



UNIVERSIDAD  
DE LOS ANDES  
DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ  
TACHIRA VENEZUELA

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
NÚCLEO UNIVERSITARIO DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ  
COORDINACIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE  
UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA**

Autora: Carolina Castillo Gallardo

Tutor: Dr. Oscar E. Blanco Gutiérrez

San Cristóbal, 01 de noviembre de 2018

C.C.Reconocimiento



UNIVERSIDAD  
DE LOS ANDES  
DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ  
TACHIRA VENEZUELA

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
NÚCLEO UNIVERSITARIO DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ  
COORDINACIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE  
UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA**

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al grado de Doctora en  
Pedagogía

Autora: Carolina Castillo Gallardo

Tutor: Dr. Oscar E. Blanco Gutiérrez

San Cristóbal, 01 de noviembre de 2018

C.C.Reconocimiento

## DEDICATORIA

A Dios todopoderoso, por ser el guía constante en cada paso que doy. Por mostrarme que siempre hay una manera de continuar adelante y que con esfuerzo, voluntad y disciplina se alcanzan las metas.

A la virgen de la Chinita, por estar en mi vida iluminando mi camino hasta en los momentos más oscuros. Gracias por tanto, virgencita.

A mi papá, Luis Enrique, papito gracias por ser el mejor modelo de hombre que he podido conocer. Tu ejemplo de rectitud, responsabilidad compromiso y amor han sido tu mejor legado. Decidiste irte al cielo mientras transitaba este camino de formación y aunque hoy no estés físicamente conmigo sabes que este logro te lo dedico a ti, pues tu compartias conmigo el amor por el estudio. Ya cumplí dos de tus enseñanzas, prometo que también lo haré con la tercera. Te amo y te extraño.

A mi mamá, Ilse Margarita, mami gracias por tu amor incondicional, por enseñarme que el amor verdadero todo lo puede, gracias por creer en mí incluso cuando ni yo lo hacia. Decidiste irte al cielo antes de terminar este sueño pero fuiste testigo de una parte de su elaboración y recuerdo tu alegría y orgullo cuando me veías trabajar. Comparte desde allá este logro conmigo, sé que estás aquí conmigo de alguna manera porque puedo sentirte. Gracias por todo, te amo mucho.

A mi hija, Valentina, por ser la prueba del amor de Dios en mi vida. Por ti cada vez que perdí las fuerzas las retome para continuar. Eres mi más grande orgullo, porque a tus 20 años has mostrado la grandiosa mujer que eres. Tenerte a mi lado hace que todo sea posible. Gracias por tu paciencia, por tu amor, por tu presencia; haces que mi vida brille. Te admiro y te amo enormemente, siempre juntas mi amor.

A mis hermanos, Ilse, Enrique y Alfredo, quienes desde la distancia han sabido estar cuando los he necesitado. Los quiero mucho.

A mis compañeros de la II cohorte del Doctorado de Pedagogía, con quienes compartí inolvidables momentos, siempre con optimismo, alegría, apoyo mutuo y

solidaridad, lo que me permite hoy poder decir que son mis amigos. Gracias por tan hermosos e inolvidables momentos. Los quiero mucho.

Gracias por ser parte de mi vida, los quiero muchísimo

Carolina

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## RECONOCIMIENTO

A mi tutor Dr. Oscar Enrique Blanco Gutiérrez, por ser mi guía en la elaboración de esta investigación. Gracias infinitas por su confianza, apoyo, paciencia, conocimientos y consejos.

A los profesores del Doctorado de Pedagogía, pues con sus conocimientos fueron consolidando las bases teóricas que cimentaron este estudio. Gracias por su disposición constante, su motivación a la formación permanente y por ser un ejemplo de compromiso, vocación y excelencia. De manera especial agradezco al Dr. Victor Díaz Quero, quien con reflexiones oportunas contribuyó en la concreción de esta investigación.

A la Universidad de Los Andes, institución insigne en Venezuela, reconocida a lo largo de la historia por su labor formadora de diferentes profesionales con altos estándares de excelencia y compromiso ciudadano.

A los profesores informantes del estudio, gracias por su tiempo, motivación, entusiasmo y afecto con la investigación, ustedes la hicieron posible.

A mis compañeros de la Universidad de Los Andes Táchira, profesores, personal administrativo y de apoyo por brindarme su mano solidaria cada vez que la necesité.

A todos muchísimas gracias

Carolina

## INDICE GENERAL

ACTA VEREDICTO.....	iii
APROBACIÓN DEL TUTOR .....	iv
DEDICATORIA .....	v
RECONOCIMIENTO .....	vi
LISTA DE TABLAS .....	xii
LISTA DE FIGURAS .....	xiii
RESUMEN .....	xv
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I	
LA SITUACIÓN PEDAGÓGICA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	
Un acercamiento a la realidad .....	4
Objetivos de la investigación .....	16
Objetivo general .....	16
Objetivos específicos .....	16
Importancia y Justificación de la investigación .....	16
CAPÍTULO II	
REFERENTES TEÓRICOS DEL ESTUDIO	
Antecedentes de la investigación .....	19
Teorías que fundamentan la investigación .....	25
Teoría de la Inteligencia Emocional .....	25
Teoría Humanista .....	53
Referentes teóricos .....	59
El docente .....	60
Conceptualización de docente .....	60
La formación docente .....	63
La personalidad del docente .....	72
El ejercicio docente .....	76
La enseñanza .....	82
La enseñanza como proceso .....	82
Modelos de enseñanza .....	86

Estrategias de enseñanza .....	91
La práctica pedagógica .....	95
Definición de práctica pedagógica .....	95
Perspectivas de la práctica pedagógica .....	100
La universidad como formadora .....	102
Visión paradigmática de la investigación .....	109
Dimensión ontológica .....	109
Dimensión epistemológica .....	110
Dimensión axiológica .....	111
Dimensión metodológica .....	112
CAPÍTULO III	
MARCO METODOLÓGICO	
Paradigma de la investigación .....	115
Naturaleza de la investigación .....	116
Nivel de la investigación .....	117
Método de la investigación .....	118
Escenario de la investigación .....	120
Informantes de la investigación .....	121
Diseño inicial de la investigación .....	123
Criterios de la investigación .....	126
Fases de la investigación .....	128
Técnicas e Instrumentos de la investigación .....	130
Validez y Confiabilidad de la investigación .....	133
Organización y Análisis de la información .....	135
CAPÍTULO IV	
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	
Los hallazgos .....	138
Sistema de Categorías Emergentes de la Unidad Hermenéutica Entrevistas a los Docentes .....	140
Categoría el docente .....	143
Análisis de las dimensiones .....	144
Dimensión formación docente .....	145

Dimensión ejercicio docente .....	150
Dimensión docente como persona .....	155
Dimensión conocimiento sobre inteligencia emocional .....	160
Dimensión principios básicos .....	162
Dimensión aplicación en el aula .....	167
Análisis de las subcategorías .....	173
Subcategoría docente en su práctica .....	173
Subcategoría inteligencia emocional .....	178
Categoría el docente .....	180
Categoría la universidad .....	189
Análisis de las dimensiones .....	190
Dimensión rol docente .....	190
Dimensión proceso didáctico .....	193
Dimensión desarrollo de la enseñanza .....	197
Dimensión modelos de enseñanza .....	202
Análisis de las Subcategorías .....	206
Subcategoría ambiente universitario .....	206
Subcategoría la enseñanza .....	208
Categoría la universidad .....	210
Categoría central la inteligencia emocional en la práctica pedagógica universitaria .....	216
Sistema de categorías emergentes de la unidad hermenéutica observaciones a los docentes .....	220
Categoría la universidad .....	223
Análisis de las dimensiones .....	223
Dimensión organización del aula .....	223
Dimensión estructura de la clase .....	226
Análisis de las subcategorías .....	229
Subcategoría ambiente universitario .....	229
Categoría la universidad .....	232
Categoría el docente .....	233
Análisis de las dimensiones .....	234
Dimensión estrategias tradicionales .....	234
Dimensión estrategias constructivistas .....	238

Dimensión acción del docente en el aula .....	242
Dimensión interacción en el aula .....	247
Dimensión inteligencia emocional en el aula .....	251
Dimensión rol docente .....	254
Dimensión formación docente .....	257
Análisis de las subcategorías .....	259
Subcategoría estrategias de enseñanza .....	259
Subcategoría docente en su práctica .....	261
Categoría el docente .....	265
Categoría central inteligencia emocional en la práctica pedagógica universitaria .....	269
Triangulación de la información .....	272
CAPÍTULO V	
APROXIMACIÓN TEÓRICA	
Introducción .....	286
Constructo sobre la inteligencia emocional del docente universitario .....	287
Constructo emergente sobre la práctica pedagógica del docente universitario	293
Constructo integrador .....	298
CAPÍTULO VI	
REFLEXIONES FINALES	
Reflexiones finales .....	303
Investigaciones futuras .....	307
REFERENCIAS .....	308
ANEXOS	
Anexo 1. Guion de entrevista.....	324
Anexo 2. Registro de observación .....	325

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Perfil estudiante y profesor según el humanismo .....	57
Tabla 2. Clasificación de los modelos de enseñanza .....	88
Tabla 3. Estrategias de enseñanza en el aula de clase universitaria .....	93
Tabla 4. Descripción de los informantes clave de la investigación .....	122
Tabla 5. Sistema de categorías emergentes de la unidad hermenéutica entrevista a los docentes .....	141
Tabla 6. Categoría el docente .....	143
Tabla 7. Categoría la universidad .....	189
Tabla 8 Sistema de Categorías Emergentes Unidad Hermenéutica Observaciones a los Docentes .....	221
Tabla 9. Categoría la universidad .....	223
Tabla 10. Categoría el docente .....	233
Tabla 11. Triangulación de los principales hallazgos de la investigación .....	273

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Concepción de inteligencia emocional .....	34
Figura 2. Teoría humanista de la educación .....	59
Figura 3. La enseñanza como proceso .....	86
Figura 4. Visión paradigmática de la investigación .....	114
Figura 5. Diseño inicial de la investigación .....	125
Figura 6. Dimensión formación docente .....	145
Figura 7. Dimensión ejercicio docente.....	150
Figura 8. Dimensión docente como persona .....	155
Figura 9. Dimensión conocimiento sobre inteligencia emocional .....	160
Figura 10. Dimensión principios básicos .....	163
Figura 11. Dimensión aplicación en el aula .....	167
Figura 12. Subcategoría docente en su práctica .....	174
Figura 13. Subcategoría inteligencia emocional .....	179
Figura 14. Categoría el docente .....	188
Figura 15. Dimensión rol docente .....	190
Figura 16. Dimensión proceso didáctico .....	194
Figura 17. Dimensión desarrollo de la enseñanza .....	197
Figura 18. Dimensión modelos de enseñanza .....	203
Figura 19. Subcategoría ambiente universitario .....	206
Figura 20. Subcategoría la enseñanza .....	208
Figura 21. Categoría la universidad .....	215
Figura 22. Categoría central inteligencia emocional en la práctica pedagógica universitaria .....	217
Figura 23. Dimensión organización en el aula .....	224
Figura 24. Dimensión estructura de la clase .....	226
Figura 25. Subcategoría ambiente universitario .....	230
Figura 26. Categoría la universidad .....	232
Figura 27. Dimensión estrategias tradicionales .....	235
Figura 28. Dimensión estrategias constructivistas.....	239
Figura 29. Dimensión acción del docente en el aula.....	242
Figura 30. Dimensión interacción en el aula .....	247
Figura 31. Dimensión inteligencia emocional en el aula .....	252

Figura 32. Dimensión rol docente .....	255
Figura 33. Dimensión formación docente .....	257
Figura 34. Subcategoría estrategias de enseñanza .....	260
Figura 35. Subcategoría docente en su práctica .....	262
Figura 36. Categoría el docente.....	267
Figura 37. Categoría central inteligencia emocional en la práctica pedagógica universitaria .....	270
Figura 38. Constructo sobre la inteligencia emocional del docente universitario .....	293
Figura 39. Constructo emergente sobre la práctica pedagógica del docente universitario .....	298
Figura 40. Constructo integrador .....	302

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)



UNIVERSIDAD  
DE LOS ANDES  
DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ  
TACHIRA VENEZUELA

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
NÚCLEO UNIVERSITARIO DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ  
COORDINACIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL  
DOCENTE UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA**

Autora: Carolina Castillo Gallardo  
Tutor: Dr. Oscar E. Blanco G.  
Fecha: Noviembre de 2018

**RESUMEN**

La práctica pedagógica del docente universitario ha sido analizada desde diferentes perspectivas en busca de su optimización. La presente investigación tiene como propósito contribuir en la comprensión del desarrollo de la inteligencia emocional (IE) de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira, fundamentándose en los conocimientos, concepciones y características de la IE que subyacen en su práctica pedagógica. El estudio se enmarcó en la metodología cualitativa, de naturaleza constructiva-cualitativa, nivel interpretativo, bajo el modelo del interaccionismo simbólico. El análisis de los datos se realizó con apoyo en la teoría fundamentada. Se utilizaron como técnicas e instrumentos la entrevista en profundidad, la observación participante, un guion de entrevista y un registro de observación. Estos se aplicaron a siete (7) profesores de la carrera de educación. Los hallazgos obtenidos desvelaron que los docentes de la ULA Táchira carecen de formación en IE y presentan competencias socioemocionales poco desarrolladas. Sin embargo, reconocen la necesidad de utilizarla en el proceso educativo, pues sus componentes son primordiales para mediar la enseñanza. Se reveló también que la práctica pedagógica es una construcción particular de cada profesor, fundamentada en sus concepciones. Por tanto, se concluye que alcanzar una práctica pedagógica universitaria afectiva y humana incide en la satisfacción del docente y facilita la formación integral, lo que justifica la elaboración de una aproximación teórica, la cual representa la aportación central de esta investigación, pues integra los hallazgos del estudio y una alternativa para enmarcar la práctica pedagógica universitaria en los requerimientos actuales de la sociedad con base en las concepciones del profesor.

**Descriptor:** inteligencia emocional, práctica pedagógica, docente universitario, concepciones del docente, formación integral.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objeto de estudio la inteligencia emocional en la práctica pedagógica del docente universitario desarrollada por los profesores de la carrera de educación, menciones: biología y química, matemática y física, geografía e historia, castellano y literatura, idiomas extranjeros: inglés y francés y básica integral de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, San Cristóbal, estado Táchira; cuyo objetivo general es elaborar una aproximación teórica sobre la inteligencia emocional fundamentándose en los conocimientos, concepciones y características que subyacen en la práctica pedagógica de los docentes de la ULA Táchira.

Por tanto, la investigación pretende contribuir en la comprensión y mejora de la práctica pedagógica del profesor universitario con base en el desarrollo de la inteligencia emocional; para lo cual parte de la información y percepción que al respecto tiene el profesor, favoreciendo así la reflexión y formación necesaria para transformar su ejercicio docente, producto de la revisión particular y continua, como marco de referencia que introduzcan en su práctica pedagógica, los elementos necesarios para ajustarla a la formación integral, tanto de sus estudiantes como de sí mismo.

Esto significa que el estudio es importante al resaltar la necesidad del profesor por revisar su formación, en función de desarrollar las competencias requeridas que le permitan disfrutar de su ejercicio docente, regular el efecto de sus emociones y plantear la enseñanza en términos acordes a las demandas sociales actuales; caracterizadas por procesos complejos, visión holística, aprendizaje activo, reflexión, construcción de valores, enseñanza de vidas emocionalmente más saludables, convivencia pacífica y armónica; es decir, formarse en inteligencia emocional.

De esta manera, el docente puede convertirse en una persona emocionalmente competente que concibe la enseñanza como un acto reflexivo, construido progresivamente a partir de su formación, experiencias, creencias y características personales, aunque tomando en cuenta también a los estudiantes, el currículo y el contexto; logrando así una práctica pedagógica más humana, postura que favorece el abordaje y explicación del mundo contemporáneo.

Para ello, se estudia la práctica pedagógica del profesor universitario enmarcada en el paradigma cualitativo ya que permite comprenderla desde la concepción de cada docente, a partir de su mundo personal, a través de la narrativa de estos como informantes más que de teorías previas; construyendo así significados particulares para

los sujetos del estudio, lo cual se convierte en un aporte en la transformación reflexiva de su práctica pedagógica.

Ahora bien, partiendo de la importancia que tiene para la formación, incorporar y desarrollar reformas curriculares basadas en las necesidades de la sociedad actual, el docente también debe transformar su práctica pedagógica ajustándola a las innovaciones. Para ello, la universidad debe apoyar la formación humana e integral del profesor, pues es esta la figura central en la mediación de procesos de enseñanza y aprendizaje ajustados a un enfoque particular, siendo la práctica pedagógica el espacio propicio de intercambio, construcción y experimentación de saberes, pensamientos, emociones y comportamientos desde el modelo que construye el docente producto de su preparación y vivencias.

Por tanto, la información producto de la investigación, está organizada en seis (6) capítulos de la siguiente manera:

El capítulo I nombrado como la situación pedagógica de la inteligencia emocional y contiene un acercamiento a la realidad, que describe el planteamiento de la situación que se estudia, los objetivos de la investigación y la justificación e importancia de la investigación.

El capítulo II se denomina referentes teóricos de la investigación y comprende los antecedentes de la investigación, las teorías en las que se fundamenta la investigación, los referentes teóricos y la visión paradigmática de la investigación.

El capítulo III enunciado como marco metodológico, contempla el paradigma de la investigación, su naturaleza, nivel y método de la investigación, el escenario en el cual se desarrolla, los informantes clave, el diseño inicial de la investigación, criterios y fases de la investigación, técnicas e instrumentos utilizados, validez y confiabilidad de la investigación, así como la organización y análisis de la información.

El capítulo IV relacionado con el análisis e interpretación de la información, detalla los hallazgos obtenidos en el estudio, el sistema de categorías emergentes de la unidad hermenéutica entrevistas a los docentes, el sistema de categorías emergentes de la unidad hermenéutica observaciones a los docentes y la triangulación de la información.

El capítulo V denominado elaboración teórica, contiene la aproximación teórica sobre la inteligencia emocional en la práctica pedagógica del docente universitario, conformada por una introducción, el constructo sobre la inteligencia emocional del

docente universitario, el constructo emergente sobre la práctica pedagógica del docente universitario y el constructo integrador.

Finalmente el capítulo VI se conoce como reflexiones finales, este contempla una síntesis conclusiva de los hallazgos obtenidos en la investigación interpretados por la investigadora y algunas líneas de investigación futuras.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## CAPÍTULO I

### LA SITUACIÓN PEDAGÓGICA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

#### **Un Acercamiento a la Realidad**

Desde la segunda mitad del siglo XX se viene experimentando un período de cambios significativos a nivel mundial: un reordenamiento general del sistema de poder, la globalización del intercambio, la revolución informática y sus efectos en el mundo del trabajo y la cultura, todos producto de un ambiente complejo, incierto, contradictorio; dando lugar al surgimiento de una nueva época caracterizada por la incertidumbre sobre el futuro, el cambio de las demandas sociales, personales, diferentes reglas de juego y nuevos actores sociales.

La realidad que percibe el ser humano cada día, la comprensión de su propia existencia y de sus conflictos internos parten de la experiencia diaria; esto es semejante a la reflexión realizada por la persona sobre su desarrollo, el cual está inmerso en la dinámica de la complejidad social, educativa y psicológica, en la globalidad, la contextualidad y la multidimensionalidad, cualidades características del ambiente donde hace vida el ser humano de este siglo.

Así mismo, hoy día la sociedad del conocimiento impulsa la búsqueda constante del hombre por satisfacer cada vez más su necesidad de formación. Las innovaciones tecnológicas y la digitalización de los datos han causado un impacto extraordinario en la sociedad provocando cambios en todas las estructuras, además de nuevas formas de negociar, interactuar y comunicarse que obligan a sus usuarios a contar con mayores niveles de preparación y desarrollo de sus competencias. Al respecto, Díaz (2014) afirma que el sistema educativo de hoy tiene la responsabilidad de educar a personas muy diferentes, cuya diversidad es un reflejo del complejo entramado social; por ello debe formarlos capaces de desenvolverse, intregarse y participar de forma activa y eficaz en la llamada sociedad del conocimiento, la cual exige el desarrollo de competencias más allá de las académicas y cognitivas.

En consonancia con estas ideas se encuentran las planteadas por Rogers (1997) en la teoría humanista, la cual parte de la concepción positiva de la vida centrada en la persona con características particulares, cuyo desarrollo depende de sí mismo, con una influencia primordial de la parte afectiva, a partir de su propio proceso de autodescubrimiento y apoyado en vínculos empáticos con figuras significativas de su contexto; y las señaladas por Mayer y Salovey (1997) en la teoría de la inteligencia

emocional, concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adecuado de las emociones y su aplicación al pensamiento, permitiendo la resolución de problemas y la adaptación al medio.

Ahora bien, todos estos cambios han provocado a nivel mundial la revisión del sistema educativo con el cual se venía formando a los ciudadanos, para ajustarlo a las necesidades sociales. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a través del informe presentado por Delors (1996) el cual señala alternativas para la educación del siglo XXI, basadas en la formación como factor indispensable para conseguir la paz y el desarrollo de las personas y de la sociedad; propone que la educación debe responder a las demandas sociales, además de ser un mecanismo de prevención del conflicto humano, pues se observa cierta dificultad en las personas para convivir y tolerar las diferencias.

El referido informe plantea cuatro pilares fundamentales en el desarrollo de la persona: aprender a conocer combinando una cultura general amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias, aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a diferentes situaciones y a trabajar en equipo, aprender a vivir desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz, y aprender a ser para manifestar mejor la personalidad y obrar con creciente autonomía de juicio y de responsabilidad personal.

Vale la pena destacar que el hecho de situar en un plano equiparable los cuatro pilares fundamentales del desarrollo de la persona es una de las grandes aportaciones del informe Delors, pues otorga un reconocimiento a la educación integral y nivela las dimensiones emocional, social, física y cognitiva reconociendo el valor de cada una de ellas en la formación del ser humano. Además, ofrece como alternativa a las nuevas demandas de la sociedad una educación que permite el desarrollo de todas las áreas de la persona, con lo cual se favorecen competencias físicas, cognitivas, emocionales y sociales.

Adicionalmente, la UNESCO (1998) hace referencia a la educación superior manifestando la misión de educar, formar y realizar investigaciones para alcanzar ciudadanos responsables capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, que estén altamente calificados y a la altura de los tiempos modernos. Para ello, la capacitación profesional debe combinar los conocimientos

teóricos y prácticos de alto nivel, mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad.

Esto lo reafirma la Conferencia Regional de América Latina y El Caribe (2008), resaltando la multidimensionalidad en la educación superior, cuando propone:

Debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad (p. 5).

En concordancia con estos planteamientos, se observa el cambio curricular que se promueve en los últimos años, pasando de un enfoque por objetivos al enfoque basado en competencias, el cual centra su interés en el desarrollo humano integral, es decir, en las áreas social, emocional, cognitiva, personal y profesional; reconociendo los diversos contextos de desempeño y sus necesidades, con base en las características del pensamiento complejo contemporáneo.

Por su parte, Venezuela comparte la necesidad de ajustar el currículo básico nacional. Así lo señala la Comisión Nacional Venezolana de Currículo en el 2010 al plantear una formación basada en competencias que se caracteriza por partir del aprendizaje relevante y orientar el desarrollo humano integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico, para responder a una realidad social vinculada a diversos contextos, aportando a la construcción y transformación de la realidad, integrando los saberes, teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades sociales colectivas e individuales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto; lo que le permite a la persona asumir las consecuencias de sus actos y buscar su bienestar, sin olvidar el colectivo.

Con base en los planteamientos previos, la autora de esta investigación advierte sobre el impacto significativo de las condiciones intrínsecas involucradas en los aprendizajes de un sujeto, intentando responder a una sociedad demandante de un ciudadano con competencias desarrolladas y no con conocimientos memorísticos, capaz de producir soluciones creativas y efectivas en vez de dar resultados esperados, resolver problemas y lograr consenso antes de acatar órdenes sin cuestionarlas; planteando entonces la necesidad de atender la formación integral del profesor como elemento fundamental del proceso educativo que contribuye con los cambios

requeridos para ajustar la formación a las necesidades de la sociedad contemporánea, que se han venido realizando progresivamente. No obstante, el objeto de estudio de la presente investigación se centra en analizar los conocimientos, concepciones y características sobre la inteligencia emocional que subyacen en la práctica pedagógica de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira presumiendo que su desarrollo puede favorecer el ejercicio docente del profesor universitario en consonancia con esta nueva visión formativa.

Ahora bien, es importante conocer cuál es la postura de la pedagogía en la actualidad, partiendo de la premisa que contempla que la misma ha acompañado al hombre desde las antiguas civilizaciones al momento de entender y explicar los procesos asociados al conocimiento, evolucionando con el desarrollo de la sociedad producto de la necesidad de dar respuestas oportunas a cada momento histórico particular.

La pedagogía es definida por Flórez (1994) como el saber riguroso sobre la enseñanza, que se ha venido sistematizando y validando como una disciplina científica, que posee un campo intelectual de objetos y una metodología de investigación propios según cada paradigma pedagógico que se asuma. De igual manera, para este autor, en ella se observan tres niveles: el primero centrado en la formación humana como misión y principio unificador sistematizado, el segundo comprende modelos, conceptos y teorías pedagógicas articuladas y el tercer nivel es la apropiación, aplicación y verificación de los conceptos en la acción pedagógica.

En fecha más reciente, Díaz Quero (2004) plantea que esta disciplina “ha sido redescubierta por los investigadores de la actualidad y es reconocida como un saber para las revisiones y realizaciones de la cotidianidad del docente” (p.9); mientras que Pérez, Betancourt, Silveira y Loza (2016) la definen como “una ciencia que tiene por objeto de estudio a la educación como un proceso conscientemente organizado y dirigido hacia el logro de un fin” (p. 34). Resaltan además, que su atención está en el estudio de la actividad del educador y del educando en correspondencia con la concepción característica del proceso pedagógico; logrando un vínculo entre lo cognitivo y lo afectivo que motiva un carácter dinámico, reflexivo, auténtico, sistémico, sistemático y valorativo del acto educativo.

Por tanto, si bien los precitados autores reconocen el proceso formativo del ser humano como el objeto de estudio de la pedagogía, también incluyen los significados, expectativas, creencias y motivos de las acciones educativas, así como el conocimiento

metódico y sistematizado del hecho educativo en el discurso (ideas, nociones, conceptos, temáticas, teorías), la aplicación de todas ellas en la práctica y la relación que se establece en un aula entre todos los elementos que conforma el espacio formativo, pues cada uno de estos elementos permiten comprender la formación de la persona y favorecer su desarrollo competente e integral.

En este orden de ideas, Vargas (2011) describe a la pedagogía como el espacio educativo en que se clarifican las relaciones entre el saber pedagógico y los modos de la práctica pedagógica. Así, el saber pedagógico es conceptualizado más como una comprensión que como una explicación de la construcción de conocimientos en un contexto educativo; como una construcción de comprensiones que se desenvuelven autónomamente en relación con las demás disciplinas que trabajan sobre la formación del hombre y la conservación de la cultura. A su vez, la práctica pedagógica se plantea a partir del saber pedagógico como una práctica cultural en la que el profesor cumple un papel vital en su desarrollo; la confluencia de ambos conforma la pedagogía.

Debido a esto, la pedagogía puede contribuir en dar respuesta a la investigación sobre la práctica pedagógica, objeto de estudio de esta investigación, pues en el quehacer diario del docente se evidencia su formación disciplinar, profesional, personal, es decir, todo su ser, así como las relaciones que establece con sus estudiantes y compañeros de trabajo.

De esta manera lo señalan Contreras y Contreras (2012) cuando afirman que la práctica pedagógica es una acción dinámica, compleja y flexible, que permite la adaptación a los acontecimientos cotidianos, está en correspondencia con las necesidades, intereses y desarrollo de los educandos y del contexto. Debe darse en un clima basado en el diálogo, con un liderazgo compartido, sin restricciones y debe tomar en cuenta al ser humano en su totalidad, es decir, sus características físicas, cognitivas, sociales y emocionales para que responda satisfactoriamente a las necesidades de cada aprendiz.

Bajo esta concepción, la práctica pedagógica se relaciona con el contexto en el cual actúa el profesor e interactúan docente, estudiantes y conocimiento. Por tanto el profesor debe tener en cuenta las necesidades individuales, cognitivas, afectivas, sociales y educativas de sus estudiantes, ajustando sus estrategias de enseñanza y conocimientos a la etapa del desarrollo y a las características particulares que estos presentan.

En palabras de Duque, Vallejo y Rodríguez (2013) la práctica pedagógica es el conjunto de variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante, a partir de acciones como enseñar, comunicar, socializar experiencias y reflexionar desde la cotidianidad. Para esto el docente debe tener competencias relacionadas con la resolución de conflictos, el liderazgo y el trabajo en equipo, entre otras.

En consecuencia, la práctica pedagógica es el ambiente en el cual el profesor muestra los elementos personales, disciplinares, pedagógicos y didácticos para desarrollar el acto académico; nutriéndose de la reflexión sobre su formación, actuación, relaciones que establece, conocimiento que domina, estrategias de enseñanza aplicadas y resultados obtenidos en cada grupo de estudiantes con el cual se involucra; identificando y fortaleciendo las competencias necesarias para desempeñar su labor profesional.

Asimismo trae consigo la manifestación de saberes, concepciones, actitudes, aptitudes que se desarrollan a lo largo de su formación, no sólo formal, dentro de su área disciplinar y en su mejoramiento pedagógico, sino también de su formación familiar, social, personal que aporta oportunidades para el refuerzo de sus diferentes competencias socioemocionales. La suma de ambos escenarios y la reflexión del educador pueden transformar su ejercicio docente.

Por tanto, al hablar de formación, en este caso de formación docente, se hace referencia a las estrategias y procedimientos aplicados para capacitar al profesor en lo referente a los conocimientos, actitudes, comportamientos y habilidades necesarios para cumplir eficazmente su labor educativa. Chacón (2008) manifiesta al respecto que:

La formación docente debería estar orientada al desarrollo de profesores autónomos, críticos, reflexivos e investigadores con competencias comunicativas, tanto en el lenguaje oral como escrito, con capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre, así lo exigen la multiplicidad de elementos que confluyen en los espacios educativos (p.277).

Esto significa que la formación implica una acción profunda cuyo propósito es la transformación de todo el ser a través del conocer, pensar, hacer, sentir e interactuar; basándose en la relación del saber con la práctica, tomando en cuenta que la transformación se puede lograr a partir de un proceso reflexivo más que de un proceso acumulativo, por lo cual debe acompañar la labor del profesor.

Así lo manifiestan Camargo, Calvo, Franco, Vergara, Londoño, Zapata y Garavito (2004) cuando afirman que la formación permanente es un proceso de actualización que le permite al profesor realizar su práctica profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende, por lo cual dicha formación está articulada con el ejercicio mismo de la práctica pedagógica. Esta formación debe ser concebida como un continuo que fortalece personal, social y disciplinariamente al educador, adecuando su práctica pedagógica a las exigencias y cambios que la sociedad va presentando.

Palomero (2009) por su parte, afirma que la formación permanente no solo está representada por los conocimientos de un área disciplinar, sino por todos los aprendizajes construidos por el maestro durante los años de socialización en una familia, un sistema educativo y una estructura social concreta. Esta visión muestra a la formación como un proceso que contempla elementos cognitivos, sociales y emocionales desarrollados en diferentes espacios, con lo cual se reafirma la complejidad que caracteriza al rol docente y la necesidad de ajustar los modelos de enseñanza y de aprendizaje a esta postura.

Por tanto, al considerar la significancia que tiene el docente en el proceso educativo, también resalta la importancia de su formación, la cual debe contemplar el desarrollo de las competencias socioemocionales de igual manera que las cognitivas y pedagógicas, partiendo para ello de las concepciones que tenga al respecto. Como plantea Shavelson (1985) unos de los primeros autores en estudiar este campo, los profesores son profesionales racionales pero también sociales y emocionales, por lo cual realizan juicios, toman decisiones en un entorno complejo e incierto y su comportamiento se guía con base en sus pensamientos, juicios, decisiones y emociones.

Esto permite suponer que los docentes tienen concepciones con respecto a los contenidos que enseñan, el currículo, las estrategias didácticas, las relaciones que establecen con sus estudiantes, la comunicación que se da en el aula, la evaluación, su formación y sobre cómo orientar su práctica pedagógica; concepciones con carácter implícito y que manifiestan sus preferencias personales, creencias, experiencias, expectativas y emociones, las cuales deben ser tomadas en cuenta para entender la práctica pedagógica llevada a cabo por el profesor.

De acuerdo con lo descrito, se puede señalar que la Universidad de Los Andes Táchira (ULA Táchira) presenta una situación similar a la planteada, pues durante los

años en los cuales la autora del presente estudio ha sido profesora en ese contexto, ha sostenido conversaciones con los estudiantes en las cuales estos manifiestan, que algunos docentes muestran un importante desarrollo del conocimiento disciplinar relacionado con el área que imparten; sin embargo, suelen mostrarse impositivos y en algunos casos autoritarios en las clases, dando poco espacio a una comunicación asertiva, empática; siendo menos frecuente aún la construcción de conocimientos dentro de un clima favorecedor de la expresión de competencias sociales y emocionales; lo cual muestra escasa atención al desarrollo de sus competencias socioemocionales.

Los autores Espinoza y Pérez (2003) refieren al respecto que el rol del profesor universitario debe estar orientado a formar profesionales integrales, quienes además de ser capaces de desempeñarse en un área específica del conocimiento, sean capaces de percibir la realidad como una sola unidad compleja y no como un conjunto de parcelas de conocimiento separadas. No obstante, para lograrlo, es necesario que el docente lejos de centrarse solamente en la actualización del conocimiento de su materia específica, se forme de manera integral en cinco componentes: ético, pedagógico, científico, humanístico y tecnológico.

De igual manera, Rivadeneyra, Rivera, Sedeño, López y Soto (2016) aseveran que las instituciones educativas de nivel superior están conformadas por profesionales de diferentes disciplinas, los cuales requieren estar capacitados para promover la generación de conocimientos y el aprendizaje significativo en el alumno. Por ello, el profesor universitario debe tener diversas herramientas, combinadas con el desarrollo e implementación de las competencias profesionales, socioemocionales, pedagógicas, tecnológicas y de investigación que le permitan participar en un sistema educativo de calidad.

Ahora bien, entre las causas originarias de la situación en estudio, se presume pudiesen estar la permanencia en los modelos tradicionales de enseñanza, la percepción del docente como instructor y no como mediador, la importancia de las competencias disciplinares de los formadores universitarios relegando las socioemocionales a un segundo plano, la conceptualización de la inteligencia por parte de los profesores sólo en términos cognitivos y la falta de oportunidades formativas para fortalecer la inteligencia emocional en los docentes.

El estudio realizado por Moreno (2009) corrobora lo antes planteado al enfatizar sobre los cambios de la sociedad y su incidencia en una redefinición del trabajo del

profesor, de su formación y de su desarrollo profesional. Además, la universidad actual presenta un modelo de enseñanza centrado en el alumno y su aprendizaje, sin haber logrado que los profesores abandonen la enseñanza tradicional, reforzando cada día a través de las prácticas docentes algunos de sus rasgos más cuestionados: memorización, autoritarismo, separación entre docente y alumno, sumisión del estudiante, entre otros.

De igual manera López (2009) afirma, la implementación del enfoque por competencias en la enseñanza universitaria supone situarla en conformidad con las demandas derivadas de la sociedad de la información; esto implica un nuevo modelo de enseñanza universitaria centrado en los estudiantes y en su proceso de aprendizaje. Para ello, plantea la transformación del currículo hacia un sistema de módulos interdisciplinarios, el cual se podrá implementar cuando el profesor asuma un cambio en su manera de enseñar, pasando de ser un simple trasmisor de contenidos a un mediador del proceso de adquisición de aprendizajes y desarrollo de competencias por parte de los estudiantes.

En cuanto al desarrollo de las competencias disciplinares de los formadores universitarios con preponderancia por encima de las demás, Extremera, Rey y Pena (2016) aducen que los profesores inician su actividad docente con formación técnica y académica aunque sin haber aprendido ni practicado competencias socioemocionales específicas para poder ejercer con eficacia su desempeño profesional. Agregan, que un 33% del profesorado novel deja la profesión pasados tres (3) años y un 50% abandona la carrera docente los primeros cinco (5) años, hecho adjudicable a la carencia de recursos afectivos para afrontar la profesión.

En la Universidad de Los Andes Táchira, la carrera de educación presenta un modelo por competencias para su desarrollo, sin embargo, pareciera que en la práctica se continúa asumiendo la enseñanza desde un enfoque tradicional, en el cual las prácticas pedagógicas son rutinarias, de acuerdo con las verbalizaciones realizadas por los estudiantes al respecto. Por tanto, se infieren actividades y clases poco motivadoras, profesores agotados o incluso enfermos, formación de estudiantes centrada en el fortalecimiento del área cognitiva dando poca oportunidad para el desarrollo de competencias socioemocionales; de lo que puede deducirse la escasa importancia a fortalecer esta área y el poco desarrollo que posee en los propios formadores, todas consecuencias directas de la situación descrita.

Escalante (2010) confirma que los profesores siguen enfrentando el trabajo cotidiano en aulas con exceso de estudiantes, con carencias en recursos didácticos para mejorar su labor, con un sistema educativo basado en el desarrollo intelectual y en obtener buenas calificaciones en las pruebas internacionales de estándares educativos, dejando de lado la educación en valores, la educación estética y la educación física. Esto origina efectos negativos como el síndrome de desgaste profesional o Burnout e influye en la disminución de la calidad del trabajo docente, accidentes laborales, mala relación con sus compañeros y con sus alumnos, así como retiros temporales o definitivos en la docencia.

Por su parte, Duque, Vallejo y Rodríguez (2013) afirman, los docentes tienen la intención de brindar prácticas pedagógicas basadas en una visión de formación integral, pero en el campo real se hace difícil llevarlo a cabo, dado el número de estudiantes, las cargas académicas y el tiempo tan reducido para brindar una educación que redunde en procesos de formación acordes al contexto. Por ello, el modelo educativo se mantiene implícito dentro de una lógica tradicional, basado en fijación de conocimientos y acumulación de aprendizajes, en el cual el docente tiene el mayor trabajo y esfuerzo, con una interacción unidireccional entre docente-estudiante y un desarrollo prominente del área cognitiva.

Estos hallazgos dejan ver como una alternativa adecuada para afrontar el problema, la manifestación consciente de la inteligencia emocional en la práctica pedagógica del docente universitario, pues las capacidades asociadas con ella permiten al ser humano reflexionar sobre su formación, desempeño y relación con otros; favoreciendo los cambios que motiven la mejora continua de su actuación personal y profesional.

Esto lo corroboran Rietveldt, Fernández y Luquez (2009) al manifestar, la responsabilidad docente debe trascender la enseñanza contribuyendo al desarrollo y formación de sus estudiantes. Para ello, el profesor deberá reflexionar sobre su praxis, desarrollar su inteligencia emocional y competencias que lo capaciten para sensibilizar a sus alumnos, así el interés estará no solo en el aprendizaje sino también en formarse como ciudadanos con valores y actitudes de convivencia social.

Otra investigación que da fuerza a este planteamiento es la de Mendoza, Tachong, Ballesteros y Álvarez (2017) quienes afirman es prioritario abogar por una formación de los docentes universitarios desde la perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal, que lo habiliten para el empleo de modelos socio-culturales potenciadores

del aprendizaje a partir del contexto y con estrategias afectivas. En estas circunstancias, el docente debe estar preparado para apoyar los procesos de formación personal de sus estudiantes dentro de un ambiente de aula respetuoso, reflexivo, afectuoso, comprometido y compartido.

En consecuencia, la presente investigación evidencia una necesidad en el campo pedagógico, específicamente en el subsistema de educación universitaria, el cual de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación (2009), en su artículo 25, comprende los niveles de pregrado y postgrado universitarios. Este estudio hace referencia al nivel de pregrado, representado en la ULA Táchira por la carrera de educación; espacio en el cual los profesores deben mostrar el desarrollo de su inteligencia emocional en la práctica pedagógica con el fin de mediar una formación integral en sus estudiantes.

La IE concibe al profesor como aquel profesional comprometido con la planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, quien ofrece información y explicaciones comprensibles producto de una comunicación eficaz, incluye la alfabetización tecnológica en función de una educación de calidad, gestiona la metodología de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje tomando en cuenta un repertorio de recursos que favorece la diversidad, se relaciona constructivamente con los alumnos promoviendo un clima de aula saludable para el aprendizaje, con tutorías y acompañamiento a los estudiantes cuando así lo requieren, reflexiona e investiga sobre su método de enseñanza y se implica institucionalmente sintiéndose parte del equipo; todas estas competencias que favorecen el perfil del educador que se busca hoy (Gil-Olarte, Brackett y Palomera, 2006).

De acuerdo con lo descrito hasta este momento, se puede señalar que la inteligencia emocional se presenta como una alternativa en la innovación de la práctica pedagógica universitaria actual, pues plantea al profesor como elemento mediador de la formación en el aula, a partir del conocimiento disciplinar que posee, el modelo pedagógico que utiliza para enseñar, el desarrollo de sus competencias y las características personales que lo describen, evidentes en la relación que establece con sus estudiantes y en la manera de afrontar las situaciones cotidianas.

Además, las demandas educativas que requiere la sociedad actual, descritas previamente, se relacionan con los postulados de la inteligencia emocional para el campo educativo, así lo evidencian los lineamientos emanados de las instituciones encargadas de normar la educación, los cuales resaltan el desarrollo humano integral

como condición esencial de todo proyecto pedagógico; la pedagogía, cuyo propósito es el proceso formativo del ser humano; y la práctica pedagógica que se relaciona con el contexto en el cual actúa el profesor e interactúan docente, estudiantes y conocimiento a partir de las necesidades individuales, cognitivas, afectivas, sociales y educativas; siempre y cuando el profesor posea una formación integral.

Por todo esto, la investigación se plantea el problema con la interrogante siguiente: ¿Cómo formular una aproximación teórica fundamentada en los conocimientos, concepciones y características de la inteligencia emocional que subyacen en la práctica pedagógica de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira?

Basado en la pregunta formulada, se plantean las interrogantes siguientes:

a- ¿Qué conocimientos sobre inteligencia emocional tienen los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira?

b- ¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira sobre el desarrollo de su inteligencia emocional?

c- ¿Qué importancia se atribuye a la inteligencia emocional en la formación de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira?

d- ¿Cómo perciben el desarrollo de la inteligencia emocional en la práctica pedagógica los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira?

e- ¿Cuáles son los pensamientos del docente de la Universidad de Los Andes Táchira sobre su práctica pedagógica?

f- ¿Cuáles elementos fundamentan una aproximación teórica que establezca la influencia de los conocimientos, concepciones y características sobre la inteligencia emocional que subyacen en la práctica pedagógica de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira?

### **Objetivos de la Investigación**

#### ***Objetivo General***

Elaborar una aproximación teórica sobre la inteligencia emocional fundamentándose en los conocimientos, concepciones y características que subyacen en la práctica pedagógica de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira.

#### ***Objetivos Específicos***

1.- Identificar los conocimientos sobre inteligencia emocional que tienen los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira.

- 2.- Revelar las concepciones que tienen los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira sobre el desarrollo de su inteligencia emocional.
- 3.- Determinar la importancia de la inteligencia emocional en la formación pedagógica de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira.
- 4.- Analizar el desarrollo de la inteligencia emocional en la práctica pedagógica de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira.
- 5.- Describir cuáles son los pensamientos del docente de la Universidad de Los Andes Táchira sobre su práctica pedagógica.
- 6.- Construir una aproximación teórica fundamentada en los conocimientos, concepciones y características sobre la inteligencia emocional que subyacen en la práctica pedagógica de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira.

### **Importancia y Justificación de la investigación**

La visión del mundo que ofrece el paradigma humanista muestra el reconocimiento a la diversidad y la pluralidad, avalando diferencias biofísicas, psicosociales y socioculturales presentes en un todo interrelacionado, organizado y en funcionamiento, apoyando el pluralismo metodológico como postura adecuada para abordar y explicar el mundo contemporáneo.

Esto permite plantear la necesidad de transformación de la sociedad actual, pasando de una visión masiva e impersonal a una visión individual y especializada, de una comunicación imperativa al diálogo consensuado, de una cultura productiva a una basada en la calidad y de un aprendizaje impuesto a un aprendizaje mediado. Por ello, las ciencias sociales han requerido cambiar; ya que estos fenómenos traen consigo nuevas lecturas, nuevas concepciones y en consecuencia nuevas teorías que permiten no solo explicar los cambios, comportamientos y actitudes características del ser humano actual, sino que facilitan su formación y adaptación.

Estas transformaciones también se observan en el campo educativo, en el cual, durante los últimos años tanto las organizaciones encargadas de normar este campo como las diferentes investigaciones realizadas, han permitido dictar pautas concretas para ajustar las directrices pedagógicas y didácticas a los requerimientos del contexto, lo que involucra cambios en los modelos de enseñar, en los modelos de aprender e inclusive en las estrategias y recursos que se utilizan.

A partir de esta realidad, el profesor requiere revisar su ejercicio docente para adaptarse a las necesidades sociales del momento histórico en el cual desempeña su labor, espacio caracterizado por procesos complejos, visión holística, aprendizaje

activo, reflexión, construcción de valores, enseñanza de vidas emocionalmente más saludables, convivencia pacífica y armónica.

Ahora bien, a pesar de los avances logrados a nivel teórico no sucede lo mismo cuando se revisa la práctica pedagógica; pues bajo esta nueva visión, deberían favorecerse aprendizajes significativos y contextualizados en cada uno de sus estudiantes, situación poco frecuente en muchos casos. Así lo confirma Hernández (2002) cuando señala como la mayor tendencia el desarrollo de una práctica pedagógica reproductora y centrada en el aula de clase, con estudiantes pasivos y docentes dadores de información para alcanzar aprendizajes mecánicos.

Por ello, esta investigación se reviste de importancia cuando plantea la necesidad de estudiar el desarrollo de la inteligencia emocional en la práctica pedagógica del profesor universitario, tomando en cuenta sus concepciones particulares, pues si el docente es emocionalmente competente, concibe la enseñanza como un acto reflexivo, construido sistemáticamente a partir de su formación, experiencias, creencias y características personales, aunque tomando en cuenta a los demás autores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje (alumnos, currículo, contexto, entre otros), logra una práctica pedagógica más cónsona con las necesidades actuales de formación; con un docente mediador de procesos, el cual guía a sus estudiantes al desarrollo integral y autónomo, como un elemento de la relación multifactorial existente en el acto educativo entre docente, estudiante, currículo y contexto.

Esto lo confirman García, Fernández, Rodríguez y Torrero (2013) cuando manifiestan, los maestros social y emocionalmente competentes desarrollan su docencia a través del apoyo a sus alumnos, del desarrollo de sus habilidades y fortalezas, de la cooperación y la comunicación; lo cual favorece cierto grado de bienestar psicológico, pues su acción educativa se vuelve más agradable, motivadora y eficaz.

Por tanto, la presente investigación se justifica desde lo teórico porque permite la reflexión sobre la práctica pedagógica desarrollada por los docentes universitarios. También propone una aproximación teórica que contribuye con el desarrollo de la inteligencia emocional de los profesores universitarios partiendo de sus concepciones, lo cual favorece la incorporación de esta en su desempeño cotidiano; siendo además un referente para futuros planteamientos al respecto ya que toma en cuenta la visión del propio profesor.

Desde lo práctico, se justifica porque en la medida en la cual el profesor desarrolla una práctica pedagógica placentera para él, compensa los efectos del estrés en su salud, manifiesta sentido de pertenencia con la institución donde labora, se motiva a formarse y establece relaciones armónicas con sus compañeros y estudiantes; todos elementos que desde la experiencia refuerzan al docente en ejercicio.

También desde el punto de metodológico se justifica este estudio, por cuanto aporta pautas de trabajo que pueden servir a otros investigadores al estudiar la práctica pedagógica del docente universitario en contextos educativos similares.

De igual manera se justifica desde lo social porque cuando el profesor desarrolla habilidades socioemocionales y las hace explícitas en su labor diaria dentro del aula, modela comportamientos proactivos y empáticos en sus estudiantes; quienes pueden apropiarse de estos patrones y regular su proceso de formación, orientado a competencias múltiples de acuerdo con los requerimientos actuales; lo que contribuye con la mejora en las relaciones dentro del aula y en consecuencia con la calidad educativa universitaria, al contar con un profesor motivado, proactivo y dispuesto al cambio en favor de desarrollar mejores procesos de enseñanza.

Por último, este estudio está inmerso en la línea de investigación Formación del Profesorado del Doctorado en Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira; contribuyendo con esta a través de la aportación de elementos significativos sobre la práctica pedagógica del docente universitario.

## **CAPÍTULO II**

### **REFERENTES TEÓRICOS DEL ESTUDIO**

Históricamente la inteligencia y la emoción se venían conceptualizado de forma separada, y es el constructo de inteligencia emocional (IE) el que los integra con el objetivo de destacar la importancia del mundo afectivo en el desarrollo integral del ser humano; tal como lo expresan Salovey y Mayer (1990), al señalar que la IE es la capacidad para controlar las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar los pensamientos y comportamientos propios. Desde entonces hasta hoy, el concepto de IE, ha ido evolucionando a nivel teórico y empírico, lo que ha permitido confirmar su solidez científica, demostrando su validez predictiva en diferentes ámbitos del ser humano (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

En el caso particular de esta investigación el propósito está centrado en los conocimientos, concepciones y características de la inteligencia emocional que subyacen en la práctica pedagógica de los profesores universitarios, pues se infiere que el profesor media el proceso de enseñanza desde su formación, sus concepciones y sus competencias cognitivas, sociales y emocionales, siendo su práctica pedagógica más efectiva en la medida en que estas competencias están más desarrolladas.

Por tanto, en este capítulo se describen los estudios que anteceden a la presente investigación en relación con la inteligencia emocional en el espacio educativo, resaltando los concernientes a la práctica pedagógica en el ámbito universitario; además las bases teóricas que sustentan el estudio, detallando la teoría en que se fundamenta y los referentes teóricos que la complementan, así como la visión paradigmática en la que se enmarca.

#### **Antecedentes de la Investigación**

En este apartado se hace referencia a las investigaciones previas vinculadas al objeto de estudio de la presente investigación contribuyendo a esclarecer la formulación teórica que se desarrolla. En este caso, se describen estudios que presentan alguna relación con la temática planteada debido a que en la revisión realizada no se evidenciaron investigaciones que estudien la inteligencia emocional en la práctica pedagógica del profesor universitario.

Así se tiene que en el ámbito internacional, Silva (2018) realizó en Barcelona, España una investigación titulada La inteligencia emocional para la prevención y desarrollo emocional en la formación del profesorado del nivel de 3 a 5 años de educación inicial en Ecuador, cuyo objetivo general fue identificar y analizar desde la inteligencia emocional las necesidades de capacitación en el profesorado de educación inicial del Distrito de Educación 09D17 mediante un estudio empírico que permita diseñar una propuesta de intervención para la prevención y el desarrollo emocional. El estudio parte de un marco teórico fundamentado en la educación de la inteligencia emocional que toma como referente el modelo de Mayer y Salovey, se realizó con el método de investigación evaluativa de programas, tanto con técnicas cuantitativas como cualitativas, a través de cuatro (4) fases: fase previa en la cual se hizo el análisis del contexto y detección de necesidades, fase inicial que contempló el diagnóstico de la situación inicial de las maestras de educación inicial, el proceso que incluyó la valoración del proceso de aplicación del programa y fase final en la que se valoraron los resultados del programa. Los resultados evidenciaron que hay programas de educación emocional en la formación del profesorado pero se requieren más estudios para demostrar sus evidencias en el campo profesional ya que de los estudios existentes se deduce que los programas están dirigidos a estudiantes universitarios o a formación de adultos, por lo que faltan más estudios sobre los efectos que tienen los programas de inteligencia emocional centrados en la formación de los docentes. Se hace necesario contemplar las competencias emocionales de los docentes en estas edades ya que son un modelo y referente de aprendizaje emocional, por ello deben tener un alto nivel de desarrollo en habilidades emocionales. La aplicación de programas en educación emocional confirma una mejora significativa y de efecto mediano en la comprensión emocional de los docentes aunque se requiere un modelo más completo para desarrollar el resto de las habilidades.

La investigación guarda relación con este estudio pues ambas toman como referente el modelo de inteligencia emocional planteado por Mayer y Salovey para analizar el desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes. Además, aporta evidencia sobre la necesidad que tienen los maestros de educación inicial de tener un alto nivel de desarrollo de sus competencias emocionales por la labor que desempeñan, hallazgo que pudiese confirmarse en los profesores universitarios a través del presente estudio.

Por su parte, Esquea (2017) realizó en Barranquilla, Colombia una investigación titulada Sentidos de la práctica pedagógica en la formación docente. Caso facultad de educación - Universidad del Atlántico, la cual centra su objeto de estudio en desvelar los sentidos de la práctica pedagógica que atribuyen los docentes en formación, asumida como proceso reflexivo y transformador, referenciando fundamentos epistemológicos, teóricos y conceptuales, principalmente de la pedagogía crítica de Paulo Freire. La metodología utilizada fue cualitativa bajo el diseño hermenéutico-reflexivo a través de la observación reflexiva y la entrevista reflexiva a profundidad de manera individual y grupal como técnicas de investigación. Del análisis de los datos obtenidos se concluyó que la práctica pedagógica en los programas de formación docente a nivel universitario es desarrollada bajo una visión tradicional centrada en la aplicación de teorías, sin dar lugar a articulaciones integradoras entre la teoría y la práctica. Además, apremia la transformación de una práctica sistemática a una práctica situada en la reflexión y generación de inquietudes que potencie el carácter investigativo, aportando al saber pedagógico y al sector educativo. Las facultades de educación deben recuperar su verdadero sentido como instituciones del saber pedagógico en las que se consoliden procesos de producción que realzan el rol del docente en formación, superando la visión del docente como sujeto que solo reproduce sistemas establecidos, replica teorías pedagógicas y políticas educativas.

La investigación precedente resulta un aporte para este estudio pues reflexiona sobre la práctica pedagógica del docente en formación, afirmando que permanece bajo un enfoque tradicional, el cual ignora la investigación e integración de la teoría y la práctica. Esto permite presumir que un resultado similar se puede obtener con los profesores universitarios que conforman este estudio, fortaleciendo la necesidad desarrollar la IE como aporte para el desarrollo de su práctica pedagógica desde una visión humana e integral más ajustada a las demandas actuales.

García (2017) llevó a cabo en Barcelona, España la investigación intitulada Formación del profesorado en educación emocional: diseño, aplicación y evaluación. El objetivo general de este estudio fue el desarrollo de las competencias emocionales en el profesorado. La metodología utilizada fue cuantitativa, diseño cuasiexperimental con pruebas estandarizadas e instrumentos elaborados "ad hoc". Los datos obtenidos de los instrumentos aplicados fueron analizados con el programa SPSS. Los resultados aportaron evidencias sobre el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado a partir de la implantación de dos (2) programas de educación emocional.

También se evidenció un efecto en la mejora del clima del centro educativo al aumentar las competencias emocionales de los docentes. Además mostró una relación positiva entre las competencias emocionales del profesor, su grado de compromiso en el trabajo y la satisfacción con su vida.

La investigación aporta al presente estudio la evidencia de que los docentes con competencias emocionales desarrolladas poseen mayor compromiso laboral y satisfacción con su vida. Esto permite suponer que los profesores universitarios que conforman este estudio pueden mejorar su práctica pedagógica tomando en cuenta la aproximación teórica sobre inteligencia emocional que aporta la investigación ya que parte de sus concepciones y características particulares.

En el ámbito nacional, está la investigación desarrollada por Segura, Cacheiro y Domínguez (2017) titulada Habilidades emocionales en profesores y estudiantes de educación media y universitaria de Venezuela, en Caracas, Venezuela. El objetivo general de la investigación fue determinar las habilidades emocionales de profesores y sus estudiantes en instituciones venezolanas de educación media y universitaria. La metodología aplicada fue cuantitativa, de campo, con niveles descriptivo y correlacional. La muestra estuvo conformada por 49 profesores y 432 de sus estudiantes en los niveles de educación media y universitaria. Los resultados mostraron que en el contexto educativo investigado las habilidades emocionales de los profesores con mayor desarrollo fueron motivación y autoconciencia, mientras que las de menor desarrollo fueron autocontrol, competencia social y empatía. Sin embargo, los profesores poseen mayores habilidades emocionales que sus estudiantes. Por su parte, la motivación emocional fue una de las habilidades emocionales con mayor puntuación para profesores y estudiantes. Se deben mejorar las competencias sociales de docentes y discentes para lograr un mejor entendimiento de las normas sociales, buenas relaciones interpersonales, desarrollar entusiasmo, regular las emociones negativas, entre otras. De manera similar, mejorar el autocontrol para optimizar la reflexión, el comportamiento, evitar la toma de decisiones impulsivas y el rencor. También mejorar la empatía para crear relaciones armoniosas y lograr mejores soluciones ante la disputa y la controversia.

La investigación precedente aporta a este estudio evidencia relacionada con el déficit en el desarrollo de la inteligencia emocional de los profesores y estudiantes venezolanos, así como su repercusión en el desempeño cotidiano dentro del contexto educativo; situación que hace presumir a la investigadora que si los profesores

universitarios pertenecientes a este estudio conocen sobre inteligencia emocional pueden reflexionar sobre su contribución y así fortalecer su práctica pedagógica.

Rojas de C., Escalante de U., Bermúdez y Amaíz (2017) desarrollaron una investigación titulada Competencias socioemocionales de los docentes en formación realizada en Nueva Esparta, Venezuela, cuyo objetivo general fue proponer un programa de alfabetización emocional como estrategia para el desarrollo de las competencias socioemocionales en los docentes en formación en la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada (UNEFA). La investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, método de acción participativa, perspectiva fenomenológica. El diseño utilizado contempla cuatro (4) fases: fase I el diagnóstico, fase II la planificación y diseño del programa, fase III la ejecución del programa bajo la modalidad de talleres y fase IV la evaluación del programa de escolarización emocional. Se realizaron entrevistas y observaciones que posteriormente fueron analizadas por medio de la triangulación. Los resultados que se presentan en este artículo corresponden a la fase I de la investigación, los cuales indicaron que la teoría de la inteligencia emocional genera reflexiones sobre el impacto que tienen las competencias socioemocionales en el accionar y éxito de las personas, fortaleciendo el objetivo de la investigación y consolidando la necesidad de desarrollar conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional y competencia social en los docentes en formación, dado el impacto de la labor que les corresponde cumplir. Es decir, queda demostrada la necesidad que tienen los estudiantes de educación integral de un espacio para la formación de sus competencias socio-emocionales.

Esta investigación corrobora la significancia que tiene el desarrollo de las competencias socioemocionales en los docentes en formación, así como también demuestra la actual carencia formativa en el área socioemocional. Su aporte al presente estudio está en mostrar la necesidad de favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes universitarios en ejercicio, con especial énfasis al partir de sus propias percepciones al respecto.

En el ámbito regional, está el estudio que llevó a cabo Vivas (2005) el cual resulta una referencia importante a pesar de la fecha en que se realizó, pues el objeto de estudio, el escenario en el que se desarrolló y la metodología aplicada guardan estrecha relación con la presente investigación. Así se tiene que el estudio lleva por título: la educación emocional en la formación inicial de los docentes en Venezuela, se realizó en San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela. Su objetivo general fue

diagnosticar la situación de la educación emocional en los planes de estudio de las carreras de educación en el estado Táchira, Venezuela; para diseñar, ejecutar y evaluar un programa de educación emocional dirigido a futuros docentes. El proceso investigativo abarcó dos partes. La primera parte, permitió sistematizar, definir conceptos y reconstruir las teorías referidas a la inteligencia emocional, emoción, educación emocional y elaboración de programas de educación emocional, entre otras. La segunda parte, se realizó bajo el enfoque cualitativo, el modelo investigación-acción y estuvo orientado por dos propósitos fundamentales: a) Elaborar un diagnóstico acerca del estado de la educación emocional en la formación inicial del profesorado en las carreras de educación de las universidades del estado Táchira, Venezuela; y, a partir de ese diagnóstico y de los referentes teóricos, b) Diseñar, aplicar y evaluar un programa de educación emocional como parte del cuerpo de proposiciones que pueden incrementar la calidad y la pertinencia en la formación inicial del profesorado. El diagnóstico se centró en cuatro universidades del Estado Táchira, para conocer la situación de la educación emocional en los planes de estudio y programas de las asignaturas de los años 2002 y 2003. El programa en educación emocional resultó el principal aporte de esta investigación, pues se construyó desde diversas miradas: el currículo oficial expuesto en planes de estudio y programas de las asignaturas y el currículo ejecutado al valorar los resultados alcanzados desde la perspectiva de los profesores y de los propios estudiantes, futuros docentes; además de ser original y riguroso en su construcción. Ofrece aportes a dos campos emergentes: didáctica de la educación emocional a nivel universitario y formación inicial del profesorado.

Este estudio demostró la necesidad de fortalecer la preparación integral del docente desde la etapa de formación inicial incluyendo la educación emocional y el desarrollo de las competencias socioemocionales para satisfacer parte de las necesidades de la actualidad social y profesional. Por tanto, aporta a la presente investigación la premisa de formación (desde la etapa inicial) del profesor universitario en competencias socioemocionales, como elemento fundamental para desarrollar una práctica pedagógica ajustada a los requerimientos actuales. Además recomienda un cambio curricular para la carrera de educación que imparten las universidades del estado Táchira, Venezuela que forme en inteligencia emocional; planteamiento que si bien parece hasta el momento no haberse alcanzado, fortalece el propósito del presente estudio de elaborar una aproximación teórica sobre la inteligencia emocional enfocada en enriquecer la práctica pedagógica de estos docentes.

## **Teorías que fundamentan la Investigación**

### ***Teoría de la Inteligencia Emocional***

La inteligencia es una de las características humanas que más se ha estudiado a lo largo de la historia, reflejando en cada una de sus definiciones la influencia de la época en la que es postulada, así como el lugar y el contexto socio-cultural de donde surge. Su teorización se ha transformado sin lograr univocidad en el concepto, aunque en las diferentes concepciones existen planteamientos generales compartidos.

Por ello, resulta oportuno realizar una revisión sobre la evolución histórica del concepto de inteligencia, pues hasta el año 1970 parece que lo único que interesaba a los investigadores de la inteligencia era su componente cognitivo, representado en una medida numérica, rigurosa y exacta, conocida como Coeficiente Intelectual (C.I.); que con el paso del tiempo, parece seguir siendo la primera definición que se asocia al constructo, de acuerdo con lo que señala González-Urbaneja (2011).

Para el año 1994 más de cincuenta y dos (52) investigadores coincidieron en afirmar que la inteligencia es una capacidad mental muy general que, entre otras cosas, implica la habilidad de razonar, planear, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y de la experiencia. No es un mero aprendizaje de los libros, ni una habilidad estrictamente académica, ni un talento para superar pruebas; más bien, el concepto se refiere a la capacidad de comprender el entorno.

La justificación de esta tendencia, refiere Salmerón (2002) estaría en la historia del desarrollo de la psicología, que para ese momento era altamente rigurosa en la investigación sobre construcción de tests, pero no siempre en la validación científica de los constructos teóricos de los que partía, ni en la aplicación correcta de estas investigaciones; por lo cual la evolución de las concepciones sobre la inteligencia han surgido más en función de medirla que de validar los constructos teóricos de partida.

A partir de estos planteamientos la precitada autora presenta la siguiente clasificación de modelos de inteligencia:

#### **Modelos centrados en la estructuración-composición de la inteligencia.**

Estos hacen énfasis en la búsqueda de los factores que componen el constructo inteligencia, sus relaciones para identificarlas, medirlas y con base en esas medidas y relaciones, poder describir diferencias interindividuales. En este modelo destaca Binet (1905), cuyo concepto fundamental fue la edad mental como aquella que se corresponde con las respuestas correctas que una persona da al contestar su escala, lo

que permite clasificarlas por su inteligencia. También lo representan Spearman, Thurnstone, Eysenck y Catell, todos planteando a la inteligencia como una medida de factores o rasgos que determinarían a la persona.

### **Modelos centrados en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia.**

Su interés es el conocimiento de los procesos mentales que dirigen las acciones para intervenir modificando cognitivamente las estructuras, de manera que la medición favorezca otras estructuras más apropiadas y más complejas que permitan mayor autonomía a las personas en el aprendizaje y el conocimiento. Este modelo está influido por la revolución cognitiva, centrando la atención en averiguar cuál es su naturaleza, así como la forma en que la mente registra, almacena, procesa información. Entre sus representantes destacados están Piaget, Vygotsky y Brunner.

### **Modelos centrados en la comprensión global del desenvolvimiento social de las personas en la búsqueda de su felicidad como necesidad vital.**

Este conlleva necesariamente a la consideración del funcionamiento de las personas en sociedad como producto de cognición y sentimiento, predominando en algunas situaciones comportamentales otras dimensiones diferentes a la cognición. En este modelo el interés ya no está en la identificación, definición de las variables o dimensiones del comportamiento inteligente, sino que se centra en cómo evoluciona y se desarrolla dicha estructura, en los efectos sobre esta de la herencia o influencia del ambiente. Interesa más lo cualitativo que lo cuantitativo. En este modelo destacan: Gardner, Stemberg, Salovey y Mayer.

Ahora bien, por su parte Trujillo y Rivas (2005) consideran que existen dos (2) suposiciones clásicas acerca de la inteligencia. La primera la presenta como una capacidad general única que cualquier persona posee en mayor o menor medida. La segunda afirma la medición de esta a través de instrumentos estandarizados. A partir de estas dos visiones los autores señalan que el estudio de la inteligencia puede ser dividido en seis (6) etapas, las cuales se describen a continuación:

**Estudios Legos.** Estas teorías marcaron el interés que siempre ha existido por parte de la humanidad en conocer los atributos del hombre. Durante el desarrollo de dichas teorías no hubo una definición científica de la inteligencia. Sin embargo, hombres como Aristóteles, Platón, San Agustín, Hobbes y Kant se dieron a la tarea de realizar estudios en relación con la mente, aportando contribuciones como la definición del proceso mental como resultado del movimiento de los átomos del cerebro activados por movimientos externos del mundo.

**Estudios Psicométricos.** Inician en la segunda mitad del siglo XIX mientras la psicología estaba formando las bases para ser una ciencia independiente. A este período pertenece el estudio de las diferencias individuales hecho por Galton, en el cual se elaboraron los métodos estadísticos que permitieron clasificar a los seres humanos en términos de sus poderes físicos e intelectuales y correlacionar esas medidas entre sí.

**Enfoque Psicométrico.** La comunidad científica concluyó que los estudios de Galton no eran contundentes y que era necesario orientar las investigaciones hacia capacidades más complejas pues se quería evaluar en forma exacta las habilidades intelectuales. El principal investigador en esta etapa fue Binet a principios del siglo XX, quien, junto con Simon, diseñó las primeras pruebas de inteligencia para identificar a niños con retardo mental y también para ubicar a niños normales en sus niveles educativos apropiados. A partir de dicha fecha se desencadenó el desarrollo de técnicas para valorar a las personas con fines específicos. Hasta años recientes, la psicología aprobaba estas pruebas como la mejor manera de medir la inteligencia.

**Jerarquización versus Pluralización.** Spearman (1927) y Terman (1975) son considerados como la primera generación de psicólogos de la inteligencia. Ellos la conceptualizaron como una capacidad general, única para formar conceptos y resolver problemas. Además, diseñaron pruebas que permiten medirla como un factor general, producto de un conjunto de resultados organizados en jerarquías. En contraposición, Thurstone (1960) y Guilford (1967) sostuvieron la existencia de varios factores o componentes de la inteligencia, lo cual es conocido como pluralización.

**Contextualización.** Catell (1971) y Vernon (1971) proponen un nuevo enfoque en el cual se establece una relación jerárquica entre los factores, porque estiman que la inteligencia general (verbal y numérica) domina sobre componentes más específicos. Por su parte, Sternberg (1985) defiende que la inteligencia está constituida por la sensibilidad que posee la persona para reaccionar a los acontecimientos variables que le rodean, iniciando una corriente en el estudio de la inteligencia que toma en cuenta los contextos en que viven y se desarrollan los seres humanos. Desde la misma perspectiva, Vygotsky (1978) estableció que el estudio de la inteligencia se ve permeado por las diferencias entre las culturas y las prácticas sociales, más que por las diferencias entre los individuos.

**Distribución.** Muy similar a la contextualización, surge en el año 1980 la etapa de visión distribuida, la cual se centra en la relación de la persona con las cosas, con los

objetos en su ambiente inmediato. Formúla que la inteligencia no termina en el ser, antes bien abarca las herramientas de la persona (papel, lápiz, computadora), ya que éste posee una memoria documental (contenida en archivos, cuadernos, diarios) y una red de conocidos (compañeros de oficina, colegas, padres). Es en este contexto teórico en el que surge Gardner con su teoría de las múltiples inteligencias, la cual tiene una gran influencia, ya que toma en cuenta las diferencias surgidas en los perfiles de inteligencia de los individuos dentro del ámbito educativo e introduce los últimos hallazgos neurológicos, evolucionistas y transculturales. En 1990, Salovey y Mayer utilizan la teoría de las múltiples inteligencias como base para desarrollar la teoría de la inteligencia emocional.

Al revisar los diferentes modelos planteados para concebir la inteligencia, vale la pena destacar que en la década de los ochenta las investigaciones en el área de la psicología señalan que la teoría cognitiva no explica todo lo relacionado a la inteligencia del ser humano, obligando a los interesados en el área a realizar una revisión estructural para ajustar el constructo inteligencia a las posturas paradigmáticas y epistemológicas recientes, siendo esta la única forma que permitiría dar una visión real del ser humano actual.

Además, en esta misma línea, destaca la importancia de las emociones en el desarrollo, el aprendizaje y la adaptación social, aspectos no muy tomados en cuenta hasta el momento y que permiten transformar la visión de inteligencia basándose en los aportes que hizo la neurociencia a la comprensión del comportamiento y funcionamiento humano desde una concepción integral. Beauport y Díaz (1995) señalan que para comprender el gran poder de las emociones sobre los pensamientos se debe considerar la forma en que ha evolucionado el cerebro, reconociendo que la región más primitiva es el tronco encefálico, regulador de las funciones básicas; de aquí emergió el centro emocional y a su vez de este se originó el racional. Esta evolución cerebral muestra claramente la relación que existe entre emociones y pensamientos permitiendo un acercamiento a la comprensión y conocimiento del área emocional tanto en la inteligencia como en la psicología en general.

Bajo esta nueva perspectiva, en el año 1983 Gardner propone su teoría de las inteligencias múltiples, en la cual desarrolla la idea de tener en cuenta las habilidades emocionales en la definición de un concepto amplio de inteligencia. Dicho autor plantea que la inteligencia está compuesta por ocho tipos, que son: la verbal-lingüística en la cual predomina el uso amplio del lenguaje oral y escrito; la musical que es la capacidad

de escuchar, cantar y tocar instrumentos; la lógico-matemática que hace referencia a la capacidad para identificar modelos, calcular, formular y verificar hipótesis utilizando el método científico y los razonamientos inductivo y deductivo; la espacial que es la capacidad para presentar ideas visualmente, crear imágenes mentales, percibir detalles visuales, dibujar y confeccionar bocetos; la corporal-kinestésica que es la capacidad para realizar actividades que requieren fuerza, rapidez, flexibilidad, coordinación óculo-manual y equilibrio; la interpersonal o capacidad para discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de otras personas; la intrapersonal que se refiere al acceso a los propios pensamientos, a la capacidad de distinguir entre ellos y de utilizarlos para dirigir la conducta, así como conocer las propias fortalezas, debilidades, deseos e inteligencia y la naturalista utilizada al observar y estudiar la naturaleza en función de desarrollar estrategias que favorezcan a su conservación (Gardner, 2001).

Aunque la teoría de Gardner supone un avance importante respecto al estudio de la inteligencia desde una nueva perspectiva, no explora todo lo afectivo y emocional que ello conlleva; no obstante, sus ideas resultan ser el basamento necesario para el desarrollo de la teoría de la inteligencia emocional.

Por tanto, si bien la teoría de la inteligencia emocional tiene sus raíces en el año 1920 cuando Skinner propuso tres tipos de inteligencias: abstracta, mecánica y social; definiendo la inteligencia social como el mecanismo que permite a la persona sintonizar y entender la realidad de los otros para poder llevar a cabo la interacción social (García, Fernández, Rodríguez y Torrero, 2013); estos planteamientos fueron poco considerados para ese momento, debido a que el conductismo era el paradigma imperante de la época, para el cual lo emocional nada tenía que ver con lo cognitivo o intelectual.

No es sino hasta 1960 cuando se observa el debilitamiento del conductismo, producto de la valoración de los procesos cognitivos con lo que se replantea la definición de inteligencia basada en los aportes de Piaget y Vigotsky, entre otros, quienes consideraron que las pruebas psicométricas poco informaban sobre el desarrollo y la zona potencial de un individuo. Esta nueva visión se enriquece con la contribución que hace la neurociencia a este campo a partir de sus modelos integradores u holísticos de la inteligencia humana, enfocados en la razón provista de emoción, al comprobar como señala Marina (1993) que el sistema límbico y la corteza cerebral se influyen entre sí, es decir, la emoción influye sobre la cognición.

Es así como surge en el año 1990, en Cambridge, la teoría de la inteligencia emocional teniendo como autores a Salovey y Mayer, quienes la conceptualizan como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (p. 186).

Estos autores, conciben a la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento. Para ellos las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. Con base en esta conceptualización, la IE se considera una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar las emociones propias para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre la propia vida emocional (Mayer y Salover, 1997).

Es decir que desde esta perspectiva, la IE se define como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada, para regular y modificar el estado de ánimo propio o el de los demás.

Por ello, estos autores identificaron cinco habilidades parciales como elementos integrantes de la competencia emocional, las cuales son:

**Reconocer las propias emociones.** Hace referencia a poder apreciar y dar nombre a las propias emociones. Sólo la persona que sabe por qué siente y cómo se siente puede manejar sus emociones, moderarlas y ordenarlas de manera consciente.

**Saber manejar las propias emociones.** Aunque las emociones (miedo, tristeza, ira, entre otras) no se pueden desconectar o evitar, la persona tiene capacidad para conducir, controlar y manejar las reacciones emocionales, sustituyendo el comportamiento congénito primario por formas de comportamiento aprendidas y sociales.

**Utilizar el potencial existente.** El coeficiente intelectual elevado por sí solo no es suficiente para obtener unos buenos resultados escolares o sociales también son necesarias otras buenas cualidades como perseverancia, motivación, capacidad de sobreponerse a las frustraciones o fracasos y confianza en sí mismo.

**Saber ponerse en el lugar de los demás.** La comunicación emocional no necesita verbalizaciones, es una predisposición a escuchar, comprender pensamientos y sentimientos del otro.

**Crear relaciones sociales o facilidad de establecer relaciones interpersonales.** La relación satisfactoria con los demás depende de la capacidad de crear y cultivar las relaciones, de resolver los conflictos personales y de captar los estados de ánimo del otro.

No obstante, resulta de importancia mencionar que la conceptualización de IE es tan diversa como autores han escrito al respecto. Para Vivas y Gallego (2008) las investigaciones acerca de la relación entre pensamiento y emoción son el basamento que origina esta diversidad de conceptualizaciones actuales, por tanto, vale la pena revisarlas para conocer sus aportes. Estos estudios datan de tiempos remotos, ubicando el año 1900 como punto de partida en la investigación al respecto, proceso que se divide en las siguientes cinco (5) etapas:

**Primera etapa. Inteligencia y emoción como conceptos relativamente independientes (1900-1969).**

La concepción dominante de este período consideraba que la inteligencia se limitaba a lo cognitivo, por lo que las investigaciones se centraron en la evaluación de esta, mientras que el estudio de la emoción se centró en discernir qué era primero, la reacción psicológica o la emoción. En esta etapa, se dieron las aportaciones de Thorndike sobre la inteligencia social como parte de la inteligencia general.

**Segunda etapa. Precursores de la inteligencia emocional (1970-1989).**

En esta etapa las investigaciones buscaban examinar la interacción entre lo cognitivo y lo emocional, producto de los estudios del cerebro que comenzaron a establecer las conexiones entre cognición y emoción. Se desarrolló la inteligencia artificial en forma de programas computarizados, para lo que requirieron conocer los mecanismos básicos de las emociones y las cogniciones. En 1983, Gardner publica su obra *Frames of Mind* (Estados de Ánimo) en la cual introduce el estudio de las inteligencias múltiples; aporte significativo en el posterior surgimiento de la inteligencia emocional debido a que su modelo contempla dos inteligencias asociadas a lo afectivo, como lo son la inter y la intrapersonal.

### **Tercera etapa. Surgimiento del concepto de inteligencia emocional (1990-1995).**

En 1990, Mayer y Salovey publican un artículo de investigación en el que presentan el término inteligencia emocional. Posterior a esto, continuaron publicando artículos y dando conferencias al respecto. Por su parte, Saarni, psicóloga del desarrollo, publicó producto de sus investigaciones, el término competencia emocional, focalizada en cómo los niños aprenden a expresar, comprender y regular las emociones. Esta etapa es reconocida como el inicio de las investigaciones en el campo de la IE, ya que fueron muchos los estudios realizados desde diferentes disciplinas, incluida la neurociencia.

### **Cuarta etapa. Popularización y ampliación del concepto de inteligencia emocional (1995-1997).**

Esta etapa se caracterizó por la popularización y ampliación del concepto de inteligencia emocional debido al libro que publicó Goleman en 1996 llamado La Inteligencia Emocional, el cual se convirtió en un best-seller gracias a sus ventas. Posteriormente, se publicaron numerosos cuestionarios para medir la IE, se crearon asociaciones educativas y empresariales para formar en IE y las publicaciones en revistas y periódicos sobre el tema llegaron al millón de artículos. En 1995, Bar-On expuso ante la Asociación Americana de Psicología (APA) su inventario para evaluar la IE, en 1997 Mayer y Salovey formulan una revisión de su definición inicial sobre la IE y además junto a Caruso presentan el MSCEIT Test de Inteligencia Emocional.

### **Quinta etapa. Profundización de la investigación e institucionalización de la inteligencia emocional (1998-hasta la actualidad).**

En esta etapa se produce gran investigación al respecto lo que ha permitido incluir nuevos elementos y aspectos en la definición. No obstante, se reconoce la divulgación de planteamientos carentes de fundamentación científica creando conflictos y definiciones múltiples y divergentes.

A partir de esta revisión se extraen algunos autores cuyos planteamientos enriquecen la presente investigación, como es el caso de Gardner (1993), quien al hablar de la IE lo hace como el potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver problemas. Goleman en 1996, quien luego se convirtió en uno de sus grandes exponentes, afirma que la IE es la capacidad de reconocer los sentimientos propios y los de los demás, de motivarse y manejar adecuadamente las relaciones. Las personas con habilidades

socioemocionales bien desarrolladas también tienen más posibilidades de sentirse satisfechas, ser eficaces en su vida y de dominar los hábitos mentales que favorezcan su propia productividad. Este mismo autor, en el año 1998 reformula la definición señalando que es la capacidad para reconocer los sentimientos propios y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales.

Autores como Martineaud y Elgehart en 1996 manifiestan que la IE es la capacidad para leer los sentimientos propios, controlar los impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando se está confrontado ciertas pruebas, y mantenerse a la escucha del otro; mientras que para Cooper y Sawaf en 1997, se refiere a la aptitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones como fuente de energía humana, información, relaciones e influencia.

Bar-On en 1997 señala que es un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente; Weisinger en 1998 dice que es el uso inteligente de las emociones; mientras que para Mayer y Cobb en el 2000 es una habilidad para procesar información emocional que incluye la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de las emociones.

Por su parte, Martínez (2005) refiere que conocerse, respetarse, quererse, tener una actitud positiva frente a sí mismo y los demás, controlar las emociones, superar las dificultades, escuchar y entender a los otros, dar y recibir, son actitudes que forman parte de la aplicación de la inteligencia emocional; permitiendo establecer relaciones de confianza y respeto fundadas en el amor pero entendiendo que se tiene intereses y emociones que no siempre coinciden.

En palabras de Guzmán y Oviedo (2009) la IE es la posibilidad de comprender, conocer, amar y compartir el mundo de la subjetividad, el mundo de las obras de los seres humanos: sus pensamientos, sus ideas y sus lenguajes. Por consiguiente, la IE se encarga de conocer, apreciar y comunicar el mundo de la subjetividad, en tanto que se ocupa no solo de las emociones sino también de los sentimientos, valores y principios que forman a la persona.

Ahora bien, al hacer la revisión de las conceptualizaciones formuladas sobre la IE, se puede resaltar que reconociendo las diferencias propias que cada autor señala en su definición, todas comparten como idea central la consideración de las emociones bajo una perspectiva inteligente, es decir, lograr que la persona de manera intencional

use sus emociones para que estas guíen el pensamiento y el comportamiento, lo que le permite al ser humano una mayor probabilidad de potenciar destrezas, habilidades, aptitudes y capacidades que favorecen sus diferentes áreas de desarrollo.

Sin embargo, vale la pena manifestar que para efectos de esta investigación se selecciona como conceptualización de IE la dada por Salovey y Mayer (1990) en la cual se promueve el crecimiento emocional e intelectual de la persona a partir del autoconocimiento, pues permite percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, facilitando el pensamiento, la comprensión y la regulación de emociones. Sin embargo, se reconocen las aportaciones que otros autores han hecho a esa definición inicial y que la han enriquecido, tal como se observa en la Figura 1.

**Figura 1.**  
**Concepción De Inteligencia Emocional.**



Ahora bien, dentro de la teoría de la inteligencia emocional, más allá de la conceptualización que se asuma, se pueden diferenciar unos principios básicos en los cuales se fundamenta para su aplicación. Estos son:

**Autoconocimiento.** Proceso reflexivo que le permite al ser humano formar su identidad personal a través del conocimiento de sus características, destrezas,

habilidades, limitaciones, necesidades, aficiones y temores. Para Payá (1992) es el esfuerzo por saber lo que se siente, lo que se desea, lo que impulsa a actuar, lo que se cree necesitar, lo que se piensa, las razones que se tienen, los valores que se aceptan y defienden; en definitiva, quien es ante sus propios ojos; tomando en cuenta para ello tres (3) dimensiones: la propia identidad, la autoestima y la autoconstrucción.

Por su parte, para Solé (1997) el autoconocimiento incluye un conjunto amplio de representaciones (imágenes, juicios, conceptos) que las personas tienen acerca de sí misma, englobando aspectos corporales, psicológicos, sociales, morales y otros. Puede referirse al individuo integral o bien a alguna dimensión concreta; incluye juicios valorativos o autoestima y favorece el desempeño en cualquier contexto.

**Autorregulación.** Capacidad para controlar los impulsos y dirigir la propia conducta en el sentido deseado. En palabras de Martínez (2005) la autorregulación no implica reprimir las emociones, por el contrario, consiste en vivir equilibrada e intensamente cada una de ellas y lograr un manejo adecuado que permita encauzarlas. Esto favorece en la persona expresar de manera adecuada sus pensamientos, sentimientos y conductas, evitando así, que se desencadenen reacciones negativas para sí mismo o para los demás; logrado con el establecimiento de una comunicación interna a partir del autoconocimiento y la autorreflexión.

Una actitud de control extremo en este sentido debe evitarse, pues inhibe la creatividad y espontaneidad del ser humano, lo cual deja de ser adecuado para su comportamiento. Para Gómez y Luciano (2000), la autorregulación implica actuar en función de obtener un resultado exitoso o valioso a largo plazo, reconociendo que las consecuencias inmediatas no son relevantes e incluso pueden ser desagradables.

En el espacio educativo la autorregulación le permite a la persona dominar procesos mentales para el beneficio de su aprendizaje. Así, puede saber qué hacer, cómo hacer y cuándo hacerlo, orientando sistemáticamente la consecución de una meta establecida para lograr un conocimiento autónomo y estratégico. Para Díaz (2013) un docente autorregulado es aquel que constatemente revisa, mejora y cambia su práctica pedagógica como resultante de la investigación, estudio y realimentación de saberes; el proceso de autorregulación del docente incluye tres (3) variables a saber: el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades al realizar una tarea; el reconocimiento de la dificultad de aprender algo nuevo pudiendo recuperarlo en el momento necesario y los procedimientos requeridos para supervisar el nivel de aprendizaje y evaluación de la conclusión de una tarea.

**Autoevaluación.** Proceso de apreciación de las capacidades personales por parte de quien la realiza, el cual requiere honestidad, responsabilidad y respeto hacia sí mismo, permitiendo conocer su valoración. Para Díaz (2013) la autoevaluación permite valorar una acción determinada como positiva o negativa de acuerdo con los criterios personales con los que se evalúe. Es así como la persona cuenta con pautas internas para guiar y juzgar su propia conducta, las cuales se adquieren en su mayoría a través de la experiencia directa o de los modelos que siguió en su aprendizaje.

En la acción educativa, se puede señalar que cuando un docente hace autoevaluación, está analizando en profundidad el conjunto de pautas y decisiones con las que ha construido su propia práctica docente y su actuación profesional, pautas que por otra parte no son inamovibles y que deben ser adaptadas a los nuevos tiempos y exigencias en los diferentes campos del saber. Así lo indican Castillo y Cabrerizo (2006) cuando plantean que la evaluación de la práctica docente del profesorado de cualquier nivel educativo será eficaz al existir la voluntad de llevarla a cabo por parte del propio profesor, sin que deba ser entendida como un intento por fiscalizar conductas, sino más bien con el ánimo de mejorarla.

**Empatía.** Habilidad para ponerse en el lugar de otros, es decir, intentar comprender la realidad del otro. Es también conceptualizada como la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar; lo que la convierte en una habilidad indispensable para los seres humanos, teniendo en cuenta que toda la vida transcurre en contextos sociales. Para ello es fundamental la comunicación verbal y no verbal, ya que permite comprender y admitir las emociones de los demás. En palabras de Goleman (1996) “la empatía se construye sobre la conciencia de uno mismo; cuanto más abiertos estemos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para interpretar los sentimientos” (p. 123).

Para Martínez (2005) la empatía es la capacidad que se tiene para reconocer y aceptar las emociones de las otras personas. Es el inicio de las relaciones sociales equilibradas, pues forma una actitud emocionalmente inteligente frente a los demás; reconociendo que quieren y necesitan, a la vez que se hace lo básico para facilitar el logro de la meta planteada. Asimismo señala el autor, cuando se ha recibido una formación en IE desde la infancia, la empatía es una característica que resalta en la persona. En otras palabras, la naturaleza social hace que el reconocimiento y la comprensión de los estados emocionales de los demás, así como la capacidad de compartir esos estados emocionales y responder a ellos de manera adecuada sea muy

importante para la convivencia armónica de las personas (López, Arán y Richaud, 2014).

**Motivación.** Es la habilidad que le permite a una persona lograr un propósito o llevar a cabo un proyecto, pues mantiene una actitud optimista que le facilita enfrentar las situaciones que se le presentan, con base en la valoración de sus emociones y potencialidades. Beltrán (1993) hace referencia “al conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” (p.81), estimulando la movilización de las energías de la persona respecto a la acción que desarrolla.

En el campo educativo, Alonso y López (1999) manifiestan que hay una serie de características de la acción docente que resultan motivadoras para la mayoría de los alumnos, con independencia de sus motivaciones personales, destacando el uso de situaciones que estimulan la curiosidad; los mensajes que resaltan la relevancia de la tarea bien para comprenderla, competir en el campo laboral o aprobar un examen; y sobretodo, la ayuda del profesor en el proceso de aprendizaje que lleva cada estudiante. La semejanza actitudinal que se le suponga al docente, la sensación de cercanía de ideas u opiniones, la consideración de méritos disciplinares y la sincera actitud generosa por parte del profesor, son aspectos motivadores para propiciar una buena enseñanza.

Ahora bien, si se hace referencia específica a la motivación del profesor universitario, Castillo y Cabrerizo (2006) plantean que hay elementos intrínsecos como: el aprendizaje de sus alumnos, el gusto por la disciplina que imparte, el desafío sobre sus destrezas profesionales, la oportunidad de participación en proyectos académicos y la perspectiva profesional a futuro; así como elementos extrínsecos: una retribución económica adecuada, el reconocimiento de su desempeño, la participación en programas formativos que favorezcan su desarrollo profesional, la dotación de recursos para la enseñanza y el apoyo institucional a las iniciativas del profesor. Al considerar estos elementos, la motivación del docente se verá plasmada en su práctica diaria, constituyendo al éxito del proceso formativo.

