Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo

Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior

Taller de Tesis

Inteligencia emocional en la escuela

Tutor Profesor Jorge Sánchez

Alumna: Natalia Regina Gatica Gómez

Sede: Ituzaingó

Mes-Año: 09/2025

Resumen

Este estudio se propuso identificar el nivel de inteligencia emocional autopercibida por docentes de educación secundaria del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y analizar su relación con la valoración que estos profesionales asignan a la inteligencia emocional en su práctica docente. La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, descriptivo y correlacional; la recolección de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario online que incluyó la escala Trait Meta-Mood Scale–24 (TMMS-24) y una escala ad hoc para valorar el rol de la inteligencia emocional en la escuela. La fundamentación teórica integra aportes clásicos y contemporáneos sobre formación, lenguaje y emociones (entre otros, Freire; Vigotski; Goleman; Salovey y Mayer), y plantea la inteligencia emocional como un componente central del trabajo docente que incide en el clima de aula, la convivencia y el bienestar profesional. Los resultados descriptivos permiten identificar fortalezas y áreas de mejora en las tres dimensiones del TMMS-24 (Atención, Claridad y Reparación emocional) y muestran, además, una valoración mayoritariamente positiva respecto del rol pedagógico de la inteligencia emocional. Las conclusiones ofrecen insumos para diseñar propuestas formativas y estrategias institucionales orientadas a fortalecer la competencia emocional del profesorado.

Palabras clave

Inteligencia emocional; Docentes de educación secundaria; Autopercepción; TMMS-24; Práctica docente; Formación docente; Clima de aula.

Índice

Planteo de la investigación 3
Pregunta de Investigación 4
Objetivos 4
- Objetivo general 4
- Objetivos específicos 4

Marco teórico 4
- 1.La educación y su marco normativo 4
- 2.Definiendo la educación 5
- 3.Inteligencia Emocional (IE) 9
  - 3.1.Habilidades emocionales 13
  - 3.2.IE en el aula 16
  - 3.3.IE en Docentes 19

Estado del arte 20
Metodología 21
- Población 22
- Criterios de inclusión y exclusión 22
- Muestra y tamaño muestral 22
- Técnicas e instrumentos de recolección de datos 22
- Variables y operacionalización 23
- Procedimientos 23

Consideraciones éticas 24
Resultados y Análisis 24
- Muestra 24
- Preparación de datos 24
- TMMS-24: Inteligencia emocional autopercibida 24
  - Dimensión 1: Atención emocional 24
  - Dimensión 2: Claridad emocional 27
  - Dimensión 3: Reparación emocional 29
- Valoración de la Inteligencia Emocional en la práctica docente 31

Conclusiones 35
Anexos 38
- Instrumento de recolección de datos 38
  - 1. TMMS-24 38
    - Ítems 38
    - Interpretación 39
  - 2. Escala de valoración del rol de la IE en la práctica docente (ad hoc) 40
    - Ítems 40
    - Interpretación 41
- Enlace al formulario 41
- Enlace a la tabla de respuestas 41

Bibliografía 42

Planteo de la investigación

El ejercicio de la docencia en el nivel secundario es una práctica compleja que exige, además de competencias disciplinarias y pedagógicas, recursos para la gestión emocional y relacional. La literatura contemporánea sostiene que las habilidades para percibir, comprender y regular las emociones inciden tanto en el bienestar profesional como en la calidad de la convivencia y el aprendizaje en el aula (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 2022). Desde una perspectiva pedagógica crítica y relacional, autores como Freire y Vigotski destacan el papel del docente no sólo como transmisor de contenidos sino como mediador social y emocional del proceso educativo (Freire, 2007; Vigotski, 2021). En este sentido, comprender cómo los propios docentes se perciben en relación con sus competencias emocionales resulta un paso necesario para trasladar la discusión teórica a intervenciones formativas pertinentes.

Pese a la abundante bibliografía internacional que vincula la inteligencia emocional con mejores procesos educativos y con eficacia en la gestión del aula, existen escasas evidencias locales que describen la autopercepción de la inteligencia emocional en docentes de secundaria del AMBA y la concordancia entre esa autopercepción y la valoración que los docentes hacen de la IE como recurso pedagógico. Esta laguna es relevante porque, aun cuando los docentes declaren valorar la inteligencia emocional, ello no garantiza que posean o practiquen estrategias efectivas de identificación y regulación emocional en el contexto cotidiano del aula; por eso es necesario medir ambos aspectos (autopercepción y valoración) de manera simultánea.

Por todo ello, el presente trabajo plantea como problema central: ¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional autopercibido por docentes de educación secundaria y la relación con el valor asignado a dicha competencia en el ejercicio de su rol, durante Agosto del 2025 en AMBA?. Abordar esta pregunta contribuye a cerrar un vacío empírico en el contexto local y provee información relevante para adaptar la oferta formativa (inicial y continua) a las necesidades reales del profesorado. Asimismo, los hallazgos pueden orientar políticas institucionales que promuevan el bienestar docente y el clima escolar mediante programas de educación emocional prácticos y sostenidos en el tiempo.

Metodológicamente, la elección del TMMS-24 (Fernández-Berrocal & Extremera, 2004) como instrumento central permite diferenciar tres dimensiones clave (Atención, Claridad y Reparación) y facilita la identificación de fortalezas y debilidades específicas que las intervenciones formativas deben abordar. Del mismo modo, la inclusión de una escala ad

hoc sobre valoración de la IE aporta información sobre la disposición y la percepción profesional respecto a la incorporación de contenidos emocionales en la práctica docente. En conjunto, el estudio busca ofrecer evidencias aplicables para diseñar intervenciones que vinculan teoría y práctica, contribuyan al desarrollo integral del docente y favorezcan un ambiente escolar más empático y eficaz.

Pregunta de Investigación

¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional autopercibido por docentes de educación secundaria y la relación con el valor asignado a dicha competencia en el ejercicio de su rol, durante Agosto del 2025 en AMBA?

Objetivos

Objetivo general

Identificar el nivel de inteligencia emocional autopercibido por docentes de educación secundaria y la relación con el valor asignado a dicha competencia en el ejercicio de su rol, durante Agosto del 2025 en AMBA

Objetivos específicos

1. Conocer el nivel de inteligencia emocional autopercibido por los docentes de educación secundaria
2. Identificar la valoración que los docentes de educación secundaria asignan a la inteligencia emocional en el ejercicio de su rol
3. Analizar la relación entre el nivel de inteligencia emocional autopercibido por docentes de educación secundaria y el valor asignado a dicha competencia en el ejercicio de su rol

Marco teórico

1.La educación y su marco normativo

Siendo el año 2025, el sistema educativo argentino está actualmente regulado por la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), que establece un marco de acción y norma en la educación formal del país y atribuye al Estado la responsabilidad de garantizar la educación obligatoria, igualitaria, de calidad y gratuita en los niveles de enseñanza de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior.

Para que esto sea posible de implementar en todo el territorio, el Consejo Federal de Educación, toma decisiones y define estrategias educativas de carácter obligatorio y común a todas las jurisdicciones de Argentina. Esto de ninguna forma significa descuidar las particularidades de cada población, ya que pueden ampliar sus propuestas educativas de acuerdo con sus realidades y necesidades específicas, sin desatender las pautas y objetivos comunes establecidos para todo el país.

Por otra parte, la Ley de Educación Nacional también establece que el docente debe contar con una formación continua y actualizada, que le permita estar al día en las tendencias y desafíos del mundo educativo actual. Esto implica un compromiso por parte del docente de estar en constante aprendizaje y renovación, y de participar activamente en espacios de capacitación.

