionales del docente de bachillerato y las buenas prácticas docentes en el entorno áulico –además de establecer la situación actual en cuanto a la gestión emocional de los docentes de bachillerato y de describir los factores asociados a las buenas prácticas docentes–, se utilizó la técnica de la encuesta, a través de dos cuestionarios distintos autoaplicados a docentes y a estudiantes.

Los hallazgos de la presente investigación permitieron entrever que la correlación entre las variables no fue significativa con un valor $r_s=-0,022$, aceptándose la hipótesis nula (H_0) y rechazando la hipótesis alternativa (H_1), toda vez que el grado de significación bilateral tuvo un valor de 0,923.

Contrario al criterio común de una esperada y demandada conciencia emocional del docente hacia sus estudiantes, parece ser que, entre el grupo objetivo analizado, se considera con mayor valor las estrategias educativas en la construcción del aprendizaje, que la gestión emocional del docente. Aunque los estudiantes sienten que varios de sus docentes tienen prácticas áulicas que actitudinalmente, pueden causar miedo por mal humor de sus profesores o por formas displicentes, parecen creer que estos factores son únicamente parte necesaria e incluso de la motivación al momento de construir su propio aprendizaje. Así, las prácticas docentes innovativas, que rompan esquemas, o que generen un aporte distinto, pueden considerarse como factores estresógenos para los docentes y para los estudiantes.

Palabras clave: emociones, docencia, educación, buenas prácticas docentes, competencias.

ABSTRACT

The present research was developed between teachers ($n = 21$) and high school students ($n = 610$) of the San Luis Gonzaga Educational Unit of the City of Quito, during the academic year 2016-2017. With the objective of determining the incidence between the management of emotional competences of the high school teacher and the good teaching practices in the classroom environment - in addition to establishing the current situation regarding the emotional management of high school teachers and describe the factors associated with good teaching practices - the survey technique was used, through two different self-administered questionnaires to teachers and students.

The findings of the present investigation allowed us to see that the correlation between the variables was not significant with a value $r_s = -0.022$, accepting the null hypothesis (H_0) and rejecting the alternative hypothesis (H_1), since the degree of bilateral significance a value of 0.923.

Contrary to the common criterion of an expected and expected emotional awareness of the teacher towards his students, it seems that, among the target group analyzed, the educational strategies in the construction of learning are considered more important than the emotional management of the teacher. Although students feel that some of their teachers have classroom practices that may attitudinally cause fear for their teachers' grumpiness or in disinterested ways, they seem to believe that these factors are only a necessary part and even motivation when constructing their own learning. Thus, innovative teaching practices that break schemes or generate a different contribution can be considered as stressors for teachers and students.

Keywords: Emotions, teaching, education, good teaching practices, skills.

Tabla de contenido

ÍNDICE DE TABLAS	X
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	XI
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I	14
Planteamiento del Problema	14
1.1 Formulación del Problema	14
1.2 Objetivos General y Específicos	20
1.3 Justificación de la Investigación	21
CAPÍTULO II	25
Formulación Teórica	25
2.1 Antecedentes de la Investigación	25
2.2 Perspectivas teóricas acerca de la inteligencia emocional	28
2.3 El estrés docente	31
2.4 Una visión de las prácticas docentes	34
2.5 Estructura conceptual de factores evaluativos de buenas prácticas áulicas	39
2.7 Factores legales.....	43
CAPÍTULO III.....	44
Marco Metodológico	44
3.1 Diseño y tipo de investigación	44
3.2 Unidades de estudio / Conformación de la Muestra	44
3.3 Espacialidad.....	46
3.4 Técnicas e instrumentos	46
3.5 Confiabilidad de los instrumentos.	49
3.6 Evaluación y diagnóstico de la inteligencia emocional mediante el instrumento ICE BAR-ON.	50
3.7 Aplicación	52
3.8 Tiempo	53
3.9 Técnica de análisis de resultados	53
CAPÍTULO IV	54
Presentación y Análisis de Resultados	54

CAPÍTULO V	68
Conclusiones y Recomendaciones.....	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
ANEXOS	75

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Descripción de parámetros teóricos de buenas prácticas docentes Ministerio de Educación del Ecuador.	36
Tabla 2: Descriptivo del factor actitudinal.	40
Tabla 4: Descriptivo del factor de estrategias educativas.....	41
Tabla 5: Descriptivo del factor de TIC's.....	42
Tabla 6: Conformación de la muestra de estudiantes	44
Tabla 7: Conformación de la Muestra de Estudiantes por Grados.....	45
Tabla 8: Conformación de la Muestra de Estudiantes por Edades.....	45
Tabla 10: Prueba de muestras emparejadas para la validación Test- Re-test de la ESCALA DE PERCEPCIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EL ENTORNO ÁULICO (n=15) ...	48
Tabla 11: Ficha técnica BAR-On (ICE)	51
Tabla 13: Estadísticos descriptivos de los resultados obtenidos de la aplicación PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES EN EL ENTORNO ÁULICO aplicado a los estudiantes (n=610)	55
Tabla 14: Puntajes normalizados obtenidos por cada docente en el Instrumento de PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES EN EL ENTORNO ÁULICO aplicado a los estudiantes (n=610).....	55
Tabla 16: Puntajes Totales Normalizados de las áreas evaluadas en la PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES EN EL ENTORNO ÁULICO aplicado a los estudiantes (n=610)	57
Tabla 18: Puntajes normalizados de las prácticas docentes	58
Tabla 19: Estadísticos descriptivos de los resultados obtenidos de la aplicación del INVENTARIO DE COCIENTE EMOCIONAL BAR-ON (ICE)	59
Tabla 21: Puntajes normalizados de coeficiente emocional docentes	60
Tabla 22: Puntajes de los componentes obtenidos por cada docente del INVENTARIO DE COCIENTE EMOCIONAL BAR-ON (ICE).....	61
Tabla 24: Análisis de correlación para determinar relación entre las variables investigadas.....	63
Tabla 26: Correlación entre factores y componentes	65

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Mapa de la Taxonomía digital de Bloom	38
Ilustración 2: Validación Test Re-test en prueba piloto.....	47
Ilustración 3: Percepción de prácticas docentes en el entorno áulico.	54
Ilustración 4: puntaje total normalizado de percepción de prácticas docentes en el entorno áulico.	56
Ilustración 5: Percepción de estudiantes sobre las prácticas docentes.	58
Ilustración 6: Puntajes obtenidos del inventario de cociente emocional BAR-ON (ICE).	60
Ilustración 7: Componentes obtenidos de inventario de cociente emocional BAR-ON (ICE)	62
Ilustración 8: Correlación entre las variables coeficiente emocional en los docentes y prácticas docentes en el entorno áulico.	64

INTRODUCCIÓN

Los vertiginosos cambios en los que se encuentra el mundo son un desafío para el sistema educativo, que al parecer mantiene una anacronía social. Considerar que el conocimiento, como datos informativos memorizados, es suficiente para afrontar la vorágine cambiante e interrelacional que envuelve a las actuales generaciones, podría ser simplemente un desatino. Aunque el lector del presente esté de acuerdo con los supuestos esbozados, pues al final, ¿quién no estaría de acuerdo en que la educación necesita un cambio de rumbo?, la discusión se centra en cómo dar el primer paso.

Ante este reto, hablar de emociones en el sistema escolar, en cualquiera de sus grados, parece un acierto en los actuales momentos. De hecho, cada vez hay más estudios sobre el impacto positivo que una correcta gestión de emociones puede tener en las relaciones intra-personales, así como interpersonales. Desde una vida más feliz y relajada hasta una alta productividad laboral, se arguyen como sus beneficios. Los estudios son innumerables y las propuestas de inserción cuantiosas, cuando se habla de ¿Cómo educar utilizando la inteligencia emocional o sus derivados? Es como si se tratara de que los estudiantes aprendan a desenvolverse con inteligencia emocional, es decir: con un conocimiento y gestión de las propias emociones y un conocimiento y gestión de las emociones de los demás, a través de las habilidades sociales necesarias. No obstante, cuando se pregunta ¿quién enseñará tales habilidades? El silencio científico parece hacerse presente.

Es decir, parece que se demanda que los estudiantes se instruyan en su inteligencia emocional para saber “respetar a los mayores”, “para que sepan saludar”, “para que sepan relacionarse”, “para que aprendan a mantenerse en el justo equilibrio”, “para que se encuentren con su sentido de propósito de vida”, “para que desafíen su estado actual y se promuevan un futuro mejor”, “para que no caigan en procesos depresivos o que mantengan su salud mental a punto”, “para que trabajen colaborando con otros”, incluso para que aprendan a

aprender, etc. Pero, ¿Cómo se aprende todo esto? ¿Quién asume el reto de enseñar un estilo de vida como este? ¿Qué habilidades necesita quien se compromete a enseñarla? ¿Para qué involucrar los procesos académicos en este campo? ¿Qué importancia tienen las emociones en la práctica docente?

Parte así la presente investigación, tomando una visión del todo y planteándose la pregunta de si existe alguna incidencia de la gestión de competencias emocionales del docente de bachillerato en las buenas prácticas docentes en el entorno áulico. Para responder a la cuestión planteada, a lo largo del estudio, el lector encontrará algunas convenciones metodológicas, exposiciones teóricas de sustentación, los hallazgos pertinentes y una conclusión que quizá deje más preguntas que respuestas al tema.

La Institución educativa que ha permitido que esta investigación sea posible es la Unidad Educativa San Luis Gonzaga de la Ciudad de la ciudad de Quito. El grupo objetivo han sido los estudiantes y docentes de los grados de bachillerato de la Institución.

El autor espera que los hallazgos de esta investigación sean generadores de nuevas instancias investigativas.

Capítulo I

Planteamiento del Problema

1.1 Formulación del Problema

La docencia tiene características *sui generis* respecto de otras profesiones. Es que la carga emocional que enfrenta un docente en su espacio de trabajo se encuentra mediada por las presiones sociales. Tales presiones surgen en al menos cinco instancias. Primero, a partir del hecho de que su labor tiene lugar con y para seres humanos cambiantes, diversos, inquietos, desafiantes, vulnerables y en pleno desarrollo de sus facultades. En un segundo momento, porque la docencia implica responsabilidad en los resultados de aprendizaje de otros seres humanos, es decir, la medida de eficacia y eficiencia del trabajo docente no es evaluada por sí misma, sino a través de los beneficiarios del proceso. Tercero, los estudiantes llegan con toda la carga emocional proveniente de sus respectivos hogares, estas cargas terminan por recaer sobre el docente en forma de actitudes y comportamientos, que muchas veces pueden llegar evidenciarse a través de conductas y palabras peyorativas hacia el mismo. Cuarto, los niveles de exigencia de los estudiantes, en cuanto a la atención requerida por cada uno, pueden llegar a tornarse agobiantes en función del tiempo y los objetivos académicos dispuestos para su ejecución. Finalmente, una quinta instancia, sucede en las exigencias macro y meso curriculares que se encuentran cargadas y muy burocráticas. Es decir, parece ser que los maestros se encuentran sometidos a extenuantes cargas emocionales que deben ser sorteadas para lograr hacer frente a los desafíos que implica su buen desempeño (Hernández, 2017).

En tales circunstancias, la docencia se encuentra envuelta en un conjunto de vivencias que causan desgaste emocional y físico en el docente, quien, según diversos estudios, pueden llegar a sentirse abrumados, al punto de la somatización y a derivar en prácticas educativas ineficaces en el entorno académico. Así, la falta de motivación y baja productividad laboral, sentimientos de ineficacia e incluso, la existencia de una "crisis de la autoridad docente" (Silvero, 2007), promueven las consabidas bajas académicas en los estudiantes y del sistema educativo en general.

Otro factor preponderante para considerar que la educación tiene características particulares, es el hecho de que los estudiantes de bachillerato –los beneficiarios del proceso académico– se encuentran en el despertar del desafío de descubrir su identidad emocional y social (Pérez, 2006) más allá de su primera familia. Tal desafío se hace más evidente en la etapa comprendida entre los 15 y 18 años de edad, pues, el adolescente conjuga sus nuevas competencias de desarrollo físico con su independencia y capacidad de exploración (Pérez, 2006). Desde los 13 a los 21 años de edad aproximadamente, etapa denominada desde la psicología social, como Identidad vs. Difusión de la identidad (Erickson, 1974), los adolescentes se muestran más desafiantes, más informados, más argumentados y con una visión en pleno desarrollo de su mundo circundante, tanto externa como internamente. Los adolescentes que atraviesan este estadio, con todas sus implicaciones, pueden llegar a transformarse en una situación con muchas complejidades a resolver, tanto para la Institución educativa que los acoge, como para el docente, el estudiante mismo y su familia.

Así, los docentes se encuentran en un centro de acción fundamental para el que requieren habilidades socio-emocionales que les permita afrontar y cumplir su función de eje regulador del estudiante dentro de la Institución, a partir de una práctica educativa eficiente, también conocidas como buenas prácticas docentes (Davini, 2016). Se entiende como buenas prácticas docentes, las experiencias abstraídas de procesos aplicados en los sistemas educativos, que han demostrado resultados positivos y que pueden ser tomados como pautas de acción para casos que se supongan similares en lo concerniente a su contexto y aplicabilidad. Es decir, son parámetros que establecen criterios de verificación de la calidad educativa con funcionalidad precisa y estandarizable (Gabarda, 2015).

Para este efecto, los docentes son impelidos a mostrar y desarrollar facultades de gran capacidad de gestión de sus emociones, liderazgo, autoregulación, empatía, automotivación, autoconocimiento y habilidades sociales suficientes, para de esta manera lograr el desempeño ocupacional, con el mantenimiento de la calidad educativa que se le exige. No obstante, y a la par, estas habilidades, denominadas como blandas (Silva, 2015) en el quehacer administrativo de gestión empresarial, no parecen tener la misma jerarquía de importancia que aquella referida a los conocimientos o las estrategias para impartirlos dentro de la actividad académica. Por lo tanto, mientras se exige que el docente mantenga un estándar de calidad funcional en su proceso educativo, a la vez, se minimiza el hecho de que el docente necesita nuevas competencias emocionales para hacer frente a los desafíos planteados y exigidos por los estudiantes en su etapa psico-sicosocial experimentada.