Por tanto, cuando la motivación está presente en el aula de clase, los estudiantes expresan abiertamente sus opiniones, toman decisiones, resuelven problemas en grupo, se genera un ambiente de cooperación, colaboración y respeto mutuo, que favorece el desarrollo cognitivo, emocional y social de los aprendices. Afirman, Guzmán y Oviedo (2009) que una motivación con perspectiva emocional debe centrarse en los procesos de metacognición, automotivación y autorregulación,

mediante los cuales tanto profesores como estudiantes ordenen sus emociones en función de objetivos preestablecidos. En consecuencia, es importante que el profesor examine el propio proceso motivacional ante su quehacer pedagógico, identifique los procesos motivacionales que promueve en aula, tome conciencia de las propias concepciones sobre sus estudiantes y desarrolle actividades que potencien la independencia, la responsabilidad, la confianza y el crecimiento integral de cada estudiante.

**Habilidades Sociales.** Habilidad para relacionarse con otras personas haciendo uso de las capacidades comunicativas para lograr un acercamiento eficaz. Para Betina y Contini (2011) las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Generalmente, posibilitan la resolución de problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros en la medida que el individuo respeta las conductas de los otros.

**Asertividad.** Es la habilidad que le permite a la persona expresar sus sentimientos, opiniones y pensamientos en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar ni irrespetar los derechos de los demás. Permite interactuar efectivamente en cualquier situación, ya que la persona es directa y honesta al defender sus propias ideas, respetando las de los demás, enfrentando los problemas y aceptando las críticas cuando pueden ayudar a mejorar. En palabras de Bishop (2000) ser asertivo significa ser capaz de expresarse con seguridad sin tener que recurrir a comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores, lo que supone autoconocimiento y autocontrol; además requiere saber escuchar y responder a las necesidades de los otros sin descuidar los propios intereses o principios.

**Comunicación.** Proceso horizontal de intercambio de información, con una disposición de quienes en ella participan de hablar y escuchar, de exponer y nutrirse con el diálogo que se establece, desde la empatía y el reconocimiento de las ideas, emociones y actitudes del otro. Esto se logra con el uso de todos los sentidos, lo que favorece la correspondencia y retroalimentación entre las personas involucradas. Para Martínez (2005) la comunicación es el proceso mediante el cual se entrega y recibe información dando a conocer ideas y sentimientos a través del razonamiento y la argumentación. Este proceso se refuerza con gestos, contacto visual, preguntas, humor y expresión de emociones. De allí que el éxito comunicativo radica en saber combinar la

razón y las emociones, en determinar cuando usar cada una, en sopesar las consecuencias antes de actuar y responder por impulso.

Al respecto Manrique, Pérez y Palma (2009) manifiestan que a través de la proyección positiva de sus emociones, el profesor logra encausar las emociones de los estudiantes de manera armónica, estableciendo altos niveles de comunicación; lo cual repercute de forma determinante en el desarrollo de aptitudes asociadas al aprendizaje de una convivencia en armonía, más allá de no ser un contenido que aparezca en los textos, pero que se reconoce como prioritario para la formación de un ser humano competente e íntegro.

Baena (2012) entiende la comunicación como el mecanismo por el cual las relaciones humanas existen y se desarrollan, teniendo en cuenta como objetivo transmitir e intercambiar informaciones, sentimientos y pensamientos. Para que sea adecuada, es necesario tener sensibilidad al percibir en qué momento es oportuno comunicar un mensaje, identificando igualmente lo necesario, justo y verdadero a expresar.

En cuanto al campo educativo, añade la autora, la comunicación que el docente realiza en el aula posibilita o entorpece la construcción personal de los estudiantes; incluidos autoconcepto, confianza y autoestima, habilidades básicas en los procesos de autoconocimiento, autorreflexión y autorregulación, pilares fundamentales de la IE. Esta comunicación en aula debe cultivar el humor, pero no a costa de otros sino con otros, evitando ironía y cinismo; debe tener coherencia entre pensamientos, sentimientos y acciones y debe partir de una conexión intrapersonal que favorezca una conexión interpersonal.

El profesor debe desarrollar habilidades de comunicación que le permitan crear vínculos afectivos entre el conocimiento y sus alumnos para lo que se hace necesario superar comportamientos asociados a ordenar, amenazar, juzgar y ridiculizar. Todo conocimiento puede ser interesante y motivante para el estudiante si el maestro logra establecer relaciones en las que sus necesidades y estados emocionales sean tomados en cuenta. La comunicación es el mecanismo más importante para reconocer y expresar las emociones impulsando relaciones óptimas en los diferentes espacios en los que el ser humano convive, aspecto a considerar en el ejercicio docente actual.

**Proactividad.** Habilidad para tomar la iniciativa ante oportunidades o problemas, responsabilizándose de sus propios actos. Es la actitud en la que la persona asume el pleno control de su conducta vital de modo activo, lo que implica iniciativa en el

desarrollo de acciones creativas para lograr mejoras, a partir de la libertad de elección; además implica competencias como búsqueda de información, trabajo en equipo, iniciativa y aprendizaje permanente. La conducta proactiva desarrolla el pensamiento estratégico, moviliza la energía motivacional y conduce a una conducta inteligente soportada en un sistema de valores internalizado. Para Frankl (1979) es la libertad para elegir nuestra actitud frente a las circunstancias que nos ofrece nuestra propia vida, pues siempre se puede elegir cómo actuar.

**Creatividad.** Es la competencia para observar el mundo desde otra perspectiva con diferente forma de afrontar y resolver problemas. También es una de las potencialidades más elevadas y complejas de los seres humanos, pues implica habilidades de pensamiento que permiten integrar desde los procesos cognitivos inferiores hasta los conocidos como superiores, para el logro de una idea o pensamiento nuevo. En palabras de Esquivias (2004) la creatividad es un concepto que alude a uno de los procesos cognitivos más sofisticado del ser humano, la cual se encuentra influida por una amplia gama de experiencias evolutivas, sociales y educativas. Su manifestación es diversa en un sin número de campos, por lo que no puede ser abordada como un rasgo simple de los seres humanos, es indudable que aspectos como: los procesos cognitivos, la personalidad, la motivación y las emociones son componentes singulares en este proceso.

Como ha quedado de manifiesto hasta el momento, la inteligencia emocional tiene gran importancia en el desarrollo de cualquier ser humano, aunque con mayor énfasis en un educador pues su misión implica participar activamente en la formación de otros seres humanos.

Por su parte, Castro (2016) afirma que es necesario reconocer el valor de las emociones no sólo en el ámbito genético, en el que se descubrió su fase hereditaria y natural de la expresión espontánea; sino también la condición y capacidad en el contexto social, que las convierte en un lenguaje no verbal con un alto contenido interpretativo, en el cual las conductas expresadas además de ser repetidas y aprendidas pueden convertirse en un lenguaje de comprensión social o grupal como reflejo de una conducta generalizada, descubrimiento a considerar en el ámbito educativo por ser un espacio de convivencia continua que facilita la expresión, repetición y aprendizaje de conductas.

Así lo señalan Manrique, Pérez y Palma (2009) cuando explican que las emociones son imposibles de omitir en un aula de clase, ya que al hacerlo el aula pasa

a ser un espacio inerte para el traspaso de la información. Además, el conocimiento de las emociones propias y de los demás ha demostrado beneficios en el rendimiento académico, en la creatividad y en el aprendizaje. Por ello, el docente debe ejercer diferentes roles dentro del aula, aparte del que ejerce como maestro, destacando el manejo de la inteligencia emocional para la resolución de un problema o el apoyo para la consecución de una meta.

Tradicionalmente la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia de las personas en detrimento de otras cualidades de los individuos, la evidencia empírica ha demostrado que ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal (Goleman, 1996); lo que deja de manifiesto la importancia que la IE tiene en el desarrollo de cualquier ser humano.

Esta concepción clásica de inteligencia hizo a la escuela priorizar hasta finales del siglo XX los aspectos intelectuales y académicos de los alumnos, convencidos de que los atributos emocionales y sociales pertenecían a la vida personal y familiar, siendo completamente independientes entre ellos (Fernández-Berrocal y Ruíz, 2008). Sin embargo, a partir de las evidencias que demuestran la importancia de la IE en el funcionamiento integral y adecuado de las personas, se hace necesario en el contexto educativo incluirla como parte de la formación de profesores y estudiantes, pues afirman los precitados autores, la sociedad moderna busca que sus ciudadanos estén satisfechos con sus vidas, porque es paradójico vivir en una sociedad que cubra sus necesidades físicas y materiales más no los haga felices.

Por tanto, es innegable la influencia emocional en la actuación del ser humano incluyendo el espacio formativo, ya que si bien es cierto que la literatura ha descrito el mundo de las emociones como errático, veleidoso, incontrolable, voluble e incluso siniestro; y lo estable, fiable y científico perteneciente a la razón y la lógica, se ha demostrado que las emociones dirigen la atención, crean significados y tienen sus propias vías de recuerdo, evidencias que muestran a las emociones muy relacionadas con el aprendizaje, “la emoción ayuda a la razón a centrar la mente y fijar prioridades” (Jensen, 2004, p. 104). Así como señala el autor, las emociones influyen en el desarrollo de la dinámica de clase pues provocan significados y predicen el aprendizaje futuro, ya que involucran objetivos, creencias, intereses y expectativas.

Ahora bien, en los últimos años las investigaciones acerca de la IE han tenido gran aceptación, generando diferentes modelos para su aplicación. La clasificación más aceptada en este respecto, es la que los agrupa en modelos de habilidades, modelos

mixtos y otros modelos (Trujillo y Rivas, 2005; Vivas y Gallego, 2008; García y Giménez, 2010).

**Modelos de habilidades.** Aquí se encuentran aquellos que fundamentan el constructo de IE en habilidades para el procesamiento de la información emocional, por lo que no incluyen en sus componentes rasgos de personalidad. En este grupo están:

**Modelo de Salovey y Mayer (1990).** Este define la IE como un conjunto de habilidades emocionales y adaptativas, conceptualmente relacionadas, que requieren del procesamiento de información emocional específica en el interior del organismo y que permiten alcanzar niveles de competencia en esas habilidades para un adecuado funcionamiento social. Este modelo combina dos ideas básicas: las emociones pueden hacer que se piense más inteligentemente y se puede pensar más inteligentemente sobre las emociones.

Así se percibe que está enfocado hacia lo cognitivo y se considera un modelo de desarrollo, pues la complejidad de las destrezas se organiza en niveles crecientes. Los autores han reformulado en sucesivas oportunidades el modelo, manteniendo la premisa de establecer una serie de habilidades internas del ser humano que ha de potenciar, con base en la práctica y la mejora continua; consolidándolo como uno de los más usados y por ende populares.

**Modelo de Extremera y Fernández-Berrocal (2001).** Está basado en el modelo de Salovey y Mayer. Se da a conocer por sus amplias investigaciones sobre la inteligencia emocional en el ámbito educativo, resaltando la importancia de la educación explícita de las emociones y de los beneficios personales y sociales que conlleva. Se ha implementado en la educación superior española aunque en forma empírica. Considera tres variables: percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional.

**Modelos Mixtos.** Aquí se reúnen aquellos que plantean el constructo de IE como la combinación de dimensiones de personalidad, capacidad de automotivación y habilidades de regulación emocional. En este grupo están:

**Modelo de Goleman (1995).** Abarca competencias cognitivas y atributos de personalidad, por lo cual concibe a la IE como una meta-habilidad que determina el grado de destreza que se puede conseguir en el dominio de las otras facultades. Esto quiere decir que la reconoce como el más importante de los elementos que intervienen en el ajuste personal, en el éxito en las relaciones personales, en el rendimiento

académico y profesional. Destaca cinco (5) elementos determinantes del desarrollo de la inteligencia emocional, aunque diferentes a los de Salovey y Mayer; estos son:

Conocer las propias emociones o tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre; Manejar las emociones, habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada producto de la toma de conciencia de las propias emociones; Motivarse a sí mismo, emoción y motivación están íntimamente interrelacionados y se deben orientar hacia el logro de objetivos; Reconocer las emociones de los demás o empatía, base del altruismo y de las relaciones interpersonales adecuadas y Establecer relaciones, habilidad de manejar las emociones de los demás, lo que favorece el liderazgo, la popularidad y la eficiencia interpersonal.

**Modelo de Bar-On.** Define la IE a través de una serie de rasgos y capacidades relacionados con el conocimiento emocional y social. En su modelo se distinguen los siguientes factores: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, estado de ánimo en general, adaptabilidad y manejo del estrés, los cuales a su vez se subdividen en 15 componentes de orden superior. Además diseña su propia medida de la IE a través del inventario EQ-I (Bar-On Emotional Quotient Inventory).

**Otros Modelos.** Aquí están aquellos que toman en cuenta componentes de personalidad, habilidades cognitivas y otros constructos creados para consolidar la investigación de la IE. En este grupo están:

**El Modelo de Cooper y Sawaf (1997).** Se denomina el modelo de los cuatro pilares y es desarrollado principalmente en el ámbito empresarial. Estos pilares son: la alfabetización emocional que permite la eficacia y el aplomo personal, la agilidad emocional que incluye habilidades para escuchar, asumir conflictos y obtener buenos resultados de situaciones difíciles, la profundidad emocional relacionada con la armonización de la vida diaria y el trabajo y por último, la alquimia emocional habilidad de innovación aprendiendo a fluir con problemas y presiones.

**El Modelo de Rovira (1998).** Está basado en doce (12) dimensiones, que son: actitud positiva, reconocimiento de los propios sentimientos y emociones, capacidad para expresar sentimientos y emociones, capacidad para controlar sentimientos y emociones, empatía, toma de decisiones adecuadas, motivación-ilusión-interés, autoestima, saber dar y recibir, tener valores alternativos, capacidad para superar dificultades y frustraciones, capacidad para integrar lo cognitivo y lo emocional.

**El Modelo de Boccarod, Sasia y Fontenla (1999).** Presentan como aporte la distinción entre la IE y la inteligencia interpersonal, exponiendo que las habilidades de autoconocimiento, automotivación y control emocional pertenecen a la IE y las capacidades de reconocimiento de las habilidades ajenas y habilidades interpersonales forman parte de la inteligencia interpersonal.

**El Modelo de Vallés y Vallés (1999).** Refieren como elementos de la IE las siguientes habilidades: conocerse a sí mismo, automotivarse, tolerar la autofrustración, llegar a acuerdos razonables con compañeros, identificar las situaciones que provocan emociones positivas y negativas, saber identificar lo que resulta importante en cada situación, autorreforzarse, contener la ira en situaciones de provocación, mostrarse optimista, controlar los pensamientos, rechazar peticiones poco razonables, defenderse de las críticas injustas de los demás mediante el diálogo, aceptar las críticas justas de manera adecuada, ser un buen conocedor del comportamiento de los demás, escuchar activamente, valorar opiniones, prever reacciones, observar su lenguaje, valorar las cosas positivas que hacen, ser capaz de divertirse, hacer actividades menos agradables pero necesarias, sonreír, tener confianza en sí mismo, mostrar dinamismo y actividad, comprender los sentimientos de los demás y conversar. A pesar de que esta propuesta reúne muchos de los elementos planteados por los anteriores modelos carece de la concreción necesaria en su diseño.

Otro aspecto importante a considerar dentro de esta teoría es cómo se da su proceso de formación, pues existe consenso ante la premisa que advierte que gran parte de la inteligencia emocional se adquiere en el primer año de vida. Los niños aprenden cómo reaccionar en diversas situaciones simples por causa-efecto a través de las relaciones que establecen con sus padres. Dichas situaciones les orientan para ser agradables o antipáticos, ansiosos, tristes, temerosos, orgullosos, avergonzados, encantadores o llenos de disculpas. Los niños necesitan esta interacción y este proceso de conexión estrecha para desarrollar sus habilidades socioemocionales de manera natural (Jensen, 2004).

La IE presenta un conjunto de habilidades entre las que se pueden mencionar, ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar esperanzas. Refiere Goleman (1996) que este grupo de habilidades, que se conoce como Coeficiente Emocional (CE),

representa el 80% de la fuerza que determina el éxito en la vida, pues se ha demostrado que solo el 20% es atribuible al Coeficiente Intelectual (CI).

El CE no es tan fácilmente medible con un test estandarizado como lo es el CI, “no se puede medir con facilidad gran parte de los rasgos sociales y de la personalidad, tales como la amabilidad, la confianza en sí mismo o el respeto por los demás” (Shapiro, 2008, p.33). Sin embargo, su valoración resulta valiosa en esta nueva conceptualización de la inteligencia en términos emocionales, ya que las capacidades del CE no se oponen a las capacidades del CI, sino que interactúan en forma dinámica tanto a nivel conceptual como vivencial; reconociendo como ideal la posibilidad que tiene toda persona de destacarse tanto en las capacidades cognitivas, como en las sociales y emocionales. De acuerdo con esta premisa se puede afirmar que durante el proceso formativo resulta vital experimentar situaciones diversas que favorezcan el desarrollo de las competencias sociales y emocionales.

En este sentido, un profesor que conoce, desarrolla y aplica competencias emocionales será un líder que resuelve conflictos de forma idónea en el aula. Esto significa que el reconocimiento de las emociones propias es importante en tanto contribuye a desarrollar su potencial de enseñanza. Es necesario que el docente tenga conciencia de estas competencias al exteriorizarlas, no solo verbalmente, sino en su accionar. Esto se verá reflejado en nuevas prácticas pedagógicas que favorezcan la interrelación profesor-estudiantes y la construcción de conocimientos desde las diferentes dimensiones que conforman al ser.

Este planteamiento lo reafirma Claxton (2001) al señalar que el profesor ejerce un rol protagónico dentro de la educación emocional dado que en su persona recae la tarea de ayudar a desarrollar todas las potencialidades del aprendiz. Ello supone que los docentes no sólo enseñen acerca de los contenidos de una asignatura, sino que enseñan sobre la propia personalidad, ya que el alumno aprende sobre el profesor, además de aprender con él. Sea o no intencionado, el docente se convierte en un modelo potencial para sus estudiantes, lo que hace necesario que el docente se forme en inteligencia emocional.

Por su parte, Extremera y Fernández-Berrocal (2003) quienes lideran en España la investigación de la IE, resaltan la importancia de formación del profesorado al respecto al afirmar que el conocimiento emocional del docente es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de estas competencias en los alumnos, pues el profesor se convierte en un modelo de aprendizaje vicario a través del cual el

alumno aprende a razonar, expresar y regular todas esas pequeñas incidencias y frustraciones que transcurren durante el largo proceso de aprendizaje en el aula.

Ahora bien, Mortiboys (2016) plantea que un maestro lleva dos cosas al salón de clases igual de valiosas para sus estudiantes. Una es el conocimiento de su materia derivado del estudio, la investigación o la experiencia profesional. La otra es la pedagogía la cual se refleja en el modo de estructurar el contenido, las estrategias de enseñanza que utiliza, la manera de fomentar la participación de sus estudiantes, el uso de materiales, entre otros. Sugiere que el tercer componente no reconocido que el profesor debe poder ofrecer a sus alumnos es la IE, ya que el desarrollo y empleo de esta complementa el conocimiento de la materia, las habilidades pedagógicas y genera consecuencias fácilmente observables en la dinámica de aula dependiendo de cuan formado este el docente en esta materia.

El autor agrega que un maestro emocionalmente inteligente crea un entorno positivo, reconoce y trabaja con los sentimientos propios y de sus estudiantes, usa sus habilidades para escuchar, hablar y conocer a sus alumnos, planifica su sesión de trabajo pero dentro de la flexibilidad e invierte tiempo en su autoconocimiento, todos elementos que enriquecen el proceso formativo.

En palabras de Pacheco-Salazar (2017) la inteligencia emocional debe ser considerada un fundamento básico en la formación inicial y el desarrollo profesional del docente, pues la formación integral de seres humanos con mayor creatividad, autonomía, empatía, sana afectividad y sentido de bienestar se alcanza de manera gradual y bajo la guía de una persona que tenga desarrollada sus competencias socioemocionales.

Las competencias socioemocionales son entendidas por la autora como un conjunto de habilidades que permiten interactuar con los demás o con sí mismo de forma satisfactoria, por lo que el docente ha de asumir que debe ser un entrenador de dichas competencias de los demás y de él mismo, pues no está exento de carencias que puede subsanar en campos tan decisivos como la autoestima, resiliencia, automotivación, respeto, persistencia, autocontrol, responsabilidad, fuerza de voluntad o empatía, por mencionar algunos. El profesor emocionalmente competente afronta los problemas en mejores condiciones y ayuda a crear un clima positivo que constituye un lecho sobre el que se puede asentar más confortablemente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En un contexto en el cual muchas veces se pone el énfasis en los resultados, en el rendimiento evaluable y en la competitividad, cobra sentido recuperar la educación vista como relación afectiva y humana, para lo cual el sano desarrollo emocional y afectivo de los docentes incide de forma significativa en este cometido a través de la convivencia armónica positiva y el establecimiento de relaciones sociales empáticas y horizontales; creando condiciones para la participación y el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes (Pacheco-Salazar, 2017).

Esto lo ratifica Mortiboys (2016) al señalar que una forma simple pero muy importante en la cual afectar para bien los sentimientos de un estudiante y propiciar en consecuencia relaciones equitativas con el profesor, es reconocer su existencia, necesidad compartida por todos los seres humanos para lograr un sentido de pertenencia con el ambiente en el que se encuentra. Por ello, cuando la experiencia en aula, deja a los estudiantes sentir que son plenamente reconocidos, y con suerte valorados y respetados también, es más probable que mantengan la motivación y el compromiso en su experiencia de aprendizaje; para lo cual el profesor tiene que ser emocionalmente competente.

Ahora bien, no es lo mismo un educador que ejerce su profesión por costumbre y tradición al que lo hace orientado a una evolución acorde a las necesidades de la sociedad; así lo manifiestan Mórtigo y Rincón (2018) cuando afirman que el desarrollo de la IE en los últimos años ha obtenido una relevancia significativa como factor clave en los procesos de calidad de la enseñanza, exigiendo a los profesores preparación y conciencia de este proceso en su desempeño laboral. Las competencias emocionales de los docentes que ejercen en la educación superior, son la resultante de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes acordes para tomar conciencia, comprender, expresar y regular las emociones al brindar un valor agregado a la labor docente, propiciando en primer lugar el bienestar personal y social del propio educador y en segundo lugar facilitando el de sus estudiantes.

Es por ello que al vincular a la IE con la educación se parte de la referencia que señala como a lo largo de toda la historia se han empleado diversas estrategias para potenciar el proceso de aprendizaje, siempre ajustadas a la visión del hombre y a la realidad social de la época. Con símbolos en las paredes de las cuevas las personas de la prehistoria se comunicaban entre sí. Luego el conocimiento era memorizado y transmitido a través de la palabra; posteriormente apareció la imprenta y se hizo posible la impresión de libros, lo que condujo a la lectura y escritura. Se han ideado pesos,

medidas y símbolos matemáticos, se inventó el ábaco, el telescopio, el microscopio, la calculadora y el ordenador; todas herramientas puestas en función del proceso educativo de la humanidad.

Ahora bien, la sociedad actual, conocida como la sociedad de la información y del conocimiento, se caracteriza por la complejidad del mundo industrial y tecnológico, por una tendencia a la globalización económica y cultural. Por ello, exige el uso de todas las capacidades y competencias personales, sociales, emocionales, cognitivas, culturales y profesionales para conseguir un desempeño efectivo y afrontar los continuos cambios que se imponen.

Al respecto plantea Sánchez (2001) que las habilidades, capacidades y destrezas asociadas a la inteligencia emocional surgen de estudios en el campo laboral y productivo, lo que significa que si la estructura social demanda este tipo de sujetos y la escuela no los forma, se quedará desconectada la formación de la realidad social. Por ello, es perentorio considerar los aportes de la inteligencia emocional en la educación, pues “la aptitud emocional es una meta-habilidad que determina lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento, incluido el intelecto puro” (Goleman, 1996, p. 56).

La inteligencia emocional y no la capacidad abstracta de razonar es realmente la que determina actos y decisiones importantes de la vida, pues es la que señala el éxito en las relaciones humanas y muchas veces también el profesional, permitiendo sacar provecho social de los aprendizajes, gobernando los actos de la vida diaria, sirviendo de base a muchas actuaciones creativas y aproximando a la persona a la felicidad; gracias a su relación con la propia conciencia y armonía con uno mismo y con los otros e impulsando el equilibrio entre expectativas y logros. Desde este enfoque, el ser humano es un sistema en el que todos sus componentes biológicos, psicológicos, emocionales, ambientales y educativos interactúan como un todo formando un estilo de vida que le permite a cada persona relacionarse, actuar, tomar decisiones, aprender y enseñar; convirtiendo las ideas en acciones, las experiencias en creaciones, los estímulos en emociones y pensamientos, es decir, el individuo en persona (De la Torre y Tejada, 2006).

Un elemento importante de la comunidad educativa, que requiere ser resaltado al hablar sobre IE es el docente, quien permanece presente en los diferentes niveles formativos. Así lo muestran las siguientes investigaciones realizadas en esta área. Teruel (2000) resalta la necesidad de incluir la educación emocional en el currículo,

pues desde la formación inicial de los profesores debe hacerse posible conjugar coherentemente la exposición cognitiva y la formación práctica en situaciones escolares reales, haciendo especial hincapié en ello; porque para aprender y desarrollar óptimamente las capacidades emocionales y sociales, hace falta la práctica.

La IE en el profesor constituye una de las variables que mejor explica la creación de un aula emocionalmente inteligente, ya que depende de cómo gestiona el profesor sus emociones, sobretodo las negativas, ante sus estudiantes; de su flexibilidad para ampliar los márgenes de lo aceptable; de su disposición para ser tolerante, comprensivo y paciente con sus alumnos; favoreciendo con esto la aceptación, aprobación y seguridad de sus discentes, lo cual se traduce en mayor compromiso por parte de estos en su formación (Manrique, Pérez y Palma, 2009).

El desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional en el profesorado no sólo servirá para conseguir alumnos emocionalmente más preparados, sino que además ayudará al propio profesor a adquirir habilidades de afrontamiento. De este modo, los docentes emocionalmente más inteligentes, es decir, aquellos con una mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás, tendrán los recursos necesarios para afrontar mejor los eventos estresantes de tipo laboral y manejar más adecuadamente las respuestas emocionales negativas que frecuentemente surgen en las interacciones que mantienen con los compañeros de trabajo, los padres y los propios estudiantes.

García (2012) considera que el aprendizaje es una actividad social constructiva que realiza el estudiante particularmente junto con sus pares y docente, para lograr conocer y asimilar un objeto de conocimiento, determinado por los contenidos y mediante una permanente interacción con los mismos, de manera tal que pueda descubrir sus diferentes características hasta lograr darles el significado que se les atribuye culturalmente, promoviendo con ello un cambio adaptativo; es claro que el papel del profesor es clave, máxime si a través del aprendizaje se procura el promover habilidades cognitivas y emocionales que le permitan un aprendizaje autónomo y permanente para ser utilizado en situaciones cotidianas y no solo en el ámbito educativo.

Pero esto solo es posible si se toma en cuenta que la intervención del docente es una ayuda insustituible en el proceso de construcción de conocimientos por parte del aprendiz, de manera tal que sin el apoyo de este es muy probable que los alumnos no alcancen determinados objetivos educativos; por cuanto el maestro no enseña en

abstracto, dejando de lado sus propias emociones y sentimientos sino que, ya sea de manera explícita o implícita, transmite los mismos en cada acto pedagógico que desarrolla.

Agrega García (2012) que el paradigma de la educación racional, centrada en el aprendizaje de contenidos ignorando las dimensiones no académicas de los estudiantes, particularmente las emociones, ha mostrado su agotamiento. Por ello se requiere un cambio en ese sentido, orientado a la revalorización del papel de las emociones como un elemento primario, fundamental y sustantivo del proceso de aprendizaje; ya que no se aprende lo que no se quiere aprender, no se aprende aquello que no motiva, y si algo no motiva se debe a que no genera emociones positivas que impulsen a la acción en esa dirección.

Por tanto, el profesorado no constituye un elemento neutro en su acto pedagógico tanto en razón de la transmisión de contenidos de dominio culturalmente especificados (currículo), como por la manifestación de sus emociones y del impacto de éstas en los estudiantes. De esta manera, los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven influidos por la forma en que el profesor logra manejar sus propias emociones con respecto a sí mismo, su disciplina, su concepción del acto educativo, la percepción desarrollada por los alumnos a su cargo, de manera tal que las actitudes que el docente asuma pueden contribuir o dificultar el aprendizaje por parte de los aprendices.

La educación desde la inteligencia emocional debe ser un proceso integral en el cual la cognición y la emoción constituyen un todo, más no como los extremos de un intervalo sino como un todo dialéctico, de manera tal que la modificación de uno irremediamente influye en el otro y en el todo del que forman parte. Por ello, en el aula muchas veces el aprender depende más de la emoción que de la razón con que se trabajan los objetivos del aprendizaje y se actúa sobre los mismos.

Por su parte, Extremera, Rey y Pena (2016) afirman que la evidencia empírica ha confirmado que la inteligencia emocional del docente constituye un factor de protección para el estrés, manifiesto en un mayor grado de dedicación y compromiso, realización personal, menor sensación de cansancio y niveles más bajos de actitud fría y distante hacia los estudiantes. Además, agregan dichos autores, que los docentes con IE pueden fomentar con sus estudiantes relaciones nutritivas y estimular un clima prosocial, cálido y positivo en el aula; motivar la curiosidad, el esfuerzo y la creatividad generando mayor compromiso e implicación en sus estudiantes, lo cual redundará en resultados académicos, sociales y emocionales positivos para el alumnado.

Esta conclusión le permite al maestro comprender situaciones específicas que en ocasiones se dejan de lado y se internan en la individualidad, impidiendo el desarrollo de conocimientos en el aula, así de esta manera se deja de ver solo al ser biológico para internarse en el sujeto, que es aquel que piensa y medita sobre sí mismo, acción que no puede darse sin la existencia de las emociones como precursoras de la sensibilidad del ser. Un maestro emocionalmente inteligente debe percibir este movimiento afectivo para dirigirlo de forma provechosa al aprendizaje, basándose en su capacidad interpersonal y liderazgo. Para lograrlo no solo demanda espacios y tiempo de capacitación, sino también implica un compromiso que trasciende el plano laboral, comprendiendo el plano afectivo y personal; es decir, el desarrollo integral del docente, en el cual resalta el pensamiento crítico, lo psicoafectivo, social, moral, estético, ético, creativo e intuitivo.

Sobre la base de lo expuesto, la inteligencia emocional se presenta como requisito en la formación del ser humano que de manera ideal debiera darse a lo largo del ciclo vital, con especial trascendencia en el profesor debido a su compromiso formador, pues favorece la interacción entre lo cognitivo y lo afectivo, entre los procesos de aprendizaje y la vida cotidiana, entre la vida laboral y personal, en las relaciones con los demás, en el establecimiento de metas, en el desarrollo de actitudes y habilidades, en la toma de decisiones, en la resolución de conflictos, en el conocimiento de su personalidad, en el crecimiento integral y en el fortalecimiento de la empatía, cualidad indispensable para el buen entendimiento social.

Guzmán y Oviedo (2009) manifiestan lo importante de considerar lo esencial en la educación, es decir, no solo la adquisición de conocimientos, sino el valor, la confianza y las habilidades para la vida. Cuando esto se da, las personas tienen un terreno fértil a partir del cual pueden seguir adquiriendo conocimientos académicos y vivir plenamente todas las dimensiones de la vida. Evidencia de esto, se manifiesta en muchos adultos que evitan enfrentar nuevas tareas o responsabilidades producto de fracasos, humillaciones y pérdidas que experimentaron en su vida académica.

Se hace necesario que el ambiente educativo, en todos sus niveles, favorezca el desarrollo de capacidades personales que ayuden a los aprendices a controlar sus impulsos, a establecer relaciones empáticas con sus compañeros y profesores, a cooperar con los demás, a manejar la rabia y la ansiedad, a perseguir objetivos y resolver sus propios conflictos; lo que puede resumirse en incentivar y fortalecer el desarrollo de la IE en los estudiantes.

Guzmán y Oviedo (2009) agregan que un proceso pedagógico con perspectiva emocional debe tener en cuenta los siguientes aspectos: involucrar las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje permitiendo al estudiante establecer una relación afectiva con el conocimiento para alcanzar un aprendizaje significativo; equilibrar la atención dada a la cognición con la atención dada a la emoción, ya que esto ha inhibido el desarrollo de la fantasía y la creatividad por priorizar esquemas preestablecidos; establecer la construcción de vínculos e interacciones con los demás, lo que estimula sentimientos de solidaridad, tolerancia, cooperación y consideración; utilizar las emociones para guiar el desarrollo moral a través de la formación en valores y la consolidación de la empatía y fomentar la autorregulación en los estudiantes para que sean autónomos y responsables de su formación.

Asimismo, es necesario que en el proceso pedagógico se elimine la represión propia de los sentimientos, debe tenerse una mayor confianza en la función que cumplen, facilitando y promoviendo su expresión, para que estos puedan mantenerse en la conciencia y ser reconocidos como emociones sin la censura de los pensamientos. En este sentido, el proceso de educación de los sentimientos sólo podría comenzar cuando el individuo adquiera el valor de confiar en su primera emoción espontánea, al margen de si es aceptada o no por el sistema colectivo de valores. Esto implica asumir una actitud responsable ante los propios sentimientos más que hacia los ideales de cómo se debería sentir (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quinceno, Sáenz, y Álvarez, 2011).

Por tanto, un docente que incluya la inteligencia emocional en su dinámica de clase estimula la expresión regulada de los sentimientos, ambientes que desarrollan las competencias socioemocionales, la resolución de conflictos a través de estrategias emocionales y la enseñanza de habilidades empáticas que incluyan prestar atención, escuchar y comprender el punto de vista de los demás.

Resulta significativo señalar que en Venezuela la IE ha sido considerada en el campo educativo, así lo refleja Luzardo-Zchaeck (2010), con sus aportaciones sobre la fundamentación orgánica de la inteligencia emocional, afirmando que en contraposición a la conclusión de que el sistema límbico es la sede única de las emociones; “hoy en día y gracias a los avances en tecnología biológica, se ha comprobado que la inteligencia emocional está distribuida en todas partes del cuerpo y son las moléculas de neuropéptidos (cerebros circulantes), los representantes de esta inteligencia” (p.49). Estas moléculas actúan como sensores, recibiendo estímulos de las emociones que

experimenta el individuo y gracias a su amplitud de memoria, en ellas se graban sentimientos y experiencias emocionales desde la niñez. Con base en estas afirmaciones, la autora señala que aprender es hacer sinapsis; para ello se necesitan maestros que enseñen a sus estudiantes a estimular el potencial intelectual escondido en su cerebro a través de la creatividad, la lógica, la acción y los sentimientos.

Camacho, Camacho y Camacho (2013) señalan que el sistema educativo venezolano se encuentra inmerso en un proceso de cambios cuyo énfasis está puesto en el impacto que la tecnología está produciendo en la sociedad en general; sin embargo, ha surgido una corriente paralela y complementaria de la anterior que busca rescatar la importancia y la urgencia de la educación de las emociones y los sentimientos.

Esta realidad demanda a la educación emocional como un proceso continuo y permanente para potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, el cual se justifica en las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas a través de los contenidos de las materias académicas comunes y en la premisa que afirma que cuando la educación no incluye los sentimientos, la empatía o las habilidades afectivas básicas que se deberían desarrollar entre los estudiantes y sus profesores, no pasa de ser una simple instrucción, y se hace más difícil hablar de un aprendizaje significativo que satisfaga las necesidades del individuo y de la sociedad de la cual este forma parte.

En síntesis, se puede decir que la educación a nivel mundial reconoce la importancia de incluir a la IE en la formación del ser humano, pues permite potenciar las capacidades requeridas para el desarrollo integral y favorece las competencias necesarias en el contexto actual. Sin embargo, se observa todavía pocas oportunidades de expresión de la IE en los profesores, por lo menos de manera consciente y continua en su práctica pedagógica, producto de la ausencia de esta teoría en su proceso formativo.

Es necesario en primer lugar, estimular la conciencia en el profesor de su propio desarrollo emocional, pues se sabe que es imposible educar afectiva y moralmente a estudiantes si no se cuenta con una estructura de valores clara, además de un cierto dominio de las propias emociones y un entendimiento de las emociones ajenas. También, es necesario recordar que las emociones juegan un papel central en las interacciones sociales, así como en el comportamiento en todos los contextos, sin que de estos se excluya el aula de clase, espacio en el cual tanto el maestro como los

estudiantes experimentan diversas emociones que influyen en la disposición para el aprendizaje; resultando oportuno continuar la investigación al respecto, sobretodo si los hallazgos permiten construir una aproximación teórica para fortalecer el desarrollo de la IE en los profesores universitarios.

### ***Teoría Humanista***

El humanismo surge como postura filosófica al término de la Edad Media, impulsado por la decadencia de la filosofía escolástica y planteando una visión del mundo en la que primaba la idea del hombre como ser humano, verdadero e integral. Considera al ser humano con cualidades superiores a los animales por lo que lo hace el centro de su interés. Muestra preferencia por el pacifismo, adopta una percepción optimista de la vida y concibe a la persona con cualidades únicas que pueden desarrollarse con voluntad y disciplina.

Al respecto, Aizpuru (2008) señala que si bien el humanismo tiene a sus principales representantes en la filosofía del Renacimiento, en el momento actual ha alcanzado una revaloración significativa debido a que se constituye como una respuesta ante la deshumanización presente a lo largo del siglo XX y prolongada en el XXI, como consecuencia de la industrialización y comercialización de la sociedad. Pareciera, añade la autora, que en el presente el modelo a seguir es el hombre en soledad; pues el ser humano vive inmerso en el mundo de la información, más no es capaz de comunicarse, olvidando que el hombre se constituye persona sólo a través de la relación con otros.

Al relacionar el humanismo con lo pedagógico, Bruce y Weil (2002) plantea que desde esta visión el profesor y el estudiante se conciben como personas libres, electivas y responsables de sus acciones, que se conducen según sus percepciones y concepciones respondiendo al ambiente como lo perciben y comprenden. Por ello, el proceso formativo está centrado en el estudiante, considerado como único e irrepetible, con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, con necesidades e intenciones propias, con demandas y con enormes posibilidades de entrega.

Chanto y Durán (2014) coincide con lo planteado al afirmar que en la sociedad de la información y el conocimiento la educación humanista toma auge en miras de propiciar nuevas perspectivas a un conocimiento público, auténtico e igualitario que se fortalezca en las capacidades y pueda respetar la diversidad. Esto significa que en la actualidad, la educación humanista se vislumbra como un paradigma fortalecedor de las necesidades individuales, que puede responder acertadamente a cada estudiante,

fomentando la iniciativa y la creatividad de cada alumno en una sociedad de competencias y conocimiento.

Por su parte, Sánchez (2015) refiere que el humanismo concibe a la persona como un ser en proceso de autoconstrucción, que busca su realización a través de la creatividad, libertad, criticidad, solidaridad, integración y armonización de su mundo afectivo; por lo cual, adopta intencionalmente la formación de la conciencia y el pensamiento crítico, privilegia la adquisición de conocimientos y experiencias para la mejor comprensión de las relaciones interpersonales y se esfuerza por hacer progresivamente fecundo el comportamiento con los otros.

Por ello, el humanismo en la educación instaura tres (3) cualidades que deben caracterizarla bajo su visión, que son: liberalismo, realismo e integridad. El liberalismo porque reconoce el valor del aprendiz y la autenticidad como la parte más significativa de su formación, el realismo considera la naturaleza del educando y el ambiente en el cual se desenvuelve como punto de partida para su educación, la integridad lo contempla como un ser con alma y un conjunto de potencialidades que es preciso hacer que se desarrollen.

Al respecto, Rogers (1997) plantea que la parte afectiva de la persona es fundamental para su formación, proponiendo que es el discente quien dirige su propio proceso de autodescubrimiento apoyado por el vínculo generado por el profesor a través de la empatía; pues el individuo posee en sí mismo los recursos potenciales para cambiar su autoconcepto, actitudes y dirigir su conducta, recursos que pueden ser liberados en un determinado clima o ambiente armónico que lo facilite. Agrega el autor, la educación tradicional con sus reglas e imposiciones limita la creatividad del estudiante, pues se le dice cómo debe pensar y sentir, ignorando las capacidades que posee el alumno para aprender y saber qué desea aprender.

Estos planteamientos permiten entender al paradigma humanista en la educación como un modelo que apoya el estudio y promoción de los procesos integrales de la persona, concibiendo la personalidad desde la totalidad en continuo desarrollo y que amerita ser estudiada en su contexto interpersonal y social.

Martínez (2004) menciona como principales ideas de la educación humanista las siguientes: Atención a la persona total incluyendo lo intelectual, las habilidades, las creencias, los valores, la creatividad, las emociones y las conductas; Desarrollo de las potencialidades humanas pues la educación además de capacitar a la persona para desempeñar un trabajo, favorece el crecimiento personal; Énfasis en las cualidades

humanas tales como la conciencia, libertad, elección, valoración y autorealización, enfatizando el aprendizaje vivencial que da un significado personal y único.

Desarrollo de la naturaleza interior personal, todo individuo posee un impulso a la autorrealización, a la búsqueda de su identidad, por lo que la educación debe ayudar a descubrir y a aceptar la naturaleza intrínseca de la persona; Gran relevancia del área afectiva, concebir a la persona como un ser integral conlleva el reconocimiento de que pensamiento y emoción van unidos, y en el contexto educativo las emociones favorecen el contacto consigo mismo y con los demás; Cálidas relaciones humanas, reconoce que el ser humano siempre está en relación con sus semejantes, por tanto requiere construir relaciones interpersonales positivas que aumenten su autoconfianza, a través de la comunicación y empatía, en un ambiente de aceptación; Desarrollo del potencial creador ya que el pensamiento original y productivo impregna toda la personalidad, favoreciendo la creatividad a través de la planeación de actividades de aprendizaje con las cuales el estudiante haga uso de ella sin temor a la crítica o reprobación.

En consonancia con estas ideas, Levinas (2000) plantea que la educación humanista se asienta en una genuina preocupación por acoger y proteger lo más humano que hay en el hombre, por lo cual propone el estudio del dominio socioafectivo, de las relaciones interpersonales y de los valores en el contexto social; mientras que Aizpuru (2008) argumenta que el humanismo promueve la formación integral, incluyendo el desarrollo de la inteligencia, las emociones, los intereses y la voluntad dentro de una realidad contextual; además implica no solo que el estudiante construya aprendizajes significativos sino que se desarrolle con el acompañamiento del profesor, motivando el proceso, dentro de un ambiente que suscite el respeto a la individualidad, la diferencia y el trabajo en equipo.

Por tanto, los objetivos educacionales del humanismo se centran en el crecimiento personal de los estudiantes, en el fomento de la creatividad, en la promoción de la experiencia interpersonal a través de la comunicación, en provocar sentimientos positivos de los estudiantes hacia sus materias y en inducir aprendizajes significativos a partir de la vinculación de aspectos cognitivos, emocionales y vivenciales.

En palabras de Sánchez (2015) la educación humanista presenta cinco (5) dimensiones a considerar: Sensibilidad, entendida como el desarrollo de contenidos desde una perspectiva crítica, global y sensible, bajo la acción tutorial del docente, caracterizada por una actitud de cercanía que permite al estudiante expresar con

libertad su imaginación y reflexión. Ciudadanía y Ética, hace referencia a la vida en sociedad, la cual compromete a la persona a ser conciente, participativa, autónoma y responsable, actuando como un ciudadano comprometido. Habilidades Intelectuales, está basada en el desarrollo del pensamiento crítico, la lógica y la reflexión, convirtiendo a cada persona en un constructor de su conocimiento lo que permite el dominio de las habilidades reflexivo-creativas fortaleciendo sus relaciones sociales.

Seguida está la Afectividad, cualidad relevante para fortalecer las relaciones en la familia, escuela y medio social, con base en el autoconcepto, autoestima y expresión de emociones, habilidades que se potencian en el espacio educativo a partir del intercambio, toma de decisiones, resolución de problemas y expresión de afecto dentro de un clima de confianza y respeto. La última dimensión contempla la Formación del Cuerpo, englobando el desarrollo motriz, conocimiento y cuidado del cuerpo, experiencias sensoriales y perceptuales que implican espacio, tiempo y movimiento.

Ahora bien, para que el proceso formativo se desarrolle adecuadamente, es necesario conocer el perfil de estudiante y de docente que describe este paradigma. Para ello, la siguiente Tabla resume lo que plantean al respecto autores como Rogers (1997), Levinas (2000), Aizpuru (2008), Chanto y Durán (2014) y Sánchez (2015):

**Tabla 1.**  
***Perfil del Estudiante y del Docente según el Paradigma Humanista.***

<b>Estudiante</b>	<b>Profesor</b>
Es un ser individual, único, con iniciativa, necesidades personales de crecer, potencialidades para desarrollar actividades y capacidad para solucionar problemas creativamente.	Su propósito es formar al aprendiz en la toma de decisiones con base en el respeto a las demás personas.
Son personas con afectos, intereses y valores particulares, a quienes se les debe considerar con su personalidad total.	Impulsa proyectos y experiencias con el fin de generar aprendizajes vivenciales con sentido para el alumno.
Es promotor de su propio aprendizaje en cuanto sea significativo para sí mismo.	Entre los rasgos que lo caracterizan deberían destacar: interés en el alumno como persona total, actitud receptiva hacia nuevas formas de enseñanza, fomento del espíritu cooperativo, mostrarse genuinamente a sus estudiantes, ser empático, rechazar posturas autoritarias y egocéntricas, poner a disposición de sus alumnos los conocimientos y experiencias que posee.

Es el centro de la actividad pedagógica, importando con la misma relevancia sus aspectos cognitivos, afectivos, morales y sociales.	Está en contra de recetas estereotipadas, apoya la innovación a partir de sus creencias e intereses.
En el aula de clase demuestra su capacidad de expresión, de escucha activa, de argumentación, cuestionamiento, decisión e interrogación.	Desarrolla profundo respeto hacia la labor docente y hacia la singularidad de sus estudiantes.
	Proporciona a sus alumnos todos los recursos didácticos en pro del aprendizaje, facilitando su autorrealización.
	Es responsable de crear un clima de confianza en el aula que favorezca la comunicación y autonomía.
	Es un guía dentro del proceso de aprendizaje pues acompaña al alumno mientras lo hace.
	Tiene capacidad de escucha, respeta la libertad de opinión, promueve el aprendizaje colaborativo, muestra actitud receptiva ante las críticas y promueve la comunicación e investigación.
	Es autor de su propia práctica pedagógica.

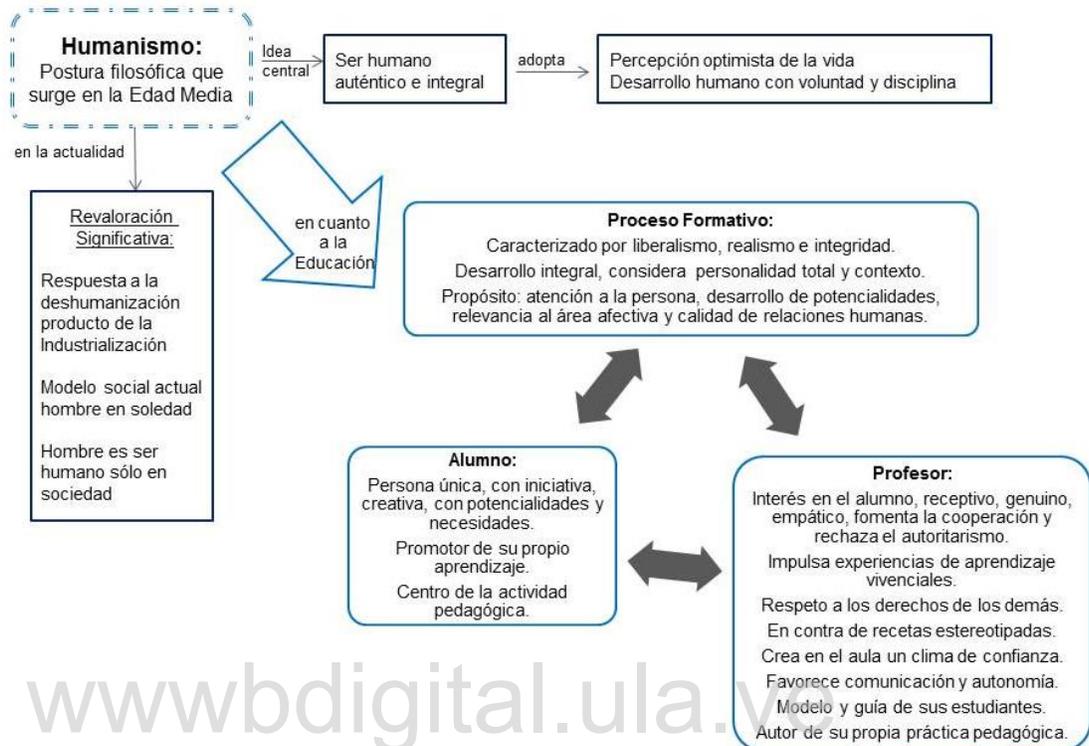
A partir de todo lo planteado, se puede decir que el humanismo en la educación centra su interés en el estudiante generando los elementos necesarios para convertir la experiencia de aprendizaje en una situación autogratificante y motivadora, que propicie un desarrollo integral (cognitivo, reflexivo, crítico, creativo, afectivo, social y moral); enriquecido por relaciones humanas de confianza y respeto, sin obviar el contexto y las influencias socioculturales; lo que requiere de un profesor efectivo y afectivo para lograr guiar a sus estudiantes en el proceso de formación, desarrollo y autorrealización.

En consecuencia, la teoría humanista en el campo educativo resulta ser el basamento idóneo para complementar la presente investigación, pues retoma la integralidad del ser en formación e invita al formador a convertirse en un guía mediador de este proceso desde su propia experiencia; necesitando reflexión y revisión interna, procesos que pueden ser llevados con mayor naturalidad si el docente cuenta con formación en inteligencia emocional.

En síntesis, el humanismo aporta elementos de gran trascendencia en la enseñanza actual, como puede evidenciarse en la Figura 2:

**Figura 2.**

**Teoría Humanista En La Educación.**



**Referentes Teóricos**

Los referentes teóricos de una investigación comprenden un conjunto de conceptualizaciones que constituyen la visión o enfoque del investigador y que complementan la teoría en la cual se fundamenta la investigación, para en conjunto explicar el objeto de estudio. Así lo señala Rojas (2012) al mencionar que en la elaboración del marco de referencia deben estar presentes aquellos elementos teóricos y conceptos básicos que permitan alcanzar la comprensión y explicación científicas del problema objeto de estudio, tomando en cuenta el contexto sociohistórico respectivo, a fin de rescatar la especificidad del fenómeno que se investiga, como una exigencia metodológica fundamental del proceso de conocimiento.

Ahora bien, en la investigación cualitativa, el basamento teórico integra las teorías, constructos y fundamentos existentes para iniciar el proceso de investigación del objeto de estudio; con la flexibilidad necesaria para reconstruirse en el desarrollo de la investigación, a partir de los hallazgos que surjan. Sin embargo, se ha de resaltar que en este tipo de investigación los referentes teóricos son un punto de partida

necesario para alcanzar el propósito del estudio, más no pueden constituirse en una visión predeterminada y definitiva, ya que limitaría la interpretación de los resultados que emerjan, llegando inclusive a forzar los datos para que se relacionen con los planteamientos de las teorías existentes.

Al respecto manifiesta Sautu (2005) “el marco teórico constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad” (p. 34). En consecuencia, en esta investigación los referentes teóricos orientadores, son las que se presentan a continuación.

### ***El Docente***

#### **Conceptualización de Docente.**

Al hablar del docente desde su definición más sencilla y cotidiana, podría decirse que es aquella persona que se dedica a enseñar; sin embargo, todo depende del basamento teórico y del contexto en el cual se desarrolle su conceptualización.

Así, puede señalarse que la concepción acerca del docente ha ido variando a lo largo del tiempo, de una concepción generalista de la función docente se ha dado paso a otra más específica, es decir, de ser un simple ejecutor-transmisor de contenidos instruccionales predeterminados se ha llegado (con algunas visiones intermedias en el camino) a ser el profesional conocedor de la diversidad de personas y contextos que favorecen el aprendizaje y desarrollo real de cada alumno, en el cual el profesor es experto en la enseñanza de un área disciplinar particular, domina habilidades pedagógicas para mediar el conocimiento y estrategias metodológicas para guiar la dinámica del aula hacia un desarrollo integral de todos los participantes de esta.

Hoy en día, el docente más que enseñar la nueva materia, debe dotar a sus estudiantes de habilidades que les permitan la construcción de saberes, pues se necesita de discentes caracterizados por un alto grado de independencia y autonomía cognitiva, afectiva y social; fenómeno que reclama de nuevos roles para todos los sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Martínez Boom y Unda (1995) afirman que entender al maestro como sujeto de saber es reconocer que tiene un saber que le es propio; producto de la cultura, el pensamiento, la estética, la ética, el lenguaje, los conocimientos y por la relación entre éstos y la práctica pedagógica. Por tanto, no se busca que los maestros accedan a una verdad, a un conocimiento previamente establecido, lo cual mantendría esta labor en el terreno de las prácticas transmisionistas; por el contrario, se trata de entender la necesidad de enfrentarse a un saber que requiere ser problematizado y sobre el cual se

tienen imágenes transitorias, en vez de estáticas o dogmáticas, lo que define al maestro como un sujeto que inscribe su práctica en la cultura.

Por su parte, Zabalza (2003) plantea que ser profesional de la enseñanza supone enfrentarse a los problemas con flexibilidad y conocimiento general de los mismos. Para ello, se necesita actuar no por la inercia de la rutina sino con responsabilidad, bajo el presupuesto de la autonomía profesional y haciendo uso de su capacidad reflexiva, crítica y evaluadora. Esto permitirá adquirir nuevas competencias, apertura al cambio personal y profesional producto de la autocrítica, la investigación y la innovación.

Ahora bien, si se hace referencia de manera específica al profesor universitario que demanda la sociedad actual, vale la pena considerar lo planteado por Prieto, Zambrano, Castillo y Fernández (2009) al señalar que el docente de este nivel debe desempeñar tres (3) roles fundamentales en el proceso de enseñanza; gestor de la información, guía del proceso de aprendizaje y modelo de actuación ética y profesional. Para ello, debe ser un experto en su materia, mostrando dominio de los contenidos del área disciplinar; además contar con la formación pedagógica necesaria para utilizar la metodología adecuada que oriente al estudiante en la construcción de sus conocimientos, actitudes y valores; también contar con valores y una actuación ética inherente a su ser, que manifieste en su comportamiento, ya que es modelo para sus estudiantes en la construcción del ser.

El cambio de conceptualización sobre el docente es necesario no sólo por las exigencias formativas de la sociedad, si no por la caracterización actual del contexto, en el cual predomina información conceptual a través de diversos medios, quitándole la primacía al docente. El maestro de hoy ya no es dueño de la verdad ni del saber absoluto, característica que le confería una autoridad frente a sus alumnos en épocas pasadas; inclusive puede pensarse que en ciertas áreas del conocimiento, los estudiantes dominan más información que el profesor. Esto lo reafirma Gimeno (2011) al plantear que un grupo significativo de familias tiene un nivel cultural más importante que el de los maestros de sus hijos, estos jóvenes tienen saberes más altos que los docentes y aprenden sincrónicamente con los adultos, producto de ser parte activa de la sociedad del conocimiento.

Díaz Quero (2013) indica que el docente es una circunstancia que se forma desde la interioridad de una persona a partir de los principios, valores y convicciones que haya desarrollado en la familia. Así, quien ejerce la docencia, configura su identidad

profesional con sus valores, conocimientos y tradiciones, aunque siempre en relación con la realidad que lo rodea lo que implica su consideración e inclusión. A partir de esta visión, se asume que es cada profesor quien transforma su manera de ver la educación y de vivir la práctica docente, abordándola desde los desafíos, sentidos, condiciones, posibilidades, saberes, emociones, estrategias y herramientas con las que cuenta.

Londoño (2015) resalta que la docencia universitaria debe ser concebida como una práctica reflexiva que el docente construye diariamente más que como un ejercicio instrumental, reconociendo a dicha construcción como parte de los saberes propios del maestro, de la subjetividad permeada por la persona del profesor, sus condiciones históricas, cualidades personales, profesionales y pedagógicas. Agrega el autor, que el docente hace un trabajo relacionado de manera particular con la historia social e institucional en la cual hace vida, con la disciplina que enseña, los lugares que frecuenta y las expectativas planteadas; todo como partes de la subjetividad que construye en función de sí mismo. Así, esta experiencia social, ampliamente creada por los actores que participan y no solo por el profesor, reconoce que en el mundo universitario se dan los saberes de los maestros, la complejidad de la enseñanza y del aprendizaje, el interés por facilitar el conocimiento, valores, actitudes y todo un proceso de humanización.

Con base en lo expuesto, cada vez es más notoria la necesidad del docente de adaptarse a los constantes cambios planteados por las diferentes reformas educativas; así como por una sociedad que continuamente exige alumnos preparados en múltiples destrezas, no solo académicas, para un mundo cada vez más complejo. Estas demandas sociales llevan al docente a encontrarse en situaciones que lo superan y para las que no ha sido preparado en su formación universitaria, deficiencias que pueden ser suplidas por una parte a partir del desarrollo de la inteligencia emocional.

Al respecto, Extremera, Rey y Pena (2016) afirman que los educadores atentos y comprensivos frente a las aspiraciones de los estudiantes saben relacionarse con ellos, motivarlos diariamente, crear interés por las materias que imparten llevando un paso adelante en la obtención de resultados académicos satisfactorios, pues todo conocimiento tiene su principio en los sentimientos. Por ello, los profesores necesitan contar con habilidades afectivas que les permitan estimular la disposición emocional del alumno para alcanzar su aprendizaje y logro académico.

Añaden los precitados autores que los docentes mejor valorados por sus estudiantes se caracterizan por ser emocionales, personas que se conectan con sus

alumnos y cumplen con sus trabajos y clases con placer, creatividad, desafío y alegría. Sin embargo, las emociones de los docentes no se pueden separar de sus propósitos morales y su capacidad para alcanzar esos objetivos dentro de la institución en la cual labora. Así pues, sin una buena capacidad para gestionar las emociones, las posibilidades de ser un docente eficiente se reducen considerablemente.

Esta postura es compartida por Juárez (2016) al manifestar que el docente, lo quiera o no, es un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo. Junto con la enseñanza de conocimientos teóricos y valores, al profesor le corresponde otra faceta igual de importante: modelar y ajustar en clase el perfil afectivo y emocional de sus alumnos; mientras que para Martínez Boom (2016), el docente en este momento asume mayores compromisos personales y motivacionales con sus estudiantes; pues, para que los alumnos aprendan, los maestros deben dejar de enseñar o enseñar menos y dedicarse más a invertir en el trabajo de su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso.

Esta realidad será visible en la relación que establezca el profesor con sus estudiantes, al mostrarle que él cuida y se ocupa de ellos, de su bienestar y futuro, motivos que lo inducen a realizar el trabajo que hace. Este componente ético-emocional es un requisito del buen ejercicio docente en la medida que se complementa con la cooperación del aprendiz, pues dicha participación es vital para lograrlo. Por tanto, la transformación en las formas de enseñanza y la modificación de lo que significa ser docente, ejercerá influencia no solamente en la manera como trabaja el docente, sino también en la autoimagen de los maestros, la forma como son valorados y la definición de cómo es un buen profesor.

### **La Formación Docente.**

La formación del profesorado constituye uno de los aspectos primordiales al considerar la calidad del sistema educativo en cualquiera de sus niveles. La vida profesional de un docente implica la revisión de su trayectoria académica y personal, la cual en la actualidad, se desarrolla en un clima de incertidumbre y dinamismo propio de constantes cambios metodológicos, organizativos, de conocimientos y tecnológicos, siendo imprescindible que el profesorado esté en permanente preparación.

La formación docente es compleja y diversa, por lo que resulta necesario definirla con claridad, de manera que se pueda dilucidar su aplicación en el contexto educativo. En este sentido, Berbaum (1982) señala que la formación es la acción en la

que el cambio se consigue a través de una intervención a la que se consagra un tiempo determinado, con participación consciente del aprendiz y voluntad explícita del formado y formador de conseguir un objetivo específico. Ferry (1991) la entiende como un proceso de desarrollo individual que permite perfeccionar capacidades; mientras que Pérez (1994) la propone como un proceso auto-socio-formativo que implica necesariamente una profunda transformación personal y colectiva. En esta visión se resalta una concepción que no limita la formación a la adquisición de conocimientos, sino a un cambio interno producto de la experiencia y del proceso de interiorización que abarca al profesional y a la persona.

Marcelo (1995) manifiesta que es el campo de conocimientos, investigación, propuestas teóricas y prácticas que dentro de la didáctica y organización escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores se implican en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la institución, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos; postura que advierte cómo la reflexión y autorevisión continua del profesor sobre su desempeño son procesos que favorecen la práctica pedagógica que realiza.

Por su parte, Tobón (2005) plantea que la formación humana se ha concebido tradicionalmente en la educación desde una perspectiva rígida, fragmentada y descontextualizada basado en el hecho de que las ciencias humanas y sociales asumen al sujeto como referencia de una forma explícita o implícita del paradigma clásico positivista. Por tanto, la formación hace referencia a la construcción de capacidades, habilidades, conocimientos, actitudes y valores dentro del marco de un conjunto de potencialidades personales; lo cual permite suponer que el intercambio de necesidades de formación que se produce entre la sociedad y la persona, propicia la oportunidad de un desarrollo que satisface a ambos.

Al contrastar estas definiciones se aprecia que la formación docente tiene como propósito el desarrollo integral del ser que está en formación, tomando en cuenta la voluntad y capacidades de la persona y resaltando un rol activo y participativo de esta, incluso reconociendo su responsabilidad en dicho proceso. Ahora bien, la conceptualización de formación ha evolucionado en función de dar respuesta a la realidad social y pedagógica que presenta este siglo, encontrando elementos

novedosos en el constructo, como el que manifiesta que el formador también debe formarse desde su cosmovisión para así mejorar su labor y aumentar su satisfacción.

Por ello, se tiene a Díaz Quero (2004), quien manifiesta que la formación docente incluye el desarrollo cívico y ético del docente como profesional comprometido con las transformaciones sociales y culturales de la escuela y de su entorno; la conformación de saberes que contribuyan en que el profesor piense como un pedagogo para comprender y actuar de acuerdo con lo que requiere el aula, la escuela, el currículo y ser formado, no sólo en los saberes propios de su disciplina, sino en la investigación como práctica cotidiana para analizar su función docente.

Agrega el autor que por ser el profesor uno de los elementos que conforman la trama formativa, debe disponer de los recursos materiales y profesionales que permitan el reencuentro con su interioridad, proceso que debe partir de una clara concepción del hombre y del mundo. De esta manera, puede contrarrestar la rutina en la cual se ve inmersa la labor docente, al ser reproductores automáticos de la competencia práctica, que termina en una actividad docente superficial y sin sentido.

En esta concepción se contempla la reflexión como factor importante en la formación del docente, proceso que permite al profesor analizar sus competencias personales y disciplinares para mejorar su práctica pedagógica, conceptualización más ajustada a las necesidades actuales.

Por su parte, Castillo y Cabrerizo (2006) definen la formación docente como “planteamientos formales de procesos didácticos que posibilitan la capacitación, preparación o perfeccionamiento del docente para su desarrollo y mejora profesional desde el inicio de su carrera” (p. 194). En el caso del espacio universitario, los precitados autores afirman que los profesores universitarios tienen una idea sobre la docencia, o al menos llevan años ejerciéndola, lo que los invita con mayor compromiso a asumir una formación docente adecuada que les ofrezca soluciones a sus problemas, mostrándoles las buenas y nuevas prácticas y ayudándoles a incorporar un modelo de enseñanza centrado en el alumno.

Dubois (2011) hace referencia a la formación, resaltando que implica mucho más que la adquisición del conocimiento científico y técnico necesario para desempeñar un rol profesional, pues incluye el desarrollo de la persona, del ser social e individual en todas sus potencialidades. Bajo esta concepción, la autora agrega que es necesario considerar la formación del docente desde una doble óptica: la del ser docente (su desarrollo integral como persona) y la del saber profesional (su desarrollo científico, los

conocimientos de su disciplina y cómo aplicarlos). Considerar una formación en ambos aspectos es lo que puede asegurar, con mayor probabilidad, que la actitud del maestro sea del tipo deseado y se dirija, por tanto, a lograr el desarrollo de una actividad verdaderamente educativa.

En esta misma línea, Díaz (2013) manifiesta que el docente puede convertir su formación en una actividad enriquecedora y significativa que lo conduzca a planificar estrategias de mayor significado para sus estudiantes, en la medida que transforma el conocimiento en un proceso reflexivo y consciente, autorregula su uso alcanzando un conocimiento autónomo y estratégico.

Por su parte, Pernía (2014) plantea que no se puede hablar de renovación, de innovación o de cambios en la educación sin pensar en la formación docente; reconociendo que la labor y función del educador, así como los procesos de formación están muy relacionados con las diferentes maneras de llevar a cabo la práctica pedagógica, a partir de principios, valores, convicciones, orientaciones y concepciones propias del formador que le da significado a su desempeño y a su vida.

Martínez Boom (2016), aporta a este tema de la formación docente dos aspectos relevantes, en primer lugar la exigencia de entender que un docente formado en función de las necesidades laborales, pierde de vista la complejidad de lo que acontece en la cultura y el contexto social, lo que lo hace que su labor sea poco funcional. En segundo lugar, la nueva formación docente habla de un maestro virtualizable, que se mueva cómodamente en el medioambiente de unas aulas amigables que él mismo gestione y controle.

En la revisión realizada de la postura de diferentes autores con respecto a la formación docente, resulta valioso para la presente investigación las opiniones compartidas por estos, al señalar la visión de formación como proceso de construcción y transformación, que se va desarrollando a partir de la práctica pedagógica que el profesor diariamente realiza en el aula de clase, la cual se nutre de una realidad específica, de los aportes de sus estudiantes, de la autorreflexión que lleve a cabo el docente y de la identificación de sus propias habilidades, limitaciones, creencias y valores; más allá de cumplir con cualquier patrón preestablecido por una institución específica.

Ahora bien para que se alcance un proceso de formación, es necesario que la persona esté implicada y que exista un contexto favorable al cambio de experiencias e interacciones, a través de procesos creativos, analíticos y reflexivos. Así lo evidencia

Pestana (2003) al mencionar que el proceso de formación docente se convierte en un propósito personal del desarrollo del profesor universitario cuando se relacionan los proyectos de preparación personal e institucional, espacio en el cual la revisión y análisis de la propia práctica contribuirán a la actualización del diseño curricular y, en consecuencia, a la satisfacción de necesidades y exigencias del contexto.

Avanzando con la idea de la formación como proceso se hace referencia al enfoque socioformativo planteado por Tobón (2010), el cual busca potenciar en el maestro sus habilidades comunicativas, empíricas, de autorreflexión, la formación humana integral, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico y la vivencia cultural; a través de ambientes de formación flexibles, dinámicos, retadores; en los cuales, la resolución de problemas motiven la articulación de saberes. En esta misma línea, Lopes y Blázquez (2012) plantean que la formación es un proceso en el cual, de una manera dinámica y continua se va construyendo la identidad personal y profesional del profesor como resultado de la interacción con los pares y con diferentes contextos.

Si bien la formación es un proceso que acompaña la vida de un docente independientemente del nivel en el cual cumple su función profesional, en el campo universitario la formación ha sido estudiada resaltando algunos elementos particulares que permiten verla como un proceso de desarrollo profesional que no está enmarcado en un periodo formativo determinado, sino que se convierte en una perspectiva de aprendizaje voluntario durante toda la vida y que pretende satisfacer necesidades personales e institucionales. En consecuencia, en la actualidad, la formación además de ser entendida como un proceso continuo que acompaña la vida del docente, involucra aspectos académicos, personales, sociales, cognitivos y emocionales.

A partir de esto, el proceso de formación del profesor universitario debe entenderse como complejo no unívoco, caracterizado por cambios constantes, condicionado por múltiples factores, diferentes concepciones y en el que no existen fórmulas predeterminadas que garanticen fielmente una experiencia de aprendizaje y menos aún en lo que hace referencia a los roles profesionales.

Esto lo corroboran Aramburuzabala, Hernández-Castilla y Ángel-Urbe (2013) al manifestar que las políticas de formación docente que se implementan en las universidades están sustentadas por determinadas teorías, modelos o tendencias originales y combinadas entre ellas que merecen ser explicitadas, cuestionadas y revisadas críticamente. Sólo así, haciendo explícitos los modelos subyacentes se podrán vislumbrar nuevos enfoques formativos ajustados a las necesidades actuales

para ser aplicados en las diferentes etapas de formación docente. De allí que la reflexión sobre la práctica pedagógica sea uno de los ingredientes claves para la formación docente y un medio para poder mejorar a través de respuestas ante el reto didáctico que ha de afrontar el educador en su formación.

Sin embargo, al examinar la formación docente a lo largo de la historia, se puede señalar que con el paso del tiempo, se ha producido un aumento de las exigencias que se hacen al profesor, pidiéndole asumir cada vez mayor número de responsabilidades. Díaz Quero (2013) lo evidencia argumentando que aparte del dominio disciplinar, el docente debe ser un facilitador de los aprendizajes, un promotor social, un cuidador del equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, inclusive responder por los conflictos político-sociales que se presentan, pues se le atribuye la causa a un problema educativo.

En consecuencia, la formación del docente no puede considerarse como una actividad aislada o como un conocimiento autónomo e independiente de la investigación, pues está vinculada a los marcos y supuestos teóricos que predominan en cada contexto social y que lo nutren durante su práctica cotidiana, por ello se le denomina permanente.

Para Imbernón (1999) la formación permanente es entendida como cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, las creencias y los conocimientos profesionales con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión. Es necesario, agrega el autor, considerar la formación permanente como un subsistema específico dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno.

Un aspecto importante a considerar en la formación permanente lo acota Porlán (2000) cuando hace referencia a la necesidad de incluir la investigación en este proceso con la finalidad de transformarlo en flexible, abierto y cooperativo. Así, el profesor modifica sus esquemas de actuación, sus modelos y teorías; el contexto escolar evoluciona mostrando avances en el aprendizaje de los estudiantes, la dinámica de clase y las interacciones entre profesores-alumnos y el contexto científico también cambia en cuanto a las teorías de la enseñanza y el diseño curricular.

Por su parte, Camargo, Calvo, Franco, Vergara, Londoño, Zapata y Garavito (2004) afirman que la formación permanente del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica de una

manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende, por lo cual concibe al profesor como un profesional capacitado para reconstruir el conocimiento pedagógico a partir de la experiencia que vive diariamente.

Al analizar la formación del docente, refieren los autores recién mencionados, es importante hacerlo considerando los siguientes aspectos: la disciplina que debe transmitir el profesor la cual determina necesidades de formación científicas específicas, el saber pedagógico que se relaciona con el dominio tanto de enfoques y modelos pedagógicos, didácticos y curriculares como de los componentes fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por último, la práctica pedagógica que debe ser comprendida en su sentido heurístico para lo cual el profesor requiere de reflexión e investigación.

Compartiendo esta visión, Castillo y Cabrerizo (2006) afirman que la formación permanente ha de articularse, principalmente, en una reflexión del profesorado sobre su práctica docente, que le permita examinar su teoría implícita de enseñanza, sus esquemas de funcionamiento y sus actitudes. Por ello, es vital la consciencia que desarrolle el profesor sobre la importancia de mantenerse en formación; pues si bien es cierto que con la práctica cotidiana se va aprendiendo, también lo es la necesidad de adquirir herramientas y estrategias cada vez más fundamentadas y coherentes con la realidad. Así, en la actividad diaria, ambos elementos se integran a partir de la capacidad didáctica del docente, concibiendo profesionales activos y reflexivos de su propias enseñanza.

En el ámbito universitario, la formación permanente presenta como característica central las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto de la asignatura, las cuales favorecen la transmisión e imitación de la cultura académica y profesional, además de fundamentar las decisiones didácticas que toman los docentes. El profesor universitario aprende a serlo en la mayoría de los casos basado en su experiencia de estudiante, el modelo empleado por sus profesores, la observación e intercambio de opiniones con sus colegas, las indicaciones dadas por la institución y por las demandas que sus estudiantes presentan.

Esto quiere decir, que el profesor universitario aprende a serlo más por experiencia que por formación. Así lo ratifica Díaz Quero (2013) al afirmar que la mayoría de las instituciones formadoras contribuyen con un bajo porcentaje de los

saberes y dominios que se pueden auscultar en la vida profesional, el mayor porcentaje procede de las múltiples relaciones contextuales que se dan en la sociedad.

Dentro de la etapa de formación permanente, resulta significativo para este estudio resaltar dos procesos que deben darse durante este periodo para desarrollar las competencias de un profesor emocionalmente inteligente, estos son: la formación pedagógica y la formación integral. En cuanto a la formación pedagógica, la cual hace referencia a las formas específicas de enseñar en una unidad curricular particular, parece ser un aspecto de menor interés que la formación disciplinar, a pesar de su gran importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier etapa de formación. En lo que respecta a la educación superior, Imbernón (2000) indica que en la docencia universitaria la formación pedagógica es necesaria, entre otros factores para: afrontar los cambios psicopedagógicos propios de esta etapa, adaptarse a los nuevos sistemas educativos y sociales, responder a las exigencias sociales y a las políticas educativas de los diferentes gobiernos y adquirir la formación como proceso que permite la adaptación a la incertidumbre y el cambio.

Pestana (2003) manifiesta que la formación pedagógica hace referencia al desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos requeridos en la práctica docente, agrega además que, en la región latinoamericana existe la intencionalidad jurídica para llevar a cabo programas de formación pedagógica y científica. No obstante, son muy pocas las instituciones de educación superior que posean planes institucionales reconocidos y estructuras organizativas idóneas que aseguren su viabilidad, consistencia y permanencia.

Por su parte, Martínez (2004) resalta la importancia de formar al docente en el dominio de un repertorio de modelos y teorías pedagógicas que orienten su práctica, creando así la conciencia de flexibilidad y creatividad que debe caracterizar el desarrollo de la enseñanza. Esto le permite al profesor desarrollar su competencia profesional y afrontar de la mejor manera posible las dificultades que se generen en el aula de clase.

A partir de estos planteamientos es oportuno señalar que la madurez pedagógica es alcanzada por un formador en la medida que conoce y aplica un mayor número de modelos educativos; logrando a partir del diagnóstico de las necesidades de sus estudiantes elegir el modelo idóneo en el cual fundamentar la enseñanza. Por tanto, si el profesor carece de formación pedagógica permanente por parte de la institución en la que desarrolla su práctica educativa, debería ser asumida por sí mismo como un

compromiso que se deriva de su vocación, para desempeñar de manera adecuada su trabajo cotidiano.

Al hablar de formación integral, se plantea la formación vista más allá de un área disciplinar, la cual no debe concentrarse exclusiva y prioritariamente en los aspectos técnicos, es decir, ese proceso de formación continua no puede únicamente incluir la experticia en un área de conocimiento, sino contemplar también contenidos éticos, culturales, desarrollo de competencias sociales, afectivas, comunicativas, asertivas, empáticas, actitudes morales, entre otras.

Para Prieto, Zambrano, Castillo y Fernández (2009) la formación integral del profesor debe trascender el estrecho esquema de un buen profesional y sustituirse por una concepción más amplia y humana, entendida como un sujeto que orienta su actuación con independencia y creatividad sobre la base de una sólida motivación que le permita perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales, basado en sus conocimientos y habilidades desde una óptica ética y valorativa.

Sin embargo, para que este proceso de formación integral pueda instaurarse en el docente, se requiere de la disposición personal del profesor; ya que de manera favorable, debe aceptar la crítica por parte de sus compañeros y estudiantes, saber manejar la incertidumbre y la vulnerabilidad, respetar la diversidad de opiniones, actitudes, pensamientos, emociones y condiciones. Para ello, señala Díaz (2013) que el docente debe hacer uso de la metacognición a lo largo de su proceso formativo, tomando conciencia de por qué y para qué es docente, lo cual ayudará en la adquisición de conocimientos y desarrollo de destrezas en todas sus áreas, alcanzando un desempeño con significancia y trascendencia.

Un profesor hoy en día, señala Gimeno (2011), necesita ser un intelectual bien formado en uno o varios campos específicos del saber, debe transmitirlo de una manera interesante a sus estudiantes, a quienes también tiene que tratar de forma adecuada. Por ello, deberá situarse en el lugar en el que vive: el contexto social, cultural, histórico y pedagógico; también debería ser capaz de trabajar en equipo y estar perfeccionándose constantemente porque la vida cambia mucho más de prisa de lo que cambian las aulas, elementos suficientes para pensar en una formación integral más que únicamente disciplinar.

Al respecto Peña (2016) puntualiza que el perfil requerido por el profesor del siglo XXI incluye competencias humanas y cognitivas que le permitan articularse de manera efectiva a los fenómenos que se producen en la sociedad. También debe contar

con la capacidad de establecer y mantener un diálogo profundo y auténtico con sus alumnos, una actitud creativa, activa, responsable y emprendedora dispuesto a superar las limitaciones del contexto, debe potenciar los principios y valores éticos que posea, así como su sentido de pertenencia y compromiso con la finalidad de promover en sus estudiantes el desarrollo del conocimiento crítico, reflexivo e interdisciplinario, basado en saberes científicos y tecnológicos para comprender la cultura y realidad nacional; competencias que el profesor puede alcanzar y potenciar si se plantea una formación permanente e integral.

Teniendo en cuenta el propósito de esta investigación es importante mencionar la visión de Guzmán y Oviedo (2009) con respecto a la formación integral, en la cual ellos resaltan que es aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización, afina la sensibilidad, edifica el desarrollo moral y abre el espíritu al pensamiento crítico. Una formación será integral en la medida que asuma al aprendiz en su totalidad, y lo considere no solo como un ser cognoscitivo, sino también como un ser social, afectivo, ético, estético y crítico; conceptualización que coincide con los planteamientos de la inteligencia emocional.

#### **La personalidad del Docente.**

Al entender que el docente es un modelo de actuación para sus estudiantes, se implica necesariamente el desarrollo del profesor como persona integral más allá del rol que desempeña en el aula de clase; resaltando una conducta coherente que muestre correspondencia entre lo que dice y hace, cuyo desempeño refleje la combinación entre la guía en la construcción de conocimientos y la práctica de su filosofía de vida.

Guzmán y Oviedo (2009) manifiestan que la personalidad del docente es fundamental en el desarrollo y progreso del proceso de aprendizaje de sus estudiantes; pues a pesar del maestro poseer los conocimientos científicos sobre el trato adecuado a los alumnos, sus rasgos de personalidad impiden, en muchas ocasiones, su aplicación. Este planteamiento lo complementa Londoño (2015) al resaltar que la persona del docente adquiere un valor dentro de su desempeño profesional, pues es a partir de esta que se compromete consigo mismo, con los conocimientos, con la cultura profesional, con los estudiantes, con los colegas y con la comunidad.

Profundizando un poco más en la personalidad del maestro están los valores, los cuales son creencias que una persona considera como cualidades estimables que fundamentan su actuación. Son una realidad sistemática que ubica a la persona en relación consigo mismo y con los demás, para fortalecer la realización del ser humano

como persona integral, permitiendo la participación de todos en el aprendizaje y creciendo a partir de sus reflexiones (Ríos, 2004). En el docente es ineludible precisar que sus valores van a permear el desenvolvimiento que muestre en el contexto educativo, tanto en su trabajo de aula como en la interacción que establezca con los estudiantes y colegas.

Aunado a lo descrito está la concepción que el profesor tenga sobre lo que es un docente, pues dicha concepción será la base del desempeño en su práctica profesional. Así lo deja ver Marcelo (1995) cuando apunta que un profesor es el resultado de la coherencia entre sus concepciones docentes y su práctica en clase, es decir, entre su intención y sus estrategias.

Jiménez y Correa (2002) por su parte indican que las concepciones de los profesores sobre la docencia se relacionan con las competencias docentes, pues aquellos maestros que consideran el aprendizaje como formación, entienden la docencia como transmisión de información a sus estudiantes y utilizan estrategias didácticas centradas en el profesor; mientras que aquellos que creen que aprender supone un cambio y desarrollo de los estudiantes, definen enseñar en términos de ayuda al alumno y enfocan su docencia desde el punto de vista del aprendiz.

De igual manera, se ha dicho que el profesor actúa guiado por sus esquemas, los cuales dirigen su actuación, sin analizarlos ni construirlos conscientemente. De esta forma, el profesor puede enjuiciar y valorar las situaciones concretas, tomar decisiones o resolver problemas durante su ejercicio docente a través de dichos esquemas, producto de una formación integral que vas más allá de la recibida en su preparación académica (Porlán, 2000).

El profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias continuadas, señala Gimeno (2011); por lo cual cualquier innovación que se le proponga alterará sus apoyaturas conceptuales, los mecanismos de seguridad personal y su propio autoconcepto. Por su parte, Barrón (2015) indica que las concepciones de los docentes juegan como herramientas o barreras que les permiten ya sea interpretar la realidad o impedir la adopción de perspectivas y cursos de acción diferentes, las cuales no son estáticas, se transforman en la medida que el profesor y su entorno cambian paulatinamente.

Por ello, el pensamiento docente constituye un marco de referencia integrado por un cúmulo de teorías implícitas, representaciones, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes,

intereses y valores que son susceptibles de influir en la selección de criterios para tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Al revisar los planteamientos de estos autores queda en evidencia que la dimensión personal del docente no puede ser excluida del análisis de esta investigación, pues la actuación del profesor en su práctica pedagógica es permeada por la integralidad de su persona.

Debido a esto, un elemento a resaltar en este apartado son las competencias que requiere un docente para desempeñarse de acuerdo con la realidad actual, perfil ideal que debe permitir moldear la personalidad del profesor en ejercicio. Al hablar de competencias es oportuno señalar que Tobón (2005) las conceptualizan como procesos cognitivos-afectivos complejos que las personas utilizan para resolver problemas, realizar actividades de la vida cotidiana y del contexto laboral, transformando la realidad en la cual están inmersos. Para ello, integran el saber ser, el saber conocer y el saber hacer, teniendo en cuenta los requerimientos del entorno, las necesidades personales, la incertidumbre y asumiendo las consecuencias de sus actos.

En este sentido, Perrenoud (2009) plantea que el docente debe desarrollar competencias que le permitan el saber (competencias teóricas para adquirir nuevos conocimientos y teorías de aprendizaje), el saber hacer (competencias para utilizar herramientas educativas tecnológicas), el saber estar (competencias sociales y emocionales que favorezcan el feedback, procesos de grupo, trabajo en equipo, relaciones interpersonales y negociación) y el hacer saber (competencias psicopedagógicas que promueven métodos de enseñanza, de tutoría, orientación profesional e individualización del aprendizaje).

En cuanto al ámbito universitario, Zabalza (2003) manifiesta que el profesor de requiere competencias asociadas con la planificación de procesos de enseñanza y aprendizaje, selección y preparación de contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejar la tecnología, comunicarse y relacionarse con los alumnos a partir del clima que se construya en el aula, tutorizar los procesos de formación de cada estudiante, evaluar la formación que recibe el estudiante en el área disciplinar que imparte, identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Los autores anteriores describen un conjunto de competencias distribuidas en diferentes áreas del ser, reconociendo que el profesor requiere un desarrollo integral

para afrontar de manera eficaz su práctica pedagógica. En consecuencia, las competencias socioemocionales no pueden estar ausentes de esta visión, así lo refiere Mas (2012) cuando subraya que en la actualidad existe la necesidad de delimitar el perfil competencial para que el profesorado universitario desarrolle adecuadamente sus funciones, tareas y roles asignados, pasando de ser un transmisor de conocimientos a ser un orientador del proceso de aprendizaje de los alumnos, para lo cual debe desarrollar competencias pedagógicas, de tutorización, comunicativas, curriculares, de investigación, de interrelación, de gestión, de enseñar en y para la diversidad.

En consonancia con estas ideas, Díaz (2014) manifiesta que el desarrollo de las competencias socioemocionales del docente son necesarias para su bienestar personal y para la efectividad a la hora de llevar a cabo la enseñanza; ya que el profesor es un referente no solo por lo que enseña y cómo la hace, sino también por cómo se relacionan, sienten, interactúan y desenvuelven en distintas situaciones y escenarios.

Por su parte, Espinoza-Freire, Tinoco-Izquierdo y Sánchez-Barreto (2017) afirman que las competencias a resaltar en un docente de calidad guardan relación con la capacidad de escucha, comprensión, apoyo a los estudiantes en los diferentes problemas que presenten durante su vida académica, social o familiar; responsabilidad, flexibilidad, cooperación, creatividad, dedicación, empatía y calidez; todas competencias que pertenecen al área socioemocional.

Ahora bien, la expresión de la personalidad del docente en el aula no solo se manifiesta con palabras, sino que se evidencia a través del lenguaje no verbal, lenguaje predilecto de expresión de las emociones. Goleman (1996) afirma que cuando las palabras de una persona discrepan con lo que se manifiesta con su tono de voz, ademanes, gestos u otro canal no verbal, la verdad emocional está en la forma en que la persona dice algo en lugar de aquello que dice, con la característica de que estos mensajes no verbales casi siempre se perciben de manera inconsciente, respondiendo a ellos de la misma manera.

En un aula, este aspecto resulta de gran importancia para el desarrollo de la dinámica de la clase, pues el lenguaje no verbal es continuo, está presente a través de manifestaciones más allá de las palabras, a las que sí se les presta la debida atención pueden ser percibidas con facilidad. Estas son: la pauta y el ritmo del discurso, el espacio interpersonal, los gestos y postura, el contacto visual, el tono y volumen de la voz y la presentación personal (Shapiro, 2008). Por tanto, el lenguaje no verbal está muy relacionado con las emociones, impregna la clase de sentimientos que pueden

favorecer o interferir su desarrollo, dependiendo del manejo que tenga el docente al respecto.

### **El Ejercicio Docente.**

Si se considera la idea compartida que plantea al conocimiento y al saber como sinónimos, se podría pensar que si un docente conoce las teorías relacionadas con su área disciplinar y con la educación, estaría capacitado para enseñar. Sin embargo, hay pruebas que desmienten esta afirmación, resaltando la necesidad de tener claro a qué hace referencia el ejercicio docente.

Para Espinosa (2014) el ejercicio docente es el conjunto de acciones que realiza el profesor durante el desarrollo de su actividad pedagógica y guarda estrecha relación con la calidad y eficiencia con que cumple sus labores, entre ellas: propiciar un ambiente de aula agradable en el cual los estudiantes se sientan a gusto, mantener buenas relaciones interpersonales, preparar actividades de enseñanza que favorezcan la construcción de conocimientos y motivar al alumno a expresar sus pensamientos e ideas sin temor.

Esto permite señalar que además de la formación y la personalidad del profesor hay otros elementos que influyen en su ejercicio profesional, siendo uno de gran importancia la vocación, conocida de manera cotidiana como la inclinación que el individuo manifiesta hacia una profesión o carrera concreta. En la docencia, el concepto vocación ha evolucionado y adquirido significados nuevos en los distintos momentos históricos de la educación; para Larrosa (2010) desde el punto de vista de las transformaciones sociales, el cambio operado en el concepto de vocación se evidencia en el incremento de las exigencias de la familia y de la sociedad con el profesorado, demandando nuevas funciones y una mayor calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El ejercicio docente está permeado por la vocación, pues en el desarrollo de su práctica pedagógica el maestro deja ver sus gustos, características, valores, pensamientos y expectativas. Agrega Larrosa (2010) que la vocación o compromiso personal para actuar como profesional motiva al docente a conocer las exigencias de la tarea, sus conocimientos específicos, actuando éticamente y con la capacitación adquirida a través de la práctica, que va unida al porqué y al cómo. Por su parte, Esteves (2003) entiende la vocación como la inclinación de una persona hacia un arte u oficio; resaltando que en el ámbito educativo, no sólo demuestra interés por enseñar

conocimientos, sino por establecer una relación excelente con el estudiante, guiándolo con valores, actitudes y habilidades hacia una vida mejor.

Aunado a la vocación, otro elemento que enriquece la acción del docente en el aula es la investigación, proceso que tiene como objetivo, además de la generación de conocimientos, la mejora en la calidad de la enseñanza. En la perspectiva actual, es conveniente que el profesor desempeñe su trabajo centrado en el desarrollo de competencias que le faciliten la investigación y la práctica en aula, pues desde la investigación el docente genera conocimiento para enriquecer su labor y además reflexiona sobre su práctica diaria con el propósito de realizarla con eficacia y agrado.

La enseñanza y la investigación son actividades que se complementan, interrelacionan y retroalimentan mutuamente. No obstante, para muchos profesores la investigación es una actividad opcional y dispensable que lleva a cabo por alcanzar desarrollo profesional o promoción académica (Castillo y Cabrerizo, 2006). En el espacio universitario, la investigación nutre el ejercicio docente manteniendo actualizado al profesor en su área disciplinar y en el dominio pedagógico; de lo contrario, se observan profesores que como indican los precitados autores, recitan en cada curso los mismos contenidos, con los mismos ejemplos y con las mismas actitudes; pues según su apreciación, le han dado buen resultado.