En el marco de la Educación Secundaria, es fundamental el conocimiento y aplicación de todos los derechos reconocidos por las leyes, así como lo es la Ley 26.061 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (2005), normas nacionales y los tratados internacionales que amparan a dicha población.

Siguiendo este recorrido se aprecia que el rol del docente, en la educación, va más allá de la mera transmisión de conocimientos, ya que también debe ser capaz de crear un ambiente seguro y respetuoso, que fomente el diálogo, la escucha activa y la construcción colaborativa de saberes. Haciendo de este, un actor fundamental en el proceso educativo de nuestra sociedad, ya que su labor es la de facilitar el aprendizaje significativo y el desarrollo integral del alumnado.

Para ello debe fomentar, en todos sus estudiantes, valores éticos y ciudadanos, la reflexión crítica y la participación activa en su propia construcción y en la de la comunidad. En este sentido, el docente debe ser un líder pedagógico capaz de orientar y guiar en los distintos procesos de aprendizaje, a través de estrategias efectivas, innovadoras y creativas que impulsen el desarrollo integral de habilidades y competencias necesarias para enfrentar los desafíos del mundo actual.

2.Definiendo la educación

En el artículo "Qué es la educación" (León A., 2007) el autor explora y ofrece reflexiones enriquecedoras, que acompañaron y fueron dando forma a esta búsqueda. Él destaca que la educación no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que también abarca la formación de valores, el desarrollo de habilidades, la socialización y el fomento

del pensamiento crítico; reflexionando sobre el papel de la educación en la sociedad, su relación con la cultura y su impacto en el desarrollo personal y colectivo.

El artículo de León, A. (2007) también analiza las teorías educativas tradicionales, como el conductismo y el enfoque centrado en el contenido, y las compara con teorías más contemporáneas, como el constructivismo y el enfoque centrado en el estudiante, resaltando la importancia de adaptar los enfoques educativos a las necesidades y características de cada uno de los estudiantes.

Esta postura de compromiso social, en la educación, es abordada por referentes pedagogos como Paulo Freire (2007), quien focaliza en la idea de que la educación debe ser un proceso en el que los estudiantes se involucren activamente en la construcción de su propio conocimiento. Cree que estos deben ser tratados como sujetos, no como objetos, y que el papel del maestro es el de facilitador en lugar de experto.

En su obra "Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido" (2007), plantea que la educación debe ser un instrumento de liberación y transformación social y realiza una reflexión profunda sobre el papel del educador en el contexto social y político actual. En donde, quien es educador, debe entender que su papel no es simplemente impartir conocimientos y habilidades, sino también formar ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno.

Para cumplir con este rol, propone una pedagogía basada en la práctica y la reflexión crítica. Según el autor, la educación no puede ser vista como un proceso neutro e imparcial, sino que está inevitablemente relacionada con la realidad social y política en la que se desarrolla. Por lo tanto, el educador debe ser capaz de conectar los conocimientos teóricos con la realidad concreta de sus estudiantes y ayudarlos a reflexionar críticamente sobre esta realidad común y sobre la particular.

Según, nos relata, Freire el educador debe ser capaz de fomentar la participación activa de sus estudiantes en el proceso educativo, permitiéndoles expresarse y tomar decisiones sobre lo que quieren aprender y cómo lo quieren aprender. De esta manera, se convierte en un facilitador del aprendizaje y no en un mero transmisor de conocimientos. También se necesita tener una actitud humilde y de apertura hacia sus estudiantes; y en lugar de imponer sus propias ideas y opiniones, debe estar dispuesto a escuchar, a aprender y a cambiar, tomando forma en un proceso de diálogo y construcción conjunta del conocimiento, del individuo y la sociedad.

En este sentido, no debe ser indiferente a los problemas sociales y políticos que preceden a sus estudiantes, y debe estar dispuesto a involucrarse activamente en la lucha por la justicia y la transformación social.

El educador se convierte así en un líder social y político, capaz de movilizar a sus estudiantes y a la comunidad para la acción social, asistiendo en la búsqueda constante de posibilidades dando espacio a la tarea de formar la esperanza crítica.

> Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. … En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana. (Freire, 2007, p. 24-25)

Como se observa en el texto de León, A. (2007) en donde cita, “Freud (1952), la educación debe preparar a los jóvenes para la agresión a la cual pueden ser sometidos o de la que pudieran ser objeto… y la cultura pudiera ser agresiva.”

Esta postura activa que intenta llamar a la acción de quien se educa y educa, es abordada también por Lev Vigotski (2021) en su libro “Pensamiento y habla”. En esta obra se examina, cómo el lenguaje y el pensamiento se afectan y cómo esta relación dinámica da forma a nuestra comprensión del mundo y nuestra capacidad para razonar.

Según Vigotski, el lenguaje no solo es una herramienta de comunicación, sino que desempeña un papel crucial en el desarrollo cognitivo y en la formación de procesos de pensamiento más complejos. Para él, el lenguaje actúa como mediación entre el individuo y el entorno social y cultural en el que se encuentra. A través del lenguaje, los seres humanos pueden internalizar y manipular conceptos abstractos, adquirir conocimientos y construir su comprensión del mundo.

En cuanto al concepto de educación, sostiene que va más allá de la mera transmisión de conocimientos y se centra en la interacción entre el estudiante y el entorno educativo. Según el autor, la educación es un proceso social y cultural en el que el aprendizaje se produce a través de la participación activa en situaciones y actividades significativas. Vigotski enfatiza la importancia del diálogo y la interacción entre el estudiante y el maestro, así como el papel fundamental de la “zona de desarrollo próximo” (ZDP), que es

el espacio donde el estudiante puede alcanzar su máximo potencial con la guía y el apoyo adecuado.

En el texto de Porter (2023) se aborda la teoría de Lev Vigotski sobre la ZDP y el concepto de andamiaje. Allí se explica que estas ideas surgieron de una comprensión profunda sobre cómo los individuos adquieren conocimientos y habilidades en interacción con su entorno y con la ayuda de otros más experimentados.

La ZDP se refiere al espacio que hay entre lo que ya es capaz de hacer un individuo de manera independiente y lo que podría lograr con la asistencia y guía adecuada. Vigotski argumenta que el aprendizaje y el desarrollo ocurren en este espacio de crecimiento potencial, donde un estudiante puede avanzar más allá de su nivel actual con el apoyo de un maestro, un tutor o incluso compañeros más avanzados en el área de interés.

La clave para aprovechar la ZDP es el concepto de andamiaje, el cual se entiende como el proceso de proporcionar apoyo estructurado y estratégico a los estudiantes para que puedan alcanzar sus metas de aprendizaje. Este puede tomar muchas formas, dependiendo del contexto y las necesidades del estudiante, puede implicar instrucciones claras, modelado de habilidades, preguntas desafiantes, brindar retroalimentación efectiva y oportunidades para la práctica guiada. Cuando un docente emplea el andamiaje, adapta su enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante, reconoce que cada alumno tiene un punto de partida único y, a partir de ahí, les brinda las herramientas y los recursos necesarios para gradualmente progresar hacia niveles más avanzados de competencia. Esto también implica identificar las habilidades y conocimientos previos de los estudiantes, establecer metas de aprendizaje realistas y ofrecer un plan de acción claro y estructurado.

En este caso, el objetivo es ajustar el nivel de apoyo y desafío, para que esté adecuadamente adaptado a las habilidades y capacidades de cada estudiante. Es importante destacar que el andamiaje, como se fue explicando, no es un enfoque pasivo donde el maestro simplemente da respuestas a los estudiantes. En cambio, se trata de crear un entorno de aprendizaje interactivo y colaborativo donde los estudiantes sean desafiados a pensar de manera crítica, a tomar decisiones y a aplicar lo que han aprendido en situaciones relevantes.