Las condiciones descritas, tanto para docentes, estudiantes, Institución misma y familia de los estudiantes, se conjugan en una vorágine de insatisfacciones por cada uno de los actores descritos. A los docentes les aqueja una suerte que, según varios estudios, se encuentran con una alta probabilidad de derivar en el denominado síndrome del quemado (Jantine, Spilt y Helma; Koomen y Jochem, Thijs, 2011) o Burn-out, que hace referencia al agotamiento físico y emocional sentido por una persona y que puede provocar una actitud cínica ante el trabajo, baja eficiencia laboral, reducidos logros personales, abulia, entre otros síntomas. (Maslach et al., 2001). Roloff y Brown, 2011, p.453, consideran que el burnout o síndrome del quemado es un tipo de angustia psicológica; una condición psicológica negativa crónica que se traduce en que los factores de estrés en el trabajo cotidiano que afecta a los educadores. Los autores plantean tres categorías de síntomas en el síndrome del quemado: agotamiento, despersonalización y disminución del logro personal. El agotamiento se experimenta cuando el maestro se siente como si todos sus "recursos emocionales estuvieran consumidos" (Roloff y Brown, 2011). La despersonalización se produce cuando uno se separa de sus colegas, familiares y amigos. La separación puede manifestarse a través de un aislamiento físico o distanciarse emocionalmente (Roloff & Brown, 2011).

Los estudiantes, por su parte, pueden verse inmersos en tales síntomas a través de extenuantes tareas, posibles maltratos emocionales, desvalorizaciones, frustraciones y falta de relación de pertenencia en su relación escolar (Baumeister y Leary, 1995).

En la presente investigación, se considera que, la conjugación del agotamiento, despersonalización y disminución del logro personal en los docentes (Roloff y Brown, 2011) a partir de los antecedentes descritos y el momento de desarrollo psicosocial en que los estudiantes se encuentran, podría tornarse en un caldo de cultivo de prácticas docentes ineficaces dentro del entorno áulico que permitan un desarrollo de fructífero en el quehacer pedagógico.

La presente investigación se centra en establecer la existencia o no de una relación entre aquellas habilidades blandas, que para el efecto se las denominará Gestión de competencias Emocionales, fundamentadas en la descripción que Goleman (1995) hiciera en su planteamiento sobre la inteligencia emocional; y las buenas prácticas docentes, que para los fines del presente trabajo se enfocarán en: criterios de manejo de las tecnología de la información y de la comunicación (TIC's), las actitudes concernientes al humor y el estado de ánimo general, y las estrategias que el docente utiliza para la construcción del conocimiento de sus estudiantes; todo esto desde la percepción del estudiante, a partir de las propuestas de los "Criterios para evaluar las prácticas educativas" planteados por el Ministerio de Educación del Ecuador través de la Subsecretaría para la Innovación Educativa y el Buen Vivir - Dirección Nacional de Mejoramiento Pedagógico-, en su deseo de detección de prácticas educativas exitosas e Innovadoras que se hayan implementado o estén ejecutándose, desde el año lectivo 2010-2011 hasta el año lectivo 2015-2016.

De esta manera, se plantean como tema de estudio en la presente investigación hipótesis alternativa de que existe una correlación significativa entre los niveles de

desarrollo de competencias emocionales del docente para gestionar los altos niveles de exigencia que sus labores propenden y la eficacia de su práctica docente en el entorno áulico.

Para comprobar la hipótesis en curso, luego de proponer a varias instituciones educativas, la Unidad Educativa San Luis Gonzaga de la Ciudad de Quito, durante el año lectivo 2016-2017, concedió al autor la posibilidad de que se realice el proceso empírico confirmatorio entre sus estudiantes y docentes.

Así, la pregunta general que guía el estudio presente es ¿Cuál es la relación que existe entre la gestión de competencias emocionales del docente de bachillerato y las buenas prácticas docentes en el entorno áulico, en la Unidad Educativa San Luis Gonzaga de la Ciudad de Quito, durante el año lectivo 2016-2017?

Como preguntas específicas se han planteado las siguientes:

1. ¿Cuál es la situación actual en cuanto a la gestión emocional de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa San Luis Gonzaga de la Ciudad de Quito, durante el año lectivo 2016-2017?
2. ¿Cuáles son los factores asociados a las buenas prácticas docentes de bachillerato de la Unidad Educativa San Luis Gonzaga de la Ciudad de Quito, durante el año lectivo 2016-2017?

3. ¿Cuál es la relación que existe entre la gestión de competencias emocionales del docente de bachillerato y las buenas prácticas docentes en el entorno áulico, de bachillerato de la Unidad Educativa San Luis Gonzaga de la Ciudad de Quito, durante el año lectivo 2016-2017?

1.2 Objetivos General y Específicos

Objetivo general

Determinar la relación que existe entre la gestión de competencias emocionales del docente de bachillerato y las buenas prácticas docentes en el entorno áulico, en la Unidad Educativa San Luis Gonzaga de la Ciudad de Quito, durante el período escolar 2016-2017.

Objetivos específicos

1. Establecer la situación actual en cuanto a la gestión emocional de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa San Luis Gonzaga de la Ciudad de Quito, durante el año lectivo 2016-2017.
2. Describir los factores asociados a las buenas prácticas docentes de bachillerato de la Unidad Educativa San Luis Gonzaga de la Ciudad de Quito, durante el año lectivo 2016-2017.
3. Demostrar la relación que existe entre la gestión de competencias emocionales del docente de bachillerato y las buenas prácticas docentes en el entorno áulico, en la Unidad Educativa San Luis Gonzaga de la Ciudad de Quito, durante el año lectivo 2016-2017.

1.3 Justificación de la Investigación

El tema que acoge a la presente investigación, es importante debido a la coyuntura de desarrollo educativo en que se encuentra el Ecuador, en consonancia con las tendencias tecnológicas y de conocimiento promocionadas a nivel mundial. Tanto las prácticas docentes innovadoras, como la gestión de emociones docentes, constituyen un tema de actualidad en los procesos pedagógicos. De hecho, hasta el año 2016, el Ministerio de Educación del Ecuador través de la Subsecretaría para la Innovación Educativa y el Buen Vivir - Dirección Nacional de Mejoramiento Pedagógico-, ha venido realizando un búsqueda de buenas prácticas docentes que permitan la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A nivel mundial, países como Perú, España, Estados Unidos, Argentina, entre otros, han evidenciado la importancia de este tema en la exposición de hallazgos en informes anuales de buenas prácticas docentes.

Por su parte, la relevancia del tema de la gestión de emociones en el ser humano, se encuentra en la primera línea de investigación y promoción mundial. El factor emocional y la gestión de la misma, ha sido asociado con el liderazgo, la capacidad de relacionarse internamente consigo mismo y externamente, con los demás; a parte del desarrollo de las habilidades sociales necesarias para un mejor desempeño.

En la consideración que el sistema educativo es un espacio de interrelación por

excelencia, el tema de la inteligencia emocional y su gestión, encuentra pertinencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este entorno es el más propicio para la construcción del ser humano. Es allí donde suceden y se aprenden los niveles de comportamiento funcional en las historias y los enfrentamientos con la sociedad circundante. El docente es el artífice de esta construcción humana social, pues no sólo enseña en el nivel declarativo -el qué de las cosas- sino que también se estructuran los niveles procedimentales (cómo) y contextuales (para qué, dónde, cuándo) del estudiante.

Sin embargo, parece ser que el sistema se ha “*estancado*” en uno de los saberes: el “*qué*”. Es como si todo dentro del sistema educativo se hubiera empeñado en un conocimiento que se aparta de la realidad. Es únicamente *saber por saber*, sin una aplicabilidad a la cotidianidad de la vida, aun si se aprende a hacer como parte del saber, sin un para qué, ni un dónde o cuándo (UNESCO, 2009).

Mientras sucede la educación primaria, e incluso en la entrada a la pre-adolescencia hasta los 14 años de edad, el concepto de la enseñanza fundamentada en el “*qué*” –el conocer por el conocimiento–, parece que resulta funcional dentro de las necesidades de cumplimiento requeridas por el macro y meso sistema; aunque no necesariamente en las necesidades del ser humano (UNESCO, 2009). Es esta etapa etaria, los estudiantes, aunque lleguen considerar la necesidad de demandar nuevas alternativas en su proceso educativa desde sus nuevas expectativas, su capacidad física y emocional, coartan sus aspiraciones al sentirse obstaculizados por la funcionalidad del sistema.

En este contexto, a partir de los 15 años de edad, los cambios físicos y hormonales de los estudiantes se hacen más evidentes; lo cual genera un nuevo nivel de relación con el docente. Los estudiantes conciben una nueva forma de mirar el mundo en su entorno, y lo hacen con esperanza y desafío hacia las normas socio-educativas, pero estas, permanecen inmóviles. En este escenario el estudiante, que en muchos casos ya ha entrado a su etapa educativa de bachillerato y confronta al sistema a través de comportamientos desafiantes para sus docentes. En este espacio de relación, el docente, al no atinar con un comportamiento eficaz para efectuar su práctica educativa, recurre a la sanción conductual, el desborde de emociones como la ira y se carga emocionalmente hasta el cansancio; todo esto con repercusiones y en detrimento de su buena práctica docente (Hernández, 2017). En las condiciones descritas, tanto del docente como del estudiante, y los resultados que podrían evidenciarse de su interrelación en el espacio áulico, se abre la presente búsqueda investigativa.

Se considera, por tanto, que un conocimiento en el campo de la interrelación docente estudiante y viceversa, podría generar propuestas de mejora al sistema en su conjunto. Así también, los hallazgos en este sentido podrían permitir y promover la elaboración de planes de acción que se traduzcan en programas de innovación, desarrollo y mejora, dirigidos a docentes de la etapa de bachillerato. Es que las potencialidades ejecutivas del conocimiento que pueda desprenderse de esta investigación son numerosas, entre estas: el establecimiento de un estado actual del criterio de los estudiantes sobre las prácticas de sus docentes en las tres áreas analizadas –TIC's, Actitudes y Estrategias de conocimiento–, la definición de las potencialidades de gestión emocional de los docentes analizados, el aporte a la

Institución que abrió sus puertas para que la presente investigación tenga lugar, la posibilidad de extraer un parámetro de acción en las tres variables analizadas, el desarrollo de una metodología investigativa que sirva para futuras investigaciones derivadas o de réplica en otras instituciones educativas en aras de una expansión del conocimiento y la gestión de programas derivados de los hallazgos que puedan lograrse, entre otras.

Capítulo II

Formulación Teórica

2.1 Antecedentes de la Investigación

Saunders (2012), expone en su estudio denominado *“The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development”* (El rol de las emociones del profesor en el cambio: experiencias, patrones e implicaciones para el desarrollo profesional), que las emociones tienen un rol fundamental en los procesos de cambio en los maestros. En este estudio se observa, a partir de una investigación de caso entre dos maestros, cómo las emociones influyen en el docente en el desarrollo de su práctica profesional. Es que, para la autora, las experiencias emocionales de los maestros constituyen una parte integral de sus procesos de pensamiento y sus puntos de vista de la realidad y en algunos casos, median la forma en que se comportan.

La ansiedad y la inseguridad que pueden experimentar los docentes al intentar nuevas formas o prácticas áulicas de enseñanza-aprendizaje, pueden constituirse en verdaderas murallas que impiden los intentos de nuevas formas con grupos particulares de estudiantes. A decir de Saunders (2012), existe una falta de un marco teórico que permita una comprensión de las emociones del docente, no obstante, tomando el enfoque de Badia, Monereo y Meneses (2012) se sugiere una interpretación del rol de las emociones del docente en al menos dos ámbitos: Intrapersonal e interpersonal y la interacción entre estos y el medio ambiente, con una especial atención en las relaciones, más que en los aspectos inherentes a la

identidad del docente. Esto es a partir de considerar que "la emoción del docente es el producto de las relaciones culturales, sociales y políticas" (Zembylas, 2005, p.4). Así, se trataría, para la autora, más de una cuestión de poder inherente a la práctica y las relaciones educativas y menos, de una cuestión abocada hacia el estado de desarrollo del yo en la identidad del maestro.

Fundamentados en la hipótesis de que las creencias de autoeficacia emocional son predictoras de empatía en el docente, el estudio realizado por Hen y Goroshit (2016) sobre la inteligencia social entre los docentes, encontró una correlación directa entre las variables y confirmó su hipótesis planteada. El hallazgo es un indicativo de que la autoeficacia emocional tiene un efecto positivo, directa e indirectamente, sobre la empatía de los maestros además de que la enseñanza se encontraría mediada por esta en la relación académica. En este cauce, los hallazgos apoyan la noción de que los maestros que creen en su eficacia para identificar y regular las emociones serán capaces de ser empáticos hacia sus estudiantes.

Sin embargo, y por otro lado, Caprara, Alessandri, Di Giunta, Panerai y Eisenberg (2009), en su estudio longitudinal iniciado en 1989 sobre la contribución que tiene la amabilidad y la autoeficacia en las creencias prosociales (*The Contribution of Agreeableness and Self-efficacy Beliefs to Prosociality*), con varios cohortes en diferentes años posteriores a su inicio, consideran a la personalidad como un complejo sistema de autorregulación con rasgos fundamentales que incluyen auto creencias, valores, tendencias superficiales de comportamiento, así como otras construcciones. Además, proponen que las creencias empáticas de la autoeficacia y la prosocialidad son diferentes sistemas intrapersonales, incluyendo estructuras y

procesos que pueden incidir en el comportamiento en un grado diferente. Bajo estos preceptos, sus hallazgos corroboran que el rasgo de amabilidad contribuye a la prosocialidad mediada por las creencias de autoeficacia, siempre que estas sean consideradas como estables.

En general, estos hallazgos hallan consecuencia con otros previos que atestiguan el importante papel de la simpatía de la personalidad en la promoción del comportamiento prosocial y destacan el papel que las creencias de autoeficacia pueden desempeñar al convertir las disposiciones individuales en tendencias conductuales reales (Caprara, et al., 2009).

Extremera y Fernández-Berrocal (2003), en su análisis realizado sobre la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado en la revista *Iberoamericana de Educación de Málaga, España*, plantean que el docente “debería poseer ciertas habilidades emocionales que tienen un marcado cariz altruista y una finalidad claramente educativa.” (p. 1-2). Esto debido a que el docente se constituye en, lo que los autores llaman, un “educador emocional” que es un referente de sus estudiantes como un catalizador de su desarrollo psicoafectivo. Se trata de que el docente es un modelo adulto a seguir por sus estudiantes, en lo referente a conocimientos y formas de acción frente a las diferentes cuestiones de la vida (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

También, Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003), puntualizan que existe

una interrelación entre la inteligencia emocional del docente y factores predictores de burnout (síndrome del quemado), sumado a que el docente podría experimentar mayor cantidad en intensidad emociones denominadas como negativas. Estos hallazgos, podrían considerarse como predictores de una disminución en las capacidades docentes en la identificación, comprensión, regulación y afrontamiento de los eventos estresantes dentro del ámbito académico educativo.