Por su parte, Díaz (2013) afirma que la investigación le permite al docente aprender con significado y asumir responsabilidades con agrado en la institución educativa ya que responde a sus problemas disciplinares y pedagógicos. Londoño (2015) agrega a esta postura, que la investigación resulta una de las mayores oportunidades en la producción del conocimiento, puesto al servicio del ejercicio docente; lo que resalta la importancia de desarrollar la competencia investigativa en la formación permanente del docente en ejercicio.

Ahora bien, otro aspecto relevante a considerar en el ejercicio docente es la planificación, proceso utilizado por el docente para organizar su actuación; en palabras de Castañeda y Perafán (2015) le permite al profesor mantener, reformar o replantear las actividades de aula a partir del análisis de sus pensamientos y acciones de enseñanza. Además, las rutinas o plan mental preestablecido por el maestro, se realiza, reorienta o adapta según el comportamiento de los estudiantes reduciendo la improvisación en el aula.

Para Chacón y Escobar (2013) la planificación debe considerar el carácter situacional del hecho pedagógico, que hace que cada aula y cada jornada tenga una

condición imprevisible, a pesar de las rutinas; por lo que se requiere capacidad de respuesta ante lo inesperado, condición que el profesor debe tomar en cuenta al momento de planificar. Aunado a esto, pocas veces la planificación se concreta en la realidad del aula pues al profesor se le hace difícil cristalizarla en su práctica pedagógica, así se observa distancia entre lo que planifica y lo que realiza en el aula.

Aunado a esto, el ejercicio docente se hace tangible en el aula de clase a partir del rol que este asume para dirigir su actuación, considerando que la elección de dicho rol va a depender de una serie de elementos que confluyen, como son: la formación, la personalidad y las experiencias previas, entre otros. A continuación se describen diferentes roles que muestra el maestro en su práctica pedagógica.

Se inicia esta descripción con el Docente Tradicional, maestro que se limita a la transmisión de conocimientos, generalmente desconectados entre sí, los cuales deben ser memorizados por el estudiante de manera literal, al no estar relacionado con el resto de los contenidos que posee el aprendiz. Su objetivo es el orden, uso eficiente del tiempo y desarrollo de destrezas en la adquisición de conocimientos, mostrando avances exclusivamente en el área cognitiva (Beltrán, 1993).

A estos planteamientos, Palacios (2007) agrega que la conducta del maestro tradicional es la que define las posibilidades de desarrollo del estudiante, pues lo convierte en un agente pasivo y dependiente debido a que la actividad e iniciativa son acaparadas por el docente. Esto permite suponer, que ante el liderazgo de un docente tradicional, la formación de los estudiantes se centra en el desarrollo del área cognitiva en detrimento de sus demás áreas de funcionamiento.

Compartiendo varias características con el maestro tradicional está el Docente Autoritario, concebido por Guzmán y Oviedo (2009) como aquel que fija límites e impone controles a los alumnos para que se comporten de forma socialmente aceptada. Aplica reglas y reglamentos estrictos que incluyen castigos y pocos reconocimientos, elogios o cualquier otro tipo de aprobación. No anima a los estudiantes a tomar decisiones, al contrario les indica lo que hay que hacer sin explicar las razones. Es temido más que respetado y cree que el control impuesto desde su rol de docente es esencial para el aprendizaje.

El docente autoritario basa su trabajo de aula en la disciplina y el orden, sin implicaciones y conexiones con el alumno; lo que genera espacios de aprendizaje controlados mediante conductas punitivas, manteniendo el énfasis de la enseñanza en el desarrollo del área cognitiva del aprendiz (Extremera, Rey y Pena, 2016).

Ahora bien, una perspectiva más reciente la ocupa el Docente Mediador cuyo rasgo resaltante es la reflexión, que le permite al profesor dejar de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en mediador activo que desde la práctica reconstruye su propia teoría y participa así en el desarrollo significativo del conocimiento (Porlán, 2000).

En palabras de Gimeno (2011) el docente que asume el rol mediador es un agente que media el conocimiento que los alumnos aprenden, pues intercede entre el currículo establecido, el estudiante y la cultura, a través del nivel cultural que en principio él tiene, el cual le permite asignarle un significado al currículo en general y al conocimiento particular que transmite, mostrando actitudes específicas hacia el conocimiento. De allí su papel decisivo, pues además de la postura pedagógica asumida frente al conocimiento, están presentes los sesgos que introduce desde su visión personal.

Tejada (2002) manifiesta que a pesar de todos los cambios que se observan en el profesor cuando asume el rol de mediador, continúa siendo un elemento clave en el proceso educativo, aunque su actuación debe apuntar más al de un mediador colaborativo que fomenta la participación porque acepta que ya no es el dueño del conocimiento. Debe contar con habilidades organizativas importantes, estar abierto a la experimentación, dispuesto a modificar su metodología de enseñanza cada vez que sea necesario, propiciar la interacción con los estudiantes y el protagonismo de los alumnos como responsables de su propio proceso de aprendizaje.

Plantean Castillo y Cabrerizo (2006), que los cambios que se han producido en la sociedad del conocimiento y los avances tecnológicos asociados, obligan a replantear el rol del profesor; ya no como centro de información, sino como facilitador de la misma. Si bien, es cierto que hoy la información no sólo la tiene el profesor, sino que está fácilmente disponible en los medios tecnológicos, también es cierto que para que la información se transforme en conocimiento, el estudiante sigue necesitando de la ayuda experta que le proporciona el docente.

Por ello, desde este rol, el profesor tiene conciencia de que sus propuestas no sólo se soportan por la calidad de sus conocimientos, sino por el método de transmisión que utiliza. En consecuencia, es receptivo con sus estudiantes, sensible a los cambios generados durante la clase, interesado en los conocimientos previos de sus alumnos sobre el tema que se discute y generador de discusión y reflexión (Manrique, Pérez y Palma, 2009).

Todo esto significa que el profesor mediador a pesar de hacer uso de diferentes herramientas, estrategias y recursos para enseñar, mantiene tres premisas durante su desempeño, que son: informar a sus estudiantes sobre el significado, la relevancia a futuro y la intención compartida de la tarea de aprendizaje, de manera que ellos puedan ver el valor que ésta tiene en lo personal y en un contexto cultural amplio.

Ahora bien, Tébar (2017) manifiesta que un docente mediador es optimista, pues cree en su función modificadora y potenciadora del ser humano, valora la relación empática y confiable que establece con sus estudiantes, la cual le permite adaptarse al ritmo, estilo y capacidad del aprendiz, protagonista de cada proceso de aprendizaje y desarrollo. Aprecia y aplica la formación permanente, posee vocación y modela a través de su actuación lo que enseña. Cuenta con un proyecto formativo que lo guía en su ejercicio docente, mantiene una actitud positiva, sentido crítico, búsqueda de la verdad y comprensión afectiva; características que conforman el perfil para responder a las necesidades de la sociedad y refleja el desarrollo de la inteligencia emocional del profesor que asuma este rol.

Como última perspectiva se presenta al Docente del Siglo XXI, término con el cual diferentes autores hablan del profesor que se requiere para la realidad educativa actual. Perrenoud (2009) afirma que un docente del siglo XXI debe contar con competencias para organizar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, favorecer la enseñanza mutua, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y trabajo, fomentar el trabajo en equipo, participar en la gestión de la institución en la cual labora, implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión y organizar su formación continua; lo que lo convierte en un profesional reflexivo, investigador, con disposición para formarse.

Como respaldo a lo planteado, se tiene la postura de Castillo y Cabrerizo (2006) quienes argumentan que el profesor del siglo XXI debe guiar el proceso académico a partir de su dominio disciplinar y de la implementación de estrategias y recursos diversos que favorezcan el aprendizaje. También debe ser un orientador personal, capaz de ajustar el proceso de enseñanza a las necesidades, intereses y dificultades de cada estudiante, generar un ambiente propicio y dinamizador que promueva el aprendizaje a partir de la comunicación y el trabajo entre pares, motivador del estudiante hacia su participación activa y directa, evaluador formativo en función del progreso particular, dejando atrás tareas meramente transmisivas.

Para complementar esta visión, Villarroel y Bruna (2017) afirman que existen tres dimensiones que no pueden estar ausentes al momento de pensar en el docente universitario del siglo XXI, que son: la dimensión básica que contempla las competencias cognitivas asociadas al conocimiento de la disciplina, trabajo en equipo, colaboración con otros, capacidad de expresar y explicarse adecuadamente a nivel oral y escrito, manejo de las tecnologías de la información, compromiso y ética profesional.

La dimensión específica que reúne a las competencias pedagógicas, didácticas y evaluativas a través de la utilización de distintas estrategias y herramientas para el desarrollo de la experiencia de aula. La dimensión transversal la cual tiene relación con la capacidad metacognitiva, autocrítica y reflexiva del docente, lo que le permite ser empático, vincularse adecuadamente con los alumnos, cuestionar y mejorar sus prácticas docentes en medio de un clima de aula positivo, la investigación y reflexión por parte del profesor sobre sus propias prácticas pedagógicas.

Al revisar los planteamientos de los diferentes autores previamente citados se puede observar que independientemente de la etapa en la cual ejerza su función, el docente asume un rol para guiar su ejercicio docente, en el cual requiere contar con un conjunto de competencias profesionales y personales que abarcan las diferentes áreas de desarrollo del ser.

Es decir, se muestra la importancia de la formación permanente y reflexiva por parte del educador, que le permita potenciar su conocimiento disciplinar, sus competencias cognitivas, socioemocionales, morales, comunicativas, tecnológicas, pedagógicas y didácticas, todas requeridas con igual importancia en su práctica pedagógica diaria. Resulta relevante considerar la postura aportada por la IE al respecto, ya que estimula la formación integral de los docentes para ser modeladores y guías de ciudadanos competentes, autónomos y felices, asumiendo el rol mediador en la enseñanza.

En consecuencia, como retribución de su labor, el profesor que ha llevado a cabo su ejercicio docente con identidad y vocación, se siente satisfecho y valora positivamente su acción. Así lo manifiestan, Cantón y Téllez (2016) al mencionar que la satisfacción profesional es una función del grado en que las necesidades personales del individuo están cubiertas en la situación laboral, pues las características del puesto de trabajo se ajustan a las normas y deseos de los grupos que el individuo considera como guía para su evolución del mundo y para su definición de la realidad social.

Vale la pena destacar que en la satisfacción profesional confluyen los tres ámbitos: afectivo, cognitivo y actitudinal, es decir, que al evaluar perceptivamente cómo es la vida laboral, se despierta en la persona una emoción y en función de si es positiva o no, se genera un pensamiento y se asume una actitud. En el caso de los profesores, obviamente serán percibidos por sus estudiantes, influyendo en la relación que se establece entre ellos y en el desarrollo de los procesos propios del aula.

## ***La Enseñanza***

### **La Enseñanza como Proceso.**

La enseñanza no es un simple procedimiento de transmisión de contenidos, método instruccional o aplicación de un diseño curricular. No se restringe a una acción dentro de una institución académica, sino es un conjunto de elementos y aspectos que se evidencian en contextos y dimensiones múltiples.

Así, Porlán (2000) plantea que la enseñanza no puede ser concebida en su totalidad como la suma de un limitado número de conductas aisladas de enseñanza efectiva a menudo denominadas destrezas, más bien ha de comprender la relación con las intenciones del profesor y la complejidad situacional. Durante la clase el profesor suele actuar guiado por los planes previamente establecidos, esto le permite simplificar la compleja realidad del aula pues sus esquemas de conocimiento y las rutinas generadas en la planificación funcionan como un filtro cognitivo de la realidad.

Por su parte, Gimeno (2011) manifiesta que las creencias epistemológicas de los profesores se conectan con los estilos pedagógicos que adoptan; sin embargo, como fruto de la presión social marcada por el conocimiento científico y tecnológico, la perspectiva global dominante en la enseñanza es la cientificista, en detrimento de posturas hermeneúicas o críticas. Se acentúa el valor de la objetividad, de la estructura interna del conocimiento y se relegan las preocupaciones personales, la totalidad del ser que conoce, las implicaciones y causas sociales del conocimiento.

Es durante el desarrollo de la enseñanza cuando los conocimientos científicos se transforman en saberes, en virtud de la intermediación de la cultura y de los procesos de apropiación y adecuación trazados por las distintas demandas que se le hacen al maestro, reconociendo como actividades principales del docente en el desarrollo de la enseñanza el apropiarse del conocimiento de la disciplina que guía, reflexionar sobre su experiencia y el modelo didáctico adecuado que garantice el mejor desenvolvimiento de la práctica pedagógica.

La concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje que tienen los profesores es de vital importancia para su desempeño y estas se construyen más desde la experiencia de vida que desde la preparación formal recibida. Para Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz (2006) dichas concepciones son una herencia cultural de educación y transmisión de conocimientos, mucho más implícitas que explícitas, que proporcionan creencias con las cuales se configuran representaciones eficaces del mundo físico y social. Es decir, que más allá de lo que un profesor sabe sobre la enseñanza y el aprendizaje, están las creencias o teorías profundamente asumidas sobre lo que son estos procesos que rigen sus acciones, a veces sin saberlo, pero llegando inclusive a enfrentarse con la instrucción formal recibida.

Sin querer contardecir lo planteado sino complementarlo, se tiene la postura de Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quinceno, Sáenz y Álvarez (2011) quienes señalan que la enseñanza ha jugado siempre un papel muy importante en los discursos sobre la educación, la pedagogía y la didáctica, inclusive ha sido un concepto que requiere de una práctica para definirlo y de los fines de la educación para pensarlo en relación con la sociedad. Enseñar es tratar contenidos de las ciencias en su especificidad, con base en técnicas y medios para aprender, en una cultura dada con fines sociales de formación, logrando la materialización y transformación de los conocimientos en saberes en virtud de la intermediación de la cultura.

Sin embargo, el docente no solo tiene una concepción de la enseñanza también la tiene del estudiante, la cual se crea a partir de su marco referencial. De esta manera, con base en su visión de la enseñanza, del aprendizaje, de su rol en estos procesos, construye el perfil del aprendiz más allá de los lineamientos que plantean las diferentes teorías al respecto. En este sentido, Solé (1997) aduce que cuando un profesor entra en su clase trae consigo una visión de sus alumnos que indudablemente influye en lo que va a proponer, en cómo va a proponerlo y en cómo va a valorarlo; recíprocamente, la percepción que los alumnos tienen de sus profesores va a hacer interpretar de un modo u otro dichas propuestas, en el sentido que unos y otros atribuyen a lo que deben hacer interviene cómo cada uno se ve a sí mismo, cómo cada uno ve al otro y cómo cada uno cree que el otro lo ve a él.

Al respecto, Martínez (2004) indica que todas y cada una de las acciones que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza están inspiradas en determinadas concepciones, entre las que destaca la visión que el maestro tiene del alumno y de las cualidades que como aprendiz debe alcanzar; pues a partir de ellas dirige su práctica

educativa de manera explícita o implícita, sus intenciones, metas y objetivos académicos.

Esto quiere decir que la motivación de un alumno por aprender no es responsabilidad únicamente suya, incluso que en ocasiones muestre intención de aprender y en otras solo de cumplir puede explicarse a partir de los aspectos que pertenecen al área emocional, relacionados con la representación que hace de la situación, las expectativas que genera, su autoconcepto y la relación que establece con el profesor, en la cual va inmerso la concepción que este tiene sobre el desempeño que espera del estudiante; la articulación de todas estas teorías explícitas e implícitas orientan el desarrollo diario de la práctica pedagógica en un aula de clase.

Por tanto, un aspecto que puede contribuir en el desarrollo de la enseñanza ajustada a las necesidades actuales es el afecto. González y González (2000) manifiestan que la afectividad es un conjunto de sentimientos expresados a través de acciones entre personas en cualquier contexto social en el que estén inmersos los individuos; resaltando que en los espacios educativos se crean redes invisibles entre profesores y estudiantes generando dinámicas propiciadoras de enlaces positivos o no, entre estos.

El aula de clase es algo más que un espacio de intercambios cognitivos, es un espacio de construcción de actitudes y vivencias subjetivas gestadas tanto por los estudiantes como por los docentes y mediados por el afecto como componente fundamental del conocer, actuar y relacionarse. Por ello, señalan los precitados autores, que reconocer el afecto como una emoción fundamental en el acto educativo se constituye en una aproximación al proceso de formación integral universitaria.

Al respecto, Godoy y Campoverde (2016) opinan que la afectividad es un vínculo que se establece entre personas que se relacionan, generando una interdependencia de influencia mutua. Los espacios educativos, incluidos los de formación profesional, son contextos de desarrollo afectivo; por cuanto si la vida emocional es la base de la felicidad humana, una buena relación afectiva será el ingrediente fundamental para el aprendizaje. No se aprende sin el vínculo, incluso en los espacios donde prima lo cognitivo.

Añaden Godoy y Campoverde (2016) que empíricamente se ha encontrado que el estado de ánimo positivo facilita el aprendizaje y la ejecución, pues aumentan el autorrefuerzo, las respuestas altruistas y de generosidad, influyen positivamente la percepción y el recuerdo, aumentan la sociabilidad y el contacto social. Por tanto, existe

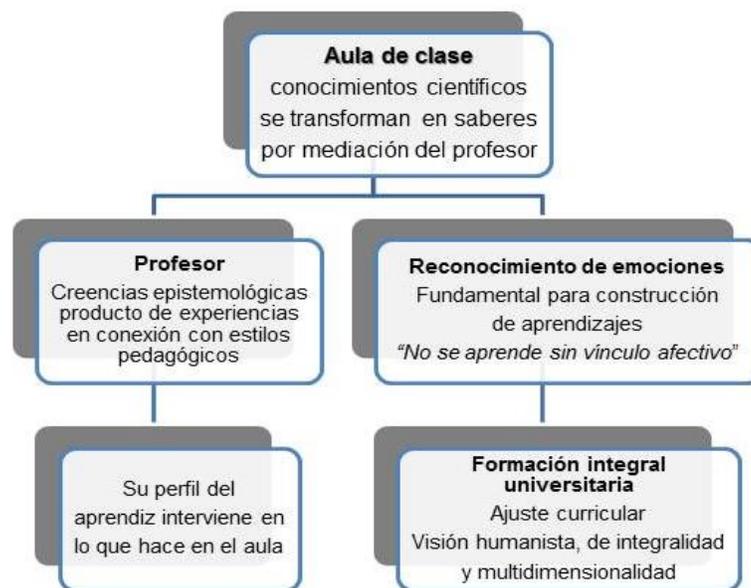
la necesidad imperante de establecer entornos favorables dentro de las aulas de clase para que los estudiantes alcancen altos niveles de interés afectivo que los ayuden a un mejor desenvolvimiento en el área académica y en su formación integral.

Por tanto, el currículo ha de recoger la finalidad y funciones sociales de la educación, intentando asegurar que los estudiantes lleguen a ser miembros activos y responsables de la sociedad a la que pertenecen. Además, si se entiende que el currículo expresa intenciones educativas que reflejan las demandas de la sociedad sobre el sistema educativo en un momento histórico, ha de partirse para su configuración de unos determinados supuestos sociológicos referidos a dichas demandas sociales y culturales (Castillo y Cabrerizo, 2006).

De acuerdo con lo que se ha planteado, la enseñanza requiere de un cambio, para el cual han de tomarse en cuenta todos los factores involucrados. No obstante, un buen punto de partida puede ser un ajuste curricular, que refleje la relación positiva profesor-alumno, el manejo efectivo del aula y la eficacia en el desarrollo de las competencias socioemocionales a la par de las cognitivas, potenciando climas prosociales y positivos en el aula (Extremera, Rey y Pena, 2016).

Por ello, la enseñanza requiere un cambio en su desarrollo, el cual debe partir desde el propio profesor, tomando en cuenta los elementos descritos con anterioridad y que se sintetizan en la Figura 3.

**Figura 3.**  
**La Enseñanza Como Proceso.**



### **Modelos de Enseñanza.**

Los modelos de enseñanza constituyen uno de los elementos centrales de la estructura educativa, esto hace necesario conocer los diferentes modelos que se pueden asumir al momento de desarrollar la práctica pedagógica.

Un modelo de enseñanza para Martínez (2004) es una actividad generalizada que diariamente los docentes de todos los niveles utilizan para guiar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, resaltando que dichos modelos están más o menos articulados y se fundamentan en teorías de aprendizaje, que le permiten al profesor, con mayor o menor éxito, ejercer su profesión. Por su parte, el Equipo Pedagógico CEP Tenerife Sur (2016) considera que debe ser concebido como un plan diseñado para dar forma a un currículo y que está destinado a crear materiales relacionados con la instrucción para guiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Esto quiere decir que no puede entenderse la enseñanza como un dogma estático sino como una interacción dinámica que atiende principios cognitivos, sociales y emocionales, con base en las teorías de aprendizaje y tomando en cuenta las características particulares del profesor y del estudiante como elementos fundamentales que se retroalimentan en el proceso formativo.

Así lo plantean De la Torre y Tejada (2006) cuando afirman que la dimensión emocional del ser humano, que tan solo hace dos décadas estaba proscrita en muchas instituciones educativas, emerge con valor propio junto a la experiencia y la razón; porque al analizar los hechos humanos desde la vida o desde la educación, es preciso recurrir a la vertiente emocional si se quiere obtener una explicación comprensiva de los mismos. Esto explica los estilos de enseñanza, evaluación o aprendizaje aplicados por un docente, ya que parten de su estilo de vida, el cual subyace en los impulsos básicos y fundamentales del ser humano, pues estos estimulan e inducen la mayor parte de las concepciones, actitudes, preferencias, posturas y decisiones importantes de la vida.

También resulta significativo tomar en cuenta a Martínez (2004) quien manifiesta que ningún modelo tiene éxito con todos los alumnos, ni alcanza todos los objetivos. Por ello, el profesor tiene la tarea de aportar un medio de enseñanza caracterizado por la variedad de métodos y estrategias adecuadamente relacionadas que faciliten el aprendizaje de todos los estudiantes, más allá de sus particularidades. Para el CEP (2016) todos los modelos son perfectamente válidos y útiles en los procesos de enseñanza, por lo que no es aconsejable apostar por uno en exclusiva, pues no existe

el modelo perfecto, lo ideal es la combinación de modelos y la pericia del maestro para saber cuando y para qué usar cada uno.

Por su parte, Romaña y Gros (2003) refuerzan lo antes planteado al manifestar que si bien por muchos años el docente mantuvo la enseñanza bajo un modelo personal/artesanal, en la actualidad existe el peligro de pretender que los profesores unifiquen su enseñanza a un modelo nuevo y quizás ajustado a las necesidades presentes, pero único, lo cual hace que sea tan perjudicial como el anterior; ya que es bien sabido que ni todos los profesores ni todos los alumnos son iguales.

Asimismo, Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz (2006) refiere que el profesor asume una función en el proceso de aprendizaje del alumno con diferentes grados de implicación. Puede ejercer el rol de tutor, guía, asesor, entre otros; resaltando que cada uno supone una forma diferente de concebir la enseñanza y el aprendizaje, sin que sea necesario elegir un modelo en particular, ya que posiblemente en momentos distintos se puede asumir uno por encima de otro.

Esto quiere decir que una programación puede perfectamente combinar varios modelos de enseñanza, siempre que el propósito sea la atención efectiva que esta diversidad le permite al docente. Además, es importante que el maestro conozca la fundamentación teórica de cada uno, para con este dominio realizar su planificación, dotando de coherencia pedagógica su desempeño disciplinar.

Ahora bien, en la literatura existe una variedad de clasificaciones de los modelos de enseñanza. En la siguiente Tabla se presenta la planteada por Gimeno y Pérez Gómez (1998), que según sus palabras permiten explicar la vida en el aula de clases a partir del modelo que asuma el profesor para desarrollar su práctica pedagógica.

**Tabla 2.**  
***Clasificación de los Modelos de Enseñanza.***

<b>Modelo de Enseñanza</b>	<b>Principales Características</b>
Modelo Proceso- Producto	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sustentado en una concepción simple de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>-Vida del aula reducida a relaciones entre el comportamiento observable del docente cuando enseña y el rendimiento académico del alumno.</li> <li>-Enseñanza concebida como comportamiento observable del profesor que determina el rendimiento académico del alumno.</li> <li>-Aprendizaje entendido como rendimiento académico del alumno observable y medible.</li> <li>Aprendizaje entendido como rendimiento académico del alumno</li> </ul>

Modelo Proceso- Producto	<p>observable y medible.</p> <p>-Presenta limitaciones como: práctica educativa es igual a conductas observables y cuantificables; descartados los procesos de interacción; la relación en el aula es unidireccional; las conductas del docente y alumnos son tratadas como genéricas y universalmente válidas; la medición en las pruebas solo reflejan una parte del aprendizaje desarrollado; se considera al alumno como sujeto pasivo.</p>
Modelo Mediacional	<p>Modelo Mediacional Centrado en el Alumno: el profesor, los materiales y las estrategias no causan el aprendizaje, influyen solo en la medida en que activan el procesamiento del alumno; la enseñanza se conceptualiza como el profesor, el currículo y las estrategias docentes son apéndices que complementan a un estudiante que se enfrenta a las tareas académicas a partir de sus esquemas de pensamiento.</p> <p>-Presenta limitaciones como: énfasis en los procesos cognitivos, reduciendo la enseñanza a un problema psicológico; centrado en el individuo particular, sabiendo que el aula es un ambiente colectivo; escasa consideración a las variables contextuales; poca atención a los contenidos curriculares.</p>
Modelo Ecológico de Análisis del Aula	<p>-Representa una perspectiva social en el análisis de la enseñanza.</p> <p>-Concibe la vida del aula como intercambios socioculturales a través de reciprocas influencias entre profesor y alumnos.</p> <p>-Énfasis en el individuo como procesador activo de la información.</p> <p>-Importancia a la creación e intercambio de significados que subyacen a los comportamientos.</p> <p>-Presenta dos (2) perspectivas:</p> <p>Perspectiva Naturalista: describe en detalle los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el contexto sociocultural del aula; su propósito es detectar los procesos cognitivos, relaciones entre medio ambiente y comportamientos individuales y colectivos; variables contextuales con relevancia prioritaria.</p> <p>Perspectiva Sistémica: vida del aula considerada como sistema social, abierto, de comunicación e intercambio; el comportamiento individual se explica a partir de las conexiones y relaciones; el aula es multidimensional, simultánea, inmediata, imprevisible e histórica.</p>
Modelo de Tikunoff	<p>-Es un enfoque del modelo ecológico.</p> <p>-Asume que la vida del aula solo puede captarse teniendo en cuenta tres (3) tipos de variables siempre presentes en el docente y los alumnos: comunicación, situación y experiencia.</p> <p>-Las interacciones entre docente y alumnos configuran el sistema de intercambios que provocan el aprendizaje y desarrollo de docente y alumnos.</p> <p>-La comprensión de la vida del aula se logra cuando se atiende de manera simultánea al conjunto de variables que forman el sistema de intercambios.</p>

---

Modelo de Doyle	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es un enfoque del modelo ecológico.</li> <li>-El aprendizaje en el aula tiene lugar en un espacio ecológico, cargado de influjos simultáneos, como consecuencia de las interacciones de los individuos dentro de un grupo social que vive en un contexto.</li> <li>-La vida de este espacio ecológico está condicionada por la existencia de dos (2) subsistemas interdependientes pero con relativa autonomía, la estructura de tareas académicas y la estructura social de participación.</li> </ul>
-----------------	--

---

*Nota.* Modelos de Enseñanza de Gimeno y Pérez Gómez (1998), adaptados por la autora para la investigación (octubre, 2018)

Además de la clasificación presentada resulta valioso para esta investigación señalar las posturas de otros autores que muestran modelos de enseñanza alternos a los ya descritos. Así se tienen a Beltrán (1993) y Castillo y Cabrerizo (2006) quienes hablan del Modelo de Enseñanza Tradicional como aquel que se caracteriza porque el proceso de aprendizaje parte de procedimientos instruccionales que dirigen la ejecución del estudiante, sujeto que recibe y almacena los conocimientos previamente elaborados por el docente.

Se presentan los mismos conocimientos a todos los estudiantes ignorando cualquier proceso de interacción entre profesor y alumnos, así como la naturaleza del estudiante como procesador de información. El control del aprendizaje está en el docente, pues es quien programa los materiales de cada clase; lo que se aprende es un conjunto de respuestas muchas veces sin relación con los conocimientos que ya posee el aprendiz.

El estudiante desarrolla una actitud mecánica de memorizar información en forma de respuestas, para lo cual no requiere la intervención de sus procesos cognitivos superiores. Este modelo de enseñanza, desestima la iniciativa del alumno, su creatividad, curiosidad epistémica, sus expectativas y recursos, resaltando la capacidad de memoria y experiencia. El docente crea y modela situaciones de aprendizaje apoyado en sus explicaciones y la práctica repetida, culminando el proceso con una evaluación objetiva y cuantitativa que muestre el número de aciertos por parte del estudiante para obtener una calificación aprobatoria.

Se encuentra una separación entre la teoría y la práctica de la enseñanza, pues la teoría se centra en la transmisión de conocimientos y la práctica en la observación de un experto y en un proceso de ensayo-error. Fomenta la dependencia y la reproducción, ya que el libro complementa las explicaciones magistrales del profesor a través de

concepciones teóricas y de ejercicios reforzadores del aprendizaje, dejando poco espacio para la implementación de estrategias pedagógicas variadas.

Ahora bien, Solé y Coll (1997) y Martínez (2004) describen otro modelo de enseñanza a tomar en cuenta en este estudio, el cual es el Modelo de Enseñanza Constructivista, concebido como un conjunto de principios que posibilitan diagnosticar, establecer posturas y tomar decisiones sobre la enseñanza; ya que en el desarrollo de este proceso, las teorías actúan como referentes que guían pero no determinan la acción, ya que se reconoce que la situación de aula contiene un conjunto de incidencias que no son responsabilidad exclusiva del docente.

Este modelo provee instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica, sobre cómo se aprende y se enseña, sobre cómo intervienen en la enseñanza y en el aprendizaje las características de la disciplina y el contexto cultural en el cual se desarrolle. También, parte del hecho de que la institución educativa hace accesible a sus estudiantes aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, más allá de solo el ámbito cognitivo; enfatizando el desarrollo integral y el carácter activo del aprendizaje, aceptando que si bien es producto de una construcción personal, no lo es en solitario, pues interviene la cultura como agente imprescindible.

Para este modelo el profesor actúa como mediador entre el aprendizaje y la cultura y de esa mediación ajustada a la diversidad de circunstancias que se pueden presentar, depende en gran parte el aprendizaje. Las actividades y recursos que le presenta a los estudiantes facilitan en ellos la creación y construcción de conocimientos y destrezas.

### **Estrategias de Enseñanza.**

Cuando se habla de estrategias en el área educativa se hace referencia al conjunto de procedimientos y actividades planificados con el objetivo de alcanzar resultados concretos en una persona o grupo de individuos. Desde esta perspectiva, hay que ver la estrategia como un proceso con el cual se diseña la vía que supuestamente conduce a la obtención de aprendizajes, y en consecuencia, para hacer viable el proceso educativo; así lo señalan Díaz-Barriga y Hernández (2002) cuando afirman que son procedimientos planeados y utilizados por el docente a fin de promover aprendizajes significativos.

Para Parra (2003) las estrategias de enseñanza se conciben como los procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos, implican actividades conscientes y orientadas a un fin. Su uso adecuado conlleva a una

enseñanza estratégica, interactiva y de alta calidad; por lo cual el profesor debe ser un verdadero mediador y un modelo para el alumno, dirigiendo su acción a influir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Silva (2005) advierte que las estrategias son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje; esto quiere decir que contribuyen a la construcción de conocimientos y en consecuencia, llevan a las personas a diseñar y elaborar sus propias estrategias de aprendizaje.

Anijovich y Mora (2009) conciben las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando que se quiere la comprensión de los alumnos, el por qué y para qué; mientras que Pamplona, Cuesta y Cano (2018) las conciben como las acciones orientadas por el docente que configuran en gran medida el aprendizaje y la relación que establece el estudiante con los contenidos y temáticas que le permiten generar conocimientos a lo largo de su vida.

Por tanto, las estrategias de enseñanza que un profesor elige y utiliza inciden en los contenidos que transmite a sus estudiantes, el trabajo intelectual que estos realizan, los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase y la comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos y culturales, entre otros.

Existe diversas estrategias de enseñanza, las cuales se agrupan de acuerdo con la teoría de aprendizaje que las sustenta. En este caso, tiene significancia para la investigación describir las Estrategias Tradicionales, definidas por Santrock (2006) como el conjunto de métodos utilizados por el docente para controlar la situación de aprendizaje, centrados en conocimientos académicos, sin involucrar recursos alternativos como juegos o acertijos y que no suelen fomentar una interacción entre el profesor y los estudiantes que sin orientación académica. Al respecto, Silva (2005) afirma que su máximo ejemplo lo constituye la clase magistral o puramente expositiva por parte del maestro, en la cual este se presenta como el dueño absoluto de la verdad y el alumno debe recibir pacientemente la información, convirtiendo el acto educativo en una narración que conduce a los estudiantes a una memorización mecánica del contenido narrado.

Con referencia a las estrategias tradicionales y su presencia en la enseñanza actual, Pamplona, Cuesta y Cano (2018) afirman, la práctica cotidiana refleja docentes

que aún se consideran el único agente activo en la enseñanza, imponiendo las temáticas y conocimientos sin partir de los saberes previos y contexto de los estudiantes, así como con poco uso de material didáctico para el desarrollo de las clases, situación que caracteriza de manera significativa el aprendizaje del estudiante.

Por otra parte, las Estrategias Constructivistas favorecen el desarrollo de competencias en los estudiantes, diversas experiencias transformadoras, prácticas alternativas que sitúan al estudiante como constructor de su propio conocimiento, con capacidad crítica y espíritu de investigación. Silva (2005) afirma que estas presentan a un profesor que actúa como mediador de los aprendizajes respetando las diferencias individuales y tomando en cuenta la práctica constante para facilitar la transferencia hacia los estudiantes. Aquí el alumno construye su propio conocimiento que reposa en los ya adquiridos y está muy relacionado con la reflexión activa y consciente.

Para ampliar un poco más las ideas previamente presentadas, a continuación se presenta la Tabla 3 que contiene algunas estrategias de enseñanza presentes en el aula de clase universitaria, a partir de la opinión de diversos autores.

**Tabla 3.**  
**Estrategias de Enseñanza en el Aula de Clase Universitaria.**

<b>Estrategias Tradicionales</b>	<b>Estrategias Constructivistas</b>
<p><u>Explicación:</u> como estrategia tradicional consiste en la exposición unidireccional de los contenidos de la materia referidos a la clase particular, desarrollando conocimientos básicos ya producidos y definidos previamente por el docente, para ser asimilados por el alumno, a partir de una presentación clara, ordenada y secuencial basada en el programa de la asignatura y desarrollada por el profesor. Esta estrategia permanece insustituible por ser segura y económica en la enseñanza de los contenidos conceptuales; además, facilita la síntesis y consolidación de información por parte del estudiante.</p>	<p><u>Chequeo Conocimiento Previo:</u> permite identificar los conocimientos e información que ya poseen los estudiantes sobre el contenido que se pretende enseñar. Esta estrategia le permite al docente conocer las dificultades más habituales de sus alumnos respecto al aprendizaje de un determinado contenido, cuales son los procedimientos que debe poner en práctica para facilitar este aprendizaje y cuales son los vacíos o errores conceptuales presentes en los estudiantes sobre los contenidos que se enseñan.</p>

---

**Dictado:** estrategia que consiste en la transmisión de información por parte del docente en voz alta para que los alumnos la transcriban en el cuaderno, permitiendo la implicación de todos los estudiantes a la vez. Se adapta a cualquier programación y le permite al alumno revisar y conservar la información.

---

**Construcción de Conocimientos:** es una actividad mediada culturalmente, en la cual el profesor interviene desde su propio ámbito curricular, para que el alumno que aprende consiga apropiarse de todos los contenidos.

El profesor es quien gesta en el aula de clase espacios para la construcción de conocimientos, en los cuales cada estudiante tiene algo que aportar, discutir y cuestionar.

Es el maestro quien permite y promueve la crítica constructiva, el debate y la argumentación, favoreciendo la que cada estudiante construya el conocimiento en función de la discusión colectiva.

---

**Uso del Ejemplo:** los ejemplos son referencias relacionadas a objetos, citas o descripciones reales que clarifican las ideas y conceptos que tratan de explicarse, facilitando la transferencia de la información.

En la enseñanza tradicional son utilizados para favorecer la explicación y comprensión de un tema, pueden

ser de tipo verbal o ilustrativo, y son seleccionados por el profesor para reforzar los contenidos de mayor relevancia de acuerdo con su criterio.

---

**Construcción de Conocimientos:** es una actividad mediada culturalmente, en la cual el profesor interviene desde su propio ámbito curricular, para que el alumno que aprende consiga apropiarse de todos los contenidos.

El profesor es quien gesta en el aula de clase espacios para la construcción de conocimientos, en los cuales cada estudiante tiene algo que aportar, discutir y cuestionar.

Es el maestro quien permite y promueve la crítica constructiva, el debate y la argumentación, favoreciendo la que cada estudiante construya el conocimiento en función de la discusión colectiva.

---

**Resumen:** es una versión breve del contenido que habrá de aprenderse, donde se enfatizan los puntos sobresalientes de la información.

Un buen resumen debe comunicar las ideas de manera clara y precisa. Puede incluirse antes de la presentación de una lección, puede aparecer al final de esta o también puede irse construyendo en forma acumulativa durante la secuencia de enseñanza.

Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.

Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.

---

**Proceso Reflexivo:** el profesor tiene la responsabilidad de propiciar un marco pedagógico que le permita al aprendiz reflexionar sobre lo que aprende.

La reflexión como estrategia le permite al profesor ser un provocador del pensamiento, al motivar a sus alumnos en la expresión de los pensamientos que guían sus actos, señalando su adecuación o no, en la construcción de un nuevo conocimiento.

El objetivo principal de esta estrategia es, a través de la metacognición, convertir el aprendizaje en un proceso social, emocional, cognitivo, constructivo e interactivo que le permite a los

estudiantes nuevas comprensiones aplicables a su cotidianidad.

---

**Preguntas Orientadoras:** contribuyen a llamar la atención, orientar y animar al estudiante a seguir con su indagatoria, influyendo positivamente en su concentración y construcción de conocimientos.

Se realizan de manera frecuente a lo largo de la clase creando expectativas o solicitando una respuesta sobre el tema en discusión, lo que mantiene al estudiante activo, pues le piden una respuesta que supone analizar, resumir, anticipar, relacionar, inferir, visualizar, entre otros.

---

*Nota.* Información de Beltrán (1993), Miras (1997), Mauri (1997), Castillo y Cabrerizo (2006), Díaz-Barriga y Hernández (2002), Guzmán y Oviedo (2009), Pamplona, Cuesta y Cano (2018) adaptada por la autora para la investigación (octubre, 2018)

### ***La Práctica Pedagógica***

#### **Definición de Práctica Pedagógica.**

La práctica pedagógica es otro de los aspectos primordiales al analizar el acto educativo, es responsabilidad directa del profesor siendo innegable que su desarrollo influye en el clima del aula y en el aprendizaje que en dicho lugar se produce. Es un espacio de acción, investigación y reflexión sobre el saber cognitivo, pedagógico, didáctico, disciplinar, social, afectivo y ético que construye el profesor y que comparte con sus estudiantes en un contexto sociocultural específico.

La práctica pedagógica ha sido definida de diversas maneras por distintos autores. Así se tiene que De Arruda (1998) la entiende como un proceso en el cual se desarrolla la enseñanza con la intención de favorecer el aprendizaje, mientras que para Duhalde (1999) es la que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimiento.

Resulta necesario acotar, como lo plantea Becerril (2001) que la práctica pedagógica se construye, concretiza y evalúa conforme a racionalidades específicas que expresan una determinada concepción de la educación, una cosmovisión; contempla las teorías pedagógicas que se encuentran entre el ser y el deber ser, alude a una realidad que intenta cambiar y otra a la cual quiere acceder y le indica al profesor la necesidad de formarse para actuar de manera ordenada con pedagogía y didáctica.

Complementando esta visión, Pestana (2003) afirma que la práctica docente está marcada por la individualidad, por la singularidad de la situación, por el contexto y por un modelo de comunicación didáctica que conduce a vivir el rol docente como ejercicio de intervención individual.

Castro, Peley y Morillo (2006) la consideran como la emancipación profesional para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento y una acción innovadora trabajando en equipo para desarrollar un proyecto educativo común. No obstante, se basa mayormente en la aportación de información nueva al grupo de manera simultánea, restándole importancia al nivel de aprendizaje que presentan los estudiantes en correspondencia con sus limitaciones.

Salvatierra (2010) indica que es prioritario retomar por parte del maestro la reflexión como práctica formativa que reconstruye y otorga significado al aula, como un espacio para vivir el aprendizaje, un ambiente de estímulos cognitivos, afectivos y sociales donde se delibere y se llegue a acuerdos acerca de la responsabilidad de cada uno sobre su propio aprendizaje y por tanto de la enseñanza compartida. El desafío es entonces para el docente como guía, orientador y mediador de todos los procesos que se suscitan en el aula, convirtiéndose en docente investigador reflexivo de su propia práctica, que con su hacer deliberado y consciente transforme la realidad del aula.

Valverde (2011) afirma que son numerosos los conceptos que se pueden formular de práctica pedagógica, dependiendo de la concepción epistemológica, pedagógica, didáctica, curricular y del profesor que se asuma. Trae consigo mucho más que actos observables, es parte de un sistema de ideas y conocimientos adecuados al contexto que muestra relaciones profundas con el saber, el poder, la acción individual y la acción social y que se constituye en torno a dos campos, el proceso de formación docente y el ejercicio docente.

Contreras y Contreras (2012) señalan que la práctica pedagógica representa una acción en la que intervienen elementos como: las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica, la planificación didáctica, el currículo, alumnos, docentes y saberes; los cuales se vinculan para la formación integral de la personalidad de cada individuo. Además, debe brindar igualdad de oportunidades para todos los aprendices a través de relaciones flexibles, con un clima basado en el diálogo y un liderazgo compartido.

En palabras de Díaz Quero (2013) es:

La actividad diaria que realizan los docentes orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los estudiantes en un contexto de múltiples referencias y para entenderla, comprenderla y reconstruirla es necesario examinarla desde las perspectivas ontológica, epistemológica y teórica como parte de un proceso útil y necesario para quienes tienen la responsabilidad de formar al otro y a los otros (p. 21).

Asimismo resalta como elemento importante la reflexión epistemológica, proceso que le permite al profesor reconstruir su itinerario cognitivo, explicar cómo se transforma su realidad y cómo estas instancias contribuyen a desarrollar un sentido crítico en una disciplina o área del saber; permitiéndole reflexionar sobre su formación y práctica pedagógica. Este análisis hace énfasis en el sujeto integral: su formación, historia, saber, práctica, las relaciones que establece con sus estudiantes y compañeros de trabajo, su didáctica, en fin todos las áreas que lo conforman y que se manifiestan dentro de su ejercicio profesional.

Agrega Díaz Quero (2013) que la práctica pedagógica se asume como una forma de pensar la realidad y desde la cual el profesor elabora conocimientos que constituyen una base teórica para explicar su actuación profesional, en la que se evidencia un conocimiento propio que se ha elaborado históricamente, acompañado de un proceso reflexivo que debe crear las condiciones para que se suscriba una visión crítica de su proceso formativo, que le permita reconstruir sus concepciones, discursos y prácticas.

Por su parte, Pernía (2014) expresa que la práctica pedagógica es un ámbito formativo e interactivo destinado a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, en el cual, tanto estudiantes como docentes, aprenden y construyen significados destinados a alcanzar la formación integral de ciudadanos críticos, reflexivos, autónomos y competentes para asumir los retos de la sociedad actual.

Barrón (2015) advierte que los saberes que fundamentan la práctica pedagógica son existenciales, sociales y pragmáticos. Existenciales porque involucran a los seres humanos en su totalidad, con sus anhelos, deseos, emociones, relaciones consigo mismo y con otros; sociales porque proviene de distintos núcleos y tiempos de formación escolar y de la vida cotidiana; por último, son pragmáticos porque aluden a las experiencias y prácticas en el marco de una inserción en el campo de trabajo de las instituciones escolares y de las interacciones con los distintos actores.

Ahora bien, Páez (2015) considera que la práctica pedagógica no puede reducirse al ejercicio de la enseñanza y a los procesos desarrollados en el contexto del aula, más bien debe ser concebida como un proceso sobre el cual el docente reflexiona tanto de forma individual como colectiva para convertirlo en una noción metodológica y discursiva que le permita configurarse en el ámbito profesional, tomando en cuenta su subjetivación para construirse, configurarse y constituirse como pedagogo al problematizar y transformar su existencia, su discurso, su saber y su realidad. En otras palabras, la práctica pedagógica se debe entender como el acercamiento a comprender cómo se llega a ser el pedagogo que se es, lo cual remite a una práctica siempre singular y fáctica, a la vez que social, discursiva e históricamente situada.

Desde este punto de vista, la autora expone cómo la práctica pedagógica debe poder enfrentar tres problemáticas: la reproducción en el sistema educativo, la visión tecnocrática en los modelos educativos y la subvaloración del quehacer docente, a partir de un enfoque hermenéutico-reflexivo, el cual permite construir conocimiento, potenciar programas de formación y desarrollo profesional basado en la reflexión, la crítica y la transformación que posibilitan la adopción de una perspectiva emancipadora, la implementación de la reflexión teórico-práctica y el uso de estrategias alternativas con significancia. Sin embargo, la simple inclusión de actividades que teóricamente propicien la reflexión y la innovación no aseguran por sí solas un cambio significativo en las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los profesores. Es decir, la reflexión y la innovación en la práctica pedagógica no aparecen espontáneamente; se provocan, se suscitan y se avivan, entre otras cosas, al renovar las instituciones formadoras, al definir el papel del formador de formadores, al mejorar las propuestas curriculares y al diseñar un sistema integral de desarrollo profesional.

En el campo universitario, si bien las definiciones antes presentadas tienen absoluta aplicabilidad, hay autores que han señalado aspectos particulares que merecen ser mencionados. Así se tienen a Barrero y Mejía (2005) quienes concluyen que existen tres núcleos de acción en donde se inscriben múltiples prácticas que constituyen la docencia universitaria: currículo, acción educativa y procesos de relación implicados. El currículo supone convertir los conocimientos específicos y experiencias en procesos que puedan ser aprendidos por los alumnos, la acción educativa permite relacionar los diversos componentes del proceso educativo y los procesos de relación implicados reconocen que la práctica pedagógica universitaria requiere de diálogo más que de simple transmisión de información.

Para Patiño (2006) la práctica pedagógica universitaria hace referencia a las complejas funciones y acciones que el profesor desarrolla dentro y fuera del aula de clase, dejando de ser la enseñanza reducible a la didáctica, haciendo énfasis en la reflexión de los problemas fundamentales de la vida académica y profesional. Para Valverde (2011) por su parte, implica que la interacción social sea reconocida como el fundamento de la propuesta educativa, la base sea la organización social y el educador sea visto como agente de transformación.

En la práctica diaria en el aula, el profesor es un profesional de la enseñanza que debe reflexionar sobre la actuación didáctica que desarrolla, en un intento de superar rutinas predeterminadas externamente. Cuando reflexiona desde y sobre su práctica, podrá tener la posibilidad de cambiar patrones de pensamiento dando apertura a nuevas tendencias, como es el caso de la inteligencia emocional, que le aportaría un enriquecimiento a su ser y a su desempeño.

Al respecto, manifiestan Extremera, Rey y Pena (2016) que los docentes son los principales modelos de formación socioemocional en el aula, sus habilidades emocionales, así como sus creencias sobre la importancia y la posibilidad de mejorar estas habilidades en sus estudiantes influyen muy significativamente en la potenciación de las competencias socioemocionales de los alumnos. Además los profesores con mayor IE se encuentran mejor preparados para desarrollar estas competencias al utilizar más fácilmente sus habilidades y comportamientos positivos como ejemplos vivenciales, lo que hace oportuno pensar en los beneficios tanto para el docente como para sus estudiantes de incluir la IE en la práctica pedagógica diaria del profesor universitario.

Para Vergara (2016) los significados que el profesor otorga a su práctica pedagógica la perfilan de cierta manera, pudiendo concebirla como dinámica, contextualizada y compleja, en la cual participan las dimensiones teológica y cognitiva humanas en la transformación de la realidad, es decir, se introduce la consciencia y la racionalidad en los cambios provocados y con propósitos bien definidos. Esta práctica genera situaciones irrepetibles, singulares, concretas que conforman ámbitos de incertidumbre e inestabilidad, recreando acciones imposibles de generalizar, reflejando la implicación personal de cada participante, idiosincrasia, subjetividad, biografía, formación, cultura de procedencia, es decir, cada uno se convierte en partícipe de la elaboración de su propio saber y accionar.

Agrega la autora, que desde esta concepción, la práctica del docente implica acciones intencionales que tienen efectos en un mundo social, por ello puede considerarse que en dicha práctica el profesor pone en juego ciertas intenciones conscientes pero también deseos, temores y expectativas. Estos aspectos conscientes e inconscientes participan en la constitución de los significados que los profesores otorgan a sus prácticas, significados que son diversos y que se construyen tanto durante el ejercicio de la misma, como a distancia a partir de procesos reflexivos. Por ello, la práctica pedagógica es algo más que el simple hacer de las personas, engloba los hechos educativos, el contexto en el que se producen y los significados que adquieren en ese contexto.

Una vez revisadas las diferentes posturas antes presentadas, es importante señalar que esta investigación asume como conceptualización de práctica pedagógica la elaborada por Díaz Quero (2013) ya que esta muestra la necesidad de conocer más sobre la vida intrínseca del profesor, pues sus concepciones, pensamientos, creencias y teorías influyen en su desempeño disciplinar y pedagógico. Asimismo, se espera que la práctica pedagógica sea una actividad creativa, flexible y en permanente transformación, producto de la reflexión cotidiana del docente, en la cual refleje más que una preparación disciplinar una formación integral con significancia en sus competencias cognitivas, sociales y emocionales.

#### **Perspectivas de la Práctica Pedagógica.**

Existe diversidad de posturas en la conceptualización de la práctica pedagógica. Esto permite describir siete (7) perspectivas que la explican de acuerdo con diferentes culturas pedagógicas.

***La práctica pedagógica como dispositivo de regulación cultural.*** Es un dispositivo exclusivamente humano tanto para la producción como para la reproducción de cultura e ideología, cuyo objetivo es conocer las reglas que permita la transformación del conocimiento teórico en conocimiento pedagógico. En esta perspectiva, el análisis de la práctica pedagógica del profesor requiere de la interrelación de lo que es capaz de hacer y de su desempeño dentro y fuera del contexto de clase, de la conceptualización de docencia que subyace a la práctica y de los elementos que incluye en el contexto de aula (Tamayo, 2007).

***La práctica pedagógica como saber y práctica.*** Es una práctica de saber que ha sido adecuada por la institución y que define lo que el docente puede y debe hacer mediante ese saber, tomando en cuenta elementos como: los modelos pedagógicos, los

roles del docente y de los alumnos, los constructos teóricos y el discurso prevaleciente en las instituciones educativas.

Esta visión resalta la enseñanza, al maestro, la institución, el método, de aprendizaje y la formación; además, presenta como elemento fundamental el saber pedagógico considerado como el saber enseñar. En palabras de Tamayo (2007) la pedagogía es el soporte de la práctica pedagógica y esta a su vez del saber pedagógico, revelado en la cotidianidad del docente en aula cuando se apropia de conceptos, métodos, modelos, pero también los aplica y experimenta.

**Práctica pedagógica como práctica cultural.** Implica acoger el concepto de cultura y concebir la práctica como una vivencia aprendida de la sociedad a través del lenguaje, la experiencia, las ideas. Se presenta una visión más compleja de la práctica pedagógica más allá de la recolección y repetición de conocimientos, es cambiante para poder ajustarse al proyecto de desarrollo humano y pedagógico que posee cada sociedad. Esto quiere decir, que en esta perspectiva, la práctica pedagógica se acerca a un propósito de persona, sociedad y cultura bajo condiciones diferentes a las que hasta el momento se habían planteado en las perspectivas anteriores, regulada por el docente que está en relación directa con los estudiantes y con el currículo (Gimeno, 2007).

**Práctica pedagógica como saber reconstructivo.** Plantea la práctica pedagógica como un espacio para la reflexión personal y la discusión grupal que permita la reconstrucción de los saberes implícitos en ella y la construcción de nuevos conocimientos. Esta reflexión que se plantea, tiene dedicación especial a la práctica cotidiana del maestro como fuente en la cual emerge el saber pedagógico. Por tanto, la práctica pedagógica como saber reconstructivo permite reconocer los múltiples caminos y las diversas formas de la educación que posibilitan que lo humano aflore (Valverde, 2011).

**Práctica pedagógica como praxis pedagógica.** Valverde (2011) considera a esta perspectiva como el espacio para establecer la relación entre la teoría y la práctica de manera interdependiente. Se conciben como elementos de un proceso colaborativo en el cual ninguno tiene más importancia que el otro sino como momentos de un continuo. El maestro es un intelectual que tiene saber pedagógico, que reflexiona sobre su formación, sus métodos de enseñanza, su persona y que madura intelectual, emocional y técnicamente para ejercer su labor cotidiana en aula.

**Práctica pedagógica como práctica reflexiva.** Se da en diversos contextos y está orientada por concepciones y referentes epistemológicos, socio-históricos, políticos

y pedagógicos. Se caracteriza por la reflexión crítica acerca del quehacer diario de manera que emerjan las teorías prácticas o experiencias de vida y el saber pedagógico desarrollado por el profesor, con el fin de transformar las situaciones institucionales y sociales que impidan el sentido emancipador y constructor de la autonomía en la acción educativa. Perrenoud (2004) establece dos procesos mentales necesarios para la práctica reflexiva, la reflexión durante el proceso, es decir, de la situación, los materiales y acciones que ayudan a interrogarse acerca de lo que sucede y puede hacerse precisando el equilibrio entre reflexión y acción. El segundo proceso, la reflexión sobre la acción, que significa que la propia acción se convierte en objeto de reflexión con base en referencias, modelos teóricos u otros para que el profesor pueda comprender el curso de los acontecimientos.

***Práctica pedagógica como metodología.*** Prioriza el método, el camino o los procedimientos para lograr propósitos educativos, entendiéndola como el uso de técnicas y estrategias que suponen acciones pedagógicamente fundamentadas por parte de los docentes y que son susceptibles de favorecer el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los estudiantes, así como el desarrollo docente. Según Maduro y Riedveldt de Arteaga (2009) la práctica pedagógica como metodología es un proceso de planificación, organización, dirección y control de las actividades de aprendizaje implícitos en todo diseño curricular.

Para esta investigación se asume la perspectiva de la práctica pedagógica como praxis pedagógica, pues su concepción como proceso continuo e interrelacionado que resalta el compromiso del profesor por reflexionar sobre su formación, sus métodos de enseñanza y su persona, incluyendo aquí las competencias de todas sus áreas de funcionamiento, favorecen la inclusión de la IE en su preparación y desempeño como fundamento para ejercer su práctica pedagógica desde la integralidad.

### ***La Universidad como Formadora***

La universidad se concibe como una institución formadora de la sociedad, en la cual se ha cambiado el énfasis de la clase magistral por el trabajo del estudiante, suponiendo un intento de ajuste, de forma pragmática, a la realidad social y a los requerimientos del mercado laboral sin desatender el desarrollo intelectual, social y personal de los estudiantes. Así lo dejan ver Romaña y Gross (2003) cuando dicen que a pesar de estar la universidad inmersa en una realidad caracterizada por la urgencia de la productividad, debe mantener la doble idea de formar profesionales adaptables y

competentes, además de personas inteligentemente abiertas, flexibles, justas, solidarias, cultas y capaces de continuar cultivándose.

Desde las propuestas de Delors (1996) y Morin (2001) la educación universitaria de la sociedad del conocimiento busca asegurar condiciones de bienestar, paz y prosperidad; debe entender la realidad como una compleja totalidad dinámica de estructura interconectada cuyos fenómenos, eventos y consecuencias no son completamente previsibles y debe suplir la necesidad de una formación integral desde un enfoque interdisciplinario (Fandiño, 2011).

Esto quiere decir que la universidad en este siglo debe replantear su misión en busca de una resignificación de sus saberes, procedimientos, estrategias, modelos y planes. Así su labor se orientaría más que a transmitir conocimientos a transferir cultura, que permita comprender al ser humano y alcanzar un pensamiento amplio y complejo, el cual favorezca la interpretación del contexto, la reflexión articulada sobre lo que se enseña y aprende en diferentes áreas y espacios de conocimiento, la complementariedad en las relaciones que se establecen, el desarrollo de lo subjetivo e intrínseco como espacio de reflexión y crecimiento permanente, así como la adaptación a la incertidumbre de un mundo que cambia constantemente requiriendo decisiones y resoluciones asertivas.

Londoño (2015) plantea que la pedagogía no ha sido hasta ahora la preocupación central de la universidad, por tanto tampoco lo ha sido la relación de la enseñanza con el conocimiento, el aprendizaje de los estudiantes, la investigación sobre los buenos profesores universitarios, ni las políticas institucionales necesarias para mejorar la enseñanza en la universidad. En consecuencia, la pedagogía universitaria puede ser pensada como un campo en construcción sobre el cual se puede analizar y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de las profesiones, pero especialmente el lugar en el cual la enseñanza en acción puede ser revisada y reconstruida.

Acercarse a la docencia universitaria desde esta visión es posible a partir de las prácticas de los mismos profesores universitarios, tomando en cuenta el saber que construyen los docentes desde su reflexión y fundamentación. En la vida universitaria, el profesor puede cumplir una pluralidad de funciones; sin embargo, en muchos casos están desconectadas entre sí, generando acciones en múltiples sentidos, lo que afecta la práctica pedagógica.

Un aspecto importante dentro de la universidad es el ambiente o clima del aula pues resulta ser el centro de la experiencia universitaria, ya que es el lugar en el cual estudiantes y profesores se reúnen, el aprendizaje es experimentado y la integración social puede ocurrir. Un aula de clase productiva y enriquecedora requiere de un ambiente que despierte la confianza en sus participantes, propiciando una relación basada en la armonía y el respeto entre los miembros que la comparten. Goleman (1996) indica que la coordinación de los estados de ánimo es la esencia de la compenetración, favoreciendo la sincronía entre docentes y alumnos, lo cual se evidencia en interacciones amigables, interesadas y entusiastas.

Esta idea se complementa con lo que señalan Guzmán y Oviedo (2009) al puntualizar que un ambiente amistoso estimula la confianza y espontaneidad de los estudiantes, ya que se sienten respetados; recordando que la creación de este ambiente en el aula de clase está a cargo del profesor. En consecuencia, el profesor capaz de crear un ambiente emocional en el aula posee tres (3) cualidades fundamentales: autenticidad en la relación que establece con el alumno; aprecio, aceptación y confianza en el estudiante y comprensión empática, cualidades que favorecen la relación y formación.

Ante esto, Soares, Almeida y Guisande (2011) plantean el uso de estrategias activas de enseñanza que fomenten la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, pues esta facilita la transferencia de información a situaciones nuevas y promueve el desarrollo cognitivo, la apertura de los estudiantes a la diversidad, las relaciones interpersonales y de liderazgo. De igual manera, Espinoza-Freire, Tinoco-Izquierdo y Sánchez-Barreto (2017) aducen que una de las singularidades de los docentes contemporáneos es la relación que establecen con sus estudiantes, caracterizadas por ser liberadoras y no de poder y disciplina únicamente, generadas en el proceso de construcción de conocimiento y de estrategias trascendentes para la vida, en las cuales reina un ambiente de cooperación y colaboración siempre en el marco del respeto mutuo.

Ahora bien, la universidad es principalmente una organización humana, integrada por individuos que asumen diferentes roles: estudiantes, docentes, directivos, empleados; cuyo propósito básico es garantizar la producción del saber. Para que esto se desarrolle de manera adecuada, cada aula de clase cuenta con una organización determinada que facilita el desenvolvimiento e interrelación de los sujetos que allí se reúnen.

Reales, Arce y Heredia (2008) indican que la organización del aula está compuesta por factores externos e internos, mencionando entre los externos a las condiciones físicas del salón, los materiales y los recursos que se utilizan para la clase. En cuanto a los factores internos, se refieren a los elementos humanos que participan e integran la institución educativa. Sobre esta organización y con una visión postmoderna de la educación, las instituciones educativas tendrán la capacidad de superar el currículo tradicional y posibilitar el desarrollo de un currículo holístico y complejo; en el cual, sus partes en constante readecuación, formen la totalidad no segmentada, sino interrelacionada e integrada en un todo.

Para Woolfolk (2014) la disposición tradicional de los pupitres en hileras y columnas permiten el trabajo independiente, así como la explicación por parte del profesor; pero es inconveniente para debates, trabajos grupales, discusiones y lluvia de ideas; por lo que recomienda solo debería usarse por periodos cortos de tiempo, propiciando con preferencia una distribución circular en la cual todos los participantes puedan verse a la cara mientras comparten puntos de vista y argumentan sus opiniones.

Ahora bien, resulta pertinente mencionar lo relacionado con la estructura de la clase, siendo la más conocida la secuencia didáctica, definida por Moreira (2012) como secuencias de enseñanza potencialmente facilitadoras de aprendizaje significativo, de temas específicos con conocimiento conceptual o procedimental que pueden estimular la investigación aplicada en la enseñanza diaria de las clases. Dicha secuencia está constituida por tres (3) fases: inicio, desarrollo y cierre, que si bien se perciben como un continuo al momento de ejecutarlas, cada fase tiene una finalidad particular.

Al respecto, Díaz (2006) plantea que la elaboración de una secuencia didáctica es una tarea importante para organizar situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el trabajo de los estudiantes. Es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí y está integrada por tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre. En la apertura, el sentido de las actividades permiten abrir el clima de aprendizaje y explorar el conocimiento previo sea este producto de su formación anterior o experiencia cotidiana.

El autor agrega que en el desarrollo, las actividades tienen la finalidad de propiciar la interacción del estudiante con una nueva información, a través de diferentes fuentes: exposición del docente, discusión sobre una lectura, un video de origen académico, entre otros; resaltando dos momentos, el trabajo intelectual con una

información y el empleo de esa información en alguna situación problema. En cuanto al cierre, las actividades se realizan con la finalidad de lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado.

En palabras de Moreira (2012) las fases que componen la secuencia didáctica son las siguientes: La fase de inicio, está destinada a identificar los aprendizajes y experiencias previas relacionadas con el tema o aprendizaje que se espera lograr en la clase; se da a conocer el objetivo e importancia del aprendizaje propuesto, la relación con otros aprendizajes, ya sea de la misma asignatura o de otras y se explicita cómo será la evaluación.

La fase de desarrollo es el momento más intenso de la clase caracterizado por una fuerte interacción profesor y alumnos, entre sí y con los materiales de enseñanza; a través de diferentes estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo y la práctica de las habilidades y competencias de los aprendices. La fase de cierre es un momento clave para afianzar los aprendizajes, aclarar dudas, complementar contenidos, enfatizar los aspectos más importantes desarrollados en la clase y retroalimentar a los aprendices por su desempeño.

Ahora bien, en el aula de clase lo único que sucede no es el conjunto de actividades que agrupa la secuencia didáctica diseñada por cada profesor. Se puede decir que estas actividades están permeadas por la interacción que se establece entre los estudiantes y el profesor, proceso que en palabras de Escobar (2015) hace referencia a la relación mutua que se establece entre personas de diferente nivel de razonamiento y edades desiguales, que le aportan al acto educativo un elemento primordial para la formación, ya que cuando el docente y su grupo de estudiantes participan cotidianamente en los mismos procesos educativos, comparten sentimientos y experiencias de su entorno, aspectos que resultan medulares en el desarrollo integral de cada persona y lo preparan para ser competente socialmente.

Por ello, los docentes deben reflexionar sobre el tipo de interacción que establecen con sus estudiantes, pues dicha interacción implica cooperación y comunicación entre el alumno y el maestro. De hecho sí el profesor descuida este aspecto probablemente mantenga una relación trivial con sus estudiantes, la cual va a interferir en aprendizajes significativos y en el proceso didáctico como tal; el cual es concebido como una actividad comunicativa entre el profesor y los alumnos en torno a un área de estudio, guiado por un diseño curricular y una intencionalidad para alcanzar objetivos académicos propuestos.

Por tanto el proceso didáctico es una relación dinámica, intencional y bidireccional basada en el diálogo, que pretende modificar la situación actual interviniendo aspectos vitales del estudiante. Para ello se apoya en los recursos didácticos, los cuales contribuyen a proporcionar a los estudiantes información, técnicas y motivación que les ayuden en sus procesos de aprendizaje. No obstante, su eficacia dependerá de la manera en la que el docente oriente su uso en el marco del desarrollo curricular de la materia que trabaje.

Blázquez y Lucero (2002) indican que desde una perspectiva curricular se puede entender un recurso didáctico como cualquier medio que el profesor prevea emplear en el desarrollo de su materia, por su parte o por los alumnos, para aproximar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros, desarrollar habilidades, apoyar sus estrategias metodológicas y enriquecer la evaluación. En definitiva, son instrumentos que proveen al educador de pautas y criterios en la planificación, mediación de información y procesos en el aula, ejercitación de destrezas por parte de los aprendices y retroalimentación.

Sin embargo, los recursos didácticos se complementan con las estrategias pedagógicas, las cuales para Hernández, Recalde y Luna (2015) permiten emplear la información y el conocimiento con el fin de promover el desarrollo de competencias en el estudiante y no solamente la generación de nuevos conocimientos, promoviendo el trabajo en equipo y la integración social. Así puntualizan que más allá de la evolución que se ha dado en los modelos de enseñanza, las estrategias pedagógicas que más se observan en las aulas de clase universitarias son: la clase magistral, la exposición, las preguntas como promotoras del aprendizaje, la lluvia de ideas, la discusión, los trabajos en grupos y la tutoría.

Esto permite inferir que las estrategias pedagógicas son técnicas en las cuales se apoya el profesor para coordinar acciones en función de objetivos y procesos definidos que se pretenden alcanzar al culminar la materia. Por ello, se hace necesario que los profesores cuenten con la capacidad de discernimiento en cuanto a cuales son las estrategias más adecuadas según la etapa de formación en la que se desempeña, la programación planificada, los estudiantes que atiende y los recursos a su disposición.

Otro aspecto necesario en el aula universitaria es la atención, proceso primario para la construcción de conocimientos, establecimiento de relaciones y activación de comportamientos, por lo cual el profesor debe estimularlo en su aula de clase. En palabras de Ríos (2006) es la capacidad que tiene el sistema cognitivo humano de

concentrarse de manera sostenida en una tarea intelectual o física, intentando excluir estímulos que pueden interferir con la realización de la tarea. También es conceptualizada, agrega el autor, como la capacidad de seleccionar alguna fuente de información, excluyendo otras para enfocarse en lo que le interesa a la persona en ese momento.

De la misma manera, resulta importante considerar la retroalimentación, proceso que le permite al profesor informar al estudiante de manera cualitativa y descriptiva sobre su proceso de aprendizaje, dando la oportunidad al aprendiz de transformar, reorientar, complementar o reafirmar las estrategias que utiliza en su proceso formativo. Woolfolk (2014) hace referencia a este proceso como significativo en la valoración que hace el docente sobre cada estudiante, pues refleja mucho más que una nota final aprobatoria o no de una asignatura o curso; ya que la retroalimentación le informa a un estudiante sobre la calidad de su desempeño, la suficiencia de sus esfuerzos para alcanzar una meta, permitiéndole continuar utilizando las mismas estrategias implementadas hasta el momento o sustituirlas por otras que le permitan lograr el resultado deseado.

De igual manera, en el aula de clase se presenta un elemento poco mencionado por los expertos pedagógicos, pero que en la práctica diaria permea, para bien o para mal, la actuación de los miembros que conviven en el espacio de formación; este elemento es el humor, el cual, si bien forma parte de la cotidianidad humana, pues se haya implicado en numerosos actos comunicacionales, poco se ha estudiado como elemento a considerar en la dinámica del aula universitaria. A pesar de ello, de manera empírica se pueden observar las consecuencias positivas de incluir el humor en el aula, pues favorece el clima comunicativo de la clase, genera confianza, reduce la ansiedad en los aprendices, aumenta la interacción, la participación y hace más divertido el espacio de aprendizaje, siempre y cuando sea utilizado de la manera adecuada.

Pirowicz (2010) señala que el mal uso del humor en la clase puede ser más perjudicial que las ventajas ganadas con la creación de un ambiente abierto. Por esta razón sugiere tener en cuenta las capacidades del docente cuando se prevé utilizar el humor, considerando a los alumnos y a los contenidos del curso. Agrega que los beneficios implícitos en el uso del humor en el aula se evidencian al constatar un espacio de intercambio entre el docente y sus alumnos, que anima a los estudiantes a trabajar y a sentirse más seguros, incrementando el interés por aprender, la autoestima del aprendiz y la socialización.

Al hablar del humor como una herramienta del proceso didáctico, no se hace exclusiva referencia a un docente que durante sus clases relata chistes, sino que a través del humor, motive en el pensamiento de sus alumnos nuevas y creativas perspectivas. Para incluir el humor en clase, resulta necesaria la reflexión por parte del docente acerca de cuáles son las variables que pone en juego la presencia del humor.

Al respecto, Pirowicz (2010) indica que el docente debe usar el humor en determinado momento y sobre la base de una buena observación diagnóstica de los códigos comunicacionales del aula, el uso que cada persona le atribuye al humor, cómo son las respuestas al humor y cuáles las posibilidades de reírse de sí mismo, y con los demás sin dañarlos. Es decir, que antes de utilizar el humor en el aula, el docente debe evaluar a quienes intervienen en la situación, saber de qué se ríen, en qué momento es oportuno utilizar el humor, en qué situación particular, con qué objetivos y además, debe considerar qué tipo de humor le sienta cómodo tanto a él como a sus estudiantes.

### **Visión Paradigmática de la investigación**

En una investigación la visión paradigmática es el basamento que orienta el desarrollo del estudio desde diferentes dimensiones. En relación a la presente investigación sobre la inteligencia emocional en la práctica pedagógica del docente universitario, resulta oportuno determinar la postura que asume la investigadora con respecto al objeto de estudio, a partir de los planteamientos de diversos autores, tomando en cuenta las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica y metodológica; las cuales acompañan todo el proceso de investigación, permiten explicar la realidad que presenta la inteligencia emocional en la práctica pedagógica universitaria y así dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación. Por tanto, es requerido se hagan explícitos para facilitar el proceso y evaluar la rigurosidad y calidad del estudio.

### ***Dimensión Ontológica***

La dimensión ontológica hace referencia a cómo es la realidad en la cual se realiza la investigación, a la naturaleza de la realidad investigada y a la creencia que mantiene el investigador con respecto a esa realidad investigada. Esto quiere decir que se refiere a la visión que tiene el investigador del mundo, del ser humano, de la sociedad y el concepto de realidad que subyace a la investigación. A partir de esta dimensión se busca entender la forma y naturaleza de la realidad, así como lo que se puede conocer de ella, tomando en cuenta tanto a los sujetos que forman parte de la

investigación como al propio investigador, pues hay una interrelación entre ellos durante el desarrollo del estudio.

En este caso, la realidad se plantea desde la concepción de Guba y Lincoln (2002) bajo la forma de construcciones mentales múltiples e intangibles, basadas en lo social y experiencial, de naturaleza local y específica (aunque se compartan elementos entre los individuos y aún a través de las culturas), dependientes en su forma y contenido de las personas individuales o grupos que sostienen estas construcciones.

Así mismo, se toma en consideración lo planteado por Vasilachis de Gialdino (2006) quien afirma que desde la perspectiva ontológica la realidad puede estar conformada por personas, actitudes, identidades, experiencias, textos, acciones, historias, interacciones, procesos, culturas; y son esos posibles componentes de la realidad social los que determinarán cómo esa realidad puede ser válidamente conocida. “La realidad es construida por las personas de la situación que se analiza, por ende, existen múltiples realidades: las de los actores, las del investigador y la de los que leen el estudio” (p. 44).

En la presente investigación la práctica pedagógica se concibe ontológicamente como un espacio de interrelación entre diversos elementos: profesor, estudiantes, currículo, estrategias, contexto, entre otros; los cuales permiten la construcción del conocimiento.

Mientras se desarrolla este proceso, se manifiestan las concepciones sociales del profesor, lo que permite acercarse al objeto de estudio y conocer cómo aplican la inteligencia emocional los profesores de la ULA Táchira en su ejercicio profesional, con la finalidad de analizar la realidad y reconstruir la práctica pedagógica sobre la base de la inteligencia emocional, una vez que los docentes reflexionen al respecto; pues como lo señalan Guba y Lincoln (2002) las realidades sociales son producto del intelecto humano y pueden cambiar a medida que sus constructores se vuelven más informados y sofisticados.

### ***Dimensión Epistemológica***

La dimensión epistemológica se corresponde con el sujeto, con cómo se concibe u origina el conocimiento y la relación del investigador con lo investigado, para comprender y explicar cómo conoce lo que sabe. Además, establece una relación interactiva entre el investigador (a quien se le considera es un sujeto más) y los investigados, para que los hallazgos se vayan creando a medida que sucede la investigación. Este plano lo constituye el modelo de relación que seleccione el

investigador para vincularse con lo investigado, es decir, sobre la base de determinados principios, cómo se adquiere el conocimiento.

Para Vasilachis de Gialdino (2006) la dimensión epistemológica plantea cómo la realidad puede ser conocida, cómo es la relación entre quien conoce y aquello que es conocido, las características, los fundamentos, los presupuestos que orientan el proceso de conocimiento y la obtención de los resultados. Además el investigador trata de minimizar la distancia entre él y quienes forman parte de la investigación.

Sandín (2003) indica que esta perspectiva es una forma de comprender y explicar cómo se conoce lo que se sabe. Por ello, cada postura epistemológica es un intento de explicar cómo se obtiene un conocimiento de la realidad y de determinar el estatus que se debe asignar a las interpretaciones que se realizan y a las comprensiones que se alcanzan.

Por tanto la presente investigación desde la postura epistemológica asume el paradigma cualitativo, pues como afirman Strauss y Corbin (2002) este es el tipo de investigación que trata sobre la vida de las personas, las experiencias vividas, los comportamientos, las emociones, los sentimientos y que tiene un nivel interpretativo, el cual se fundamenta en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto de la vida y desde la perspectiva de los participantes. Además se considera que en este estudio el conocimiento es subjetivo e individual, y en consecuencia plantea una relación estrecha con el objeto de estudio para poder profundizar en su esencia.

El propósito de la investigación desde esta visión es la comprensión y transformación de las construcciones que las personas (incluyendo a la investigadora) inicialmente tienen, pues se considera que están dispuestas a diferentes interpretaciones en la medida en que se enfrentan con nueva información y experiencias.

En consecuencia, la reconstrucción de la práctica pedagógica de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira se concibe epistemológicamente como un proceso individual y propio que parte de la subjetividad de cada docente pero a la vez es matizado por el conocimiento que acumula en su interacción social, siendo fundamental establecer una relación entre la investigadora y los participantes del estudio que permita acceder al mundo interior de los profesores, para poder comprender la interpretación que hacen sobre las situaciones de aula, el significado que tiene para ellos y la disposición para transformar su práctica pedagógica partiendo de los principios de la inteligencia emocional.

### ***Dimensión Axiológica***

En cuanto a la dimensión axiológica se puede decir que esta alude a los valores, creencias y concepciones tanto de los participantes del estudio como del investigador. De igual manera, responde al por qué de la investigación, se pregunta acerca del valor que se le atribuye al objeto de estudio y se manifiesta en los argumentos por los cuales se la considera valiosa, importante, interesante y meritoria. Esta perspectiva abarca los planos individual, profesional y social de la actividad del investigador y de la cotidianidad de los participantes, teniendo a su vez, implicaciones en las otras dimensiones de la investigación, ya que influyen en el estudio.

Esta dimensión remite al sistema de valores sustentados por el investigador y al nivel en el que él es capaz de percibirlos, concientizarlos, apreciarlos y aplicarlos en su actividad investigativa cotidiana; sobre esta base es que el investigador atribuye valoración a los fenómenos y procesos sociales y, en consecuencia, toma decisiones de cómo abordarlos en su investigación (Ramos, 2016).

En el caso del presente estudio, la dimensión axiológica fundamenta el proceso de la investigación al reconocer la existencia e influencia de los valores y la ética, así como su construcción social; por lo que se busca mantener la objetividad dentro de la subjetividad que caracteriza el sistema de valores de cada profesor y de la investigadora, a través del contraste de las técnicas de recolección de datos y de interpretación de los mismos, con base en criterios claramente establecidos.

Así pues, el análisis de la práctica pedagógica de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira se realiza a partir de valores como: responsabilidad, equidad social, justicia, confidencialidad y compromiso, buscando comprender la actividad que se desarrolla en la práctica pedagógica desde la cosmovisión de los participantes, sin que esto implique la exclusión de la investigadora.

De igual manera, desde esta dimensión se norman las pautas que rigen el estudio para permitir que se desarrolle dentro de un clima de confianza, transparencia e igualdad que estimule la participación de todos los informantes, ya que se garantiza la confidencialidad de la información suministrada.

### ***Dimensión Metodológica***

La dimensión metodológica se ocupa del proceso de investigación como tal a través de procedimientos, técnicas e instrumentos para estudiar la realidad. Es el modo en que se puede obtener conocimiento de la realidad que se investiga, por lo que explicita el método y técnicas de investigación utilizados, los cuales están en estrecha

relación con las dimensiones ontológica y epistemológica en que se base el estudio. Supone para Sandín (2003) una preocupación por la manera como el individuo crea, modifica e interpreta el mundo en el que se encuentra.

La presente investigación desde la dimensión metodológica, asume el enfoque cualitativo constructivista, el cual permite un análisis inductivo, haciendo énfasis en las diferencias particulares y desarrollando categorías a partir de la información dada por los participantes antes que presuponerla al comienzo de la investigación.

Este enfoque tiene el propósito de estudiar las relaciones sociales, describir, comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Además, busca comprender la perspectiva de los participantes en relación a los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que éstos perciben subjetivamente su realidad.

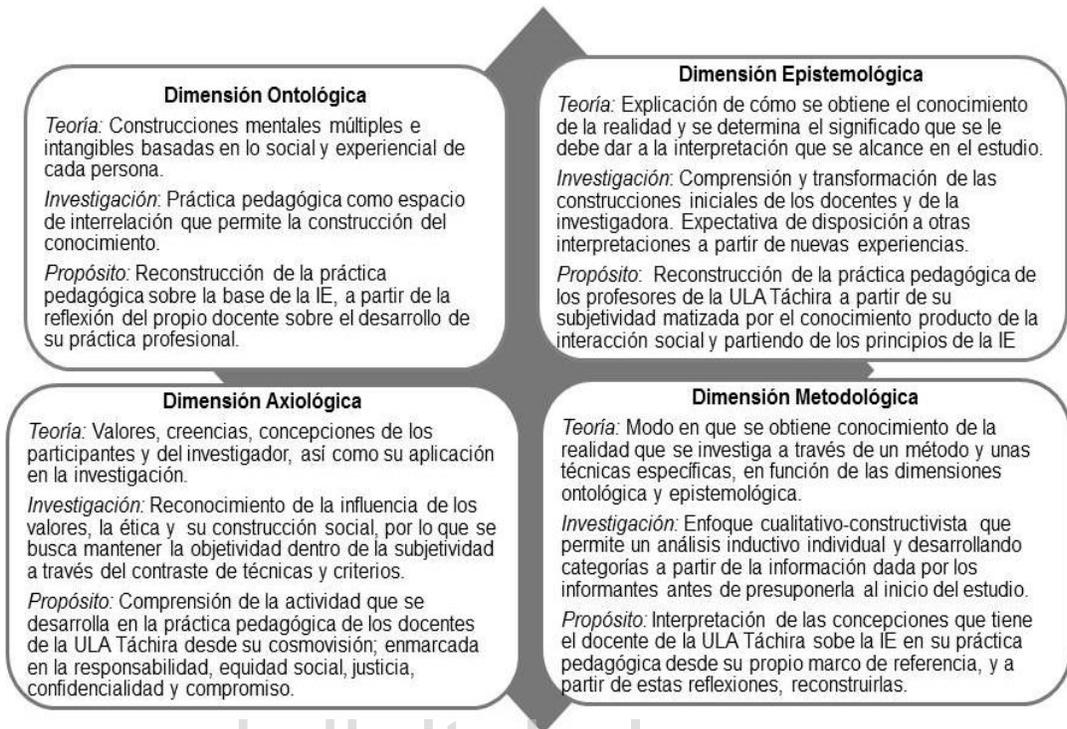
Guba y Lincoln (2002) señalan que el enfoque cualitativo constructivista se apoya en la metodología hermenéutica dialéctica que se dirige a la reconstrucción de construcciones previas. Sugiere que las construcciones individuales sólo pueden suscitarse a través de una interacción entre el investigador y sus informantes. Estas construcciones son interpretadas utilizando técnicas hermenéuticas y son contrastadas a través de un intercambio dialéctico, con el fin de alcanzar una construcción más sofisticada.

En consecuencia, el estudio de la inteligencia emocional en la práctica pedagógica del docente de la Universidad de Los Andes Táchira, busca inductivamente y respetando las diferencias particulares, interpretar las concepciones que tiene el profesor sobre la inteligencia emocional en su práctica pedagógica, partiendo desde el marco de referencia propio de cada participante, para comprender con la mayor veracidad posible, las experiencias, emociones, cogniciones y creencias que cada uno tiene al respecto y así, a partir de estas reflexiones, reconstruirlas.

Así pues, la visión paradigmática que orienta la investigación, con sus respectivas dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica y metodológica, se presenta de manera resumida en la Figura siguiente:

**Figura 4.**

**Visión Paradigmática De La Investigación.**



wwwbdigital.ula.ve

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **Paradigma de la Investigación**

En toda investigación se debe partir de la elección del paradigma en el cual se enmarca el estudio, pues constituye un modelo para situarse ante la realidad, interpretarla y darle solución a los problemas que en ella se presentan. En palabras de Kuhn (1986) son realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Esta visión la complementa Gurdían-Fernández (2007) al señalar que un paradigma es un sistema teórico dominante en la ciencia, que organiza y dirige la investigación científica en determinada dirección y centra la atención del investigador en aspectos particulares de su objeto de estudio.

Por tanto, la presente investigación está enmarcada en el paradigma cualitativo el cual es concebido por Rivas (2011) como el idóneo para abordar la especificidad de las ciencias sociales, pues rechaza el modelo metodológico de las ciencias naturales y aboga por el análisis de lo individual, por medio de la comprensión o interpretación de los significados ínter subjetivos de la acción social; haciendo énfasis en el lenguaje, en los aspectos micro de la vida social y en el descubrimiento de la teoría más que en su comprobación. Asimismo, Corbetta (2007) plantea que la realidad social no puede ser simplemente observada, sino que se debe interpretar; por lo que el conocimiento en este campo solo puede alcanzarse a través de un proceso de comprensión, que amerita procedimientos y técnicas de investigación distintos, los cuales son aportados por el paradigma cualitativo.

Así pues, el paradigma cualitativo permite orientar este estudio ya que se busca comprender la práctica pedagógica del docente universitario desde la visión y concepción de cada docente; partiendo de la premisa que son agentes activos en la construcción y determinación de la realidad social que viven, por lo que el contexto universitario reúne múltiples realidades que convergen en la cotidianidad. Este modelo paradigmático indica el proceso metodológico a implementar para obtener la información necesaria desde la cosmovisión de cada docente, respecto al desempeño de su práctica pedagógica, las teorías implícitas sobre la enseñanza, la formación en inteligencia emocional y la relación que establece con sus estudiantes; todos aspectos relevantes para elaborar una aproximación teórica desde la inteligencia emocional que aporte un nuevo significado a la práctica pedagógica universitaria.

## **Naturaleza de la investigación**

De acuerdo con la naturaleza de la investigación, este estudio es de carácter cualitativo-constructivista, pues se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el que se toman decisiones sobre lo investigable en el propio campo de estudio. Centra su atención en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, incorporando las opiniones de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos, reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos.

Está interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa, fundamentado en una realidad dinámica y orientada al proceso (Sandín, 2003). Muestra una estructura diferente que posibilita comprender la compleja y cambiante realidad humana y social, pues plantea una interacción entre el sujeto y el objeto desde un fundamento humanista y centrado en el contexto particular en el cual se desarrollan los hechos, lo que lo convierte en la opción preferente para realizar estudios en las ciencias sociales.

Para Vasilachis de Gialdino (2006) el enfoque cualitativo supone la inmersión en la situación seleccionada para el estudio, la valoración e intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos y la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y los informantes. Además, está fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa por lo cual se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido; se basa en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen y se sostiene en métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

Está sometida a la perspectiva naturalista, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Se basa en la integración dialéctica sujeto-objeto como principio articulador de todo andamiaje epistemológico e implica una preocupación directa por la experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada. La interacción entre las partes involucradas debe ser dinámica y flexible, se concibe como un intercambio donde el diálogo es la vía ideal para la

exteriorización de experiencias, vivencias y otras informaciones que contribuyan a la concreción de lo que se indaga.

La interrelación entre las partes involucradas es dinámica y flexible, se concibe como un intercambio en el cual el diálogo es la vía ideal para la exteriorización de experiencias, vivencias y otras informaciones que contribuyan a la concreción de lo que se indague.

De acuerdo con lo antes expuesto, el enfoque cualitativo supone, como señala Vasilachis de Gialdino (2006), la inmersión en la vida cotidiana de los participantes del estudio, la valoración e intento por descubrir la perspectiva de estos sobre su propio mundo, la interacción descriptiva y analítica entre el investigador y los participantes que privilegia la opinión y comportamiento observable de los sujetos como datos primarios.

Por ello, este enfoque es el que permite llevar a cabo esta investigación, pues se busca analizar la práctica pedagógica de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira con el propósito de construir una aproximación teórica que establezca la influencia de los conocimientos, concepciones y características sobre la inteligencia emocional que subyacen en su práctica pedagógica.

### **Nivel de la investigación**

El nivel de investigación hace referencia al grado de profundidad con que se aborda el objeto de estudio. En consecuencia, esta investigación presenta un nivel Interpretativo pues como lo refieren Arnal, Rincón y Latorre (1994) se concentra en el análisis de los significados de las acciones humanas y de la vida en sociedad; por ello, más que aportar explicaciones de carácter causal, intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa y estudia sus intenciones, creencias, motivaciones y otras características no directamente manifiestas ni susceptibles de experimentación.

Los elementos descritos por los precitados autores son tomados en cuenta en la presente investigación y permiten desde el nivel interpretativo que se utiliza en esta investigación, analizar la práctica pedagógica de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira a partir de los conocimientos, concepciones y características sobre la inteligencia emocional que subyacen en su práctica pedagógica, para lo cual se establece una relación empática que facilite la expresión de la información desde su visión particular y así llegar a generar una aproximación teórica que desde la inteligencia emocional redefina la práctica pedagógica universitaria .

El enfoque interpretativo en palabras de Sandin (2003), permite desarrollar interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica. Tiene una naturaleza holística, dinámica y simbólica de todos los procesos sociales incluidos en la investigación; tomando en cuenta el contexto en el cual se desarrollan dichos procesos como factor constitutivo de significancia y cuyo objeto es la acción humana, reconociendo que sus causas residen en el significado interpretado que tienen para las personas; la objetividad se alcanza accediendo al significado subjetivo de las acciones para sus protagonistas. Por ello, comprender cómo está presente la inteligencia emocional en la práctica pedagógica de los profesores de la ULA Táchira, solo es posible desde su propia concepción.

### **Método de investigación**

En cuanto al método, Rodríguez, Gil y García (1999), Sandín (2003), Vasilachis de Gialdino (2006) y Gurdian-Fernández (2007) refieren que la investigación cualitativa contempla diferentes opciones que permiten el análisis e interpretación de la realidad. La presente investigación está enmarcada en el Interaccionismo Simbólico con el apoyo de la Teoría Fundamentada para analizar la información procedente de los informantes clave y construir la teoría emergente.

Ahora bien, al hacer referencia al interaccionismo simbólico, destaca lo planteado por Blumer, autor del término interaccionismo simbólico, al hacer referencia a que este descansa sobre tres (3) premisas: los seres humanos actúan hacia las cosas sobre la base de los significados que éstas tienen para ellos; el significado de las cosas se deriva de la interacción social que uno tiene con los demás y los significados se usan y modifican mediante un proceso de interpretación que utilizan las personas al tratar con las cosas que se encuentran (Salcedo, 1996).

Uno de los rasgos fundamentales del interaccionismo simbólico es que se aparta de una forma radical de aquellas teorías sociales, que, trabajando como eje de análisis de la realidad humana el problema de la significación, presuponen la existencia de significados sociales ocultos tras el mundo fenoménico de las apariencias.