A medida que los estudiantes comienzan a comprender, el maestro puede disminuir gradualmente la cantidad de apoyo directo y permitirles asumir más responsabilidad en la resolución de problemas, fomentando así la independencia y la autorregulación.

Porter desarrolla que la escuela, como institución educativa, tiene la responsabilidad de brindar un entorno en el que los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial. La ZDP sostiene que los estudiantes pueden lograr más de lo que son capaces de hacer de manera independiente cuando se les proporciona el apoyo adecuado. Es en este espacio de crecimiento potencial donde el docente juega un papel crucial como facilitador del aprendizaje.

También se explica que el andamiaje no se limita solo a las habilidades académicas, también abarca el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Un docente puede brindar apoyo emocional, crear un ambiente seguro y fomentar la colaboración entre los estudiantes, lo que les da la posibilidad de desarrollar habilidades sociales y emocionales más sólidas.

> La educación es del individuo y no de la masa. La educación se dirige a cada individuo con su rostro diferenciado, que no se pierde, que no es imperceptible entre los otros sin hacer ruido… El conocimiento sólo es posible a través de la relación afectiva con el fenómeno objeto de conocimiento. (León, 2007, p. 600)

Luego de este recorrido, se puede reflexionar que, la educación es acción, es responsabilidad, compromiso e identidad. En el acto mismo de educar a un solo individuo, se encuentran innumerables posibilidades de aprendizaje, hasta de quienes no son actores propios o intencionados en ese proceso. Dar las herramientas y ser guía en la búsqueda de la evolución, de la emancipación y de la libertad, para luego elegir desde allí, es un acto de servicio, de amor, de entrega y esperanza, digno de ser transitado.

3.Inteligencia Emocional (IE)

En su libro "La inteligencia emocional", Daniel Goleman (2022), define que las emociones son experiencias subjetivas que involucran respuestas psicológicas y fisiológicas a estímulos internos y externos. Estas respuestas se manifiestan en forma de sentimientos y estados de ánimo, vinculadas estrechamente a la forma en que interpretamos y percibimos el mundo que nos rodea. Goleman sostiene que las emociones son una parte esencial de nuestra vida diaria y desempeñan un papel fundamental en nuestra toma de decisiones, nuestra interacción social y nuestra salud mental. Según su enfoque, las emociones tienen una influencia poderosa en nuestra conducta y pueden impulsarnos a actuar de cierta manera o a reaccionar ante situaciones específicas.

Malaisi Lucas (2023), licenciado en psicología y presidente de la Fundación Educación Emocional de Argentina, en su manual sobre educación emocional inicia definiendo qué es la inteligencia:

> La palabra “inteligencia” proviene del latín intellegere (inter: entre, llegere: escoger), y significa “saber escoger la mejor opción entre varias”. Claro que el tener más conocimientos es una ventaja para elegir mejor, de ahí la confusión entre inteligente e intelectual. En este sentido, tener a nuestra disposición un buen registro de nuestras emociones es información que nos posiciona mejor para elegir. (Malaisi, 2023, p.11)

El término "inteligencia emocional" (Rodríguez, 2004) fue acuñado por Peter Salovey, profesor de psicología en la Universidad de Yale y Harvard, y John Mayer, profesor de psicología en la Universidad de New Hampshire, en su artículo de 1990 titulado "Emotional Intelligence". En este artículo, Salovey y Mayer presentaron por primera vez el concepto de IE como una capacidad para percibir, comprender y regular las emociones en uno mismo y en los demás.

Allí desarrollan que, la IE es la capacidad de reconocer, comprender y manejar nuestras propias emociones de manera efectiva, así como la capacidad de reconocer, interpretar y responder adecuadamente a las emociones de los demás. Implica ser consciente de nuestras emociones y las de los demás, y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y comportamiento.

En el texto de Rodríguez (2004) se observa el modelo de Salovey y Mayer que identifica cuatro componentes principales de la IE:

- Percepción, expresión y valoración emocional: Capacidad de identificar y entender las emociones en uno mismo y en los demás. Esto implica reconocer las señales emocionales expresadas a través del lenguaje verbal y no verbal.
- Facilidad emocional: Capacidad de generar, utilizar y sentir las emociones adecuadamente para facilitar el pensamiento y la toma de decisiones, para motivarse a uno mismo ya los demás, y para generar un estado emocional óptimo que mejore el rendimiento.
- Comprensión emocional: Capacidad de comprender cómo las emociones evolucionan y cambian a lo largo del tiempo, así como la de reconocer las relaciones entre ellas.

- Regulación emocional: Capacidad de manejar y regular las emociones propias y las de los demás, manejar el estrés, controlar los impulsos emocionales, adaptar las emociones a las situaciones cambiantes, manejar de manera efectiva las relaciones interpersonales y promover el crecimiento intelectual.

Desde la introducción del concepto de IE, se ha encontrado una amplia investigación y desarrollo teórico en este campo. La IE se ha relacionado con una serie de resultados positivos en áreas como la salud mental, el rendimiento académico, y las relaciones interpersonales. Además, se han desarrollado modelos específicos de IE, como el de Daniel Goleman, que han influido en la comprensión y aplicación de este concepto en diferentes contextos.

Daniel Goleman (2022) argumenta que el éxito en la vida no está determinado únicamente por el coeficiente intelectual (CI), sino también por las habilidades emocionales y sociales de una persona. Allí desarrolla el concepto de IE y explora cómo el progreso de estas habilidades puede tener un impacto significativo en las relaciones interpersonales, la salud mental y el rendimiento académico y profesional.

El libro está dividido en cinco partes principales. En la primera parte, Goleman define la IE y explora sus componentes, como la autoconciencia emocional, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. En la segunda parte, analiza cómo se desarrolla la IE en la infancia y su importancia en la educación. La tercera parte explora el papel de la IE en el ámbito laboral y cómo puede influir en el liderazgo efectivo. En la cuarta parte del libro, Goleman aborda el impacto de la IE en la salud y el bienestar, examina cómo las emociones surgen también de la salud física y cómo las habilidades emocionales pueden contribuir a una vida más saludable y equilibrada. Por último, en la quinta parte, Goleman reflexiona sobre el futuro de la IE y su relevancia en una sociedad cada vez más tecnológica y globalizada.

La IE tuvo un gran impacto en la psicología popular y en el campo de la educación, ayudó a crear conciencia sobre la importancia de desarrollar habilidades emocionales y sociales, tanto en niños como en adultos.

Los artículos de Aldana Cáceres (2018) y de Buenrostro-Guerrero et al. (2012) son estudios que investigan la relación entre la IE y el rendimiento en estudiantes de nivel secundario.

Los resultados, de ambos estudios, revelaron una correlación significativa entre la IE y el rendimiento académico de los estudiantes con mayores habilidades en el manejo de sus

emociones, empatía y relaciones interpersonales, ya que estos, obtuvieron mejores calificaciones y logros académicos en comparación con aquellos con menor IE, según el Test de BarOn (Ugarriza, 2001).