Más allá, las creencias de los maestros acerca de sus habilidades de enseñanza son importantes y relevantes para la empatía de los maestros (Cooper, 2004), pero sólo parcialmente cuando los maestros se sienten seguros de manejar sus emociones (Jennings, 2011). Curiosamente, estos hallazgos destacan la importancia de mejorar la autoeficacia emocional entre los profesores. Otros hallazgos indicaron que tanto la autoeficacia como la empatía están positivamente relacionadas, especialmente con respecto al contexto de la clase. Esto apoya la idea de que los tres constructos representan el dominio más amplio de las competencias socio-emocionales de los maestros y que las creencias de sí mismas están asociadas con las creencias hacia los demás (Fried y Jennifer & Greenberg, 2009). Esta asociación se hace más evidente en el contexto de clase, donde la mayoría de los maestros están solos y deben depender de su auto-creencia interior (Stephanou, 2013a).

2.2 Perspectivas teóricas acerca de la inteligencia emocional

Al conceptualizar una de las variables de la presente investigación, la Inteligencia Emocional, como uno de los criterios de análisis en este apartado, se plantean tres de estos conceptos:

- “Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994).
- “La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar” (Le Boterf, 1994).
- "La competencia emocional constituye, en suma, una meta-habilidad que determina el grado de destreza que alcanzaremos en el dominio de todas nuestras otras facultades (entre las cuales se incluye el intelecto puro)." (Goleman,1995)

Goleman (1995), tomando la definición y estudios de Salovey (1990), los análisis de LeDoux y los planteamientos de Gardner (1985) sobre las inteligencias múltiples, plantea en su libro, *Inteligencia Emocional*, y las organiza en cinco competencias principales:

1. El conocimiento de las propias emociones.
2. La capacidad de controlar las emociones.
3. La capacidad de motivarse uno mismo.
4. El reconocimiento de las emociones ajenas.
5. El control de las relaciones.

El modelo de Goleman (1995) de inteligencia emocional, conecta un conjunto individual de habilidades impulsadas por las dinámicas reactivas del cerebro. Estas

habilidades se encuentran divididas en dos grupos: el primer grupo indica las habilidades para una gestión exitosa de nosotros mismos como individuos, mientras que el segundo grupo determina cuán receptivos estamos a la guía de los demás, e incluso a la tolerancia. Las ponencias de Goleman (1995) se basan en disciplinas científicas que estudian la complejidad humana, como la biopsicología y la neurología. Según sus conclusiones, los centros más antiguos del cerebro humano, los responsables de los sentimientos, también son responsables de la gestión de nosotros mismos y nuestras habilidades sociales. Estas son habilidades que están contenidas en el desarrollo genético de las personas y que sirven para la supervivencia y adaptación de la humanidad. La parte emocional del cerebro percibe al mundo de manera diferente a la parte razonable. Esta conclusión aporta una nueva perspectiva a una enorme brecha entre la cognición y la emoción. Algunas habilidades son sólo cognitivas, como el pensamiento analítico y habilidades técnicas. Algunos de ellos son una mezcla de partes combinadas entre cognición y emoción; a estos se conoce como inteligencia emocional (Goleman, 2001, p.18-36).

El núcleo de la inteligencia emocional se basa en la adaptación de la creación de acciones conscientes e inteligentes con respecto a nuestras propias respuestas emocionales, así como la gestión de las reacciones de otras personas a una situación emocionalmente cargada. Con el fin de ser capaces de manejar con éxito todas estas reacciones, primero tenemos que reconocer el estado emocional en el que nos encontramos y, posteriormente, reconocer su impacto en nuestros patrones de comportamiento. Para ajustar o, mejor aún, transformar esos patrones, debemos usar nuestra mente consciente mientras evaluamos si nos estamos dirigiendo a

nosotros mismos ya los demás de una manera respetuosa. El respeto es la piedra angular de cualquier comunicación no violenta y efectiva.

Por lo tanto, la inteligencia emocional puede definirse como la capacidad de reconocer y ajustar nuestras emociones que activan nuestras respuestas con ciertas situaciones o personas. Podemos aprender a controlar nuestras respuestas y participar activamente en la formación de nuestras habilidades sociales. La inteligencia emocional, como la capacidad de administrarnos a nosotros mismos ya nuestras relaciones, está compuesta por conjuntos específicos de competencias (Goleman, Boyatziss & McKee, 2002, pp. 263-265).

2. 3 El estrés docente

Los retos para la docencia en su proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentran fundamentados en el desarrollo de sus competencias emocionales para generar aulas más innovativas que den respuestas a las exigencias de los nuevos escenarios educativos (Santamaría, 2010).

Frijda (1999) promueve el concepto de que las posibilidades de éxito en la enseñanza podrían estar circunscritas a las capacidades emocionales que el docente ostente en su proceso pedagógico. Según el autor, la docencia se ve atravesada por la necesidad de gestión de las competencias emocionales que permitan un desempeño autoregulado de las relaciones, tanto reactiva, como proactivamente. La autoconciencia de la necesidad de desarrollo de habilidades de

organización, autoregulación y empatía, permite que el manejo de roles y responsabilidades, sean mejor tramitadas por el docente. Esto permite que el docente incremente su inteligencia socio-emocional al identificar posibles debilidades y la correspondiente búsqueda de apoyo para su quehacer educativo. Un docente con una buena gestión de sus competencias emocionales tendría mejores capacidades de promoción del crecimiento y desarrollo emocional de sus estudiantes.

Liu & Onwuegbuzie (2012), definen el estrés docente como las experiencias emocionales desagradables generadas a partir, o como resultado de los aspectos relacionados con su trabajo. Se han identificado varios factores de estrés potenciales en estudios empíricos incluyendo problemas de comportamiento o disciplina de los estudiantes, presión de tiempo y carga de trabajo, mala motivación de los estudiantes, gran diversidad estudiantil, conflictos con colegas, falta de apoyo administrativo y conflictos de valores.

Se ha encontrado que un alto porcentaje de docentes de bachillerato mantienen comportamientos de ruptura con sus estudiantes, gran carga laboral, una multi-diversidad de visiones estudiantiles, junto a una exigencia de adaptaciones curriculares para hacer una educación de lo más individualizada posible (Skaalvik y Skaalvik, 2015). Los mismos autores, han encontrado que los docentes experimentan una falta de autonomía, de metas y valores, problemas y conflictos relacionados con el trabajo en equipo y falta de valoración social en torno a su trabajo, lo cual, independientemente de la edad de los docentes, se han convertido en factores estresógenos. No obstante, los docentes de mayor edad, parecen

mostrar menor capacidad resiliente frente a las demandas institucionales.

En el estudio realizado por Skaalvik y Skaalvik (2016) en el que se exploran siete estresores potenciales en los maestros (1- problemas de disciplina, 2- presión en el tiempo, 3- baja motivación del estudiante, 4- conflicto con los colegas, 5- falta de apoyo y confianza de los supervisores, 6- diversidad estudiantil y 7- conflicto de valores –sentimiento de que las metas y valores predominantes en la escuela son incompatibles con sus metas y valores personales–) y las repercusiones de estos en la autoeficacia docente, se encontró que la percepción de tres de los estresores potenciales –conflicto de valores, baja motivación del estudiante y falta de apoyo de supervisión– se encontraban negativamente relacionados con la autoeficacia del profesor. Esto es que, a mayor incongruencia percibida entre las metas y valores de la institución y las metas y valores del docente, así como que, a mayor desmotivación estudiantil y falta de apoyo de supervisión, menor autoeficacia docente, o en las prácticas docentes.

Los mismos autores (Skaalvik y Skaalvik, 2016) consideraron que su análisis además mostró que la asociación entre la presión del tiempo y el agotamiento es indirecta, mediada a través de una experiencia general de estrés emocional. A su vez, el agotamiento emocional se asoció tanto con menores niveles de compromiso como con mayor motivación para abandonar la profesión.

Pérez de Guzmán, Amador y Vargas (2011), consideran que el esfuerzo docente por generar un buen clima en pro de la enseñanza-aprendizaje es sólo una parte una totalidad que involucra a la Institución y a la familia, cada uno en su ámbito de acción.

Sin embargo, el docente tiene en sus manos el proceso de afrontar en el entorno áulico, los conflictos que allí se sucedan. Los autores plantean cuatro grandes continentes de estos posibles conflictos como: las conductas disruptivas, conductas indisciplinadas, desinterés académico y conductas antisociales.

Pérez de Guzmán et al. (2011), encontraron que los conflictos se producen principalmente por las conductas disruptivas (principalmente el desinterés académico). La falta de una actitud positiva en el aula por parte de los estudiantes, provocada por la falta de hábitos de estudio, se encuentra como una de las principales razones de esta actitud disruptiva. Los autores plantean que para prevenir tales comportamientos se hacen necesarias algunas estrategias como: diálogo, aprendizaje cooperativo, solución de problemas (pensamiento crítico), autorregulación, participación en elaboración de normas, comprensión y control de la agresividad, confrontación de ideas, implicación de las partes.

2.4 Una visión de las prácticas docentes

Chickering y Gamson (1997), postularon por primera vez los "siete principios de la buena práctica docente", que en su definición la plantearon como una forma de influencia clave en el aprendizaje de los estudiantes. Estos principios son:

1. Fomentar una buena comunicación entre profesores y alumno.
2. Animar la interacción entre los estudiantes
3. Proporcionar oportunidades de participación activa
4. Respuesta oportuna y adecuada y comentarios

5. Enfatizar el tiempo en la tarea
6. Motivar el aprendizaje comunicando las expectativas
7. Respetar diversos talentos y maneras de aprender

En 1996, tales postulados tuvieron una adaptación posterior por Chickering y Ehrmann, en la que se incluyeron algunas directrices normativas para la aplicabilidad a través de un nuevo principio: La utilidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En el 2003, Bigg, adhiere una nueva concepción a la que llamó alienación constructiva, donde se plantean estrategias evaluativas alineadas a los resultados de aprendizaje, desarrollo de habilidades analíticas, la inclusión de preguntas e incluir preguntas y escenarios en la búsqueda tal desarrollo. Bajo este principio, los docentes pasan a ser los responsables de diseñar y entregar una alta calidad de aprendizaje y práctica.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2016) a través de la Subsecretaría para la Innovación Educativa y el Buen Vivir - Dirección Nacional de Mejoramiento Pedagógico-, ha venido realizando un búsqueda de buenas prácticas docentes que permitan la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, bajo las premisas normativas que se presentan en la Tabla 1 de “BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EXITOSAS Y/O INNOVADORAS” (2017).

**Tabla 1: Descripción de parámetros teóricos de buenas prácticas docentes
Ministerio de Educación del Ecuador.**

Ord.	EVALUABLE	DESCRIPCIÓN
1	Experiencia de aprendizaje para la vida (Coll, 2007)	La práctica educativa permite a los estudiantes una experiencia de aprendizaje que va más allá de la adquisición de conocimientos o de habilidades concretas, puesto que ofrece oportunidades para su formación y para su vida futura. (Delors, 1996)
2	Metodologías activas de aprendizaje (Fernández, 2006)	La práctica educativa ejecuta metodologías activas de aprendizaje centradas principalmente en el estudiante, así como la potenciación de las relaciones sociales entre pares y con el entorno. (Kovac, 1999)
3	Aprendizaje más allá del aula (Hattie, 2012)	La práctica educativa supera los límites físicos y organizativos del aula uniendo contextos formales e informales de aprendizaje, aprovechando recursos y herramientas globales con el objetivo de que los estudiantes configuren espacios de aprendizaje propios.
4	Experiencia de aprendizaje colaborativo (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999)	La práctica educativa fomenta situaciones para el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes, así como permite la interacción con educadores/formadores y a miembros externos a la escuela (personas significativas de la sociedad, profesionales de prestigio, etc.). (Dillenbourg, 1999).
5	Aprendizaje a través del desarrollo de las competencias para el Siglo 21 (C21) (Anderson, 2010)	La práctica educativa fomenta la adquisición por parte de los estudiantes de competencias (conocimientos, actitudes y habilidades) para el Siglo XXI (C21): creatividad e innovación, pensamiento crítico (resolución de problemas y toma de decisiones), aprender a aprender, comunicación, alfabetización informacional, alfabetización digital, ciudadanía local y global, responsabilidad personal y social. (OCDE, 2010)

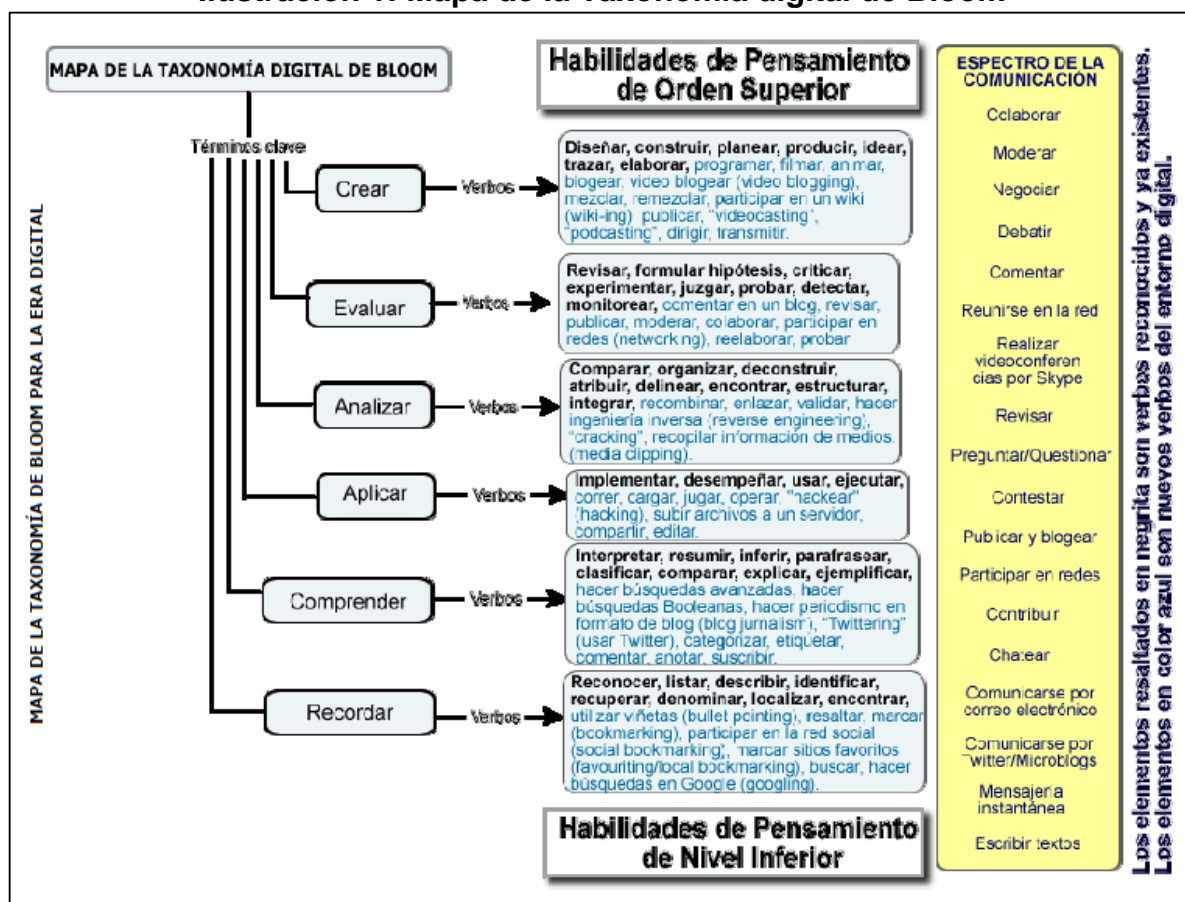
6	Experiencia de aprendizaje basado en proyectos (Bell, 2010)	La práctica educativa contribuye a que el estudiante adquiera conocimientos y habilidades básicas, aprenda a resolver problemas y lleve a cabo tareas utilizando los conocimientos y habilidades asimilados. (Moursund, 1999)
7	Experiencia de aprendizaje significativo (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983)	La práctica educativa propone a los beneficiarios aprender con experiencias significativas, desarrollando y potenciando sus habilidades socioemocionales. (Naranjo, 2004)
8	La evaluación como herramienta de aprendizaje (Coll, Pozo, Sarabia, & Valls, 1994)	La práctica educativa plantea la evaluación como una herramienta central de aprendizaje del beneficiario, contemplando la heteroevaluación, coevaluación y, la autoevaluación. (Freire, 1980) (Feinstein, 2012)
9	Experiencia de aprendizaje a través de la tecnología (Coll, 2008)	La práctica educativa permite a los estudiantes alcanzar aprendizajes por medio de instrumentos digitales (Siemens, 2004), medios de comunicación u otros. Además de fomentar el uso crítico de las TIC y TAC como conocimiento transversal para desenvolverse adecuadamente en la cultura y sociedad del conocimiento. (UNESCO, 2008)
10	Experiencia de aprendizaje sostenible (Wiggins & McTighe, 2011) (Sterling, 2008)	La práctica educativa contempla procedimientos para generar aprendizajes sostenibles. Así como identifica logros, mejores prácticas, conocimientos adquiridos y propuestos que contribuyan al crecimiento, sostenibilidad y adaptabilidad de la práctica. (Graham, Jeanette, & Anne, 2015) (Wiggins & McTighe, 2011)