Crotty (1998) afirma que este método se sustenta fundamentalmente en una filosofía pragmática, que permite explorar la comprensión de la cultura como matriz que guía la vida de cada ser humano. La interacción simbólica es posible sólo porque los símbolos significativos, como el lenguaje por ejemplo, son compartidos por los seres humanos, permitiéndoles la comunicación. A través de este, se hace conciencia de las percepciones, sentimientos y actitudes de los demás, lo que lleva a la interpretación de

significados. Además agrega el autor, que en este método es fundamental que el investigador se sitúe dentro del proceso del participante para comprender su acción, es decir, debe ver el mundo desde el punto de vista del sujeto de estudio, esto es una interacción

Por su parte, Gurdían-Fernández (2007) plantea que el eje fundamental de este método es la interpretación de significados por parte de los sujetos sociales, reconociendo que todas las organizaciones, culturas y grupos están integrados por sujetos envueltos en un proceso permanente de significación e interpretación del mundo que les rodea. Desde esta óptica, el centro del análisis está en el estudio del mundo social visible, tal como lo hacen y comprenden los sujetos vinculados al mismo, lo que representa un interés por el estudio de la interacción en sí misma y no sólo como una expresión de las estructuras formadas de la sociedad.

En esta postura el individuo no es considerado un receptor pasivo de estímulos, ni tampoco un procesador mecánico desvinculado de significantes colectivos, al contrario, es visto como un constructor activo de significados, organizados de manera dinámica en torno a procesos compartidos de interacción. Los seres humanos deciden qué hacer y qué no hacer a partir de los símbolos que han aprendido en interacción con otros y de sus creencias sobre la importancia de estos significados.

El interaccionismo simbólico aborda el mundo personal de los sujetos no observable directamente, estudia la realidad en su globalidad contextualizándola; las categorías, explicaciones e interpretaciones se elaboran partiendo de los datos y no de la teoría previa, es decir, reflejan las características que definen el significado de las acciones de quienes las realizan, se centra en las particularidades de los sujetos del estudio antes que en leyes generales.

En cuanto a la Teoría Fundamentada como lo señalan Trinidad, Carrero y Soriano (2006) es aquella metodología de análisis inductivo generativo que a través de un proceso analítico cualitativo genera proposiciones teóricas fundamentadas en los datos empíricos, realizado bajo la aplicación sistemática del método comparativo constante y los criterios de muestreo teórico y saturación conceptual de las categorías encontradas.

Por su parte, Strauss y Corbin (2002) se refieren a la teoría fundamentada como aquella derivada de datos recopilados de manera sistemática, que son analizados por medio de un proceso de investigación; resaltando que en este método la recolección de los datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos, guardan estrecha relación entre sí;

pues el investigador no inicia su estudio con una teoría preconcebida sino más bien comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos.

De igual manera, Gurdían-Fernández (2007) manifiesta que es una teoría derivada inductivamente del estudio del fenómeno del que da cuenta; pues se descubre, se desarrolla y se verifica por la recolección y análisis de datos relacionados con el fenómeno que se estudia. Esto quiere decir que tanto la recolección de los datos como su análisis y la teoría misma están recíprocamente relacionados unos con otros, teniendo como punto final la generación de una nueva teoría.

Tomando en cuenta lo planteado por los autores, el interaccionismo simbólico se complementa con la teoría fundamentada como métodos de investigación permitiendo a la investigadora comprender la práctica pedagógica que realizan los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira a partir de las respuestas dadas por los participantes en la entrevista y de lo observado en el aula de clase, interpretando los datos desde las propias palabras de los participantes y reconstruyendo la realidad desde su punto de vista, sus concepciones y características; para así descubrir el desarrollo de la inteligencia emocional en los profesores, si la consideran importante en su desempeño académico y si reflexionan sobre su ejercicio docente, todo dentro de su marco de referencia; siendo esta la base que permita construir una aproximación teórica que redefina la práctica pedagógica de los docentes universitarios.

En consecuencia, este estudio se desarrolla dentro del paradigma cualitativo, de naturaleza cualitativa- constructivista, con un nivel interpretativo y el método del interaccionismo simbólico apoyado en la teoría fundamentada; pues el propósito de la investigación es elaborar una aproximación teórica que establezca la influencia de los conocimientos, concepciones y características de la inteligencia emocional que subyacen en la práctica pedagógica de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira, a partir de la cosmovisión del propio docente.

### **Escenario de la investigación**

En las investigaciones cualitativas el escenario hace referencia al ambiente o espacio geográfico donde se realiza el estudio y en el cual se encuentran los informantes clave que suministran los datos necesarios para la investigación. Taylor y Bogdan (1987) lo definen como aquel al que “el investigador tiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos” (p. 36).

En tal sentido, en esta investigación se establece como escenario el Subsistema de Educación Universitaria, nivel de Pregrado, tal como lo señala la Ley Orgánica de Educación (2009), específicamente la carrera de Educación, menciones: Biología y Química, Básica Integral, Matemática y Física, Geografía e Historia, Castellano y Literatura, Idiomas Extranjeros: Inglés y Francés, de la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” - Táchira.

La Universidad de Los Andes en el estado Táchira fue creada en el año 1966, iniciando sus actividades como escuela de educación, denominación que mantuvo hasta el año 1975 en el cual fue decretada Núcleo Universitario del Táchira. A partir del 20 de septiembre del año 2004 recibió el epónimo de Universidad de Los Andes Táchira “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” y en el año 2009 fue decretada Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”-Táchira. En este núcleo, se desarrollan actualmente las carreras de: Administración, Contaduría, Comunicación Social y Educación menciones: Educación Básica Integral, Física y Matemática, Geografía e Historia, Idiomas Extranjeros: Inglés y Francés, Castellano y Literatura y Biología y Química, así lo señala el diseño curricular de la carrera de educación (2009).

### **Informantes de la investigación**

Dentro de una investigación cualitativa los informantes clave son un elemento muy valioso a tomar en cuenta, pues como manifiesta Robledo (2009) son “personas que por las vivencias y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador, convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios” (p.1).

Por su parte, Martínez (2004) al hablar de la selección de los participantes de una investigación cualitativa, refiere que deben ser: “...representativos, miembros clave y privilegiados en cuanto a su capacidad informativa”. (p. 197). Adicionalmente refiere el autor que por ser un estudio sobre el ser humano debe contemplar tanto lo particular, personal, idiosincrásico de cada participante como lo general, común y uniforme del grupo al que pertenece. Por ello, usa la comprensión de la información obtenida y la extensión o número de sujetos que aportan la información. Esto conlleva a que se considere apropiada la selección de una muestra deliberada e intencional que reúna los criterios establecidos por la investigadora, a partir de las unidades de análisis y de los objetivos de la investigación.

En consecuencia, debido a que la presente investigación estudia la práctica pedagógica de los docentes de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Dr.

Pedro Rincón Gutiérrez”- Táchira, la autora selecciona intencionalmente un (1) docente del componente pedagógico y un (1) docente de la carrera de Educación en cada una de sus menciones: Matemática y Física, Geografía e Historia, Castellano y Literatura, Idiomas Extranjeros, Biología y Química y Básica Integral; quedando conformado el grupo de informantes por siete (7) docentes universitarios.

Así mismo vale la pena destacar que de acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999) la selección de las personas que facilitan al investigador la información necesaria para comprender los comportamientos que se manifiestan en un contexto particular, cumplen con unos requisitos específicos, que en el mismo escenario, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad. Con base en esta afirmación se diseñaron los criterios de selección de los informantes clave de este estudio, descritos en la Tabla 4, cuyos criterios se detallan a continuación:

- 1.- Un representante de cada una de las especialidades de la carrera de Educación de la ULA Táchira.
- 2.- Un representante del Departamento de Pedagogía.
- 3.- Al menos tres (3) años de experiencia como profesor universitario.
- 4.- Profesores que hayan cursado estudios de 4to nivel.
- 5.- De condición ordinario, con escalafón desde asistente hasta titular.

**Tabla 4.**

***Descripción de los Informantes Clave de la investigación.***

<b>Informante</b>	<b>Siglas que lo identifican</b>	<b>Descripción</b>
Docente informante número 1	DI1	Profesor adscrito al departamento de pedagogía; licenciado en educación mención geografía, maestría en educación agrícola, doctorado en ciencias de la educación, postdoctorado en educación Latinoamérica; 40 años de servicio en la educación universitaria; condición titular.
Docente informante número 2	DI2	Profesor adscrito al departamento de ciencias sociales; licenciado en ciencias sociales mención historia, comunicador social mención radio, cine y televisión, maestría en orientación mención educación; 31 años de servicio en la educación universitaria; condición titular.

Docente informante número 3	DI3	Profesora adscrita al departamento de idiomas; licenciada en educación mención inglés, maestría en evaluación educativa; 5 años de servicio en la educación universitaria; condición asistente.
Docente informante número 4	DI4	Profesora adscrita al departamento de básica integral; licenciada en educación integral mención lengua, especialización en promoción de la lectura y la escritura, doctorado en reforzamiento y calidad de la educación, postdoctorado en investigación, pedagogía y conocimiento; 18 años de servicio en la educación universitaria; condición asociado.
Docente informante número 5	DI5	Profesor adscrito al departamento de español y literatura; profesor mención castellano y literatura, maestría en planificación educativa, doctorado en educación; 23 años de servicio en la educación universitaria; condición titular.
Docente informante número 6	DI6	Profesora adscrita al departamento de ciencias; licenciada en educación mención matemática, maestría en matemática mención educación matemática, doctorado en educación; 11 años de servicio en la educación universitaria; condición asociado.
Docente informante número 7	DI7	Profesora adscrita al departamento de biología y química; licenciada en ciencias biológicas, maestría en ciencias naturales mención ciencias biológicas; 19 años de servicio en la educación universitaria; condición titular.

### **Diseño inicial de la investigación**

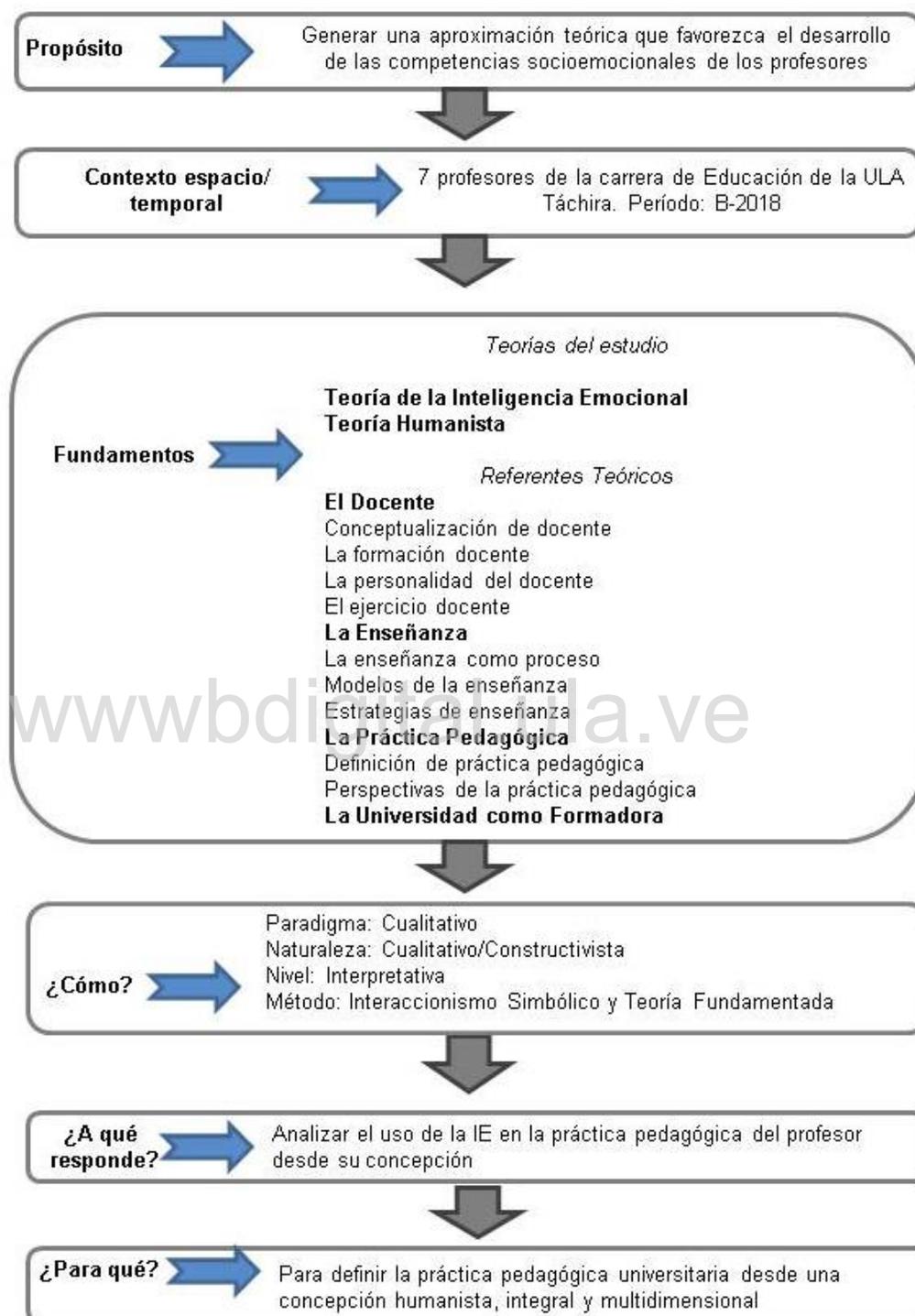
El diseño de la investigación como refiere Sabino (2007) es un modelo teórico-práctico, una estructura que requiere de la definición de una estrategia general que a su vez determina las acciones necesarias para lograr los objetivos. El diseño es una estrategia general de trabajo que el investigador asume en función de su objeto de estudio y que orienta la obtención de los datos, con el propósito de dar respuesta a las

preguntas de la investigación. También, delimita inicialmente la investigación, aunque se caracteriza por ser flexible, pues durante el desarrollo de la misma, debe incorporar los factores relevantes para alcanzar los objetivos, tomando en cuenta la información que emerge en cada una de sus fases.

El diseño inicial de esta investigación es el que se presenta en la Figura 5.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

**Figura 5.**  
**Diseño Inicial de la Investigación.**



*Nota.* El desarrollo profesional de los docentes de Infantil, Primaria y Secundaria Ferreres y Barrios (1999), adaptado por la autora para la investigación (octubre, 2018).

La figura 5 muestra el proceso diseñado para desarrollar la investigación desde una visión general y sistemática, resaltando el espacio y tiempo específico, la teoría y los referentes teóricos en los que se fundamenta el estudio, la metodología seleccionada para acceder a las concepciones de los profesores informantes, sustento primordial para definir la práctica pedagógica desde una visión holística, integral y multidimensional.

### **Criterios de la Investigación**

La calidad del enfoque cualitativo ha sido un tema debatido entre los investigadores, pues desde este se exploran fenómenos humanos, se analizan realidades con múltiples explicaciones y se reconstruyen significados a través de la versatilidad del investigador. Según Guba y Lincoln (1985) la calidad científica en una investigación se evalúa a través de tres (3) aspectos que son: credibilidad, auditabilidad y transferibilidad criterios a considerar en la presente investigación.

#### ***Credibilidad***

Implica reflexionar y evaluar la confianza, tanto en el resultado del estudio como en su proceso, así como garantizar que el conocimiento construido por el investigador está fundado en la información dada por los sujetos que estudia y no por su opinión al respecto.

La credibilidad en palabras de Guba y Lincoln (1985) se alcanza cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones con los sujetos del estudio, recoge información que produce hallazgos, los cuales posteriormente son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que piensan y sienten. Es el nivel en el cual los resultados de la investigación reflejan una representación clara de la situación estudiada. Por tanto, credibilidad se refiere a cómo los resultados de un estudio son verdaderos para las personas que participan en la investigación y para quienes han estado en contacto con el objeto de estudio.

Para garantizar la credibilidad de una investigación educativa se deben considerar los siguientes aspectos: resguardo de las notas de campo que surgieron de las acciones y de las interacciones durante la investigación, uso de transcripciones textuales de las entrevistas para respaldar las interpretaciones presentadas en los resultados del estudio, consideración de los efectos de la presencia del investigador sobre la naturaleza de los datos, discusión de los comportamientos en relación con la experiencia de los informantes, uso de la triangulación en la recolección de datos para determinar la congruencia entre los resultados, discusión de las interpretaciones con

otros investigadores, confirmación de los hallazgos y revisión de algunos datos particulares directamente con los informantes, todos aspectos tomados en cuenta en este estudio.

### ***Auditabilidad***

Plantea la posibilidad de que otro investigador confirme si los hallazgos se adecuan a los datos. La auditabilidad para Guba y Lincoln (1985) se refiere a la forma en la cual un investigador puede seguir la vía de lo que hizo otro siendo necesario un registro y documentación completa de las decisiones e ideas que ese investigador tuvo en relación con el estudio. Esta estrategia permite examinar los datos y llegar a conclusiones iguales o similares, siempre y cuando se tengan perspectivas análogas.

A través de los siguientes aspectos se puede ayudar a determinar si una investigación cualitativa cumple con este criterio: descripción de las características de los informantes y su proceso de selección, criterio que fue cumplido y se describe en párrafos anteriores en este capítulo. Uso de mecanismos de grabación, análisis de la transcripción fiel de las entrevistas a los informantes y descripción de los contextos físicos, interpersonales y sociales, en este estudio las entrevistas fueron grabadas, transcritas y entregadas a los informantes para corroborar que en efecto expresaban lo que quisieron decir.

De igual manera, si la investigación es planteada bajo la misma perspectiva del estudio original, deberían obtenerse descripciones o explicaciones similares del objeto de estudio. Para esta investigación, no puede tomarse en cuenta este criterio pues no se encontró ningún estudio análogo al planteado; sin embargo, sí se describen todos los elementos considerados por este criterio para que pueda ser considerado como referente por una investigación posterior.

### ***Transferibilidad***

La transferibilidad o aplicabilidad hace referencia a la posibilidad de ampliar los resultados de la investigación a otros contextos o poblaciones. Se entiende como la posibilidad de generalizar los hallazgos obtenidos de un estudio realizado en un contexto particular. Dentro de la investigación cualitativa pareciera poco posible que este criterio estuviese presente. Sin embargo, Guba y Lincoln (1985) indican que se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados de un contexto a otro.

Es de recordar que en el enfoque cualitativo los lectores del informe son quienes determinan si se pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente. Para ello se necesita hacer una descripción densa del lugar y las características de las personas en

el cual el fenómeno fue estudiado. Así el grado de transferibilidad es función directa de la similitud entre los contextos de un estudio.

Dos criterios sirven de guía para determinar el grado de transferibilidad de los resultados de una investigación cualitativa, son: si los investigadores indican lo específico de las respuestas de los informantes y si examinaron la representatividad de los datos como un todo. La investigación detalla de manera específica el contexto y sus elementos de estudio favoreciendo la aplicabilidad de este criterio posteriormente.

### **Fases de la investigación**

Para llevar a cabo este estudio se cumplieron las fases de una investigación cualitativa planteadas por Rodríguez, Gil y García (1999), partiendo de la flexibilidad que caracteriza a este tipo de investigación, por lo cual las fases que se describen a continuación implican una aproximación que pretende ordenar el modo de acercamiento a la realidad por parte de la investigadora.

#### ***Fase Preparatoria***

En esta etapa el investigador tomando como base su propia formación investigadora, conocimientos, experiencias e ideología, establece el marco teórico-conceptual del cual parte la investigación; además planifica las actividades que se ejecutan en las fases posteriores. En consecuencia, la investigadora durante esta fase realizó la revisión de la teoría existente e investigaciones previas respecto al objeto de estudio con la finalidad de orientar la investigación. Esto permitió diseñar los pasos siguientes en relación con las bases teóricas, diseño metodológico, el método, los sujetos de estudio, las técnicas de recolección de datos, la presentación de resultados, conclusiones del estudio y la construcción de la aproximación teórica.

#### ***Fase de Trabajo de Campo***

En esta fase se realizan tres acciones concretas que son: acceso al campo, recogida productiva de datos y abandono del campo. El acceso al campo hace referencia a la posibilidad de recoger un tipo de información que los participantes solo proporcionan a aquellos en quienes confían; la recogida productiva de datos, considerada la etapa más interesante del proceso de investigación, requiere flexibilidad, adaptación, toma de decisiones y rediseño del trabajo planteado; y el abandono del campo debe darse cuando el investigador se integra en el contexto de estudio de manera tal que pierde sensibilidad ante los datos.

Durante esta fase se llevó a cabo un encuentro con los informantes del estudio para explicar los objetivos de la investigación y establecer acuerdos que garantizaron su

participación voluntaria. Se estableció el rapport y la empatía necesarios en una relación armónica entre investigadora y participantes, creando un clima de confianza que facilitó el intercambio de información. De igual manera, se construyeron las bases teóricas que fundamentan la investigación, las cuales aportan construcciones teóricas para adentrarse en la cosmovisión de los profesores universitarios, reflexionar y reconstruir las concepciones sobre su desempeño diario en el aula de clase.

Se estableció el diseño metodológico acorde con los objetivos de la investigación bajo el paradigma cualitativo tomando como métodos el interaccionismo simbólico apoyado en la teoría fundamentada para el análisis de los datos. La investigación se llevó a cabo en la Universidad de Los Andes Táchira, teniendo como informantes clave siete (7) profesores de la carrera de Educación los cuales se seleccionaron de acuerdo con criterios preestablecidos.

La investigadora inició la recogida de datos en la Universidad de Los Andes Táchira, escenario del estudio, a partir de un cronograma de entrevistas y observaciones previamente discutido con los informantes, el cual permitió recabar la información concerniente a los elementos que caracterizan la práctica pedagógica de los profesores universitarios con base en la percepción propia de los docentes y de la observación de la investigadora. Se realizaron las entrevistas y observaciones hasta alcanzar la saturación de los datos, pasando luego al análisis y comprensión de la información que emergió del proceso investigativo.

### ***Fase Analítica***

Consiste en el proceso realizado con un cierto grado de sistematización por parte del investigador. Es en esta fase en la cual el análisis cualitativo se sistematiza para alcanzar su proceso analítico a través de tareas como la reducción de los datos producto de la categorización, transformación en información relevante que conduce a conclusiones verificables y elaboración de la propuesta.

En la presente investigación, esta fase se realizó a través de un proceso de inducción analítica que permite, una vez obtenidos los datos, descubrir los principales conceptos y vinculaciones teóricas que emergen de los datos. Estos resultados se contrastaron de acuerdo con lo que contempla la teoría fundamentada, la cual estuvo sustentada en las premisas básicas del interaccionismo simbólico y permite como refiere Salcedo (1996) derivar una teoría a partir del análisis sistemático de datos generados en el propio contexto en que tiene lugar el fenómeno de estudio. Los datos

obtenidos de este proceso se triangularon, con el fin de relacionar las diferentes perspectivas y explicaciones.

La triangulación es definida por Cisterna (2005) como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (p.68). El primer criterio que guía este proceso es el de pertinencia, que se expresa en la acción de sólo tomar en cuenta aquello que efectivamente se relaciona con la temática de la investigación y el segundo es el de relevancia, que se devela ya sea por su recurrencia o por su asertividad en relación con el tema que se pregunta.

En este estudio, la triangulación que se aplica es la triangulación entre instrumentos, que consiste en cruzar resultados de la entrevista en profundidad, de la observación participante y de la teoría, integrando la información obtenida desde los diversos instrumentos aplicados en el trabajo de campo. La triangulación permite en esta investigación obtener diferentes perspectivas que conduzcan a explicaciones consistentes y válidas. Los resultados de la triangulación fueron base para formular la aproximación teórica que surgió al relacionar la información proveniente de las entrevistas, las observaciones de aula y los referentes teóricos.

### ***Fase Informativa***

Esta última fase contempla la presentación, reflexión, discusión y difusión de los resultados alcanzados a través del informe que detalla la investigación, respondiendo a los objetivos planteados al inicio del proceso y permitiéndole al investigador obtener una visión más completa del objeto de estudio, así como compartirla con los demás.

En esta investigación, dicha fase se evidencia con la presentación de la aproximación teórica sobre la inteligencia emocional basada en los conocimientos, concepciones y características que subyacen en la práctica pedagógica de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira, a quien además va dirigida para permitir una redefinición de su ejercicio docente.

### **Técnicas e Instrumentos de la investigación**

Las técnicas e instrumentos cualitativos de investigación enfatizan en la obtención de información referida, básicamente, a percepciones, sentimientos, actitudes, opiniones, significados y conductas. Así lo reafirma Gurdíán-Fernández (2007) al manifestar que la complejidad de estas técnicas se debe al tipo de datos que pretende obtener, por lo que requiere de una amplia variedad de estrategias de

levantamiento y recolección de información, cuyo criterio de selección se fundamenta en los supuestos epistemológicos y metodológicos que subyacen en la investigación.

Por tanto, en esta investigación, la autora a partir de los objetivos planteados, los constructos teóricos y el diseño metodológico que conduce el estudio, seleccionó como técnicas indagatorias la entrevista en profundidad y la observación participante; como instrumentos el guion de entrevista y el registro de observación para llevar a cabo el proceso investigativo, de acuerdo con los planteamientos del interaccionismo simbólico y la teoría fundamentada, métodos que guían esta investigación.

### ***La Entrevista en Profundidad***

Es importante iniciar este apartado definiendo la entrevista como técnica de investigación, para luego adentrarse en la entrevista en profundidad, técnica seleccionada en este estudio. Así se tiene que la entrevista es concebida como una comunicación interpersonal establecida entre el investigador e informante con el propósito de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el objeto de estudio.

Está orientada a recolectar datos que tienen que ver con las percepciones, las actitudes, las opiniones, las experiencias y los conocimientos del sujeto de investigación, reflejando en sus respuestas su percepción de la situación y su postura ante el hecho investigado. La entrevista es definida por Del Rincón, Arnal, La Torre y Sans (1995) como:

Una estrategia de recogida de información, dado que el investigador es el agente fundamental en la obtención de información e implica una relación personal entre entrevistador-entrevistado. A su vez, se puede considerar como un instrumento cuando exige la elaboración de un cuestionario para recoger la información (p. 307)

Además, es una técnica de exploración abierta, no directiva, que plantea un diálogo en el cual la persona entrevistada tiene más posibilidades de expresión, lo que conlleva a que se pueda comprender mejor sus pensamientos, sentimientos e ideas.

Ahora bien, Gurdíán-Fernández (2007) plantea que la entrevista en profundidad se caracteriza por ser de corte cualitativo y de tipo holístico, en la que el objeto de investigación lo constituye la vida, experiencias, ideas, valores y estructura simbólica del entrevistado en el momento inmediato de la entrevista. Es especialmente útil en el estudio de normas, valores, representaciones colectivas, análisis de creencias individualizadas y conocimientos de códigos de expresión.

Por su parte, Corbetta (2007) la define como una conversación provocada y guiada por el entrevistador, realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación, en un número considerable, cuyo objetivo es conocer la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, percepciones, sentimientos y motivos bajo un esquema de preguntas flexibles y no estandarizado.

En el caso de este estudio se usó la entrevista en profundidad como técnica de recolección de datos aplicada a todos los informantes clave con el propósito de acercarse a las concepciones, conocimientos, actitudes, creencias, experiencias y sentimientos sobre la práctica pedagógica de los profesores de la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” Táchira, desde su percepción.

Como instrumento para aplicar esta técnica se utilizó un Guion de Entrevista (Ver anexo 1) diseñado por la investigadora, de acuerdo con los objetivos del estudio y las unidades temáticas. Este guion pretendió orientar la conversación con cada informante de manera que se abordaran elementos fundamentales para la investigación, aunque sin pretender ser rígido, sino manteniendo la flexibilidad que caracteriza a este tipo de entrevista. Se utilizó la repregunta en aquellos casos en los que las respuestas dadas requirieron profundizar la información o el planteamiento de la pregunta inicial no fue comprendido.

Las preguntas realizadas en la entrevista fueron el resultado de la reconstrucción del guion inicial diseñado luego de haberlo sometido a una prueba piloto, con un profesor que comparte los criterios establecidos en la investigación, más no formó parte del estudio. Así pudo ser aplicado a los siete (7) informantes clave en los espacios escogidos para tal fin, cuyo criterio principal de selección fue la comodidad del profesor informante; así quedaron establecidos: la oficina de los departamentos, un salón de clase y el laboratorio de biología.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas posteriormente para garantizar que la entrevistadora reunió en su totalidad las opiniones, pensamientos y concepciones aportados por los informantes. Además se tomó nota mientras se desarrollaba la entrevista de los elementos no verbales que complementaron la comprensión de la información. Posteriormente esta información fue analizada de manera inductiva a partir de los datos que emergieron de las respuestas dadas por los sujetos, estableciendo códigos, dimensiones, subcategorías, categorías y categoría central; los cuales fueron relacionados en forma de gráficos conceptuales.

### **La Observación Participante**

La observación es una técnica de investigación cualitativa clásica y reconocida por diversos autores. En palabras de Rodríguez, Gil y García (1999) es “un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema” (p. 150). Esta técnica requiere un doble compromiso por parte del investigador, por un lado partir de los objetivos de la investigación y por otro atender a todo lo que sucede en el contexto, de manera tal que pueda discernir y seleccionar los elementos que aporten información valiosa al estudio.

Para esta investigación se seleccionó la Observación Participante pues la investigadora forma parte de la planta profesoral de la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” – Táchira y de acuerdo con la definición dada por Gurdian-Fernández (2007) esta es aquella en la que el investigador se sumerge en el contexto, de tal forma que tiene vivencias de primera mano que le permiten comprender la situación o comportamiento del grupo de estudio. Consiste en la observación del contexto desde la perspectiva del propio investigador de una forma no encubierta ni estructurada.

El propósito de esta técnica es desarrollar una comprensión holística del objeto de estudio tan clara y precisa como sea posible, elaborar descripciones sobre los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan; ayudando a responder preguntas de investigación, generar o probar hipótesis y construir teorías.

Por tanto, para aplicar dicha técnica en esta investigación, primero se procedió a comunicar a los profesores informantes clave la necesidad de observar su práctica pedagógica, obteniendo así su aprobación para permanecer en el salón durante el desarrollo de sus clases, hasta alcanzar la saturación de la información. Se utilizó como instrumento para esta técnica el Registro de Observación (Anexo 2), cuya función fue anotar las descripciones de todo lo que se observó en el aula de acuerdo con unos criterios previamente establecidos por la investigadora y basados en los objetivos del estudio.

### **Validez y Confiabilidad de la Investigación**

Al hablar de validez y confiabilidad pareciera que solo es posible dentro de una orientación epistemológica positivista tradicional. Sin embargo, la metodología cualitativa hace ver que no existe una relación directa entre la imagen empírica que se forma en la mente del perceptor y la realidad externa a que se refiere, sino que siempre está mediada e interpretada por las concepciones, valores, intereses, creencias y

sentimientos del investigador: Por esta razón, los conceptos tradicionales positivistas de validez y confiabilidad se han redefinido para que respondan a esta premisa.

En este sentido, Martínez (2006) afirma que la validez en los estudios cualitativos es la fuerza mayor de estas investigaciones, la cual deriva de las técnicas utilizadas para la recolección y análisis de la información. Estas técnicas inducen al investigador a convivir con los participantes del estudio, a revisar, comparar y analizar los datos de manera continua, a adecuar las entrevistas a las categorías empíricas de los participantes y no a conceptos abstractos extrapolados de otro medio, a observar los hechos en el contexto real en el cual se dan y finalmente, a incorporar en el proceso de análisis una continua actividad de realimentación y reevaluación.

Así mismo, para Guba y Lincoln (1985) en la investigación cualitativa la validez se alcanza a través del criterio de credibilidad previamente descrito, y en el caso de la presente investigación se logra a partir de la triangulación de instrumentos, con la cual se contrastan, correlacionan y complementan los datos obtenidos en las entrevistas, observaciones de aula y referentes teóricos.

En cuanto a la Confiabilidad, afirma Martínez (2006) que hace referencia a la estabilidad, seguridad y congruencia que presenta una investigación en diferentes tiempos y previsible para el futuro. En los estudios cualitativos, la confiabilidad se logra usando categorías descriptivas de bajo nivel de inferencia, es decir, lo más concretas y precisas posible, presentando amplitud de datos primarios extraídos de las notas de campo, los cuales son generalmente considerados como más creíbles, contando con la colaboración de los informantes para confirmar la objetividad de las notas o apuntes de campo, utilizando todos los medios técnicos disponibles para conservar en vivo la realidad presenciada, por ejemplo grabaciones de audio y de vídeo.

En palabras de Guba y Lincoln (1985) la confiabilidad de una investigación cualitativa se adquiere a través del criterio de auditabilidad, mencionado con detalles previamente y considerado en este estudio al describir de manera específica a los informantes clave, su proceso de selección, procedimientos utilizados para adquirir y procesar la información así como el contexto físico, interpersonal y social en el cual se desarrolla el estudio.

Por consiguiente, la investigación cuenta con validez y confiabilidad pues además de los ya mencionado se basa en elementos descritos por los autores precedentes, tales como: la autora es profesora de la Universidad de Los Andes Táchira, lo que le permitió convivir con los participantes del estudio por el tiempo necesario hasta alcanzar

la saturación de los datos; se utilizó la triangulación para confrontar los datos obtenidos en las entrevistas, en las observaciones de aula y lo que plantea la teoría; los informantes recibieron vía correo electrónico la transcripción de las entrevistas, permitiendo su corrección y aprobación.

Asimismo, para complementar estos aspectos importantes en todo estudio que pretenda tener rigor científico, el guion de entrevista y el registro de observación diseñados como instrumentos para recoger los datos en esta investigación, fueron sometidos a una prueba piloto, con un informante que cumple los criterios establecidos en la investigación pero que no formó parte del estudio. Estos resultados permitieron reconstruir los instrumentos antes de ser utilizados con los informantes del estudio.

### **Organización y Análisis de la Información**

En este apartado existe diferentes procedimientos para llevar a cabo la organización y análisis de la información. Para la presente investigación se tomaron principalmente los planteamientos de la investigación cualitativa de Strauss y Corbin (2002) y se adaptaron al propósito del estudio, permitiendo que el proceso se desarrollara como se describe a continuación.

#### **Primer Paso**

La información fue recogida a través de entrevistas y observaciones a los informantes clave, para posteriormente ser transcritas, sin omitir ningún detalle expresado por los sujetos. A través del correo electrónico, fueron enviadas a los informantes para su revisión, permitiendo validar y complementar los testimonios emitidos inicialmente. El análisis de las entrevistas y observaciones de clase, se hizo con el software Atlas.ti versión 7.5.4 herramienta informática para el análisis de datos cualitativos asistidos por computadora (Muñoz y Sahagún, 2017) siguiendo la inducción analítica bajo el método del interaccionismo simbólico y de la teoría fundamentada, lo que permitió descubrir las categorías emergentes y sus relaciones teóricas.

#### **Segundo Paso**

Se realizó la Codificación Abierta, definida por Strauss y Corbin (2002) como “el procedimiento analítico por medio del cual se descubren los conceptos en términos de sus propiedades y dimensiones” (p. 110). En este caso, la codificación abierta sobre las entrevistas y observaciones permitió asignar códigos a los conceptos que emergieron de la información dada por los docentes del estudio, a partir de la separación del texto en líneas; quedando organizados dichos códigos en dimensiones, subcategorías y

categorías. Para lograrlo se utilizó el análisis inductivo, el cual permitió la comprensión del objeto de estudio a través de la contrastación de información.

### ***Tercer Paso***

En este momento se realizó la Codificación Axial que los precitados autores la plantean como “El acto de relacionar categorías con subcategorías, siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan” (Strauss y Corbin, 2002, p. 135). Esta codificación involucra la categorización, entendida como el ordenamiento de las unidades que conforman una misma categoría en forma de conceptos, las cuales se obtienen a través de las relaciones que se establecen entre los códigos para conseguir explicaciones y comprender los fenómenos. En esta fase de la investigación se realizó una descripción de los hallazgos obtenidos en cada dimensión a través de mapas conceptuales contentivos de la información. Se presentaron esquemas que de manera sintetizada y relacionada muestran una visión alternativa del objeto de estudio, tomando en cuenta los testimonios más resaltantes de los informantes clave como basamento para este planteamiento.

### ***Cuarto Paso***

Se realizó la Codificación Selectiva, proceso a través del cual se integra y refina la teoría. En palabras de Strauss y Corbin (2002) en este paso, las técnicas analíticas empleadas facilitan la integración para determinar la categoría central, que representa el tema principal de la investigación. Incluye la conceptualización, que consiste en relacionar la categoría central con el resto de los conceptos que emergieron en el estudio. Por tanto, en este paso, se presentó la postura particular sobre el objeto de estudio que se muestra en la investigación producto del proceso de análisis reflexivo de los datos, las relaciones que se establecieron, la integración entre las categorías que emergieron y los conceptos que aparecieron.

### ***Quinto Paso***

Consiste en la construcción de la teoría, que para Strauss y Corbin (2002) se puede realizar a través de diagramas que muestran la densidad y complejidad de la teoría, traducen las palabras a una forma concisa, precisa de tipo gráfico y perfeccionan las relaciones entre los conceptos. Este paso también es conocido como la teorización, que en palabras de Morse (1994) es el proceso por medio del cual se construyen y asumen explicaciones alternativas, apoyándose en la lectura e interpretación de los datos generados por la investigación, siempre buscando una más adecuada explicación de dichos datos.

La realización de este proceso implica, plantearse y responder un conjunto de preguntas que permitan establecer nexos entre los datos arrojados por la investigación y la teoría existente. En este caso, constituyó el aporte de la investigación, pues permitió la integración de la información dada por los docentes del estudio, la teoría consultada y las observaciones realizadas por la investigadora en una aproximación teórica sobre la inteligencia emocional fundamentándose en los conocimientos, concepciones y características de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira favoreciendo la redefinición de su práctica pedagógica.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

#### Los Hallazgos

En este capítulo se presenta el análisis e interpretación de los resultados con base en el objeto de estudio, los objetivos establecidos y la metodología empleada. El procedimiento aplicado a los datos que emergen de las entrevistas y observaciones realizadas a docentes informantes, tienen como propósito elaborar una aproximación teórica sobre la inteligencia emocional fundamentándose en los conocimientos, concepciones y características que subyacen en la práctica pedagógica de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira.

A razón de cumplir con lo establecido, el guion de entrevista y el registro de observación prediseñados para el estudio, fueron validados a través de una prueba piloto, de acuerdo con lo señalado por Martínez (2006). Para ello, se contó con el apoyo de un profesor que comparte los criterios establecidos en la investigación, más no formó parte del estudio, pudiendo comprobar la pertinencia, claridad y comprensión de las preguntas y criterios con el objeto de estudio. Las aportaciones obtenidas de la prueba piloto fueron consideradas en su totalidad, permitiendo reconstruir los instrumentos antes de ser aplicados a los informantes de la investigación.

Con respecto a las entrevistas, la narración de los informantes clave se registró de manera sistemática a través de un grabador de audio, lo que permitió una transcripción fehaciente de la información aportada por estos. Posteriormente, fue enviado a los docentes con la finalidad de comprobar lo transcrito y además darles la oportunidad de modificar lo que consideraran oportuno.

Para continuar con los criterios metodológicos seleccionados en la investigación, se realizó el proceso de codificación de los datos, basado en los planteamientos de Strauss y Corbin (2002) de la siguiente manera; la transcripción en formato Word de las entrevistas corroboradas por los informantes clave, se depuraron y se agregaron al programa Atlas.ti versión 7.5.4. Se inició la Codificación Abierta, la cual permitió generar códigos a partir de la selección de líneas, párrafos y conceptos de los docentes; tomando en cuenta los aspectos comunes se organizaron los códigos en dimensiones y a través de la Codificación Axial surgieron subcategorías, categorías y una categoría central, permitiendo fortalecer los constructos emergentes que resultaron del análisis inductivo de los datos.

Posteriormente se realizó el proceso de Codificación Selectiva para construir un Sistema de Categorías Emergentes que se denominó Sistema de Categorías Emergentes derivado de las Entrevistas. Los informantes clave fueron renombrados con una nomenclatura específica seleccionada por la investigadora, garantizando su anonimato y a la vez siendo claramente identificados en el estudio. Para el caso de las entrevistas se designó así: DI1, que significa docente informante uno (1), así sucesivamente con los siete (7) sujetos que conformaron la investigación.

En cuanto a la otra técnica utilizada en el estudio para recabar información, la observación participante, el procedimiento empleado partió de la aprobación de los docentes para permanecer en el aula durante el desarrollo de algunas de sus clases, en el periodo comprendido entre febrero y junio de 2018, cinco (5) meses; lo que permitió observar de manera directa la práctica pedagógica del docente universitario. Esta observación se consignó en un registro de observación diseñado por la investigadora de acuerdo con los objetivos y el objeto de estudio de la investigación.

Seguidamente se establecieron los códigos, dimensiones, subcategorías, categorías y categoría central; los cuales fueron analizados e interpretados como parte del proceso, quedando la información integrada en la construcción de un Sistema de Categorías Emergentes, denominado Sistema de Categorías Emergentes derivado de las Observaciones. Al igual que las entrevistas, las observaciones fueron registradas bajo una nomenclatura específica, cuyas siglas son: DO1 que significa docente observado uno (1) y así respectivamente con los siete (7) docentes participantes.

Toda la información obtenida de las entrevistas y de las observaciones se presenta en Unidades Hermenéuticas separadas; en las cuales, producto del análisis inductivo, se detallan los códigos, dimensiones, subcategorías, categorías y categoría central, representados de manera gráfica a través de cuadros sinópticos.

Para llevar a cabo el análisis e interpretación de la información obtenida de las entrevistas y observaciones se partió de los planteamientos hechos por Rodríguez, Gil y García (1999) al afirmar que el investigador durante la fase analítica, realiza una serie de tareas que permiten la reducción de los datos producto de la categorización, su transformación en información relevante, que conduce a conclusiones verificables y elaboración de la propuesta. Estas tareas fueron desarrolladas al analizar la información obtenida e integrarla en el Sistema de Categorías Emergentes correspondiente, destacando que surgieron dimensiones y subcategorías particulares, las cuales se

integraron en categorías compartidas por las dos (2) unidades hermenéuticas construidas, al igual que la categoría central.

Luego de esto, se aplicó el proceso de triangulación, en este caso, triangulación de instrumentos; la cual permitió contrastar e integrar la información procedente de las diferentes fuentes consultadas (entrevistas, observaciones, teoría y referentes teóricos) para elaborar una aproximación teórica sobre la inteligencia emocional en la práctica pedagógica del docente universitario. Seguidamente se presenta la unidad hermenéutica construida a partir de las entrevistas a los docentes y la unidad hermenéutica construida a partir de las observaciones realizadas.

### **Sistema de Categorías Emergentes de la Unidad Hermenéutica Entrevistas a los Docentes**

A continuación se muestra la Tabla 5 que contiene el sistema de categorías emergentes, producto de la información suministrada por los informantes clave en las entrevistas. Esta información se analizó de manera inductiva a través de los procesos de codificación abierta, axial y selectiva lo que permitió que se establecieran códigos, dimensiones, subcategorías, categorías y una categoría central relacionadas con el objeto de estudio. De igual manera, se presenta la interpretación de los datos que emergieron en el proceso de investigación, los cuales guían la construcción de aproximaciones teóricas propias del contexto en el cual se lleva a cabo este estudio.

Resulta importante señalar que la información suministrada por los docentes, requirió incluir en el sistema de categorías emergentes, una categoría central, que como manifiestan Trinidad, Carrero y Soriano (2006) alude a aquella categoría que ofrece una explicación teórica del fenómeno estudiado, suele ser la base del tema principal objeto de investigación, contiene significación teórica y su desarrollo debe partir de los propios datos.

**Tabla 5.**

**Sistemas de Categorías Emergentes Unidad Hermenéutica Entrevistas a Los Docentes.**

<b>Código</b>	<b>N° de citas</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Categorías</b>	<b>Categoría Central</b>
Proceso de formación	5				
Formación disciplinar	10				
Formación permanente	9	Formación docente			
Formación integral	8				
Formación en inteligencia emocional	12				
Formación pedagógica	2				
Investigación	9				
Satisfacción profesional	20	Ejercicio docente	Docente en su práctica		
Vocación	9				
Planificación flexible	4				
Reconocimiento	7				
Concepción de docente	12	Docente como persona		El docente	Inteligencia emocional en la práctica pedagógica universitaria
Características	7				
Valores	9				
Crecimiento integral	7				
Apoyo	13				
Concepción de inteligencia emocional	10	Conocimiento sobre IE			
Importancia de la inteligencia emocional	9				
Autoconocimiento	9	Principios básicos		Inteligencia emocional	
Autoreflexión	10				
Autoevaluación	7				
Empatía	15				
Autorregulación	11				
Influencia emocional	10				
Motivación	15	Aplicación en el aula			
Relación armónica	15				
Inteligencia emocional educativa	6				
Clima de confianza	4				
Comunicación afectiva	9				

Desarrollo emocional	6		
Docente autoritario	13		
Docente mediador	11	Rol docente	
Docente del siglo XXI	10		
Uso de estrategias pedagógicas	9		Ambiente universitario
Recursos didácticos	7	Proceso didáctico	
Uso del humor	4		
Disposición del docente	5		
Visión de la enseñanza	19		
Estudiante crítico	4		La universidad
Ambiente humano	9	Desarrollo de la enseñanza	
Afecto	8		
Visión del estudiante	7		
Ajuste curricular	4		La enseñanza
Relación maternal	5		
Tradicional	20		
Constructivismo	12	Modelos de enseñanza	
Tendencias pedagógicas	3		

La Tabla 5 revela que el proceso de análisis de la información suministrada en las entrevistas por los docentes informantes dio como resultado dos categorías: El Docente y La Universidad. A continuación se presenta el análisis e interpretación de cada una de ellas de manera detallada.

### **Categoría El Docente**

El docente es aquel profesional que posee un conocimiento disciplinar y pedagógico específico, posee un compromiso de formación integral y además influye el proceso de desarrollo de otras personas a través de su actuación e interrelación por lo cual su desempeño profesional va más allá de una función técnica a una función social. De igual manera, el docente es una persona permeada por sus propias concepciones construidas a lo largo de la vida, situaciones, problemas y desafíos que presenta la sociedad actual, a los cuales no solo debe enfrentar sino enseñar a confrontar de manera exitosa.

En este apartado se presenta la Tabla 6 la cual muestra los códigos, dimensiones y subcategorías vinculadas a la categoría *El Docente* a partir de aspectos como: la formación docente, el ejercicio docente, el docente como persona, el conocimiento sobre la inteligencia emocional, principios básicos y aplicación en el aula; todos elementos que emergieron de las concepciones propias de los informantes clave y que organizados en este cuadro permiten construir el perfil del docente universitario del contexto de estudio. Por tanto, se detallan a continuación:

**Tabla 6.**

### **Categoría El Docente.**

<b>Código</b>	<b>N° de citas</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Categorías</b>
Proceso de formación	5			
Formación disciplinar	10			
Formación permanente	9	Formación docente		
Formación integral	8			
Formación en inteligencia emocional	12			
Formación pedagógica	2		Docente en su práctica	El docente
Investigación	9			
Satisfacción profesional	20	Ejercicio docente		
Vocación	9			
Planificación flexible	4			
Reconocimiento	7			

Concepción de docente	12	
Características	7	
Valores	9	Docente como persona
Crecimiento integral	7	
Apoyo	13	
Concepción de IE	10	Conocimiento sobre IE
Importancia de la IE	9	
Autoconocimiento	9	
Autoreflexión	10	Principios básicos
Autoevaluación	7	
Empatía	15	
Autorregulación	11	
Influencia emocional	10	Inteligencia emocional
Motivación	15	
Relación armónica	15	
Inteligencia emocional educativa	6	Aplicación en el aula
Clima de confianza	4	
Comunicación afectiva	9	
Desarrollo emocional	6	

En la Tabla anterior se evidencia, que el análisis de la información transmitida por los informantes clave en las entrevistas, aportó una categoría denominada *El Docente*; a continuación se muestra en detalle las aportaciones dadas por los sujetos del estudio.

#### **Análisis de las Dimensiones.**

El análisis de las dimensiones se realizó de acuerdo con el siguiente procedimiento: se incluyeron partes de los testimonios emitidos por los docentes, mostrando al inicio un paréntesis de dos (2) cifras separadas por dos (2) puntos (:) correspondientes a la identificación del informante clave que emitió la opinión y el orden en que se creó la cita. Posterior a la cita, otro paréntesis que incluye dos (2) cifras separadas por dos (2) puntos (:) que identifican la línea de inicio y fin del fragmento seleccionado. También se agregó la interpretación de la investigadora y los referentes teóricos que sustentan los planteamientos realizados.

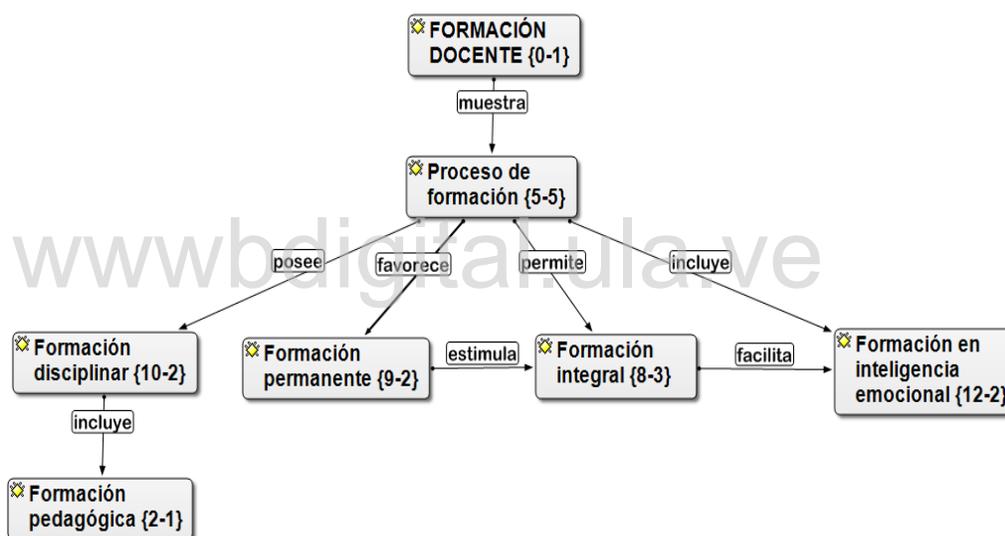
En este apartado se presentan las dimensiones formación docente, ejercicio docente y docente como persona, las cuales forman parte de la subcategoría Docente en su Práctica. Estas dimensiones muestran elementos que caracterizan al docente en su ejercicio desde la perspectiva de los informantes clave.

### **Dimensión Formación Docente.**

En la Figura 6 se presentan los elementos asociados a la dimensión *Formación Docente*, en la que se muestran los códigos: proceso de formación, formación disciplinar, formación permanente, formación integral, formación en inteligencia emocional y formación pedagógica; los cuales emergieron en la entrevista realizada a los docentes informantes, quienes asocian la formación docente con un proceso de preparación continua que implica tanto su campo disciplinar como estrategias pedagógicas e inclusive aspectos de su persona que favorecen la relación con sus estudiantes, su desarrollo armónico y un desempeño integral favorable.

**Figura 6.**

### **Dimensión Formación Docente.**



Los informantes evidencian desde su propia vivencia la necesidad e importancia que tiene el *proceso de formación* en su actual desempeño como profesores universitarios; así lo manifiestan en los fragmentos seleccionados de las entrevistas realizadas, en este caso los docentes DI1, DI4 y DI5:

(1:2) Luego obtuve el título de Licenciado en Geografía y las condiciones mejoraron, en cuanto a que ya era posible desarrollar la investigación y la extensión (15:16)

(4:19) Yo soy maestra de primaria y después he tenido la oportunidad de formarme y por eso llegue a la universidad (49:50)

(5:18) No es que le pasa a uno como a la esposa de Shrek, que baja una luz del cielo que comienza a dar vueltas y me volví creativo, no, yo debo tener unos elementos de estudio, de preparación previa, de investigación, incluso experienciales, que bueno, soportan esa manera de llevar la clase (74:78)

Lopes y Blázquez (2012) plantean que la formación es un proceso en el cual de una manera dinámica y continua se va construyendo la identidad personal y profesional del profesor, como resultado de la interacción con los pares y con diferentes contextos, la cual se nutre de las diferentes actividades que este realiza: actividad académica, investigación, extensión e inclusive experiencias en contextos diferentes al laboral, convirtiéndose en una perspectiva de aprendizaje voluntario y vital que pretende satisfacer necesidades personales e institucionales. Esta postura teórica respalda lo narrado por los informantes 1, 4 y 5 previamente planteadas, pues ellos evidencian a través de su narrativa cómo el proceso de formación que han decidido desarrollar enriquece su ejercicio docente.

En cuanto a la *formación disciplinar* todos los entrevistados coinciden en la importancia que tiene para un profesor universitario tener dominio de su área disciplinar, así lo reflejan a continuación:

(2:27) Primero, preparación, preparación en cualquiera de las asignaturas o unidades curriculares que usted maneje, eso es muy importante (131:132)

(4:79) Hay que conocer el objeto de estudio, porque ahí es que a veces somos tremendos, nos atrevemos a enseñar lo que no sabemos (434:435)

(6:22) Bueno que reine primero que todo el conocimiento, que el profesor tiene que ser un profesor de nivel, un profesor que domine su área de conocimiento (69:70)

(6:46) En la académica, que maneje el contenido, que conozca el contenido, eso es fundamental. Aquí hay profesores que no saben ni siquiera lo que están dando, entonces un profesor que le fluya el conocimiento y más en su área, eso es primordial en cuanto a la parte de conocimiento como tal (183:187)

Al hablar de formación disciplinar se hace referencia al conjunto de concepciones relacionadas con los contenidos de la disciplina y los de las ciencias de la educación (Castañeda y Perafán, 2015); por lo cual en el caso de los educadores de profesión, esta se obtiene en gran medida durante la etapa de formación inicial, de manera relacionada con conocimientos disciplinares de su área específica con estrategias pedagógicas y didácticas, que le facilitan su desempeño

al momento de ejercer la enseñanza. La importancia que resaltan los informantes sobre la formación disciplinar desvela parte de su concepción sobre lo que es un profesor universitario, percibido como un profesional preparado con dominio de su objeto de estudio y con el compromiso social de formar ciudadanos competentes.

En referencia a la *formación pedagógica* los docentes entrevistados asumen que se evidencia su carencia en aquellos profesores que no son educadores de carrera, tal como lo indica DI3 a continuación:

(3:79) Hay estudiantes que hasta utilizan la expresión: este profesor no tiene pedagogía, yo ni sé si ellos entienden que es pedagogía pero lo repiten muchísimo (465:466)

(3:80) Yo siempre les digo ah por qué le falta pedagogía porque usted tiene un profesor que es un ingeniero y no es un profesor, entonces él no sabe lo que tiene que hacer, él se dedica es a copiar ahí y si usted entendió bueno y si no también (468:470)

La formación pedagógica implica un repertorio de modelos y teorías pedagógicas que orienten la práctica del profesor, creando así la conciencia de flexibilidad y creatividad que debe caracterizar el desarrollo de la enseñanza (Martínez, 2004). Este aporte resalta la importancia y necesidad de la formación pedagógica en el ejercicio docente, reconocido por las instituciones de educación superior al incluir en sus políticas de funcionamiento programas de formación pedagógica y científica.

Con respecto a la *formación permanente* algunos de los profesores entrevistados muestran compromiso con este proceso, reconociendo su importancia y ampliando su campo de acción más allá de su área disciplinar específica, así lo dejan ver los informantes DI3, DI4 y DI5 en sus intervenciones:

(3:66) Para mí un profesor universitario debería estar leyendo día y noche y lo que sea, hasta lo más bobo, de repente hasta una novela que le guste leer, un libro, porque ese libro también le va a dejar enseñanzas, cosas que ve ahí que las quiera aplicar (361:364)

(4:55) Ahorita estoy aprendiendo a usar el Classroom para las aulas virtuales, he tenido varias experiencias, con Ceidis hicimos varios talleres (275:276)

(5:5) Siempre estudiando, siempre comprometido con las tareas, formándome permanentemente (11:12)

Para Imbernón (1999) la formación permanente es entendida como cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, las creencias y los conocimientos profesionales con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión, logrando adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno. Esta postura se identifica en las ideas planteadas anteriormente, el informante 3: un profesor universitario debería estar leyendo día y noche, el informante 4: ahorita estoy aprendiendo a usar el Classroom para las aulas virtuales y el informante 5: siempre estudiando, siempre comprometido con las tareas; quienes además evidencian a través de sus palabras, que su formación ha sido un proceso asumido de manera personal y voluntaria, derivado de su interés y visión, por lo que cada uno lo gerencia y dirige de acuerdo con sus criterios y necesidades.

La *formación integral* es primordial en el momento histórico actual y es vista como un proceso que incluye múltiples dimensiones y competencias, cuyo desarrollo le permite al ser humano ser exitoso y vivir armónicamente en los diferentes contextos en los cuales hace vida. Así lo conciben los informantes de este estudio, al verbalizar las siguientes afirmaciones:

(2:20) Todo contenido tiene que llevarse a una investigación, a una extensión, todo tiene que llevarse a una experimentación, a encontrar mucho más el ser humano que el concepto de la asignatura (96:98)

(3:33) El de nosotros es más cerrado por el tema que estamos tratando, pero de todas maneras trato siempre de tocarles algo social a ver que van ellos a decir, que van ellos a tocar, para que aprendan como personas también (178:181)

(5:53) Algunas veces los contenidos del programa ni siquiera son los más importantes, son la excusa, son el medio hábil (219:220)

Esto permite señalar que algunos de los profesores entrevistados poseen una concepción de formación orientada a la integralidad del ser cuando hacen referencia a los estudiantes, entendiendo que su misión consiste en crear espacios de aprendizaje que favorezcan este proceso; como lo manifiesta por ejemplo D13 cuando dice: (3:34) En mi clase además del idioma intento formar a la persona (190:190). Sin embargo, para que esto sea posible el primero que debe contar con una formación integral es el mismo educador, tal como lo señalan Prieto, Zambrano, Castillo y Fernández (2009) la formación integral del profesor debe trascender el estrecho esquema de un buen

profesional y sustituirse por una concepción más amplia y humana entendida como un sujeto que orienta su actuación con independencia y creatividad sobre la base de una sólida motivación que le permita perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales, basado en sus conocimientos y habilidades desde una óptica ética y valorativa. Para que este proceso de formación integral pueda instaurarse en el docente, se requiere de su disposición personal, ya que, de manera favorable debe aceptar la crítica por parte de sus compañeros y estudiantes, saber manejar la incertidumbre y la vulnerabilidad, respetar la diversidad de opiniones, actitudes, pensamientos, sentimientos y condiciones.

Con referencia a la *Formación en Inteligencia Emocional* los entrevistados verbalizan lo siguiente:

(3:81) Claro que enriquecería la práctica pedagógica, usted empieza a ver las cosas desde otro punto de vista y empieza a mejorar usted y yo digo que a lo que el profesor empieza a mejorar, como se maneja él, maneja mucho mejor la clase y empieza a trabajar de otra manera y enseña a los estudiantes (471:474)

(5:60) Las universidades que forman docentes deberían preocuparse por la felicidad y el bienestar emocional de los futuros docentes de manera tal que al momento de iniciar su ejercicio vayan fortalecidos y estar en condiciones de brindar ese mismo apoyo a sus estudiantes (277:280)

(6:40) Creo que es importantísimo que exista la formación en eso, que se promueva aquí en la ULA esa parte de la formación en inteligencia emocional (130:132)

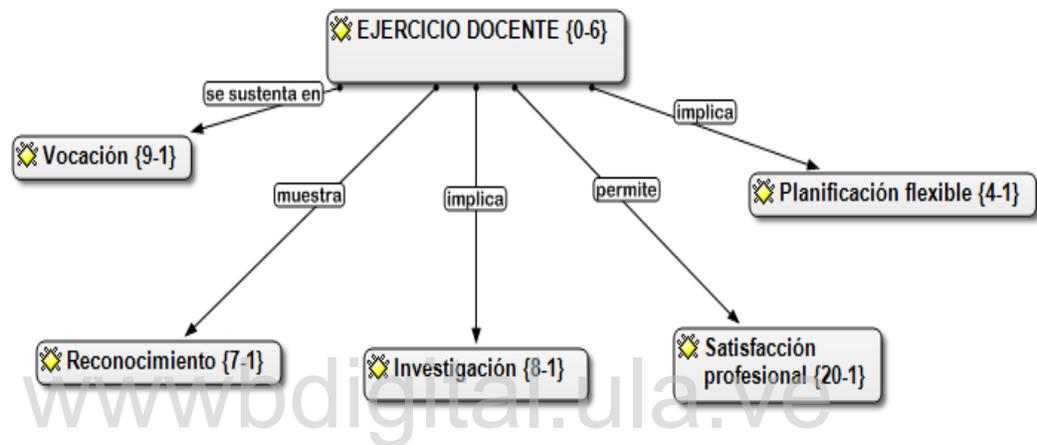
Lo descrito con anterioridad revela la falta de formación en IE que presentan los profesores universitarios y a la vez su reconocimiento sobre las consecuencias positivas que tendría contar con esta preparación, en palabras del DI5: (5:58) El ejercicio de la profesión docente por sí mismo es demandante, ansiógeno, plantea retos y dificultades que exige a quienes la ejercen poseer madurez, aplomo, equilibrio emocional que probablemente por circunstancias personales de vida pueda poseer pero que no estaría de más se le proporcionara un plus a través de la formación (270:274). Así lo indican Mórtigo y Rincón (2018) cuando afirman que la formación en IE hace la diferencia entre un docente que ejerce su profesión por costumbre al que lo hace orientado a las necesidades sociales, propiciando su bienestar personal y el de sus estudiantes.

### **Dimensión Ejercicio Docente**

A continuación se muestra la Figura 7 que contiene los aspectos relacionados con la dimensión *Ejercicio Docente*, la cual está integrada por los códigos investigación, satisfacción profesional, vocación, planificación flexible y reconocimiento; dicho códigos emergieron en la conversación con los informantes del estudio.

**Figura 7.**

### **Dimensión Ejercicio Docente.**



En la información recibida de los docentes entrevistados se evidencia la *Vocación* como parte fundamental de su elección profesional, así como la relevancia que le dan a este aspecto dentro del ejercicio docente; a continuación sus opiniones al respecto:

(2:2) Esa búsqueda de la armonía, tanto en el ambiente que uno siente en el aula, es una energía que vibra y esa vibra le hace a uno sentirse que realmente uno puede impulsar muchos cosmos de vida y que esos cosmos de vida pueden transformar muchas galaxias en el ambiente donde vayan (5:9)

(4:4) Yo vi por ejemplo a Gimeno Sacristán decirlo en algún escenario, a Emilia Ferreiro decirlo yo soy maestra, entonces ¿por qué no me doy ese lujo también? Maestra de primaria porque así lo decían. ¿Por qué nosotros tenemos que sentirnos menos que los otros? Que en este país sea subestimada la profesión eso es otro asunto (51:55)

Como evidencian los relatos anteriores, el ejercicio docente está permeado por la vocación, pues en el desarrollo de su práctica pedagógica el profesor deja ver sus gustos, características, valores, pensamientos y expectativas por ser parte de su ser, como lo evidencia el DI6 cuando dice: (6:14) Yo estudié con vocación, yo de muy pequeñita rayaba las puertas marrones de mi casa siendo la maestra y habían sumas y restas, hay fotos, figúrese; entonces a mí me encanta enseñar (43:45). Al respecto, Larrosa (2010) explica que la vocación o compromiso personal para actuar como profesional motiva al docente a conocer las exigencias de la tarea, sus conocimientos específicos, actuando éticamente y con la capacitación adquirida a través de la práctica, que va unida al por qué y al cómo.

En relación con la *Planificación Flexible* los profesores dejan ver que es necesaria para regular su desempeño. En los fragmentos siguientes, puede verse reflejada esta posición por parte de algunos entrevistados:

(3:15) Yo siempre diseño mi clase como todo el mundo dependiendo de lo que tenga que dar en el momento pero casi nunca cumplo lo que llevaba (risa), bueno sí planifiqué cierta actividad, esa actividad se cumple, pero a veces por ejemplo quería dar dos cosas y terminé dando una sola porque los estudiantes también me demuestran que había que hacer más eso (74:78)

(5:15) Planifico, yo siempre llevo mis actividades, mi planificación, porque bueno una de las habilidades y destrezas en las que yo les exijo mucho a ellos que, yo les digo, miren yo ya estoy a punto de jubilarme y no dejo de planificar y no es porque uno en el aula no tenga la posibilidad un poco de improvisar, darle rienda suelta a la loca de la casa, a la imaginación, pero hay que planificar (54:58)

En este aspecto es importante resaltar que algunos profesores valoran la planificación como elemento base que ordena y favorece el desarrollo de la actividad docente, por lo cual la aplican con criterios de flexibilidad sin que eso implique dejarla a un lado; así como lo refiere el informante DI5 cuando manifiesta: (5:16) con todo y lo loco que uno pueda ser en la clase, aparentemente ser, no crean que esa locura es improvisada, eso es porque uno ha cimentado allí, hay un sedimento, hay un andamiaje, hay un background que fue el producto en principio de planificaciones muy rigurosas y sistemáticas que hoy en día ya están un poco más flexible (70:74); permitiendo suponer que gracias a su experiencia y formación

permanente el profesor ha aprendido a adecuar este procedimiento a las condiciones que se le presentan, pero valorando su efecto en el desarrollo de la clase. Las opiniones emitidas con respecto a la planificación flexible por parte de los profesores del estudio coinciden con Castañeda y Perafán (2015) quienes afirman que la planificación le permite al profesor mantener, reformar o replantear las actividades de aula a partir del análisis de sus pensamientos y acciones de enseñanza reduciendo la improvisación en el aula.

Con respecto a la *Investigación* y su influencia en la enseñanza, la opinión de los profesores está claramente plasmada en los siguientes fragmentos:

(1:4) Ampliamos el desarrollo de la enseñanza apoyada con la investigación (31:32)

(3:65) Tiene que ser alguien que haga investigación aunque suene súper académico y demás, yo digo que sí, yo aprendí con mi tesis de maestría eso, que la investigación nos ayuda muchísimo, muchísimo, a ver qué; primero porque nos hace leer cosas que no conocemos, entonces eso es buenísimo (357:360)

(5:8) Empecé a escribir y a publicar, que eso para mí fue muy emocionante porque nunca había tenido esa experiencia (36:37)

(6:4) Usted no trabaja tantas horas en el aula, sino que te dedicas a investigar, cosa que en un liceo uno no lo hace, entonces usted investiga, hace sus artículos de investigación, se dedica a eso (10:12)

A partir de las entrevistas, los profesores manifiestan de forma clara estar conscientes del papel que desempeña la investigación en su práctica pedagógica, sobre todo a nivel universitario; pues coinciden al señalar que fue la institución universitaria quien le facilitó la oportunidad de incorporar la investigación a su quehacer diario. Así lo refiere el informante 1 cuando refiere que la enseñanza se amplía apoyada en la investigación, el informante 3 expresa que aprendió a investigar con su tesis de maestría reconociendo que es valioso, mientras que los docentes 5 y 6 coinciden en afirmar que la investigación es una tarea que les permite publicar. Díaz (2013) afirma que la investigación le brinda al docente la oportunidad de aprender con significado y asumir responsabilidades con agrado en la institución educativa, ya que responde a sus problemas disciplinares y pedagógicos; lo que significa que desde la investigación el docente genera

conocimiento para enriquecer su labor y además reflexiona sobre su práctica diaria con el propósito de realizarla cada vez con mayor eficacia.

La *Satisfacción Profesional* tiene que ver con el agrado que genera realizar un trabajo. En las opiniones que se presentan en este apartado se observa de forma clara y generalizada que los profesores informantes experimentan esta satisfacción en su práctica diaria, tal como se evidencia en estas aseveraciones:

(2:1) Ser profesor universitario es una de las experiencias más maravillosas que pueda existir en un ser humano, porque es el llegar a aquellos que vienen en busca de luz, pero que también traen su propia luz (2:4)

(3:48) Siento que de repente con lo que yo le estoy brindando a usted, usted va a poder ser mejor en algo; y eso para mí es un privilegio, eso me lo gozo mucho porque cuando les enseño algo y después les escucho que lo repiten, digo ya como que cumplí con el trabajo (256:259)

(4:68) Otra cosa es que lo busquen a uno para pedirle recomendaciones, ay mire profe voy a hacer un postgrado, usted nos dijo alguna vez que hiciéramos un postgrado, que siguiéramos, entonces uno dice: ¡bueno!, eso también me satisface muchísimo (370:372)

(5:37) Hay de todo en la clase, es muy dinámica. Yo la disfruto, yo disfruto mucho mi clase (154:155)

(6:3) Me convertí en profesora universitaria y me gusta mucho, me siento bien y me encanta (32:33)

La satisfacción profesional es concebida por Cantón y Téllez (2016) como una función del grado en que las necesidades personales del individuo están cubiertas en la situación laboral, pues las características del puesto de trabajo se ajustan a las normas y deseos de los grupos que el individuo considera como guía para su evolución del mundo y para su definición de la realidad social. En el caso de esta investigación, la entrevista sostenida con los profesores permitió identificar que ser profesor universitario representa para ellos un disfrute significativo, como lo refiere por ejemplo el informante 4 al decir que le satisface que los estudiantes busquen su asesoría para seguir estudiando, mientras que el 5 y el 6 refieren que se sienten muy a gusto en el aula desarrollando la clase, es decir, el área emocional del docente se fortalece en la relación que establece con los estudiantes influyendo en los procesos propios del aula.

Un factor social que se relaciona y se espera al realizar una labor, sin quedar exento el ejercicio docente, es el *Reconocimiento*, vivenciado gratamente por los informantes de la investigación, tal como lo señalan en los siguientes relatos:

(1:49) Yo voy con mi esposa al mercado, entonces estábamos comprando unas cosas allí y se me acerca una señora y ella me mira, se me queda mirando, me dio la vuelta y de pronto dice: “lo único que ha cambiado es el pelo”. Mi esposa me mira, entonces de pronto ella me dice: “te acuerdas, yo soy de 1er año sección C”, profe le voy a decir algo y lo practico con mis hijos: “usted me enseñó a pensar” (300:304)

(4:70) Hace unos 15 días, una estudiante me escribió, profe necesito aquel libro que usted nos mandó porque estoy trabajando, quedé contratada en un colegio y recuerdo que usted dijo que este libro y yo no lo consigo y usted lo tiene digitalizado, bueno ella recordaba toda la clase, y yo ubique el libro y se lo envié (365:368)

(5:65) Otro dice: “Maestro, que Diosito siga llenando de salud, amor, alegrías y bendiciones cada momento de su vida, porque las personas que dejan huellas en los demás siempre serán recordados por su dedicación y entrega en el aula, que cada futuro colega que pase por sus aulas se siga nutriendo de tan valioso conocimiento impartido por usted, porque eres un gran personaje dentro y fuera del ámbito educativo.” (296:301)

(7:23) Muchas las personas que han pasado y que ya son profesionales que uno los encuentra en la calle y le dicen a uno yo tomé tal carrera porque usted me inculcó eso, usted me llevó a esa dirección. (18:20)

Se desvela a través de la información dada por los profesores que en el caso de los informantes DI1, DI5 y DI7 manifiestan emociones positivas cuando son reconocidos por sus estudiantes, mientras que el DI4 expresa satisfacción por la valoración que recibe; estos testimonios demuestran la trascendencia del docente para los estudiantes, por lo que el reconocimiento afianza la relación entre ellos y la identidad del profesor con el ejercicio docente.

Por tanto, con referencia a la dimensión ejercicio docente y basado en la información que emerge del diálogo con los profesores queda evidenciado que estos docentes muestran un desempeño acorde a lo planteado por los autores, en el cual destacan características, cualidades y competencias que están más allá de

solo el área cognitiva, pedagógica y disciplinar; ya que los estudiantes valoran contar con un profesor, que además de conocer su unidad curricular y saberla socializar, evidencia vocación, investiga para enriquecer su formación y muestra disposición para asesorarlos cuando lo necesitan, pues les satisface la labor educativa y disfrutan hacerla, recibiendo el reconocimiento de sus discípulos por ello, aunque en algunos casos la planificación de su jornada no esté explícitamente presente.

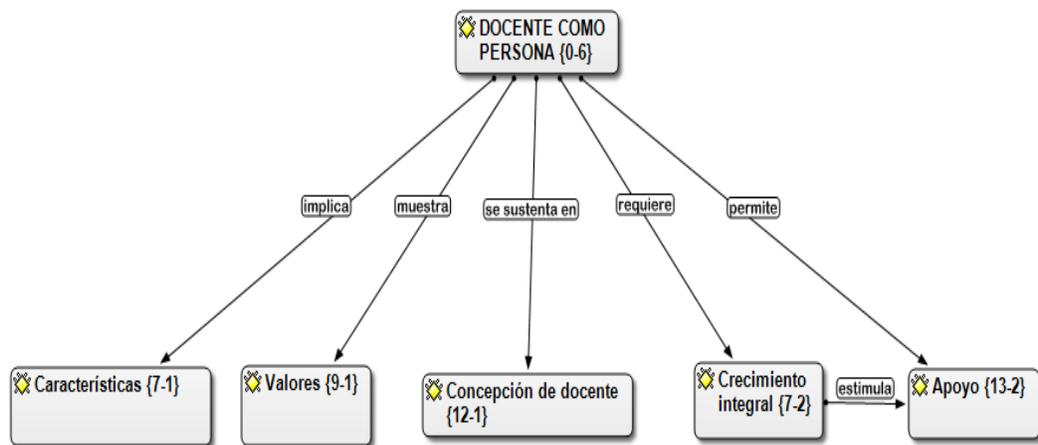
**Dimensión Docente como Persona.**

En la Figura 8 se presentan los elementos asociados a la dimensión *Docente como Persona*, conformada por los códigos: concepción de docente, características, valores, crecimiento integral y apoyo, los cuales emergieron en la entrevista realizada a los informantes clave. En esta dimensión aparecen elementos del docente que van más allá de su rol académico al entender que el maestro es ante todo persona, hecho que no deja de ser cuando ingresa a un aula de clase. Por lo cual es fundamental tomar en cuenta en su práctica pedagógica la combinación entre la formación producto de la construcción de conocimientos cognitivos y la que proviene tanto de la experiencia, como de su filosofía de vida.

wwwbdigital.ula.ve

**Figura 8.**

**Dimensión Docente como Persona.**



Las vivencias de los docentes informantes evidencian la *Concepción de Docente* que han construido a lo largo de su formación, así lo manifiestan en los fragmentos

seleccionados de las entrevistas realizadas. En este caso los docentes DI2, DI3, DI4 y DI7:

(2:30) Las cualidades que debe tener un docente: sincero, honesto, motivador, cristizador de ilusiones, despertar sueños en cada uno de los estudiantes (139:141)

(3:3) Cuando empecé siempre había esa presión de que se supone que usted como profesora universitaria tiene que estar sumamente preparada, saber muy bien que va a hacer (9:11)

(4:46) Pero si yo creo que yo soy un dador de clase, pues yo sigo en esa circunstancia (249:249)

(4:72) Yo también me quedo pensando ¿Cómo ese nivel de comprensión me va a garantizar que estoy contribuyendo en la formación del docente?, si teóricamente yo tengo un ideario de cómo debe ser un docente, qué condiciones debe tener (390:393)

(7:13) Es de vergüenza que un profesor le pregunte un alumno algo y le diga no averígüelo usted y yo también lo voy a investigar, o sea eso es desagradable para el alumno y el alumno ya pierde confianza con el profesor (64:67)

De las respuestas dadas por los profesores se puede deducir que todos tiene una concepción de docente que está de base en su ejercicio docente, más no es la misma para todos; pues se revelan matices particulares en las opiniones emitidas que permiten señalar la individualidad de estas posturas. Así lo deja ver Marcelo (1995) cuando apunta que un profesor es el resultado de la coherencia entre sus concepciones docentes y su práctica en clase, es decir, entre su intención y sus estrategias; y lo complementa Porlán (2000) al indicar que el profesor actúa guiado por sus esquemas, los cuales tienen un carácter tácito, por lo que dirigen su actuación, sin analizarlos ni construirlos conscientemente. Así el profesor puede enjuiciar y valorar las situaciones concretas, tomar decisiones o resolver problemas durante su ejercicio docente a través de dichos esquemas, producto de una formación integral que vas más allá de la recibida en su preparación académica.

En referencia con las *Características* que describen al docente y que se manifiestan en la relación que establece con sus estudiantes, los informantes relevaron lo que se muestra a continuación:

(4:51) Yo trato de primero comunicarme bien (268:268)

(5:67) Una de las primeras cualidades que me resultan primordiales en un profesor universitario es el buen humor y la simpatía: un docente feliz, risueño, que sonrío, que tiene siempre un gesto de amabilidad y cortesía con los demás, un halago, una frase positiva...ya es mucho el terreno que tiene ganado en la compleja tarea de la enseñanza y en la convivencia en su centro de trabajo (314:319)

(5:72) El docente debe saber escuchar en forma muy atenta (329:329)

A partir de estos relatos se puede ver que los profesores señalan algunas características que debe tener un docente de acuerdo con su concepción, así para el DI4 es muy importante la comunicación, mientras que para el DI5 el buen humor, la cortesía y la capacidad de escucha es lo primordial. Estos datos están en concordancia con lo planteado por Espinoza-Freire, Tinoco-Izquierdo y Sánchez-Barreto (2017) cuando resaltan que un docente de calidad va más allá de enseñar, ya que también debe saber escuchar, comprender a los alumnos, ser responsable, flexible, preocupado, cooperativo, creativo, empático, cálido y apoyar a sus estudiantes en los diferentes problemas que se le presenten. No obstante, se desveló en la investigación que estas características no están presentes en todos los profesores del estudio, situación que podría transformarse a partir del desarrollo integral de la personalidad del maestro.

Al hablar de los *Valores* que debe poseer un profesor universitario, se tiene que los informantes refieren lo que se muestra en los siguientes relatos:

(1:57) Yo siempre parto del criterio de ser muy respetuoso (236:237)

(2:40) Si lo que digo en el aula no se corresponde con mi vida, yo estoy diciéndole una gran mentira a mis estudiantes (137:138)

(4:81) Es muy importante ser responsable, ser responsable hasta en decir no puedo o lo voy a hacer hasta aquí, porque a partir de esas cosas los procesos de enseñanza y aprendizaje van a fluir (345:347)

(7:22) Bueno mire un docente tiene que ser humilde, bajarse al conocimiento que usted no sabe que trae el alumno, es decir, empezar desde cero (93:94)

Los profesores dejan al descubierto con sus opiniones un conjunto de valores que asocian al rol docente y que deberían estar presentes en la práctica pedagógica, algunos compartidos por ellos y otros reconocidos como necesarios por adquirir. Ríos (2004) afirma que en el docente es ineludible precisar que sus valores van a permear el desenvolvimiento mostrado en el contexto educativo, inclusive en la relación que establece con sus estudiantes y colegas; relación que puede darse con mayor

significancia cuando el docente posee desarrolladas las competencias socioemocionales, alcanzables a partir de la IE.

En cuanto al *Crecimiento Integral* los docentes del estudio coinciden en afirmar que la oportunidad de ser profesor universitario ha impulsado su evolución en todo sentido, así se refleja en estos fragmentos:

(3:1) Ha sido totalmente enriquecedora, porque obviamente quien era hace 5 años cuando entré no soy ni parecida ahorita (2:3)

(5:3) Ha sido una experiencia muy rica porque he participado en diversas actividades y en todas ellas algo he aprendido, y algo me ha aportado a mi desarrollo sobretodo personal (15:17)

(6:7) De hecho un día una niña del bachillerato me invitó con ella un café y me dijo profe usted hasta cambió la forma de hablar, y es verdad, es verdad; porque yo ahora me reúno con mis colegas de bachillerato y a veces siento que lo que hablan ya no, es otro nivel, otro nivel intelectual, es otra cosa (18:21)

Queda evidenciado en la narrativa anterior que los profesores atribuyen su crecimiento integral a la responsabilidad asumida como profesor universitario, la cual implica formación permanente, docencia, actividades administrativas, extensión a la comunidad e intercambios científicos; todas situaciones que exigen compromiso y dedicación pero que se traducen en un desarrollo globalizado del ser; el cual puede alcanzar mayores nivel de desarrollo si además de las oportunidades actuales que poseen, incorporan a su formación la preparación en IE, adquiriendo la posibilidad de potenciar su persona desde la integralidad.

Con referencia al *Apoyo*, código que emergió en las entrevistas con los docentes, es entendido como aquella asesoría personal que fuera del contexto del aula solicita un estudiante; así puede verse a continuación:

(2:31) Mira yo tengo 40 alumnos en el aula y más de la mitad vienen con problemas muy graves, cicatrices familiares muy, muy, muy, muy fuertes e inclusive le abordan a uno no solamente por el tema de la asignatura sino por el tema humano (149:152)

(3:76) Empecé a preguntarle que si los papás sabían, que ella tenía que tener mucho cuidado, que bueno que fuese aprovechando su juventud, y que si se abrían otras oportunidades, pero con cuidado manteniendo la prudencia, pero traté de hablarle de una manera de no espantarla, por si tenía algún problema con ese muchacho, viniera a mí a contarme y yo poder ayudarla (448:453)

(5:78) Cuando se lo permiten, lo abordo sin juicios, sin asumir actitudes fatalistas, negativas, de queja sino de optimismo, de ánimo, de ayudarles a considerar todos los escenarios y alternativas posibles para enfrentar la situación (346:349)

(7:20) También me consultan fuera de la clase, un consejo, un problema que tienen para que uno los aconseje o los asesore, como los puedo ayudar a resolver, que opina uno acerca de eso, que puede uno ayudar (112:114)

Los profesores muestran disposición, interés y empatía ante las situaciones personales que le plantean sus estudiantes creando un vínculo afectivo que favorece la relación académica. Así lo evidencia DI2 al comentar que los alumnos lo abordan también por el tema humano, DI3 al referir que fomenta la confianza cuando un estudiante le pide apoyo y así poder ayudarlo y DI7 quien aconseja a sus estudiantes ante los problemas que se le presentan.

Esto corrobora lo planteado por Mortiboys (2016) al indicar que un maestro lleva al aula de clase además de los conocimientos sobre el área disciplinar que enseña y la pedagogía para transmitirlos, la inteligencia emocional, la cual genera consecuencias en la dinámica de aula, siendo más significativas en la medida que el profesor esté consciente de ella. También, lo señalado por López, Arán y Richaud (2014) al manifestar que la comprensión de los estados emocionales de los demás y la capacidad de compartir y responder a estos estados de manera adecuada, es muy importante para la convivencia armónica de las personas.

En consecuencia, la dimensión docente como persona deja al descubierto la necesidad de considerar la integralidad del profesor para entender y optimizar su práctica pedagógica, pues en su ejercicio docente no solo está presente el dominio disciplinar, su pericia pedagógica y el conocimiento didáctico, si no que está presente su ser, con sus creencias, características, valores, concepciones, intereses y emociones siendo innegable su influencia en la actividad académica.

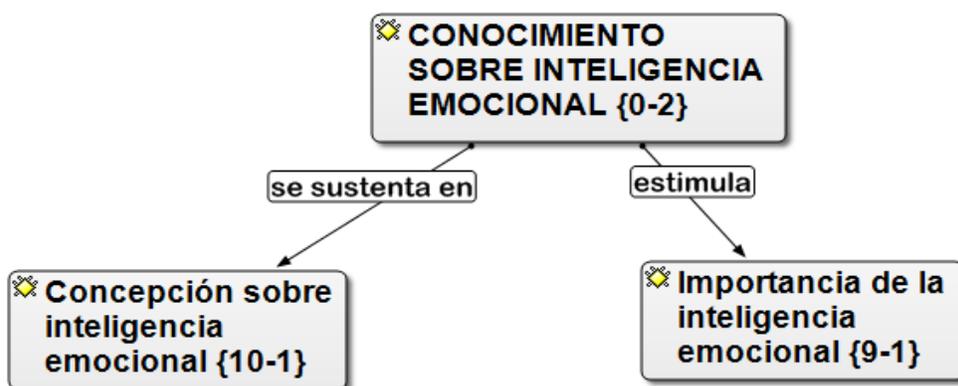
Por tanto, estar formado en IE resultaría valioso para el desarrollo integral del docente, su persona en general y su gestión en el aula, pues como indican Mayer y Salovey (1997) la IE es una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones aplicadas al pensamiento, ayudando a resolver problemas y facilitando la adaptación al medio.

### ***Dimensión Conocimiento sobre Inteligencia Emocional.***

La Figura 9 contempla los aspectos relacionados con la dimensión conocimiento sobre IE, la cual está asociada a los códigos: concepción sobre IE e importancia de la IE suministrados por los docentes informantes.

**Figura 9.**

### ***Dimensión Conocimiento sobre Inteligencia Emocional.***



En cuanto a la *Concepción sobre Inteligencia Emocional* se pudo constatar que los profesores del estudio poseen cierta información sobre lo que es la IE, la cual han adquirido de manera informal y eventual, tal como lo manifiestan en su narrativa:

(3:42) Lo que recuerdo no es especializado. Sé que tener inteligencia emocional es saber manejar muy bien las reacciones de uno, lo que uno dice, lo que uno hace frente a lo que se le está presentando no (211:213)

(4:37) Con respecto a la IE dice que nosotros dependemos, bueno es lo que yo hasta ahora estoy empezando a construir, parece que todas las demás inteligencias tienen ese fundamento la IE, inclusive hay algunos autores, que solamente los he oído mencionar, de la inteligencia moral o espiritual (180:183)

(5:44) La inteligencia emocional como capacidad, habilidad de poner al servicio de la solución de nuestras dificultades los sentimientos y emociones en combinación con otros conocimientos y habilidades de tal manera que nos permitan tomar las mejores decisiones, y procurar un modo de vida sano y saludable, equilibrado, armonioso, feliz en lo íntra, extra e interpersonal y en los diferentes contextos o escenarios de vida (194:199)

(6:38) Inteligencia emocional es que usted conozca sus emociones, las autogestione para que usted pueda relacionarse debidamente con los demás (125:127)

Puede deducirse a través de los relatos que los informantes DI3, DI4, DI5 y DI6 muestran una información sobre la inteligencia emocional cercana a la teoría formulada al respecto, mas ninguno muestra un conocimiento amplio sobre el tema. Cuando se habla de IE esta es concebida como la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, comprender y regular emociones, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1990).

Si bien esta no es la única definición al respecto, pues los diferentes autores que se han sumado a estudiarla le impregnan su matiz propio, si se puede asegurar que todos comparten como idea central la consideración de las emociones bajo una perspectiva inteligente, procurando que la persona intencionalmente use sus emociones como guía del pensamiento y comportamiento, logrando potenciar sus competencias, habilidades y desarrollo, razón por lo que adquiere significancia motivar el acercamiento formal de los profesores universitarios a la teoría de la inteligencia emocional, si se toma en cuenta que son formadores y modelos de sus estudiantes.

Con respecto a la *Importancia de la Inteligencia Emocional*, los profesores entrevistados de manera unánime reconocen la aportación positiva que la IE puede tener tanto en su persona, como en la enseñanza de su disciplina particular. Esto se evidencia a continuación:

(1:53) No podemos considerarlos excluidos, sino al contrario tratar de irlos atendiendo en función de sus necesidades, allí es donde está la función de la inteligencia emocional (330:332)

(2:36) Muchísimo, muchísimo, si nosotros nos metiéramos y comprendiéramos la importancia del manejo de la inteligencia emocional, nosotros entenderíamos que pudiésemos ser mejores docentes (195:197)

(3:53) Porque los estudiantes se quejan mucho por eso mismo, una falta de IE por parte del profesor al momento de tratarlos, de decir las cosas, de las reacciones que tienen (286:288)

(4:47) ¿Qué es lo que pasa? Que no hemos advertido la importancia, porque yo tengo libros que compre de IE y los compré hace muchos años pero como no los había estudiado (253:256)

(5:79) La inteligencia emocional debe contribuir en la práctica pedagógica del docente universitario fundamentalmente con su felicidad, su bienestar; lo demás, vendrá por añadidura (357:359)

En los testimonios anteriores está plasmado el reconocimiento de la IE en el ámbito formativo por parte de los profesores, al igual que los hacen los autores pertenecientes a la teoría, pues como señala Jensen (2004) la emoción ayuda a la razón a centrar la mente y fijar prioridades. Además, Manrique, Pérez y Palma (2009) apoyan esta visión resaltando la importancia de la IE al explicar que las emociones son imposibles de omitir en un aula de clase pues el conocimiento de las emociones propias y de los demás ha demostrado beneficios en el aprendizaje y la creatividad.