Estas pruebas respaldan la importancia de desarrollar la IE en el ámbito educativo, ya que se evidencia su influencia positiva en el rendimiento académico de los estudiantes. Además, sugiere que las habilidades emocionales pueden ser enseñadas y fomentadas en el contexto escolar, lo que podría tener un impacto significativo en el desarrollo integral de los estudiantes.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en su publicación "Habilidades para la vida, herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia" (Sánchez & González, 2017), expone que la destreza de la IE es adquirible y evoluciona a través de la práctica constante y el tiempo. También expresa que su implementación en el ámbito educativo puede potenciar el desarrollo intelectual y emocional de los alumnos, al mismo tiempo que fortalece su habilidad para resolver problemas de forma adecuada. Además, al fomentar en el entorno escolar valores como el afecto, el respeto, la equidad, la solidaridad y la tolerancia, se contribuye a prevenir la violencia y promover la cooperación y la participación.

En dicho texto podemos encontrar lo que se interpreta como "habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria" y el propósito de esta difusión:

> La Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1999, define las habilidades para la vida o competencias psicosociales como "la habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria". Estas habilidades, se adquieren en el trayecto de nuestras vidas a través de la experiencia directa, por medio de un entrenamiento intencional, mediante el modelado o la imitación. Las habilidades para la vida de cada persona están compuestas por sus reacciones habituales y por las pautas de conducta que ha generado durante el proceso de aprendizaje de conocimientos específicos, desarrollo de sus potencialidades y habilidades requeridas para una adecuada participación en la vida social… Este material ha sido diseñado con el propósito de ofrecer algunas herramientas de habilidades fundamentales para alcanzar y mantener un estilo de vida saludable por medio de la práctica de

> estrategias de comunicación asertivas, el aprendizaje acerca de un apropiado manejo de las emociones y el uso de conocimientos y habilidades apropiadas para la resolución de conflictos. Todo ello, con el propósito de sensibilizar, informar, formar, educar, promover, y generar compromisos en las familias, cuidadores, maestros, niños, niñas, adolescentes y en la comunidad, en el uso de prácticas y actitudes dirigidas a la no violencia, a la paz, el respeto al Derecho al Buen Trato establecido en la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (Art 32). (Sánchez & González, 2017, p. 3)

3.1.Habilidades emocionales

Malaisi Lucas (2023) realiza un análisis de las cinco habilidades emocionales, que plantea Goleman, previamente en sus estudios, y las desarrolla. Estas habilidades son:

El autoconocimiento: implica el reconocimiento de nuestros sentimientos en el momento en que ocurren. Esto implica la capacidad de experimentar nuestras propias emociones y poder identificarlas, nombrarlas o simbolizarlas, es decir, ponerlas en palabras. Aunque pueda parecer simple y obvio, no siempre lo es. Sin embargo, esta habilidad es fundamental para desarrollar otras habilidades.

A menudo, tendemos a evitar las emociones desagradables como la tristeza, la angustia, el miedo o el enojo, y preferimos no enfrentarnos a ellas.

La incapacidad de expresar emociones verbalmente nos impide significar lo que sentimos y aliviar las tensiones, lo que predispone a nuestro organismo a la aparición de síntomas psicosomáticos, entre otros problemas. De esta manera, la falta de identificación emocional es un denominador común en numerosas enfermedades físicas y psicológicas.

Al hábito de expresar nuestras emociones verbalmente se lo conoce como el "poder sanador de la palabra". Al tener los recursos adecuados, verbales y no verbales, para comunicar lo que sentimos, evitamos que nuestro cuerpo se convierta en el único vehículo de expresión emocional.

La forma en que percibimos las circunstancias, afecta el cómo nos sentimos al respecto, y cambiar nuestra percepción nos permite transformar nuestra forma de sentir. Por lo tanto, tener conocimiento de uno mismo no solo implica saber qué sentimos, sino también ser conscientes de nuestros procesos de pensamiento, que se reflejan en nuestro diálogo interno, en lo que nos decimos a nosotros mismos.

Conocer, comprender y reflexionar sobre lo que pensamos nos otorga más libertad, ya que podemos elegir si actuamos o no, y cómo lo hacemos. Esto implica un metaconocimiento, es decir, un saber profundo, consciente y específico, sobre los pensamientos desencadenados por nuestras propias emociones. De esta manera, cuando experimentemos una emoción, seremos capaces de reconocerla y ponerle nombre. El léxico emocional se convierte en una herramienta poderosa para comprender y gestionar nuestras emociones de manera efectiva, facilitando nuestro crecimiento personal y nuestra interacción con los demás.

La autorregulación: implica la capacidad de gestionar nuestras emociones y decidir cómo actuar en base a ellas, una vez que hemos identificado lo que sentimos. Consiste en el autodominio, controlar nuestras reacciones y evitar el rumiar constantemente de pensamientos que nos molestan, liberándonos así, por ejemplo, de la ira. A diferencia de lo que se cree, dar rienda suelta a la ira es una de las peores formas de calmarla, ya que los estallidos de ira intensifican la excitación emocional. Esto es lo que se llama el "efecto tobogán" de la emoción: cuanto más nos dejamos llevar por la descarga emocional, más difícil es detenernos después.

Se ha demostrado que la mejor manera de calmar la ira es mediante el diálogo tranquilo con uno mismo, donde reconocemos la emoción y establecemos opciones saludables de manejarla. También se habla sobre la importancia de la respiración, actividades físicas y otras condiciones que ayudan y reducen la actividad simpática del sistema nervioso, generando cambios en la composición química de la sangre, lo que nos permite disipar las emociones desagradables.

La capacidad de tolerar la frustración, aceptar ciertos estados de ánimo y tomar medidas para cambiarlos son habilidades propias de la autorregulación emocional. También es importante tener la capacidad de expresar nuestras emociones adecuadamente según las circunstancias, es decir, buscar el momento, el lugar y la forma adecuada de hacerlo. Se trata de negociar internamente la mejor manera de expresar la emoción, sin reprimirla, de calmarnos y tolerar los estados afectivos, al mismo tiempo que nos permitimos pensar y reflexionar en medio de las emociones.

El dominio de las propias emociones, nunca debe ser excesivo, al punto de anular su expresión y espontaneidad. Este exceso de control puede tener un costo tanto físico como mental, ya que, por ejemplo, aquellas personas que reprimen sus sentimientos experimentan un aumento en su ritmo cardíaco como señal de tensión elevada, cuando

esta represión emocional se vuelve crónica, puede dificultar el pensamiento, el rendimiento intelectual e impedir una interacción social fluida.

La automotivación: Es un conjunto de rasgos que incluyen entusiasmo, persistencia, responsabilidad, constancia y determinación, entre otros. Nuestras posibilidades de éxito, en lo que emprendamos, dependen en gran medida de nuestra capacidad para motivarnos. Esta surge del aprovechamiento creativo de la energía inherente a las emociones.

Consiste en utilizar esta fuerza inagotable para dedicarnos a hacer lo que nos gusta y seguir nuestras preferencias. Está relacionada con la autorregulación, ya que nos proporciona la fortaleza necesaria para tolerar la frustración y levantarnos después de una caída. Estas cualidades son fundamentales en la consecución de objetivos a largo plazo.

La empatía: es la capacidad que tiene una persona de reconocer, en otros, procesos emocionales, comprendiendo esto desde la realidad ajena. Su base se encuentra en el autoconocimiento emocional, ya que cuanto más conscientes seamos de nuestras propias emociones, mejor podremos interpretar las emociones de los demás.

El término "empatía" proviene del griego y significa "sentir dentro". Esta consiste en la capacidad de decodificar y comprender también el mensaje no verbal, como el tono de voz, los gestos, los movimientos y la expresión facial y corporal en su totalidad. Está relacionado con el altruismo, que implica preponderar el bienestar común o de los demás incluso a costa del propio. La empatía nos permite captar las señales que indican las necesidades de los demás y es fundamental para el desarrollo de la vida en sociedad.