Fuente: Tabla tomada de El Ministerio de Educación del Ecuador (2016), "BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EXITOSAS Y/O INNOVADORAS" (2017).
https://www.educarecuador.gob.ec/anexos/Correo_Docentes_para_identificar_Buenas_Practicas_Educativas.pdf.

Andrew Churches (2009), desarrolla una actualización a la taxonomía del aprendizaje de Benjamin Bloom (1956), a la que ha denominado Taxonomía Digital

de Bloom. Dicho planteamiento se expresa bajo la consideración de que los postulados de los conocimientos, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, son aún relevantes hoy en día, pero necesitan una actualización hacia las prácticas, que involucran las nuevas tecnologías.

Ilustración 1: Mapa de la Taxonomía digital de Bloom



Fuente: Tomado de <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+Digital+Taxonomy>

Como se puede observar, tanto en el caso de los siete principios de Chickering y Gamson (1997), como en la búsqueda promovida por el Ministerio de educación del Ecuador, así como en los principios actualizados de la taxonomía de Bloom, planteados por Churches, existe el hilo conductor de la motivación actitudinal, la gestión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) y la

construcción del conocimiento a partir de las estrategias áulicas tales como, el trabajo colaborativo, las preguntas, aprendizaje por competencias, el aprendizaje basado en problemas y/o el aprendizaje basado en proyectos.

2.5 Estructura conceptual de factores evaluativos de buenas prácticas áulicas

Con los principios descritos y para los fines de la presente investigación, se ha considerado tres factores de análisis en relación a las prácticas docentes en el entorno áulico:

1. El factor actitudinal docente en el entorno áulico.

Este factor de análisis considera los siete principios de una buena práctica docente (Chickering y Gamson,1997). En este sentido, se ha colocado en la perspectiva del estudiante, la consideración de que el docente se encuentre promoviendo o no, la comunicación de ida y vuelta entre profesores y alumnos. Además, se procura captar la visión del estudiante sobre el ánimo, las respuestas oportunas y adecuadas a los requerimientos y la expansión de oportunidades que sus docentes presentan en sus prácticas áulicas.

2. El factor de estrategias para la construcción del conocimiento en el entorno áulico.

Se ha planteado este factor con base en los postulados de requerimientos de del Ministerio de Educación del Ecuador (2017) en pro de la búsqueda de prácticas docentes emulables y aplicables en otros entornos. En este perfil, se pretende

develar las acciones emprendidas por los docentes para desarrollar actividades de aprendizaje significativo (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983), la motivación con expectativas claras y desafiantes, experiencia de aprendizaje para la vida (Coll, 2007), propensión al aprendizaje colaborativo (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999), con metodologías activas y sostenibles. (Wiggins & McTighe, 2011; Sterling, 2008; Fernández, 2006).

3. El factor de gestión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en el entorno áulico.

Con la actualización y pertinencia de la taxonomía de Bloom (1956), propiciada por Churches (2009), al plantear una taxonomía digitalizada de la visión de Benjamin Bloom, se ha establecido una serie de búsquedas de la perspectiva de aprendizaje y promoción a través de los medios digitales y el uso de las redes sociales como medio de aplicabilidad del conocimiento adquirido.

Con los parámetros teóricos presentados, se desarrolló el siguiente esquema de reactivos con el fin de captar la perspectiva de los estudiantes en relación a los tres factores:

1. Factor actitudinal docente en el entorno áulico.

Tabla 2: Descriptivo del factor actitudinal.

Ord.	Reactivos inherentes al factor de Actitudes del docente en el entorno áulico
3	El/la docente parece que está mal humorado/a.
8	El/la docente parece que disfruta de impartir sus clases.
13	El/la docente se <i>escandaliza</i> con ideas que le parecen nuevas y que se puedan emitir en clase.

17	La actitud de el/la docente provoca miedo.
23	Considero que la actitud del docente genera confianza en él/ella.
24	El/la docente hace sentir que si digo algo que no le guste, puedo ser sancionado/a; como que me puede " <i>poner el ojo</i> ".
26	Con su actitud parece que le molesta ser docente.
29	El/la docente parece que se emociona (lleno de energía e intensidad) cuando enseña su clase.
30	En sus clases parece estar siempre dispuesto/a a escuchar y a aprender de lo que podamos decir.
32	El/la docente muestra una actitud flexible ante la planificación de sus clases.

Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Mauricio Batallas

2. Factor de Estrategias para la Construcción del Conocimiento.

Tabla 3: Descriptivo del factor de estrategias educativas.

Ord.	Reactivos inherentes al factor de Estrategias para la Construcción del Conocimiento
2	El/la docente promueve que los estudiantes aprendan cooperando unos con otros (aprendizaje cooperativo).
4	El/la docente utiliza estrategias de enseñanza empleando ejemplos o ampliaciones de vivencias cotidianas.
5	Las clases de el/la docente me parecen creativas.
9	El/la docente se preocupa de que en sus clases se promuevan emociones positivas (Alegría, asombro, bondad, etc.) de sus estudiantes.
10	Utiliza estrategias de enseñanza considerando problemas a resolver desde el contexto propio del estudiante (producto aplicable al mundo real).
11	En sus clases se promueve la argumentación de ideas, a través de foros y debates.
12	Enseña a partir de tareas inter-disciplinarias (une conocimientos adquiridos en otras materias).
14	Sus clases parten de preguntas motivadoras: ¿Qué hacemos? ¿Por qué nos interesa? ¿Qué sabemos? ¿Qué queremos saber? ¿Cómo sucede?
18	Utiliza las evaluaciones (pruebas, test, cuestionarios) como una forma de entender qué necesita mejorar en sus clases.
21	El/la docente se apoya en programas o formas innovadoras para dictar su clase.

22	Utiliza materiales visuales para explicaciones teóricas o abstractas.
25	Hace que sus clases sean comprensibles.
27	Da la impresión de que está actualizada/o en sus conocimientos al dictar una clase.
28	Utiliza dramatizaciones para explicar algo.
31	En sus clases Utiliza mecanismos que involucran movimiento del cuerpo para explicar sus clases (dramatizaciones, juegos de rol, etc.)

Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Mauricio Batallas

3. Factor de análisis de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's)

Tabla 4: Descriptivo del factor de TIC's.

Ord.	Reactivos inherentes al factor TIC's
1	El/la docente integra redes sociales en su proceso de enseñanza (redes como Youtube, Google plus, Twiter, Facebook, Whatsapp, Instagram, Pinterest, etc.).
6	El/la docente promueve en sus clases la creación de material que se pueda aplicar y/o utilizar en la vida real (trípticos, videos, folletos, podcast, líneas de tiempo, tutoriales, blogs, wiki, videocasting).
7	El/la docente enseña a través del análisis de videos, audios o lecturas.
15	El/la docente proporciona links (enlaces web) interesantes para nuestras tareas de aprendizaje.
16	Cuando el/la docente concluye un tema, anima a sus estudiantes a presentarlo, publicarlo, compartirlo, plantearse nuevos retos, auto-evaluarse, etc.
19	Utiliza software educativo online para entrega de tareas, evaluaciones, lecturas, etc.
20	El/la docente comparte contenidos y material a través de la WEB.

Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Mauricio Batallas

En el apartado correspondiente a Metodología, se establecen los aspectos de confiabilidad y validez del instrumento desarrollado para el fin investigativo.

2.7 Factores legales

La Constitución de la República del Ecuador (2008) establece en el Art. 26.-

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

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

Capítulo III

Marco Metodológico

3.1 Diseño y tipo de investigación

La presente investigación es de tipo positivista-cuantitativo, transversal, no probabilística, de carácter confirmatorio.

3.2 Unidades de estudio / Conformación de la Muestra

Como unidades de estudio se tomaron a los y las estudiantes del primero, segundo y tercer grado de bachillerato y los respectivos docentes de esos grados académicos pertenecientes a la Unidad Educativa San Luis Gonzaga, de la Ciudad de Quito, durante el año lectivo 2016-2017.

Los estudiantes seleccionados para participar de la presente investigación fueron determinados en base a las inclusiones y exclusiones establecidas expresadas a continuación:

Tabla 5: Conformación de la muestra de estudiantes

Inclusiones	Exclusiones
Estudiante perteneciente a la Institución U. E. San Luis Gonzaga	Incapacidad cognitiva diagnosticada.
Estudiante de primero, segundo o tercero de bachillerato de la Institución.	Estudiante que se rehúse expresamente.

Así, la muestra de estudiantes quedó conformada de la siguiente manera:

Tabla 6: Conformación de la Muestra de Estudiantes por Grados

Grado	Cantidad de estudiantes
Primero de Bachillerato (PB)	202
Segundo de Bachillerato (SB)	195
Tercero de Bachillerato (TB)	213
TOTAL DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES	610

Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Mauricio Batallas

Tabla 7: Conformación de la Muestra de Estudiantes por Edades

Edad	n
15	155
16	176
17	228
18	50
19	1
TOTAL	610

Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Mauricio Batallas

La conformación de la muestra de docentes fue establecida con base en el criterio único de ser docente de la Institución, en los grados de primero, segundo o tercero de bachillerato. Se excluyó de la muestra a los docentes de actividad física y deportes. Los docentes seleccionados fueron anticipados, por parte de la Dirección General de la Institución, sobre el proceso de investigación. Cada docente recibió en el proceso: una hoja de consentimiento informado que debía ser firmado previamente (Anexo 1); una hoja de respuestas del Cuestionario BAR-ON (ICE) y un block cuadernillo de los 133 reactivos.

Los docentes se mostraron dispuestos a rellenar el cuestionario BAR-ON (ICE) y lo

evidenciaron a través de su firma de consentimiento a hacerlo, excepto un docente que consideró no procedente y se rehusó a consentir, y tres docentes que no pudieron ser abordados por sus múltiples ocupaciones. La muestra de docentes quedó conformada por 21 participantes de un universo de 25.

3.3 Espacialidad

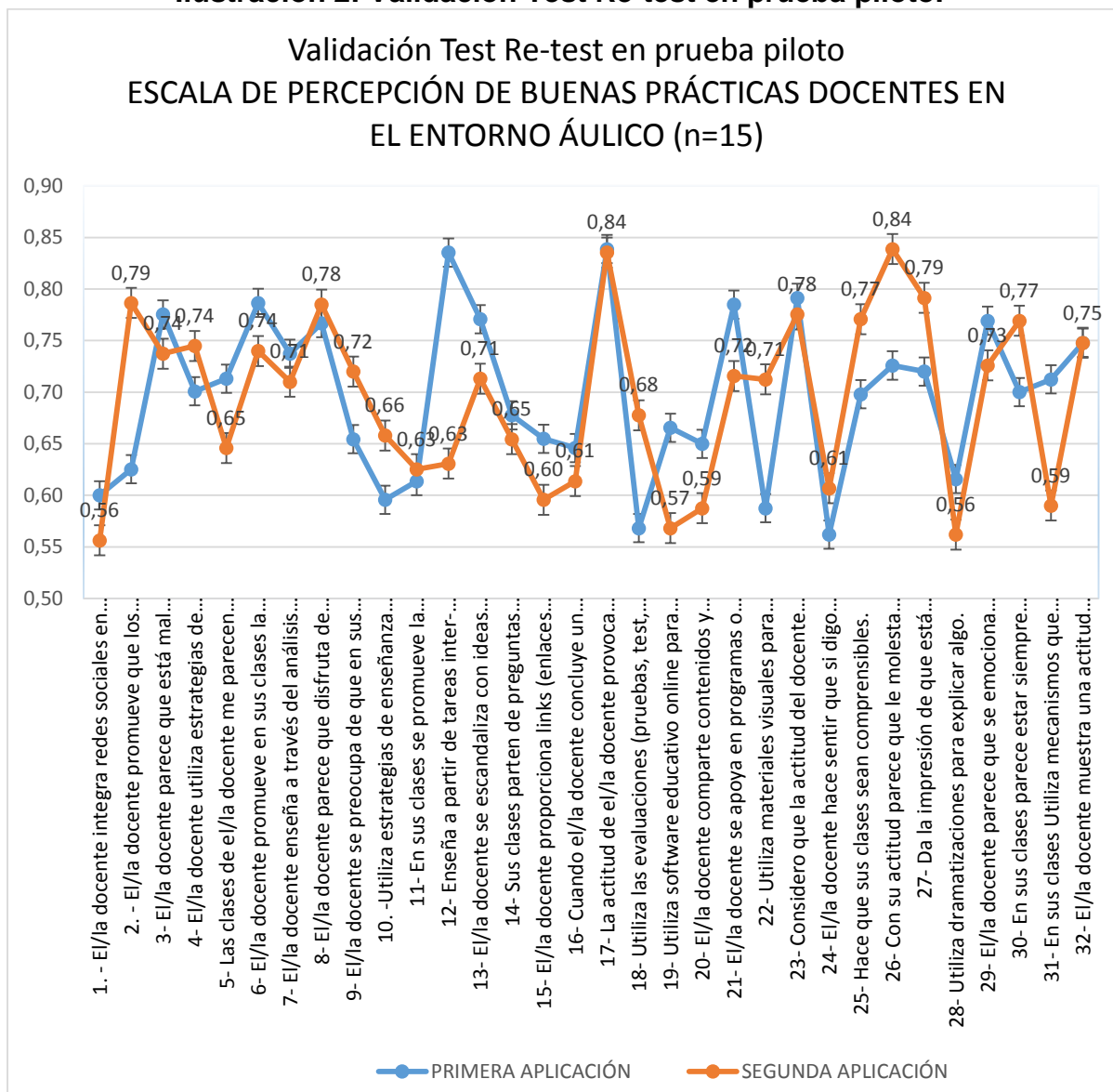
La investigación se desarrolló en las instalaciones de la Unidad Educativa San Luis Gonzaga, de la Ciudad de Quito, sector La Armenia.