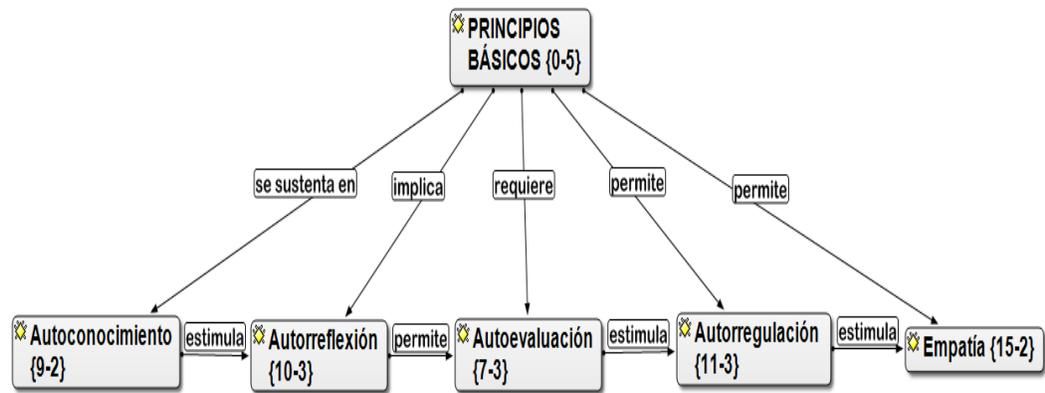
Esta dimensión referida al conocimiento sobre inteligencia emocional muestra la poca información que los profesores universitarios poseen del tema a pesar de la importancia reconocida que implica en la formación integral del ser humano, afirmación que respaldan Extremera, Rey y Pena (2016) cuando aducen que los profesionales aunque formados técnica y académicamente en las aulas universitarias inician su actividad docente sin apenas haber practicado ni aprendido competencias socioemocionales específicas para ejercer con eficacia su desempeño profesional, trayendo como consecuencia una mayor probabilidad de insatisfacción laboral. Estos resultados avalan la presente investigación y su propósito de construir una aproximación teórica de la IE en la práctica pedagógica del docente universitario a partir de sus propias concepciones y experiencias.

#### ***Dimensión Principios Básicos.***

En cuanto a la dimensión principios básicos, la cual hace referencia a los fundamentos de la teoría de la inteligencia emocional, se tiene que en la investigación emergieron los siguientes códigos: autoconocimiento, autorreflexión, autoevaluación, autorregulación y empatía, tal como se muestra en la Figura 10.

**Figura 10.**

**Dimensión Principios Básicos.**



El *Autoconocimiento* es un proceso reflexivo que le permite a la persona formar su propia identidad, a través del conocimiento de sí mismo; se desarrolla de manera progresiva e implica disposición y voluntad. Seguidamente se presenta lo que al respecto verbalizaron algunos de los informantes, siendo relevante acotar que el autoconocimiento es un proceso desarrollado en algunos profesores del estudio:

(3:17) Yo soy muy parlanchina, a veces les digo, no me den cuerda porque si me ponen a hablar, entonces paso la clase yo hablando, este y a veces trato de evitar eso, porque me di cuenta que eso también es un defecto, no sé si es un defecto, pero algo que uno podría cambiar un poquito más, que es el no hablar tanto porque son ellos los que tienen que hablar (78:82)

(5:9) Estuve en una comisión de publicaciones que me obligaba a ir a Mérida a revelar información allá, y me obligaba a enfrentarme a personas y yo todo asustado porque yo siempre he sido un poquito cohibido y retraído, me cuesta hablar, incluso hasta inseguro lo reconozco (20:24)

(6:39) Me parece importante, de que usted primero haga su trabajo interno para que luego pueda la relación con el estudiante (128:129)

Este proceso se considera el punto inicial de cualquier cambio pues favorece la revisión interna de la persona. En palabras de Solé (1997) el autoconocimiento incluye un conjunto amplio de imágenes, juicios y conceptos que las personas tienen sobre sí mismos, que pueden referirse a una dimensión concreta o a la integralidad del ser. Así como lo manifiesta el informante DI3 al mencionar se dió cuenta habla mucho, lo cual puede interferir en el desarrollo de la clase; el informante DI5 quien reconoce ser

inseguro y el informante DI6 valora el trabajo interno como primer paso de cualquier relación. Estos son ejemplos de autoconocimiento, principio que un profesor universitario requiere practicar para mantener la apertura en su formación permanente, en la aceptación de críticas por parte de sus estudiantes y en la adaptación a diferentes contextos y situaciones.

La *Autorreflexión* permite a la persona dirigir los procesos de revisión y evaluación sobre sí mismo a partir de criterios contrastadores que guíen la reflexión a conclusiones favorables para tomar decisiones desde la equidad, así hay beneficio para todos los involucrados y la persona respeta sus emociones y pensamientos. Los informantes DI3, DI4 y DI5 opinan lo siguiente:

(3:64) Alguien que todos los años esté innovando, que esté viendo cómo cambia lo que estaba haciendo, que reflexione mucho, yo digo que nosotros la única manera de mejorar es reflexionando, reflexionar y reconocer (350:353)

(4:56) Entonces ¿qué hago yo allí? Me voy a poner brava, brava no, me disgusto, ¿qué actitud tomo ante esto? (294:296)

(5:35) Si alguien me manifiesta: ay mire profesor, usted...yo me reviso (148:149)

Estas verbalizaciones evidencian el valor que tiene la autorreflexión en la práctica del profesor universitario, pues es el mecanismo que permite valorar su desempeño y ajustar aquello que pueda hacerse de mejor manera trayendo consecuencias positivas para sí mismo y para sus estudiantes, tal como lo señalan los informantes 3 y 5 cuando otorgan importancia a la reflexión docente. De igual manera, puede verse que algunos informantes del estudio utilizan la autorreflexión como filtro de las opiniones externas sobre su práctica pedagógica, logrando decisiones que enriquecen su desempeño, la relación con sus estudiantes e inclusive a su persona, como lo manifiesta el informante 4.

Aunado a la autorreflexión, se da el proceso de *Autoevaluación* que implica la apreciación de las capacidades personales por parte de quien la realiza, teniendo que en la investigación los profesores refieren:

(3:24) Yo digo que a veces mi clase tiene como muchos, como que brinco pa ya y pa ca, no sé si será por el tema del idioma, porque a veces uno les está explicando algo y a ellos se les ocurre preguntarle a usted algo, profe pero cómo hago con tal cosa, entonces cuando veo me salté para otro lado, y entonces cuando veo el pizarrón mío es un desastre, porque hay una cosa escrita por allá, otra por aquí (94:99)

(4:58) Dimos la clase, la explicamos, ellos iban a traer eso como asignación y se acabó el semestre, entonces no hubo el tiempo necesario, yo dije no es esa la estrategia (298:300)

(6:13) Yo creo que lo hago bien, a mí la gente me dice: ay le entendí, los estudiantes, niñas que les explico porque las mamás me dicen explíqueme a mi hija o mi hijo, ay a usted si le entendió, entonces siento que tengo eso, que llego, que mi mensaje llega (46:49)

Los relatos previos revelan que estos profesores se evalúan en cuanto a su desempeño, con la apertura de modificar aquellas estrategias que no permitieron alcanzar los resultados previstos en la planificación, como lo dice el informante DI3 quien evalúa el uso que da al pizarrón en su clase, el informante DI4 cuando reconoce que la estrategia usada no fue la más adecuada y el informante DI6 el cual a través de una conversación consigo mismo, identifica creer que lo hace bien, aunque parece referirse a otro contexto de enseñanza además del universitario. Sin embargo, resulta interesante añadir que si bien el estudio revela que se da el proceso de autoevaluación por parte de ciertos profesores, este queda supeditado al área académica, sin considerar aspectos humanos, emocionales y de interrelación con sus estudiantes vitales en la formación integral.

La *Autorregulación* es reconocida por algunos de los informantes del estudio como un proceso favorecedor de la práctica pedagógica, tal como la narran a continuación:

(3:55) Yo he ido aprendiendo eso con el tiempo, antes explotaba, toda cosa que decían yo contestaba, no me podía quedar callada y cuando estaba en clase todo el tiempo era así, o sea como no me parecía lo que el profesor estaba diciendo entonces yo levantaba la mano, ya aprendí que no, escucho y me callo (292:295)

(4:66) Ahorita hay que luchar para no ser hostil, porque nosotros mismos nos estamos haciendo daño (353:355)

(4:78) Como no tenemos condiciones, yo me quiebro rápido emocionalmente (428:429)

(6:48) Que yo me conozca, que yo autogestione mis emociones para poder llevar una buena relación con los estudiantes, es parte es muy importante y hay muchas fallas en esa parte (187:190)

Estas opiniones se apoyan en lo planteado por Martínez (2005) cuando afirma que la autorregulación no implica reprimir las emociones, al contrario, consiste en vivir equilibrada e intensamente cada una de ellas, logrando un manejo adecuado que permita encauzarlas para expresar pensamientos, sentimientos y conductas sin desencadenar reacciones negativas; cualidad que debe potenciar un docente para proporcionar espacios de aprendizaje enriquecedores en los cuales tanto los estudiantes como su persona se desarrollen de manera integral y armónica.

Con respecto a la *Empatía*, se tiene que es la habilidad de ponerse en el lugar del otro, cualidad muy importante en todo aquel que guía un proceso formativo, y como tal es reconocido por ciertos informantes del estudio, dejándolo plasmado en sus opiniones:

(2:33) Y yo creo que por allí viene también la parte de lo que es emocional, cuando yo soy capaz de comprender al otro, cuando yo comprendo al otro en su dificultad, en su problema, en su visión del mundo (160:162)

(3:86) Yo creo que eso de aprender a ponerse en el puesto de otra persona también nos ayuda en la práctica pedagógica (495:496)

(5:69) En mi caso particular, compartir experiencias de vida con mis estudiantes (el provenir de condiciones socioeconómicas similares, usar el transporte público e ir junto con ellos “viviendo” las peripecias de este uso; comer con ellos en el comedor, enfermedades y padecimientos de seres queridos, entre otras), me facilita “ponerme en sus zapatos” y entender sus situaciones (321:325)

(6:37) Yo lo veo por el otro lado más bien, de crear una empatía, dime quien te da en la UNET porque yo trabaje allá y por allí empiezo, entonces voy bien con eso (118:120)

La empatía se construye sobre la consciencia de uno mismo, cuanta más apertura haya a las emociones propias más habilidad habrá para interpretar los sentimientos de otros (Goleman, 1996). A este planteamiento se unen López, Arán y Richaud (2014) al afirmar que la naturaleza social hace que el reconocimiento y la comprensión de los estados emocionales de los demás, así como la capacidad de compartir esos estados emocionales y responder a ellos de manera adecuada, sea muy importante para la convivencia armónica de las personas; visión compartida por los informantes DI2, DI3, DI5 y DI6 quienes a través de sus relatos reflejan la comprensión de las emociones que experimentan sus estudiantes, así como la influencia en su práctica pedagógica.

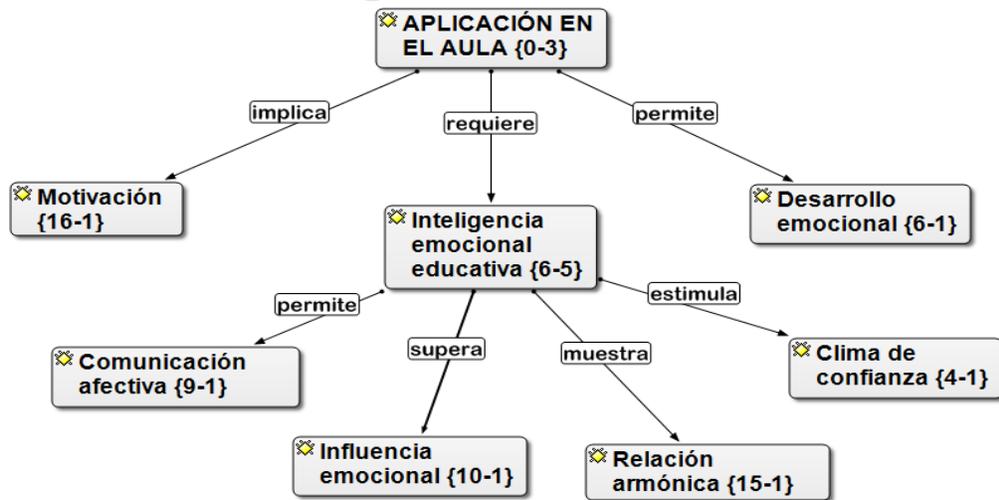
Por tanto, los principios básicos de la IE resultan útiles para el profesor universitario pues su misión implica participar activamente en la formación de seres humanos, teniendo la responsabilidad de generar espacios de aprendizaje que faciliten el desarrollo integral del aprendiz. Esto significa que el docente requiere incluir en su formación permanente la IE para lograr crear un aula emocionalmente inteligente; así lo plantean Manrique, Pérez y Palma (2009) cuando afirman que dependiendo de cómo gestiona el profesor sus emociones ante los estudiantes y de su disposición frente a ellos, es que se favorece un mayor compromiso por parte de los alumnos en su aprendizaje.

**Dimensión Aplicación en el Aula.**

La dimensión aplicación en el aula está representada en la Figura 11 y contiene los códigos: motivación, inteligencia emocional educativa, comunicación afectiva, influencia emocional, relación armónica, clima de confianza y desarrollo emocional; los cuales emergieron de la entrevista sostenida con los docentes informantes de la investigación.

**Figura 11.**

**Dimensión Aplicación en el Aula.**



Así se tiene que la *Motivación* es entendida como la habilidad que le permite a la persona lograr un propósito y mantener una actitud optimista. En la entrevista con los docentes se hizo evidente que dichos profesores valoran la motivación como un proceso importante en el aprendizaje de sus estudiantes estimulándola en clase, más

no consideran la motivación propia que puede representar el acto de enseñar; lo cual se evidencia en estos fragmentos:

(1:15) Los psicólogos insistieron mucho en el nivel de la motivación, tratar de estimular las iniciativas, tratar de estimular el esfuerzo, tratar de estimular la voluntad de quienes participan en los procesos pedagógicos y didácticos con la finalidad de relacionarlos ya con la parte actitudinal, la parte emotiva (99:103)

(2:4) Uno hace en la clase el acto motivacional. ¿Por qué queremos aprender esto?, ¿Qué es lo que queremos desaprender? y a su vez, ¿Qué es lo que nos motiva para que la clase no sea una clase monótona? (16:19)

(5:17) Siempre alguna sorpresa hay en la clase, por eso creo que no faltan, no es monótona, siempre alguna locura, se me ocurre a mí y la incorporo (68:69)

(6:16) Motivo a mis estudiantes, les hablo mucho (49:50)

Castillo y Cabrerizo (2006) señalan que hay factores intrínsecos y extrínsecos que favorecen la motivación del profesor, quedando esta plasmada en su práctica diaria y contribuyendo al éxito del proceso formativo. Entre los elementos intrínsecos está el aprendizaje de sus alumnos, el gusto por la disciplina que imparte, el desafío sobre sus destrezas profesionales, la oportunidad de participación en proyectos académicos y la perspectiva profesional a futuro; y entre los extrínsecos destaca una retribución económica adecuada, el reconocimiento de su desempeño, la participación en programas formativos que favorezcan su desarrollo profesional, la dotación de recursos para la enseñanza y el apoyo institucional a las iniciativas del profesor. Por esto, es significativo que el docente examine su propio proceso motivacional ante el quehacer pedagógico, identifique los procesos motivacionales que promueve en aula y tome conciencia de las concepciones que ha desarrollado sobre sus estudiantes en función de potenciar un espacio agradable para todos.

De la conversación con los docentes de la investigación en cuanto a la *Inteligencia Emocional Educativa* se interpreta que la IE está ausente como tal de su práctica pedagógica, a pesar de reconocer los beneficios que representaría incorporarla. Así lo manifiestan los docentes DI1, DI5 y DI6:

(1:56) Quiere decir que si nosotros desarrollásemos el proceso de aprendizaje más acorde al nivel biopsicosocial de ellos y apoyándonos en la inteligencia emocional imagínate los resultados que se podrían obtener (354:357)

(5:19) Que ellos la disfruten, les resulte atractiva, interesante, aprendan, de vez en cuando pasen su susto, pasarán su molestia; eso nos pasa a todos, pero no

son planas, no son planas, eso sí y agradecen y se van contentos, eso es importante (78:81)

(6:30) En este diseño curricular de la carrera de educación creo que eso no está, yo no veo que esté (88:89)

Camacho, Camacho y Camacho (2013) afirman que el proceso educativo debe potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, el cual se justifica en las demandas sociales que no están suficientemente atendidas por las unidades curriculares y en la premisa que cuando la educación no incluye las emociones, la empatía y las habilidades afectivas básicas entre profesores y alumnos, no pasa de ser una simple instrucción; conclusión de alguna manera compartida por los informantes, como lo deja ver DI1 cuando reconoce que si se desarrollara el proceso de aprendizaje apoyado en la inteligencia emocional habría buenos los resultados.

La *Comunicación Afectiva* es otro elemento que conforma la relación emocionalmente inteligente de un aula de clase, los profesores entrevistados demuestran valorar este aspecto en la relación que establecen con sus estudiantes e intentar en la mayoría de las oportunidades favorecer su presencia, gracias a los resultados positivos que les ha generado. A continuación su narrativa al respecto:

(3:72) A veces me río con ellos en clase o les digo tal cosa o me meto en lo que están diciendo y les trato de dar muchos consejos, que creo que a nosotros nos hizo mucha falta eso cuando estábamos estudiando (417:419)

(5:75) Creo que es así por cuanto yo no tengo inconveniente en compartir con ellos situaciones personales mías, sin “edulcorarlas o maquillarlas”: si estoy feliz, lo comparto; si estoy “arrecho” (perdón, enojado o molesto) también aviso; comparto mis angustias de las colas, los dolores de mis enfermedades, los vacíos de mi despensa, las alegrías familiares (340:344)

(6:66) La comunicación con el estudiante: ¿Qué le paso?, ¿Por qué bajo tanto sus notas?, esa comunicación también ayuda a que exista una buena dinámica de la clase (291:293)

Estos hallazgos son compartidos por Baena (2012) al indicar que la comunicación que el docente realiza en el aula posibilita o entorpece la construcción personal de sus estudiantes, incluidos los procesos de autoconocimiento, autorreflexión y autorregulación; pues se basa en la coherencia entre pensamientos, sentimientos y acciones que parten de una conexión intrapersonal para favorecer la conexión

interpersonal. De acuerdo con este planteamiento los informantes DI3, DI5 y DI6 mantienen una comunicación afectiva con sus estudiantes al mostrar sus emociones y atender la de sus alumnos; así DI3 dice que se ríe con ellos y participa en sus conversaciones, DI5 reconoce mostrar sus emociones de manera auténtica y DI6 pregunta a sus estudiantes sobre lo que les sucede al detectar cambios en su rendimiento.

Otro código que emergió de la entrevista con los docentes es la *Relación Armónica*, aspecto de significancia para los profesores, como lo dejan ver en los siguientes fragmentos:

(1:48) Es muy común, en todos los niveles en los que yo doy clase, o en los que yo he dado clase he tenido la oportunidad de convertirme en un profesor que comparte (296:298)

(5:20) Un clima de armonía, digamos grato, es decir, uno tiene que buscar el equilibrio entre el rigor pero también con la amabilidad, la gentileza, la cordialidad (91:93)

(5:66) La relación con mis estudiantes ha trascendido lo meramente académico y ha arraigado más en lo humano (307:308)

(6:50) Pienso que es muy importante esta relación interpersonal con los estudiantes, que se pueda dar (204:205)

(7:18) Que entremos en confianza y empecemos a trabajar y no vean ellos la clase como algo que es el profesor allá y yo aquí, no; si no que todos estamos participando de ella (100:102)

A través de los relatos se evidencia la significancia que tiene para los informantes 1, 5 y 7 mantener una relación armónica con sus estudiantes que les facilite la comunicación, la construcción de conocimientos y la permanencia agradable en el aula. De hecho, Espinoza-Freire, Tinoco-Izquierdo y Sánchez-Barreto (2017) aducen que una de las singularidades del docente contemporáneo es la relación que establece con sus estudiantes, caracterizada por ser liberadora más que de poder y disciplina únicamente, generada en el proceso de construcción de conocimientos y de estrategias trascendentes para la vida, en las cuales reina un ambiente de cooperación y colaboración siempre en el marco del respeto mutuo.

Con respecto al *Clima de Confianza* es tomado en cuenta solo por algunos de los docentes del estudio, como lo deja ver el informante DI3 cuando dice: (3:39) Debe ser un ambiente donde ellos sientan esa confianza de poder hablar con mucho respeto

(199:200) y el informante DI5: (5:39) Cuando a ellos les toca hacer aportes en la clase, tú sabes que eso genera mucha aprehensión en ellos, entonces ellos se ponen todos tensos y acartonados y con los ojos así que casi se le brotan de la órbita, y les digo no, pero relájense (157:160). Esto resulta contradictorio ya que un clima de confianza propicia relaciones armónicas, aspecto considerado como valioso para los profesores del estudio.

Ahora bien, crear un clima de confianza en el aula es responsabilidad del docente y convierte la clase en productiva y enriquecedora para todos los participantes, ya que se sienten tranquilos para expresarse sin temor al juicio de los demás. Así lo señalan Guzmán y Oviedo (2009) al puntualizar que un ambiente amistoso estimula la confianza, pues hace sentir a los estudiantes respetados, resaltando que la creación de este ambiente está a cargo del profesor cuando este es empático, comprensivo y muestra aprecio por sus alumnos. Esto permite presumir que los profesores de la investigación necesitan desarrollar su IE con mayor consciencia, para contar con las competencias adecuadas en la creación del clima de confianza en sus aulas.

El *Desarrollo Emocional* es otro aspecto que emergió aunque de forma incipiente en la entrevista con los docentes, a través de afirmaciones como estas:

(2:22) Vivimos en una sociedad enferma, no hemos trabajado la parte emocional, la parte que nos sirva a nosotros para convivir tanto física como espiritualmente (109:111)

(5:73) La condición de vida interna del docente (espiritual, emocional) debe ser muy elevada para que desde esta condición pueda conectarse con sus estudiantes (332:334)

(5:74) Imagina a un docente frustrado, infeliz, lleno de odio o amargura. ¿Cómo se conectaría emocionalmente con sus estudiantes? (335:336)

Al interpretar estos fragmentos, se deduce que el DI2 y el DI5 están conscientes de la influencia que tiene en su desempeño como profesor universitario el desarrollo emocional que alcance, aunque pareciera no tener la misma consciencia al saber que el desarrollo de la IE es una alternativa para lograrlo pues no está presente en su formación. Al respecto, Pacheco-Salazar (2017) indica que el sano desarrollo emocional y afectivo de los docentes incide de forma significativa en la recuperación de la educación vista como relación afectiva y humana, a través de la convivencia armónica positiva y el establecimiento de relaciones sociales empáticas y horizontales, creando condiciones para la participación y el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes.

Por su parte, al hablar de *Influencia Emocional* se trata de reconocer el efecto negativo que las emociones no controladas tienen en la actuación del ser humano, siendo imposible que el profesor esté ajeno a tal consideración. Así lo admiten los informantes DI3, DI4 y DI6 en los siguientes fragmentos:

(3:12) Yo a veces llego muy estresada y me da pesar con mis estudiantes porque a veces le ven a uno una cara que no es con ellos, a veces les digo no se tomen personal lo que uno dice, porque a veces uno se descarga es aquí con ellos y se frustra también, entonces les demuestra todas esas cosas (46:50)

(4:62) Yo creo que las emociones van emergiendo en el cotidiano, en cada momento, cuando llegamos tarde, ay bueno lamento llegar tarde, allí estoy sintiéndome un poco apenada, eso es una emoción; cuando llega otro muy triste ay profe a fulanito se le murió el papá, la mamá, la tía; o fulanita tuvo un bebé, o sea las clases están nutridas de emociones (333:338)

(4:75) Se está desdibujando el compromiso de las dos partes, del que enseña y del que aprende y que hay momentos en que yo me siento que no puedo hacer nada, que no puedo hacer nada porque hay muchas circunstancias que a veces lo presionan, circunstancias emocionales del alumno, de uno también, porque uno no es de palo, uno siente, circunstancias de la institución, de los procesos administrativos, de los procesos económicos sobre todo de los que estamos viviendo ahorita (404:410)

(6:52) Reconozco Carolina que de un tiempo a esta parte estoy un poco aislada, yo fui unos años muy dada, que si convocaban a lo que fuera yo iba, me entregue a eso, pero debe ser que estoy frustrada y eso no le he sabido manejar de repente como debe ser, lo estanque y ya no quiero, porque me siento frustrada, me siento que eso no sirvió (207:211)

En los testimonios previos se observa cómo DI3 reconoce en ocasiones llegar estresado al aula y descargar con los estudiantes los sentimientos que le provoca el estrés, DI4 admite que la falta de compromiso lo afecta sintiendo que no puede hacer nada para resolverlo y DI6 reconoce sentirse frustrado, sin saber manejar ese sentimiento ante situaciones desagradables vividas en la universidad; todos ejemplos de cómo las emociones influyen en el ejercicio y práctica pedagógica del profesor.

Además, estos hallazgos respaldan el objetivo general de la investigación sobre elaborar una aproximación teórica que parta de la realidad de los profesores y que favorezca el desarrollo de la IE para mejorar su práctica pedagógica, pues con base en

el conocimiento y manejo adecuado de sus emociones, el profesor realiza una actividad docente más satisfactoria y exitosa; así lo dejan ver Salovey y Mayer (1990) cuando afirman que pueden hacer que se piense más inteligentemente a partir del desarrollo de las habilidades internas del ser humano. Igualmente, estos resultados avalan lo señalado por Extremera, Rey y Pena (2016) al afirmar que la evidencia empírica ya ha confirmado como la IE del docente constituye un factor de protección para el estrés, permitiendo un mayor grado de dedicación, satisfacción y compromiso.

#### **Análisis de las Subcategorías.**

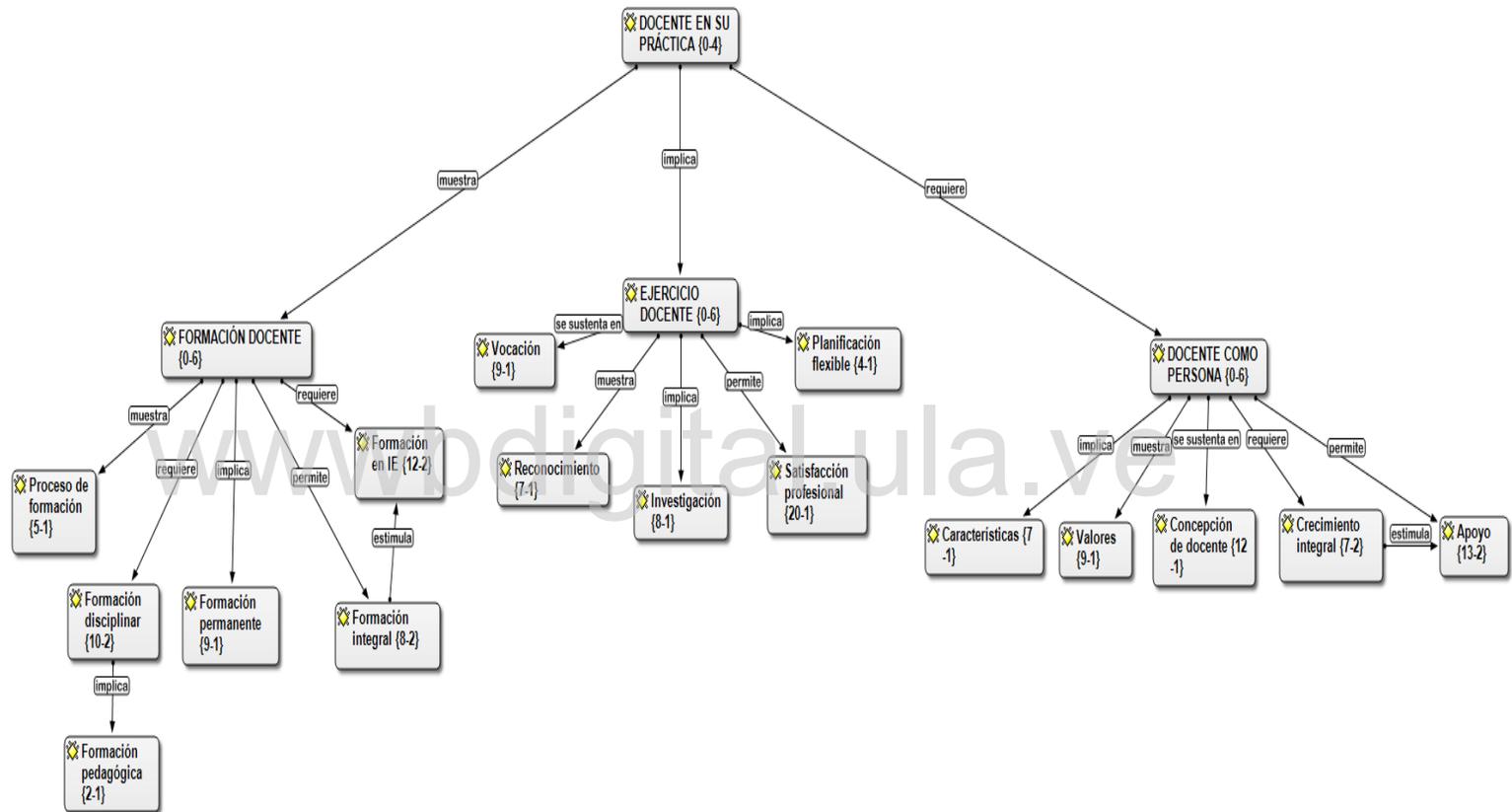
##### ***Subcategoría Docente en su Práctica.***

Esta subcategoría está representada en la Figura 12 que se muestra a continuación:

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

Figura 12.

**Subcategoría Docente en su Práctica.**



Como puede observarse en la Figura 12 esta subcategoría incluye las dimensiones: formación docente, ejercicio docente y docente como persona; pues el profesor en su práctica diaria muestra la formación que ha desarrollado y los rasgos personales que lo definen a través de su desempeño en aula.

Por tanto, la dimensión *formación docente* hace referencia a la preparación que requiere un docente para ejercer su profesión, la cual se adquiere de manera progresiva a lo largo de la vida, por lo que se considera un proceso de construcción y transformación que necesita de la disposición del educador, como lo señala Pestana (2003) cuando afirma que el proceso de formación se convierte en un propósito personal que relaciona los objetivos propios y los proyectos institucionales. Además, la formación docente incluye a la formación disciplinar, pedagógica, permanente, integral e inclusive la formación en inteligencia emocional, todas enriqueciendo el desarrollo holístico del profesor.

En esta investigación se observa que los informantes coinciden en otorgar una primacía a la formación disciplinar, pues señalan que el profesor universitario tiene que dominar su objeto de estudio, afirmando que esta preparación no se adquiere de manera exclusiva en la etapa de formación inicial, ya que a partir de sus experiencias relatan la necesidad de mantenerse de forma permanente en estudio logrando la actualización, modificación y adquisición de conocimientos nuevos.

Con esto, resaltan la importancia de la formación permanente aunque solo algunos la extienden más allá del área disciplinar, lo que hace suponer que los demás desconocen la necesidad de ampliar sus conocimientos en el área pedagógica, permaneciendo su actividad de aula suscrita a modelos tradicionales. Así mismo, los profesores evidencian gran interés por la formación integral de sus estudiantes, conscientes de su compromiso en estimularla, más no en la propia; y al hablar de la formación en IE, reconocen no tenerla, aunque si admiten el valor agregado que sería contar con esta preparación en el ejercicio de su profesión. Esto reafirma, que los informantes del presente estudio conciben la formación docente como un proceso cuyo énfasis está en el conocimiento disciplinar que se nutre de forma permanente a partir de un compromiso personal y que centra su interés en lo disciplinar dejando de lado lo pedagógico y personal.

Si se toma en cuenta que la formación del profesor es uno de los elementos primordiales al hablar de calidad educativa, resulta valioso concebirla desde una visión más compleja y multidimensional. En consecuencia, se comparte la postura de Díaz

(2013) quien manifiesta que la formación docente adquiere significancia cuando se desarrolla con consciencia y reflexión, características necesarias para que la preparación del profesor pase de una visión centrada en el área de estudio a una abierta a las dimensiones: disciplinar, pedagógica, permanente, integral y en inteligencia emocional.

Ahora bien, la dimensión *ejercicio docente* es entendida como el conjunto de acciones que lleva a cabo el profesor en su práctica diaria teniendo en cuenta que se sustenta en la vocación, implica investigación, planificación, favorece la satisfacción profesional y el reconocimiento por la labor realizada.

En lo que respecta a los docentes del estudio, se puede afirmar que demuestran consenso en sus opiniones y concepciones al hacer referencia a elementos como la vocación, demostrada de forma notoria a través de sus relatos, hallazgo significativo si se parte del hecho de que el ejercicio docente resulta de mayor calidad a partir de la vocación, pues en su actividad diaria de aula el maestro deja ver sus inclinaciones, gustos y expectativas por ser partes de sí mismo.

De igual manera sucede con la investigación considerada por todos como una función inherente al profesor universitario que le permite formarse para mejorar su práctica pedagógica, aunque es realizada por unos más que otros. Al hablar de satisfacción profesional y reconocimiento, los informantes narran que los han vivenciado en diversas oportunidades, fortaleciendo su desempeño e inspirándolos a continuar con la labor de enseñar, como suele suceder con cualquier situación que involucre la parte emocional del ser humano.

No obstante, se pudo descubrir que la planificación, a pesar de ser una actividad cotidianamente relacionada con la profesión docente y que permite mantener la organización en clase, no es tomada en cuenta por todos los docentes del estudio, lo que sugiere que en ese caso la improvisación y repetición privan el desempeño diario en el aula de clase.

Por tanto, el ejercicio docente es entendido como el conjunto de acciones que desarrolla el profesor en su práctica diaria dentro y fuera del aula de clase, pero siempre en relación con sus estudiantes; por lo que implica como señala Gimeno (2011) que el docente necesita ser un intelectual bien formado en varios campos del saber, debe transmitirlo de manera interesante a sus estudiantes, a quienes también tiene que tratar de forma adecuada, con lo cual pudiera hablarse de un ejercicio docente satisfactorio.

La tercera dimensión que compone esta subcategoría es el *docente como persona*, entendiendo que se concibe como el desarrollo de la personalidad del profesor, quien debe mostrar correspondencia entre lo que dice y hace, entre la construcción del conocimiento y su filosofía de vida. En este apartado hay que considerar aspectos como la concepción de docente que el propio profesor tiene, las características y valores que lo definen, la oportunidad de crecimiento integral que ha alcanzado y el apoyo que ofrece a sus estudiantes.

En la investigación se pudo descubrir que la concepción de docente de cada profesor es diferente, pues en ella confluyen creencias, experiencias y conocimientos adquiridos a lo largo de la vida lo que hace que sea particular en cada uno. Además, las características y valores que los describen como persona también están presentes en su ejercicio docente, siendo determinantes al establecer relación con sus estudiantes, organizar su unidad curricular, seleccionar las estrategias pedagógicas e incluso el modelo de enseñanza, selecciones que parten más de sus necesidades y gustos que de los estudiantes, siendo necesario aclarar que no en todos los casos el perfil personal del profesor coincide con el ideal descrito en la literatura.

Sin embargo, en la investigación también se pudo conocer que el profesor adjudica al trabajo como docente universitario su crecimiento integral, pues es este espacio el que le brinda una diversidad de funciones, oportunidades formativas y de ejecución que a su vez le exigen preparación y compromiso, favoreciendo su evolución como personal integral. También se complementa este proceso cuando el profesor asume la reflexión como estrategia valorativa de su práctica pedagógica, mostrando apertura a modificar su desempeño en las ocasiones que no satisfaga la necesidad formativa de sus estudiantes.

Guzmán y Oviedo (2009) manifiestan que la personalidad del docente es fundamental en el desarrollo y progreso del proceso de aprendizaje de sus alumnos, pues a pesar del maestro poseer los conocimientos científicos sobre el trato adecuado a sus estudiantes, sus rasgos de personalidad pueden impedir su aplicación; afirmación que evidencia la necesidad de tomar en cuenta la dimensión personal del profesor en el análisis de su práctica pedagógica, ya que la integralidad de su ser está presente en la actividad de aula, planteamiento que permite recomendar la IE en la formación del profesor debido a que favorece la interacción de lo cognitivo, social, emocional, moral y experiencial.

En consecuencia, la subcategoría el docente en su práctica desvela la importancia de concebir al profesor de manera holística y reflexiva, pues la formación, el ejercicio docente y la personalidad del maestro influyen equitativamente en la práctica pedagógica que desarrolla de forma cotidiana; argumentación que respalda Páez (2015) al afirmar que en las condiciones del contexto educativo actual la práctica pedagógica no puede reducirse al ejercicio de la enseñanza y a los procesos desarrollados en el aula, se hace imprescindible comprenderla como un proceso sobre el cual el docente reflexiona tanto de forma individual como colectiva, lo que permite construirse y constituirse como pedagogo, transformando su saber y realidad.

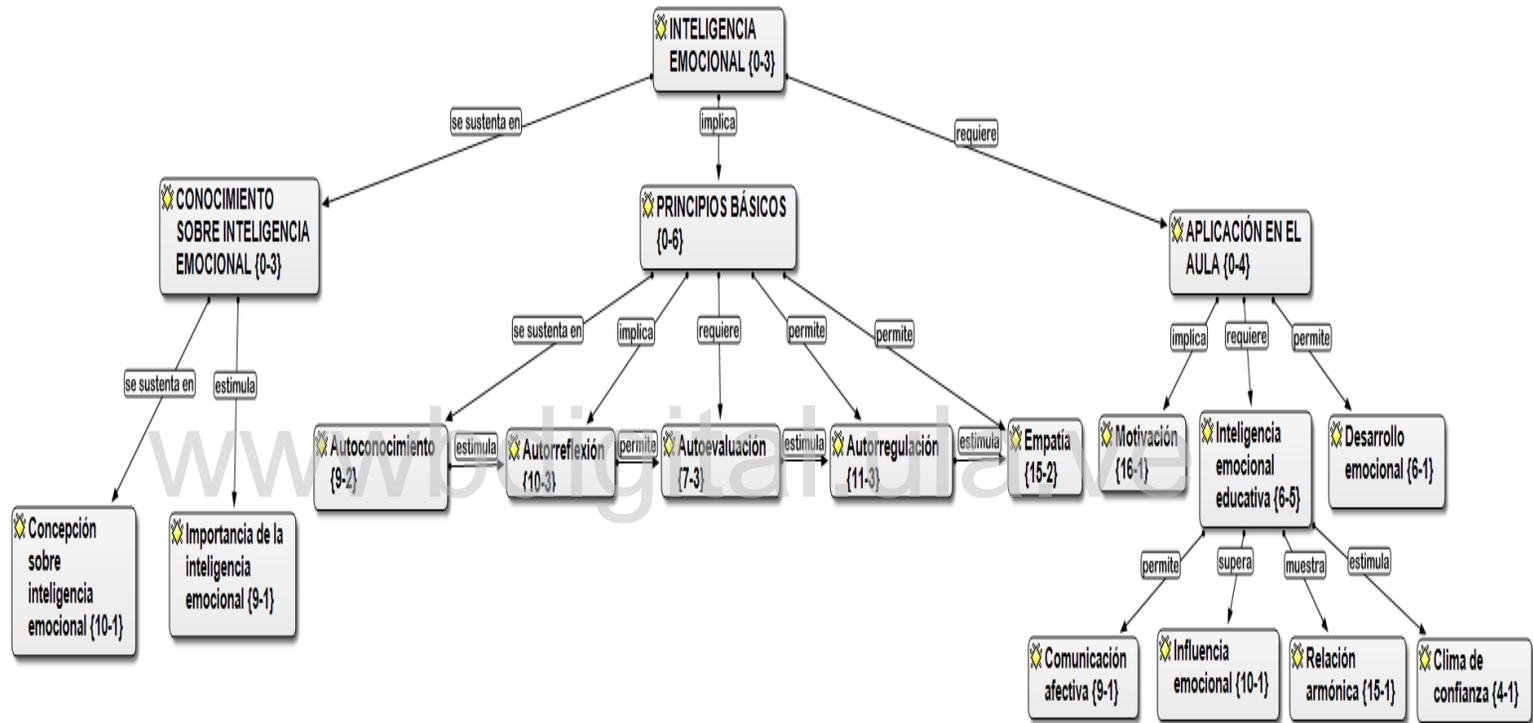
Extremera, Rey y Pena (2016) argumentan que los docentes son los principales modelos de formación socioemocional en el aula, además los profesores con mayor IE muestran comportamientos positivos como ejemplos vivenciales que impulsan la armonía y el equilibrio. Esta aseveración da paso a la inclusión de la IE en la vida del docente, pues su desarrollo garantiza las competencias requeridas para gestionar en el aula sus emociones propiciando un clima de confianza que favorece la aceptación de los estudiantes.

#### ***Subcategoría Inteligencia Emocional.***

Esta subcategoría está formada por las dimensiones conocimiento sobre inteligencia emocional, principios básicos y aplicación en el aula, relacionadas entre sí como lo muestra la Figura 13 que seguidamente se incluye:

Figura 13.

**Subcategoría Inteligencia Emocional.**



Ahora bien, la dimensión *conocimiento sobre inteligencia emocional* es el sustento de esta subcategoría, pues el punto de partida de cualquier proceso ha de ser el conocimiento. En el caso de la investigación, se pueden interpretar las verbalizaciones de los profesores al respecto y aseverar que hay consenso entre todos los informantes sobre la ausencia de este conocimiento en su proceso formativo, tanto en la etapa inicial como permanente; reportando alguna información sobre el tema, la cual ha sido adquirida de manera eventual y fortuita.

Shapiro (2008) afirma que durante la formación de una persona resulta vital vivenciar situaciones diversas que favorezcan el desarrollo de las competencias sociales y emocionales ya que complementan la preparación del ser humano para afrontar de manera eficaz lo que se pueda presentar. Además, Goleman (1996) afirma que la IE reúne un grupo de habilidades entre las que se podrían nombrar: motivación, persistencia, autorregulación, empatía y humor, que representan el 80% de la fuerza que determina el éxito en la vida pues solo el 20% es atribuible al coeficiente intelectual.

A partir de estos planteamientos de los autores se resalta la opinión que los informantes también emitieron sobre la importancia que reviste en su práctica pedagógica el uso de la IE, pues el profesor universitario que es consciente de esto, comprende, expresa y regula las emociones, obtiene el bienestar personal y facilita el de sus estudiantes, razones suficientes para incluir la IE en la formación del docente.

En cuanto a la dimensión *principios básicos* se tiene que esta reúne habilidades como autoconocimiento, autorreflexión, autoevaluación, autorregulación, empatía, habilidades sociales, asertividad, proactividad y creatividad; algunas de las cuales no son identificadas como pertenecientes a los principios básicos de la IE por parte de los profesores entrevistados. Así mismo, aquellas sí identificadas no son necesariamente practicadas por todos en su desempeño de aula.

El desarrollo de los principios básicos de la IE favorece en el ser humano estabilidad, consciencia y valoración de sí mismo, al igual que relaciones interpersonales enriquecedoras; pues la IE refieren Guzmán y Oviedo (2009) se encarga de conocer, apreciar y comunicar el mundo de la subjetividad en tanto que se ocupa de las emociones, sentimientos, valores y principios que forman a la persona, es decir, se ocupa del ser humano integral.

Por su parte, la dimensión *aplicación en el aula* evidencia la necesidad de utilizar la IE en el proceso educativo, pues la motivación, la comunicación afectiva, el clima de confianza, la relación armónica, el desarrollo emocional y el control de la influencia

emocional son aspectos que potencian el desarrollo integral y la formación autónoma. Por ello, un profesor que incluya la IE en su dinámica de clase, estimula: la expresión regulada de las emociones, ambientes favorecedores de competencias socioemocionales, resolución de conflictos a través de estrategias emocionales y el modelamiento de la empatía con su disposición para atender, escuchar y comprender el punto de vista de los demás. Esto implica, en palabras de Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quinceno, Sáenz y Álvarez (2011) asumir una actitud responsable ante los propios sentimientos más que hacia los ideales de cómo debería sentir, punto de partida para formarse en inteligencia emocional.

Todo esto quiere decir que la subcategoría inteligencia emocional refleja el desconocimiento que los profesores universitarios tienen en relación con esta y a la vez la necesidad de prepararse en ella; pues como plantea Martínez (2005) la IE permite conocerse, respetarse, quererse, asumir una actitud positiva frente a sí mismo y los demás, controlar las emociones, superar dificultades, escuchar y entender a otros, dar y recibir; motivando relaciones de confianza y respeto, espacios afectivos desde el entendimiento que se pueden tener intereses, pensamientos, opiniones y emociones que no siempre coincidan.

#### **Categoría El Docente**

En la Figura 14 se presenta la categoría El Docente que contiene de manera relacionada las subcategorías docente en su práctica e inteligencia emocional, las cuales a su vez contemplan aspectos referentes a la formación, ejercicio docente, personalidad, conocimiento, principios y aplicación; todos elementos que permiten construir una explicación teórica del docente a partir de la información suministrada por los profesores entrevistados.

Ahora bien, la investigación parte de contar como informantes con profesores cuya formación inicial es en educación, que tienen experiencia laboral previa en otra etapa de formación diferente a la universitaria, que está enseñando en el área disciplinar en la cual está formado y que trabajar en la universidad fue una elección y decisión propia.

En cuanto a los hallazgos obtenidos por la investigación, se tiene que el profesor en su práctica refleja la necesidad de conceptualizar al formador desde una concepción amplia que implique al docente global, pues quedó en evidencia que cada una de las dimensiones que lo conforman influencia su actuación en el aula. Por ello, Salvatierra (2010) manifiesta que es prioritario retomar por parte del profesor la reflexión como

práctica formativa que reconstruye y otorga significado al aula, espacio para vivir el aprendizaje y un ambiente de estímulos cognitivos, emocionales y sociales en el cual se trabaja la enseñanza compartida, que cuenta con un docente reflexivo de su propia práctica y consciente de transformar la realidad del aula.

Sin embargo, en referencia a la formación, los profesores consideran en demasía la formación disciplinar pues parten de la percepción compartida socialmente sobre la importancia que tiene el dominio del área de estudio en un profesor universitario, por ello muestran que de manera permanente actualizan los conocimientos sobre su disciplina. La investigación también deja al descubierto que en cuanto a la formación pedagógica, integral y en inteligencia emocional, aún no son parte del proceso continuo de preparación propia de los profesores lo que influye en su práctica pedagógica, pues enfatizan es en la actualización del saber disciplinar, lo cual no es suficiente para formar profesionales competentes.

Así lo afirma Dubois (2011) al resaltar que la formación implica mucho más que la adquisición de conocimientos científicos y técnicos, pues incluye el desarrollo de la persona, del ser social e individual en todas sus potencialidades, siendo necesario plantear la formación del docente desde una doble óptica: la del ser docente, es decir, su desarrollo integral como persona y la del saber profesional, que implica su desarrollo científico, los conocimientos de su disciplina y cómo aplicarlos, para de esta manera tener mayor probabilidad de desarrollar una actividad verdaderamente educativa.

Con respecto al ejercicio docente, los profesores muestran que su actuación en aula parte de la vocación, lo cual se refleja en su práctica y es percibida por sus estudiantes, quienes reconocen su labor estimulando la satisfacción profesional de los docentes y motivándolos a permanecer en su actividad académica a pesar de las condiciones externas adversas. Esto les permite realizar una serie de funciones que favorecen el proceso formativo, así se tiene a la investigación reconocida como inherente a la práctica del profesor universitario y realizada con agrado por los informantes del estudio; sin embargo, no todos parten de una planificación para organizar su enseñanza, por lo que la repetición, improvisación y falta de actualización pudieran estar presentes en algunas clases.

Por tanto, este conjunto de actividades conforman el desempeño del profesor, el cual en palabras de Zabalza (2003) implica actuar no por la inercia de la rutina sino con responsabilidad, bajo el presupuesto de la autonomía profesional y haciendo uso de su capacidad reflexiva, crítica y evaluadora. Esta postura refuerza la idea de favorecer un

ejercicio docente que permita preparar a los estudiantes en múltiples destrezas (no sólo cognitivas), para funcionar en un mundo cada vez más complejo; lo cual lleva al profesor a encontrarse en situaciones que requieren formación más allá de su área disciplinar.

Al hacer referencia al docente como persona, el estudio evidencia que la personalidad del profesor está presente en el aula de clase, independientemente de la unidad curricular y la concepción de enseñanza que posea el docente, y por tanto influye su práctica pedagógica. Los hallazgos de la investigación al respecto permiten señalar que la actuación del docente parte de su concepción sobre lo que es ser docente y quedó en evidencia que cada uno tiene su propia concepción como profesor, resultante de la formación académica fusionada con experiencias de vida, expectativas y creencias. Además, a esto se une las características y valores que describen al profesor, cualidades que de igual manera son particulares en cada uno y complementan su personalidad y concepciones.

Estos resultados permiten citar a Gimeno (2007) cuando afirma que el profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias repetidas, por lo que cualquier innovación que se le proponga alterará sus apoyaturas conceptuales, los mecanismos de seguridad personal y su propio autoconcepto. A partir de este planteamiento, se reafirma la necesidad de estimular el crecimiento integral del docente; si bien, los profesores reconocen que la universidad ha sido un espacio de impulso para desarrollarse en muchas áreas por las oportunidades, exigencias y funciones que desempeñan como profesor universitario, no han alcanzado igual evolución en las áreas personal y socioemocional como en la cognitiva y académica, hecho que mantiene el desarrollo del profesor parcelado más que integrado.

Estos descubrimientos permiten suponer que a pesar de tener numerosos referentes teóricos que demuestran la necesidad de transformar la enseñanza y redefinir los modelos y roles dentro de este proceso, aun persista de manera significativa lo tradicional en el aula universitaria, pues reformas curriculares que abarquen solo la formación cognitiva, académica, didáctica y pedagógica no son suficientes para hacerlas realidad en la práctica pedagógica diaria; pues la actuación del profesor proviene en gran medida de su concepción, en la cual su persona tiene una influencia marcada.

Por tanto, se requiere formar la persona del docente como refiere Teruel (2000) cuando resalta como necesidad incluir la educación emocional en el currículo, pues desde la formación inicial de los profesores debe hacerse posible conjugar coherentemente la exposición cognitiva y la formación práctica en situaciones escolares reales, haciendo especial hincapié en ello, porque para poder aprender y desarrollar óptimamente las capacidades emocionales y sociales hace falta la práctica. En el caso de los informantes del estudio, los cuales pertenecen a la educación universitaria, la necesidad es similar, pues también son responsables de guiar procesos formativos de otros.

Esta preparación en IE debe continuar en su formación permanente para que el profesor desde su desarrollo integral, autocrítica y reflexión pueda favorecer empáticamente la de sus estudiantes, propiciando un desarrollo del ser humano con competencias para afrontar de manera adecuada diferentes situaciones que se le presenten y garantizando en el docente la disposición de adaptarse a los cambios y requerimientos formativos de la sociedad, a la par que disfruta de la labor que realiza.

En consecuencia, los hallazgos obtenidos hasta este momento resaltan la necesidad de cambio en la conceptualización del docente, no sólo por las exigencias formativas o el significado de dueño del conocimiento, sino por la importancia de validar cómo la subjetividad del profesor está presente en su práctica pedagógica, haciendo del mundo universitario un espacio en el que confluyen saberes, procesos, estrategias, valores, creencias, pensamientos, actitudes, emociones y el interés por facilitar un proceso de humanización.

Lo planteado se apoya en lo referido por Martínez Boom y Unda (1995) cuando afirman que es necesario entender al maestro como un sujeto de saber que le es propio el producto de la cultura, el pensamiento, la estética, la ética, el lenguaje, los conocimientos y la relación entre estos y la práctica pedagógica. Por lo cual no se busca que los maestros accedan a una verdad o conocimiento previamente establecido pues mantendrían esta labor en las prácticas transmisionistas; por lo contrario, se trata de entender que el profesor es un sujeto que inscribe su práctica en la cultura. Posteriormente a esta postura, Martínez Boom (2016) agrega, el docente en este momento asume mayores compromisos personales y motivacionales con sus estudiantes pues para que los alumnos aprendan los maestros deben dejar de enseñar o enseñar menos y dedicarse más a invertir en el trabajo de su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que tiene de estimulante y riesgoso.

En relación con lo descubierto en la investigación sobre inteligencia emocional, tanto conocimientos sobre esta, principios básicos que la conforman, como su aplicación en el aula, se tiene que los profesores muestran escaso conocimiento sobre el tema aunque reconocen sería valioso para su desempeño profesional estar formado en IE; pues como manifiestan Mayer y Salovey (1997) la IE se considera un conjunto de habilidades centradas en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento permitiendo utilizar las emociones propias para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar más inteligentemente sobre la propia vida emocional, fundamento necesario para orientar el desarrollo integral de cualquier ser humano pero mucho más el de un profesor.

Por ello, el escaso conocimiento sobre IE revelado y reconocido por los profesores del estudio demuestra que en su proceso formativo ha estado ausente la posibilidad de acceder a este conocimiento, tanto por no estar contemplado en el diseño curricular de la carrera de educación como por no haberlo considerado en su plan de formación permanente. Este hallazgo que emergió en la investigación, pudiera explicar la permanencia de la enseñanza universitaria en modelos tradicionales, que resalta a un profesor dueño del conocimiento, con énfasis en lo cognitivo y que propicia relaciones unidireccionales con sus estudiantes. No obstante, algunos profesores del estudio se muestran en la transición hacia modelos de enseñanza más cónsonos con las necesidades formativas de la actualidad.

Claxton (2001) afirma que el docente ejerce un rol protagónico dentro de la educación emocional dado que en su persona recae la tarea de ayudar a desarrollar todas las potencialidades del aprendiz, lo cual supone que los profesores no sólo enseñen acerca de los contenidos de una asignatura, sino que enseñen sobre la personalidad, porque el alumno aprende sobre el profesor además de aprender con él; hecho que fortalece la necesidad de formación en IE en el profesor universitario en función de desarrollar las competencias para enseñar desde una perspectiva integral.

A esto se suman los principios básicos que conforman la inteligencia emocional los cuales contemplan el autoconocimiento, autorreflexión, autoevaluación, autorregulación, empatía, habilidades sociales, asertividad, proactividad y creatividad; todas habilidades que implican desarrollo interior y personal. Los informantes identificaron algunos de ellos como relacionados con la IE, no obstante, revelan poca formación al respecto, lo que implica un uso intermitente de estos en la relación que establecen con sus estudiantes. En consecuencia, el profesor universitario requiere

fomentar en su formación los principios de la IE debido a que favorecen un ambiente educativo para el desarrollo de capacidades y competencias cognitivas, personales, sociales y emocionales que ayudan a controlar impulsos, establecer relaciones enriquecedoras, mostrar disposición y cooperación, expresión adecuada de todas las emociones, resolución operativa de conflictos, prosecución de metas y fortalecimiento del desarrollo integral.

Mortiboys (2016) plantea que un profesor emocionalmente inteligente crea un entorno positivo, usa habilidades para escuchar, hablar y conocer a sus estudiantes, planifica su clase desde la flexibilidad, reconoce y trabaja con los sentimientos propios y de sus alumnos todo esto porque aplica los principios básicos de la IE, pues practica la autorreflexión, está abierto a la crítica para autoevaluarse, procura el autoconocimiento, es capaz de autorregular sus emociones para expresarlas de manera adecuada, es empático con sus estudiantes, su clase es proactiva, asertiva y creativa, lo que propicia un espacio de aprendizaje holístico y agradable que compromete a todos sus participantes. En palabras de Fernández-Berrocal y Ruíz (2008) la sociedad moderna busca que sus ciudadanos estén satisfechos con sus vidas, pero es paradójico vivir en una sociedad que cubra las necesidades físicas y materiales más no los haga felices, situación que puede cambiarse con la IE como parte de la formación del ser humano.

Al hablar de la aplicación de la IE en el aula resulta importante aclarar cómo se perciben sus elementos por los profesores de la investigación, pues la motivación, aspecto básico que demuestra la presencia de la IE en el aula, es percibido como valioso y necesario por los docentes en función del estudiante, más no consideran la motivación en su rol como docente, aspecto relevante para garantizar permanencia y compromiso en su labor de enseñar. Así lo afirman Guzmán y Oviedo (2009) cuando dicen que la motivación con perspectiva emocional debe centrarse en los procesos de metacognición, autoevaluación y autorregulación en función de los objetivos preestablecidos para que favorezca la labor del docente.

En cuanto a la comunicación afectiva, la relación armónica y el clima de confianza aspectos también relacionados con la aplicación de la IE en el aula, son significativos para los profesores entrevistados, por lo cual favorecen su desarrollo en la práctica pedagógica que realizan. Si bien se desvela que no son elementos presentes de manera continua en la actividad docente de los profesores, si está el reconocimiento de su importancia y la disposición de incluirlos de manera continua, requiriendo apropiarse de estos para incorporarlos de forma cotidiana en su práctica pedagógica.

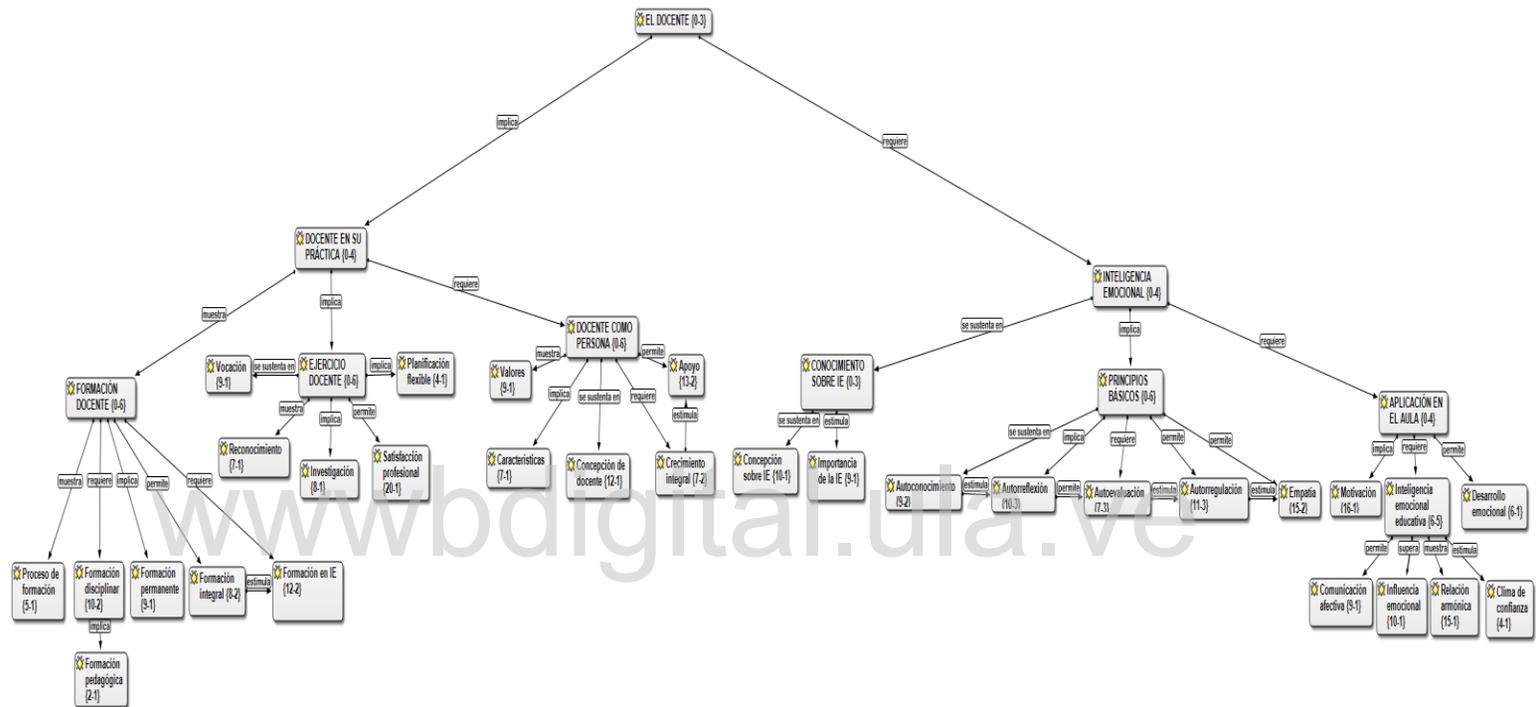
Para Martínez (2005) la comunicación es el proceso mediante el cual se entrega y recibe información dando a conocer ideas y sentimientos a través del razonamiento y la argumentación. Este proceso es reforzado por gestos, contacto visual, preguntas, humor y expresión de emociones, lo que indica que el éxito comunicativo radica en cambiar la razón y las emociones. Así, la comunicación afectiva propicia una relación armónica y un clima de confianza que motiva la participación, el compromiso, el intercambio y la construcción, pues si la persona se siente a gusto, se muestra de forma amplia y asume responsabilidades que benefician a sí mismo y a los demás.

De igual manera, resulta valioso explicitar que los profesores comienzan a reconocer la influencia que tienen sus emociones en la actividad académica, pues sus vivencias personales son llevadas al aula y carecen de las habilidades para evitar la interferencia de estas en su desempeño. De aquí la importancia de alcanzar un desarrollo emocional adecuado para regular sus emociones y optimizar la actividad del aula desde parámetros más relacionados con la formación de un ciudadano competente; alternativa posible a partir de la formación en IE, propiciando en el profesor la expresión de sus emociones y el entendimiento de las de sus estudiantes desde el autoconocimiento, la reflexión y la empatía, con lo cual crea un espacio de conocimiento, intercambio, creación y experimentación que forma al aprendiz de manera multidimensional y respetando sus propias concepciones. Así lo manifiestan Extremera y Fernández-Berrocal (2003) al resaltar que la educación debe explicitar las emociones a partir del desarrollo de la percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional beneficiando el ser integral que interactúa en un medio social y cultural particular.

Por tanto, los hallazgos de la investigación permiten afirmar que en cuanto al docente es necesario tener claro que es cada profesor quien orienta su formación, ejercicio y práctica a partir de su cosmovisión, la cual abarca sus concepciones, creencias, conocimientos, vivencias y experiencias particulares como premisa básica ante cualquier demanda externa; entendiendo en consecuencia que toda transformación que se desee implementar en el proceso educativo debería impactar a la persona del docente para que este efectivamente la asuma, aplique y vivencie en su práctica pedagógica.

A continuación se muestra la Figura 14 que contiene a la categoría El Docente con todos los elementos que la conforman, a partir de la información que emergió de la entrevista con los informantes del estudio y que fue previamente interpretada.

**Figura 14.**  
**Categoría El Docente.**



### **Categoría La Universidad**

La Universidad es la institución cuyo propósito central es la búsqueda del conocimiento, el desarrollo de las artes y la formación de profesionales en las diferentes áreas del saber. Para ello, se parte de la premisa de concebirla desde el dinamismo que la caracteriza, con valores y principios compartidos por los miembros que la conforman y con la responsabilidad de difundir conocimientos que faciliten la comprensión del ser humano, valiéndose de la extensión como un vínculo permanente entre la Universidad y el contexto, que permita un flujo constante de información sobre las características, necesidades y potencialidades del entorno, participando significativamente en la solución de problemas en dicho contexto.

A continuación se muestra la Tabla 7 que incluye los códigos, dimensiones y subcategorías vinculadas a la categoría La Universidad, a partir de aspectos como: rol docente, proceso didáctico, desarrollo de la enseñanza y modelos de enseñanza; todos elementos que emergieron durante las entrevistas realizadas a los profesores informantes y que organizados en este cuadro, permiten complementar la construcción del perfil del docente universitario del contexto de estudio, desde sus concepciones y experiencias. Por tanto, se detallan a continuación:

**Tabla 7.**

#### **Categoría La Universidad.**

<b>Código</b>	<b>N° de citas</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Categorías</b>
Docente autoritario	13			
Docente mediador	11	Rol docente		
Docente del siglo XXI	10			
Uso de estrategias pedagógicas	9		Ambiente Universitario	
Recursos didácticos	7	Proceso didáctico		
Uso del humor	4			
Disposición del docente	5			
Visión de la enseñanza	19			La Universidad
Estudiante crítico	4			
Ambiente humano	9	Desarrollo de la enseñanza	La Enseñanza	
Afecto	8			
Visión del estudiante	7			
Ajuste curricular	4			
Relación maternal	5			
Tradicional	20	Modelos de		

Constructivismo	12	enseñanza
Tendencias pedagógicas	3	

En la Tabla anterior se refleja la información aportada por los informantes clave en las entrevistas la cual permitió crear una categoría denominada La Universidad, categoría que a continuación se detalla desde las aportaciones dadas por los profesores del estudio.

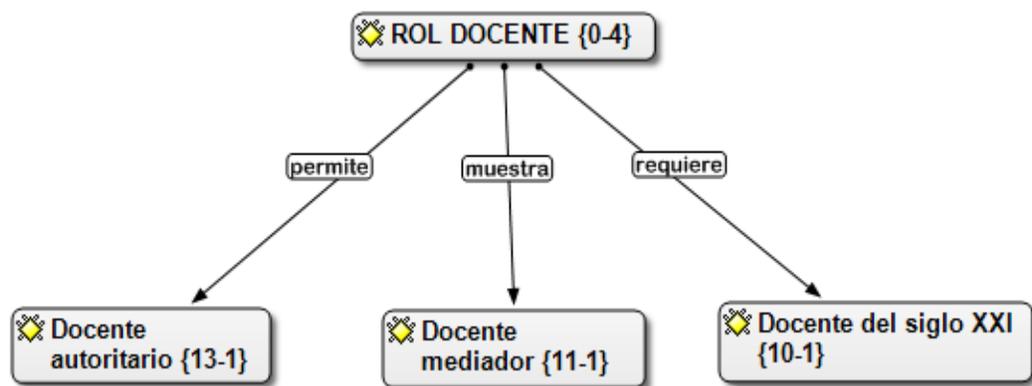
### **Análisis de las Dimensiones.**

#### ***Dimensión Rol Docente.***

La labor que desarrolla el profesor en aula se estructura de diferentes maneras y se conoce como rol docente, conceptualizado para esta investigación como las funciones que ejerce la persona al servicio de guiar a los estudiantes durante todo los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilitando la construcción de su proyecto de vida hacia el saber (Pérez, 2012). Esta dimensión está representada en la Figura 15 y que contiene los códigos docente autoritario, docente mediador y docente del siglo XXI.

**Figura 15.**

***Dimensión Rol Docente.***



Al hablar del rol docente emerge en primer lugar la figura del *Docente Autoritario* como está plasmado en las verbalizaciones de los informantes del estudio que se muestran seguidamente:

(2:37) Hay unos que nos aferramos solamente al contenido, que ustedes aprendan, se aprenden esto de cacho a rabo, pero no estoy despertando la parte humana del ser (197:199)

(3:22) A veces traigo una parte que tiene un porcentaje y les digo este no se negocia, este es así; ahora de los demás si vamos a ver como cuadramos, claro yo los trato de ir orientando, pa ca no mucho pa ya tampoco y a la final ellos sienten que es un acuerdo al que llegamos todos (147:151)

(5:33) A veces yo soy duro llamando la atención, pero yo les digo, ese no es el problema, a veces es bueno que sean duros con uno, te lleva a ti a revisarte, a exigirte (139:140)

Las opiniones de los profesores demuestran además de características asociadas al docente autoritario, el reconocimiento de asumirlo en ocasiones en su práctica pedagógica. Como lo señala el informante 2 al decir que se aferra solamente al contenido y el informante 5 al asumir que en ocasiones es duro llamando la atención; sin embargo, el informante 3 parece aproximarse un poco a la flexibilidad cuando expresa que “negocia”, llega a algunos acuerdos con los estudiantes. Para Extremera, Rey y Pena (2016) un docente autoritario basa su trabajo de aula en la disciplina y el orden, sin implicaciones, ni conexiones con el alumno, lo que genera espacios de aprendizaje controlados mediante conductas punitivas, manteniendo el énfasis de la enseñanza en el desarrollo del área cognitiva del aprendiz.

En cuanto al *Docente Mediador* la entrevista arroja opiniones como estas:

(1:42) No ese tratamiento de la imposición, del determinismo, de tratar de ejercer una autoridad que yo pienso que no se ejerce en función de la tarea del docente hacia el estudiante sino que debe ser una tarea de respeto que emerge de la misma dinámica de la clase (264:268)

(2:6) Uno no convertirse solamente en un depositario, si no que realmente el alumno a través del material mínimo que se le pueda dar ellos sean capaces de desarrollar su intelecto (21:23)

(4:42) Por ejemplo en los textos, ellos dicen: ay profe corríjame, no, yo advierto los errores pero el estudiante es el que tiene que corregir; yo eso lo hago con insistencia sobre todo en los de postgrado, mi función es ayudarlos a advertir el error (226:229)

(4:45) Yo tengo que conocer el objeto de estudio y buscar la mejor manera para ayudar a que el estudiante, que es el que tiene que construir el significado, el conocimiento (247:248)

(5:52) Que se vayan de cada clase más que con respuestas definitivas se vayan con muchas dudas, muchas inquietudes, oye ahora que voy a hacer yo, oye esto

me llamo la atención, esto está interesante y por eso el reto es que en cada clase debe venir con algo que les haya generado inquietud en la clase anterior (227:230)

A partir de estos relatos se manifiesta que los profesores asumen en ciertos momentos el rol mediador en su actividad de clase, como lo muestra DI1 al señalar: debe ser una tarea de respeto que emerge de la misma dinámica de la clase, DI2: uno no convertirse solamente en un depositario, DI4: debo ayudar al estudiante a construir el significado, por eso advierto pero el estudiante es el que tiene que corregir el error y DI5 el estudiante en cada clase debe venir con algo que le generó inquietud. Estas evidencias se relacionan con lo que describe Tejada (2002) como docente mediador, quien fomenta la participación porque acepta que ya no es el dueño del conocimiento, es organizado, abierto a la experimentación, dispuesto a modificar su metodología de enseñanza cada vez que sea necesario, propicia la interacción con los estudiantes y estimula el protagonismo de los alumnos como responsables de su propio proceso de aprender por lo que continúa siendo un elemento clave en el proceso educativo.

Con respecto al *Docente del Siglo XXI*, en la narrativa de los informantes del estudio se manifiesta la tendencia a asumir este rol como parte de su desempeño diario: (1:41) La tarea se debe cumplir con respeto hacia los estudiantes, en el sentido de darles lo que en verdad ellos merecen. Eso va facilitando el nivel de diálogo y comunicación que se establece en la relación con los estudiantes (270:273)

(4:74) Yo creo que también hay que ser comprometido con el proceso de enseñanza, porque cuando uno no está comprometido uno entiende y acepta todo, entonces todo lo que le trae es una tarea y ay pobrecito mire, no tiene dinero le toco prestar tantos miles de bolívares para comprar un papel, para sacar tantas fotocopias, para hacer esto, pero él por qué lo hizo, porque la profesora tiene que verlo en ese papel, en esa impresión, no. Es ¿qué aprendió?, ¿cómo lo aprendió?, yo creo que eso se está desdibujando (395:402)

(5:50) Hay mucha producción en el aula y entonces yo digo que es una manera que garantiza que ellos están aprendiendo mucho, sobre todo por cuenta propia, en forma más autónoma que heterónoma pero yo no ando como el negrero repartiendo látigo sino que ellos actúan porque entienden que ellos son los promotores de su propio aprendizaje, que yo soy un medio más, un recurso más, como el pizarrón, algo así, que entiendan ellos (253:259)

(5:71) Apoyarles en la búsqueda de alternativas de solución al alcance de sus posibilidades y capacidades (lo cual no significa que se las ponga fácil, que maneje situaciones con actitudes de lástima, de “pobrecito(a)” (326:328)

Puede deducirse con base en la información dada por los informantes DI1, DI4 y DI5 que conocen el perfil del docente del siglo XXI, lo que les ha permitido irlo asumiendo en su práctica pedagógica. Para Villarroel y Bruna (2017) el docente del siglo XXI es aquel que posee tres (3) dimensiones: una básica relacionada con el conocimiento de la disciplina, trabajo en equipo, expresión y explicación adecuada, manejo de la tecnología y ética profesional; una dimensión específica que reúne competencias pedagógicas, didácticas y evaluativas y una dimensión transversal que agrupa la capacidad metacognitiva, autocritica, reflexiva, empática, investigativa y autoevaluativa de la práctica pedagógica por parte del docente.

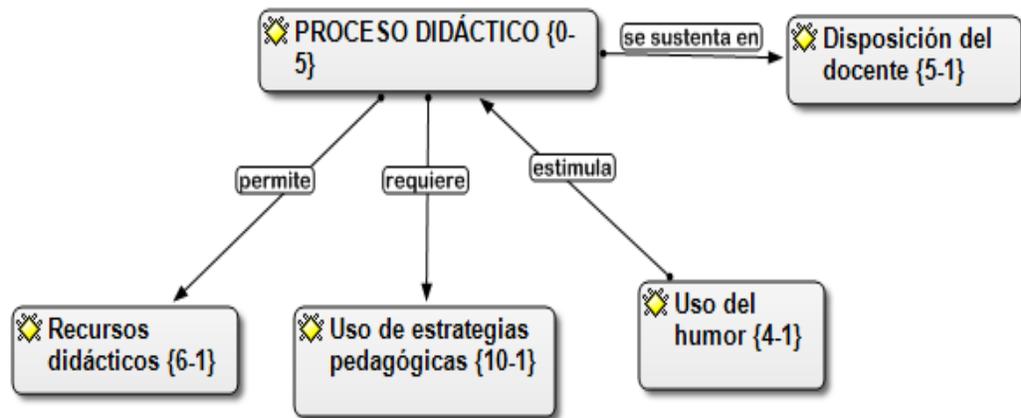
Por tanto, la información que surge de la entrevista sostenida con los docentes del estudio permite afirmar que cada profesor asume en el desarrollo de su práctica pedagógica más de un rol o características asociadas con más de uno, relacionándolas y haciendo uso de ellas dependiendo de la situación y la necesidad. Además, evidencian consciencia de ello, por lo menos en cierta medida, lo que permite puntualizar que la dimensión rol docente presenta en la investigación un perfil fusionado de varios roles que se hacen presentes en la actuación del docente en el aula, algunos de ellos conscientes y descritos por el propio profesor.

#### ***Dimensión Proceso Didáctico.***

La Figura 16 representa la dimensión *Proceso Didáctico* entendido como un proceso comunicativo que se da entre el profesor y los alumnos en torno a un área de estudio, guiado por un diseño curricular y una intencionalidad, con el fin de alcanzar unos objetivos académicos propuestos, a partir de una relación bidireccional en la cual la participación del docente y de los alumnos resulta vital. Dicha dimensión está conformada por los códigos: disposición del docente, uso de estrategias pedagógicas, recursos didácticos y uso del humor; todos obtenidos de la entrevista realizada a los profesores del estudio.

Figura 16.

**Dimensión Proceso Didáctico.**



La *Disposición del Docente* es un código que emerge en la conversación con algunos de los informantes del estudio, ellos consideran que es importante mostrar apertura para ajustar la dinámica de clase y las asignaciones, en función de la realidad que se vive, así lo muestran a continuación:

(4:29) Teníamos la opción de los dos pizarrones, usábamos las presentaciones de power point y sobre todo era la disposición del docente, qué hacer, cómo hacer, trabajos prácticos, trabajos en equipo (126:128)

(4:71) Una cosa es que yo comprenda que no hay transporte, que tenemos que enviarnos a distancia las tareas, o que no nos vamos a poder conseguir sino una vez a la semana, que yo tengo que comprender que el estudiante no puede comprar los mismos materiales, que yo tengo que comprender que no hay servicio de internet, que no tiene una unidad inteligente, que no tiene computadora (385:389)

(6:34) Muchas veces hay alguien que me dice, profe pero, estudiantes de la UNET, yo eso lo manejo con otro algoritmo, me encanta, enséñeme le digo, porque los muchachos de la UNET manejan muchos algoritmos, porque ellos son muy calculistas, porque estudian ingeniería, entonces más bien me enseñan, y yo pues siempre he estado muy dispuesta a eso, nunca me cierro a eso (96:100)

Estos relatos manifiestan que el proceso didáctico desde su flexibilidad y adecuación puede ser transformado por la realidad particular, siempre y cuando el

docente tenga disposición para hacerlo, logrando oportunidades para los estudiantes e inclusive aprendizaje para sí mismo; así como lo muestran los informantes DI4 y DI6 en la investigación a partir de sus relatos previamente descritos.

Con referencia al *Uso de Estrategias Pedagógicas*, los informantes muestran que las toman en cuenta en el desarrollo de su clase, tal como lo indican a continuación:

(1:6) Coloco ejemplos, demostraciones de casos y luego, una vez que he concluido con la explicación, entonces conversamos para ver inquietudes, para ver necesidades, para ver preguntas que se formulan los estudiantes (38:41)

(4:23) Las preguntas intercaladas por ejemplo me gustan mucho; a partir de allí se generan elaborar esquemas, hacer una exposición, hacer informes sobre la lectura y siempre incluyo una evaluación escrita, porque eso que ahora no se hacen exámenes eso es falso, es una forma de evaluar y yo creo que nosotros también necesitamos activar la memoria, reflexionar sobre la acción, y bueno hay que leer, comprender porque las exposiciones no son la única estrategia (100:105)

(5:38) Yo traigo muchos libros de la casa y entonces leo poemas y les leo fragmentos de cuentos e incluso les digo yo quiero que ustedes también lo hagan (155:157)

(6:23) También promueva estrategias bien encaminadas al aprendizaje significativo del contenido, a buscar eso, porque la estrategia es importante (71:72)

Las estrategias pedagógicas señalan Hernández, Recalde y Luna (2015) permiten emplear la información y el conocimiento con el fin de promover el desarrollo de competencias en el estudiante y no solo la generación de nuevos conocimientos, por lo que su uso en la clase promueve el desarrollo de destrezas, habilidades, trabajo en equipo e integración social. Así lo tienen claro los profesores informantes al mostrar unanimidad en la utilización de estrategias pedagógicas durante el desarrollo de sus clases, pudiendo deducir, a partir de la conversación, que algunos utilizan diversidad de estrategias decidiendo cuando y cual aplicar de acuerdo con criterios propios; mientras que otros han desarrollado un grupo de estrategias que aplican continuamente en sus clases independientemente de las características de la mismas.

Aunado a ellas están los *Recursos Didácticos* sobre los cuales se pudo descubrir que los profesores informantes los consideran un importante apoyo dentro del proceso formativo que guían, como lo manifiestan seguidamente:

(1:7) Ese trabajo lo complementamos con la visita a YouTube para observar videos en relación con los aspectos que hemos discutido en clase (45:46)

(2:7) Lamentablemente las circunstancias económicas ha hecho que la universidad permanezca todavía como en los albores de la edad media, solamente contamos con un salón, una pizarra; y carecemos del instrumental que nos da el postmodernismo (26:29)

(4:24) Puedo usar el video beam con una presentación en PowerPoint (91:91)

(7:10) Tenemos los modelos anatómicos, tenemos las láminas murales, incluso con las mismas transparencias (39:40)

Las aseveraciones anteriores resaltan el valor que tiene para los profesores apoyar su práctica pedagógica en recursos didácticos, definidos por Blázquez y Lucero (2002) como cualquier medio que el profesor prevea emplear en el desarrollo de su materia para aproximar los contenidos, mediar la experiencia de aprendizaje y desarrollar habilidades, siendo utilizados por los estudiantes o su persona. No obstante, a partir de la entrevista se pudo descubrir que ante la situación actual que vive la Universidad en Venezuela, los profesores han asumido diferentes posturas: unos han retrocedido a la utilización de estrategias y recursos antiguos como el pizarrón, el dictado, las transparencias; mientras que otros docentes de forma alternativa y creativa, aplican los recursos y estrategias que permiten mantener la enseñanza a la vanguardia en este sentido.

Ahora bien, un aspecto que emergió en la conversación con algunos de los informantes es el *Uso del Humor*, tal como se muestra en los siguientes relatos:

(3:40) Les echo mucha broma y les digo vieran cuando pienso en el gobierno todas las groserías que se me ocurren (204:205)

(5:28) En estos días me llegaron unas con un café y yo les dije ustedes si son atrevidas, como se vienen al aula con un café y no me traen a mí (risas), ay profe tenga, no, no, no, tomen y me dejan (risas), y entonces se ríen (121:124)

(5:62) En la camaradería, el buen humor, les echo muchos chistes, algunos muy malos otros buenos, pero todos hacen reír (287:289)

En los fragmentos citados se refleja el uso del humor como estrategia emocional por parte del docente, aunque es importante señalar que sólo parte de los profesores expresan usarlo en sus clases. Así lo muestran DI3 y DI5 al referir que bromean con sus estudiantes en las clases, comparten chistes; lo que permite suponer que utilizan el humor para favorecer la armonía y la comunicación con los estudiantes. El humor es un

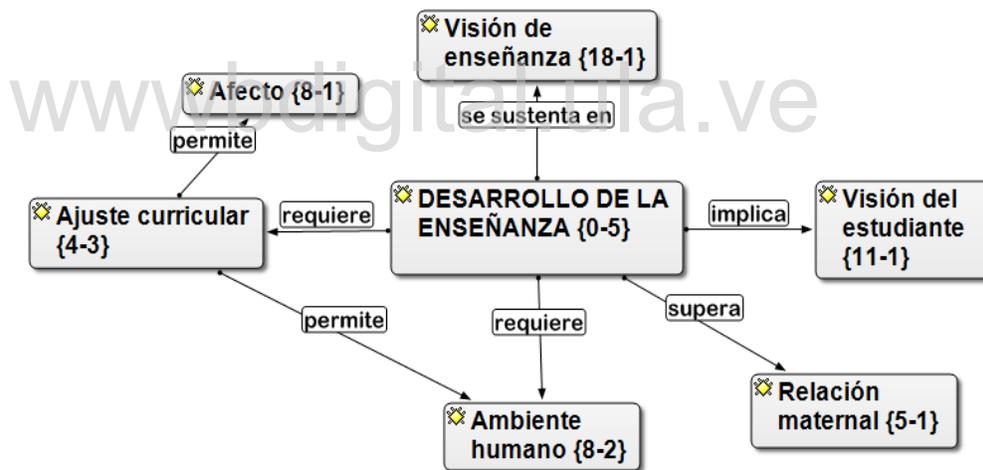
elemento de cuidado en la dinámica de aula y requiere formación para implementarlo como estrategia pedagógica, por lo cual se debería usar únicamente si se está preparado para ello. Así lo plantea Pirowicz (2010) cuando señala que el mal uso del humor en la clase puede ser más perjudicial que las ventajas ganadas con la creación de un ambiente abierto, por lo que sugiere al docente prever sus capacidades al respecto y qué causa risa a los estudiantes para favorecer la cercanía y la confianza manteniendo el respeto.

**Dimensión Desarrollo de la Enseñanza.**

La dimensión Desarrollo de la Enseñanza presenta los códigos visión de la enseñanza, visión del estudiante, ajuste curricular, afecto, ambiente humano y relación maternal; todos producto de la entrevista realizada a los docentes del estudio y que se muestran organizados en la Figura 17, que se incluye a continuación.

**Figura 17.**

**Dimensión Desarrollo de la Enseñanza.**



El primer código que emerge en la conversación es *Visión de la Enseñanza* el cual refleja la concepción propia que cada docente informante tiene sobre lo que es enseñar, postura claramente reflejada en estos fragmentos:

(1:39) Significa convertir el acto de la tarea docente en una tarea socializadora y humanizadora (263:264)

(2:16) Yo considero la enseñanza como una forma de interiorización que se extrae para que quien está allí como enseñante pueda de alguna u otra forma tener algunos aprendizajes que puedan ser aportados por el docente, pero que

esa enseñanza no se transforme en algo banal o solamente yo soy el que sé, tú no sabes nada. Enseñar es algo recíproco, tú enseñas, yo enseño y entre todos buscamos conciliar el aprendizaje (76:81)

(3:37) Yo la he encaminado así porque cuando yo estudié si era la clase totalmente de cómo hacemos para aprender el inglés, pero no cómo hacemos cuando nos toque dar inglés (190:193)

(4:43) Entonces para mí enseñanza es, se dice acompañar al estudiante pero no es solamente acompañarlo, es saber, conocer, qué procesos están sucediendo allí (234:235)

(5:14) Yo digo que ponerse uno muy académico, muy abstracto, no llega; entonces a mí que me toca, que yo siento que es la estrategia, bueno si a veces empiezo muy elevado, bajo el nivel y luego vuelvo a subir; entonces constantemente estoy subiendo y bajando, subiendo y bajando como para que ellos se ubiquen (49:53)

(6:31) Bueno eso es un dilema, hay quienes dicen, no bueno, es dar conocimientos sencillamente y yo pues no lo veo así, yo lo veo como una acción de que doy y recibo, de que hay tener la preparación, debemos manejar la información (92:94)

(7:2) Usted va a poder observar en la clase que uno siempre le va enseñando principios morales al muchacho, le va inculcando la presencia de Dios, la creación de Dios, porque si no hacemos eso, el científico nunca puede estar separado de la ciencia y de la cosa teológica (4:7)

Queda en evidencia que cada profesor construye su propia visión de lo que es enseñar, con base en la influencia de las teorías al respecto, su trabajo en el aula e inclusive sus experiencias personales; premisas que contempla la construcción de una concepción. Según los informantes la enseñanza es, DI1: convertir la tarea docente en socializadora y humanizadora, DI2: una forma de interiorización, DI3: lo resaltante es cómo dar la información, DI4: acompañar al estudiante conociendo qué procesos están sucediendo, DI5: subir y bajar el nivel constantemente para que el estudiante se ubique, DI6: una acción donde se da y se recibe, DI7: es la enseñanza de principios morales al estudiante. Estos hallazgos reafirman lo planteado por Gimeno (2007) cuando manifiesta que las creencias epistemológicas de los profesores se conectan con los estilos pedagógicos que adoptan; y lo que señalan Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz (2006), las concepciones son una herencia cultural implícita que

proporciona creencias para configurar representaciones eficaces del mundo. Por ello, más allá de lo que un profesor sabe sobre la enseñanza están las creencias profundamente asumidas sobre lo que es este proceso, rigiendo sus acciones, a veces sin estar consciente, pero llegando inclusive a enfrentarlo con la instrucción formal recibida.

De igual manera, está la *Visión del Estudiante*, construida de manera particular por cada profesor como se evidencia a continuación:

(1:52) El asunto está en que nosotros en la generalidad de los casos no entendemos, ni comprendemos quienes son nuestros estudiantes. ¿Quiénes son ellos? Y ¿Cómo aprenden? (327:329)

(2:26) Si uno como docente solamente mira como rumiantes a los estudiantes y no en el producto que pueden sacar afuera entonces uno se queda igualito que ellos rumiando en el aula de clase (124:127)

(3:35) Para conocerlos, porque hay estudiantes que lo dejan a uno atónito, porque uno tiene una visión de ellos y cuando se da cuenta que es una cosa totalmente diferente (181:183)

(4:8) Podríamos decir que el alumno es como el maestro para uno, porque le está enseñando qué hacer (16:17)

A partir de las opiniones de los profesores se analiza que el docente también tiene una concepción sobre el estudiante, que consciente o no, lleva al aula de clase y le genera expectativas sobre su desempeño. Así lo refiere Martínez (2004) al afirmar que la concepción que el docente tiene sobre el aprendiz incluye cualidades que este debe alcanzar, además dirige su práctica educativa de manera explícita o implícita, sus intenciones, metas y objetivos académicos; lo cual es reflejado por los informantes del estudio, como muestra DI1 quien piensa que generalmente no hay comprensión de quien es el estudiante, DI3 afirma que tiene una visión del estudiante y cuando se da cuenta es totalmente diferente y DI4 considera que el alumno es el maestro para él pues le está enseñando que hacer. Estos ejemplos resaltan cómo la visión que tiene el profesor sobre lo que debe ser un estudiante está implícita en su práctica pedagógica y requiere ser constatada con la real para ajustarla en la cotidianidad.

El *Ajuste Curricular* es un código que aparece producto de la entrevista y refleja la necesidad de adaptar el currículo en función de las demandas sociales contemporáneas. Así lo expresan:

(1:29) En el caso de la pedagogía, nosotros todavía estamos manteniendo las orientaciones de la pedagogía tradicional y por el otro lado nos están pidiendo más que todo una pedagogía humanística (203:206)

(1:31) Son visiones que cuando las integramos, cuando comenzamos a verlas desde el punto de vista del ser humano como un ente bio-psico-social, entonces decimos, bueno ¿Qué estamos haciendo nosotros aquí?, ni lo biológico, ni lo social y menos lo psíquico (214:217)

(1:32) Lo que quiere decir que si nosotros no revisamos los diseños curriculares de una manera tal de ajustar la formación del docente a las condiciones de la época que estamos viviendo pues imagínese lo que vemos (222:224)

Castillo y Cabrerizo (2006) plantean que el currículo intenta asegurar que los estudiantes lleguen a ser miembros activos y responsables de la sociedad a la que pertenecen, pues expresa intenciones educativas que reflejan las demandas sociales sobre el sistema educativo en un momento histórico; planteamiento que guarda relación con lo expresado por DI1 cuando señala: nosotros todavía estamos manteniendo las orientaciones de la pedagogía tradicional y por el otro lado nos están pidiendo más que todo una pedagogía humanística, agregando también la necesidad de ajustar los diseños curriculares a las condiciones de la época. Entendiendo esto, se explica que los profesores universitarios en Venezuela continúan formándose y formando bajo los lineamientos curriculares de un tiempo histórico anterior, por lo que el proceso formativo no cumple con las demandas de la sociedad, la cual requiere un ciudadano competente en todas sus áreas y no solo en la cognitiva.