Las habilidades sociales: se refiere al manejo de las emociones en las relaciones con los demás, lo cual determina nuestra capacidad para ser líderes y tener eficacia interpersonal. Implica la resonancia con los demás y la habilidad para socializar.

Estudios realizados en entornos educativos demuestran que cuanto más coordinada es la interacción o movimientos entre profesores y alumnos, estos últimos se muestran más amigables, contentos, entusiasmados, interesados y sociables durante el intercambio.

Las habilidades sociales incluyen habilidades de comunicación, carisma, capacidad para mediar y llegar a acuerdos, así como habilidad para negociar y resolver conflictos interpersonales.

Según Goleman (Malaisi, 2023), una de las máximas expresiones de la habilidad social radica en la capacidad de calmar las emociones de los demás cuando están alteradas. Enfrentarse a alguien que está experimentando un ataque de ira y lograr tranquilizarlo es considerado uno de los desafíos más difíciles. Esto se conoce como "alquimia emocional", es decir, transformar una emoción en otra.

Continuando en la misma línea se resalta que, para desarrollar eficazmente la IE en las y los jóvenes y en la sociedad, debe haber cuatro pilares que acompañen este proceso, ya que, como se menciona anteriormente, se requiere de un trabajo conjunto, permanente, constante y sostenido en el tiempo. Esos pilares son:

- La educación emocional en docentes
- La educación emocional familiar
- La educación emocional en relaciones interpersonales
- La educación emocional en educandos

3.2.IE en el aula

Para desarrollar este tema se hace referencia al trabajo de Laura Lewin, autora del libro “El aula afectiva: Claves para el manejo eficaz del aula en un entorno afectivo y efectivo” (2018). La autora ahonda en el manejo eficaz del aula refiriéndose a la capacidad del docente para establecer reglas y procedimientos claros, modelarlos, practicarlos, reforzarlos y convertirlos en hábitos, con el objetivo de crear un ambiente de respeto mutuo y responsabilidad por las propias acciones en el aula. Además, implica la capacidad del docente para lidiar con interrupciones de manera discreta y reservada, generar transiciones entre actividades de forma armónica, contar con mecanismos de alerta temprana y trabajar en habilidades sociales como la resolución de conflictos y la negociación efectiva.

También hace referencia, así como hemos visto anteriormente, a que la conducta de los estudiantes puede ser influenciada por diversos factores, como familiares, problemas de salud mental, falta de motivación, falta de interés, falta de habilidades sociales, entre otros.

De esta forma asegura que, para tener un buen clima en el aula, los docentes deben ser responsables de dicho clima y generar las condiciones adecuadas. Para ello, los docentes deben ser capaces de expresar sus expectativas de manera comprensible y coherente, y al mismo tiempo, estar abiertos a comprender las perspectivas de los estudiantes. La

comunicación abierta promueve la confianza y la colaboración entre docentes y estudiantes. “Para que un alumno pueda involucrarse de manera positiva en el aula y con el aprendizaje, debe sentirse cómodo, feliz y seguro” (Lewin, 2018, p.39).

Con respecto a las reglas, refiere que se deben trabajar desde el primer día de clases, donde el docente se presenta adecuadamente y explica las expectativas para el año. Es importante que las reglas sean acordadas y no impuestas, enunciar las reglas de manera positiva y practicarlas hasta convertirlas en hábitos a través de la práctica y el refuerzo, también sugiere trabajar con pocas reglas y seleccionar solo las que son realmente necesarias.

Al trabajar con reglas se deja en claro, qué se espera de los alumnos, qué pueden esperar del docente y de sus compañeros, qué pueden hacer y qué no. De esta forma, Lewin considera que, les enseñamos a hacer un buen uso de su libertad.

La calidad de la enseñanza va de la mano de la relación alumno-docente y el lazo que podemos generar en el aula, si conectamos empáticamente con los alumnos, va a repercutir en el comportamiento de manera positiva. La relación que entablan alumnos y docente debe ser lo suficientemente distante para ser profesional, pero bastante cercana para ser cálida.

> Haciendo referencia a Keefe, J. (1988), Cada uno de nuestros alumnos tiene un talento especial, un don, una fortaleza, y estas cuestiones hacen mella en la forma de relacionarse con el conocimiento, condicionando la manera de aprender. No todos aprendemos del mismo modo, cada uno tiene su estilo de aprendizaje. Estos estilos, a su vez, se definen como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que nos permiten percibir de qué forma los alumnos interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. (Lewin, 2018, p.41)

Ella sostiene que, el éxito del docente radica en ayudar a sus alumnos a progresar y que aprenda a valorar todos sus logros, en lugar de enfocarse únicamente en que el alumno apruebe un examen o aprenda un tema específico. “Si el niño no aprende de la manera en que le enseñamos, entonces tal vez deberíamos enseñarle de la manera en que él aprende” (Lewin, 2018, p.17).

Para pensar en un manejo adecuado de la clase, recomienda basarse en cuatro factores principales, que estos sean parte de la planificación, haciendo un registro y una autoevaluación permanente de nuestro desempeño:

La motivación: es un factor importante y el primero que propone implementar en el aula. Es decir, desde el principio de la clase, el docente debe motivar a los alumnos para que se interesen en el tema que se va a tratar. Además, menciona que es importante reconocer los pequeños logros de los alumnos y motivarlos a seguir progresando.

El proceso de enseñanza: se refiere a cómo utilizamos los recursos elegimos para lo que planificamos enseñar. Es fundamental despertar en el alumno el interés por descubrir, por escuchar y por hacer, ya que, si el alumno no está permeable y abierto al aprendizaje, será poco probable que el docente pueda llegar a él.

La conducta: es importante corregir una mala conducta en el aula, pero también, lo es, reconectarse con el alumno después de la corrección. El buen docente no debe quedarse resentido con el alumno, sino que debe seguir adelante y revincularse con él. Se pueden utilizar diversas técnicas, como el uso de tarjetas de comportamiento, pero es importante entender que no todas las técnicas funcionan con todos de la misma manera.

La relación alumno-docente: es primordial la relación afectiva y efectiva para generar un adecuado clima áulico, y tal como ya se fue mencionando, es un equilibrio entre el rol de autoridad del docente y el de contención. Esto genera que el alumno sienta que el aula es un espacio seguro y permite que la oportunidad y calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje aumente.

En el contexto del aula, la inteligencia emocional adquiere una gran relevancia. Los docentes que aplican los principios de la inteligencia emocional son capaces de crear un ambiente propicio para el aprendizaje, donde los estudiantes se sienten seguros, valorados y comprendidos.

De todas formas, siempre se debe considerar que, no todos los estudiantes se sienten cómodos expresando sus emociones abiertamente, por lo que es esencial que los docentes estén alerta a las señales emocionales sutiles. Al identificar posibles desafíos emocionales, los docentes pueden brindar apoyo individualizado, ya sea a través de conversaciones personales, actividades de desarrollo emocional o remitir a servicios especializados si es necesario.

Un aula afectiva y efectiva no promueve únicamente el desarrollo emocional de los estudiantes, sino que, también beneficia a los propios docentes, siendo esto expresado, como parte fundamental del proceso. La capacidad de reconocer y gestionar las propias emociones permite a los educadores manejar el estrés, mantener la motivación y establecer relaciones de colaboración con los estudiantes y sus familias. De esta forma, enfatiza en la necesidad de que los docentes sean modelos de regulación emocional.