3.4 Técnicas e instrumentos

La técnica utilizada para la presente investigación fue la encuesta, a través de cuestionarios autoaplicados. Los instrumentos utilizados fueron:

- Cuestionario educativo de buenas prácticas docentes (Aplicado a estudiantes) “ESCALA DE PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES EN EL ENTORNO ÁULICO”.
- Cuestionario de auto aplicación Bar-On ICE (Aplicado a docentes).

El cuestionario de buenas prácticas docentes denominado para esta investigación como “ESCALA DE PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES EN EL ENTORNO ÁULICO”, fue validado en dos instancias: a través de expertos y, con una prueba piloto bajo la aplicación de test y re-test con dos semanas entre cada aplicación a estudiantes (n=15), con las características del grupo objetivo.

Ilustración 2: Validación Test Re-test en prueba piloto.

Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Mauricio Batallas

Como se puede observar (Ilustración 2), la curva de tendencia de se mantiene luego dos semanas de haber sido aplicado el cuestionario a los mismo estudiantes. En la prueba de medias de diferencias emparejadas, con una significación de 0,82, se muestra una desviación estándar de 0,078, con un intervalo de confianza de 95%.

Tabla 8: Prueba de muestras emparejadas para la validación Test- Re-test de la ESCALA DE PERCEPCIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EL ENTORNO ÁULICO (n=15)

	Media	Desviación estándar	Diferencias emparejadas		t	gl	Sig. (bilateral)
			Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia Inferior Superior			
Par 1 APLI_1 - APLI_2	,00313	,07859	,01389	-,02521 ,03146	,225	31	,824

Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Mauricio Batallas

El grupo de expertos que validaron el instrumento estuvo conformado por ocho profesionales en áreas de educación (3), psicología (5) y dos psicólogos educativos. Los expertos poseen pos grados en sus respectivas áreas y son docentes universitarios.

Luego de revisar el instrumento, los expertos rellenaron un cuestionario de validación y constancia (Anexo 2). Los puntos fundamentados tomados en cuenta para la correspondiente validación fueron: la aplicabilidad y utilidad del instrumento, considerando los antecedentes y el objetivo de la investigación, y; el ajuste de los reactivos al concepto de la investigación.

Sobre la aplicabilidad y utilidad del instrumento, se consideraron las siguientes perspectivas:

- Los reactivos son claros para el grupo objetivo
- Los reactivos son adecuados para el grupo objetivo
- Los reactivos son suficientes

Sobre el ajuste de los reactivos al concepto y objetivo de la investigación:

- Los reactivos miden lo que dicen medir
- Los reactivos se ajustan al concepto de la investigación

Los resultados de la validación del instrumento por expertos arrojaron algunas sugerencias que fueron añadidas, corregidas o retiradas del instrumento original que constaba de 34 reactivos, hasta quedar en la versión aplicada de 32 reactivos (Anexo 4). El siguiente Ilustración muestra los resultados de la validación del instrumento en función de los cinco ítems consultados.

Consideraciones:

1) Lectura de los reactivos considerando los antecedentes de la aplicación y utilidad

	SI	NO
Los reactivos son claros para el grupo objetivo	95%	5%
Los reactivos son adecuados para el grupo objetivo	87%	13%
Los reactivos son suficientes	100%	0%

2) Apreciación en función del concepto planteado

	SI	NO
Los reactivos miden lo que dicen medir	98%	2%
Los reactivos se ajustan al concepto de la investigación	100%	0%

3) Otros aspectos

Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Mauricio Batallas

3.5 Confiabilidad de los instrumentos.

En lo referente a la prueba de confiabilidad, el instrumento “ESCALA DE PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES EN EL ENTORNO ÁULICO”, obtuvo un Alfa de Cronbach de $\alpha=0,93$ en una muestra parcial real de $n=150$, tomados al

azar de la muestra total $n=610$. Este coeficiente de confiabilidad permite reconocer que el instrumento goza de una consistencia interna alta.

El Instrumento de Percepción de Prácticas Docentes, fue desarrollado en dos versiones, una con el nombre del docente impreso y otra sin nombre del docente (E). Cada paralelo evaluó a tres de sus docentes: dos con el nombre impreso y uno elegido por los estudiantes (E), bajo tres parámetros de decisión: 1. El docente escogido debe pertenecer a la Institución, 2. Debe haber sido o ser su profesor en el período de bachillerato y, 3. Debe trabajar aún en la Institución, enseñando en bachillerato.

El cuestionario de auto aplicación Bar-On ICE, aplicado a los docentes de la Institución educativa, cuenta con un Alfa de Cronbach de $\alpha=0,99$, con la adaptación peruana de Ugarriza realizada a adolescentes, con una proyección de estabilidad a partir de los 18 años.

3.6 Evaluación y diagnóstico de la inteligencia emocional mediante el instrumento ICE BAR-ON.

Se considera la inteligencia emocional como aptitudes, competencias y habilidades no cognitivas que influye en la capacidad de un individuo para lograr el éxito en el manejo de las exigencias y presiones del entorno. Para los orientadores vocacionales y profesionales, y en selección de personal los resultados de esta prueba pueden servir como base de decisiones referentes a la carrera o a puestos por ocupar. Además de intervenciones educativas. (Manual Inventario del Cociente Emocional, Bar-On (ICE), 2004).

Tabla 9: Ficha técnica BAR-On (ICE)

Ficha técnica Instrumento de Evaluación de Coeficiente Emocional Bar-On (ICE)	
Título original:	EQ-I (Bar-On Emotional Quotient inventory)
Autor:	Reuven Bar-On
Año:	2004
Procedencia	Toronto – Canadá
Título en castellano:	Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE).
Traducción y adaptación peruana:	Nelly Ugarriza Chávez
Administración:	Individual o colectiva
Duración:	Entre 20- 50 min.
Aplicación:	16 años en adelante.
Significación:	Evalúa las aptitudes emocionales de la personalidad como determinantes para alcanzar el éxito y para mantener una salud emocional positiva.

Fuente: Tomado de www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf

Adaptado por: Mauricio Batallas

Componentes de la inteligencia emocional medidos por el ICE

A. COMPONENTES INTRAPERSONALES:

1. Conocimiento emocional de sí mismo (CM)
2. Seguridad (SE)
3. Autoestima (AE)
4. Autorrealización (AR)
5. Independencia (IN)
6. Componentes de la inteligencia emocional medidos por el ICE

B. COMPONENTES INTERPERSONALES:

1. Relaciones interpersonales (RI)
2. Responsabilidad social (RS)
3. Empatía (EM)

C. COMPONENTES DE ADAPTABILIDAD:

1. Solución de problemas (SP)
2. Prueba de realidad (PR)
3. Flexibilidad (FL)

D. COMPONENTES DE MANEJO DE TENSIÓN:

1. Tolerancia a la tensión (TT)
2. Control de impulsos (CI)

B. COMPONENTES DEL ESTADO DE ÁNIMO CORPORAL:

1. Felicidad (FE)
2. Optimismo (OP)

3.7 Aplicación

La aplicación del instrumento a los estudiantes se realizó por niveles (primero y segundo -cuatro paralelos- y tercero -cinco paralelos-). Con un equipo de 3 psicólogos, se procedió a la aplicación por paralelos (A, B, C, D, E). En total, se aplicó el Instrumento a trece paralelos divididos en tres niveles. Cada paralelo evaluó la práctica docente en el aula de tres de sus docentes -dos con nombre establecido en el instrumento, y uno escogido por el estudiante con los parámetros antes mencionados-, de tal forma que la investigación abordó, a través de este instrumento, a 25 docentes de bachillerato de la Institución, desde la perspectiva de los estudiantes.

La aplicación del instrumento a los docentes se realizó, previo a la firma de un consentimiento informado (Anexo 4), de manera individual en la sala de profesores

o en el aula misma.

3.8 Tiempo

En lo referente al tiempo de duración de la aplicación, la presente investigación fue concebida con carácter transversal, por lo tanto tuvo lugar en un lapso de dos días, que fueron definidos en coordinación con la Institución, tanto para estudiantes como para docentes.

Los instrumentos fueron aplicados durante las horas de clase para los estudiantes y en tiempos extra, para los señores/as docentes. La ESCALA DE PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES EN EL ENTORNO ÁULICO, aplicada a estudiantes, tomó un tiempo de treinta minutos aproximadamente por paralelo y veinte minutos para la Escala Bar-On aplicada a docentes.

3.9 Técnica de análisis de resultados

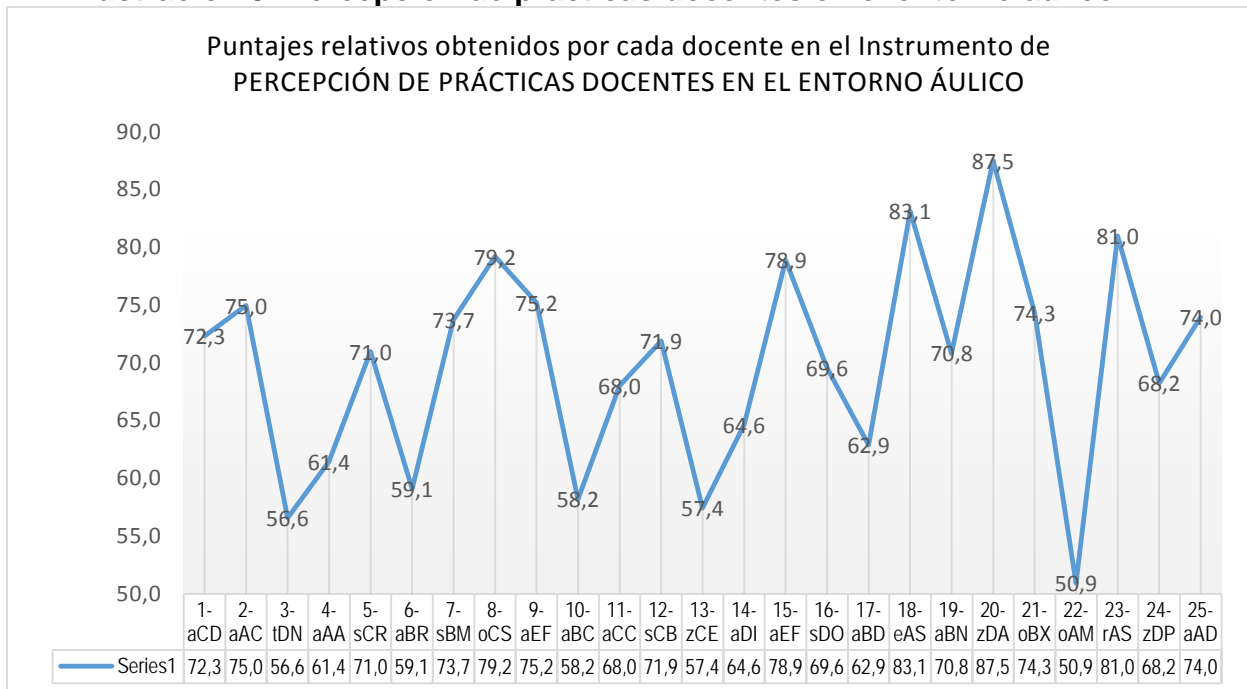
Los datos obtenidos de los diferentes instrumentos fueron procesados en una matriz Excel desarrollada para los propósitos de la presente investigación. Posteriormente, fueron trasladados al paquete informático SPSS, donde se realizaron las correlaciones respectivas para el análisis estadístico.

Capítulo IV

Presentación y Análisis de Resultados

Los y las docentes participantes, quienes son mencionados con una codificación específica que permita salvaguardar su integridad, obtuvieron los siguientes puntajes en la ESCALA DE PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES EN EL ENTORNO ÁULICO, aplicada a los estudiantes n=610.

Ilustración 3: Percepción de prácticas docentes en el entorno áulico.



Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Mauricio Batallas

El Ilustración 2, muestra la sumatoria de los puntajes directos que cada docente obtuvo de la evaluación de sus estudiantes, tanto en la condición de elección abierta (E), como en las evaluaciones definidas (impresas, I) previamente por el investigador. Los puntajes directos fueron normalizados a 100 puntos Como se puede observar, los puntajes varían entre 51 y 88 sobre 100.