En cuanto al *Afecto* se puede decir que es un aspecto que contribuye en el desarrollo de la enseñanza adecuada a las necesidades actuales. Así lo reconocen algunos de los informantes del estudio a través de sus relatos:

(1:37) Siempre les estrecho la mano, a otros los abrazo, y compartimos allí, siempre con ese tipo de comportamiento con ellos (255:257)

(5:31) En la medida de las posibilidades yo trato de que todos me quieran, en el buen sentido, que se sientan respetados (133:134)

(6:56) Eso me encanta, o sea que me saluden con aquel cariño, claro hay casos que no, hay estudiantes que uno no les cae y yo eso lo entiendo, pero si me pasa mucho, a ellos les gusta como yo les explico (233:235)

Estos testimonios desvelan que los docentes DI1, DI5 y DI6 disfrutaban recibir muestras de afecto por parte de sus estudiantes, además procuran establecer

relaciones basadas en el afecto con ellos, entendiendo que no tiene nada que ver con disminuir la calidad y exigencia de su unidad curricular. En concordancia con este hallazgo, Godoy y Campoverde (2016) opinan que la afectividad es un vínculo que se establece generando interdependencia mutua por lo que los espacios educativos son contextos de desarrollo afectivo que potencia el aprendizaje. Por tanto, la afectividad es un proceso que va de lo emocional a lo racional pasando por lo afectivo e intelectual, es reciproco entre profesores y estudiantes, genera un mejor rendimiento y construye a una mejor persona con lo cual se potencia la necesidad de ajustar el currículo universitario hacia una formación integral que muy bien puede partir de la preparación en inteligencia emocional.

El *Ambiente Humano* es otro código que aparece en la conversación con los docentes y ratifica la importancia que tiene para los informantes del estudio crear un ambiente cálido y afectivo en el aula, reconociendo de igual manera su responsabilidad de hacerlo; así lo evidencian seguidamente:

(4:27) Cuando yo llegué a esta universidad, tenía otros ambientes. Aunque siempre han sido muy modestos tenían como mucho amor de los docentes (121:122)

(5:36) Yo les canto, yo me pongo a veces payaso, les echo chistes buenos, malos, siempre al servicio del contenido pero para que ellos, que no tiene que ser una cosa solemne, que se aburran o que no entiendan nada (152:154)

(5:76) Esa es la primer parte de mis clases: expresarme o revelarme como ser humano que “siente y padece” no presentarme como un “ser extraterrenal”. Les aliento incluso a que también lo hagan (344:346)

(6:42) Me dispongo de muy buena manera a dar mi clase, doy pautas a mantener una buena relación con ellos, o sea valerme de las emociones para poder relacionarme con ellos y hacer un buen trabajo en el aula (143:145)

Los informantes DI4, DI5 y DI6 reconocen que un ambiente afectivo genera consecuencias positivas en la relación que se establece con los estudiantes, pues aquel espacio en el cual la persona se siente aceptada la motiva a expresar, crear, construir y comprometerse, elementos decisivos en un proceso formativo. De igual manera, presentan evidencia sobre el papel determinante que ellos cumplen en la creación del ambiente de aula, inclusive en condiciones de pocos recursos la presencia de un ambiente humano ha permitido buenos resultados, como lo expresó el informante 4.

El código *Relación Maternal* emerge en la entrevista, tal como se evidencia a continuación:

(3:60) A veces me siento más como mamá que como profesora, a veces parece que estuviera replicando todo lo que mi papá y mi mamá hicieron conmigo con ellos (319:321)

(7:16) Bueno yo pienso que bien, porque es muy familiar. Para mi ellos son mis hijos y yo soy su mamá, yo me siento así y ellos así lo reciben (84:85)

Los relatos de los informantes DI3 y DI7 muestran actitudes maternas que asumen en la relación que establecen con sus estudiantes. En la enseñanza universitaria actual resulta necesario superar este tipo de actitudes pues entorpecen la formación integral y autónoma que se pretende desarrollar. Además, la relación maternal en el aula dista de un ambiente afectivo y humano enriquecedor, ya que genera dependencia y obediencia hacia el docente, contrario a las expectativas de formación necesarias para la sociedad contemporánea.

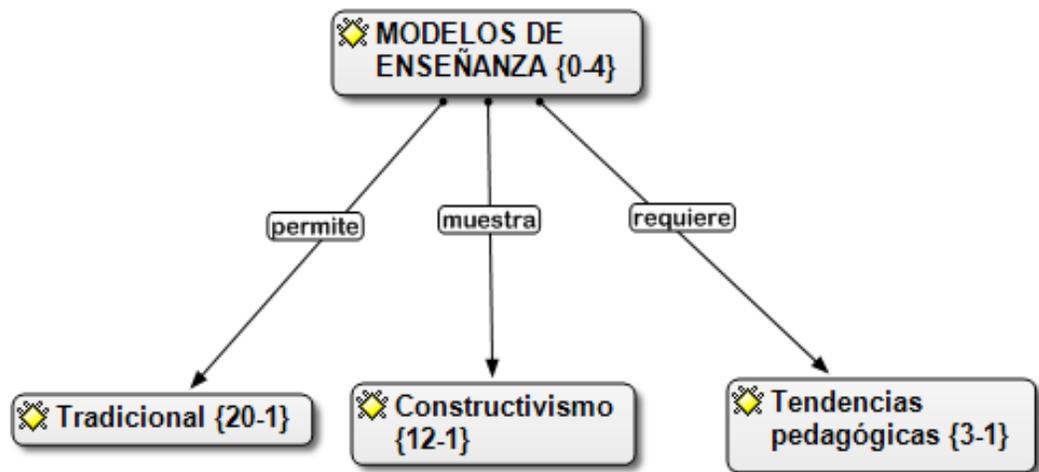
En consecuencia, a partir de un currículo favorecedor del desarrollo de competencias en las diferentes áreas de funcionamiento del ser humano se puede generar una reflexión con el docente que amplíe sus concepciones y termine consolidándose en actitudes y acciones caracterizadas por la formación en IE, desplegando una práctica pedagógica más humana.

#### ***Dimensión Modelos de Enseñanza.***

Un modelo de enseñanza constituye un patrón o guía que le permite al profesor desarrollar su práctica pedagógica. Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz (2006) refieren que el docente asume un rol en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes con diferente grado de implicación de acuerdo con el modelo de enseñanza en el cual está enmarcada su práctica en ese momento, aclaratoria que permite afirmar que en distintas situaciones, posiblemente se pueden asumir diferentes modelos. La Figura 18 que se muestra a continuación, contiene los códigos asociados a la dimensión modelos de enseñanza, los cuales son: tradicional, constructivismo y tendencias pedagógicas.

Figura 18.

**Dimensión Modelos de Enseñanza.**



Con referencia al código *Tradicional* este es señalado por los informantes del estudio tal como se refleja en las siguientes verbalizaciones:

(1:10) Lo que uno observa en la universidad cuando recorre los pasillos y ve a los profesores dando clases es que todavía estamos ante la presencia del docente como la figura central del proceso, de la práctica universitaria (61:64)

(1:28) En el aula de clase, esa pedagogía funciona porque debemos pensar en función de lo que nos dice el profesor, lo que significa que no hay un incentivo que nos permita penetrar en la complejidad psicológica del estudiante sino que los vemos a todos en forma uniforme, bajo una visión de totalidad (228:232)

(2:10) Nosotros tenemos a nivel de lo cognitivo, a nivel de toda esa riqueza que posee el alumno, que no hemos sabido explotarlo. Entonces no ha habido explotación porque nosotros hemos sido formados todavía por una educación que no hemos salido de la escolástica y pasamos al positivismo y todavía el positivismo está muy enmarcado en nosotros y hay una resistencia al cambio (49:54)

(2:19) El problema grave de nosotros, grave, grave, es que la educación no ha formado humanos sino ha formado máquinas, máquinas para el trabajo y no para el ejercicio de la solidaridad, para el ejercicio de comprometernos a transformar la realidad para que nosotros seamos felices en ello.(101:104)

(7:5) Que el muchacho se forme y aprenda porque él va a enseñar lo que uno le enseñó (13:14)

(7:6) Ellos va a tomar muchas de las plantillas que uno les da a ellos y de los ejemplos y de la forma como uno trabajó, lo van a tomar para aplicarlo porque les pareció que les sirvió para ellos desarrollar su parte cognitiva y su aprendizaje (14:17)

La enseñanza tradicional para Beltrán (1993) y Castillo y Cabrerizo (2006) se caracteriza porque el aprendizaje parte de procesos instruccionales que dirigen la ejecución del alumno, el conocimiento presentado es uniforme para todos los aprendices, se ignora la interacción profesor-alumno, el control del aprendizaje está en el docente por ser el programador de los materiales de clase, el estudiante desarrolla una actitud mecánica con alto énfasis en la memorización para lo cual sus procesos superiores no son requeridos; visión que entra en contradicción con el objeto de estudio de la presente investigación, pues esta defiende la práctica pedagógica del docente universitario apoyada en la inteligencia emocional, para que favorezca el desarrollo integral de todas las competencias del ser en formación.

En los fragmentos previamente presentados se evidencia la opinión de los profesores entrevistados con relación al modelo tradicional, en las cuales vale la pena resaltar al informante DI7 quien parece estar enmarcado en el modelo tradicional al momento de enseñar, pues expresa: Que el muchacho se forme y aprenda porque él va a enseñar lo que uno le enseñó, agregando que los estudiantes van a tomar muchas plantillas que el docente le da para aplicarlas cuando ellos enseñen; y al informante DI1 que dice: lo que uno observa en la universidad cuando recorre los pasillos y ve a los profesores dando clases es que todavía estamos ante la presencia del docente como la figura central del proceso; lo que permite suponer su percepción de que la enseñanza en la ULA Táchira permanece anclada en su mayoría al modelo tradicional.

En relación con el *Constructivismo* se desvela en la conversación con los profesores, presente en ciertas ocasiones durante el desarrollo de sus clases, así como lo narran a continuación:

(1:21) De la idea previa se avanza a la problematización y de la problematización emerge un nuevo conocimiento que es derivado de la investigación en relación con el problema (170:172)

(2:5) Que sea una clase en la cual tenga un significante y significados, que puedan aportar y puedan crecer y a su vez a partir de lo dado ellos sean capaces de crear su propio pensamiento (19:21)

(5:13) Organizamos actividades de, en principio las llevo yo, de lectura reflexiva, comentada, temas libres, los que ellos quieran traer a la clase pero justifico por qué y busco la manera, o sea hay que, es el reto, yo a la clase de gestión del conocimiento traigo una receta para elaborar una torta, maravilloso hacemos la receta, disfrutamos la torta pero también teorizamos sobre los aspectos cognitivos y de la naturaleza que sea necesario reflexionar, indagar, buscar teóricamente (62:67)

(5:48) Yo considero que allí es la esencia de la enseñanza, crear espacios, crear ambientes, situaciones que les permitan a ellos apropiarse de contenidos conceptuales, de habilidades y destrezas. (210:213)

Puede notarse que el constructivismo está presente durante el desarrollo de la clase de ciertos profesores entrevistados, como por ejemplo lo muestran los informantes 1, 2 y 5, de acuerdo con el tipo de estrategias y actividades que estos proponen, reconociendo que el constructivismo acerca la enseñanza a la formación de un perfil por competencias, el cual pudiese estar mas adaptado a las exigencias de esta sociedad. Ante esto, argumenta Martínez (2004), el modelo constructivista favorece el análisis y la reflexión sobre la práctica, toma en cuenta el contexto cultural en el cual se desarrolla el aprendizaje, enfatiza el desarrollo integral, el carácter activo del estudiante y concibe al profesor como mediador del proceso que construye el aprendiz, ajustado a la diversidad de circunstancias que se pueden presentar.

Si bien, los aportes del constructivismo son notorios en los procesos de enseñanza y aprendizaje del actual momento histórico, para la Inteligencia Emocional el humanismo contribuye de manera más cónsona a la formación integral de la persona. Por tanto, en la presente investigación sus planteamientos son considerados en la construcción de la aproximación teórica final.

Un código que emergió en la entrevista con los informantes es *Tendencias Pedagógicas*, con el cual reconocen la necesidad de cambios en la enseñanza universitaria, así lo manifiestan:

(1:33) Deberíamos considerar que hay otras posibilidades que le pueden indicar al estudiante la manera de aprender y del profesor poder enseñar (232:233)

(1:54) No podemos negar la trayectoria de la psicología del aprendizaje en la formación de nosotros como profesores pero tenemos que hacer mayor énfasis en las tendencias que en el momento están en boga sobre el comportamiento psicológico de nosotros (333:336)

El informante DI1 muestra la importancia que reviste para la enseñanza universitaria tener apertura hacia nuevas tendencias pedagógicas que se están desarrollando en el mundo, las cuales si bien no alcanzan la jerarquía de un modelo o teoría elaborada en su totalidad, si son producto de investigaciones científicas que le otorgan credibilidad; además, ofrecen alternativas valiosas para ajustar la enseñanza a las demandas requeridas. Así lo refleja el docente 1 cuando dice: deberíamos considerar que hay otras posibilidades que le pueden indicar al estudiante la manera de aprender y del profesor poder enseñar.

Dentro de estas tendencias pedagógicas está la IE, la cual si bien es una teoría psicológica con énfasis en una nueva visión de la inteligencia, presenta directrices significativas en el campo educativo, pues en su interés de formación del ser humano integral para la adaptación al contexto y la vida en plenitud, no puede dejar por fuera el área educativa.

**Análisis de las Subcategorías.**

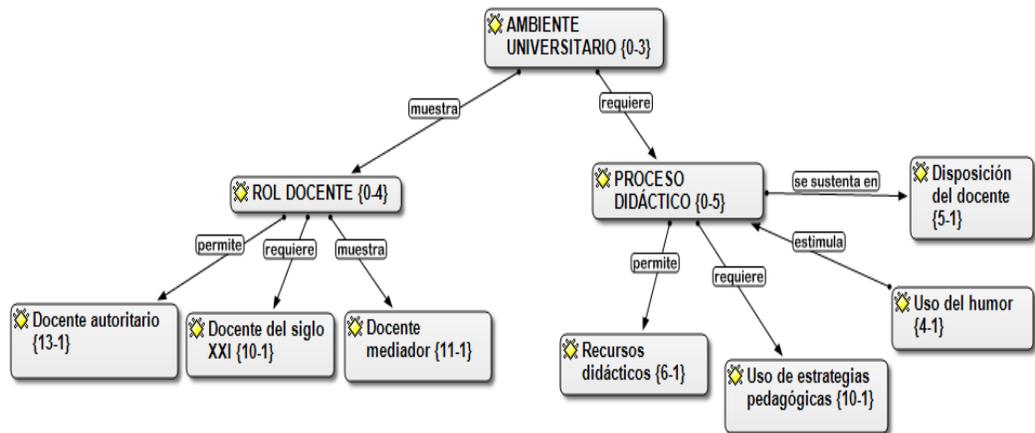
**Subcategoría Ambiente Universitario.**

La Figura 19 que se presenta a continuación representa la subcategoría Ambiente Universitario relacionando las dimensiones rol docente y proceso didáctico.

www.bdigital.ula.ve

**Figura 19.**

**Subcategoría Ambiente Universitario.**



Con referencia a la dimensión *Rol Docente*, en la investigación se pudo conocer que hubo total coincidencia por parte de todos los informantes en plantear que durante la práctica pedagógica asumen más de un rol docente. Es decir, que su ejercicio

docente no está centrado únicamente en uno de los perfiles descritos por los autores sobre un tipo de profesor particular. Esto se fundamenta en varias explicaciones, pues el docente mayormente inicia su práctica copiando modelos de quienes fueron sus maestros, durante la formación permanente adquiere preparación teórica sobre lo que se espera que haga de acuerdo con la realidad socio-histórica del momento y en su ejercicio en aula lleva sus características y concepciones particulares de cómo se debe enseñar. Esta fusión hace imposible que el docente permanezca en un rol particular, incluso así sea el más novedoso, ya que terminaría de igual manera siendo estereotipado.

La pericia y la formación pedagógica deben permitirle al profesor identificar qué situación de aula requiere de él ser un mediador, en cual tradicional e incluso autoritario; aunque pueda ser el docente del siglo XXI quizás el que mayormente guie su desempeño, por ser el perfil planteado como rol docente para formar en competencias al profesional actual. Este hallazgo se apoya en lo planteado por Díaz Quero (2013) cuando señala que el docente es una circunstancia que se forma desde la interioridad de una persona a partir de los principios, valores y convicciones que haya desarrollado en la familia. Así, quien ejerce la docencia, configura su identidad profesional con sus valores, conocimientos y tradiciones aunque siempre en relación con la realidad que le rodea, lo que implica su consideración e inclusión.

En cuanto a la dimensión *Proceso Didáctico* referida teóricamente a la metodología científica que posibilita la formación en función de las posibilidades sociales, intelectuales y volitivas del aprendiz y que se centra especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Zabalza, 1996); se tiene que en la investigación se muestra de forma disímil entre los informantes más está presente en todos, pues hay uso de estrategias pedagógicas y recursos didácticos aunque con mayor variedad en unos que en otros. En el caso de la disposición del docente y el uso del humor son considerados por algunos de los profesores como herramientas que hacen significativa su práctica pedagógica.

Por tanto, a partir de la información que emerge en esta dimensión se puede señalar que el proceso didáctico al igual que el rol docente, son aspectos asociados a la enseñanza que ejerce el profesor y que este, ajusta dependiendo de un conjunto de condiciones relacionadas con el aprendiz, la naturaleza del contenido, el contexto y su persona. Sin embargo, aunque no haya un consenso entre los informantes del estudio sobre cómo se caracteriza el proceso didáctico y el rol docente que ejercen, si lo hay en

la presencia de estos en su práctica pedagógica, requiriendo ajustes y transformaciones en ciertos casos.

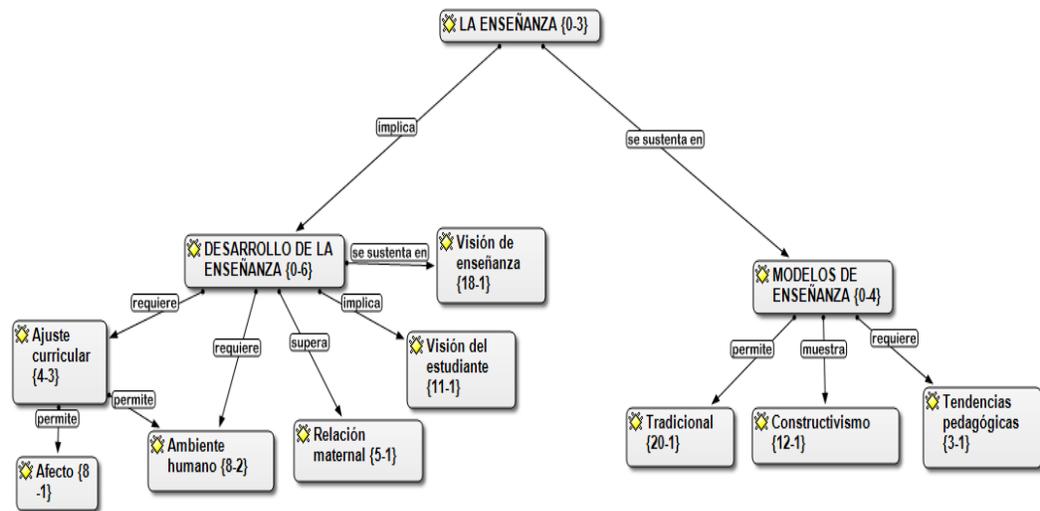
Por tanto, la subcategoría ambiente universitario evidencia la significancia que tiene un espacio armónico, de confianza, afectivo y nutritivo en la formación del estudiante, pues resulta ser el centro de la experiencia universitaria, por ser el lugar de reunión de profesores y estudiantes vivenciando el aprendizaje y la integración social. Soares, Almeida y Guisande (2011) plantean el uso de estrategias activas de enseñanza que fomenten la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje para promover el desarrollo cognitivo, la apertura de los estudiantes a la diversidad, las relaciones interpersonales y de liderazgo.

**Subcategoría La Enseñanza.**

La Enseñanza es la subcategoría que se muestra en la Figura 20 a continuación, está conformada por las dimensiones desarrollo de la enseñanza y modelos de enseñanza, evidenciando que la enseñanza actual implica un proceso de desarrollo continuo que se sustenta en uno o varios modelos para ejecutarse.

**Figura 20.**

**Subcategoría La Enseñanza.**



En la investigación, hay coincidencia con los planteamientos de Porlán (2000) cuando manifiesta que la enseñanza no puede ser concebida en su totalidad como la suma de un limitado número de conductas aisladas de enseñanza efectiva, a menudo

denominadas destrezas; más bien ha de comprender la relación con las intenciones del profesor y la complejidad situacional.

La dimensión *Desarrollo de la Enseñanza* presenta las diferentes posturas, que con el paso del tiempo, teóricamente se han asumido en la enseñanza. Asimismo, desvela la concepción de enseñanza que se han formado los profesores del estudio. Es durante el desarrollo de la enseñanza cuando los conocimientos científicos se transforman en saberes en virtud de la mediación de la cultura, de los procesos de apropiación y adecuación trazados a partir de las distintas demandas que se le hacen al maestro, reconociendo como actividades principales del docente en el desarrollo de la enseñanza, el apropiarse del conocimiento de la disciplina que guía, reflexionar sobre su experiencia y el modelo didáctico adecuado que garantice el mejor desenvolvimiento de la práctica pedagógica.

Durante las entrevistas realizadas en la investigación emergió información de los docentes del estudio que refleja cómo la enseñanza es un proceso que se ha desarrollado de manera particular en cada profesor, mostrando características específicas debido a la confluencia de sus concepciones, cualidades, conocimientos y experiencias. No obstante, la premisa que se repite en todos los profesores de la investigación con respecto al desarrollo de la enseñanza es que esta guía su práctica pedagógica diaria.

Ahora bien, en cuanto a la dimensión *Modelos de la Enseñanza* están definidos por Martínez (2004) como una actividad generalizada que diariamente los docentes de todos los niveles utilizan para guiar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, resaltando que dichos modelos están más o menos articulados y se fundamentan en teorías de aprendizaje que le permiten al profesor, con mayor o menos éxito, ejercer su profesión. Se tiene que en la investigación esta dimensión dejó ver que los profesores conocen teóricamente los diferentes modelos de enseñanza que la literatura referencia y muestran consciencia sobre el uso de más de uno en su práctica pedagógica, situación esperada y necesaria en la actualidad, pues el profesor debe adecuar el modelo idóneo a la situación, disciplina, contexto, estudiantes y contenidos a desarrollar, más que enmarcar su enseñanza en un modelo único, así sea el más novedoso que se pueda presentar.

Este hallazgo se complementa con el planteamiento hecho por Romaña y Gross (2003) en el cual manifiestan que por muchos años el docente mantuvo la enseñanza bajo el modelo personal/artesanal y en la actualidad existe el peligro de pretender que

los profesores unifiquen su enseñanza a un modelo nuevo, quizás ajustado a las necesidades presentes, pero único, lo cual hace que sea tan perjudicial como el anterior ya que es bien sabido que ni todos los profesores, ni todos los alumnos son iguales.

De esta manera, la subcategoría la enseñanza revela la necesidad de modificar la manera de entender la enseñanza, pues no puede verse como un dogma estático que se adquiere en un momento determinado y prepara al docente para todo su ejercicio profesional, sino como una interacción dinámica que atiende principios cognitivos, sociales y emocionales con base en las teorías de aprendizaje y en las tendencias pedagógicas, tomando en cuenta las características del profesor y del estudiante como elementos fundamentales que se retroalimentan en el proceso de intercambio y construcción de conocimientos, favoreciendo la formación integral de cada uno.

### ***Categoría La Universidad***

En la Figura 21 está representada la categoría La Universidad que contiene las subcategorías ambiente universitario y la enseñanza las cuales muestran relacionadas entre sí elementos que hacen referencia al rol docente, proceso didáctico, desarrollo y modelos de la enseñanza; todos aspectos que sirven de base para complementar la construcción teórica del docente universitario que se elabora en la investigación, pues aportan los aspectos del contexto en el cual se desarrolla su labor diaria.

En cuanto al *Ambiente Universitario*, espacio en el que se produce el aprendizaje y que se espera esté caracterizado por un clima de confianza, apertura al diálogo y debate, comunicación afectiva, relaciones empáticas y respeto mutuo; es responsabilidad del docente crearlo, lo que significa que las características que tenga provienen de la postura y visión propias del docente. La investigación desveló que cada profesor crea en su clase un ambiente particular de acuerdo con su concepción, formación, expectativas y grupo de estudiantes, resaltando que el docente favorece la presencia de características particulares que crean un ambiente agradable para sí mismo y al cual se adaptan los estudiantes.

Sin embargo, a pesar de esta realidad, si el docente está motivado en su práctica pedagógica va a crear un ambiente cálido, nutritivo, afectivo, armonioso que propicia la identificación y construcción de los aprendizajes; así lo dejan ver Manrique, Pérez y Palma (2009) cuando manifiestan que a través de la proyección positiva de sus emociones el profesor logra encausar las emociones de los estudiantes en un ambiente armónico y estableciendo altos niveles de comunicación, lo cual repercute de forma

determinante en el desarrollo de aptitudes asociadas al aprendizaje de una convivencia en armonía más allá de no ser un contenido que aparezca en los textos, pero se reconoce como prioritario para la formación de un ser humano competente e íntegro.

Ahora bien, dentro del ambiente universitario hay elementos que destacan como el rol docente y el proceso didáctico que desarrolla el profesor. Al hablar del rol docente se hace referencia a las funciones que cumple un profesor en su desempeño profesional el cual generalmente está enmarcado en su perfil, con características específicas, de acuerdo con el referente teórico que considere. Por ello, la teoría describe varios roles docentes, como por ejemplo el tradicional, el autoritario, el mediador, el docente del siglo XXI, entre otros.

En la investigación se descubrió que los profesores desempeñan su práctica desde más de un rol docente, es decir, a pesar de teóricamente identificarse con un rol como adecuado para guiar su ejercicio profesional, la vivencia del aula demanda asumir actitudes y comportamientos que pertenecen a diferentes roles docentes. De igual manera, reflejan la consciencia que tienen los profesores de esta situación, sin que esto implique cambios en sus concepciones sobre la enseñanza, el docente y el estudiante; más bien muestran que esto es parte de la flexibilidad y adaptación que requiere su ejercicio docente para afrontar las situaciones que se presentan en el aula de clase.

Camargo, Calvo, Franco, Vergara, Londoño, Zapata y Garavito (2004) afirman que para posibilitar una práctica pedagógica significativa pertinente, adecuada a los contextos sociales y ajustada a la población que atiende, el profesor debe mantenerse actualizado para reconstruir el conocimiento pedagógico a partir de la experiencia que vive diariamente, sin posibilidad de permanecer enmarcado en un rol ni modelo particular.

En referencia al proceso didáctico, conjunto de actividades que desarrolla el docente en el aula de clase con la intención de construir conocimientos, apoyándose en estrategias y recursos pedagógicos y con la participación activa de los estudiantes; los hallazgos muestran que los profesores desarrollan un proceso didáctico mientras enseñan, aunque no todos están caracterizados por contar con diversidad de estrategias, recursos, habilidades y actitudes que se modifican y ajustan de acuerdo con las necesidades y demandas del contexto. Se hizo evidente que algunos profesores están anclados en un grupo particular de estrategias y recursos tradicionales que aplican de forma repetida en su cotidianidad, mientras que otros tienen disposición a la innovación, actualización, diversidad e inclusión mediando procesos de enseñanza y

aprendizaje diversos, con estrategias y recursos diferentes ajustados a la realidad del momento más que a lo usualmente conocido por el profesor. Otro aporte de la investigación está relacionado con la disposición a innovar en el proceso didáctico que muestra el profesor, la cual parece estar asociada a sus concepciones, percepciones y características de personalidad, que lo llevan o no a estar dispuesto para crear y cambiar cada vez que sea necesario, siempre desde la formación y actualización.

Así, el proceso didáctico que caracterice la enseñanza del docente debería en palabras de Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quinceno, Sáenz y Álvarez (2011) considerar la práctica para definirlo y los fines de la educación para pensarlo en relación con la sociedad, tratando contenidos de las ciencias en su especificidad, con base en técnicas y medios para aprender en una cultura dada con fines sociales de formación, logrando así la materialización y transformación de los conocimientos en saberes en virtud de la intermediación de la cultura. Extrapolando este planteamiento a la investigación, la visión señalada por los autores refleja el estado ideal que debe caracterizar el proceso didáctico del profesor universitario el cual puede usar como marco referencial para evaluar y ajustar su desempeño; no siempre evidente en las conversaciones de los informantes.

En cuanto a lo que emergió en la investigación asociado a la enseñanza, se tiene que los profesores reflejan que han desarrollado una concepción de enseñanza a lo largo de su vida, conformada por contenidos teóricos que provienen de su formación profesional, aspectos experienciales como resultado de su práctica pedagógica, elementos afectivos producto de vivencias personales y características culturales propias del contexto en el cual se desempeñan. De esta manera, con más o menos cambios todos han transformado su visión de enseñanza con el paso del tiempo por ser un proceso dinámico e influenciado por múltiples aspectos, incluso en algunos casos, producto de los resultados obtenidos con sus estudiantes como parte de la autoevaluación que realizan sobre su desempeño.

Al respecto, Manrique, Pérez y Palma (2009) aducen que el profesor en la actualidad es consciente de que su proceso de enseñanza no solo se soporta en la calidad de sus conocimientos sino en el método que utiliza, en la receptividad que muestre a sus estudiantes, en la sensibilidad que exprese ante los cambios generados en el aula, en el interés por los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema que se discute y en la capacidad para generar discusión y reflexión.

A esto se suma los modelos de enseñanza, plan o patrón específico que se sustenta en una teoría y cuyo objetivo es guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula de clase bajo la guía del docente. Los modelos de enseñanza son conocidos por los profesores del estudio a nivel teórico como parte de su formación educativa y utilizados en su práctica pedagógica sin mostrar preferencia continua por uno de ellos en su enseñanza; lo que permite afirmar que al igual que con el rol, el profesor hace un uso alterno de los modelos de enseñanza en su práctica pedagógica en función de las necesidades y características particulares de la situación de aprendizaje.

Sin embargo, ciertos docentes perciben que de manera general la Universidad de Los Andes Táchira muestra una tendencia a enmarcar la enseñanza en el modelo tradicional, evidenciado a partir de la resistencia que reflejan sus profesores a la implementación de cambios e innovaciones curriculares, a seguir utilizando las mismas estrategias y recursos pedagógicos de años atrás y a permanecer el docente como figura central del proceso formativo. Este hallazgo contrasta con lo planteado por el CEP (2016) al afirmar que todos los modelos son perfectamente válidos y útiles en el proceso de enseñanza por lo que no es aconsejable apostar por uno en exclusiva, pues no existe el modelo perfecto, lo ideal es la combinación de modelos y la experiencia del profesor para saber cuándo y para qué usar cada uno.

En consecuencia, la investigación permite interpretar que la enseñanza en la universidad debe transformarse en su concepción siendo valioso que este cambio inicie en el propio docente, pues es quien la lleva a cabo, con la apertura para formarse continuamente en las tendencias pedagógicas que pueden enriquecer su desempeño, manteniendo una actitud flexible y crítica para seleccionar qué, cómo y cuándo usar cada modelo en función de la construcción colectiva del conocimiento integral, en un aula de clase favorecedora de intercambios cognitivos, actitudes y vivencias subjetivas, mediados por el afecto como componente del conocer, actuar y relacionarse, así como manifiestan González y González (2000).

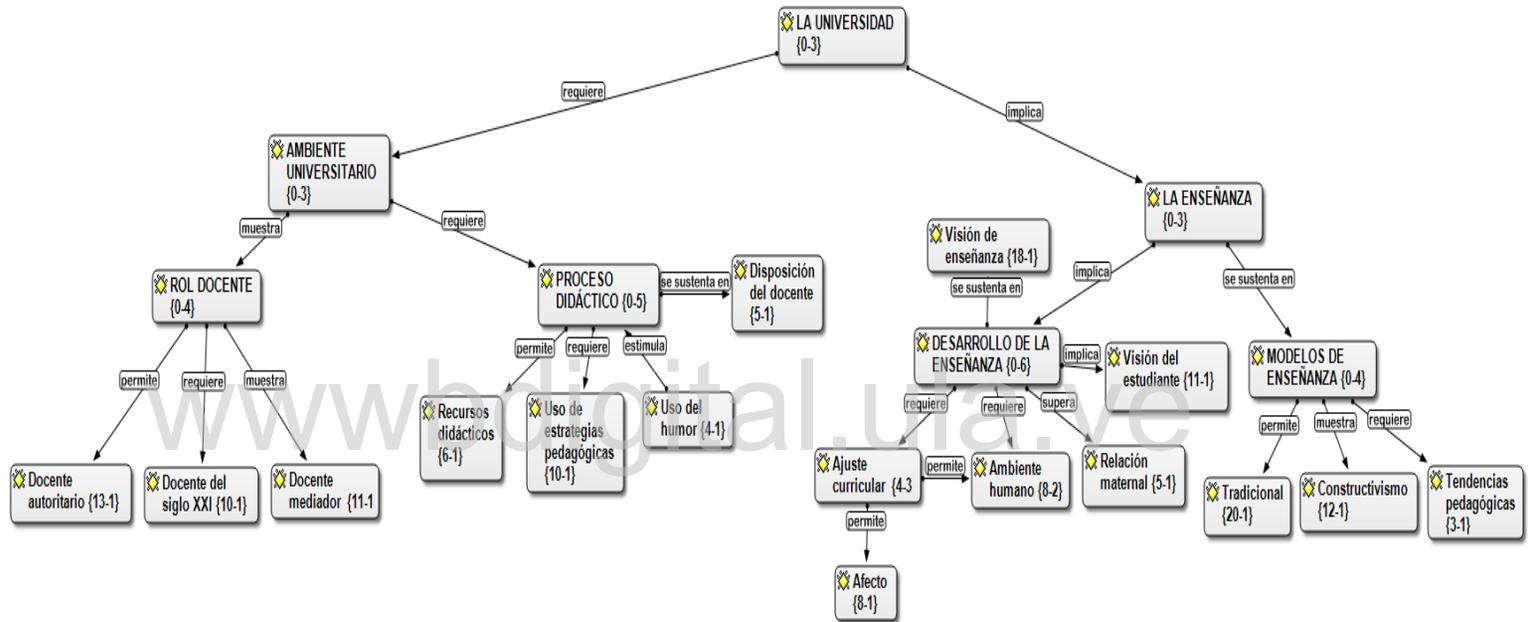
De esta manera, la universidad es vista en la investigación como una institución con trayectoria formativa y gran prestigio social compartido por los profesores que pertenecen a ella, situación que los motiva a formarse en su disciplina, asumir funciones alternas a la docencia, experimentar la investigación como fuente de conocimiento y reconocimiento, proyectarse a la comunidad a través de programas de extensión e inclusive ejercer funciones administrativas.

No obstante, es necesario hacer cambios para que la universidad continúe dando respuestas a las necesidades de la sociedad actual, así lo refieren Romaña y Gross (2003) al definir la universidad como una institución formadora de la sociedad en la cual se ha cambiado el énfasis de la clase magistral por el trabajo del estudiante suponiendo un intento de ajuste, de forma pragmática, a la realidad social y a los requerimientos del mercado laboral sin desatender el desarrollo intelectual, social y personal de los estudiantes. Por ello, a pesar de estar la universidad inmersa en una realidad caracterizada por la urgencia de la productividad, debe mantener la doble idea de formar profesionales adaptables y competentes, además de personas inteligentemente abiertas, flexibles, justas, solidarias, cultas y capaces de continuar cultivándose.

A continuación se muestra la Figura 21 que contiene la categoría La Universidad con los aspectos que la integran, los cuales fueron obtenidos a partir de la información aportada por los profesores en la entrevista de la investigación y que se han analizado e interpretado en los párrafos previos.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

**Figura 21.**  
**Categoría La Universidad.**



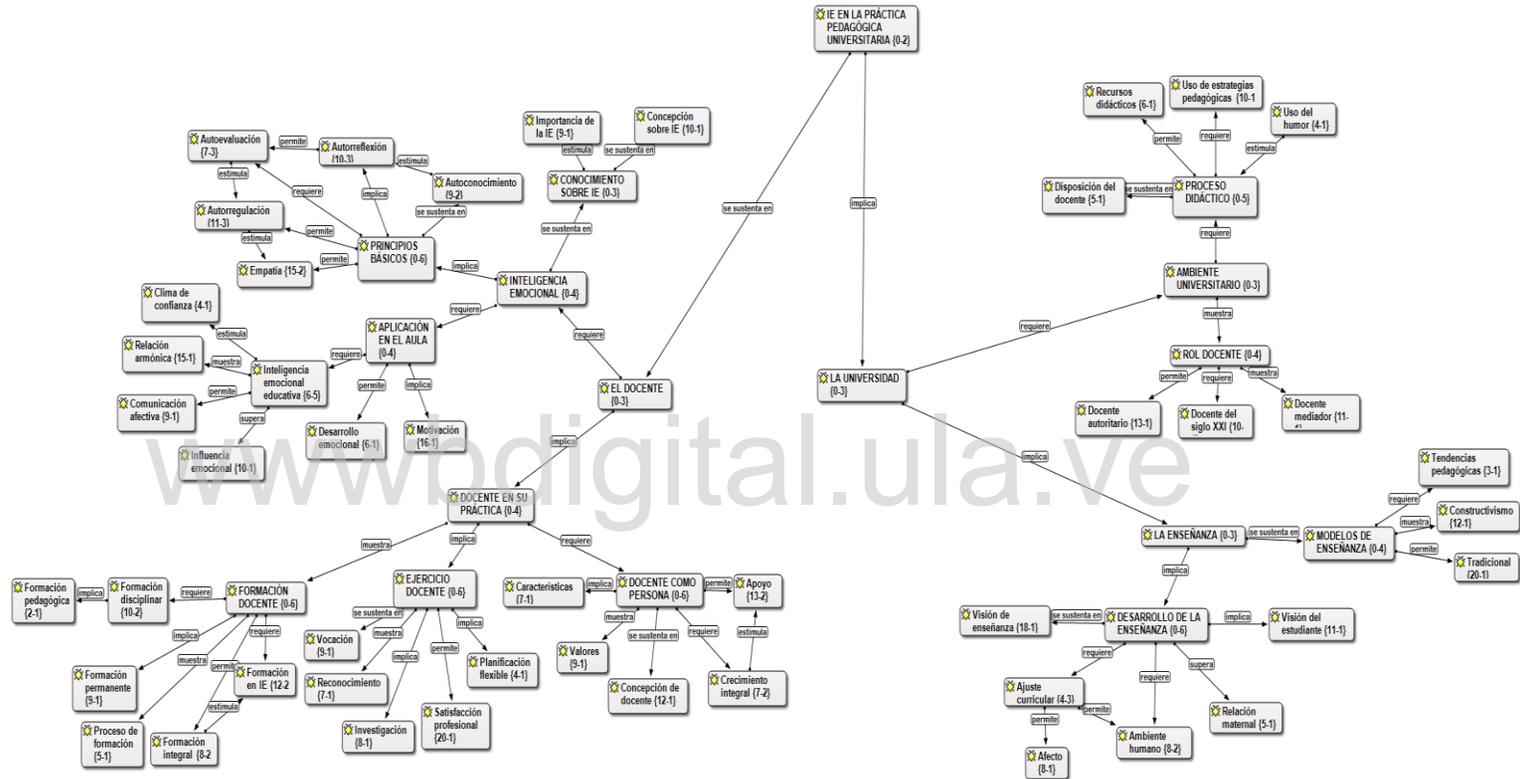
***Categoría Central la Inteligencia Emocional en la Práctica Pedagógica Universitaria***

En la presente investigación la información que emerge de las entrevistas realizadas a los informantes clave además de presentar códigos, dimensiones, subcategorías y categorías permiten formar una categoría central que relaciona todos los elementos anteriores y favorece la construcción teórica de la práctica pedagógica universitaria basada en la inteligencia emocional desde las concepciones propias de los profesores del estudio. La Figura 22 lo muestra a continuación:

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

Figura 22.

**Categoría Central Inteligencia Emocional en la Práctica Pedagógica Universitaria.**



La Figura 22 muestra que la IE en la práctica pedagógica universitaria se sustenta en el docente, figura concebida en la investigación como un profesional formado para enseñar que muestra dominio en su área disciplinar, con conocimientos pedagógicos, cuyo desempeño muestra su integralidad, pues más allá del conocimiento teórico está su concepción de enseñanza en la cual su personalidad, valores y creencias influyen significativamente. Además, muestra falencias en el desarrollo emocional pues carece de formación al respecto, hallazgo que da respuesta al primer objetivo de esta investigación que pretendía identificar los conocimientos sobre inteligencia emocional que tienen los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira.

Sin embargo, a pesar de esta realidad, los profesores reconocen la importancia de crear un ambiente armónico con clima de confianza, teniendo como limitante que sus emociones influyen en ocasiones para lograrlo; lo que demuestra escaso desarrollo de las competencias socioemocionales del profesor, resultado que responde al cuarto objetivo del estudio, analizar el desarrollo de la inteligencia emocional en la práctica pedagógica de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira.

Así mismo, los profesores informantes reflejan cómo el proceso didáctico que se siguen en el aula, evidencia diversidad de roles docentes y modelos de enseñanza, que selecciona de acuerdo con la necesidad del momento, mostrando en ocasiones resistencia a la innovación y transformación.

Por otra parte, la IE en la práctica pedagógica universitaria implica a la universidad, espacio percibido en la investigación como formativo, con grandes oportunidades de desarrollo para el docente, con reconocimiento social, influencia positiva en el contexto al cual pertenece, pero con gran tendencia a permanecer bajo lineamientos tradicionales que cobijan al profesor en una práctica con tendencia ortodoxa, lo cual impide a la institución estar a la vanguardia cultural y social del momento (3).

No obstante, la práctica pedagógica es percibida y construida de manera particular por cada docente, tal como lo expresa Becerril (2001) cuando acota que la práctica pedagógica se construye, concretiza y evalúa conforme a racionalidades específicas que expresan una determinada concepción de la educación, una cosmovisión; contempla las teorías pedagógicas que se encuentran entre el ser y el deber ser, alude a una realidad que intenta cambiar y a otra que quiere acceder, indicando al profesor la necesidad de formarse para actuar de manera ordenada con pedagogía y didáctica.

En consecuencia, interpretando los hallazgos de la investigación referenciados con anterioridad y la visión teórica del precitado autor, se puede afirmar que la IE en la práctica pedagógica universitaria propicia el ejercicio docente partiendo de su persona, con visión integral y estimulando una actuación equilibrada, tal como argumentan Gómez, Galiana y León (2000) la IE es una habilidad que favorece la interacción con el mundo teniendo en cuenta los sentimientos y habilidades como control de impulsos, autoconciencia, motivación, entusiasmo, perseverancia y agilidad mental, características que configuran rasgos como la autodisciplina, comprensión y empatía indispensables para una buena y creativa adaptación social.

Los profesores del estudio revelan al conversar sobre su práctica pedagógica aspectos relacionados con la IE presentes en su actuación, reconociendo lo significativo que resultan en la relación que establecen con sus estudiantes y el óptimo desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; resultado que responde al tercer objetivo de esta investigación, determinar la importancia de la inteligencia emocional en la formación pedagógica de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira. Por tanto, tener formación en IE permitiría que los profesores más que incluirla en su práctica de manera intuitiva, lo hicieran desde el conocimiento basado en el desarrollo de sus competencias socioemocionales, para mediar la enseñanza, guiar el desarrollo de dichas competencias en sus estudiantes y afrontar eventos estresantes de manera más positiva.

Asimismo, concebir la práctica pedagógica desde la inteligencia emocional favorece la formación en términos más humanistas por concebir a la persona desde la integralidad, proposición que es cónsona con las demandas actuales, que requieren a un ciudadano con competencias en sus diferentes dimensiones y capaz de interactuar en muchos contextos. Así lo refiere Aizpuru (2008) al señalar que si bien el humanismo tiene sus principales representantes en la filosofía del renacimiento, en el momento actual ha alcanzado una revaloración significativa debido a que se constituye como una respuesta ante la deshumanización presente a lo largo del siglo XX y prolongada en el XXI, como consecuencia de la industrialización y comercialización de la sociedad. Pareciera, añade la autora, que en el presente, el modelo a seguir es el hombre en soledad pues el ser humano vive inmerso en el mundo de la información más no es capaz de comunicarse olvidando que el hombre se constituye persona sólo a través de la relación con otros.

Puede verse que la inteligencia emocional y el humanismo comparten elementos en sus planteamientos, así lo muestra Rogers (1997) al manifestar que la parte afectiva de la persona es fundamental en su formación proponiendo que es el discente quien dirige su propio proceso de autodescubrimiento apoyado en el vínculo generado con el profesor a través de la empatía, pues el alumno posee en sí mismo, recursos potenciales para cambiar, los cuales pueden ser liberados en un ambiente armónico que lo facilite.

Por tanto, al orientar en el profesor la formación en IE se facilitan las herramientas necesarias para transformar su práctica pedagógica hacia una visión más humanista acorde con las exigencias de la sociedad contemporánea, partiendo de la disposición e interés que expresa el profesor al respecto y de la tendencia a incorporar aspectos que conforman la inteligencia emocional en su práctica pedagógica a pesar de desconocerla; hallazgo que responde el sexto objetivo de esta investigación, construir una aproximación teórica fundamentada en los conocimientos, concepciones y características sobre la inteligencia emocional que subyacen en la práctica pedagógica de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira.

#### **Sistema de Categorías Emergentes de la Unidad Hermenéutica Observaciones a los Docentes**

En la Tabla 8 se muestra el sistema de categorías emergentes producto de las observaciones realizadas en aula mientras los informantes clave desarrollan sus clases. Los datos obtenidos se registraron descriptivamente en el formato diseñado por la investigadora para tal fin, luego se analizaron de forma inductiva a través del proceso de codificación abierta, permitiendo la conformación de códigos y dimensiones que al relacionarse, originaron las subcategorías y estas a su vez las categorías y la categoría central, alcanzando un nivel superior de análisis cualitativo a través de la codificación axial y codificación selectiva, permitiendo interpretar la información obtenida y construir una aproximación teórica a partir de los hallazgos.

**Tabla 8.**

***Sistema de Categorías Emergentes Unidad Hermenéutica Observaciones a los Docentes.***

<b>Código</b>	<b>N° de citas</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Categorías</b>	<b>Categoría Central</b>
Estructura del aula	15	Organización del aula	Ambiente universitario	La Universidad	Inteligencia emocional en la práctica pedagógica universitaria
Recursos electrónicos	5				
Falta de recursos	4				
Inicio de la clase	7	Estructura de la clase			
Desarrollo	5				
Asignación de tareas	10				
Cierre	6				
Explicación	18				
Dictado	4	Estrategias Tradicionales			
Énfasis en lo relevante	4				
Uso del ejemplo	13	Estrategias de enseñanza			
Resumen	9				
Chequeo conocimiento previo	7	Estrategias Constructivistas			
Construcción colectiva	19				
Proceso reflexivo	11				
Preguntas orientadoras	8			El docente	
Uso del humor	9				
Lenguaje no verbal	7				
Características	11	Acción del docente en el aula	Docente en su práctica		
Apoyo recursos didácticos	11				
Apoyo en autores	3				
Planificación	14				
Valores	4				
Participación	14				
Comunicación	4	Interacción en el			

Aclaratoria	19	aula
Instrucciones	12	
Retroalimentación	7	
Atención	4	
Clima de confianza	8	
Motivación	5	Inteligencia emocional en el aula
Trato personalizado	3	
Afecto	3	
Docente tradicional	12	
Docente autoritario	23	Rol docente
Docente mediador	4	
Formación disciplinar	3	
Vocación	5	Formación docente
Formación integral	6	

wwwbdigital.ula.ve

La Tabla 8 revela que el proceso de análisis de la información obtenida en las observaciones de aula dió como resultado dos (2) categorías: La universidad y El docente. A continuación se presenta el análisis e interpretación de cada una de ellas de manera detallada.

***Categoría La Universidad***

La siguiente Tabla presenta los códigos, dimensiones y subcategorías vinculadas a la categoría La Universidad a partir de aspectos como: la organización del aula y la estructura de la clase, elementos que emergieron de las observaciones hechas por la investigadora y con apoyo del registro de observación, todos organizados en el cuadro como puede verse a continuación:

**Tabla 9.**

***Categoría La Universidad.***

<b>Código</b>	<b>N° de citas</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Categorías</b>
Estructura del aula	15	Organización del aula	Ambiente universitario	La Universidad
Recursos electrónicos	5			
Falta de recursos	4			
Inicio de la clase	7	Estructura de la clase		
Desarrollo	5			
Asignación de tareas	10			
Cierre	6			

En la Tabla anterior se evidencia que el análisis de la observación realizada por la investigadora mientras los informantes realizan sus clases aportó una categoría denominada La Universidad. A continuación se muestra en detalle las observaciones registradas y descritas por la investigadora al respecto.

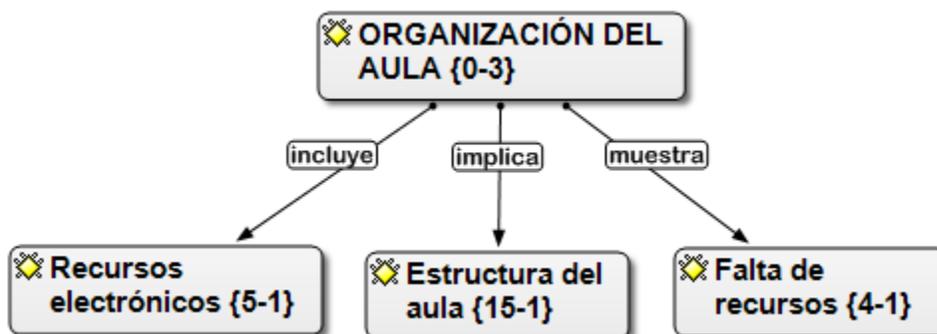
***Análisis de las Dimensiones.***

***Dimensión Organización del Aula.***

La Figura 23 contempla los elementos relacionados con la dimensión Organización del Aula la cual está relacionada con los códigos estructura del aula, recursos electrónicos y falta de recursos, observados en el desarrollo de la clase.

Figura 23.

**Dimensión Organización del Aula.**



Con referencia a la *Estructura del Aula* se pudo observar que esta presenta la organización tradicional como se evidencia a continuación:

(1:1) El aula está dispuesta de manera tradicional, pupitres en fila, el profesor delante de los estudiantes y frente al pizarrón (2:3)

(2:1) Los pupitres están dispuestos en filas, y uno detrás del otro. En la parte frontal del aula se encuentra el profesor (2:3)

(3:1) El aula se encuentra limpia, ordenada, iluminada, con el aire acondicionado encendido (3:4)

(6:3) Los pupitres están organizados de manera lineal, uno detrás del otro, en 5 filas a lo largo del aula (3:4)

La observación de clase de los informantes DO1, DO2, DO3 y DO6 revela una estructura de aula tradicional, con los pupitres en fila y el profesor ubicado en la parte frontal del aula; organización que propicia el desenvolvimiento e interrelación de los sujetos que allí se reúnen de una manera determinada, que al permanecer limita procesos personales y sociales que forman parte del aprendizaje integral.

En cuanto a los *Recursos Electrónicos* pudo verse que los profesores de la investigación los incluyen como parte de su práctica pedagógica así como se muestra seguidamente:

(4:3) Al lado del escritorio que tiene la laptop y el video beam que usará para dar la clase. (3:4)

(5:22) El profesor pregunta ¿leyeron los materiales que le coloque en el grupo de Facebook? (28:29)

(7:16) La profesora pregunta: ¿recibieron ayer las imágenes del esqueleto que envié por correo? (25:26)

En la observación realizada, los informantes DO4, DO5 y DO7 evidencian el uso en sus clases de recursos electrónicos; tanto en la presencialidad, caso del informante 4 que utiliza el video beam como recurso de apoyo a su explicación; como a distancia, ejemplificado por los informantes DO5 y DO7, los cuales utilizan el facebook y el correo electrónico respectivamente, como medios para intercambiar información con los estudiantes, resultando motivadores para los alumnos y un apoyo significativo al proceso formativo.

Otro código que emerge producto de la observación es la *Falta de Recursos* como queda evidenciado en las siguientes descripciones:

(5:4) Se cuenta con iluminación natural, la artificial no está disponible (5:6)

(6:1) El aula no tiene iluminación, pues ningún bombillo funciona (2:2)

(7:2) No hay luz eléctrica, la iluminación es natural. No hay agua, la traen los estudiantes, al igual que todos los materiales que requieren para hacer las prácticas (7:9)

Al asistir a las aulas de clase de los diferentes profesores que conforman el estudio se pudo comprobar, particularmente en las sesiones con los informantes DO5, DO6 y DO7, que carecen de recursos físicos mínimos para desarrollar una actividad de enseñanza adecuada, lo que puede influir en que el proceso formativo permanezca estancado bajo estrategias repetitivas y ortodoxas por parte de los profesores del estudio. Sin embargo, algunos docentes han implementado soluciones alternas que les permiten el desarrollo de las actividades planificadas, como por ejemplo DO7, quien se apoya en la contribución de los estudiantes para desarrollar las prácticas de laboratorio y así abordar todos los contenidos de la unidad curricular que enseña.

En consecuencia, la dimensión Organización del Aula evidencia la influencia que el contexto en el cual se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen sobre la formación, facilitando o limitando el mismo. Así lo indican Reales, Arce y Heredia (2008) al señalar que la organización del aula está compuesta por factores externos e internos, mencionando entre los externos a las condiciones físicas del salón, los materiales y recursos que se utilizan para la clase; mientras que los factores internos se refieren a los elementos humanos que participan e integran la institución educativa. Sobre esta organización y con una visión postmoderna de la educación, las instituciones educativas tendrán la capacidad de superar el currículo tradicional y posibilitar el

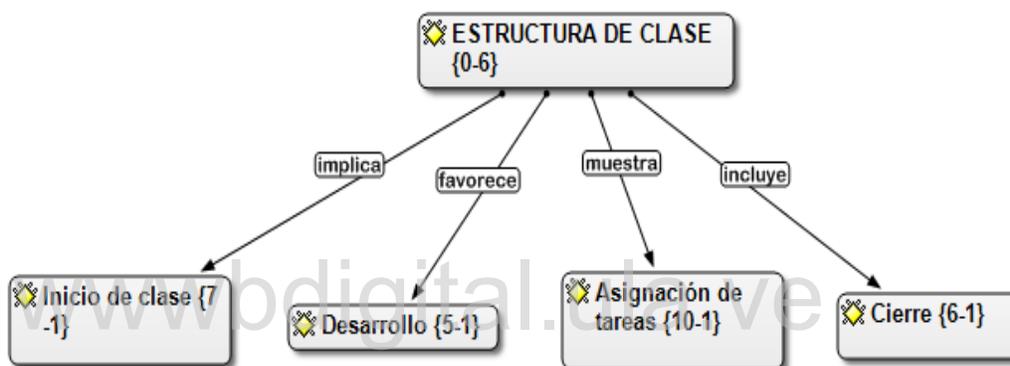
desarrollo de un currículo holístico y complejo en el cual sus partes en constante readecuación formen la totalidad no segmentada sino interrelacionadas e integradas en un todo.

### ***Dimensión Estructura de la Clase.***

La dimensión Estructura de la Clase está compuesta por los códigos inicio de la clase, desarrollo, asignación de tareas y cierre; relacionados entre sí tal como lo muestra la Figura 24.

**Figura 24.**

### ***Dimensión Estructura de la Clase.***



El código *Inicio de la Clase* fue observado en todas las clases en las cuales la investigadora estuvo presente, momento utilizado por el docente para la apertura de la actividad del día con más o menos detalles, como se refiere a continuación:

(2:4) Buenos días jóvenes, para iniciar hagamos un pequeño recuento de lo que vimos sobre el pensamiento de los Caribes (11:12)

(3:5) Saluda a sus estudiantes y pregunta. ¿Dónde están los demás? (11:12)

(4:4) La profesora inicia la clase saludando a sus estudiantes, dice: Que alegría verlas nuevamente y poder encontrarnos en clase. Cuéntenme ¿cómo han estado? (7:8)

(6:5) Buenos días chicos, antes de comenzar la clase quisiera hablar del primer examen que será la próxima semana, veamos que tanto adelantamos hoy y que tanto el martes para hacerlo el jueves (9:11)

Los registros descritos evidencian la presencia de esta fase en la secuencia didáctica realizada por los docentes, sin embargo, aunque muestran particularidades en

su caracterización; pues el DO2 lo utiliza para hacer un recuento de la clase anterior, el DO3 para verificar la asistencia de todos sus estudiantes, el DO4 para establecer una comunicación que le permite conocer cómo están sus estudiantes y el DO6 para anunciar la pronta realización de una evaluación; sí coinciden en la ausencia de la mayoría de los elementos que componen esta fase, al ser contrastado con lo planteado al respecto por Moreira (2012) quien advierte que la fase de inicio está destinada a identificar los aprendizajes y experiencias previas relacionadas con el tema o aprendizaje que se espera lograr en la clase, se da a conocer el objetivo e importancia del aprendizaje propuesto, la relación con otros aprendizajes, ya sea de la misma asignatura o de otras y se explicita cómo será la evaluación.

Al hablar del *Desarrollo*, fase de la clase destinada a la construcción de aprendizajes a partir de la mediación del docente y apoyada en diferentes estrategias, se evidenció lo siguiente en las clases de los informantes clave:

(1:43) Mientras va realizando el mapa, el cual inicia en el resumen de la clase anterior, explica los contenidos teóricos (19:20)

(2:59) Formúla una pregunta sobre aspectos de la cultura de las tribus que se discuten en la clase, los estudiantes van respondiendo y de allí él parte para explicarlo (57:58)

(3:65) La clase se desarrolla entre preguntas, intervenciones y explicaciones de la profesora apoyada en el pizarrón (60:61)

(7:37) La clase transcurre con la explicación en detalle por parte de la profesora, no hay intervenciones de los estudiantes (31:32)

Para Díaz (2006) la fase de desarrollo contempla actividades que tienen la finalidad de propiciar la interacción del estudiante con una nueva información, a través de diferentes fuentes: exposición del docente, discusión sobre una lectura, un video de origen académico, entre otros; resaltando el trabajo intelectual con una información y el empleo de esa información en alguna situación problema. A partir de este referente teórico se analiza lo visto en las clases de los informantes concluyendo que, con las diferencias propias que caracterizan la enseñanza de cada docente, cumplen con esta fase en sus clases; pues el informante DO1 explica los contenidos mientras construye en la pizarra un mapa conceptual, DO2 explica a partir de las respuestas dadas por los estudiantes a sus preguntas, DO3 desarrolla la clase entre preguntas, intervenciones y explicaciones y DO7 utiliza el tiempo de la clase para explicar los contenidos programados.

Por su parte, el código *Asignación de Tareas* emerge de las observaciones realizadas a todas las clases a las cuales asistió la investigadora, caracterizándose de la siguiente manera:

(3:42) El material que les voy a enviar por correo tienen muchos ejemplos diferentes sobre todo lo explicado hoy, revisen muy bien porque la próxima clase ustedes van a demostrar que saben, y además pueden aclarar sus dudas (91:94)

(4:42) El lunes vamos a hacer una actividad de planificación, ustedes deben leer el material que está pendiente y escoger una estrategia pre, una co y una post instruccional las organizan con un texto, de su gusto, esa planificación la traen para discutirla la próxima clase. (99:102)

(5:33) Recuerden que deben entrar al grupo de Facebook y hacer los últimos análisis de las intervenciones de sus compañeros de acuerdo con los criterios que se dieron al respecto (58:61)

(6:6) Asumo que ya iniciaron el trabajo con la guía, que ya comenzaron a resolverla, pues hemos hecho bastante en clase. (11:12)

(7:25) La profesora dice, el jueves les envío por internet el material de la siguiente clase, la guía y la actividad a desarrollar (69:70)

Se interpreta, a partir de los datos obtenidos que la asignación de tareas permanece como una premisa significativa en los profesores universitarios, independientemente de la unidad curricular o disciplina que faciliten; así lo refleja DO3 cuando asigna material para resolver en casa que será demostrado la siguiente clase, DO4 asigna una actividad que será discutida la próxima clase, DO5 recuerda ingresar al grupo de Facebook para analizar las intervenciones de sus compañeros y DO7 anuncia que el jueves enviará por correo electrónico la guía y actividad a desarrollar en el siguiente encuentro. Esto permite suponer que la asignación de tareas puede ser para estos profesores la estrategia indicada para mantener al estudiante atento a la evolución de la unidad curricular, involucrado con los contenidos que se discuten y asumiendo un rol activo en la adquisición de conocimientos.

Ahora bien con el código *Cierre*, el cual aparece en las clases que estuvo presente la investigadora y que coincide con la última fase de la secuencia didáctica, se observó lo siguiente:

(2:41) Les doy los poemas que leímos para que los guarden. Nos vemos la próxima clase. (74:75)

(3:45) Nos vemos la próxima semana, si se les presentan dudas me escriben.  
(96:97)

(4:43) ¿Tienen preguntas?, no profe. Bien entonces nos vemos el lunes.  
Intentaremos hacer lo mejor posible (103:104)

(7:26) Bueno mis amores que estén muy bien, yo recojo lo demás a ustedes los  
está esperando la profesora de la otra materia así que no se preocupen mis  
amores, vayan a clase, yo me quedo y termino de ordenar. (70:73)

Para Moreira (2012) la fase de cierre es un momento clave para afianzar los aprendizajes, aclarar dudas, complementar contenidos, enfatizar los aspectos más importantes desarrollados en la clase y retroalimentar a los aprendices por su desempeño. Si bien, no todos los aspectos contemplados por esta fase fueron observados en las clases de los docentes informantes, si puede afirmarse algunos de ellos están; como lo reflejan por ejemplo los informantes DO3 y DO4 quienes chequean si hay dudas antes de culminar la clase; por lo cual se ratifica que cada profesor ajusta la secuencia didáctica a su concepción particular de enseñanza aunque partiendo e incluyendo los aspectos esenciales que han aprendido en su formación pedagógica.

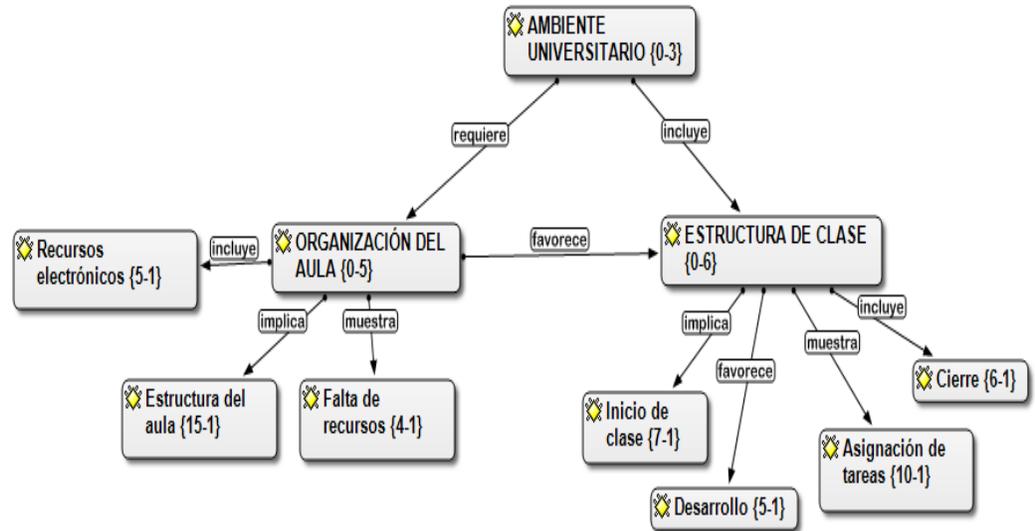
#### **Análisis de las Subcategorías.**

##### ***Subcategoría Ambiente Universitario.***

La subcategoría Ambiente Universitario se forma con las dimensiones organización del aula y estructura de la clase, mostrando que el ambiente universitario requiere de aulas organizadas pues favorecen la presencia de una estructura de clase permitiendo una dinámica particular. Esto se muestra en la siguiente figura:

Figura 25.

**Subcategoría Ambiente Universitario.**



Así pues, la *Organización del Aula* a pesar de poder ser considerado un factor trivial dentro del proceso formativo que se vivencia en la Universidad, contribuye a su mejor evolución, pues la distribución de las sillas en un aula, contar o no con los recursos para realizar una actividad, incluir o descartar medios para desempeñar una jornada académica, son factores externos que influyen en los procesos que se viven dentro del espacio universitario. Si se desea formar desde la integralidad y la contextualización, se requiere de un ambiente armónico en el cual además de que haya confianza, relaciones nutritivas bidireccionales y desarrollo de competencias multidimensionales, se cuente con recursos físicos que optimicen la enseñanza. Esto significa, contar con un aula agradable, que tenga buena iluminación y ventilación, con las sillas dispuestas de forma circular más que lineal y que cuente con recursos audiovisuales estimuladores de la enseñanza.

En la investigación pudo observarse que los profesores poco toman en cuenta la organización del aula pues inician su jornada de trabajo sin hacer alusión alguna a la distribución de sillas o a qué puestos preferiblemente ocupen sus estudiantes. Este descubrimiento va en contra de lo planteado por Woolfolk (2014) cuando advierte que la disposición tradicional de los pupitres en hileras y columnas permite el trabajo independiente así como la explicación por parte del profesor pero es inconveniente para debates, trabajos grupales, discusiones y lluvia de ideas por lo que recomienda solo debería usarse por periodos cortos de tiempo.

Por su parte, la dimensión *Estructura de la Clase* refleja la constitución que diseña el profesor para facilitar la enseñanza, denominada por los teóricos como secuencia didáctica y que tradicionalmente incluye tres (3) momentos: inicio, desarrollo y cierre. Si bien, hay actividades específicas asociadas a cada fase, en la investigación se pudo comprobar que los profesores usan la secuencia didáctica como guía de su práctica pedagógica pero imprimiendo su propia concepción y percepción a este procedimiento, por lo cual no todos contemplan las mismas actividades en cada fase, aunque si las cumplen en esencia cada una de ellas.

Este hallazgo refuerza lo planteado por Díaz (2006) al señalar que la elaboración de una secuencia didáctica es una tarea importante para organizar situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el trabajo con los estudiantes, pues al establecer una serie de actividades que tienen un orden interno entre sí y que están integradas a un momento de la dinámica de la clase se favorece la producción de conocimiento, situación requerida en cualquier nivel educativo incluido el universitario.

Por tanto, la subcategoría ambiente universitario, a través de las observaciones realizadas en esta investigación se interpreta que el profesor dentro de su práctica pedagógica también debe atender el ambiente en el cual se desarrolla la enseñanza, contemplando tanto los factores externos más relacionados con las condiciones físicas del aula, como los internos asociados a las condiciones humanas y emocionales que se planteen entre docente y alumnos.

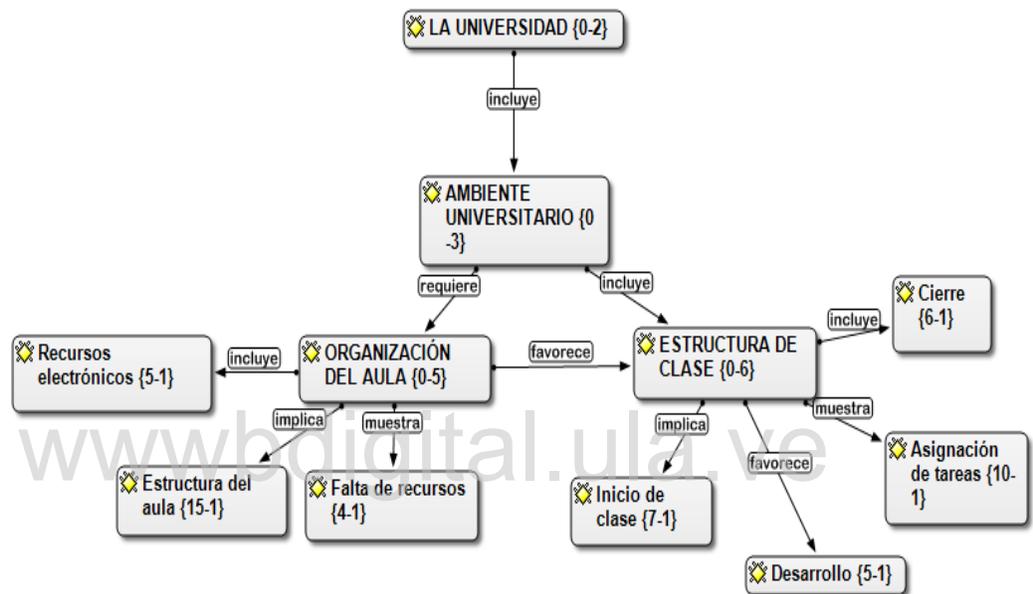
Así lo deja ver Escobar (2015) al referir que la relación mutua que se establece entre personas de diferente nivel de razonamiento y edades le aportan al acto educativo un elemento primordial para la formación, ya que cuando el docente y sus estudiantes participan cotidianamente en los mismos procesos educativos comparten sentimientos y experiencias de su entorno, aspectos que resultan medulares en el desarrollo integral de cada persona, relación que se da en el aula de clase. Así, la organización del aula contribuye desde sus factores externos e internos a la formación integral, contextualizada, humanista, que potencia el desarrollo de competencias multidimensionales bajo un clima de confianza y una relación nutritiva entre el profesor y sus estudiantes, comprobando que lo único que sucede no es el conjunto de actividades didácticas diseñadas por cada profesor, sino que dichas actividades están permeadas por la interacción entre profesores y estudiantes así como por el espacio en el cual se produce esta relación.

### **Categoría La Universidad**

La Figura 26 representa la categoría La Universidad elaborada desde los datos obtenidos a partir de las observaciones realizadas en el aula de clase de los profesores que conforman la investigación. Está formada por la subcategoría ambiente universitario y por las dimensiones organización del aula y estructura de la clase.

**Figura 26.**

### **Categoría La Universidad.**



La interpretación de los datos obtenidos en las observaciones permite señalar que la Universidad de Los Andes Táchira en este momento, presenta falencias en cuanto a condiciones físicas, recursos didácticos, materiales de consulta e innovación de estrategias pedagógicas. Sin embargo, algunos profesores muestran una actitud comprometida con la enseñanza que motiva el aprendizaje en sus estudiantes y desde la creatividad, facilitan procesos de formación que responden al perfil disciplinar de su área de estudio. No obstante, Fandiño (2011) plantea que la educación universitaria de la sociedad del conocimiento busca asegurar condiciones de bienestar, paz y prosperidad. Además, debe entender la realidad como una compleja totalidad dinámica de estructuras interconectadas cuyos fenómenos, eventos y consecuencias no son completamente previsibles y debe suplir la necesidad de una formación integral desde un enfoque interdisciplinario.

Esto quiere decir que la universidad debe replantearse en busca de una resignificación de sus procedimientos, saberes, estrategias y modelos, pues de esta manera se orienta más a transferir cultura que a transmitir conocimientos en función de una formación globalizada. El punto de partida de esta transformación es el docente quien desde la reflexión sobre la supremacía que continúa dando a la formación disciplinar obtenga una significativa reorientación de la enseñanza hacia una concepción integral que le garantice a la universidad permanecer bajo la percepción social compartida de ser la institución que prepara al ser humano para ser un ciudadano socialmente competente.

### **Categoría El Docente**

A continuación se presenta la Tabla 10 que contiene los códigos, dimensiones y subcategorías vinculadas a la categoría El Docente con base en elementos como: estrategias tradicionales, estrategias constructivistas, acción del docente en el aula, interacción en el aula, inteligencia emocional en el aula, rol docente y formación docente; todos producto de las observaciones realizadas en el aula por parte de la investigadora.

**Tabla 10.**

### **Categoría El Docente.**

<b>Código</b>	<b>N° de citas</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Categorías</b>
Explicación	18			
Dictado	4			
Énfasis en lo relevante	4	Estrategias Tradicionales		
Uso del ejemplo	13			
Resumen	9		Estrategias de enseñanza	
Chequeo conocimiento previo	7			
Construcción colectiva	19	Estrategias Constructivistas		
Proceso reflexivo	11			El docente
Preguntas orientadoras	8			
Uso del humor	9			
Lenguaje no verbal	7			
Características	11	Acción del docente en el aula	Docente en su práctica	
Apoyo recursos didácticos	11			
Apoyo en autores	3			
Planificación	14			

Valores	4	
Participación	14	
Comunicación	4	
Aclaratoria	19	Interacción en el aula
Instrucciones	12	
Retroalimentación	7	
Atención	4	
Clima de confianza	8	
Motivación	5	Inteligencia emocional en el aula
Trato personalizado	3	
Afecto	3	
Docente tradicional	12	
Docente autoritario	23	Rol docente
Docente mediador	4	
Formación disciplinar	3	
Vocación	5	Formación docente
Formación integral	6	

La Tabla anterior refleja el análisis de las observaciones realizadas por la investigadora mientras los informantes del estudio desarrollan sus clases, emergiendo una categoría denominada El Docente, la cual a continuación se muestra con su respectiva interpretación.

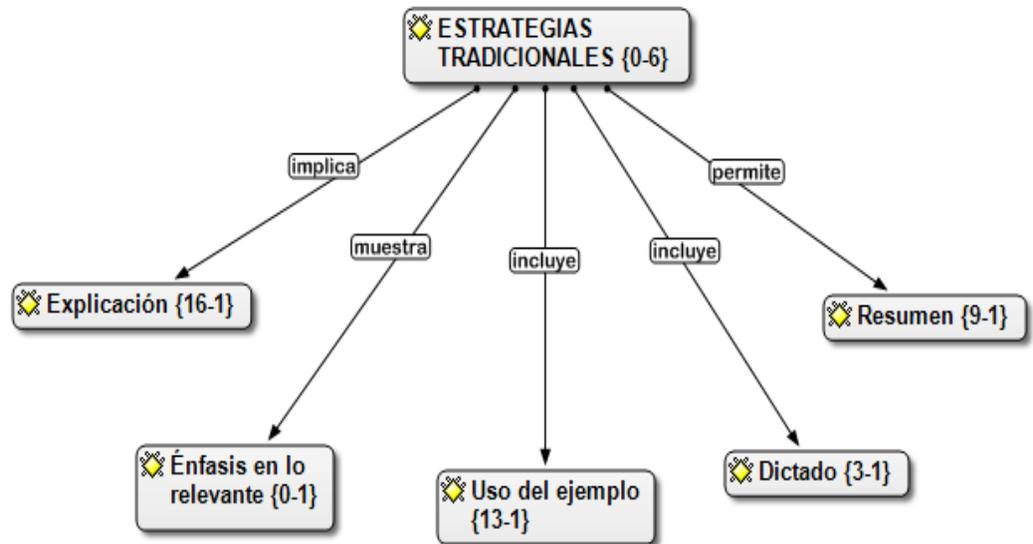
#### **Análisis de las Dimensiones.**

##### ***Dimensión Estrategias Tradicionales.***

La dimensión Estrategias Tradicionales está representada en la Figura 27 y conformada por los códigos explicación, dictado, énfasis en lo relevante, resumen y uso del ejemplo, los cuales resultan de la observación realizada en el aula de clase de los profesores del estudio.

Figura 27.

**Dimensión Estrategias Tradicionales.**



El código *Explicación* está presente en el desarrollo de la clase de todos los profesores informantes, tal como lo muestran los siguientes registros:

(2:32) El profesor explica y formula preguntas sobre lo que leyó la joven para ir respondiendo y explicando (62:63)

(3:14) Cuando un estudiante comete algún error en la pronunciación o construcción gramatical, lo corrige indicando a todo el grupo y apoyada en el pizarrón, cual es el error (27:29)

(4:23) Explica la clasificación de la lectura y entre la información teórica que ella explica, la ilustración de la diapositiva, las intervenciones de los estudiantes y los ejemplos que plantea la docente se discute estos contenidos (47:49)

(6:14) La profesora retoma la explicación del procedimiento e identifica donde está el error en las dos opciones incorrectas. Chequea que ahora si todos comprendieron y resalta con que cosas tienen que tener cuidado y cuales no deben olvidar (79:82)

(7:12) ¿Ya dejaron de soplar?, si profe. Okey dice la profesora ¿Qué observan aquí en el vaso?, ella explica: ustedes a esta agua de cal le dieron dióxido de carbono, ya veremos que se formó (48:50)

Como evidencian los registros de las observaciones de los profesores DO2, DO3, DO4, DO6 y DO7 la explicación es una estrategia muy usada en sus clases, lo

cual coincide con lo planteado por Castillo y Cabrerizo (2006) cuando afirman que la explicación continúa siendo la estrategia más usada en la enseñanza universitaria por ser una metodología segura y económica para el conocimiento de contenidos conceptuales y con lo que indican Pamplona, Cuesta y Cano (2018) cuando indican que la explicación consiste en la exposición unidireccional de los contenidos de la materia referidos a la clase particular, desarrollando conocimientos básicos ya producidos y definidos previamente por el docente, para ser asimilados por el alumno, a partir de una presentación clara, ordenada y secuencial basada en el programa de la asignatura y desarrollada por el profesor.

La explicación se complementa en las clases facilitadas por los profesores de la investigación por el *Énfasis en lo Relevante*, código claramente observado por la investigadora como se evidencia a continuación:

(1:14) Una vez que termina de construir el mapa, a través de un señalador puntualiza los aspectos relevantes de lo discutido que se reflejan en el mapa (20:22)

(2:27) El profesor hace énfasis en algunos aspectos teóricos (55:55)

(5:27) Cada vez que culmina un contenido resalta lo más relevante discutido al respecto antes de pasar al siguiente aspecto (42:43)

Los registros muestran que los profesores DO1, DO2 y DO5 utilizan esta estrategia mientras desarrollan la clase, apoyados principalmente en la explicación, resaltan aquellos contenidos que consideran de mayor importancia para ser aprendidos por el estudiante, procedimiento enmarcado en la enseñanza tradicional, en la cual el control del aprendizaje está en manos del docente contradiciendo a teorías posteriores como la del aprendizaje significativo, la cual enfatiza que la significancia del aprendizaje la decide el discente y no el docente.

*El Dictado* es otro código que emerge de las observaciones de aula, tal como se refiere seguidamente:

(6:62) La profesora retoma lo que responden los alumnos, conecta e inicia con el nuevo contenido, lo copia en el pizarrón a la vez que lo va dictando (15:16)

(6:63) Dicta el enunciado de varios ejercicios (repite dos veces mientras dicta y en tono alto) (73:74)

(7:24) La profesora dicta la pregunta uno les da unos minutos para responder, chequea que hayan respondido y dicta la siguiente; así lo hace con las 7 preguntas que tiene el Quiz. (66:68)

Mientras transcurre la clase, el informante DO6 copia ciertos contenidos en el pizarrón a la vez que los dicta, utilizando un tono de voz alto y repitiendo dos veces cada uno; y el informante DO7 dicta las preguntas de una evaluación una a una, con espacio intercalado entre ellas para ser respondidas por el alumno. Estos son ejemplos de la inclusión del dictado como estrategia de enseñanza por parte de algunos informantes del estudio; coincidiendo en lo que manifiestan Pamplona, Cuesta y Cano (2018) al definir el dictado como una estrategia que consiste en la transmisión de información por parte del docente en voz alta para que los alumnos la transcriban en el cuaderno, permitiendo la implicación de todos los estudiantes a la vez, adaptada a cualquier programación y permitiendo al alumno revisar y conservar la información.

En cuanto al *Uso del Ejemplo* estrategia presente en la práctica pedagógica de los profesores observados, se tiene:

(1:17) Cierra la explicación con un ejemplo (28:29)

(3:26) Les pide ejemplos, también ella da ejemplos y les pide que identifique que es eso (52:53)

(4:22) Usa ejemplos cotidianos muy ilustrativos para complementar el concepto de lectura (45:46)

(6:22) Luego plantea unos ejemplos de la vida cotidiana para explicar un ejercicio (26:26)

(7:18) También da ejemplos para ilustrar lo que está explicando en la práctica (59:60)

En la investigación los profesores usan el ejemplo como estrategia para reforzar los contenidos más relevantes explicados en la clase, así lo muestra DO1 al cerrar sus explicaciones con un ejemplo, DO3 da ejemplos para que los estudiantes identifiquen los contenidos trabajados en clase, DO4 ilustra el concepto de lectura con ejemplos que complementan la explicación, DO6 plantea ejemplos de la vida cotidiana para explicar el ejercicio y DO7 a través de ejemplos ilustra lo que está explicando en la práctica. Este hallazgo coincide con lo argumentado por Díaz-Barriga y Hernández (2002) cuando afirman que los ejemplos en la enseñanza tradicional son utilizados para favorecer la explicación y comprensión de un tema, pueden ser de tipo verbal o ilustrativo y son seleccionados por el profesor para reforzar los contenidos de mayor relevancia de acuerdo con su criterio.

Con referencia al *Resumen*, puede evidenciarse en los registros siguientes que es usado por los profesores DO1, DO2, DO4, DO6 y DO7 en el desarrollo de sus clases. Así lo muestran:

(1:10) Esta fase culmina con un resumen integrador de todos los comentarios hechos por los estudiantes a cargo del docente (14:15)

(2:33) Hace un resumen del tema completo, que se ha desarrollado en varias clases, tocando la idea central de cada civilización (64:65)

(4:24) Al culminar la explicación de los aspectos contentivos de una diapositiva, hace un resumen de lo discutido antes de pasar a la siguiente (49:51)

(6:24) Hasta este momento hemos visto...ella lo enumera con los dedos (29:29)

(7:19) En este momento, enumera cada elemento que ha explicado del sistema óseo y hace un resumen general de lo explicado hasta el momento (37:38)

Para Díaz-Barriga y Hernández (2002) el resumen como estrategia de enseñanza, es una versión breve del contenido que habrá de aprenderse, donde se enfatizan los puntos sobresalientes de la información. Un buen resumen debe comunicar las ideas de manera clara y precisa. Puede incluirse antes de la presentación de una lección, puede aparecer al final de esta o también puede irse construyendo en forma acumulativa durante la secuencia de enseñanza; enfatiza conceptos claves, principios, términos y argumento central, facilitando el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.

En consecuencia, la dimensión estrategias tradicionales refleja la presencia en la práctica pedagógica de los docentes de la investigación de un conjunto de procedimientos pertenecientes modelos tradicionales, que caracteriza la enseñanza con rasgos asociados a concepciones conservadoras y directivas, resaltando en el proceso formativo la transmisión y memorización.

#### ***Dimensión Estrategias Constructivistas.***

La dimensión Estrategias Constructivistas abarca los códigos chequeo de conocimiento previo, construcción colectiva, proceso reflexivo y preguntas orientadoras; representados en la figura que se muestra seguidamente.

Figura 28.

Dimensión Estrategias Constructivistas.



El código *Chequeo de Conocimiento Previo* se presenta en la fase de inicio de algunas clases observadas por la investigadora y desarrolladas por los profesores informantes, así:

(1:6) Plantea un repaso de la clase anterior, que es dirigido por él a través de preguntas a los diferentes estudiantes (9:11)

(4:6) Aprovechemos el tiempo, vamos a intentar recordar lo último que conversamos (11:12)

(6:8) Bien, para iniciar vamos a repasar puntualmente lo que vimos en la clase anterior, a ver ¿Qué vimos la clase pasada? (13:14)

En los registros se evidencia que el docente DO1, DO4 y DO6 parten del diagnóstico del conocimiento previo que poseen sus estudiantes sobre el contenido a desarrollar, lo cual facilita la comprensión y transferencia del conocimiento nuevo. Así lo refiere Miras (1997) cuando plantea que el conocimiento previo permite identificar los conocimientos e información que ya poseen los estudiantes sobre el contenido que se pretende enseñar permitiendo al docente conocer dificultades, seleccionar procedimientos e identificar errores conceptuales presentes en sus estudiantes.

Con referencia a la *Construcción Colectiva*, código que emerge de la observación realizada en las clases de los docentes informantes, se tiene:

(1:30) Toma en cuenta las participaciones de los estudiantes y las incluye en lo que está explicando (25:26)

(2:26) Retoma las respuestas dadas por los estudiantes a las preguntas que él fue formulando mientras se analizaba el poema y estas las relaciona con el tema de la clase (48:50)

(4:31) Los estudiantes participan espontáneamente y recuerdan lo explicado antes en la clase y además agregan su opinión. Resulta una discusión que se va complementando con la participación de todos (61:64)

(5:17) Retoma lo que van diciendo y lo relaciona con la siguiente intervención y luego con el contenido teórico que él va introduciendo (24:26)

(6:43) Miren las diferentes respuestas, ok, entendiendo la lectura del enunciado ¿Cuál de las tres respuestas que están escritas allí es la correcta? Con la intervención de varios llegan a la correcta (77:79)

Puede verse que los profesores DO1, DO2, DO4, DO5 y DO6 motivan la participación de los estudiantes y a partir de sus opiniones van relacionando los contenidos y construyendo el conocimiento nuevo. Mauri (1997) afirma que la construcción de conocimiento es una actividad mediada culturalmente, en la cual el profesor interviene desde su propio ámbito curricular para que el alumno que aprende consiga apropiarse de los contenidos. Así lo ejemplifican en la investigación los profesores, cuando el informante 1 incluyen las participaciones de sus alumnos en la explicación que realiza, el informante 2 retoma las respuestas de los estudiantes y las incorpora a su explicación, el informante 4 genera una discusión que se complementa con la participación de todos y el informante 6 a partir de la intervención de varios llega a la respuesta correcta.

Con relación al *Proceso Reflexivo* es utilizado por algunos profesores del estudio como estrategia de enseñanza en sus clases, así lo evidencian los registros siguientes:

(1:23) Al terminar de explicar la clase dice: ¿Qué significa lo que hemos compartido? (35:35)

(2:34) Bien y ahora ¿Qué me llevo hoy? (66:66)

(4:33) ¿Cómo les pareció el cuento?, ¿el final se parece al que ustedes dijeron?, ¿les gustó que leyera para ustedes?, ¿creen que a los niños les gustaría que ustedes les leyeran?, ¿para qué sirve la lectura en voz alta? (59:61)

(5:23) Bien, ¿Qué opinión tienen al respecto?, ¿Qué relación encuentran entre esos documentos y el tema de hoy? (29:30)

Al interpretar los datos obtenidos en la investigación producto de las observaciones se puede afirmar que algunos profesores crean situaciones de

aprendizaje en sus clases basadas en la reflexión, hecho que favorece la construcción activa del aprendiz. Son ejemplo de ello, el informante DO1 quien al culminar su explicación pregunta a sus alumnos que significa lo compartido, DO2 finaliza la clase preguntando a sus alumnos que se llevan ese día, DO4 formula una serie de interrogantes a sus estudiantes relacionadas con el tema que se está discutiendo en la clase y DO5 solicita a los alumnos su opinión sobre el tema trabajado y la relación que se establece entre los materiales leídos.

Refieren Guzmán y Oviedo (2009) al respecto que el profesor tiene la responsabilidad de propiciar un marco pedagógico que le permita al aprendiz reflexionar sobre lo que se aprende y así, a través de la metacognición, convertir el aprendizaje en un proceso social, emocional, cognitivo, constructivo e interactivo que le permite a los estudiantes nuevas comprensiones aplicables a la cotidianidad.

Al hablar de *Preguntas Orientadoras*, código que aparece como producto de las observaciones realizadas a los profesores mientras desarrollan sus clases, se tiene:

(3:15) Cuando la presentación del estudiante es muy concreta, le repregunta hasta lograr obtener los detalles completos (30:31)

(4:20) Coloca la primera diapositiva y hace preguntas que invitan a participar sobre ¿Qué es la lectura? (42:43)

(5:28) En ocasiones hace alguna pregunta que ayuda a que el alumno argumente más su respuesta (32:33)

Las preguntas orientadoras se manifiestan como una estrategia que usan los docentes DO3, DO4 y DO5 para motivar la participación crítica y argumentada de los estudiantes favoreciendo procesos de abstracción y correlación de contenidos. Beltrán (1993) afirma que las preguntas orientadoras contribuyen a llamar la atención, orientar y animar al estudiante a seguir con su indagatoria, influyendo positivamente en su concentración y construcción de conocimiento.