Se destaca que, los estudiantes aprenden mucho observando cómo los adultos manejan sus emociones y situaciones de conflicto. Los docentes deben ser conscientes de sus propias emociones y desarrollar estrategias efectivas para autorregularse. Al mostrar a los estudiantes cómo gestionar y expresar emociones de manera saludable, los docentes les brindan herramientas valiosas para su desarrollo personal y social, desde el ejemplo.

> Al hacer a un lado a un alumno, porque no entiende, no escucha o no tenemos empatía, perdemos la oportunidad de dejar un mensaje, una huella en él. El mejor talento que puede tener un docente es encontrar talento en otros. El desafío del buen docente es llegar a todos sus alumnos y, muy especialmente, a los que necesitan más tiempo, no entienden o no están interesados. Ahí es donde en realidad uno puede ver la profesionalidad de la labor. (Lewin, 2018, p.41)

3.3.IE en Docentes

La IE se apoya en un conjunto de competencias que trascienden los aprendizajes exclusivamente académicos buscando promover el desarrollo integral de las personas, preparando a los estudiantes para enfrentar la vida más allá del aula. En este proceso, las y los docentes tienen un rol central, ya que son quienes están en mejores condiciones de integrar la IE en sus prácticas cotidianas.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje es una construcción social guiada por la interacción entre docentes y estudiantes, resulta evidente que el educador no actúa desde una posición neutral frente a lo emocional. Por el contrario, sus sentimientos, estados de ánimo y emociones, de forma consciente o no, influyen activamente en el clima del aula, impregnando cada acción pedagógica (García, 2012). En consecuencia, la docencia implica la promoción no sólo de habilidades cognitivas, sino también de competencias emocionales que los estudiantes puedan transferir a diversas situaciones de la vida.

Desde esta perspectiva, Céspedes (2008) sostiene que para que un docente pueda desarrollar una educación emocional efectiva, debe contar con una serie de condiciones personales y profesionales: conocimiento del desarrollo infantil y adolescente, comprensión de la importancia de ambientes emocionalmente seguros, estabilidad emocional, habilidades de afrontamiento, comunicación afectiva, autoconocimiento y capacidad de reflexión crítica sobre su rol educativo.

Estas habilidades no sólo favorecen el aprendizaje emocional de los estudiantes, sino que también impactan directamente en la salud, el bienestar y el desempeño del propio docente. Tal como señalan Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010), la inteligencia emocional influye en la calidad de las relaciones interpersonales, en el rendimiento profesional y en la salud mental de los educadores. En este sentido, un docente que logra generar y sostener estados emocionales positivos puede propiciar un entorno más saludable y efectivo para la enseñanza, fortaleciendo también la capacidad de sus estudiantes para afrontar los desafíos emocionales propios del contexto escolar.

En este contexto, resulta indispensable contar con herramientas que permitan evaluar de manera rigurosa la inteligencia emocional en el ámbito educativo, especialmente en quienes ejercen la docencia. Una de las escalas más utilizadas con este fin es la Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), desarrollada originalmente por Salovey y Mayer (1995) y adaptada al español por Fernández-Berrocal y Extremera (2004), con adecuados niveles de confiabilidad y validez psicométrica.

La TMMS-24 ha demostrado ser especialmente útil para evaluar la inteligencia emocional percibida, entendida como el grado en que una persona considera que es capaz de atender, comprender y regular sus emociones. La escala consta de 24 ítems distribuidos en tres dimensiones: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Diversas investigaciones en contextos educativos han confirmado su utilidad para describir perfiles emocionales en docentes, así como su potencial como herramienta diagnóstica para orientar intervenciones o programas formativos en educación emocional (Fernández et al., 2012; Extremera & Fernández, 2004).

Estado del arte

Los docentes de nivel secundario se ven a diario inmersos en situaciones que demandan un manejo emocional constante: desde apaciguar tensiones en el aula y mediar en conflictos entre estudiantes hasta brindar sostén a jóvenes que atraviesan circunstancias personales complejas.

Según Hermitaño Cuenca y Zanabria Vargas (2024), la inteligencia emocional (IE) es un recurso estratégico que permite gestionar adecuadamente los sentimientos propios y cultivar un ambiente de aprendizaje saludable. Del mismo modo, Salgado (2021) subraya la importancia de integrar dinámicas de grupo, juegos de rol y actividades reflexivas en la práctica docente para fortalecer la autorregulación y la conciencia emocional, habilidades clave para el rol del docente en el aula.

Diversas investigaciones han cuantificado el estado de la IE en distintos contextos educativos. Castilla Domínguez y Rivera Franco (2024) evaluaron a 90 docentes de Coahuila y hallaron que el 57 % debe mejorar su atención a las propias emociones, el 55 % presenta dificultades para comprender sus estados de ánimo y el 62 % carece de estrategias eficaces de reparación emocional. En Concepción (Chile), Valenzuela-Zambrano, Álvarez Fabio y Salgado Neira (2021) observaron niveles bajos de IE autopercibida en Atención, Claridad y Reparación, si bien estas competencias aumentan significativamente con los años de experiencia. Por su parte, Valente, Lourenço, Almeida, Sainz-Gómez y Amaro (2024) demostraron que la IE del docente predice de manera positiva la eficacia en la gestión del aula y la disciplina, con una asociación estadística robusta ($\beta > 0{,}40$; $p < .01$).

A pesar de este sólido cuerpo de evidencia internacional, no existe hasta la fecha un estudio que examine empíricamente el nivel de IE autopercibida por docentes de secundaria en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), ni la valoración que ellos mismos asignan a esta competencia en su rol cotidiano y en el desarrollo socioemocional de sus educandos. Esta laguna impide diseñar formaciones iniciales y continuas ajustadas a las necesidades reales del profesorado local.

Un estudio cuantitativo basado en el TMMS-24 permitirá generar datos precisos sobre las dimensiones de Atención, Claridad y Reparación Emocional de los docentes de secundaria del AMBA, identificar sus áreas de mejora, orientar el diseño de programas de formación inicial y continua, y formular estrategias de educación emocional adaptadas al contexto, favoreciendo así su bienestar profesional y la creación de un clima de aula más empático y solidario.

Metodología

Este trabajo se enmarca en un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, descriptivo, correlacional y de corte transversal.

Población

La población objetivo está conformada por todos los docentes de nivel secundario que se desempeñan en instituciones educativas del AMBA y que cumplen con los criterios de inclusión y exclusión definidos.

Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión:

- Ejercer la docencia al momento de la encuesta
- Que quieran participar voluntariamente

Exclusión:

- Con cargos directivos
- Que no puedan completar un formulario de google
- Que no otorguen el consentimiento

Muestra y tamaño muestral

La muestra está compuesta por un grupo de docentes accesibles mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, a quienes se les aplicará una encuesta estructurada. La unidad de análisis está constituida por cada uno de los docentes encuestados de manera individual. Se utilizó un muestreo no probabilístico, intencional por conveniencia y accesibilidad, en función de la factibilidad operativa y la disponibilidad de participantes durante el período de recolección de datos. El tamaño muestral se define en base al criterio de disponibilidad real de sujetos accesibles, sin cálculo estadístico previo.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos se realizará mediante un cuestionario online, autoadministrado a través de Google Forms. El mismo estará conformado por dos escalas:

- Trait Meta-Mood Scale–24 (TMMS-24): instrumento validado por Fernández-Berrocal y Extremera (2004), que evalúa la inteligencia emocional autopercibida a partir de tres dimensiones: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Consta de 24 ítems (8 por dimensión), con escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo).