Tabla 10: Estadísticos descriptivos de los resultados obtenidos de la aplicación PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES EN EL ENTORNO ÁULICO aplicado a los estudiantes (n=610)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
PRAC_DOCEN_2	21	51	88	69,90	9,444
N válido (por lista)	21				

Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Mauricio Batallas

Tabla 11: Puntajes normalizados obtenidos por cada docente en el Instrumento de PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES EN EL ENTORNO ÁULICO aplicado a los estudiantes (n=610)

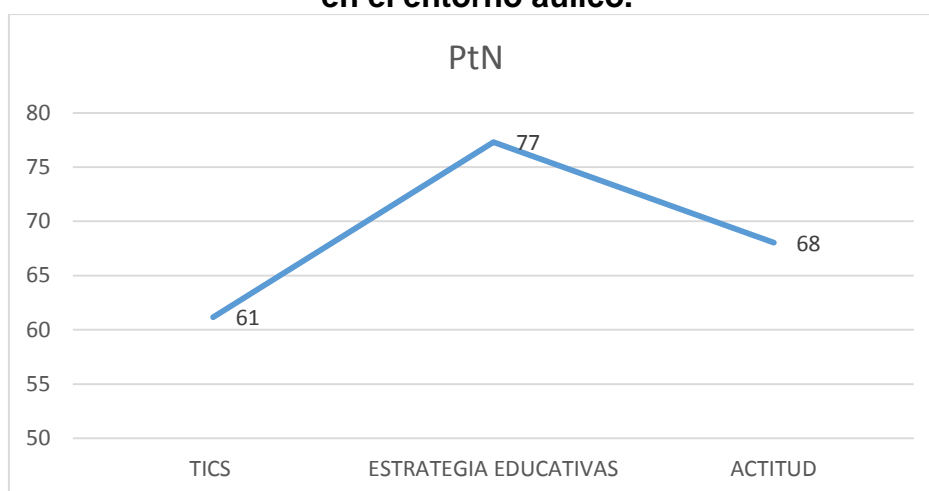
	n E	n I	n TOTAL	PO I	PO E	PTO	PMA TOTAL	FPT
1-aCD	19	24	43	2586	2390	4976	6880	72
2-aAC	10	9	19	1147	1132	2279	3040	75
3-tDN	5	28	33	2726	261	2987	5280	57
4-aAA	11	28	39	3101	733	3834	6240	61
5-sCR	2	23	25	2670	169	2839	4000	71
6-aBR	36	17	53	1815	3196	5011	8480	59
7-sBM	0	29	29	3421	0	3421	4640	74
8-oCS	0	15	15	1901	0	1901	2400	79
9-aEF	3	21	24	2530	358	2888	3840	75
10-aBC	19	21	40	1836	1888	3724	6400	58
11-aCC	9	26	35	3076	733	3809	5600	68
12-sCB	2	30	32	3510	172	3682	5120	71
13-zCE	5	30	35	2754	463	3217	5600	57
14-aDI	6	30	36	3009	714	3723	5760	64
15-aEF	0	21	21	2651	0	2651	3360	78
16-sDO	21	28	49	3521	1934	5455	7840	69
17-aBD	35	22	57	1994	3743	5737	9120	62
18-eAS	0	27	27	3591	0	3591	4320	83
19-aBN	25	28	53	3886	2120	6006	8480	71
20-zDA	12	28	40	3886	1714	5600	6400	88
21-oBX	22	22	44	2584	2647	5231	7040	74
22-oAM	32	32	64	3027	2187	5214	10240	51
23-rAS	6	13	19	1637	825	2462	3040	81
24-zDP	15	28	43	3348	1347	4695	6880	68
25-aAD	11	30	41	3577	1275	4852	6560	74

Fuente: datos obtenidos por el investigador. n E= Cantidad de estudiantes evaluando en la condición E; n I= Cantidad de estudiantes evaluando en la condición I; n TOTAL= Sumatoria nE+nI; PO I= Puntaje obtenido en la condición I; PO E= Puntaje obtenido en la condición E; PTO= Puntaje total obtenido en la condición PO I+PO E; PMA TOTAL; Puntaje máximo total posible por cada docente; FPT=Fracción del porcentaje total ((PTO/PMA TOTAL)*100).

La media aritmética de los puntajes alcanzados para los diferentes docentes se encuentra en el valor de 69.9. Esto permite entrever que un 32% del total de docentes de la muestra (n=21), se encuentra por debajo de la media; mientras que un 68% se encuentra por sobre la media en la percepción que tienen los estudiantes de las prácticas áulicas de sus docentes evaluados. Esto implicaría que los estudiantes perciben mayoritariamente que las prácticas docentes, dentro de las áreas evaluadas por la presente investigación –Actitudinal, Utilización de TIC’s y Estrategias de construcción del conocimiento y aplicabilidad–, son aceptadas en el mayor porcentaje.

Las áreas que obtuvieron mayor puntaje por parte de los estudiantes (n=610), como lo refleja la Tabla 3, fue el área de la Estrategias Educativas (77) mostrada por los docentes dentro su práctica pedagógica áulica. El área más baja, fue la relacionada con las prácticas y utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el entorno áulico (61).

Ilustración 4: puntaje total normalizado de percepción de prácticas docentes en el entorno áulico.



Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Mauricio Batallas

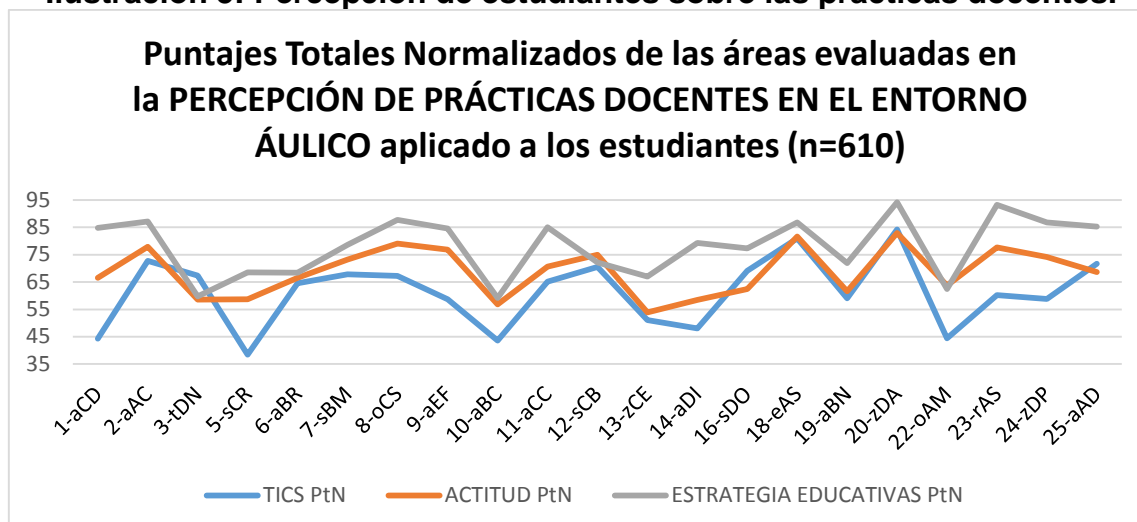
Tabla 12: Puntajes Totales Normalizados de las áreas evaluadas en la PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES EN EL ENTORNO ÁULICO aplicado a los estudiantes (n=610)

Área evaluada	Cantidad de Ítems	PmA	PO	PtN
TIC´s MULTIMEDIA	7	18095	11068	61
ACTITUD	15	38775	26384	68
ESTRATEGIA EDUCATIVAS	10	25850	19984	77

Fuente: datos obtenidos por el investigador. PmA= Puntaje máximo alcanzable; PO= Puntaje Obtenido; PtN= Puntaje total normalizado.
Elaborado por: Mauricio Batallas

El área actitudinal (68) tiene un puntaje menor al de las estrategias de construcción de conocimiento en la percepción de los estudiantes. Al parecer, los estudiantes de la Institución consideran que sus docentes tienen mejores estrategias de impartición del conocimiento que en lo referente a sus actitudes dentro del aula. La valoración de la utilización de las TIC´s en la práctica docente, ocupa un tercer puesto (61).

No obstante, en el desglose de las áreas investigadas como buenas prácticas áulicas por docente, se puede observar que los puntajes se encuentran con una tendencia similar como se puede observar en la Ilustración 5:

Ilustración 5: Percepción de estudiantes sobre las prácticas docentes.

Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Mauricio Batallas

Tabla 13: Puntajes normalizados de las prácticas docentes

	TICS	ACTITUD	ESTRATEGIA EDUCATIVAS
	PtN	PtN	PtN
1-aCD	44	67	85
2-aAC	73	78	87
3-tDN	67	59	60
5-sCR	38	59	69
6-aBR	65	67	68
7-sBM	68	73	79
8-oCS	67	79	88
9-aEF	59	77	85
10-aBC	44	57	59
11-aCC	65	71	85
12-sCB	71	75	72
13-zCE	51	54	67
14-aDI	48	58	79
16-sDO	69	62	77
18-eAS	81	82	87
19-aBN	59	62	72
20-zDA	84	83	94
22-oAM	44	64	62
23-rAS	60	78	93
24-zDP	59	74	87
25-aAD	72	69	85

Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Mauricio Batallas

Por su parte, el cuestionario BAR-ON (ICE), aplicado a los docentes de la Institución (n=21), reflejó la existencia de una media de 100,90 puntos, con un máximo de 130 y un mínimo de 65 dentro de la baremación peruana utilizada para la presente investigación.

Tabla 14: Estadísticos descriptivos de los resultados obtenidos de la aplicación del INVENTARIO DE COCIENTE EMOCIONAL BAR-ON (ICE)

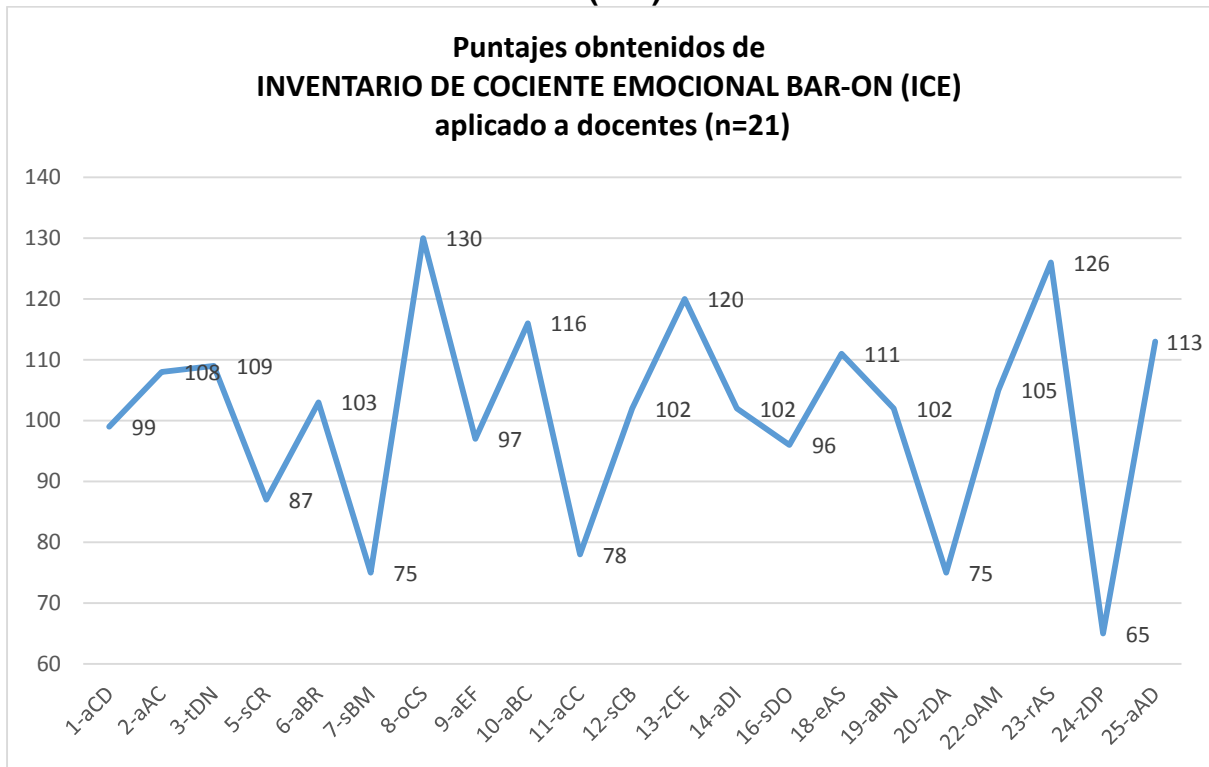
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
CE_TOTAL	21	65	130	100,90	17,102
N válido (por lista)	21				

Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Mauricio Batallas

Cabe notar que el instrumento establece un rango entre 70 y 130, donde 70 significa que necesita mejorar y 130 presenta un coeficiente emocional desarrollado. El rango promedio se encuentra entre 86 y 114. Bajo estos parámetros, los docentes obtuvieron las siguientes puntuaciones normalizadas.

Ilustración 6: Puntajes obtenidos del inventario de cociente emocional BAR-ON (ICE).



Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Mauricio Batallas

Tabla 15: Puntajes directos de coeficiente emocional docentes

Sujetos	Cociente Emocional (CE)
1-aCD	99
2-aAC	108
3-tDN	109
5-sCR	87
6-aBR	103
7-sBM	75
8-oCS	130
9-aEF	97
10-aBC	116
11-aCC	78
12-sCB	102
13-zCE	120
14-aDI	102
16-sDO	96
18-eAS	111
19-aBN	102

20-zDA	75
22-oAM	105
23-rAS	126
24-zDP	65
25-aAD	113

Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Mauricio Batallas

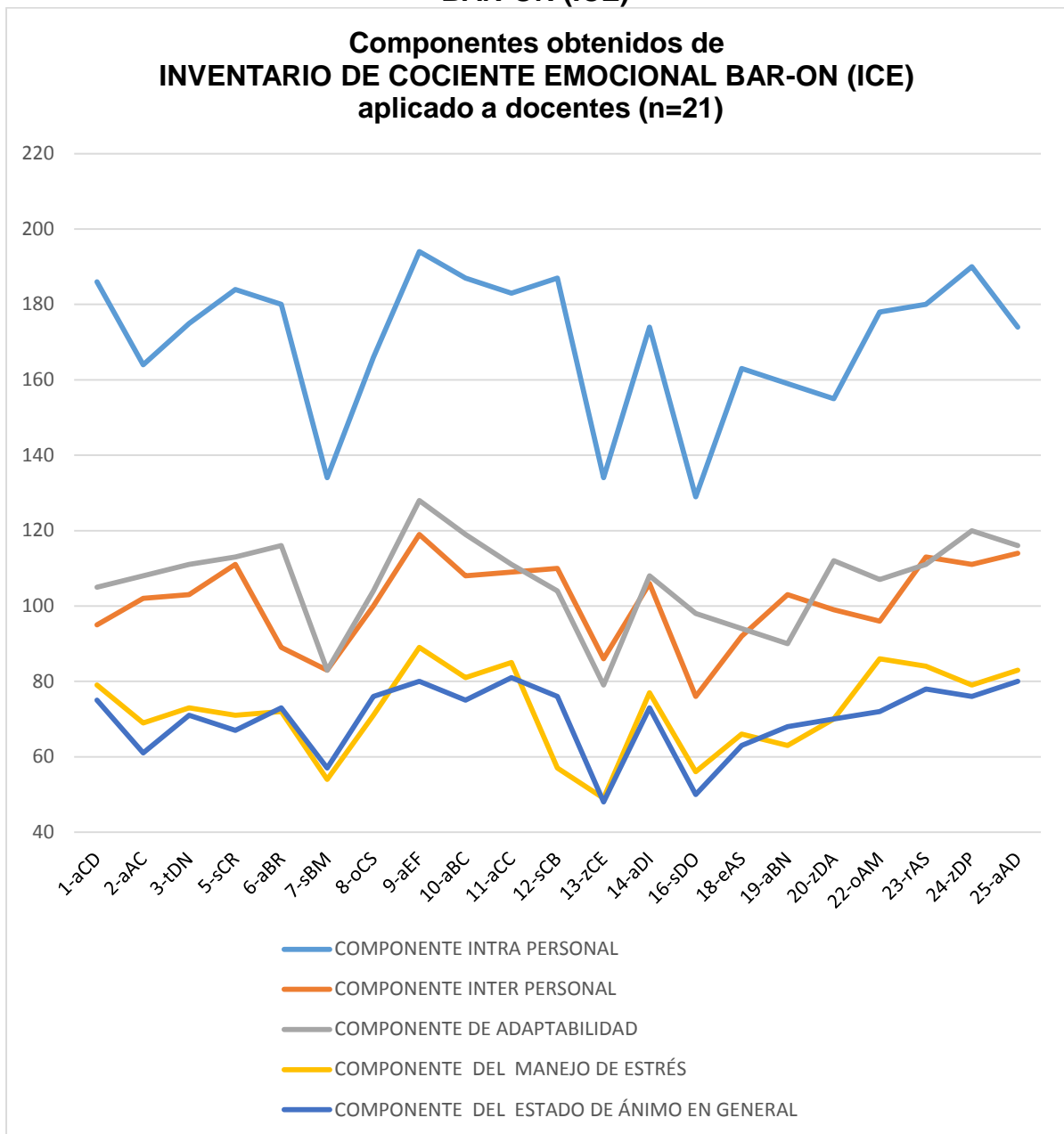
Las subescalas del inventario Bar-Ón (ICE) permiten observar un comportamiento con tendencia uniforme en cada uno de los componentes para cada docente.