Por tanto, la dimensión estrategias constructivistas desvela la disposición de los profesores de la investigación a introducir en su práctica pedagógica estrategias que favorecen una participación más activa y autónoma por parte del aprendiz, asumiendo de manera eventual un rol mediador en la construcción del conocimiento.

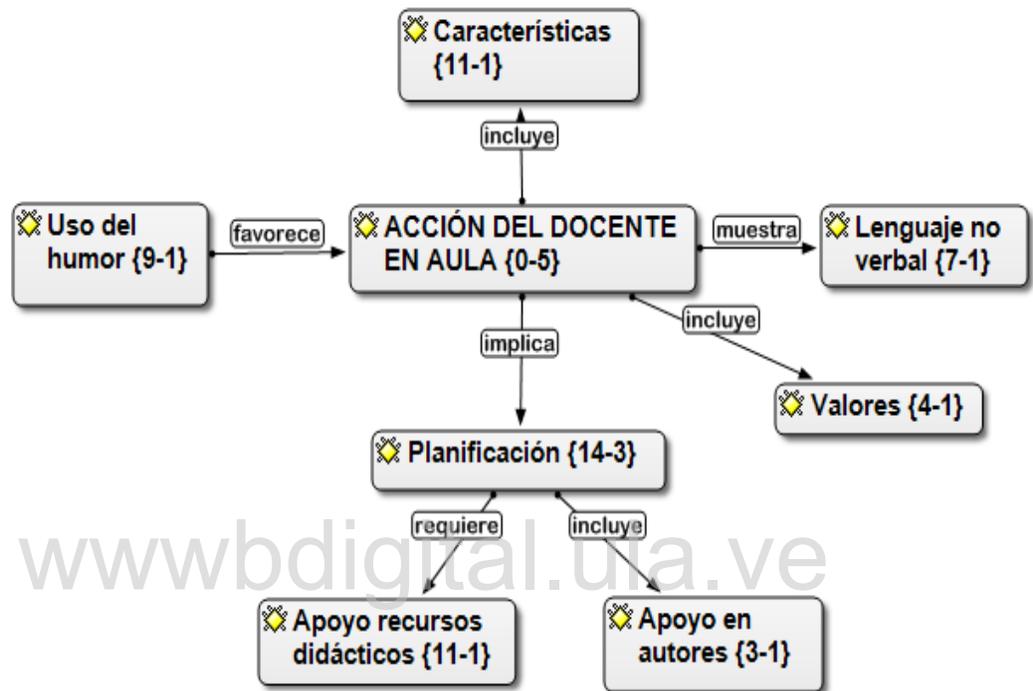
#### ***Dimensión Acción del Docente en el Aula.***

La Figura 29 representa a la dimensión Acción del Docente en el Aula, la cual está compuesta por los códigos características, valores, lenguaje no verbal, uso del

humor, planificación, apoyo recursos didácticos y apoyo en autores; todos producto de la observación realizada a los profesores en el aula de clase.

**Figura 29.**

***Dimensión Acción del Docente en el Aula.***



El código *Características* emerge de las observaciones de las clases de los profesores mostrando cualidades que describen la personalidad del docente, tal como reportan los siguientes registros:

(4:44) La profesora tiene un tono de voz delicado y suave, aunque claro, entendible y pausado (107:108)

(5:5) El profesor es el primero en llegar al salón de clases unos minutos antes de la hora de la clase (9:10)

(6:48) En la mayoría de la clase la profesora es seria, habla la mayor parte del tiempo de la clase, es directiva (115:116)

Mientras se observa al profesor en su actividad académica, además de evidenciar los aspectos directamente relacionados con la enseñanza, es visible su persona, pues en su actuación emergen cualidades que lo caracterizan y se unen a la dinámica del aula, favoreciendo o limitando las relaciones entre los estudiantes y el

profesor. Así lo ejemplifican los informantes DO4 y DO6, pues el informante 4 demuestra con su voz, delicadeza, suavidad y tranquilidad, generando un clima armónico en el aula, mientras que el informante 6 muestra una actitud seria y directiva a la cual los estudiantes responden con igual seriedad y atención a su explicación; ambas actuaciones fueron observadas al estar presente en sus clases. Por ello, Mas (2012) subraya que en la actualidad existe la necesidad de delimitar el perfil competencial del profesorado universitario en busca del desarrollo adecuado de sus funciones, tareas y roles. Para lo cual además de potenciar sus competencias pedagógicas, comunicativas, de investigación e interrelación debe estar consciente sobre las características que conforman su personalidad de manera que pueda usarlas en función de su labor.

Con referencia a los *Valores*, otro código observado en los profesores informantes a lo largo de sus clases, se tiene:

(1:32) La actitud que demuestra el profesor en el desarrollo de su clase es respetuosa (51:52)

(3:47) La profesora se muestra seria pero dispuesta al diálogo y atenta a la necesidad de cada estudiante (100:101)

(5:39) En ningún momento se observan falta de respeto o alguna situación que desvíe la atención del tema académico (68:70)

Los registros confirman que si bien la persona del profesor está presente en su práctica pedagógica, uno de los elementos que lo reflejan son los valores, pues estas creencias fundamentan el comportamiento del ser humano. Así lo demuestran los docentes 1 y 5 al mantener la relación que establecen con sus estudiantes basada en el respeto, sin que esto impida la cordialidad e incluso el humor; y el informante 3, quien se mantiene dispuesto al diálogo y atento a las necesidades de sus estudiantes. Estos resultados permiten inferir que el profesor ejerce su labor desde los valores que son importantes para él, otra manifestación de cómo las concepciones propias del docente permean su práctica pedagógica.

Durante las observaciones realizadas en las clases de los profesores del estudio, un aspecto que se evidencia en su actuación es el *Lenguaje No Verbal*, elemento constitutivo de la comunicación y que está presente en las actividades diarias, así como se refleja en estos registros:

(2:42) El docente durante la clase usa mucho las manos con movimientos continuos que complementan lo que dice (78:79)

(3:16) Al estudiante equivocarse con los gestos de su cara le va indicando su error y lo incentiva a continuar hasta que lo corrige (31:33)

(5:41) El tono y entonación de la voz es variado, hace énfasis en contenidos específicos o comentarios particulares que llaman la atención de los estudiantes (74:75)

(6:56) Cuando requiere dejar clara una información hace énfasis con su lenguaje corporal, sube el tono de voz, y se muestra firme sin mediar en ese planteamiento (111:113)

(7:30) Mientras explica camina por la parte frontal del aula y mueve continuamente las manos (80:81)

Los registros confirman que la acción del docente en el aula no sólo se manifiesta con palabras, pues su entonación, gestos, movimientos y contacto visual dirigen en muchos momentos su enseñanza. Ejemplos manifiestos de este elemento lo representan DO2 y DO7 cuando utilizan sus manos en movimiento para complementar lo que explican con palabras, DO3 quien utiliza los gestos faciales para indicar a sus estudiantes el error e incentivar su modificación, DO5 a través de la entonación de su voz enfatiza los contenidos que considera más importantes y DO6 se apoya en su expresión corporal para demostrar firmeza.

Estos elementos reciben el nombre de lenguaje no verbal, el cual para Goleman (1996) es la expresión predilecta de las emociones, afirmación que complementa Shapiro (2008) al referir que el lenguaje no verbal está muy relacionado con las emociones, pues impregna la clase de sentimientos que pueden favorecer o interferir la interrelación entre las personas, por lo que dependiendo del manejo que tenga el profesor de su lenguaje no verbal, puede estimular o no el desarrollo armónico de la clase.

El código denominado *Uso del Humor* se presenta en el desarrollo de las clases de los profesores observados como una estrategia para mantener la atención e inclusive reforzar contenidos, tal como se refleja en los registros:

(1:36) En ciertos momentos hace un chiste y logra la risa en sus estudiantes sin que esto sea motivo de desorden o distracción (54:55)

(2:44) En ocasiones usa el humor en sus ejemplos (82:82)

(3:49) Genera espacios de humor que provocan la risa en los estudiantes e incluso la disposición de estos a participar (101:102)

(5:21) Hace chistes que están relacionados con el tema que se está discutiendo, los alumnos ríen pero se mantienen atentos (26:27)

Los hallazgos mostrados por DO1, DO2, DO3 y DO5 reflejan que utilizan el humor como estrategia en su proceso de enseñanza, logrando una identidad con los estudiantes que influye positivamente en el clima del aula y en la relación entre ellos. Pirowicz (2010) indica que el docente debe usar el humor en determinado momento, sobre la base de un buen diagnóstico de los códigos comunicacionales del aula para que este no dañe a ningún miembro del grupo. A partir de esta previsión, el humor puede ser una creativa herramienta comunicacional y didáctica a favor de la formación.

La *Planificación* proceso que lleva el docente para organizar su actuación, es contemplada por los profesores informantes así:

(1:39) Antes de iniciar la clase el profesor me facilita su planificación escrita sobre el desarrollo de la actividad y pude observar que presenta de manera estructurada la sesión: Saludo; Tema a trabajar: Didáctica del siglo XX; Estrategia: explicación, discusión, conversatorio, asignación de tarea; cierre (66:69)

(3:21) En el programa (si lo revisaron), pudieron ver los contenidos de la materia, las evaluaciones y unas recomendaciones (43:44)

(4:11) Retoma el tema de la clase y refuerza las estrategias post-instruccionales usadas en el ejercicio del cuento (88:89)

(5:14) En este momento el profesor pregunta, ¿Quién está hoy encargado de la lectura libre? (44:45)

La investigación muestra que la planificación es asumida de diferente manera por los profesores del estudio, con base en la percepción que cada uno tiene del papel que desempeña esta en su actividad de enseñanza. Puede verse que algunos la tienen escrita, como es el caso de DO3; presente en toda la clase como guía de su actuación, como lo evidenció DO1. Otros hacen referencia verbal sobre ella a sus estudiantes, lo que mostraron DO4 y DO5; mientras que otros la omiten, como pudo verse en DO2 y DO7, lo que podría implicar una dinámica rutinaria en sus clases.

La planificación es un aspecto relevante en la práctica pedagógica de cualquier profesor, pues como señalan Chacón y Escobar (2013) la planificación debe considerar el carácter situacional del hecho pedagógico que hace que cada aula y cada jornada tenga una condición imprevisible, a pesar de las rutinas; por lo que se requiere

capacidad de respuesta ante lo inesperado, condición que el profesor debe tomar en cuenta al momento de planificar, más nunca pensar en obviarla.

El código *Apoyo Recursos Didácticos* se refleja en los siguientes registros:

(1:11) Para trabajar el contenido de la clase, realiza un mapa conceptual en el pizarrón que va explicando en la medida que lo va elaborando (16:17)

(3:30) Apoya su explicación con el pizarrón y usa marcadores de colores para ilustrar diferentes contenidos (56:57)

(6:23) Hace un dibujo en el pizarrón para complementar la explicación (27:28)

(7:13) Apoyándose para ello en un esqueleto de tamaño natural al cual llama Canuto y también contrasta con unas láminas tipo poster que contienen el sistema óseo con gran detalle y color (22:24)

Los profesores del estudio muestran interés en apoyar la explicación de los contenidos conceptuales durante sus clases con diferentes recursos didácticos que esclarecen, complementan y relacionan su exposición, lo cual también facilita la transferencia de conocimientos al estudiante. Así lo evidencia DO1 al apoyar su explicación en un mapa conceptual que elabora en el pizarrón, DO3 cuando utiliza marcadores de colores para diferenciar los contenidos que escribe en el pizarrón, DO6 hace un dibujo en el pizarrón para complementar su explicación y DO7 contrasta lo que explica con poster del sistema óseo y un esqueleto de tamaño natural. Estos ejemplos avalan lo indicado por Blázquez y Lucero (2002) cuando mencionan que un recurso didáctico es un instrumento que facilita al educador la mediación de información y procesos en el aula, ejercitación de destrezas por parte de los aprendices e inclusive la retroalimentación.

En cuanto al código *Apoyo en Autores* este se refleja durante el ejercicio docente de los profesores de la investigación así:

(1:19) En su explicación cita a los autores base de los aspectos teóricos que está explicando (30:31)

(4:16) Díaz-Barriga sugiere clasificar las estrategias de enseñanza en: Pre- Co y Post instruccionales, esta es una de muchas clasificaciones; pero nos permite comparar con la planificación que se sigue para la clase: Inicio, Desarrollo y Cierre (33:36)

(5:29) El profesor relaciona las opiniones de los alumnos con lo que plantean los autores de los documentos previamente revisados (34:35)

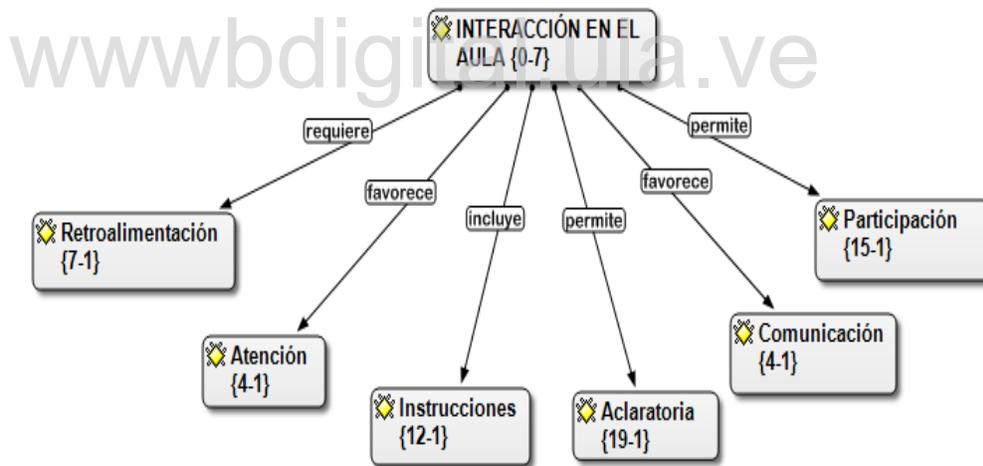
La investigación revela que los profesores DO1, DO4 y DO5 mientras explican los diferentes contenidos de su clase hacen referencia a los autores responsables teóricamente de los conceptos que discuten. Esto demuestra que los docentes profundizan en los conocimientos que presentan a sus estudiantes hasta las bases constitutivas de estos, además modelan a sus alumnos el respeto de autor, necesario en cualquier actividad académica, educativa y de investigación.

***Dimensión Interacción en el Aula.***

La dimensión Interacción en el Aula emerge de las observaciones realizadas en el aula de clase mientras los profesores informantes desarrollan su práctica pedagógica quedando conformada por los códigos participación, comunicación, atención, instrucciones, aclaratoria y retroalimentación; todos representados en la Figura siguiente:

**Figura 30.**

***Dimensión Interacción en el Aula.***



La *Participación* es observada de forma constante en las clases de los profesores del estudio, así lo indican los registros que se muestran a continuación:

(2:48) Hay participación por parte de la mayoría de los alumnos, en ocasiones voluntaria y en otras ocasiones indicada por el profesor (86:87)

(3:40) Cada vez que introduce un contenido nuevo, copia un ejemplo en el pizarrón y preguntas: ¿Qué hice aquí? generando participación y así va explicando el contenido completo (86:88)

(4:41) La participación se inicia y la profesora guía las intervenciones hasta identificar todas las estrategias usadas (79:81)

(5:24) Comienzan las participaciones, el profesor permite a cada estudiante expresar su opinión libremente (30:32)

(6:50) Bastante participación de la mayoría del grupo (99:100)

Los registros previos muestran que los profesores DO2, DO3, DO4, DO5 y DO6 fomentan la participación de los estudiantes durante sus clases, tomando en cuenta sus intervenciones para relacionarlas con los contenidos que se discuten. Esta actitud se corresponde con lo planteado por Soares, Almeida y Guisande (2011) quienes afirman que la participación de los estudiantes facilita la transferencia de información a situaciones nuevas, promueve el desarrollo cognitivo, la apertura a la diversidad, las relaciones interpersonales y el liderazgo; lo que significa que esta estrategia de enseñanza favorece la formación de competencias socioemocionales óptimas.

Otro código que emerge en las observaciones realizadas para la investigación es la *Comunicación*, como lo reflejan seguidamente estos registros:

(3:23) Si alguno de ustedes falta a clase, debe comunicarse directamente conmigo, no me manden mensaje con sus amigos, a veces ellos no explican bien la situación y salen perjudicados, me escriben o llaman y me explican y se verá en ese momento como resolver la situación (47:50)

(5:7) Los estudiantes responden algunos dando gran detalle de los inconvenientes que pasaron para poder llegar a tiempo (13:14)

(5:9) Se genera un diálogo al respecto en el que de manera espontánea intervienen los estudiantes y el profesor, hay intercambio de información e incluso risas (17:19)

La comunicación es utilizada por los profesores del estudio como proceso de intercambio de información con los estudiantes resaltando que lo referente a la unidad curricular lo detallan en demasía, como lo muestra el registro de DO5 que dice: Se genera un diálogo al respecto en el que de manera espontánea intervienen los estudiantes y el profesor, hay intercambio de información e incluso risas; favoreciendo el conocimiento de todo lo relacionado con la clase. Sin embargo, también muestran procesos comunicativos relacionados con aspectos personales del estudiante desde el respeto, la empatía y las características particulares de cada profesor, como lo muestra DO3 cuando dice: Si alguno de ustedes falta a clase, debe comunicarse directamente conmigo, no me manden mensaje con sus amigos, a veces ellos no explican bien la

situación y salen perjudicados, me escriben o llaman y me explican y se verá en ese momento como resolver la situación; favoreciendo procesos formativos más holísticos.

Esto se corresponde con lo planteado por Baena (2012) cuando aduce que la comunicación es el mecanismo por el cual las relaciones humanas existen y se desarrollan, teniendo en cuenta como objetivo transmitir e intercambiar informaciones, sentimientos y pensamientos; siendo adecuada cuando se tiene la sensibilidad de percibir en qué momento es oportuno comunicar un mensaje, identificando igualmente lo necesario, justo y verdadero a expresar.

Con referencia a la *Atención* una de las habilidades primordiales en el proceso de aprendizaje, se observó lo siguiente:

(5:42) Los estudiantes permanecen atentos y participativos (76:76)

(6:49) Se observa atención sostenida de todos los estudiantes (99:99)

(7:32) Los alumnos permanecen durante la clase callados, observando a la profesora (88:88)

Los registros reflejan que los profesores DO5, DO6 y DO7 captan la atención de sus estudiantes a lo largo de la clase, hecho significativo en el aula universitaria, pues favorece la construcción de conocimientos, el establecimiento de relaciones y activación de comportamientos. En palabras de Ríos (2006) la atención es la capacidad que tiene el sistema cognitivo humano de concentrarse de manera sostenida en una tarea intelectual o física, excluyendo los estímulos que pueden interferir con la realización de la tarea; entendiendo que la selección del estímulo en el cual se fija la atención depende del interés de la persona en ese momento. Esta resulta de gran utilidad sobretudo en una clase explicativa, la cual se repite con frecuencia en los profesores de la investigación.

Las *Instrucciones*, es otro código que se presenta en las observaciones realizadas durante la actividad de clase, mostrándose así:

(2:19) El profesor indica, voy a poner a leer a uno de ustedes, que lo lea despacio y en voz alta y vamos todos viendo que se ve allí (38:39)

(3:10) Indica a los alumnos que cada uno debe presentarse, especificando nombre completo, edad y sector donde vive (en inglés) (21:22)

(7:5) Antes de comenzar con la clase teórica da unas instrucciones sobre la práctica que se va a desarrollar al culminar la clase teórica, dice: cada uno de ustedes saque el pitillo que les indiqué trajeran hoy y mientras se va dando la

clase van a soplar un minuto cada uno esta solución (muestra un vaso) se lo pasan hasta que rote 5 veces por cada uno (16:20)

La investigación descubre que algunos profesores dirigen el desarrollo de la clase con base en instrucciones específicas diseñadas por su persona y sin haberlas sometido al diálogo con los estudiantes previo a su aplicación, como por ejemplo el informante 2, quien indica cual estudiante hará la lectura; lo que podría interpretarse como una actitud impositiva, la cual va en contra de una aula cálida y afectuosa en la que se propicie la autonomía, creatividad, exploración y compromiso del estudiante.

En relación con la *Aclaratoria*, elemento esperado en cualquier proceso formativo, los profesores de la investigación la abordan de esta manera:

(1:15) Pregunta si hay alguna duda, antes de iniciar el siguiente contenido (22:23)

(3:44) ¿Alguna pregunta de la clase de hoy?, ¿alguna sugerencia? (96:96)

(4:10) No hay que pensar que no lo saben pero si es necesario identificar los verdaderos nombres de cada cosa (18:19)

(6:29) Un estudiante le dice profe no entiendo que debo hacer aquí, la profesora se acerca hasta su puesto le explica y el estudiante continua resolviendo (66:68)

Como reflejan los registros, los docentes 1, 3, 4 y 6 tienen disposición para aclarar las dudas que presentan sus estudiantes en relación con los contenidos que se discuten en clase, manteniendo un tono de voz adecuado, una actitud positiva, utilizando ejemplos alternativos y chequeando con el estudiante su comprensión al final del proceso.

En cuanto a la *Retroalimentación* se evidencia o no su utilización en algunos docentes informantes, en el transcurso de sus clases, de la siguiente manera:

(2:54) No se observó comentarios por parte del profesor hacia los estudiantes una vez que hacen una participación (102:103)

(3:55) Cuando lo hacen la profesora lo refuerza, dice cosas como: excelente, muy bien (111:112)

(4:49) Valida todas las intervenciones (111:111)

(5:16) Se inicia la participación y el profesor está atento a lo que cada estudiante manifiesta, y le responde muy bien (23:24)

En los procesos de enseñanza y aprendizaje la retroalimentación cumple un papel significativo para validar la actuación del aprendiz a partir de la valoración que hace el profesor sobre su desempeño. En el caso de la investigación se pudo descubrir

que el informante 2 no utiliza este proceso, como quedó registrado previamente: No se observó comentarios por parte del profesor hacia los estudiantes una vez que hacen una participación, lo que podría interpretarse como falta de desarrollo de las competencias socioemocionales del profesor, lo cual interfiere en la atención cualitativa del aprendiz.

En relación con los registros de los informantes 3, 4 y 5 se evidencia una aproximación a procesos de retroalimentación, sí su actuación se contrasta con lo planteado por Woolfolk (2014) cuando hace referencia a este proceso como significativo desde la valoración que hace el profesor sobre cada estudiante, pues refleja mucho más que una nota aprobatoria o no, debido a que le informa al aprendiz sobre la calidad de su desempeño y la suficiencia de sus esfuerzos, permitiéndole continuar utilizando las mismas estrategias implementadas hasta el momento o sustituirlas por otras que le permitan lograr el resultado deseado.

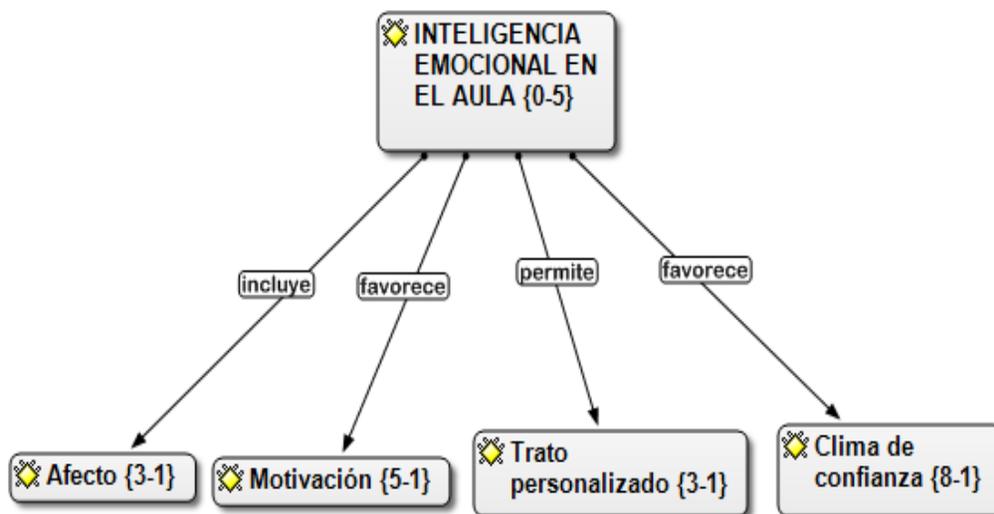
La retroalimentación es un proceso valioso para la investigación, pues atiende la parte humana del aprendiz y requiere de la parte humana del docente; ya que, para participar de los procesos cualitativos de la formación hay que utilizar competencias más allá de solo las cognitivas. Los hallazgos obtenidos en este respecto, evidencian poco desarrollo de estas competencias en los profesores, lo cual podría mejorar con la formación en inteligencia emocional.

#### ***Dimensión Inteligencia Emocional en el Aula.***

Esta dimensión denominada Inteligencia Emocional en el Aula es el resultado de las observaciones realizadas cuando los profesores imparten sus clases. Los códigos motivación, clima de confianza, afecto y trato personalizado la conforman, tal como lo muestra la Figura 31.

Figura 31.

**Dimensión Inteligencia Emocional en el Aula.**



Así se tiene el código *Motivación* que aparece en la actividad de aula de algunos profesores del estudio asociado al proceso académico que se desarrolla en la clase. Esto se refleja en los registros siguientes:

(2:49) Mientras el estudiante lee el poema, el profesor lo escucha muy atento, lo observa, sonrío, se muestra conectado a la lectura. Se observa el disfrute del profesor con los poemas y lo transmite a los estudiantes (90:92)

(4:8) La profesora dice: lamento que no estén todos los estudiantes aquí, pero bueno lo importante es que ustedes están aquí y que quieren trabajar (15:16)

(4:50) Es motivadora, con apertura a los planteamientos de todos (112:113)

La motivación presente en la investigación está supeditada al proceso de aprendizaje, pues los profesores que la muestran, lo hacen en relación con el acto educativo, como lo ejemplifican los registros de DO2 y DO4, los cuales se relacionan con Alonso y López (1999) cuando estos opinan que ciertas características de la acción docente resultan motivadoras para los alumnos con independencia de sus motivaciones personales. Esta actitud de los profesores desconoce que la motivación representa uno de los elementos constitutivos de la IE, siempre y cuando estimule competencias personales, emocionales y sociales que mantienen en la persona una actitud positiva para enfrentar asertivamente los conflictos, con base en la valoración de sus potencialidades y emociones.

En cuanto al *Clima de Confianza*, se observa la disposición de los profesores informantes por mantener un ambiente armónico en la clase. Así lo reflejan los registros:

(1:34) Un tono agradable de voz, mira a todos los alumnos a los ojos de manera aleatoria (52:53)

(3:9) Pregunta a los estudiantes si tienen frío o calor, como la mayoría dijo tener mucho frío, apaga el aire acondicionado (17:19)

(7:31) Una estudiante llega retardada, pregunta ¿Puedo pasar? A lo que la profesora responde: claro mi amor pase adelante (82:83)

La investigación desvela la intención de los profesores DO1, DO3 y DO7 por crear un clima de confianza en el salón que favorezca la discusión de contenidos y la relación entre los estudiantes y su persona. Esto se interpreta como que los docentes están conscientes que un clima de confianza estimula la participación, motiva la permanencia voluntaria y enriquece las relaciones entre sus miembros, todos elementos propiciadores de la formación integral y mayormente alcanzables si se posee IE. Goleman (1996) indica que la coordinación de los estados de ánimo es la esencia de la compenetración propiciando la sincronía entre docentes y alumnos la cual se proyecta en interacciones amigables, interesadas y entusiastas.

Con respecto al *Afecto* este permea la actuación de algunos profesores y la respuesta que reciben de los estudiantes, como se registra a continuación:

(1:38) Se observó que la puerta del aula permanece abierta mientras se desarrolla la clase, pasan estudiantes, otros profesores, personal administrativo y lo saludan con afecto: el profesor responde de la misma manera, sin que esto interfiera en la clase (60:63)

(7:27) Al iniciar la clase saluda a sus estudiantes mostrando gran afecto. Dice: buenas tardes mis amores ¿cómo están? A lo que los alumnos responden bien profe usando un tono de voz cálido (76:78)

(7:28) Para el día jueves está planificado un examen, una estudiante le plantea a la profesora que ella no puede venir porque trabaja y ese día no le dan permiso pero que no quiere perder la nota. La profesora le dice: no se preocupe mi amor, el martes vemos que hacemos para que usted lo recupere (84:87)

Los hallazgos obtenidos en la investigación demuestran que el afecto es un elemento tomado en cuenta solo por DO1 y DO7, sin embargo, son evidencia del efecto positivo que genera su presencia en el proceso de enseñanza; pues el afecto en el espacio educativo origina identidad, compromiso, disposición y empatía propiciando la

formación integral. González y González (2000) manifiestan que la afectividad es un conjunto de sentimientos expresados a través de acciones entre personas en cualquier contexto social en el cual estén inmersos los individuos, resaltando que en los espacios educativos se crean redes invisibles entre profesores y estudiantes que generan enlaces positivos o no entre ellos, de acuerdo con los sentimientos que estén presentes.

Otro código que aparece en las observaciones de aula, tiene que ver con el *Trato Personalizado* evidenciado a continuación:

(3:56) Conoce los nombres de los estudiantes y así los nombra cuando se dirige a ellos (113:113)

(3:57) Al culminar la clase algunos estudiantes se acercan a la profesora y preguntan en particular dudas que no quisieron preguntar delante de todos y ella atiende a cada uno (121:124)

(6:51) Hay un estudiante con dificultad auditiva (posee prótesis auditiva), se sienta en la primera fila, es muy activo en la participación y la profesora está atenta siempre a responder sus preguntas y a reconocer sus intervenciones. Cuando están resolviendo ejercicios ella le da asistencia directa a él y se cerciora que lo esté entiendo (101:105)

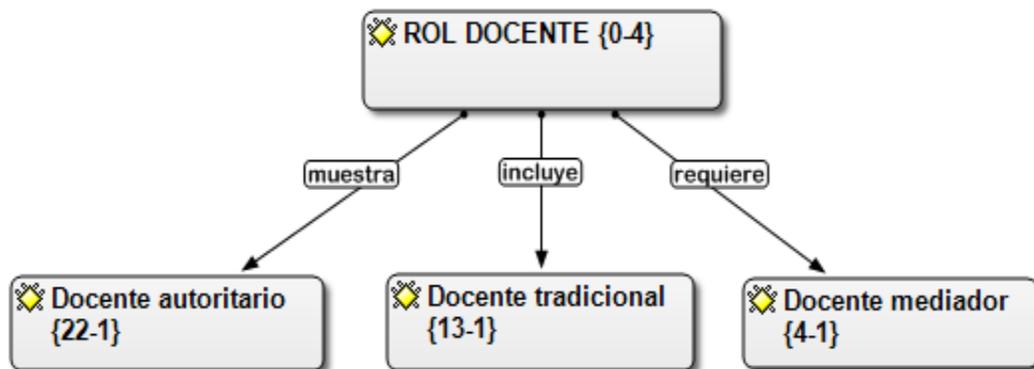
En este estudio se descubre que los profesores 2 y 6 mantienen un trato personalizado con sus estudiantes, partiendo del respeto a la individualidad, a la persona y a su proceso específico de aprendizaje, con lo cual despiertan el compromiso del estudiante ante la unidad curricular y propician la apertura a participar activamente de la construcción del conocimiento. Esto desde el punto de vista emocional tiene sus implicaciones, como lo evidencia Mortiboys (2016) al señalar que los estudiantes necesitan que sus profesores reconozcan su existencia, necesidad compartida por todos los seres humanos, para lograr un sentido de pertenencia con el ambiente en el que se encuentra. Por ello, cuando la experiencia en aula, deja a los estudiantes sentir que son plenamente reconocidos, y con suerte valorados y respetados también, es más probable que mantengan la motivación y el compromiso en su experiencia de aprendizaje; para lo cual el profesor tiene que ser emocionalmente competente.

#### ***Dimensión Rol Docente.***

En la Figura 32 está representada la dimensión Rol Docente que incluye los códigos docente autoritario, docente tradicional y docente mediador; producto de las observaciones realizadas en la investigación.

**Figura 32.**

**Dimensión Rol Docente.**



El código *Docente Autoritario* aparece repetidamente en las clases de los informantes observados para la investigación, ejemplos de ello se incluyen a continuación:

(1:31) Señala a un estudiante al azar y el pregunta: ¿cómo lo entiendes tú?  
(23:24)

(2:47) Cuando el profesor explica, eleva el tono de su voz, gesticula, usa sus manos e incluso en ocasiones golpea el mesón (88:89)

(2:51) Él decide quien participa y hasta donde habla, cuando recibe la respuesta que espera, interrumpe al estudiante y él toma la palabra hasta agotar el tema (96:98)

(6:20) Pregunta ¿cuánto dio el siguiente ejercicio? todos comienzan a decirlo y ella en tono de voz alto y con un gesto de desagrado en su cara dice: ¡ya va!, solo me lo va a leer ella y señala a una estudiante, los demás guarden silencio. La profesora dice muy bien, ¿a todos les quedo así?, si no arréglenlo (85:88)

(6:52) Para indicar un aspecto importante del contenido que explica, la profesora usa el marcador y golpea con este el pizarrón varias veces y dice esto es fundamental de entender para resolver los ejercicios (108:110)

A partir de las actitudes y comportamientos mostrados por los profesores DO1, DO2 y DO6 previamente descritos, se evidencia que asumen un rol autoritario en diferentes momentos de su práctica pedagógica, manteniendo el control instruccional e indicando a los estudiantes qué hacer y cómo hacerlo, procedimientos contrarios a la formación competencial e integral requerida en la actualidad. Al respecto Guzmán y

Oviedo (2009) afirman que el docente autoritario fija límites e impone controles a sus estudiantes, no anima a los alumnos a tomar decisiones al contrario les indica lo que deben hacer sin gran explicación fomentando distancia y pasividad en los aprendices.

De igual manera, las observaciones muestran actitudes en los profesores informantes asociadas al *Docente Tradicional*, tal como se muestra a continuación:

(2:2) El profesor quien permanece toda la clase sentado en la silla del escritorio frente a los estudiantes (3:4)

(6:10) El nuevo contenido, lo copia en el pizarrón a la vez que lo va dictando (16:16)

(6:35) Cada vez que explica una parte del contenido, retoma lo que ha dicho y les pide a los alumnos que lo repitan en voz alta (31:32)

(7:24) La profesora dicta la pregunta uno les da unos minutos para responder, chequea que hayan respondido y dicta la siguiente; así lo hace con las 7 preguntas que tiene el Quiz (66:68)

(7:34) En un momento la profesora señala: aquí trabajamos a la antigua sin proyecciones, ni películas pero es que así se aprende más, con las películas las ven pero después no saben qué hacer (90:92)

La investigación desvela actitudes características del docente tradicional en los profesores DO2, DO6 y DO7, incluso reflejan estar conscientes que las utilizan en su práctica pedagógica como elección propia, interpretando esto como que la percepción de los profesores indica que este rol favorece la enseñanza en los momentos que lo asumen. Ahora bien, el docente tradicional señala Palacios (2007) define las posibilidades del desarrollo del estudiante pues lo convierte en un agente pasivo y dependiente debido a que la actividad e iniciativa son del docente, por lo que ante un profesor tradicional la formación se centra en el desarrollo del área cognitiva en detrimento de sus demás áreas de funcionamiento.

En cuanto al *Docente Mediador*, estas observaciones evidencian lo siguiente:

(2:16) Los estudiantes revisan los apuntes y una joven inicia las intervenciones. No da la respuesta esperada, el profesor no la da sino que facilita nuevas pistas que ayuden la comparación y que así lleguen a la respuesta (29:32)

(2:17) La clase se continúa desarrollando de esta manera, contrastando las dos civilizaciones a partir de unos criterios que va dando el profesor (34:35)

A partir de los registros previos se puede señalar que el único informante que mostró, durante las clases observadas por la investigadora, estar iniciado en el rol

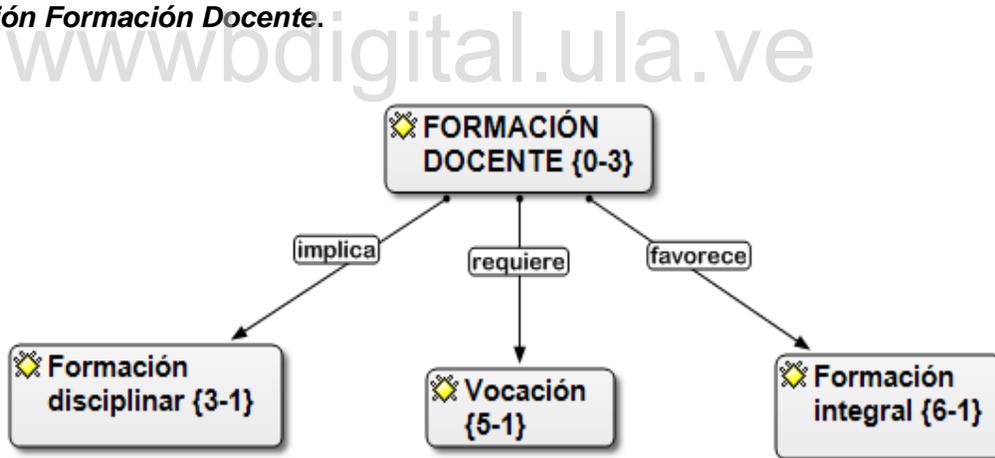
mediador, fue DO2; lo que permite presumir que los profesores del estudio permanecen desarrollando sus clases desde roles tradicionales, mas por una falta de revisión de sus concepciones sobre ser docente y enseñar, que por una falta de conocimiento al respecto. Asumir un rol mediador en la enseñanza implica transformaciones importantes en las concepciones del profesor, por lo que debe estar convencido para poder implementarlo. Así lo deja ver Porlán (2000) cuando resalta que el docente mediador parte de la reflexión, pues le permite dejar de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica para convertirse en mediador activo que desde la práctica reconstruye su propia teoría y participa así en el desarrollo significativo del conocimiento.

**Dimensión Formación Docente.**

La dimensión Formación Docente es el resultado de los códigos vocación, formación disciplinar y formación integral, los cuales aparecen en la práctica pedagógica de los informantes clave observada por la investigadora y que se representa en la Figura 33.

**Figura 33.**

**Dimensión Formación Docente.**



El código *Vocación* lo reflejan los profesores de la investigación en el desarrollo de su actividad en aula como lo muestran estos registros:

(3:18) Felicita a quienes responden que les gustan los dos. Dice que ellos deben enamorarse de ambos idiomas pues saldrán preparados en ambos (36:38)

(3:37) ¿Ustedes por qué están aquí?, se escuchan diversas respuesta y de pronto ella dice, nadie me ha dado la respuesta que quiero oír. Tenemos que

hacernos un examen, si yo no quiero enseñar ¿para qué estoy estudiando esto?  
(78:80)

En la enseñanza un elemento primordial es la vocación pues manifiesta el gusto con el cual el profesor desempeña su trabajo, gusto que influye positivamente en la motivación por aprender del estudiante. La investigación descubre a través de la observación de aula, que el informante DO3 expresa vocación a través de sus acciones en aula, guiando reflexiones sobre el valor de enseñar, con el fin de despertarla en sus estudiantes. Sin embargo, se presume que la vocación también es parte de los demás informantes del estudio, pues evidenciaron compromiso y gusto en lo que hacen, durante las clases en las que estuvo presente la investigadora; tomando en cuenta a Esteves (2003) cuando manifiesta que la vocación es entendida como la inclinación de una persona hacia un arte u oficio, pero en el ámbito educativo, la vocación no sólo demuestra interés por enseñar conocimientos sino por establecer una relación excelente con el estudiante, guiándolo con valores, actitudes y habilidades hacia una vida mejor.

En cuanto a la *Formación Disciplinar* se refleja en la actuación de los docentes informantes durante las clases, como aquí se registra:

(1:33) Con gran dominio del tema (52:52)

(2:50) El profesor habla mucho durante la clase, conoce en profundidad la información lo que hace que sus intervenciones sean largas (95:96)

(3:59) La profesora muestra dominio del contenido (117:117)

Los profesores DO1, DO2 y DO3 muestran durante el desarrollo de sus clases el dominio conceptual de los contenidos de su área disciplinar, de forma resaltante por encima de las demás áreas de formación, hecho que podría explicarse desde la percepción compartida sobre el elevado nivel formativo con el cual debe contar un profesor para desempeñarse en el campo universitario, sacrificando en ocasiones la preparación pedagógica, didáctica y hasta personal a favor del conocimiento profundo sobre el área que imparte.

Con referencia al código *Formación Integral* las observaciones revelan un interés visible en los profesores del estudio por crear situaciones que permitan la formación integral de sus estudiantes, así como se demuestra a continuación:

(3:33) A lo largo de la clase, más allá del contenido que está desarrollando les da tips sobre su actuación cuando estén dando clase. Esto les va a servir para...

(66:67)

(5:40) El profesor durante la clase se toma unos minutos para generar reflexión sobre situaciones de vida que permiten a los presentes revisar los valores y su actuación como personas, hoy se resaltó la responsabilidad y la solidaridad (71:73)

(7:21) Entonces debemos ser positivos y agradecer a Dios lo que vivimos cada día, eso nos mantiene sanos (44:45)

Los registros desvelan que los profesores DO3, DO5 y DO7 crean situaciones de aprendizaje en su práctica pedagógica que permiten la reflexión y discusión sobre aspectos personales, estimulando las competencias socioemocionales en sus aprendices, a pesar de no estar tan conscientes de ello. Ahora bien, la investigación descubre que la formación integral es considerada como necesaria por los docentes al referirse a sus estudiantes, no obstante, no se observan elementos que refieran el desarrollo de la formación integral del profesor, el cual es de gran significancia para su práctica pedagógica, dentro de la concepción de esta investigación. Así lo indica Díaz (2013) cuando señala que el profesor debe hacer uso de la metacognición a lo largo de su proceso formativo tomando consciencia de por qué y para qué es docente, ayudando así a la adquisición del conocimiento y fortalecimiento de destrezas en todas sus áreas, para alcanzar un desempeño con significancia y trascendencia.

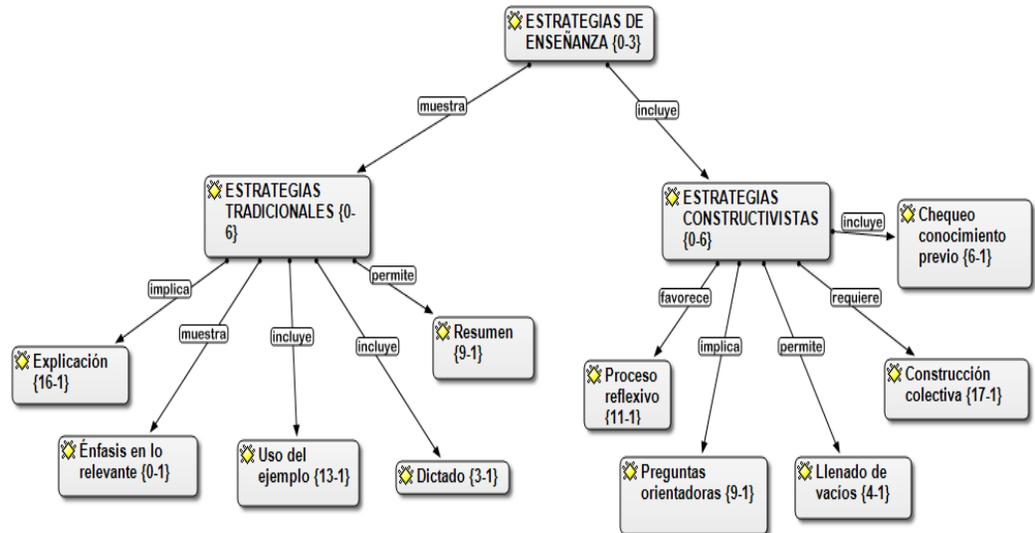
#### **Análisis de las Subcategorías.**

##### ***Subcategoría Estrategias de Enseñanza.***

La subcategoría Estrategias de Enseñanza surge de la relación que se establece entre las dimensiones estrategias tradicionales y estrategias constructivistas, resultantes de las observaciones realizadas por la investigadora en las clases de los profesores informantes, tal como lo muestra la Figura 34.

Figura 34.

**Subcategoría Estrategias de Enseñanza.**



La dimensión *Estrategias Tradicionales* es entendida por Santrock (2006) como el conjunto de métodos utilizados por el docente para controlar la situación de aprendizaje. Su de interés son los conocimientos académicos, sin utilizar recursos didácticos alternativos, que suelen fomentar una interacción entre el profesor y los estudiantes, más allá de la orientación académica. Por su parte, Silva (2005) afirma que su máximo ejemplo lo constituye la clase magistral o puramente expositiva por parte del maestro, quien es el dueño absoluto de la verdad y el alumno debe recibir pacientemente la información, convirtiendo el acto educativo en una narración que conduce a los estudiantes a una memorización mecánica del contenido narrado.

En el caso de la investigación los profesores muestran en su práctica pedagógica estrategias tradicionales como parte de su enseñanza, siendo la que más resalta la explicación, que posiciona al docente como figura central de la clase mientras transmite los contenidos y los estudiantes reciben la información sin gran esfuerzo. No obstante, los docentes incluyen de acuerdo con los contenidos de la clase, otras estrategias para complementar la formación, por lo que no puede decirse que la enseñanza de los profesores del estudio está únicamente enmarcada en estrategias tradicionales, pero sí que todos las utilizan en mayor o menor medida.

En cuanto a la dimensión *Estrategias Constructivistas* se puede afirmar que la investigación refleja a los profesores durante su práctica pedagógica acercarse a estrategias constructivistas que permiten la construcción de conocimientos en colectivo, con una participación activa del estudiante, haciendo uso de la reflexión y la crítica en su argumentación, a partir de un docente que se aproxima a asumir un rol mediador. Para Silva (2005) las estrategias constructivistas propician que el profesor actúe como mediador de los aprendizajes, respetando las diferencias individuales, tomando en cuenta la práctica y la transferencia pues el estudiante construye su propio aprendizaje a partir de los conocimientos previos relacionados con la reflexión activa y consciente.

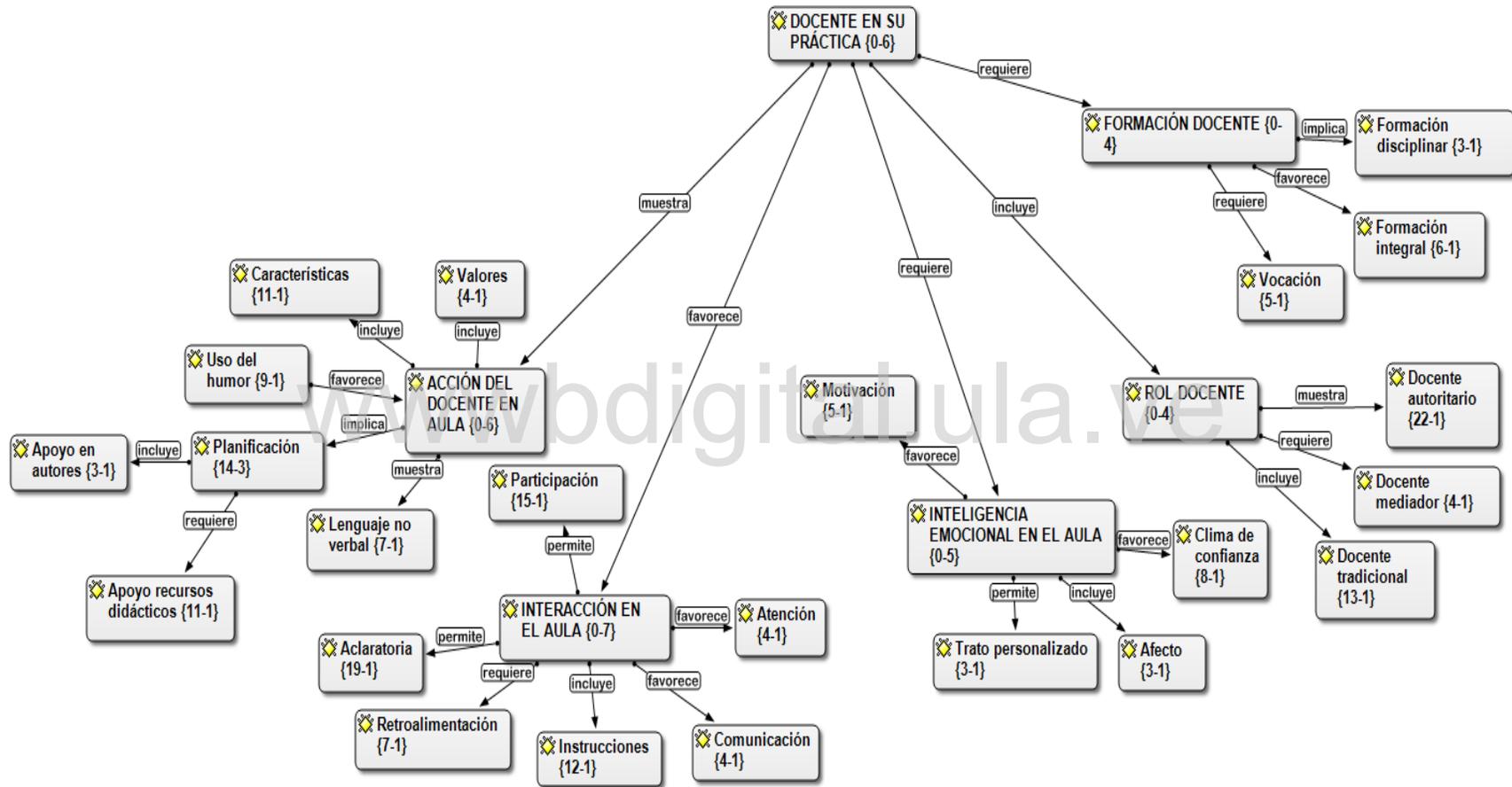
Por ello, la subcategoría estrategias de enseñanza en la investigación evidencia que los profesores en su actividad de aula hacen uso de estrategias tradicionales y constructivistas para desarrollar la enseñanza, combinándolas entre sí de acuerdo con la percepción de cada docente, sobre cual resulta más oportuna en cada momento, lo que significa que cada profesor posee un perfil particular al respecto. Sin embargo, todos parten de la explicación como estrategia primaria en sus clases, lo que permite suponer que la enseñanza universitaria permanece enmarcada en cierta medida en modelos tradicionales.

#### ***Subcategoría Docente en su Práctica.***

La subcategoría Docente en su Práctica emerge producto de las relaciones que se establecen entre las dimensiones acción del docente en el aula, interacción en el aula, inteligencia emocional en el aula, rol docente y formación docente; observados en las clases que realizan los profesores informantes y que se representa en la Figura 35.

Figura 35.

**Subcategoría Docente en su Práctica.**



La dimensión *Acción del Docente en el Aula* está reflejada a través de rasgos característicos de las competencias personales del docente que conjuga con competencias didácticas mientras desarrolla su práctica pedagógica. Esto se interpreta como que el docente más allá de estar consciente o no de ello, actúa y realiza la labor educativa guiado por sus concepciones particulares. Además, las actividades didácticas desplegadas en su enseñanza obedecen a su interés, expectativas y valoración, las cuales incluyen la percepción de aprendizaje idónea según su criterio.

Estos hallazgos se corresponden con lo planteado por Díaz Quero (2013) cuando aduce que la práctica pedagógica se asume como una forma de pensar la realidad y desde la cual el profesor elabora conocimientos que constituyen una base teórica para explicar su actuación profesional. En ella se evidencia un conocimiento propio que se ha elaborado históricamente acompañado de un proceso reflexivo que debe crear las condiciones para reconstruir sus concepciones, discursos y prácticas.

Ahora bien, la dimensión *Interacción en el Aula* desvela en la investigación elementos relacionados con la actividad pedagógica del docente a partir de estrategias suscritas a diferentes teorías seleccionadas y fusionadas por el profesor, de acuerdo con criterios propios. Así se observan aspectos como la participación, la comunicación, las instrucciones y la retroalimentación, en mayor o menor medida presentes en la práctica pedagógica de los profesores, todos en función de facilitar procesos formativos de importancia desde la concepción del docente. Estos descubrimientos reafirman lo aportado por Barrón (2015) cuando indica que las concepciones de los docentes actúan como herramientas o barreras que les permiten, ya sea interpretar la realidad o impedir la adopción de perspectivas de acción diferentes, por lo que son susceptibles de influir en la selección de criterios para tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Al hablar de la dimensión *Inteligencia Emocional en el Aula* se hace referencia a la presencia en la clase de ciertos elementos relacionados con la IE como son la motivación, el clima de confianza, el afecto y el trato personalizado. Sin embargo, la investigación evidencia que aquellos profesores que toman en cuenta estos elementos lo hacen por la experiencia previa de situaciones de aula pasadas, las cuales les han permitido vivenciar la influencia positiva de estos en la práctica pedagógica que desarrollan, más no por tener formación en IE, la cual permitiría enseñar desde los principios de esta teoría, favoreciendo el desarrollo humano del aprendiz y potenciando el del profesor.

Al respecto, Goleman (1996) comenta que es perentorio considerar los aportes de la IE en la educación, pues la aptitud emocional es una meta-habilidad que determina lo bien que se puede utilizar cualquier otro talento, incluido el intelecto puro. Además, Guzmán y Oviedo (2009) consideran que la educación debe ir a lo esencial, es decir, no solo a la adquisición de conocimientos sino al valor, la confianza y las habilidades para la vida, pues de esta manera la persona tiene los cimientos necesarios para seguir adquiriendo conocimientos académicos y vivir plenamente todas las dimensiones que lo conforman.

Por su parte, la dimensión *Rol Docente* refleja el perfil característico que asume el profesor para enseñar. Si bien, las teorías refieren tipos particulares y diferenciados entre sí de roles docentes e inclusive en consonancia con la realidad actual, señalan a uno como el ideal para asumir la enseñanza universitaria. La investigación demuestra que el docente no permanece anclado en un solo rol a lo largo de su práctica pedagógica, al contrario construye su propio perfil en el cual convergen rasgos de varios de los roles descritos por los autores, resaltando el autoritario y el tradicional con mayor presencia y aplicación.

Este hallazgo contradice la necesidad de formación actual enmarcada en la integralidad, pues esta formación amerita a un docente mediador que valore y estimule el desarrollo de las otras áreas del ser humano, tan importantes como la cognitiva. La IE es una alternativa a considerar para ampliar el perfil del docente hacia una visión de formación integral, pues como plantean Salovey y Mayer (1990) es un conjunto de habilidades emocionales y adaptativas que requieren del procesamiento de información emocional específica en el interior del ser y que permiten alcanzar niveles de competencias en esas habilidades para un adecuado funcionamiento social.

En cuanto a la dimensión *Formación Docente* la investigación descubre que los profesores muestran vocación en su actividad docente lo que les permite realizar una práctica pedagógica comprometida con la enseñanza, más allá de las circunstancias adversas que caracterizan a la universidad en estos momentos. De igual forma, desvela que la formación disciplinar es altamente valorada por los profesores del estudio mostrando mayor preparación en su área de estudio que en el resto de sus áreas, lo cual está presente en su actividad de aula. No obstante, en relación con la formación integral es considerada al tratarse del aprendizaje de los estudiantes más no del propio docente y a pesar de contemplarla para los alumnos, el énfasis de la clase está en actividades que estimulan el área cognitiva.

Estos hallazgos permiten referir que la formación docente de los profesores informantes puede ser replanteada en consonancia con la visión de Castillo y Cabrerizo (2006), quienes afirman que debe ser permanente y articulada, principalmente en una reflexión del profesor sobre su práctica, que le permita examinar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas de funcionamiento y sus actitudes, ampliando su percepción de formación hacia aspectos de igual importancia que la disciplina, como son lo pedagógico, lo emocional y lo personal.

Por tanto, la subcategoría docente en su práctica demuestra que el profesor universitario desarrolla su práctica pedagógica a partir de sus concepciones particulares, las cuales sirven de base para construir el perfil docente que dirige su desempeño más que apropiarse de uno en particular descrito por los autores. Este rol se construye a partir de la formación recibida, en la que resalta la disciplinar, las experiencias académicas y personales vividas, resultando perfiles particulares pero con tendencia a lo tradicional, por carecer de preparación y desarrollo de las competencias socioemocionales que enriquecen la labor educativa globalizada.

Esta interpretación de la información que emerge de las observaciones contradice lo planteado por Peña (2016) al puntualizar que el perfil requerido por el profesor del siglo XXI incluye competencias humanas y cognitivas que le permitan articularse de manera efectiva a los fenómenos que se producen en la sociedad. También debe contar con la capacidad de establecer y mantener un diálogo profundo y auténtico con sus estudiantes, promover en sus alumnos el desarrollo del conocimiento crítico, reflexivo e interdisciplinario, así como potenciar valores éticos, con lo cual pueden comprender la cultura y realidad del contexto cotidiano, competencias que el profesor puede alcanzar si se plantea una formación permanente que incluya la inteligencia emocional.

Por ello, el pensamiento docente constituye un marco de referencia integrado por un cúmulo de teorías implícitas, representaciones, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores que son susceptibles de influir en la selección de criterios para tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

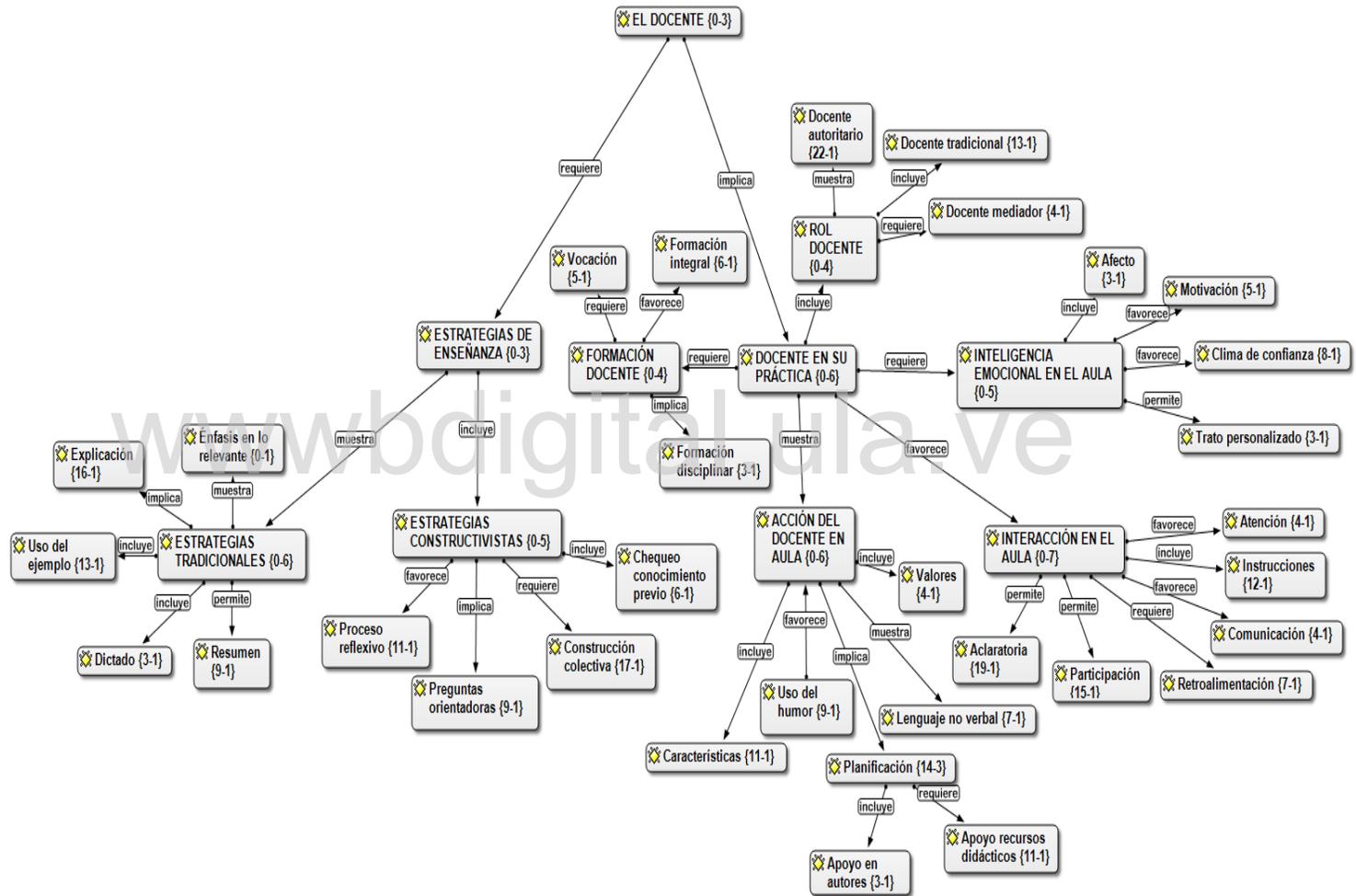
### ***Categoría El Docente***

A continuación se presenta la Figura 36 que representa a la categoría El Docente construida con los datos obtenidos en las observaciones realizadas a los

docentes informantes en sus aulas de clase y con las relaciones que se establecen entre las subcategorías estrategias de enseñanza y docente en su práctica; las dimensiones estrategias tradicionales, estrategias constructivistas, acción del docente en el aula, interacción en el aula, inteligencia emocional en el aula, rol docente y formación docente.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

**Figura 36.**  
**Dimensión El Docente.**



En cuanto a los hallazgos obtenidos en la investigación a partir de las observaciones y que conforman la categoría el docente, se tiene que la dimensión *Estrategias de Enseñanza* revela a los profesores utilizando estrategias de enseñanza de acuerdo con su criterio particular, encontrando diversidad de herramientas pertenecientes inclusive a enfoque diferentes. Sin embargo, en todos los casos las estrategias utilizadas obedecen a la situación indicada, para facilitar un contenido específico y a partir de una intencionalidad única, diseñada por el profesor que las emplea. Esto se corresponde con lo planteado por Anijovich y Mora (2009) al afirmar que las estrategias de enseñanza son el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus estudiantes tomando en cuenta cómo enseñar un contenido disciplinar, qué desea el profesor que sus alumnos comprendan, por qué y para qué enseña eso.

Con referencia a la dimensión *Docente en su Práctica* la investigación desvela que la actuación del profesor en el aula está caracterizada de manera particular, desplegando en su desempeño acciones, comportamientos y actividades orientadas por sus concepciones, lo que permite interpretar que la persona del docente permea su práctica pedagógica, realidad que se manifiesta en la interacción que facilita en el aula, la cual está caracterizada por elementos asociados más a lo humano como la comunicación, la participación y la retroalimentación en algunos casos y en otros más relacionados con instrucciones y prestar atención, todo en función de la orientación del profesor.

De igual manera, esta dimensión descubre que los profesores que por experiencia favorecen elementos de la IE en su práctica pedagógica, aunque desconozcan a que se refiere, han obtenido resultados positivos para sí mismo y para sus estudiantes, lo que permite pensar que si el docente se forma en IE, el aula se transforma en un espacio con mayor significancia para todos. Así mismo, el docente desarrolla su práctica desde un rol y bajo una formación, mostrando vocación para enseñar, dominio de su área disciplinar y un perfil docente que ha construido con el paso del tiempo, desde su percepción y con la fusión de diferentes elementos que lo configuran de manera particular en cada uno.

Estas evidencias concuerdan con Vergara (2016) cuando menciona que la práctica del docente se caracteriza por ser dinámica, contextualizada y compleja, pues participan en la transformación de la realidad la consciencia y la racionalidad a partir de un propósito bien definido, por lo que es algo más que el simple hacer de las personas;

engloba los hechos educativos, el contexto en el que se producen y los significados que adquieren en ese contexto. Bajo esta consideración, señala la autora, que la práctica pedagógica implica acciones intencionales que tienen efectos en un mundo social, reconociendo que el docente manifiesta intenciones conscientes pero también deseos, temores y expectativas que pueden estar a nivel inconsciente. Estos aspectos participan en la significancia que el profesor le da a su práctica, el cual se construye en dos momentos, durante el ejercicio de la misma y a distancia, apoyado en la reflexión.

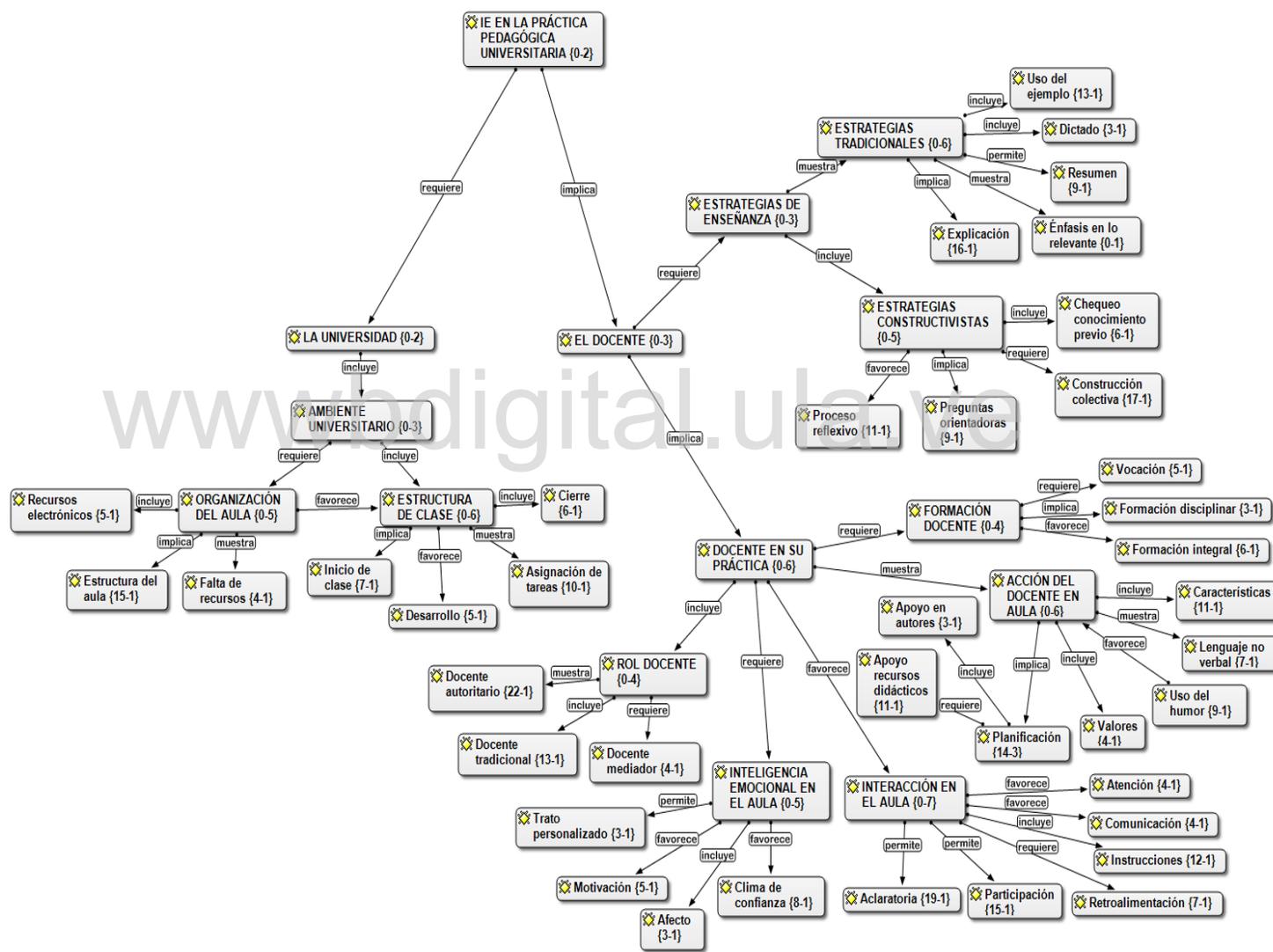
En consecuencia, los hallazgos desvelan que en la práctica pedagógica confluyen elementos como las concepciones, formación y experiencias del docente moldeando su desempeño e influenciando la selección de estrategias que aplica, en función más de lo que piensa es adecuado, que lo de lo que demanda la enseñanza; tal como lo señalan autores como Londoño (2015) quien resalta que la docencia universitaria debe ser concebida como una práctica reflexiva que el profesor construye diariamente más que como un ejercicio instrumental, reconociendo que dicha construcción parte de los saberes propios del maestro, de la subjetividad permeada por la persona del profesor, sus condiciones históricas, sus cualidades personales, profesionales y pedagógicas.

#### ***Categoría Central Inteligencia Emocional en la Práctica Pedagógica Universitaria***

En la investigación la información recabada a partir de las observaciones se organiza en códigos, dimensiones, subcategorías y categorías, las cuales establecen relaciones entre sí que dan origen a una categoría central, la cual refleja la influencia de la inteligencia emocional en la práctica pedagógica universitaria, tomando como premisa las concepciones de los propios docentes informantes. Esto se representa en la Figura 37.

Figura 37.

**Categoría Central Inteligencia Emocional en la Práctica Pedagógica Universitaria.**



Al observar la práctica pedagógica del profesor universitario se percibe, en cuanto al docente, que la desarrolla siguiendo la estructura descrita por los teóricos, la cual abarca tres (3) momentos: inicio, desarrollo y cierre, bajo un modelo de enseñanza mixto entre lo tradicional y lo constructivista, con un rol docente que presenta características tradicionales, autoritarias y con algunos matices mediadores; en ocasiones interesado por la organización del aula y estableciendo una relación con sus estudiantes que muestra el inicio de la transición hacia un ambiente cálido, empático, de confianza y humano.

Así mismo, las observaciones revelan algunos aspectos pertenecientes a la IE en la práctica pedagógica de los profesores universitarios, tales como la motivación, la comunicación, el clima de confianza, la empatía y la reflexión; elementos puestos al servicio de la formación del estudiante favoreciendo el desarrollo de competencias más allá del área cognitiva. No obstante, no se evidencia estimulación de las competencias socioemocionales y personales del docente, quien se muestra centrado en su área disciplinar como principal marco de referencia, pues desconoce la importancia de potenciar las demás áreas que lo conforman; hallazgo que responde el segundo objetivo de esta investigación, revelar las concepciones que tienen los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira sobre el desarrollo de su inteligencia emocional.

Con respecto a la universidad, espacio institucional en el cual el profesor lleva a cabo su práctica pedagógica, se pudo evidenciar que hay carencias significativas en cuanto a las condiciones físicas de las aulas, equipamiento y recursos didácticos, generando interferencia en la práctica pedagógica innovadora del profesor, situación que algunos asumen como responsable para permanecer en una enseñanza tradicional mientras que otros la enfrentan con estrategias actuales aplicadas creativamente.

Estos hallazgos permiten afirmar que la práctica pedagógica universitaria es desarrollada bajo generalidades institucionales básicas compartidas por todos los profesores; sin embargo, cada docente la particulariza, ajustándola a su área disciplinar en función de sus concepciones y percepciones propias. Así, la práctica muestra características hacia lo tradicional aunque con matices constructivistas; con una aplicación intuitiva y experiencial antes que formativa de aspectos constitutivos de la IE, gracias a los resultados positivos alcanzados en experiencias académicas previas.; con lo cual se da respuesta al quinto objetivo de esta investigación, describir cuáles son los pensamientos del docente de la Universidad de Los Andes Táchira sobre su práctica pedagógica.

Ahora bien, Barrón (2015) advierte que los saberes que fundamentan la práctica pedagógica son existenciales, sociales y pragmáticos. Existenciales porque involucran a los seres humanos en su totalidad con sus anhelos, deseos, emociones, relaciones consigo mismo y con otros; sociales porque proviene de distintos núcleos y tiempos de formación escolar y de la vida cotidiana; por último, son pragmáticos porque aluden a las experiencias y prácticas en el marco de una inserción en el campo de trabajo de las instituciones escolares y de las interacciones con los distintos actores. Desde esta perspectiva la práctica pedagógica de los profesores de la Universidad de Los Andes requiere revisión y transformación pues cumple solo con algunos de estos saberes; requeridos por demás en la sociedad actual, que busca la formación integral para tener más que a un profesional a un ser humano.

Esto significa que la IE en la práctica pedagógica universitaria se relaciona íntimamente con la humanización de la enseñanza, aspecto que requiere profundizarse en los profesores, de acuerdo con este estudio, pues al potenciar las competencias personales, sociales y emocionales del profesor y del aprendiz a través de la formación en IE, se fortalece a la persona más allá de la profesionalización que adquiera en la universidad necesario para funcionar con éxito en el contexto social.

El humanismo educativo apoya esto, pues busca el estudio y promoción de los procesos integrales del ser humano a través de la atención de la persona total, el desarrollo de las potencialidades humanas y de la naturaleza interior personal, del reconocimiento relevante del área afectiva y de las relaciones humanas, cálidas y empáticas. En palabras de Levinas (2000) la educación humanista se asienta en una genuina preocupación por acoger y proteger lo más humano que hay en el hombre por lo que propone el estudio del dominio socioafectivo, de las relaciones interpersonales y de los valores en el contexto social. En consecuencia, para evolucionar hacia una formación universitaria más humana, se puede iniciar con formar al profesor en IE, la cual favorece la humanización a partir de su presencia en la práctica pedagógica.

### **Triangulación de la Información**

La triangulación de la información consiste según Cisterna (2005) en la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio, surgida en una investigación por medio de instrumentos correspondientes y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación.

En este apartado se realiza la triangulación de la información recogida en la investigación, aplicando específicamente la triangulación de instrumentos, modalidad

que permite contrastar la información proveniente de diferentes instrumentos con el objetivo de determinar coincidencias y divergencias entre la información, lo cual permite mayor confiabilidad entre los resultados que aporta el estudio. Por ello, la triangulación de la presente investigación se realiza con la información proveniente de las entrevistas sostenidas con los docentes informantes, los registros realizados durante las observaciones de aula y los referentes teóricos que soportan el estudio, tal como se describe a continuación.

La Tabla 11 refleja los principales hallazgos que emergen en la investigación, tomando en cuenta las dimensiones, subcategorías, categorías y categoría central que se construyeron con base en los datos obtenidos. Dichos hallazgos reflejan coincidencias y divergencias entre sí, las cuales fueron analizadas e interpretadas, pues serán el fundamento para la construcción de la aproximación teórica sobre la inteligencia emocional en la práctica pedagógica del docente universitario que se crea en esta investigación.

**Tabla 11.**

***Triangulación de los Principales Hallazgos de la Investigación.***

<b>Principales Hallazgos</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Observaciones</b>	<b>Referentes Teóricos</b>
Formación disciplinar	+	+	+
Formación permanente	+	x	+
Formación integral	+	+	+
Formación en IE	+	x	+
Vocación	+	+	+
Concepción de docente	+	+	+
Características y Valores	+	+	+
Concepción de IE	+	x	+
Empatía	+	x	+
Motivación	+	+	+
Comunicación	+	+	+
Clima de confianza	+	+	+
Influencia emocional	+	X	+
Explicación	x	+	+
Uso del ejemplo	x	+	+

Resumen	X	+	+
Construcción colectiva	X	+	+
Proceso reflexivo	X	+	+
Lenguaje no verbal	X	+	+
Recursos didácticos	+	+	+
Retroalimentación	X	+	+
Afecto	+	+	+
Docente autoritario	+	+	+
Docente tradicional	X	+	+
Docente mediador	+	+	+
Docente del siglo XXI	+	X	+
Visión de la enseñanza	+	X	+
Visión del estudiante	+	X	+
Estructura del aula y de la clase	X	+	+
IE en la práctica pedagógica universitaria	+	+	+

Nota. + = Presente X = Ausente.

Los principales hallazgos presentados en la Tabla 11 aparecen luego de contrastar los datos obtenidos en la investigación, permitiendo entender que en cuanto a la presencia total, es decir, en la entrevista, observación y referentes teóricos; se tiene a la formación disciplinar, formación integral, vocación, concepción de docente, características y valores, motivación, comunicación, clima de confianza, recursos didácticos, afecto, docente autoritario, docente mediador e IE en la práctica pedagógica universitaria.

En relación con la presencia parcial se tiene a la formación permanente, formación en IE, concepción de IE, empatía, influencia emocional, explicación, uso del ejemplo, resumen, construcción colectiva, proceso reflexivo, lenguaje no verbal, retroalimentación, docente tradicional, docente del siglo XXI, visión de la enseñanza, visión del estudiante, estructura del aula y de la clase; resaltando que entre estos hallazgos hay coincidencias y contrastes respectivamente.

Por tanto, al interpretar los hallazgos con presencia total, se tiene que la formación disciplinar es percibida y evidenciada durante el desempeño de los profesores como significativa, pues consideran prioritario tener dominio del área

disciplinar para desempeñarse de manera adecuada en el campo universitario. Esto se complementa con lo planteado por Castañeda y Perafán (2015) quienes mencionan que la formación disciplinar provee al docente, desde la etapa inicial de preparación, un conjunto de concepciones relacionadas con los contenidos de la disciplina y de las ciencias de la educación para desempeñarse adecuadamente en su ejercicio profesional.

La formación integral también refleja presencia total, aunque mostrando contradicción entre los referentes teóricos y lo evidenciado en la investigación, pues los datos reflejan que los profesores valoran y promueven en su práctica pedagógica la formación integral del estudiante, convencidos que la requieren para ser competentes en el campo profesional y social al cual se insertarán al salir de la universidad. Sin embargo, no evidencian esta misma consciencia al hacer referencia a la propia formación integral, hecho que se contradice con lo planteado por Gimeno (2011) y Díaz (2013) quienes afirman que el profesor universitario de hoy necesita preparación en varios campos del saber, así como hacer uso de la metacognición para reflexionar de manera continua sobre sus destrezas, características y debilidades en función de ser un docente con calidad y significancia.

La vocación se expresa de manera notoria en los profesores del estudio tanto en su narrativa como en su actuación, logrando la satisfacción de cumplir con éxito su desempeño a partir de un compromiso personal y recibiendo manifestaciones de afecto por parte de sus estudiantes. Además, estos resultados coinciden con lo señalado al respecto por los autores, los cuales afirman que la vocación motiva al docente a cumplir con sus responsabilidades académicas, establecer una armónica relación con sus estudiantes y guiar el desarrollo integral de sus aprendices (Esteves, 2003 y Larrosa, 2010).

Otro aspecto que emerge con total presencia y coincidencia en la investigación es la concepción de docente expresada por los profesores del estudio tanto con sus verbalizaciones como con sus actuaciones en el aula de clase, reflejando que esta guía su desempeño como profesor, al reunir constructos teóricos adquiridos en su formación, características y cualidades personales, creencias, valores y expectativas. Esto permite afirmar que la persona del docente permea su práctica pedagógica, aunque puede ser de manera consciente o inconsciente dependiendo del desarrollo que cada uno tenga de la autoconciencia y metacognición. Por tanto, la concepción de docente está presente y orienta la práctica de todos los profesores universitarios aunque se conforma

de manera particular dependiendo de las individualidades de cada uno como ser humano. Marcelo (1995), Porlán (2000), Gimeno (2007) y Díaz Quero (2013) son autores que reafirman lo que emergió en la investigación con respecto a las concepciones del docente y su influencia en la práctica pedagógica que desarrollan cotidianamente, pues indican que un profesor es el resultado de la coherencia entre sus concepciones docentes y su práctica en clase, el cual actúa guiado por sus esquemas construidos inconscientemente como resultado de una formación histórica y reflexiva así como de experiencias repetidas.

Las características y valores que describen al profesor forman parte de su dimensión personal y vienen a complementar la concepción de docente antes explicada, pudiendo verse reflejados con presencia total en la investigación a través de su comportamiento en la clase y de las verbalizaciones hechas al respecto, tanto por cualidades como creencias particulares en cada uno de ellos, las cuales favorecen o interfirieren la dinámica del aula de acuerdo con el perfil adoptado, ya que las decisiones que el docente toma en su mayoría obedecen más a sus concepciones, creencias y necesidades que a la de sus estudiantes. Los referentes teóricos concuerdan con este hallazgo al manifestar que las características y valores que describen a un profesor están ineludiblemente presentes en el contexto educativo, estableciéndose incluso un perfil ideal que comprende rasgos como saber escuchar, comprensión, responsabilidad, flexibilidad, cooperación, empatía, creatividad y apoyo, los cuales se desarrollan a partir de una formación permanente e integral del docente (Ríos, 2004 y Espinoza-Freire, Tinoco-Izquierdo y Sánchez-Barreto, 2017).

En cuanto a la motivación se hizo evidente que los profesores la valoran y utilizan para favorecer el aprendizaje en sus estudiantes, como bien lo refieren en la conversación sostenida y durante las clases observadas. No obstante, caso contrario ocurre al hacer referencia a la motivación propia que ellos necesitan como profesores, la cual garantiza la permanencia en el ejercicio docente de forma comprometida y satisfactoria. Por tanto, se presenta una contradicción entre lo que plantean los referentes teóricos y los hallazgos encontrados en la investigación, pues autores como Castillo y Cabrerizo (2006), Guzmán y Oviedo (2009) aducen que la motivación debe centrarse en los procesos de metacognición, autoevaluación y autorregulación del docente en función de ayudarlo a alcanzar sus objetivos, pues en la labor de enseñanza hay elementos intrínsecos y extrínsecos que favorecen su motivación ante el quehacer pedagógico. En consecuencia, los profesores del estudio deben considerar su propia

motivación aunada a la que propician en sus estudiantes, pues en términos de IE estimula las competencias personales, sociales y emocionales manteniendo una actitud positiva para enfrentar asertivamente los conflictos cotidianos, así lo dejan ver los teóricos precedentes.

De la comunicación se conoció que los profesores tienen consciencia sobre la aportación de este proceso en el clima del aula, por lo cual todos dicen utilizarla al desarrollar los aspectos conceptuales de la unidad curricular que facilitan, hecho que observó la investigadora. Sin embargo, solo algunos de ellos fomentan su uso para impulsar la dimensión personal de sus aprendices, reconociendo que les ha permitido vivenciar situaciones afectivas enriquecedoras para su persona. Este aporte coincide con lo planteado por Martínez (2005) y Baena (2012) cuando señalan que la comunicación propicia las relaciones armónicas haciendo sentir a gusto a las personas, por lo que aumenta su compromiso, responsabilidad, motivación y participación; resaltando que la comunicación que el docente realiza en aula posibilita o entorpece la construcción personal de sus estudiantes, dependiendo de los términos en los cuales la propicie. Por ello, sería significativo que los profesores redefinieran la comunicación hacia una visión más amplia, que incluya los principios de la inteligencia emocional, para fortalecer en sí mismos y en sus estudiantes las competencias socioemocionales, pilares de una formación integral.

Ahora bien el clima de confianza, factor necesario para fomentar relaciones armónicas, es propiciado solo por algunos de los profesores del estudio, quienes manifiestan de forma verbal y con sus actitudes la significancia que tiene desarrollar su práctica pedagógica desde esta realidad, pues se involucran en la construcción de conocimientos, la permanencia y participación es voluntaria y la relación estudiantes-profesor es afectiva. No obstante, no se evidenció consciencia por parte de los profesores en relación con la responsabilidad que tienen de crear las condiciones en el aula, para que el clima de confianza acompañe el proceso formativo que allí se genera; mientras que algunos si reconocen los beneficios que implica contar con esto; tal como lo afirman autores como Goleman (1996) y Guzmán y Oviedo (2009), al plantear que un ambiente amistoso estimula la confianza de los estudiantes a partir de un docente empático, comprensivo y que muestre aprecio a sus estudiantes, situación que puede darse cuando el profesor coordina sus estados de ánimo; para lo cual la IE resulta una adecuada opción.

Otro hallazgo con presencia total en esta investigación es el uso de recursos didácticos, resaltando que todos los profesores coinciden al afirmar que son necesarios como apoyo del proceso formativo, tal como lo expresan Blázquez y Lucero (2000) al indicar que son instrumentos facilitadores de la mediación de información y procesos en el aula, apoyando la labor del profesor. No obstante, ante la actual situación que vive la universidad pública venezolana, caracterizada por carencia de recursos, materiales y equipos, quedó nuevamente en evidencia que la postura asumida por el profesor depende de sus concepciones, pues entre los docentes del estudio hay diversidad de acciones al respecto; unos regresaron a recursos tradicionales como el pizarrón, y la clase magistral apoyada sólo en su discurso, mientras que otros de manera alternativa y creativa se apoyan en recursos didácticos como marcadores de colores, videos en YouTube, modelos anatómicos y láminas murales para fortalecer la clase.

El afecto también hace presencia en el estudio por parte de algunos profesores, una vez que reconocen que su efecto en la enseñanza origina identidad, compromiso, disposición y empatía; contribuyendo en el desarrollo de todas las dimensiones que conforman al ser humano. Además, los profesores expresan disfrutar cuando reciben muestras de afecto por parte de sus estudiantes, ratificando su compromiso diario con la formación. Autores como González y González (2000) y Godoy y Campoverde (2016) describen que en los espacios educativos se crean redes invisibles entre profesores y estudiantes de acuerdo con los sentimientos que están presentes pues la afectividad es un vínculo que se establece y potencia el aprendizaje incluyendo lo cognitivo y emocional.

En relación con el rol que puede asumir un docente al momento de enseñar, se tienen dos con presencia total. En primer lugar está el docente autoritario, el cual muestra coincidencia entre lo expresado, observado y referenciado por los autores al verbalizar, todos los docentes del estudio, no solo características relacionadas con este rol, sino su reconocimiento de asumirlo en aquellas ocasiones que lo consideran idóneo para guiar su enseñanza. Durante la observación se pudo constatar que los docentes utilizan este rol para controlar el desarrollo de la clase, indicando pautas y procedimientos a sus alumnos sin conciliación previa; resultados que refuerzan Guzmán y Oviedo (2009) y Extremera, Rey y Pena (2016) cuando describen al docente autoritario como aquel que impone controles, indica lo que sus estudiantes deben hacer, fomenta distancia y pasividad en sus alumnos impidiendo la conexión entre ellos y manteniendo el énfasis de la enseñanza en el área cognitiva del aprendiz.

En segundo lugar, hay concordancia en afirmar, mostrar y apoyarse teóricamente en el docente mediador por parte de algunos profesores, quienes en ciertas ocasiones asumen el rol mediador durante el desarrollo de sus clases, situación que se interpreta como un proceso de apropiación que se encuentra en desarrollo en estos docentes, como parte de la transformación que experimentan en sus concepciones a raíz de la formación y experiencias previas gratificantes que le permiten valorar su práctica y decidir introducir innovaciones hacia roles que garanticen una formación más ajustada a la necesidad actual. Autores como Porlán (2000) y Tejada (2002) coinciden en manifestar que el docente mediador está dispuesto a modificar su metodología de enseñanza cada vez que sea necesario, parte de la reflexión para ser activo reconstructor de su práctica pedagógica y estimula el protagonismo de sus estudiantes como responsables de su propio proceso de aprendizaje.

Como último elemento con presencia total en el estudio se tiene a la inteligencia emocional en la práctica pedagógica universitaria, producto de la categoría central que emerge en esta investigación, en la cual se obtuvo que la IE en la práctica pedagógica universitaria depende del docente, profesional que requiere formación y desarrollo de sus dimensiones personal, emocional y social para poder reflejar, aplicar y mediar estas competencias en el campo educativo; porque si bien es cierto que se muestra en su práctica presencia de elementos pertenecientes a la IE, lo es más de manera intuitiva que por conocimiento y formación al respecto. También se evidencia carencias en el desarrollo emocional del profesor, producto en ocasiones de falta de formación al respecto y en otras falta de reflexión que favorezca la modificación de sus concepciones particulares. Autores como Gómez, Galiana y León (2000), Becerril (2001) y Barrón (2015) corroboran lo expuesto al indicar que la práctica pedagógica se construye, concretiza y evalúa conforme a la cosmovisión que tiene el profesor, contempla las teorías pedagógicas que se encuentran entre el ser y el deber ser, está fundamentada en saberes existenciales, sociales y pragmáticos, por lo que involucra a los seres humanos en su totalidad, diferentes tiempos de formación y alude a experiencias en el campo institucional educativo; la cual se verá favorecida al incluir la IE que permite la interacción, toma en cuenta las emociones, habilidades de autogestión y de adaptación social.

Ahora bien, por otra parte se tienen aquellos hallazgos que son significativos aunque solo tuvieron presencia en dos (2) de los instrumentos utilizados en la investigación, los cuales se pasan a explicar a continuación. Así se tiene a la formación

permanente, proceso valioso para el ejercicio docente en cuyo caso dentro de la investigación, es mencionado por algunos de los informantes, reconociendo su importancia en la vigencia del conocimiento que imparten e incluso en su formación integral; por lo cual lo asumen como decisión propia por cuanto la universidad carece de programas que permitan la preparación continua del docente como profesional y persona. Los profesores que asumen y practican la formación permanente coinciden con lo planteado por Imbernón (1999) al entenderla como un intento sistemático de mejorar su práctica profesional, sus creencias y conocimientos con la finalidad de adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno.