- Escala de valoración del rol de la IE en la práctica docente: de diseño ad hoc, compuesta por 8 afirmaciones orientadas a indagar la percepción del docente respecto al valor de la inteligencia emocional como recurso pedagógico y relacional. Se responderá en una escala Likert de 5 puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo).

Ambas escalas estarán precedidas por una sección de consentimiento informado y por preguntas sociodemográficas (edad, sexo, tipo de institución, antigüedad docente, etc.). La escala propia será validada con mi tutor.

Variables y operacionalización

Variable	Dimensión	Indicador	Instrumento	Ítems	Escala	Nivel de medición
Inteligencia emocional autopercibida	Atención emocional	Preocupación por los propios estados afectivos	TMMS-24	1 al 8	Likert 1 a 5	Cuantitativa ordinal
	Claridad emocional	Comprensión de los propios estados emocionales	TMMS-24	9 al 16	Likert 1 a 5	Cuantitativa ordinal
	Reparación emocional	Capacidad para regular estados emocionales negativos	TMMS-24	17 al 24	Likert 1 a 5	Cuantitativa ordinal
Valoración de la IE en el rol docente	Valor asignado a la IE	Percepción sobre la utilidad pedagógica y relacional de la IE en la práctica docente	Escala propia	1 al 8	Likert 1 a 5	Cuantitativa ordinal

Tabla 1

Procedimientos

Una vez validado el instrumento, se procederá al envío del formulario online a través de redes institucionales, contactos personales y grupos docentes. Los datos serán recolectados durante un período de tres semanas. La participación será anónima, voluntaria y con posibilidad de desistir en cualquier momento. Los datos se exportarán y se analizarán en Excel.

Consideraciones éticas

El estudio se desarrollará conforme a los principios éticos para la investigación en ciencias sociales y humanas. Se garantizará el anonimato, la confidencialidad y el consentimiento informado. Los participantes podrán desistir en cualquier momento y no se recopilarán datos personales sensibles.

Resultados y Análisis

Muestra

N = 15 docentes

Preparación de datos

Se codificaron las opciones Likert: Totalmente en desacuerdo = 1; En desacuerdo = 2; Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3; De acuerdo = 4; Totalmente de acuerdo = 5. Se sumaron los 8 ítems de cada dimensión (Atención 1–8, Claridad 9–16, Reparación 17–24) para obtener puntajes por dimensión (rango 8–40). Se sumaron también los 8 ítems de la escala ad-hoc (rango 8–40). (más detalles, instrumentos e interpretación en el anexo).

TMMS-24: Inteligencia emocional autopercibida

El TMMS-24 mide tres dimensiones: Atención emocional (ítems 1–8), Claridad emocional (ítems 9–16) y Reparación emocional (ítems 17–24). Cada ítem se responde en una escala Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo). En las interpretaciones que siguen, se consideran como puntajes altos las respuestas De acuerdo (4) y Totalmente de acuerdo (5); la neutralidad corresponde a Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3) y el bajo a En desacuerdo (2) o Totalmente en desacuerdo (1). Para la clasificación por niveles en cada dimensión se emplean los puntos de corte que figuran en el anexo: Atención (Bajo ≤ 21; Medio 22–33; Alto ≥ 34), Claridad (Bajo ≤ 25; Medio 26–35; Alto ≥ 36) y Reparación (Bajo ≤ 23; Medio 24–35; Alto ≥ 36).

Dimensión 1: Atención emocional

La atención emocional evalúa cuánto presta la persona atención a sus sentimientos y estados de ánimo; puntajes altos indican mayor observación de los estados internos, y puntajes bajos reflejan desinterés o desconexión.

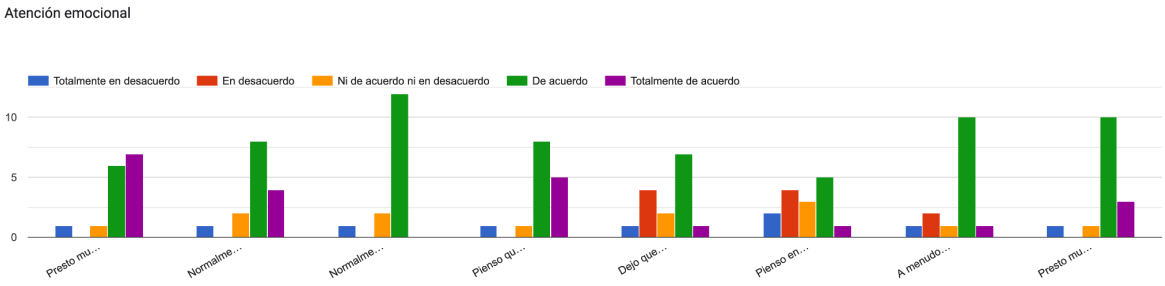


Gráfico 1

Análisis del Gráfico 1: En esta dimensión se observa que entre 8 y 13 docentes (53,3 % a 86,7 %) respondieron De acuerdo o Totalmente de acuerdo en la mayoría de los ítems, mostrando así una tendencia positiva a prestar atención a sus emociones. Sin embargo, entre 2 y 6 docentes (13,3 % a 40,0 %) manifestaron En desacuerdo o Totalmente en desacuerdo, y entre 1 y 3 docentes (6,7 % a 20,0 %) eligieron posiciones neutrales. Esto refleja que, aunque la mayoría de los docentes está atenta a sus estados emocionales, existe un sector que no comparte plenamente esta práctica. En conclusión, la Atención emocional se ubica en un nivel medio de autopercepción: muchos docentes observan sus emociones, pero algunos lo viven como excesivo (por ejemplo, pensar constantemente en el estado de ánimo) o, en contraste, no priorizan esta atención.

Ítem 1. "Presto mucha atención a los sentimientos": Respondieron 7 docentes (46,7 %) Totalmente de acuerdo; 6 docentes (40,0 %) De acuerdo; 1 docente (6,7 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 13 docentes (86,7 %) dieron valores altos (De acuerdo o Totalmente de acuerdo), 1 docente (6,7 %) fue neutral (Ni de acuerdo ni en desacuerdo) y 1 docente (6,7 %) dio un valor bajo (Totalmente en desacuerdo).

Ítem 2. "Normalmente me preocupo mucho por lo que siento": Respondieron 8 docentes (53,3 %) De acuerdo; 4 docentes (26,7 %) Totalmente de acuerdo; 2 docentes (13,3 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 12 docentes (80,0 %) dieron valores altos (De acuerdo o Totalmente de acuerdo), 2 docentes (13,3 %) fueron neutrales (Ni de acuerdo ni en desacuerdo) y 1 docente (6,7 %) dio un valor bajo (Totalmente en desacuerdo).

Ítem 3. "Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones": Respondieron 12 docentes (80,0 %) De acuerdo; 2 docentes (13,3 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 12 docentes (80,0 %) dieron valores

altos (De acuerdo), 2 docentes (13,3 %) fueron neutrales (Ni de acuerdo ni en desacuerdo) y 1 docente (6,7 %) dio un valor bajo (Totalmente en desacuerdo).

Ítem 4. "Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo": Respondieron 8 docentes (53,3 %) De acuerdo; 5 docentes (33,3 %) Totalmente de acuerdo; 1 docente (6,7 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 13 docentes (86,7 %) dieron valores altos; 1 docente (6,7 %) fue neutral; 1 docente (6,7 %) dio un valor bajo (Totalmente en desacuerdo).