Tabla 16: Puntajes de los componentes obtenidos por cada docente del INVENTARIO DE COCIENTE EMOCIONAL BAR-ON (ICE)

aplicado a docentes (n=21)	COMPONENTE INTRA PERSONAL	COMPONENTE INTER PERSONAL	COMPONENTE DE ADAPTABILIDAD	COMPONENTE DEL MANEJO DE ESTRÉS	COMPONENTE DEL ESTADO DE ÁNIMO EN GENERAL
1-aCD	186	95	105	79	75
2-aAC	164	102	108	69	61
3-tDN	175	103	111	73	71
5-sCR	184	111	113	71	67
6-aBR	180	89	116	72	73
7-sBM	134	83	83	54	57
8-oCS	166	100	104	71	76
9-aEF	194	119	128	89	80
10-aBC	187	108	119	81	75
11-aCC	183	109	111	85	81
12-sCB	187	110	104	57	76
13-zCE	134	86	79	49	48
14-aDI	174	106	108	77	73
16-sDO	129	76	98	56	50
18-eAS	163	92	94	66	63
19-aBN	159	103	90	63	68
20-zDA	155	99	112	70	70
22-oAM	178	96	107	86	72
23-rAS	180	113	111	84	78
24-zDP	190	111	120	79	76
25-aAD	174	114	116	83	80

Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Mauricio Batallas

Ilustración 7: Componentes obtenidos de inventario de cociente emocional BAR-ON (ICE)



Al establecer las correlaciones para determinar la incidencia de la gestión de competencias emocionales del docente de bachillerato en las buenas prácticas docentes en el entorno áulico, en la Unidad Educativa San Luis Gonzaga, se han considerado las covarianzas de los componentes del cociente emocional, así como el cociente obtenido por cada docente en relación con los factores de Actitud, Manejo

de TIC's y estrategias aplicadas para la construcción del aprendizaje dentro del aula, explorados a través de la Escala de Percepciones de Buenas Prácticas Docentes en el Entorno Áulico.

De esta manera, se ha considerado como premisa hipotética alternativa (H1) la existencia de una correlación $r_s \neq 0$ entre las variables establecidas. El método utilizado para el análisis de las variables es el de la Correlación de Spearman (1904).

Se presentan así, los hallazgos entre las siguientes variables:

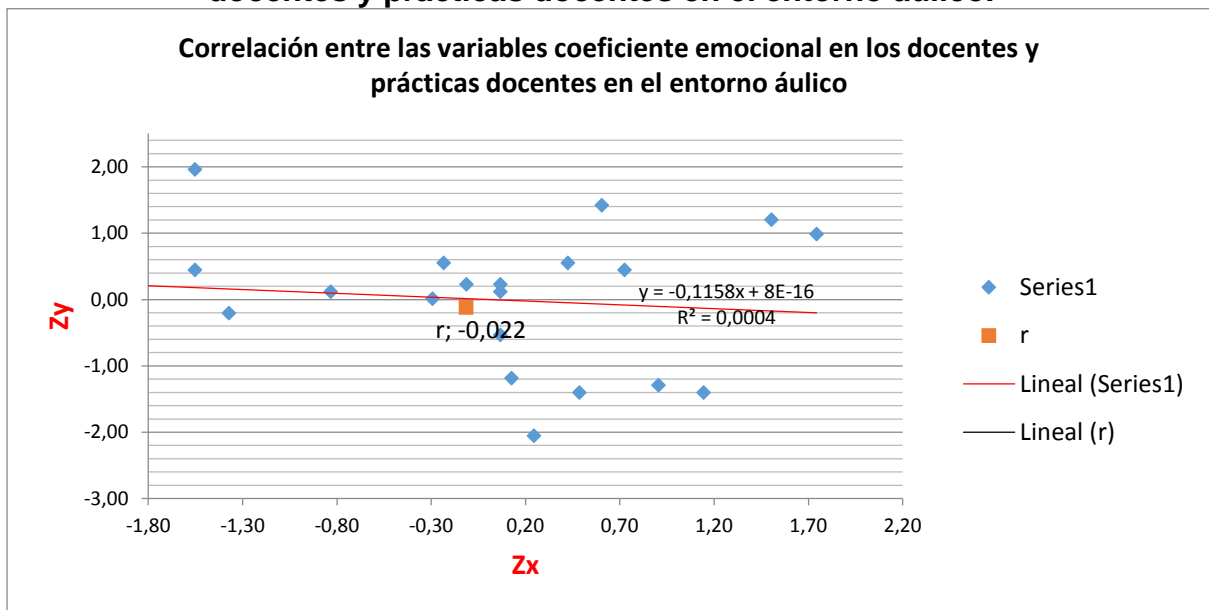
Tabla 17: Análisis de correlación para determinar relación entre las variables investigadas

			Coficiente Emocional de los docentes	Percepción de estudiantes sobre Prácticas docentes
Rho de Spearman	Coficiente Emocional de los docentes	Coficiente de correlación	1,000	-,022
		Sig. (bilateral)	.	,923
		N	21	21
	Percepción de estudiantes sobre Prácticas docentes	Coficiente de correlación	-,022	1,000
		Sig. (bilateral)	,923	.
		N	21	21

Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Mauricio Batallas

Siendo $H_0: r_s = 0$ y $H_1: r_s \neq 0$, con un valor $r_s = -0,022$, se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alternativa (H_1), toda vez que el grado de significación bilateral es de 0,923 y el valor de r_s no es igual ni mayor que este. Por tanto, se concluye que las variables investigadas: coeficiente emocional de los docentes y prácticas docentes en el entorno áulico, no se relacionan entre sí en la población de estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa San Luis Gonzaga.

Ilustración 8: Correlación entre las variables coeficiente emocional en los docentes y prácticas docentes en el entorno áulico.



Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Mauricio Batallas

Para determinar la relación de la gestión emocional de los docentes y las prácticas docentes en el entorno áulico se propone, en la presente investigación, el análisis correlacional entre los componentes del coeficiente de inteligencia emocional y los subfactores de considerados en las prácticas docentes (Tabla 24).

Tabla 18: Correlación entre factores y componentes

			TICS	ACTITUD	ESTRATEGIAS
Rho de Spearman	COMPONENTE INTRA-PERSONAL	Coeficiente de correlación	-0,465	-0,002	-0,09
		Sig. (bilateral)	0,033	0,993	0,697
		N	21	21	21
	COMPONENTE INTER-PERSONAL	Coeficiente de correlación	-0,18	0,111	0,177
		Sig. (bilateral)	0,434	0,632	0,444
		N	21	21	21
	COMPONENTE ADAPTATIVO	Coeficiente de correlación	-0,173	0,057	0,071
		Sig. (bilateral)	0,453	0,805	0,76
		N	21	21	21
	COMPONENTE DE GESTIÓN DEL ESTRÉS	Coeficiente de correlación	-0,387	0,036	0,089
		Sig. (bilateral)	0,083	0,875	0,701
		N	21	21	21
	COMPONENTE DE ÁNIMO GENERAL	Coeficiente de correlación	-0,111	0,265	0,275
		Sig. (bilateral)	0,631	0,245	0,228
		N	21	21	21

Fuente: Investigación realizada
Elaborado por: Mauricio Batallas

Como se puede observar en la Tabla 26, el componente de Ánimo General extraído del cuestionario BAR-ÓN (ICE), encuentra correlación positiva significativa (r_s : 0,275 con una significancia bilateral de 0,228) con las estrategias aplicadas por el docente en la construcción del conocimiento dentro del entorno áulico. El estado ánimo general, se encuentra compuesto por el estado de felicidad descrito como la habilidad para sentirse satisfecho con la propia vida, para disfrutar de sí mismo y de otros a través de la diversión y la expresión sentimientos positivos. (Manual Bar-ÓN

(ICE)); y el optimismo, descrito por el mismo Manual como, “aquella habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.”

Tal parece que el estado de ánimo general halla incidencia con las relaciones estratégicas que motivan al estudiante hacia la creatividad, la cooperación, la motivación, la promoción de ideas y la aplicación a la vida cotidiana de los aprendizajes en la construcción del conocimiento.

También se puede observar que el componente intra-personal encuentra correlación negativa significativa ($r_s: -0,465$ con una significancia bilateral de 0,033) con la gestión de las tecnologías de la información y de la comunicación en el entorno áulico.

El componente intra-personal comprende, según el Manual del Cuestionario Bar-Ón (ICE), el conocimiento emocional de sí mismo, la seguridad, como aquella habilidad “para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás; y defender nuestros derechos de una manera no destructiva”, la autoestima, autorealización e independencia. Mientras que el factor de gestión de las tecnologías de la información y la comunicación dentro del aula, promueve la expansión del conocimiento a través de las redes en el mundo virtual. Sin embargo, la correlación negativa entre estas dos variables lleva al análisis posible de que a mayor inteligencia intra-personal, menor contacto con las TIC’s y viceversa.

La Tabla 26 también muestra que ninguna de las otras variables encuentran correlación significativa, lo cual corrobora el hecho de que en el marco general, la variable de gestión de emociones, no encuentra correlación con las prácticas docentes en el entorno áulico.

Capítulo V

Conclusiones y Recomendaciones

Revisados y analizados los hallazgos obtenidos y presentados en el capítulo correspondiente, ha de concluirse, en primera instancia, que la situación actual de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa San Luis Gonzaga de la Ciudad de Quito, durante el año lectivo 2016-2017, se encuentran dentro del promedio baremado en lo referente a su coeficiente emocional. Destaca sin embargo, con mayores valores, el componente de estado de ánimo general compuesto por el estado de felicidad y optimismo. Este componente permite entrever que los señores y señoras docentes, podrían encontrarse anímicamente satisfechos y con predisposición expresar mejor sus sentimientos y a encontrar el lado positivo de las situaciones a pesar de que las circunstancias puedan no ser favorables en algunos momentos de su vida laboral.

Por otra parte, los factores asociados a las buenas prácticas docentes en los grados de bachillerato de la Unidad Educativa San Luis Gonzaga de la Ciudad de Quito, durante el año lectivo 2016-2017, parecen relacionarse más con las estrategias que el docente utiliza para impartir sus clases. Principalmente se observa que, los estudiantes perciben como buena práctica docente, los esfuerzos que el profesor/a realiza al desarrollar sus clases de manera creativa, motivadora, colaborativa. Sin embargo, aunque destacan los reactivos inherentes a que los docentes podrían llegar a causar miedo o los encuentros con un docente mal humorado o con actitudes displicentes, los estudiantes parecen considerar que estos factores son parte

necesaria del aprendizaje e incluso de la motivación al momento de construir su aprendizaje. Por tanto, no llegan a preciar como un factor de buena práctica aquellas que podrían romper con las formas tradicionales de desarrollar una clase, tales como la necesidad de emprender una cultura de promoción virtual, por ejemplo.

En una descripción de los factores asociados a las buenas prácticas docentes cabrían los siguientes, para el grupo objetivo estudiado:

1. La promoción del aprendizaje colaborativo.
2. Las estrategias de enseñanza empleando ejemplos o ampliaciones de vivencias cotidianas.
3. La creatividad.
4. La preocupación por promover emociones positivas.
5. La construcción del conocimiento a partir de los mismos estudiantes.
6. La utilización de materiales visuales.

Tales factores se encuentran en el factor de estrategias que los estudiantes percibieron como más importantes dentro de las prácticas docentes.

Se demuestra de esta manera que la relación que existe entre la gestión de competencias emocionales del docente de bachillerato y las buenas prácticas docentes en el entorno áulico, de bachillerato de la Unidad Educativa San Luis Gonzaga de la Ciudad de Quito, durante el año lectivo 2016-2017, es nula. Es decir, existe independencia entre que si un docente gestiona o no sus emociones, si al

impartir una clase, sus estudiantes llegan a comprender y desarrollar sus aprendizajes. Las competencias internas, externas y de gestión del estrés no llegan a considerarse, desde la perspectiva del estudiante, como un factor decisivo para determinar la calidad profesional de un docente.

El autor de la presente investigación recomienda la réplica de la investigación en una institución educativa con las mismas características socio demográficas, pero en los grados de educación básica (octavo, noveno y décimo). Esto debido a que parece ser que a mayor de edad de los estudiantes, la inteligencia emocional del docente encuentra menor relevancia al prepararse para la profesionalización dentro de la educación superior.

Se recomienda además, la aplicación de un test de personalidad a los docentes que permita establecer otros parámetros de correlación junto con el cuestionario de inteligencia emocional.

Queda la inquietud de cómo gestionan los estudiantes sus propias emociones para considerar que aun cuando puedan estar conscientes de que algunos de sus docentes (87/100) tienen una actitud malhumorada, displicente y con falta de flexibilidad, no se encuentre relación con la calidad educativa. Quizá sea un tema a debatir y a investigarse. ¿Es posible que la adquisición de conocimiento por el conocimiento, que por cierto, se encuentra en la escala más baja de la taxonomía de Bloom (1956), se constituya en un factor obstaculizante en los procesos de análisis y prospección para la resolución de problemas? ¿En qué etapa de la

escolaridad se torna más importante la gestión de emociones en el docente?