Con respecto a la formación en inteligencia emocional hubo una contradicción entre lo que plantean los autores al respecto y lo que reflejaron los profesores del estudio. Mórtigo y Rincón (2018) afirman que la formación en IE hace la diferencia entre un docente que ejerce su profesión por costumbre a uno que lo hace orientado a las necesidades sociales, propiciado su bienestar personal y el de sus estudiantes. Los profesores del estudio reconocen y muestran carecer de formación en IE, aunque si admiten el valor agregado que significaría contar con esta en su práctica pedagógica, aseveración que hacen con base en conocimientos informales al respecto y ciertas experiencias previas en las cuales han tomado en cuenta aspectos de la IE, alcanzando una experiencia formativa satisfactoria y con trascendencia.

Este hallazgo complementa el anterior pues hace referencia a la concepción sobre IE de los profesores, la cual han construido a partir de información adquirida de manera eventual e informal, ya que la IE no fue un contenido recibido durante la formación inicial de los profesores del estudio, ni tampoco ha sido objeto de interés en su formación permanente, de acuerdo con lo planteado por ellos. Así, se tiene, unos que solo la han escuchado nombrar, otros que posee información acorde con la teoría, más ninguno muestra un conocimiento amplio al respecto. Estos resultados coinciden con lo manifestado por Salovey y Mayer (1990), Goleman (1996), Mayer y Salovey (1997), Claxton (2001), Shapiro (2008), Extremera, Rey y Pena (2016) cuando manifiestan que la IE es la habilidad para percibir, valorar, regular y expresar con exactitud las emociones facilitando el pensamiento inteligente y en consecuencia el desarrollo integral; lamentando que los profesores formados en la universidad inician su actividad docente sin haber aprendido ni practicado competencias socioemocionales específicas para ejercer con eficacia su práctica profesional, mucho más si se toma en

cuenta que en el docente recae la tarea de ayudar a sus aprendices en el desarrollo de sus competencias y potencialidades.

La empatía, uno de los principios básicos de la IE, también aparece en las conversaciones con algunos profesores de forma coincidente con los referentes teóricos, quienes expresan la necesidad de entender la situación particular que vive cada estudiante y mostrar apoyo al respecto, sin que esto signifique disminuir la calidad de la enseñanza; sin embargo, no se evidencia la presencia de la empatía en las observaciones de clase. Esta habilidad resulta de gran valía en el proceso formativo y se construye sobre la consciencia de si mismo; cuanto más apertura haya a las emociones propias, más habilidad habrá para interpretar los sentimientos de otros; resultando ser el inicio de cualquier relación interpersonal equilibrada, armónica y nutritiva (Goleman, 1996 y Martínez, 2005).

Dentro del clima o ambiente del aula hay un aspecto de vital importancia que emergió en esta investigación, al que se le denominó influencia emocional. Este elemento hace referencia a la presencia de las emociones en el desempeño diario del profesor, emociones que pueden ser positivas o negativas pero que si no se saben controlar y expresar pueden interferir negativamente en la salud del docente, en la armonía de las relaciones y en la formación de los aprendices. Quedó en evidencia que algunos profesores llegan al aula de clase cargados de situaciones personales que los afectan, sin poder ignorar la interferencia emocional en su desempeño. Esta situación puede solucionarse con formación en IE, de acuerdo con Salovey y Mayer (1990) al manifestar que el profesor realiza una actividad docente más satisfactoria y exitosa cuando piensa inteligentemente, nivel que puede alcanzar al desarrollar sus habilidades internas o competencias socioemocionales; y con Extremera, Rey y Pena (2016) al indicar que la IE resulta ser la protección adecuada contra el estrés.

En el caso de la explicación como estrategia de enseñanza se observa contradicción en su aplicación, pues los profesores no la mencionan como parte de su repertorio cotidiano más si se observa con reiterada frecuencia en las clases que desarrollan todos los docentes del estudio, ubicando al profesor como la figura que transmite los contenidos durante la clase. La explicación aparece en la investigación en los mismos términos que la definen Castillo y Cabrerizo (2006) cuando señalan que continúa siendo la estrategia más usada en la enseñanza universitaria por ser segura y económica para el conocimiento de contenidos conceptuales, además de facilitar la síntesis y consolidación en el estructura cognitiva del estudiante. Esta estrategia se vio

complementada con el uso del ejemplo, los profesores durante sus clases lo aplican para complementar la explicación a partir de situaciones comunes que facilitan la comprensión en los estudiantes, resaltando así lo planteado por los precitados autores al mencionar que el ejemplo es una referencia cotidiana que clarifica los conceptos y facilita la transferencia del aprendizaje.

Adicionalmente, se observó con marcada presencia en las clases, el resumen, estrategia que le permite al docente enfatizar los contenidos que según su criterio revisten mayor importancia en la unidad curricular; tal como lo señalan Díaz-Barriga y Hernández (2002), quienes al hablar del resumen como estrategia de enseñanza, refieren es una versión breve del contenido que el estudiante deberá aprender y que el docente incluye en cualquier momento de la clase. Por tanto, los hallazgos observados en las clases con referencia a la explicación, uso del ejemplo y el resumen se interpretan como que los profesores utilizan estrategias tradicionales en su práctica pedagógica, más no están consciente de ello, pues al hablar sobre su enseñanza descartan en su narrativa elementos que la suscriban a modelos tradicionales.

Otro aspecto observado fue la construcción colectiva, utilizada por ciertos profesores en el desarrollo de sus clases, a partir de la motivación o indicación que realizan a sus estudiantes para que emitan sus opiniones; las cuales relacionan con los contenidos teóricos que están discutiendo. Mauri (1997) afirma que esta actividad está mediada por la cultura en la cual se desarrolla, impulsando la participación del profesor desde su propio ámbito curricular para que el alumno se apropie de los contenidos que se presentan. Así mismo, el proceso reflexivo hizo presencia en la actividad de aula de algunos profesores, quienes presentaron situaciones de clase favorecedoras de la construcción activa del aprendiz a partir de la reflexión; tal como la plantean Guzmán y Oviedo (2009), es responsabilidad del profesor propiciar un marco pedagógico que le permita al estudiante reflexionar sobre lo que aprende y así a través de la metacognición convertir el aprendizaje en un proceso social, cognitivo, emocional, constructivo e interactivo, comprensible y aplicable en diferentes contextos; con lo cual el docente asume un rol de mediador.

Estos hallazgos reflejan el uso de estrategias constructivistas en la práctica pedagógica de algunos profesores, aunque aún de manera intermitente, lo que se interpreta como que los docentes requieren reflexionar más sobre su práctica pedagógica y formarse en teorías humanas, para consolidar una concepción de enseñanza, docente y estudiante más apropiada a la educación contemporánea y de la

cual estén conscientes, para aplicarla desde su cosmovisión con continuidad y permanencia.

Un elemento que pudo observarse a pesar de no ser mencionado por los docentes en su entrevista es el lenguaje no verbal manifestado a través de gestos particulares, contacto visual en momentos precisos, movimientos de manos, desplazamientos por el salón, entonación sostenida en palabras específicas; con los cuales el profesor complementa la comunicación en el aula. Este elemento se da como parte de las prácticas implícitas que lleva a cabo el profesor en el aula, sin reflexionar sobre estas, por no ser consciente de su influencia en los procesos de enseñar y aprender. Sin embargo, el lenguaje no verbal, es un aspecto constitutivo de la comunicación y para la IE ayuda a explicar los vínculos que se establecen o no entre estudiantes y docentes.

Goleman (1996) y Shapiro (2008) afirman que el lenguaje no verbal es la expresión predilecta de las emociones, impregnando las relaciones de sentimientos que favorecen o interfieren la interrelación; lo que significa que al estar consciente de este, se regula su expresión en función de crear un clima cálido, respetuoso y de confianza que motive la participación, el diálogo respetuoso y validador. Con base en estos referentes teóricos se interpreta el hallazgo que emergió en la investigación, suponiendo que sí el docente no es consciente de cómo el lenguaje no verbal influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es poco consciente de la presencia de las emociones en el aula.

La retroalimentación es definida por Woolfolk (2014) como un proceso significativo en el aprendizaje, pues el estudiante conoce la valoración sobre su desempeño por parte del profesor, más allá de un resultado cuantitativo lo que le permite mantener, ajustar o cambiar las estrategias que utiliza en su proceso formativo. En la investigación se observó una aproximación a procesos de retroalimentación por parte de algunos profesores, validando la participación del estudiante posterior a su intervención; mientras que otros docentes obvian este proceso. Para este estudio, la retroalimentación resulta valiosa, pues atiende la parte personal y afectiva del aprendiz, desde las competencias socioemocionales del docente; por lo que el desarrollo de la IE del profesor resultaría significativa al momento de atender este proceso.

En cuanto al rol docente hay dos (2) roles que aparecieron en la investigación sin tener presencia total. En primer lugar se hace mención al docente tradicional que se evidenció en la observación realizada por la investigadora en las clases de los

profesores, a partir de la presencia de características particulares de este rol en su desempeño, como las refiere Palacios (2007) cuando afirma que el docente tradicional mantiene la iniciativa y la actividad en el aula centrando la formación en el desarrollo del área cognitiva del aprendiz en detrimento de sus demás áreas de funcionamiento evidenciado en los alumnos a través de un rol pasivo y dependiente del profesor.

En segundo lugar está el docente del siglo XXI, al cual hacen referencia algunos profesores en su narrativa cuando describen su enseñanza, señalando características pertenecientes a este rol, según su opinión, como descripción de su práctica pedagógica. No obstante, lo referido por ellos, lo observado por la investigadora y lo planteado en los referentes teóricos se contradice; lo que permite inferir que es debido a un conocimiento superficial por parte de los profesores de la investigación, sobre el perfil del docente del siglo XXI.

Para Villarroel y Bruna (2017) el docente del siglo XXI es aquel que posee tres (3) dimensiones: (a) una básica relacionada con el conocimiento de la disciplina, trabajo en equipo, expresión y explicación adecuada, manejo de la tecnología y ética profesional; (b) una dimensión específica que reúne competencias pedagógicas, didácticas y evaluativas; y (c) una dimensión transversal que agrupa la capacidad metacognitiva, autocrítica, reflexiva, empática, investigativa y autoevaluativa de la práctica pedagógica por parte del docente.

Ahora bien, la visión de la enseñanza y del estudiante forman parte de las concepciones del docente, además que dirigen su desempeño profesional. En relación con esto se obtuvo que todos los profesores de la investigación tienen una visión de la enseñanza y del estudiante que influye directamente, más no siempre de manera consciente sobre su práctica pedagógica; teniendo como característica primordial que dichas visiones son producto de una construcción propia de cada profesor, en la cual convergen diferentes elementos, tales como: las teorías al respecto recibidas en su formación, su experiencia en el aula de clase como estudiante y como profesor, sus rasgos de personalidad y sus experiencias personales.

Estos hallazgos coinciden con los aportes de Gimeno (2007), Martínez (2004) y Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz (2006) cuando afirman que las creencias epistemológicas de los profesores se conectan con los estilos pedagógicos que adoptan al enseñar, creencias que están implícitas en el profesor pues se han formado paulatinamente, pero que rigen sus acciones y expectativas sobre lo que

esperan sea la enseñanza y como se desempeñe el estudiante, llegando hasta chocar con la instrucción formal.

Por su parte, también pudo observarse que todos los docentes del estudio permanecen bajo una estructura de aula y de clase específica. El aula está organizada de manera tradicional, las sillas y mesas están alineadas en filas, el escritorio del profesor se encuentra frente a estas y el pizarrón detrás del profesor, organización que contradice lo planteado por Woolfolk (2014) cuando advierte que la disposición tradicional de los pupitres en hileras y columnas permite el trabajo individual y la explicación del profesor pero es inconveniente para debates, trabajos grupales, discusiones y lluvia de ideas; con lo cual se está reforzando la enseñanza tradicional.

Ahora bien al hacer referencia a la estructura de la clase, aspecto compartido por todos los profesores, se observó que esta mantiene la estructura descrita por los teóricos al respecto, denominada secuencia didáctica y que incluye tres (3) momentos: inicio, desarrollo y cierre, evidenciados claramente en las clases de los profesores aunque con matices particulares sobre lo que cada uno decide resaltar en dichas fases. Díaz (2006) y Moreira (2012) advierten que mantener la estructura de la clase favorece la organización de situaciones de aprendizaje que contemplan una serie de actividades con un orden interno entre sí, integradas en un momento de la clase y motivando la producción de conocimiento, fin que se pretende alcanzar en cualquier nivel educativo.

**CAPÍTULO V**  
**ELABORACIÓN TEÓRICA**  
**APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA**  
**PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO**

**Introducción**

Para comprender la construcción de una teoría producto de la investigación cualitativa es necesario partir de la definición de teoría, concebida por Jeffrey (1992) como generalizaciones que estructuran la realidad que se estudia científicamente. En palabras de Chacín y Padrón (1994) una teoría es un conjunto de proposiciones generales relacionadas entre sí lógicamente que permiten explicar los fenómenos a los cuales ellas se refieren con un determinado interés; mientras que para Strauss y Corbin (2002) una teoría hace referencia a un conjunto de conceptos bien desarrollados, vinculados por medio de relaciones, las cuales juntas constituyen un marco conceptual integrado que puede usarse para explicar o predecir fenómenos.

Por tanto, al entender este concepto se comprende el propósito de este apartado en la presente investigación, el cual está relacionado con la construcción de una aproximación teórica sobre la inteligencia emocional en la práctica pedagógica del docente universitario con base en los datos que emergieron de los informantes de la investigación, partiendo de que esta construcción abarca más que solo la descripción y análisis de códigos, dimensiones, subcategorías y categorías pues refleja la relación, interpretación e integración de estas en un modelo que muestra alternativas para el docente universitario, tomando en cuenta su percepción, concepción y características; con lo cual se pretende contribuir en la reflexión, comprensión y desarrollo de la práctica pedagógica del docente universitario desde una perspectiva más ajustada a las demandas de formación de la sociedad contemporánea.

Para llevar a cabo este proceso de construcción teórica se toma en cuenta lo señalado al respecto por Strauss y Corbin (2002) al indicar que construir teoría es un proceso complejo que implica no sólo concebir ideas o conceptos sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo a partir de la interacción entre inducción y deducción. De esta manera, en la presente investigación se ofrece más que un conjunto de hallazgos sobre la inteligencia emocional del docente universitario y su práctica pedagógica, un modelo que responda a la pregunta inicial de este estudio ¿Cómo formular una aproximación teórica fundamentada en los conocimientos, concepciones y características de la inteligencia emocional que

subyacen en la práctica pedagógica de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira?; destacando que los aportes producto de esta construcción teórica están dirigidos a los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira, con mayor énfasis en los pertenecientes a la carrera de educación, por estar los informantes clave adscritos a esta carrera, en sus diferentes áreas.

A continuación se explican los constructos elaborados a partir de las unidades hermenéuticas generadas en la investigación, los cuales muestran las relaciones establecidas entre las categorías emergentes. Así mismo, se presenta las interpretaciones realizadas a cada uno de ellos y un constructo integrador que permite plasmar la visión reflexiva desarrollada a lo largo del estudio, reflejando las aportaciones de la investigación sobre la redefinición de la práctica pedagógica universitaria a partir del desarrollo de la inteligencia emocional del profesor.

### **Constructo emergente sobre la inteligencia emocional del docente universitario**

El constructo sobre la inteligencia emocional del docente universitario se construye con base en la información aportada por los profesores del estudio, a través de las entrevistas y observaciones de aula realizadas, pudiendo señalar que el docente que ejerce su profesión en la Universidad de Los Andes Táchira, específicamente en la carrera de Educación, debe ser comprendido a partir de la realidad que lo señala ante todo como una persona, condición que lo acompaña dentro del aula de clase.

Por tanto, el reconocer este hecho implica tomar en cuenta aspectos como sus características definitorias, valores representativos y concepciones orientadoras, los cuales desarrolla a lo largo del proceso evolutivo y a través de la relación que establece en los diferentes espacios en los cuales se relaciona; acumulando vivencias, experiencias y conocimientos que lo perfilan como ser humano, estructurando su personalidad de cierta manera y construyendo concepciones que le permiten otorgar significado a las situaciones que experimenta en su cotidianidad.

En consecuencia, el profesor elabora concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la actuación del estudiante, el ejercicio docente y además, esquemas cognitivo-afectivos que lleva al aula diariamente. De hecho, la investigación demostró que el profesor ajusta la enseñanza a su visión y actúa como el docente que percibe adecuado, haciendo de su desempeño un proceso individual y particular, más allá de las características externas que rodean la situación.

No obstante, a esta premisa se une la formación, proceso que en el caso del profesor universitario muestra matices de importancia, pues requiere trascender el

dominio del área disciplinar. Al respecto, en la investigación se evidencia que para los profesores participantes, la formación disciplinar tiene gran relevancia, al permitirle lograr conocimientos de su área de estudio, reflejando la percepción socialmente compartida sobre el dominio que debe mostrar un profesor universitario sobre su disciplina. Consideran que la formación pedagógica fue obtenida en la etapa inicial sin requerir ahondar en ella, gracias a ser educadores de profesión; la permanente es una elección particular derivada de sus intereses y visión, por lo que cada uno la regula y dirige de acuerdo con sus criterios y necesidades, aunque resalta el énfasis en lo disciplinar; mientras que la formación integral y en inteligencia emocional están ausentes en las prioridades de estos docentes, demostrando carencias evidentes en el desarrollo de competencias socioemocionales que les permitan vivir y desempeñarse en armonía.

Ante esto, hay que concienciar al profesor sobre la necesidad de permanecer en formación desde una visión de integralidad, que enlace la reflexión sobre su práctica, concepciones, conocimientos disciplinares, pedagógicos y socioemocionales, mediando una enseñanza equilibrada entre lo disciplinar, pedagógico, emocional y personal, en función de la evolución integral, tanto de sus aprendices como propia; pues la realidad muestra que los profesores universitarios en Venezuela presentan una formación permanente escasa y por iniciativa propia, con muy poco apoyo institucional, lo cual crea un desfase con las demandas de la sociedad contemporánea.

Aizpuru (2008) plantea que el paradigma humanista es la vía posible en la formación integral del ser humano, retomando el sentido primigenio de la actividad educativa, creando un sentido de relación significativa y considerando los aspectos cognitivos, afectivos y sociales, no sólo del estudiante sino también del profesor; pues enmarca los ideales en la formación de comunidades democráticas, responsables y libres.

Por tanto, resulta necesario que los profesores incorporen a su enseñanza, independientemente del área disciplinar que desarrollan, la comprensión teórica de cómo la producción de significado y placer se hacen constitutivos mutuamente de quiénes son los estudiantes, cómo se ven a sí mismos y cómo crean una visión particular de su futuro, lo cual es análogo a propiciar la construcción de sus concepciones desde la reflexión y el autoconocimiento, dentro de un ambiente de comunicación empática que favorezca la autonomía.

Por su parte, Bruce y Weil (2002) afirma que desde el paradigma humanista pedagógico el profesor y el estudiante se conciben como personas libres, electivas y responsables de sus acciones, que se conducen según sus percepciones y concepciones, respondiendo al ambiente como lo perciben y comprenden. Por ello, el proceso formativo está centrado en el estudiante, considerado como único e irrepetible, con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, con necesidades e intenciones propias, con demandas y con enormes posibilidades de entrega.

Este planteamiento refleja que el humanismo concibe que la formación comienza en lo interno del ser, sus percepciones y concepciones son tomadas en cuenta a lo largo del proceso educativo de cada persona en sus diferentes momentos, situaciones y contextos, haciendo del aula de clase un espacio de interacción, comunicación, vinculación, relación, complementación y contrastación entre todos sus participantes, para que de manera particular, autónoma y reflexiva, cada persona desarrolle las diferentes potencialidades que lo conforman bajo la guía del profesor, el cual requiere contar con competencias cognitivas, emocionales y sociales desarrolladas para ejercer este rol.

En referencia con la inteligencia emocional, se reafirma que está ausente de la vida del profesor universitario, por lo menos de manera consciente, pues se pudo constatar que la información que poseen sobre esta, además de ser escasa, ha sido adquirida de manera fortuita, en ocasiones sin saber que se refiere a esta. En su proceso formativo inicial no hay ninguna unidad curricular que la contemple y en estudios posteriores no han realizado nada relacionado con el tema. Sin embargo, los docentes reconocen la aportación positiva que la IE puede tener tanto en su persona como en el proceso de enseñanza que llevan a cabo, mostrando disposición a conocer más sobre esta teoría y su contribución al proceso pedagógico y personal.

Se señala que el profesor universitario carece de formación en inteligencia emocional, aunque se reconoce de igual manera, que desde lo experiencial conoce y aplica con diferente frecuencia algunos de los principios básicos de esta, como son el autoconocimiento, la autorreflexión, la autoevaluación, la autorregulación y la empatía, principios valiosos para el profesor universitario, dado que su labor contempla la formación de seres humanos. En la actualidad, esta formación requiere espacios de aprendizaje que faciliten el desarrollo integral de todas las competencias, para que pueda insertarse con éxito en la sociedad; esto conlleva a replantear en el docente universitario el desarrollo de los principios de la IE como parte de su cotidianidad,

favoreciendo el desarrollo de sus competencias socioemocionales, en función de mediar procesos afectivos propios y de sus estudiantes, pues el aula de clase resulta ser el espacio idóneo para esto.

En palabras de Pacheco-Salazar (2017) las competencias socioemocionales son un conjunto de habilidades que permiten interactuar con los demás o con sí mismo de forma satisfactoria, por lo que el docente ha de asumir que debe ser un entrenador de dichas competencias de los demás y de él mismo, pues no está exento de carencias que puede subsanar en campos tan decisivos como la autoestima, resiliencia, automotivación, respeto, persistencia, autocontrol, responsabilidad, fuerza de voluntad o empatía, por mencionar algunos. El profesor emocionalmente competente afronta los problemas en mejores condiciones y ayuda a crear un clima positivo que constituye un lecho sobre el que se puede asentar más confortablemente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Agrega la autora, que en un contexto con énfasis en los resultados, el rendimiento evaluable y en la competitividad, cobra sentido recuperar la educación como relación afectiva y humana, para lo cual es determinante contar con profesores emocionalmente inteligentes, pues el desarrollo emocional y afectivo de los docentes se constituye en la base de cohesión de todas las competencias del educador. Además, la IE en el profesor favorece una convivencia educativa armónica gracias a la apertura del docente a sus propias vivencias y sentimientos, a cultivar la capacidad de escucha y asombro, a desarrollar la curiosidad y a reconocer sus propias fortalezas y límites, reduciendo inclusive la posibilidad de padecer del síndrome de Burnout.

Ahora bien, el profesor para enseñar asume un rol docente, el cual puede variar y ajustarse a partir de diferentes circunstancias, como pudo constatarse en la investigación. Cada profesor enmarca su ejercicio docente en un perfil, construido con características asociadas a más de un rol docente, relacionándolas y haciendo uso de ellas de acuerdo con su criterio. Sin embargo, se hace evidente la primacía de los roles autoritario y tradicional en los profesores universitarios interfiriendo con la formación competencial e integral requerida en la actualidad.

Si bien, sería inadecuado que el docente permanezca en un rol particular, incluso así sea el más novedoso, pues terminaría de igual manera siendo estereotipado, si se advierte sobre la necesidad de activar en el docente el discernimiento para que a partir de la pericia y la formación que posee, identifique qué situación de aula requiere de él la prevalencia de unas características particulares, con lo cual se podría hablar

entonces de un docente comprometido que muestra desarrollo de sus competencias emocionales a la par de las cognitivas, se forma continuamente, reflexiona y adecúa la enseñanza a la situación y necesidad presente.

Aunado al perfil que caracteriza al docente está el modelo que asume para desarrollar la enseñanza, el cual se adopta a partir de la concepción que al respecto posea el docente, pues más allá de la formación que tiene el profesor, están sus creencias sobre lo que es enseñar y sobre el rol que debe cumplir el estudiante; las cuales pueden llegar a confrontarse con la instrucción formal recibida. Ahora bien, los profesores de la ULA Táchira conocen teóricamente los diferentes modelos de enseñanza que la literatura referencia y verbalizan que la enseñanza en esta casa de estudios permanece anclada en su mayoría al modelo tradicional; no obstante, al igual que con el rol docente, muestran fusiones propias en su práctica pedagógica, actitud que favorece la inclusión de modificaciones curriculares que consideren nuevas visiones.

Para llevar a cabo este proceso se utilizan estrategias de enseñanza, aspecto en el cual los profesores demostraron consonancia con la postura asumida en cuanto al rol docente y al modelo de enseñanza antes descritos, lo que significa que relacionan en su actividad docente estrategias tradicionales y constructivistas en función de su visión y criterio, enmarcando los procesos de enseñanza y aprendizaje en una concepción tradicional/directiva que resalta la transmisión y memorización pero con matices de actividades favorecedoras de la construcción del conocimiento, a través de la participación activa por parte del aprendiz. Por ello, la clase se ve mayormente caracterizada por la explicación del profesor y la construcción colectiva dirigida por este, aunque con la presencia de otras estrategias para complementar la formación.

De la Torre y Tejada (2006) afirman que para hablar de estilos de enseñanza, evaluación o aprendizaje es importante conocer el estilo de vida que subyace en los impulsos básicos y fundamentales del ser humano, ya que estos estimulan e inducen la mayor parte de las concepciones, actitudes, preferencias, posturas y decisiones importantes de la vida. Desde este enfoque, el ser humano es un sistema en el que todos sus componentes biológicos, psicológicos, emocionales, ambientales y educativos interactúan como un todo, formando un estilo de vida que le permite a cada persona relacionarse, actuar, tomar decisiones, aprender y enseñar; convirtiendo las ideas en acciones, las experiencias en creaciones, los estímulos en emociones y pensamientos, es decir, el individuo en persona.

Agregan los precitados autores que la construcción de la persona, misión principal de todo educador, estaría más adaptada a la realidad social y particular de cada estudiante si tuviera en cuenta su estilo de vida, ya que el ser humano no solo percibe, piensa, actúa, siente y persiste, sino que interactúa y se comunica dentro de un contexto con demandas específicas, resaltando con esto, la necesidad de fomentar una formación integral.

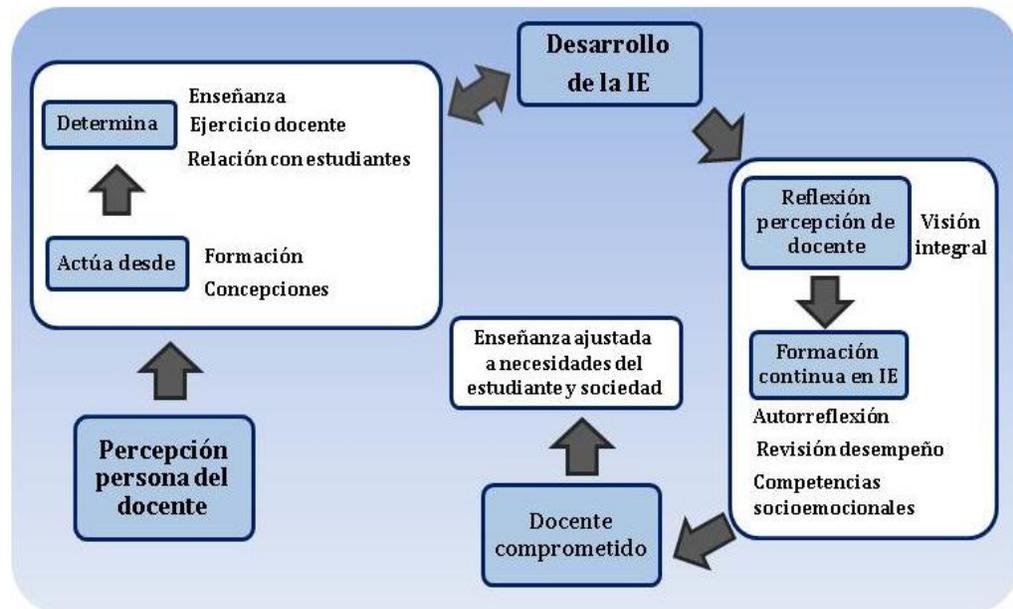
En síntesis, desde la investigación se concibe la inteligencia emocional del profesor universitario como un proceso iniciado de manera casual, que requiere ser desarrollado con mayor profundidad e incluido en la vida del docente. Para ello, es fundamental partir de la percepción del profesor como una persona con características y rasgos propios que resaltan su individualidad, quien actúa con base en la relación que establece, de manera consciente o no, entre sus concepciones y la formación alcanzada, elementos determinantes que muestra en la actuación en el aula, la selección del modelo para enseñar, las estrategias de enseñanza que aplica y la relación que establece con sus estudiantes, más allá de un perfil determinado como ideal por las teorías de aprendizaje.

Por tanto, resulta necesario motivar en el profesor la reflexión sobre su percepción de docente desde una visión más amplia, que incluya cada una de las dimensiones que lo conforman, pues todas confluyen en su actuación en el aula; tomando en cuenta los conocimientos sobre IE en su formación permanente, pues su desarrollo garantiza las competencias requeridas para gestionar tanto sus emociones como las de sus estudiantes, mantener la reflexión como estrategia de revisión de su desempeño, optar por un modelo de enseñanza ajustado a las necesidades de los estudiantes y de las demandas sociales.

A continuación se muestra la Figura 38, la cual representa la relación establecida entre los resultados emergentes que permitieron formar el constructo, los referentes teóricos y las teorías consideradas sobre el humanismo y la inteligencia emocional del docente universitario, de acuerdo con el criterio de la investigadora.

Figura 38.

**Constructo emergente sobre la IE del docente universitario.**



wwwbdigital.ula.ve

**Constructo emergente sobre la práctica pedagógica del docente universitario**

La práctica pedagógica del docente universitario es parte significativa del objeto de estudio de esta investigación, por lo cual la investigadora, partiendo de las unidades hermenéuticas que emergieron en el estudio y la interpretación de las teorías y referentes teóricos consultados, elabora un segundo constructo que se explica seguidamente.

El ejercicio del docente universitario inicia con la vocación, elemento fundamental que permite suponer que la docencia es su elección profesional; mostrada en la práctica pedagógica como insumo que impulsa su actuación y evidencia sus gustos, valores, pensamientos y expectativas. Además, dentro de las funciones que ejerce el profesor que enseña a nivel universitario destacó la investigación, considerada como el proceso que le permite formarse para mejorar su práctica pedagógica

El estudio demostró que el ejercicio docente que se lleva a cabo con vocación y compromiso resulta en satisfacción para el profesor, al recibir muestras significativas de afecto y agradecimiento por parte de sus estudiantes, desarrollando un vínculo afectivo que motiva al docente a continuar enseñando, independientemente de las condiciones

externas, como suele suceder con situaciones que involucran la parte emocional del ser humano. Así mismo, se evidenció que las emociones están presentes en el aula, ejerciendo una influencia en la práctica pedagógica que desarrolla el profesor; pues admitieron no saber manejar los sentimientos que les ocasiona el estrés y la frustración de experiencias propias, vividas fuera del salón de clase; reafirmando la necesidad de formación en inteligencia emocional por parte del profesor.

Para Espinosa (2014) el ejercicio docente es el conjunto de acciones que realiza el profesor durante el desarrollo de su actividad pedagógica y guarda estrecha relación con la calidad y eficiencia con que cumple sus labores, entre ellas: propiciar un ambiente de aula agradable, en el cual los estudiantes se sientan a gusto; mantener buenas relaciones interpersonales; preparar actividades de enseñanza que favorezcan la construcción de conocimientos y motivar al alumno a expresar sus pensamientos e ideas sin temor.

Por tanto, el profesorado no constituye un elemento neutro en el acto pedagógico que desarrolla cuando está en ejercicio, tanto en razón de la transmisión de contenidos culturalmente especificados (currículo), como por la manifestación de sus emociones y del impacto de éstas en los estudiantes. De esta manera, los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven influidos por la forma en que el profesor logra manejar sus propias emociones con respecto a sí mismo, su disciplina, su concepción del acto educativo, la percepción desarrollada por los alumnos a su cargo; por lo cual las actitudes que el profesor asuma durante su ejercicio docente, pueden contribuir o dificultar el aprendizaje por parte de los estudiantes (García, 2012).

Aunado a esto se tiene que el profesor universitario en su práctica pedagógica desarrolla un proceso didáctico particular, el cual contempla estrategias pedagógicas, recursos didácticos y apoyo en autores teóricos, con mayor o menor diversidad en función de la visión que posee el docente al respecto. La investigación permitió descubrir que ante la situación actual que vive la universidad en Venezuela los profesores han asumido diferentes posturas: unos han retomado estrategias y recursos antiguos como el pizarrón, el dictado, las transparencias y otros se siguen apoyando en recursos y estrategias actuales, como: videos en You Tube, mapas conceptuales, modelos anatómicos y láminas murales; a pesar de requerir para ello adaptaciones alternativas a su enseñanza; actitudes que reflejan cómo la dimensión personal y actitudinal del docente se manifiesta en su desempeño académico, favoreciendo o no,

transformaciones que flexibilizan y ajustan el proceso didáctico a las diferentes demandas que presenta el contexto.

De igual manera, la práctica pedagógica que despliega el docente en aula está permeada por una serie de acciones asociadas a las dimensiones personal y afectiva del ser humano, como son las características y valores que lo definen como persona, guiando su labor educativa desde percepciones, creencias y criterios propios. La motivación complementa estas acciones, aunque en este caso los profesores la muestran en términos académicos únicamente, es decir, como proceso valioso en el aprendizaje de sus estudiantes más no en su ejercicio profesional, reflejando carencias en el desarrollo de las competencias emocionales, puesto que la motivación propia es uno de los principios básicos de la IE que impulsa el autoconocimiento, la reflexión y la regulación de pensamientos, emociones y acciones.

En cuanto a la comunicación, es otro aspecto que caracteriza la relación establecida en el aula de clase, pudiendo cumplir diferentes funciones de acuerdo con el sentido que se le atribuya. En este caso, la comunicación es utilizada por todos los docentes como medio para intercambiar información y contenidos académicos; resaltando que en lo referente a aspectos personales del estudiante, algunos profesores mostraron empatía y disposición de escucha, lo que refleja cierto grado de comunicación afectiva, sin que esto signifique no requerir mayor desarrollo de las competencias socioemocionales por parte del profesor.

Ahora bien, la comunicación además de hacer referencia al área verbal incluye el lenguaje no verbal, aspecto directamente relacionado con el área emocional, pues sus manifestaciones: entonación de la voz, gestos, movimientos de las manos, contacto visual, entre otros; expresan un mensaje implícito cargado de emociones que pueden favorecer o interferir las relaciones entre los participantes de una clase. El estudio confirmó que el profesor a través del lenguaje no verbal (consciente o no), transmite mensajes a sus estudiantes que reflejan las expectativas y postura del profesor, condicionando la relación que se establece en el aula e inclusive el tipo de participación de los estudiantes.

Así mismo, la práctica pedagógica requiere de un ambiente para su desarrollo, en el cual los elementos externos e internos influyen en su constitución. Entre los elementos externos que destacaron en la investigación está la organización del aula, pues para propiciar una formación significativa esta debe ser iluminada, con buena ventilación, dotada de recursos que faciliten la enseñanza y con una distribución del

mobiliario que favorezca el contacto visual y el diálogo. La realidad evidenció que el docente universitario se enfrenta a aulas carentes de recursos e iluminación, con una distribución lineal de sus sillas manteniendo una estructura tradicional, aspecto que es omitido por el profesor, con lo cual denota la concepción de enseñanza que posee.

Con referencia a los elementos internos que caracterizan a un ambiente, se tiene que un clima de confianza propicia aprendizajes y relaciones significativas que motivan la formación integral. Su presencia se logra cuando el profesor a través de una enseñanza humana motiva la participación, comunicación y expresión de pensamientos y sentimientos sin temor a la crítica. Esto genera relaciones armónicas, base de una comunicación adecuada, de la construcción colectiva de conocimientos y el gusto por permanecer en aula, gracias a la percepción de satisfacción que se alcanza al pertenecer a un espacio basado en el respeto, la libertad, la colaboración y el compromiso. Otro elemento que aporta significancia al proceso formativo desde la conceptualización de la inteligencia emocional es el afecto, pues refleja identidad, disposición, empatía, respeto e inclusión; favoreciendo la formación humana y multidimensional.

La práctica pedagógica del profesor universitario mostró un ambiente caracterizado por un clima de confianza, relaciones armónicas y expresiones de afecto, aunque solo de forma incipiente; se infiere que esto es producto de la concepción que al humanizar la enseñanza se disminuye la calidad, exigencia y autoridad del profesorado. Por tanto, el docente debe estar formado en IE para que la práctica pedagógica lo refleje, a través de sus rasgos característicos: motivación, empatía, afecto, control de emociones, comunicación, entre otros; potenciando el desarrollo humano y holístico tanto de los aprendices como del profesor. Si bien, los docentes manifiestan experiencias puntuales en las cuales se aproximan a esta visión, ha sido de forma empírica, reconociendo ser estas de las buenas experiencias vividas en su desempeño como educadores.

En palabras de Páez (2015) la práctica pedagógica se debe entender como el acercamiento a comprender cómo se llega a ser el pedagogo que se es, lo cual remite a una práctica siempre singular y fáctica, a la vez que social, discursiva e históricamente situada; sin reducirse únicamente a la enseñanza y dentro del aula, más bien debe ser concebida como un proceso sobre el cual el docente reflexiona tanto de forma individual como colectiva para convertirlo en una noción metodológica y discursiva que le permita configurarse en el ámbito profesional, tomando en cuenta su subjetivación para

construirse, configurarse y constituirse como pedagogo al problematizar y transformar su existencia, su discurso, su saber y su realidad.

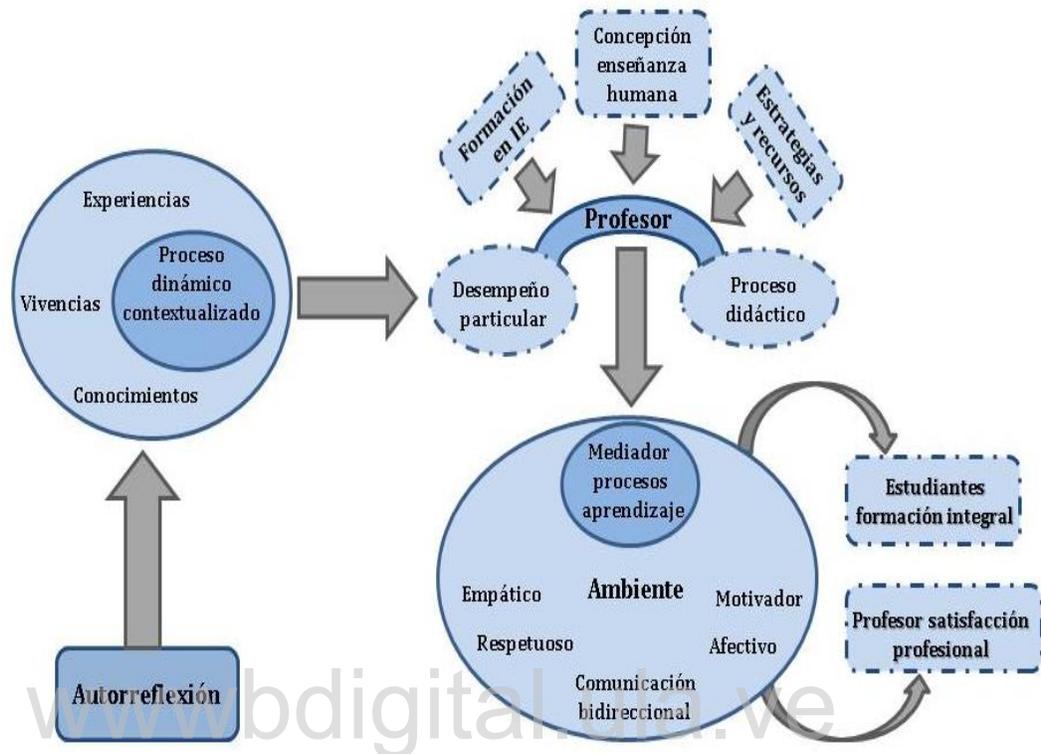
En un contexto que acentúa mayormente los resultados, el rendimiento evaluable y la competitividad, cobra sentido recuperar la educación vista como relación afectiva y humana, para lo cual el sano desarrollo emocional y afectivo de los docentes incide de forma significativa en este cometido, a través de la convivencia armónica positiva y el establecimiento de relaciones sociales empáticas y horizontales; creando condiciones para la participación y el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes. Para lograrlo, el profesor requiere considerar de la inteligencia emocional como un fundamento básico de su formación permanente y desarrollo profesional, pues la formación integral de seres más humanos se alcanza de manera gradual y bajo la guía de una persona que tenga desarrollada sus competencias socioemocionales (Pacheco-Salazar, 2017).

Esto significa que la práctica pedagógica del docente universitario debe ser concebida por el profesor como dinámica y contextualizada, en la cual confluyen conocimientos teóricos, experiencias y vivencias que a partir de la autorreflexión la configuran, ajustando su desempeño a cada nueva situación de enseñanza y reconociendo que contempla un proceso didáctico particular, caracterizado por diversidad de estrategias y recursos que el profesor relaciona y aplica de acuerdo con la necesidad de los estudiantes y en función de una concepción humana y multidimensional de la enseñanza. Para ello, se requiere a un profesor formado en IE, que medie procesos de aprendizaje dentro de un ambiente afectivo, empático, respetuoso, comprometido, motivador y con una comunicación bidireccional que propicie la preparación integral de los estudiantes y la satisfacción profesional del docente.

Este constructo se representa gráficamente a continuación en la Figura 39, la cual refleja la elaboración construida por la investigadora sobre la práctica pedagógica del docente universitario, a partir de los elementos desvelados en el estudio, relacionados con las teorías y referentes que los soportan.

Figura 39.

**Constructo emergente sobre la práctica pedagógica del docente universitario.**



### **Constructo integrador. La inteligencia emocional en la práctica pedagógica del docente universitario**

Una vez culminada la presente investigación y con base en el análisis explicativo de los resultados que emergieron, a partir de la información suministrada por los informantes clave, se elabora el presente constructo integrador; el cual representa una aportación teórica sobre la práctica pedagógica del docente universitario, desde la concepción propia del profesor y su percepción sobre la inteligencia emocional, con el propósito de generar una revisión reflexiva por parte del docente sobre el desarrollo de su práctica pedagógica, motivando mejoras y transformaciones hacia una visión más humana, integral y armónica que favorezca al docente, al estudiante y al contexto.

Por tanto, el docente se configura como el elemento central de la práctica pedagógica pues la desarrolla desde su integralidad, reflejando dominio disciplinar,

pericia pedagógica, conocimiento didáctico, concepciones, valores, rasgos de personalidad, creencias, intereses y emociones; todos aspectos que permean su desempeño académico y que requieren formación permanente.

Aunado a esto se tiene que frente a la realidad formativa que demanda el contexto en la actualidad, el profesor fundamentado en su criterio, aplica diversas estrategias para enseñar, las cuales pertenecen a más de una teoría, creando un modelo propio que fusiona concepciones, conocimientos, herramientas y recursos de manera flexible y que se modifica en función de las necesidades y expectativas que se presenten; tomando en cuenta la naturaleza humana del formador y del aprendiz, con el propósito de favorecer el desarrollo multidimensional e integral.

Así lo muestra García (2012) cuando afirma que el papel del profesor es clave en el proceso formativo, máxime si a través del aprendizaje se procura el promover habilidades cognitivas y emocionales que le permitan un desarrollo autónomo y permanente para ser utilizado en situaciones cotidianas y no solo en el ámbito educativo, ya que el maestro no enseña en abstracto, dejando de lado sus propias emociones y sentimientos sino que, ya sea de manera explícita o implícita, transmite los mismos en cada acto pedagógico que desarrolla.

En cuanto a la preparación del docente, resulta vital fortalecer la formación permanente, que incluya oportunidades de actualización en su área de estudio, en lo pedagógico y en lo didáctico; pero también permita el desarrollo personal, emocional y humano del profesor, a través de la formación en IE; la cual por medio de la autoconsciencia, autorreflexión, autoevaluación y autorregulación, propicie la revisión de su persona y desempeño, motivando la disposición a innovar en su práctica pedagógica de forma continua, gracias a que sus concepciones se transformen, amplíen y adapten producto de la reflexión y revisión integral del formador.

Este planteamiento lo respalda García (2012) al señalar que el paradigma de la educación racional centrada en el aprendizaje de contenidos e ignorando las dimensiones no académicas, particularmente las emociones, ha mostrado su agotamiento; ya que no se aprende lo que no se quiere aprender, no se aprende aquello que no motiva, y si algo no motiva se debe a que no genera emociones positivas que impulsen la acción en esa dirección. De igual manera, De la Torre y Tejada (2006) manifiestan que la inteligencia emocional y no la capacidad abstracta de razonar es realmente la que determina actos y decisiones importantes de la vida, pues es la que señala el éxito en las relaciones humanas y muchas veces también profesional,

permitiendo sacar provecho social de los aprendizajes, gobernando los actos de la vida diaria, sirviendo de base a muchas actuaciones creativas y aproximando la persona a la felicidad; gracias a su relación con la propia conciencia, armonía con sí mismo, con los otros e impulsando el equilibrio entre expectativas y logros.

En consecuencia, la práctica pedagógica adopta un modelo humano afectivo con un docente comprometido, cuyo desempeño refleja vocación y compromiso, pues comparte la visión formativa integral y la propicia en el aula, al crear un ambiente armónico y confiable en el cual la comunicación permite debates críticos, reflexivos y constructivos con diversidad de opiniones respetadas y valoradas; las emociones se asumen como parte fundamental de la persona, expresándose con libertad responsable y la práctica reflexiva favorece la transferencia de conocimientos, lo que convierte el aula en un espacio de formación nutritivo, holístico y agradable, más allá de ser solo un entorno para alcanzar la profesionalización.

Esta postura sobre la práctica pedagógica se apoya en lo que al respecto aduce Páez (2015) cuando expone cómo la práctica pedagógica debe poder enfrentar la reproducción en el sistema educativo, la visión tecnocrática en los modelos educativos y la subvaloración del quehacer docente a partir de un enfoque hermenéutico-reflexivo que permita construir conocimiento, potenciar programas de formación y desarrollo profesional basado en la reflexión, la crítica y la transformación que posibilitan la adopción de una perspectiva emancipadora, la implementación de la reflexión teórico-práctica y el uso de estrategias alternativas con significancia.

Sin embargo, aclara la autora, la simple inclusión de actividades que teóricamente propicien la reflexión y la innovación no aseguran por sí solas un cambio significativo en las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los profesores. Es decir, la reflexión y la innovación en la práctica pedagógica no aparecen espontáneamente; se provocan, se suscitan y se avivan, entre otras cosas, al renovar las instituciones formadoras, al definir el papel del formador de formadores, al mejorar las propuestas curriculares y al diseñar un sistema integral de desarrollo del profesional.

Ahora bien, el contexto en el cual el profesor desarrolla su práctica pedagógica también tiene significancia al momento de conceptualizarla. En este caso, la universidad descrita como una institución formativa con reconocimiento social, prestigio e influencia positiva, necesita innovar en materia curricular para adaptar sus lineamientos educativos a la sociedad contemporánea y poder seguir dando respuestas a las necesidades sociales. Así, la universidad a partir de contar y formar desde una

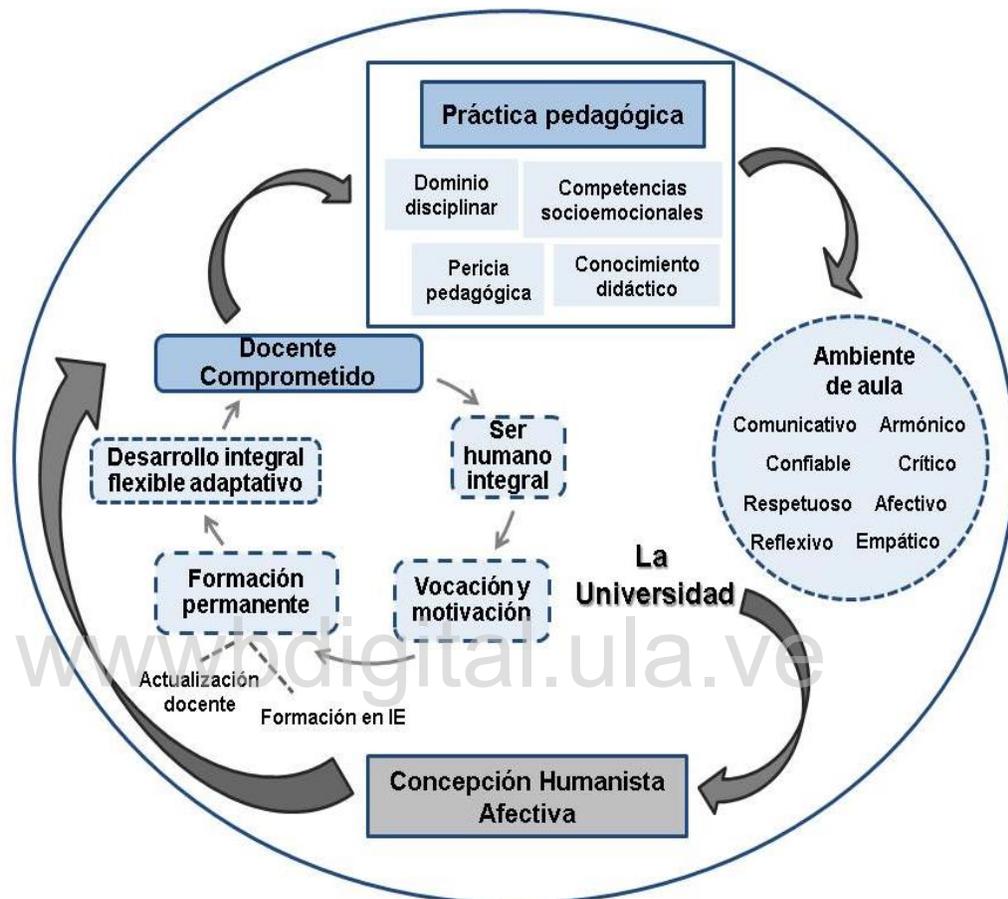
concepción humanista afectiva, que parta del docente como elemento primordial para implementar las innovaciones curriculares en su práctica, desde la convicción de esa necesidad, propia de la adaptación de sus concepciones, más que por imposición de la institución; le garantiza a la universidad permanecer como la encargada de la formación competente que demanda el contexto presente.

Esto significa que la inteligencia emocional en la práctica pedagógica del docente universitario presenta como elemento primario al profesor, concebido como un ser humano e integral que se desempeña con vocación y motivación, producto de su dominio disciplinar, pericia pedagógica, conocimiento didáctico, competencias socioemocionales y concepciones cónsonas con la realidad contemporánea. Además, construye un modelo de enseñanza humano afectivo que fusiona diversas teorías, estrategias y recursos aplicables, de manera flexible y modificable en función de su desarrollo integral y el de sus estudiantes, producto de la formación permanente que resalta la actualización disciplinar, didáctica y pedagógica a la par de formar en IE, impulsando el desarrollo personal del profesor a través de la reflexión y autoconsciencia, lo que refleja en su práctica pedagógica, con un docente comprometido gracias a percibir la formación desde lo humano afectivo.

Por ello, facilita en el aula un ambiente confiable, respetuoso, comunicativo, reflexivo, afectivo, armónico y empático, que resalta la construcción del ser humano, enmarcada en una institución reconocida por su labor formadora. Así, la universidad desde una concepción humanista afectiva con lineamientos curriculares que respalden esta visión y cuya prioridad sea formar al docente en este modelo, consolida su competencia como institución al servicio de la sociedad, respaldando la concepción de educación que tiene el profesor, la cual a su vez es compartida por el estudiante y por el contexto.

Figura 40.

*Constructo integrador. La IE en la práctica pedagógica del docente universitario.*



## **CAPÍTULO VI**

### **REFLEXIONES FINALES**

A continuación se muestran las ideas concluyentes, así como futuras investigaciones posibles, basadas en los hallazgos obtenidos una vez desarrollada la presente investigación.

Resulta oportuno señalar que la investigación se enmarcó en la metodología cualitativa, por ser el paradigma adecuado para acercarse al objeto de estudio y así, desde la información dada por los propios docentes interpretar sus percepciones y concepciones sobre la inteligencia emocional en el desarrollo de la práctica pedagógica que realizan en la cotidianidad.

Del análisis de los datos obtenidos a partir de las entrevistas y observaciones de aula realizadas a los profesores informantes, emergieron 2 (dos) categorías: el docente y la universidad, estas a su vez confluyeron en una categoría central denominada la inteligencia emocional en la práctica pedagógica del docente universitario, la cual reúne una serie de relaciones e interpretaciones que iniciaron como datos aportados directamente por los profesores, estos se agruparon por códigos, a su vez se relacionaron en dimensiones, que formaron subcategorías, categorías y la categoría central; todas como parte de un proceso reflexivo e interpretativo que muestra durante su desarrollo mayor complejidad, a la luz de la cosmovisión de los informantes, el análisis de la investigadora y el aporte de los referentes teóricos que soportan la construcción realizada, la cual a su vez permitió desvelar aspectos que iniciaron como incógnita en esta investigación.

En cuanto a los conocimientos sobre inteligencia emocional que tienen los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira, primer objetivo específico de esta investigación, se puede afirmar que en su mayoría desconocen a qué hace referencia esta teoría y aquellos que mostraron tener alguna información al respecto, fue obtenida de manera puntual a través de una conferencia, lectura o charla, más no por haber recibido formación al respecto. Esto significa que la IE no está incorporada en la formación inicial del futuro docente, a pesar de los lineamientos que desde hace unos años la UNESCO ha dictado al respecto, en los cuales resalta la educación como factor indispensable para conseguir la paz, el desarrollo de las personas y de la sociedad, a través de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser; aspectos que demandan el desarrollo de competencias cognitivas, sociales, emocionales y motoras que puede alcanzarse por medio de la formación en inteligencia

emocional; hallazgo que coincide con el estudio de Vivas (2005), realizado en este mismo contexto, en el cual se diagnosticó que la IE no forma parte del diseño curricular de la carrera de educación.

Además de esto, quedó de manifiesto que el conocimiento sobre la IE tampoco es un interés propio del profesor, como para ser tomado en cuenta en su formación permanente, por lo cual evidencia competencias socioemocionales poco desarrolladas, siendo esto una interferencia en su desempeño como profesor universitario, bajo una visión diferente a la tradicional.

Sin embargo, los profesores manifestaron, a través de sus verbalizaciones reconocer la importancia que tendría la inteligencia emocional en su formación pedagógica, partiendo de la contribución que puede hacer a su persona y en consecuencia a su desempeño profesional; con lo cual se da respuesta al tercer objetivo específico del estudio, tomando en cuenta que aprender a identificar, regular y expresar las emociones, permite la autoevaluación desde la reflexión, mejorando su bienestar personal y favoreciendo la relación que se establece en el aula, la satisfacción al enseñar y la incorporación de las experiencias socioemocionales en la formación integral de los estudiantes e inclusive del profesor.

La necesidad de utilizar la IE en el proceso educativo se evidencia en la investigación, pues parte de sus componentes son primordiales para mediar la enseñanza y favorecer el aprendizaje. Elementos como la motivación, la comunicación, el clima de confianza, la relación armónica, el desarrollo emocional y el control de la influencia emocional, son aspectos que pueden potenciar o interferir en el desarrollo integral y la formación autónoma, dependiendo de cómo sean incorporados en la dinámica de la clase; quedando en evidencia en este estudio, que los profesores de la ULA Táchira carecen de la pericia necesaria para utilizar estos elementos como enriquecedores de la formación integral de los futuros docentes, pues no han alcanzado la propia. Por ello, los profesores requieren formación en IE, tal como señalan los teóricos sobre el tema cuando afirman que esta permite conocerse, respetarse, asumir actitudes positivas, escuchar y entender a otros, relaciones de confianza y espacios afectivos a pesar de tener intereses, pensamientos, opiniones o emociones diferentes; potenciando competencias socioemocionales, cognitivas y motoras para el aprendiz al mismo tiempo que un espacio enriquecedor para el profesor, lo que aumenta su identidad, pertinencia y disfrute hacia la labor docente.

Por su parte, al analizar el desarrollo de la inteligencia emocional en la práctica pedagógica de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira, cuarto objetivo específico de la presente investigación, se pudo comprobar que es producto de su experiencia de vida, aplican algunos de los principios básicos de la IE durante su desempeño, tales como la autorreflexión, la autoevaluación, la autorregulación y la empatía, aunque de manera intermitente. Parte de los docentes evalúan su desempeño al finalizar una unidad curricular y califican de satisfactorias aquellas experiencias en las cuales sus estudiantes demuestran afecto, agradecimiento hacia su persona y hacia el conocimiento compartido.

No obstante, este no es el resultado alcanzado por todos, ya que una parte significativa de los profesores de la ULA Táchira permanecen con un modelo de enseñanza enmarcado en lo tradicional, lo que interfiere con el desarrollo integral de las competencias del aprendiz, pues la primacía de la actuación está en el profesor, reforzando las relaciones jerárquicas, la comunicación unidireccional, el seguimiento de instrucciones y la memorización de contenidos.

Alcanzar una práctica pedagógica universitaria afectiva y humana, la cual se ajusta más a las demandas formativas de la sociedad contemporánea depende del profesor, pues la práctica pedagógica es producto de la construcción particular de cada docente a partir de su cosmovisión, lo que implica que para observar cambios significativos en el ejercicio diario del profesor universitario, se hace necesario a la par de innovar los lineamientos curriculares vigentes, lograr modificaciones en las concepciones del docente, hecho posible a partir de la autoevaluación, autorreflexión y autoconocimiento, es decir, desarrollando sus competencias socioemocionales.

Así mismo, al conocer las concepciones que tienen los informantes del estudio sobre su práctica pedagógica, se pudo dar respuesta al quinto objetivo específico de la investigación, describir cuáles son los pensamientos del docente de la Universidad de Los Andes Táchira sobre su práctica pedagógica; concluyendo que la vocación está identificada y reflejada como parte de su ejercicio docente, lo que les permite permanecer en la labor formativa a pesar de las circunstancias desfavorables que vive el docente y la universidad actualmente en Venezuela. Además, reconocen que la labor del profesor universitario no está circunscrita de manera exclusiva a la enseñanza, resaltando la investigación como actividad que complementa su desempeño, con mayor o menor implicación dependiendo de cada profesor.

Para llevar a cabo su práctica pedagógica el profesor construye un perfil docente con base en los modelos teóricos que existen al respecto, lo observado en sus formadores mientras fue estudiante, su experiencia en aula y las demandas socioculturales presentes, el cual acompaña de un proceso didáctico con características diferentes entre ellos, pues algunos profesores permanecen aplicando estrategias y recursos tradicionales en su cotidianidad, mientras que otros demuestran innovación, actualización, diversidad e inclusión que los aproxima más a la enseñanza actual.

Por tanto, los teóricos afirman que la práctica pedagógica permite utilizar el proceso didáctico como marco referencial para evaluar y ajustar el desempeño del profesor en relación con la sociedad y la cultura, hecho que se muestra de forma incipiente en la presente investigación, quedando en evidencia la necesidad de modificar la práctica pedagógica universitaria, para enmarcarla más en un modelo de enseñanza y un proceso didáctico basados en la interacción dinámica, que incluya las dimensiones cognitiva, emocional y social, las teorías de aprendizaje, las tendencias pedagógicas, las características del profesor y del estudiante, favoreciendo así la construcción colectiva de conocimientos, el desarrollo integral de los aprendices y la satisfacción del profesor.

Con respecto a la revelación de las concepciones que tienen los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira sobre el desarrollo de su inteligencia emocional, segundo objetivo específico de la investigación, se concluye que los profesores tienen una concepción de docente, enseñanza y estudiante que subyacen en su ejercicio docente, particulares en cada uno, pues son el resultado de una formación que abarca muchos más elementos que los recibidos en la preparación académica, más no muestran a la IE como parte de estas. Sin embargo, en su práctica pedagógica no solo está presente el dominio disciplinar, la pericia pedagógica y el conocimiento didáctico que posee, está presente su persona a través de sus creencias, características, valores, intereses y emociones, siendo innegable su influencia en la actividad académica, aunque sin estar conscientes de ello.

Si bien, las concepciones sobre el desarrollo de la inteligencia emocional no se revelaron en los profesores informantes, se interpreta es consecuencia de la poca formación en esta área; no obstante, si emergieron las concepciones que acompañan la vida de estos docentes análogamente a como lo plantean los teóricos, al señalar que un profesor actúa guiado por sus esquemas, los cuales dirigen su actuación sin analizarlos, ni construirlos con deliberada consciencia. En otras palabras, el docente fundamenta su

actuación en significados que adquiere de manera explícita durante su formación y otros que son resultado de experiencias repetidas, por lo que cualquier innovación que se le proponga, para que sea efectiva debe impactar sus concepciones.

En consecuencia, construir una aproximación teórica fundamentada en los conocimientos, concepciones y características sobre la inteligencia emocional que subyacen en la práctica pedagógica de los docentes de la Universidad de Los Andes Táchira, da respuesta al sexto objetivo específico de la presente investigación y es al mismo tiempo su aportación central, pues refleja la integración de los hallazgos obtenidos con la investigación y una alternativa para el docente universitario de evaluar, reflexionar, comprender y adaptar sus concepciones, mientras desarrolla una práctica pedagógica más satisfactoria para su persona y ajustada a las demandas de formación de la sociedad contemporánea.

### **Investigaciones futuras**

En el proceso de desarrollo de una investigación surgen incógnitas que no pueden ser abordadas en el estudio, aunque si se convierten en investigaciones factibles al culminar la presente. En este caso, a continuación se muestran posibles estudios a considerar relacionados con la inteligencia emocional y con la práctica pedagógica del docente universitario.

- La inteligencia emocional en la formación permanente del docente universitario.
- La inteligencia emocional como construcción colectiva en el aula universitaria.
- La inteligencia emocional como modelo de enseñanza universitaria.
- La inteligencia emocional como estrategia formadora del docente comprometido.
- Construcción de la práctica pedagógica desde la concepción humanista afectiva.

## REFERENCIAS

- Aizpuru, M. G. (2008). La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. *Acta Universitaria*, 18, 33-40. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41601804>
- Alonso, J. A. y López, G. (1999). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coords.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. (p. 35-57). AULA XXI, Santillana
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza . Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor
- Aramburuzabala, P. Hernández-Castilla, R. y Ángel-Uribe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*. 17 (3), 345-357. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527020>
- Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Labor
- Baena, G. (2012). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil: guía para padres y maestros*. Editorial Trillas
- Barrero, F., y Mejía, B. S. (2005). La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas. *Acta Colombiana de Psicología*. 8 (2), 87-96. <https://goo.gl/4LnTcJ>
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. 13 (1), 35-56. <https://goo.gl/zprryK>.
- Beauport, E. y Díaz, A. S. (1995). *Las tres caras de la mente. Orquesta tu energía con las múltiples inteligencias de tu cerebro triuno*. Editorial Galac
- Becerril, S. R. (2001). *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*. Plaza y Valdés
- Beltrán, J. A. (1993). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Síntesis
- Berbaum, J. (1982). *Etude systématique des actions de formation*. [Estudio sistemático de acciones de entrenamiento]. Presses Universitaires de France
- Betina, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*. XII, 159-182. <https://goo.gl/WuekJh>
- Bishop, S. (2000). *Desarrolle su asertividad*. Gedisa

- Blázquez, F. y Lucero, M. (2002). Los medios y recursos en el proceso didáctico. En Medina, A. M. y Salvador, F. (Comps.) *Didáctica General*. (183-213). Prentice Hall
- Bruce, J. y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Gedisa
- Camacho, P., Camacho, P. y Camacho, P. (2013). Diseño de un plan de capacitación basado en inteligencia emocional para el personal docente de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM). *Revista Rcieg*. 4 (1), 138-154. [http://www.grupocieg.org/archivos\\_revista/4-1-9%20\(138-154\)%20Camacho%20Paymir%20rcieg%20agosto%202013\\_articulo\\_id1](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/4-1-9%20(138-154)%20Camacho%20Paymir%20rcieg%20agosto%202013_articulo_id1)
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M.C., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*. 7, 79-112. <https://goo.gl/QRLJHm>
- Cantón, I. y Téllez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación*. 13 (1), 214-226. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69545978019>
- Castañeda, L. A. y Perafán, G. A. (2015). El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. *Pensamiento, Palabra y Obra*. 14, 8-21. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/3294>
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesor en educación superior. Desarrollo curricular y evaluación*. (Vols I, II). Mc Graw Hill
- Castro, E., Peley, R. y Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*. 12 (3), 591-595. [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1315-95182006000300012&script=sci\\_abstract](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1315-95182006000300012&script=sci_abstract)
- Castro, P. (2016). El maestro desde lo emocional como posibilitador del aprendizaje en la configuración de sujetos en el aula. *Revista E-ikon*. 3 (1), 43-48. <https://app.eam.edu.co/ojs/index.php/eikon/article/view/122/228>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*. 14 (1), 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Claxton, G. (2001). Aprender. *El reto del aprendizaje continuo*. Paidós Ibérica
- Comisión Nacional de Currículo. (2010). *Orientaciones para la Transformación Curricular Universitaria del Siglo XXI*. Núcleo de Vicerrectores Académicos.

[https://nanopdf.com/download/viii-reunion-nacional-de-curriculo-y-ii-congreso-internacional-de\\_pdf](https://nanopdf.com/download/viii-reunion-nacional-de-curriculo-y-ii-congreso-internacional-de_pdf)

- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2008). Cartagena, Colombia. <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>
- Contreras, M. y Contreras, A. F. (2012). Práctica pedagógica. Postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Heurística. Revista Digital de Historia de la Educación*. 15, 197-220. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/heuristica/article/view/14642>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Mc Graw Hill
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research. Meaning and Perspective in the Research Process*. [Los fundamentos de la investigación social. Significado y perspectiva en el proceso de investigación] SAGE Publications
- Chacín, M. y Padrón, J. (1994). Investigación y Docencia. Publicaciones del Decanato de Postgrado, USR. <https://dorysmalleyne.wordpress.com/2016/06/21/que-es-teoria-jose-padron-g-en-chacin-m-y-padron-j-1994-investigacion-y-docencia-cara-cas-usr>
- Chacón, M. A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *EDUCERE*. 12 (41), 277-287. [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102008000200007&script=sci\\_abstract](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102008000200007&script=sci_abstract)
- Chacón, M. A. y Escobar, N. (2013). Planificación por proyectos y mediación en el aula de clases. En Izarra, D. A. y Ramírez, R. (Comps.). *Docente, enseñanza y escuela*. (p. 87-126). Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Chanto, C. L. y Durán, M. (2014). Humanismo educativo en la sociedad del conocimiento. *Revista Nuevo Humanismo*. 2(1), 25-36. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/nuevohumanismo/article/view/6390>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO. <https://goo.gl/4sa1kC>
- De Arruda, P. (1998). *Didáctica y práctica de la enseñanza*. Mc. Graw Hill
- Del Rincón, D., Arnal, J., La Torre, A y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson
- De la Torre, S. y Tejada, J. (2006). La dimensión emocional en la formación universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 10 (2), 1-22. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART3.pdf>

- Díaz, A. (2013). Las redes educativas, camino para la formación docente. En Izarra, D. A. y Ramírez, R. (Comps.). *Docente, enseñanza y escuela*. (p. 157-184). Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Díaz, A. (2006). *El docente y los programas de estudio*. Bonilla Artigas Editores
- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente, algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*. 64, (73-98). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a05.pdf>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. (2ª ed.). Mc Graw Hill
- Díaz Quero, V. (2004). *Curriculum, investigación y enseñanza en la formación docente*. Universidad Pedagógica Experimental
- Díaz Quero, V. (2013). La reflexión epistemológica en la práctica pedagógica como entidad reveladora de la formación docente. En Izarra, D. A. y Ramírez, R. (Comps.). *Docente, enseñanza y escuela*. (p. 21-38). Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Dubois, M. E. (2011). Actividad educativa y formación del docente. *Legenda*. 15 (12), 80-91. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/731>
- Duhalde, M. A. (1999). *La investigación en el aula. Un desafío para la formación docente*. Novedades Educativas
- Duque, P. A., Vallejo, S. L. y Rodríguez, J. C. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* [Tesis de maestría no publicada, Universidad de Manizales, Colombia]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>
- Escalante, E. I. (2010). *Burnout en docentes. Una aproximación a la situación de profesores de escuelas primarias públicas de México* [Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada, España]. <https://goo.gl/ux5U76>
- Escobar, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*. 8 (marzo/agosto). <https://www.redalyc.org/pdf/4990/499051499006.pdf>
- Equipo Pedagógico CEP Tenerife Sur (2016). Modelos de Enseñanza. *El Bucio, Revista Digital del CEP Tenerife Sur*. 21, 18-24. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/137005>

- Espinosa, G. F. (2014). *Desempeño docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel de Educación Básica Superior del Centro Educativo Colegio de Bachillerato Ciudad de Portovelo, provincia de El Oro, en el año lectivo 2013-2014* [Tesis de grado no publicada, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador].  
[http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/11373/1/Espinosa\\_Galarza\\_Gina\\_Fabiola.pdf](http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/11373/1/Espinosa_Galarza_Gina_Fabiola.pdf)
- Espinoza-Freire, E. E., Tinoco-Izquierdo W. E. y Sánchez-Barreto, X. R. (2017). Características del docente del siglo XXI. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*. 14 (43), 39-53.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6210816.pdf>
- Espinoza, N. y Pérez, M. C. (2003). La formación integral del docente universitario como una alternativa a la educación necesaria en tiempos de cambio. *FERMENTUM. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*. 13 (38), 483-506.  
<https://www.redalyc.org/pdf/705/70503805.pdf>
- Esquea, O. (2017). Sentidos de la práctica pedagógica en la formación docente. Caso Facultad de Educación: Universidad del Atlántico. *Praxis*. 13(2), 167-176.  
<http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2359>
- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*. 5 (1), 2-17. [https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/en\\_e\\_art4.pdf](https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/en_e_art4.pdf)
- Esteves, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1 (9), 1-10. <https://goo.gl/LrmxSy>
- Extremera, N.; Rey, L. y Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Revista padres y maestros*. 368, 65-72. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7525>
- Fandiño, Y. J. (2011). La educación universitaria en el siglo XXI: de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*. 55 (3), 1-10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1589>

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*. 12(2-3), 139-153. [https://www.researchgate.net/publication/230886996\\_La\\_investigacion\\_de\\_la\\_inteligencia\\_emocional\\_en\\_Espana](https://www.researchgate.net/publication/230886996_La_investigacion_de_la_inteligencia_emocional_en_Espana)
- Fernández-Berrocal, P. y Ruíz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación en psicología de la educación*. 6 (2), 421-436. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>
- Ferreres, V.S. y Barrios, R. (1999). El desarrollo profesional de los docentes de Infantil, Primaria y Secundaria. En Ferreres, V.S. e Imbernón, F. (Coords.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. (p. 167-200). Síntesis
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Mc Graw Hill
- Frankl, V. (1979). *El hombre en busca de sentido*. Herder Editorial
- García, E. (2017). Formación del profesorado en educación emocional: diseño, aplicación y evaluación [Tesis doctoral no publicada, Universitat de Bracelona, España]. [https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/454728/EGN\\_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/454728/EGN_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*. 36 (1), 1-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- García, J., Fernández, E. J., Rodríguez, D. y Torrero, I. (2013). Necesidades formativas en competencias socioemocionales en el cuerpo docente. *E-motion, Revista de Educación, Motricidad e Investigación*. 1, 128-143. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4707706>
- García, M y Giménez, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*. 3 (6), 43-52. <https://goo.gl/cfwN1n>
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica
- Gil-Olarte, P., Brackett, M. A. y Palomera, R. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*. 341, 687-704. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165292>

- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. (9ª ed.). Morata
- Gimeno, J. (2011). El docente como servidor social. En Rosemberg, D. Comp.). *Cuadernos de discusión # 2 ¿Cómo se forma a un buen docente?* UNIPE: Editorial Universitaria
- Gimeno, J. y Pérez, A. I. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. (3ª ed.). Morata
- Godoy, M. E. y Campoverde, B. J. (2016). Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje. Casos: Argentina, Colombia y Ecuador. *Sophia*. 12 (2), 217-231. <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n2/v12n2a06.pdf>
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Javier Vergara Editor
- Gómez, J., Galiana, D. y León, D. (2000). *¿Qué debes saber para incrementar tu empleabilidad?*. Editorial Universidad Miguel Hernández
- Gómez, I. y Luciano, M. C. (2000). Autocontrol a través de reglas que alteran la función. *Psicothema*. 12 (3), 418-425. <http://www.psicothema.com/pdf/351.pdf>
- González, A. y González, M. C. (2000). La afectividad en el aula de clase. *Colombia Médica*. 31(1), 55-57. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28331111>
- González-Urbaneja, I. (2011). La inteligencia. *La página de los jueves. Bitácora médica*. 160, 1419-1428. <https://goo.gl/x7qomv>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. En Denman, C. y Haro, J. (Comps.). El colegio de Sonora. <https://goo.gl/SbAzJw>
- Gurdían-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. PrintCenter
- Guzmán, G. y Oviedo, L. C. (2009). *Inteligencia emocional y procesos pedagógicos*. Editorial Universidad Nacional de Colombia
- Hernández, I., Recalde, J. y Luna, J. A. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 11(1), 73-94. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144226005>
- Hernández, R. (2002). *La Formación Permanente del Profesorado Desde los Centros Educativos: un enfoque que vincula teoría y práctica*. Ediciones del Rectorado Universidad de Los Andes

- Imbernón, F. (1999). El desarrollo profesional del profesorado de Primaria. *Revista de Educación*. XXI (1), 59-68. <https://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=201088>
- Imbernón, F. (2000, junio). La formación docente del profesorado universitario entre la realidad, el deseo y la utopía. En *I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación* [Congreso realizado en Barcelona, España]
- Jeffrey, A. (1992). *Las Teorías Sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*. Gedisa
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Narcea Ediciones
- Jiménez, A. B. y Correa, A. D. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de investigación educativa*. 20 (2), 525-548. <http://revistas.um.es/rie/article/view/99051>
- Juárez, F. J. (2016). *Dimensiones afectivas de la docencia, en el logro de aprendizajes significativos en estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en inglés como lengua extranjera, en la FAREM- Estelí, periodo 2015* [Tesis de Maestría no publicada, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. <http://repositorio.unan.edu.ni/2766/>
- Kuhn, T. (1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. (7ª ed.). Breviarios del Fondo de Cultura Económica
- Levinas, E. (2000). *La huella del otro*. Trillas
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial Extraordinaria 5.929, Venezuela, 17 de agosto de 2009
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13 (4), 43-51. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570004.pdf>
- Londoño, G. (2015). La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte. *Itinerario Educativo*. 29 (66), 47-85. [https://www.researchgate.net/publication/308044541\\_La\\_docencia\\_universitaria\\_realidad\\_compleja\\_y\\_en\\_construccion\\_Miradas\\_desde\\_el\\_estado\\_del\\_arte](https://www.researchgate.net/publication/308044541_La_docencia_universitaria_realidad_compleja_y_en_construccion_Miradas_desde_el_estado_del_arte)
- López, J. I. (2009). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*. 356 (septiembre-diciembre), 279-301. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356\\_12.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_12.pdf)

- López, M. B., Arán, V. F. y Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 32 (1), 37-51. [researchgate.net/publication/274300936\\_Empatia\\_desde\\_la\\_percepcion\\_automatica\\_hasta\\_los\\_procesos\\_controlados](https://www.researchgate.net/publication/274300936_Empatia_desde_la_percepcion_automatica_hasta_los_procesos_controlados)
- Lopes, H. A. y Blázquez, F. (2012). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de Enseñanza Básica. *La formación del profesorado: una perspectiva múltiple* 15, (4), 29-42. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/174791>
- Luzardo de Zschaeck, L. I. (2010). *El arte de enseñar con clase. Tiempo para Guille*. (9ª ed.) Editorial SIAP
- Maduro, I. y Rietveldt de Arteaga, F. (2009). Competencias del gerente educativo en el desarrollo de la Práctica pedagógica del docente de educación básica. *REDHECS*. 6 (4), 41-57. <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/68>
- Manrique, B., Pérez, M. y Palma, J. (2009). Inteligencia emocional y el rol mediador del docente en aula. *Impacto científico*. 4 (1), 89-113
- Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. EUB
- Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama
- Martínez, G. (2005). *Programa para el desarrollo de la inteligencia emocional*. Colombia: Zamora Editores
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte de la Metodología Cualitativa*. Trillas
- Martínez, M. (2004). *La psicología humanista*. Trillas
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*. 27(2), 07-33. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200002](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002)
- Martínez, N. (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula*. 1-19. <https://www.um.es/docencia/nicolas/menu/publicaciones/propias/docs/enciclopediaDidacticaRev/modelos.pdf>
- Martínez Boom, A. y Unda, M. P. (1995). Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación. *Revista Colombiana De Educación*. 31, 1-11. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5386>
- Martínez Boom, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta educativa*. 45 (25), 34-49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403047128005>

- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de docencia universitaria*. 10 (2), 299-318. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6109>
- Mauri, T. (1997). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan contenidos escolares?. La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En Coll. C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. (p.65-100). GRAÓ
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. [Desarrollo Emocional e Inteligencia Emocional. Implicaciones educativas]. Basic Books
- Mendoza, E. Y., Tachong, L., Ballesteros, E.Y. y Álvarez, G. R. (2017). Impacto de la afectividad docente en el desempeño académico del estudiante. *Didascalía: Didáctica y Educación*. 8 (2), 87-98. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/610>
- Miras, M. (1997). Un punto de partida para el aprendizaje de los nuevos contenidos: los conocimientos previos. En Coll. C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. (p. 47-63). GRAÓ
- Moreno, T. (2009). La enseñanza universitaria: Una tarea compleja. *Revista de la Educación Superior*. XXXVIII (151), 115-138. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n151/v38n151a7.pdf>
- Morse, J. (1994). *Disseminating Qualitative Research*. [Difundir la investigación cualitativa] Sage
- Moreira, M. A. (2012). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Editorial Visor
- Mortiboys, A. (2016). *Cómo enseñar con inteligencia emocional. Guía paso a paso para profesionales de educación media superior, superior y postgrado*. Grupo Editorial Patria
- Mórtigo, A. y Rincón, D. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos. *Revista Redipe* 7(2), 104-113. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/432>
- Muñoz, J. y Sahagún, M. (2017). *Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti 7. Manual de uso*. <http://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.pdf>
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*. 42 (1), 104-110. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87050902008>

- Páez, R. M. (2015). *Práctica y experiencia. Claves del saber pedagógico docente*. Ediciones unisalle
- Palacios, J. (2007). *La educación en el siglo XX .La crítica antiautoritaria [Ferrer, Neill, Rogers, Lobrot, Oury, Vásquez]*. (3ª ed.). Editorial Laboratorio Educativo
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*. 12 (2), 145-153. <http://www.aufop.com>
- Pamplona, J., Cuesta, J.C. y Cano, V. (2018). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista Eleuthera*. 21, 13-33. <http://www.scielo.org.co/pdf/eleut/v21/2011-4532-eleut-21-00013.pdf>
- Parra, D. M. (2003). Manual de estrategias de enseñanza y aprendizaje. SENA. <https://www.ucn.edu.co/Biblioteca%20Institucional%20Cemav/AyudaDI/recursos/ManualEstrategiasEnsenanzaAprendizaje.pdf>
- Patiño, L. (2006). La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes. *Pedagogía y Saberes*. 24 (enero-junio), 27-31. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6770>
- Payá, M. (1992). El autoconocimiento como condición para construir una personalidad autónoma y moral. *Comunicación, lenguaje y educación*. 15, 67-76. <https://goo.gl/a77t4r>
- Peña, C. (2016). Perfil de un docente eficiente en el siglo XXI. *Dialéctica*. 12 (2), 35-56. <https://goo.gl/QfmcPS>
- Pérez, A. (1994). *¿Es posible educar hoy en Venezuela?: Una nueva política educativa*. San Pablo
- Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata
- Pérez, D. D., Betancourt, E., Silveira, Y. y Loza, C. (2016). Pedagogía o educación afectiva: necesidad impostergable en las universidades ecuatorianas. *Revista científica interdisciplinaria Investigación y Saberes*. V, 34-43. <https://goo.gl/R8q4gv>
- Pernía, D. C. (2014). *Práctica pedagógica en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática en la formación de docentes integradores de la ULA Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez"-Táchira* [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Bolivariana, San Cristóbal, Venezuela
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva*. GRAÓ

- Perrenoud, P. (2009). *Diez competencias para enseñar. Invitación al viaje*. GRAÓ
- Pestana, N. (2003). Nuevas visiones sobre la formación docente: el caso de la reestructuración de un programa de actualización de los profesores universitarios. *Educere*. 6 (21), 46-53
- Pirowicz, D. (2010). *El humor en los procesos de enseñanza-aprendizaje* [Tesis de Maestría no publicada, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, Argentina]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/3381/3/>
- Porlán, R. (2000). *Constructivismo y Escuela*. Diada Editora
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. GRAÓ
- Prieto, A., zambrano, E., Castillo, R. y Fernández, R. (2009). Ofertas académicas de formación en Venezuela fundamentadas en ética y valores para el docente universitario. *Impacto científico*. 4 (1), 29-55
- Ramos, G. (2016). La dimensión axiológica de la formación del ingeniero. Un reto frente a la globalización neoliberal. *Revista Electrónica, Humanidades, Tecnología y Ciencia*. 15, 1-11. <https://goo.gl/3enCHg>
- Reales, L. J., Arce, J. A. y Heredia, F. A. (2008). La organización educativa y su cultura: una visión desde la postmodernidad. *Laurus*. 14 (26), 319-346. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491016>
- Rivadeneira, L., Rivera, D., Sedeño, V., López, C. y Soto, E. (2016). La capacitación del profesorado universitario. *Tendencias pedagógicas*. 28, 45-54. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/3733>
- Rietveldt, F., Fernández, O. y Luquez, P. (2009). Inteligencia emocional y competencias del docente universitario. *Revista ciencias de la educación*. 19 (34), 126-143. <https://goo.gl/GA3TEp>
- Ríos, P. (2004). *La aventura de aprender*. (4ª ed.). Cognitus
- Ríos, P. (2006). *Psicología. La Aventura de Conocernos*. Textos
- Rivas, F. E. (2011). La relevancia del paradigma cualitativo en las ciencias sociales: un análisis histórico descriptivo. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*. 21 (61), 289-319. <https://www.redalyc.org/pdf/705/70538663008.pdf>
- Robledo, J. (2009). Observación participante: informantes claves y rol del investigador. *Nure investigación*. Nº 42, 1-4. <https://goo.gl/XMqbE3>

- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe
- Rogers, C. (1997). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós
- Rojas de C., F. I., Escalente de U., D. I., Bermúdez, L. N. y Amaíz, C. A. (2017). Competencias socioemocionales de los docentes en formación. *Acción Pedagógica*. 26 (enero-diciembre), 120-129. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/44478>
- Rojas, R. (2012). *Métodos para la investigación social. Una propuesta dialéctica*. (18ª ed.). P y V editores
- Romaña, T. y Gros, B. (2003). La profesión del docente universitario del siglo XXI: ¿Cambios superficiales o profundos? *Revista de Enseñanza Universitaria*. 21, 7-35. <https://goo.gl/4o6c8w>
- Sabino, C. (2007). *El Proceso de Investigación*. Editorial Panapo
- Salcedo, H. (1996). La controversia en torno a los paradigmas positivista e interpretativo fenomenológico y su influencia en la evaluación educacional: Hacia una alternativa. *Revista de Pedagogía*. 17 (46), 43-66
- Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Revista EDUCACIÓN*. XXI, 5, 97-121. Recuperado de: [www.redalyc.org/pdf/706/70600506.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/706/70600506.pdf)
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality*. [Inteligencia emocional: imaginación, cognición y personalidad]. Basic Books
- Salvatierra, M. (2010). *La práctica evaluativa del docente en el aula* [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Táchira, Venezuela
- Sánchez, A. (2015). Percepciones de docentes sobre la educación humanista y sus dimensiones. *Revista educativa Hekademos*. 17 (VIII), 7-22. <http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/17/01.pdf>
- Sánchez, O. (2001). Implicaciones educativas de la inteligencia emocional. *Psicología educativa*. 7 (1), 5-27. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/8f19793b2671094e63a15ab883d50137>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la Educación*. Mc Graw Hill

- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Editorial Lumiere
- Shapiro, L. (2008). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. ZETA
- Shavelson, R. (1985). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En Gimeno, J. y Pérez, A. (Comps.) *La enseñanza, su teoría y su práctica* (p. 372-420). Akal
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia
- Silva, E. (2005). Estrategias constructivistas en el aprendizaje significativo: su relación con la creatividad. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*. 9 (1), 178-203. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30990112>
- Silva, M. Y. (2018). La inteligencia emocional para la prevención y desarrollo emocional en la formación del profesorado del nivel de 3 a 5 años de educación inicial en Ecuador [Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona, España]. [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/144412/1/MYSL\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/144412/1/MYSL_TESIS.pdf)
- Segura, J. M., Cacheiro, M. L. y Domínguez, M.C. (2017). Habilidades emocionales en profesores y estudiantes de educación media y universitaria de Venezuela. *Educare*. 24 (1), 153-179. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1232/1231>
- Soares, A. P., Almeida, L. , y Guisande, M. A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la universidad Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*. 2 (1), 99-121. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116403005>
- Solé, I. (1997). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. (p. 25-45). Graó
- Solé, I. y Coll, C. (1997). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. (p. 25-45). Graó
- Tamayo, L. A. (2007). Tendencias de la Pedagogía en Colombia. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*. 3 (1), 65-76. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134112603005.pdf>

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós
- Tébar, L. (2017). La función mediadora de la educación. *Foro Educativo*. 28, 79-98. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6429499.pdf>
- Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: Implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*. 11 (2), 30-42. <https://goo.gl/1Lv8Ss>
- Teruel, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 38, 141-152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118075>
- Tobón, S. (2005). *Formación basado en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. (2ª ed.). ECOE Ediciones
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (3ª ed.). ECOE Ediciones
- Trinidad, A.; Carrero, V. y Soriano, R. M. (2006). *Teoría fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Cuadernos Metodológicos 37. CIS
- Trujillo, M. M. y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales*. 9-24. [www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf)
- UNESCO. (1998, octubre). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción* [Conferencia realizada en París, Francia]. <https://goo.gl/KfJ8Uv>
- Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez" Táchira-Venezuela (2009). *Diseño Curricular Carrera de Educación*
- Valverde, O. O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas* [Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valencia, España]. <http://roderic.uv.es/handle/10550/23319>
- Vargas, G. (2011). *Epistemología de la pedagogía. De la objetividad a la objetivación*. [Versión Adobe Digital]. <https://goo.gl/e9b6VN>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *CUMBRES*. 2 (1) 73-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779>

- Villarroel, V. A. y Bruna, D. V. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación universitaria*. 10 (4), 75-96. <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373552294008.pdf>
- Vivas, M. (2005). *La educación emocional en la formación inicial de los docentes en Venezuela* [Tesis Doctoral no publicada, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España]. <https://goo.gl/Lniiwd>
- Vivas, M. y Gallego, D. (2008). *La inteligencia emocional. ¿Por qué y cómo desarrollarla?* Venezuela: Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones
- Woolfolk, A. (2014). *Psicología Educativa*. (12ª ed.). Pearson
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea
- Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez A., Quiceno, H., Saenz, J. y Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y epistemología*. (2ª ed.). Magisterio Editorial

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## ANEXOS

### Anexo 1. Guion de Entrevista

#### *Datos de identificación*

Nombre: \_\_\_\_\_

Título Universitario: \_\_\_\_\_

Años de servicio como profesor universitario: \_\_\_\_\_

Carrera y/o mención en la que da clase: \_\_\_\_\_

Categoría a la que pertenece en la ULA: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

- 1.- Podría describir su experiencia como profesor universitario
- 2.- ¿Cómo describiría usted una clase suya?
- 3.- ¿Cómo considera usted debe ser el ambiente de un aula universitaria?
- 4.- Podría decirme, ¿Qué conoce usted sobre inteligencia emocional?
- 5.- ¿Cómo concibe usted la enseñanza?
- 6.- ¿Considera usted que la inteligencia emocional tiene importancia en la formación del docente universitario actual?. Por favor explique su respuesta
- 7.- Podría describir ¿Cómo es la relación que establece con sus estudiantes?
- 8.- Según su opinión, ¿Cuáles son las cualidades más relevantes que debe tener un profesor universitario?
- 9.- Es frecuente que sus estudiantes, quieran compartir con usted situaciones personales. ¿Cómo aborda esa situación?
- 10.- En su opinión ¿Cómo podría la inteligencia emocional contribuir en la práctica pedagógica del docente universitario?

## Anexo 2. Registro de Observación

Fecha de la Observación:		Clase:	
Alumnos asistentes:	Actividad:	Profesor:	
<b>Aspectos a observar:</b>			
<u>Disposición del aula:</u>			
<u>Acciones del docente:</u>			
wwwbdigital.ula.ve			
<u>Interacción docente-alumnos. Actitud del docente:</u>			
<u>Observaciones:</u>			