Si los estudios demuestran que el docente se encuentra sometido a grandes presiones sociales hasta llegar, en ocasiones, a evidenciar somatizaciones, ¿cómo se podría considerar que pueda desarrollar un aprendizaje significativo (creativo) en esas condiciones? Mientras el mundo camina hacia la gestión de emociones en ámbito laboral como requisito de la productividad, ¿cuándo adquiere el estudiante esas destrezas, si lo más importante es el conocimiento como información y muy poco como análisis y creatividad? ¿Cuál es la demanda de los padres, para que los estudiantes no hallen correlación entre la gestión de las emociones docentes y sus prácticas educativas?

Los hallazgos de esta investigación generan inquietudes, que al parecer del autor, son necesarias en pro de una nueva visión de la educación. Por esta razón, se deja abierta la posibilidad de nuevos encuentros de investigación científica en relación con el tema abordado en el presente trabajo.

Referencias Bibliográficas

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. (2012). Guía de Buenas Prácticas Docentes. Primera edición. Camas (Sevilla).
- Badia, A. Monereo, C. y Meneses, J. (2013). Affective Dimension of University Professors about their Teaching: An Exploration through the Semantic Differential Technique. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/1912/6786>.
- Bisquerra, A. y Perez, N. (2007). Las competencias emocionales (Emotional competences). Universidad de Barcelona Educación XX1. 10, pp. 61-82 Facultad de Educación. UNED
- Blanco, R., Aguerrondo, I., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L., Cervini, R., Dari, N., Fabara, E., Miranda, L., Rivero, R., Román, M. y Zorrilla, M. (2008). Eficacia escolar y factores asociados. En américa latina y el caribe. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA. Revista Europea de Formación Profesional, 1, 8-14.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13 (1), 41-49. REIFOP, 13 (1). Recuperado de: <http://www.aufop.com>
- Caprara, V. G., Alessandri, G., Di Giunta, L., Panerai, L. y Eisenberg, N. (2008) (2009). The Contribution of Agreeableness and Self-efficacy Beliefs to Prosociality. *European Journal of Personality*, 24(1), 36–55. <http://doi.org/10.1002/per.739>
- Charria O., Víctor H., Sarsosa P., Kewy V., Uribe R., Ana F., López L., Claudia N., Arenas O. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. Barranquilla, Colombia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21320758007>
- Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.3.611> <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Davini; M. (2016). ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y SU FORMACIÓN. Área de Desarrollo Curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación Instituto Nacional de Formación Docente. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:lzT1TxBZR0gJ:https://www.slideshare.net/aureliadiaz/davini-cristina-acercadelaspracticadocentesysuformacion1+&cd=1&hl=en&ct=clnk&client=firefox-b-ab>
- Echeverría, B. (2005). Competencia de acción de los profesionales de la orientación. Madrid: Esic Editorial.
- Edwards, V. (1991). El concepto de la calidad de la educación. UNESCO. Chile. Recuperado el <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088452SB.pdf>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (s/f). La importancia de desarrollar la

- inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). Universidad de Málaga, España. Recuperado de: <http://rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>.
- Frijda, N. H. (1999). Emotions and hedonic experience. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 190–210). New York: Russell Sage.
- Gabarda, V. (2015). *Buenas prácticas docentes: un conjunto de interesantes experiencias y opiniones de profesionales de la docencia*. Universidad Internacional de Valencia. Recuperado de: <http://www.viu.es/concepto-y-utilidad-de-las-buenas-practicas-en-la-ensenanza/>
- Hen, M. y Goroshit, M. (2016). Social–emotional competencies among teachers: An examination of interrelationships. *Cogent Education*. 3: 1151996. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1151996>
- Hernández, V. (2012). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Universidad Oparin*. <http://www.alternativas.me/attachments/article/147/06%20%20Las%20competencias%20emocionales%20del%20docente.pdf>.
- Juárez, N. (Responsable). (2014). Marco de la innovación y las buenas prácticas educativas en el Perú. Una propuesta de criterios e indicadores para la identificación de experiencias educativas. Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana – FONDEP. <http://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2014/01/MIBPE-FONDEP.pdf>
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: AEDIPE-DEUSTO.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence*. París: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is the emotional intelligence? In Salovey, P. y Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). Buenas prácticas educativas exitosas y/o innovadoras. https://www.educarecuador.gob.ec/anexos/Correo_Docentes_para_identificar_Buenas_Practicas_Educativas.pdf.
- OCDE. *Manual de Oslo. Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación*. Madrid: Tragsa. 2006, p. 58.
- Pérez, M. (Comp.) (2006). *Desarrollo de los adolescentes III Identidad y relaciones sociales*. Antología de lecturas. Hacienda, Mexico No. 308. <https://es.scribd.com/doc/104247891/Antologia-de-Desarrollo-de-Los-Adolescentes-III-Identidad-y-Relaciones-Sociales>.
- Pérez de Guzmán, V., Amador, L., Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, núm. 18, pp. 99-114. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.
- Roloff, M.E., & Brown, L.A. (2011). Extra-Role Time, Burnout and Commitment: The Power of Promises Kept. *Business Communication Quarterly*, 74 (4), 450-474. Doi:10.1177/1080569911424202
- Sánchez Santamaría, J.: La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial, en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Nº 25, 2010. (Enlace web:

- <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos> -
- Saunders, R. (2012). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. School of Education, Murdoch University, South Street, Murdoch, Perth, WA 6150, Australia. Springer Science+Business Media B.V. DOI 10.1007/s10833-012-9195-0. http://instructionalleadership.ie/images/Becky_SaundersThe_role_of_teacher_emotions_in_change.pdf.
- Sevilla, España. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135022618008>
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-Enhancing and Self-Defeating Ego-Orientations: Relations with Task and Avoidance Orientations, Achievement, Self-Perceptions, and Anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.89.1.71>
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.71>
- Silva, M. (2015). HABILIDADES BLANDAS, fundamentales para el desarrollo personal. http://www.cide.cl/documentos/Revista_educar_Habilidades_blandas_MJVAldebenito.pdf.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived E. M. Skaalvik, S. Skaalvik 1799
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799.
<http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Spilt, Koomen & Thijs. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. doi="10.1007/s10648-011-9170-y"
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-011-9170-y#copyrightInformation>
- Stephanou, G. (2013a). The Role of Teachers' Self- and Collective-Efficacy Beliefs on Their Job Satisfaction and Experienced Emotions in School. *Psychology*, 04(03), 268-278. doi:10.4236/psych.2013.43A040
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. En: http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf

Anexos

Anexo 1

Formato de consentimiento Informado para los docentes previo al relleno del instrumento Bar-On (ICE)

D.M. de Quito a xx de xxxx de 2017

Apreciable Sr/a. Docente,

Con un respetuoso saludo, me acerco a usted a través de este medio, en su calidad de Docente de la Unidad Educativa San Luis Gonzaga, para solicitar su apoyo para la realización del *proyecto de investigación educativa* sobre la ***Incidencia de la gestión de competencias emocionales del docente de bachillerato en las buenas prácticas educativas en el entorno áulico.***

Los datos obtenidos serán utilizados únicamente como insumo en el proceso de la investigación mencionada. En ningún caso serán revelados datos personales individuales, sino que serán tomados como promedios estadísticos grupales en las correlaciones respectivas.

De antemano, todo el agradecimiento por su aporte con este proceso investigativo que servirá para el desarrollo de la educación.

CONSENTIMIENTO

Bajo los parámetros expresados y leídos, yo, _____, y en uso de todas mis facultades, consiento ser parte de este proceso, relleno el cuestionario Bar-On (I-CE) de manera honesta y transparente para aportar al desarrollo de la investigación educativa en el Ecuador.

Para constancia, firmo a continuación.

Nombre: _____

CI. _____

Anexo 2

Carta y Matriz de validación de instrumento a través de expertos

Quito, xx de xxxx de 2017.

Estimado Sr/a. Docente

Reciba un cordial y atento saludo.

Con un sincero agradecimiento por tomarse el tiempo para validar el instrumento que se adjunta, quisiera presentarle un marco de referencia y un pequeño formato que sirva como rúbrica guía de validación.

El Instrumento adjunto denominado ESCALA DE PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES EN EL ENTORNO ÁULICO ha sido desarrollado tomando como base tres referentes inherentes a las buenas prácticas educativas: la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la Interculturalidad y las emociones como parte fundamental del proceso constructivo del conocimiento. El concepto más próximo relacionado a las buenas prácticas docentes en el presente trabajo, es aquel que se define como las formas que tiene el educador de plantear la ruta del conocimiento, para hacerlo más comprensible, aplicable y significativo en el estudiante, a fin de que se convierta en un verdadero aprendizaje como herramienta de resolución de problemas y no únicamente como un conocimiento aislado y fuera de la realidad.

El instrumento adjunto será utilizado para obtener información sobre la *percepción* que tienen los estudiantes de bachillerato (primero, segundo y tercero) de la Unidad Educativa Gonzaga de la ciudad de Quito, acerca de las prácticas pedagógicas de sus docentes. Será aplicado de manera grupal y tendrá impreso el nombre de un docente específico y conocido para los estudiantes que llenarán el formato. La información requerida por la escala a validarse tiene lugar en el marco de la investigación sobre la "Incidencia de la gestión de competencias emocionales del docente de bachillerato en las buenas prácticas docentes en el entorno áulico" a realizarse en la Institución mencionada. La investigación es parte del desarrollo de tesis previa a la obtención del título de Magister en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, del requiriente.

En este marco, me permito pedirle su ayuda tomando en cuenta tres aspectos: 1) lectura de los reactivos considerando los antecedentes de la aplicación y utilidad, 2) apreciación en función del concepto planteado y, 3) presentación de sugerencias.

Por favor, al finalizar su lectura, llene el formulario también adjunto para validar o sugerir mejoras.

Me anticipo en agradecerle por su tiempo, esfuerzo y colaboración en este proyecto que espera ser de aporte al quehacer docente.

Muy atentamente

Psic. Cl. Mauricio Batallas B.

Maestrante

Anexo 3

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR EXPERTOS

INSTRUMENTO PARA VALIDACIÓN ESCALA DE PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES EN EL ENTORNO ÁULICO

INVESTIGACIÓN

Incidencia de la gestión de competencias emocionales del docente de bachillerato en las buenas prácticas docentes en el entorno áulico

Datos del Experto/a		
Nombre y Apellido		
Título académico		
Contactos		
Mail		
Teléfono		
Institución		

Fecha: _____

Consideraciones:

1) Lectura de los reactivos considerando los antecedentes de la aplicación y utilidad

	SI	NO	SUGERENCIA
Los reactivos son claros para el grupo objetivo			
Los reactivos son adecuados para el grupo objetivo			
Los reactivos son suficientes			

2) Apreciación en función del concepto planteado

	SI	NO	SUGERENCIA
Los reactivos miden lo que dicen medir			
Los reactivos se ajustan al concepto de la investigación			

3) Otros aspectos

FIRMA

CI: _____

Anexo 4

ESCALA DE PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES EN EL ENTORNO ÁULICO INVESTIGACIÓN SOBRE EMOCIONES Y DOCENCIA UNIDAD EDUCATIVA SAN LUIS GONZAGA (PERÍODO LECTIVO 2016-2017)

Edad: _____ Curso: **PB-B**

<p>A continuación encontrarás una serie de frases que podrían describir lo que sucede, en mayor o menor grado, cuando el/la docente Nombre del docente imparte su clase. Por favor, coloca una X según la frecuencia que creas que más describe las acciones del docente en sus clases. Es importante que recuerdes que este cuestionario servirá solamente para un proceso de investigación científica, por lo tanto, es necesario que seas lo más honesto/a en tus apreciaciones.</p>	SIEMPRE	Muchas veces	A veces	Pocas veces	NUNCA
--	----------------	---------------------	----------------	--------------------	--------------

1	El/la docente integra redes sociales en su proceso de enseñanza (redes como Youtube, Google plus, Twiter, Facebook, Whatsapp, Instagram, Pinterest, etc.).				
2	El/la docente promueve que los estudiantes aprendan cooperando unos con otros (aprendizaje cooperativo).				
3	El/la docente parece que está mal humorado/a.				
4	El/la docente utiliza estrategias de enseñanza empleando ejemplos o ampliaciones de vivencias cotidianas.				
5	Las clases de el/la docente me parecen creativas.				
6	El/la docente promueve en sus clases la creación de material que se pueda aplicar y/o utilizar en la vida real (trípticos, videos, folletos, podcast, líneas de tiempo, tutoriales, blogs, wiki, videocasting).				
7	El/la docente enseña a través del análisis de videos, audios o lecturas.				
8	El/la docente parece que disfruta de impartir sus clases.				
9	El/la docente se preocupa de que en sus clases se promuevan emociones positivas (Alegria, asombro, bondad, etc.) de sus estudiantes.				
10	Utiliza estrategias de enseñanza considerando problemas a resolver desde el contexto propio del estudiante (producto aplicable al mundo real).				
11	En sus clases se promueve la argumentación de ideas, a través de foros y debates.				
12	Enseña a partir de tareas inter-disciplinarias (une conocimientos adquiridos en otras materias).				
13	El/la docente se <i>escandaliza</i> con ideas que le parecen nuevas y que se puedan emitir en clase.				
14	Sus clases parten de preguntas motivadoras: ¿Qué hacemos? ¿Por qué nos interesa? ¿Qué sabemos? ¿Qué queremos saber? ¿Cómo sucede?				
15	El/la docente proporciona links (enlaces web) interesantes para nuestras tareas de aprendizaje.				
16	Cuando el/la docente concluye un tema, anima a sus estudiantes a presentarlo, publicarlo, compartirlo, plantearse nuevos retos, auto-evaluarse, etc.				
17	La actitud de el/la docente provoca miedo.				
18	Utiliza las evaluaciones (pruebas, test, cuestionarios) como una forma de entender qué necesita mejorar en sus clases.				
19	Utiliza software educativo online para entrega de tareas, evaluaciones, lecturas, etc.				
20	El/la docente comparte contenidos y material a través de la WEB.				
21	El/la docente se apoya en programas o formas innovadoras para dictar su clase.				
22	Utiliza materiales visuales para explicaciones teóricas o abstractas.				
23	Considero que la actitud del docente genera confianza en él/ella.				
24	El/la docente hace sentir que si digo algo que no le guste, puedo ser sancionado/a; como que me puede <i>"poner el ojo"</i> .				
25	Hace que sus clases sean comprensibles.				
26	Con su actitud parece que le molesta ser docente.				
27	Da la impresión de que está actualizada/o en sus conocimientos al dictar una clase.				
28	Utiliza dramatizaciones para explicar algo.				
29	El/la docente parece que se emociona (lleno de energía e intensidad) cuando enseña su clase.				
30	En sus clases parece estar siempre dispuesto/a a escuchar y a aprender de lo que podamos decir.				
31	En sus clases Utiliza mecanismos que involucran movimiento del cuerpo para explicar sus clases (dramatizaciones, juegos de rol, etc.)				
32	El/la docente muestra una actitud flexible ante la planificación de sus clases.				