Ítem 5. "Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos": Respondieron 7 docentes (46,7 %) De acuerdo; 4 docentes (26,7 %) En desacuerdo; 2 docentes (13,3 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente de acuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 8 docentes (53,3 %) dieron valores altos (De acuerdo o Totalmente de acuerdo); 2 docentes (13,3 %) fueron neutrales; 5 docentes (33,3 %) dieron valores bajos, desglosados en 4 docentes (26,7 %) en En desacuerdo y 1 docente (6,7 %) en Totalmente en desacuerdo. Este ítem muestra mayor dispersión y plantea la necesidad de distinguir entre prestar atención adecuada a las emociones y dejar que la emoción domine el pensamiento.

Ítem 6. "Pienso en mi estado de ánimo constantemente": Respondieron 5 docentes (33,3 %) De acuerdo; 4 docentes (26,7 %) En desacuerdo; 3 docentes (20,0 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2 docentes (13,3 %) Totalmente en desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente de acuerdo. Ordenado por cantidad: 5 docentes (33,3 %) De acuerdo; 4 docentes (26,7 %) En desacuerdo; 3 docentes (20,0 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2 docentes (13,3 %) Totalmente en desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente de acuerdo. En total, 6 docentes (40,0 %) dieron valores altos (De acuerdo o Totalmente de acuerdo); 3 docentes (20,0 %) fueron neutrales; 6 docentes (40,0 %) dieron valores bajos (4 en En desacuerdo y 2 en Totalmente en desacuerdo).

Ítem 7. "A menudo pienso en mis sentimientos": Respondieron 10 docentes (66,7 %) De acuerdo; 2 docentes (13,3 %) En desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente de acuerdo; 1 docente (6,7 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. Ordenado: 10 docentes (66,7 %) De acuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente de acuerdo; 1 docente (6,7 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2 docentes (13,3 %) En desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 11 docentes (73,3 %) dieron valores altos; 1 docente (6,7 %) fue neutral; 3 docentes (20,0 %) dieron valores bajos (2 en En desacuerdo y 1 en Totalmente en desacuerdo).

Ítem 8. “Presto mucha atención a cómo me siento”: Respondieron 10 docentes (66,7 %) De acuerdo; 3 docentes (20,0 %) Totalmente de acuerdo; 1 docente (6,7 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 13 docentes (86,7 %) dieron valores altos; 1 docente (6,7 %) fue neutral; 1 docente (6,7 %) dio un valor bajo (Totalmente en desacuerdo).

Dimensión 2: Claridad emocional

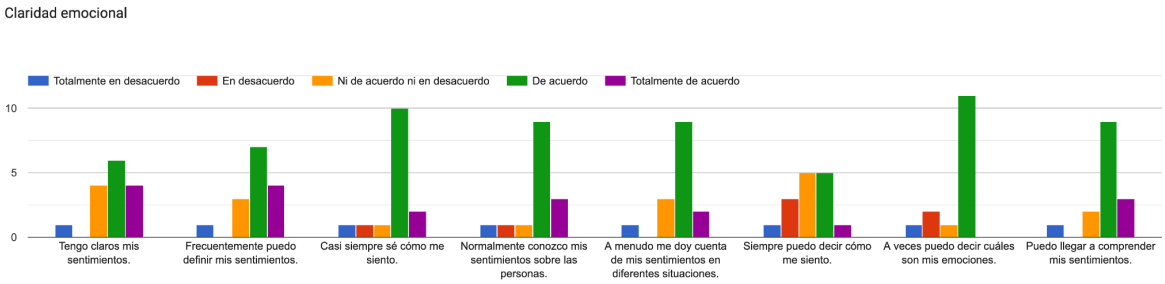


Gráfico 2

Análisis Gráfico 2: En la claridad emocional, entre 10 y 12 docentes (66,7 % a 80,0 %) respondieron De acuerdo o Totalmente de acuerdo en la mayoría de los ítems, indicando que se perciben capaces de identificar y comprender sus emociones. No obstante, también se registraron entre 1 y 5 docentes (6,7 % a 33,3 %) que eligieron opciones neutrales o bajas, lo que señala cierta dificultad en parte del profesorado para reconocer o definir con precisión lo que sienten. En conclusión, la Claridad emocional se encuentra en un nivel mayoritariamente adecuado, aunque no de manera homogénea, ya que algunos docentes todavía presentan dudas o confusión emocional en situaciones específicas.

Ítem 9. “Tengo claros mis sentimientos.”: Respondieron 6 docentes (40,0 %) De acuerdo; 4 docentes (26,7 %) Totalmente de acuerdo; 4 docentes (26,7 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 10 docentes (66,7 %) dieron valores altos; 4 docentes (26,7 %) fueron neutrales; 1 docente (6,7 %) dio un valor bajo (Totalmente en desacuerdo).

Ítem 10. “Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.”: Respondieron 7 docentes (46,7 %) De acuerdo; 4 docentes (26,7 %) Totalmente de acuerdo; 3 docentes (20,0 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 11 docentes (73,3 %) dieron valores altos; 3 docentes (20,0 %) fueron neutrales; 1 docente (6,7 %) dio un valor bajo (Totalmente en desacuerdo).

Ítem 11. “Casi siempre sé cómo me siento.”: Respondieron 10 docentes (66,7 %) De acuerdo; 2 docentes (13,3 %) Totalmente de acuerdo; 1 docente (6,7 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (6,7 %) En desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 12 docentes (80,0 %) dieron valores altos; 1 docente (6,7 %) fue neutral; 2 docentes (13,3 %) dieron valores bajos (1 en En desacuerdo y 1 en Totalmente en desacuerdo).

Ítem 12. “Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.”: Respondieron 9 docentes (60,0 %) De acuerdo; 3 docentes (20,0 %) Totalmente de acuerdo; 1 docente (6,7 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (6,7 %) En desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 12 docentes (80,0 %) dieron valores altos; 1 docente (6,7 %) fue neutral; 2 docentes (13,3 %) dieron valores bajos (1 en 'En desacuerdo' y 1 en 'Totalmente en desacuerdo').

Ítem 13. “A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.”: Respondieron 9 docentes (60,0 %) De acuerdo; 2 docentes (13,3 %) Totalmente de acuerdo; 3 docentes (20,0 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 11 docentes (73,3 %) dieron valores altos; 3 docentes (20,0 %) fueron neutrales; 1 docente (6,7 %) dio un valor bajo (Totalmente en desacuerdo).

Ítem 14. “Siempre puedo decir cómo me siento.”: Respondieron 5 docentes (33,3 %) De acuerdo; 5 docentes (33,3 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 3 docentes (20,0 %) En desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente de acuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 6 docentes (40,0 %) dieron valores altos (5 en De acuerdo y 1 en Totalmente de acuerdo); 5 docentes (33,3 %) fueron neutrales; 4 docentes (26,7 %) dieron valores bajos (3 en En desacuerdo y 1 en Totalmente en desacuerdo).

Ítem 15. “A veces puedo decir cuáles son mis emociones.”: Respondieron 11 docentes (73,3 %) De acuerdo; 1 docente (6,7 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2 docentes (13,3 %) En desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 11 docentes (73,3 %) dieron valores altos (De acuerdo); 1 docente (6,7 %) fue neutral; 3 docentes (20,0 %) dieron valores bajos (2 en En desacuerdo y 1 en Totalmente en desacuerdo).

Ítem 16. “Puedo llegar a comprender mis sentimientos.”: Respondieron 9 docentes (60,0 %) De acuerdo; 3 docentes (20,0 %) Totalmente de acuerdo; 2 docentes (13,3 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 12

docentes (80,0 %) dieron valores altos; 2 docentes (13,3 %) fueron neutrales; 1 docente (6,7 %) dio un valor bajo (Totalmente en desacuerdo).

Dimensión 3: Reparación emocional

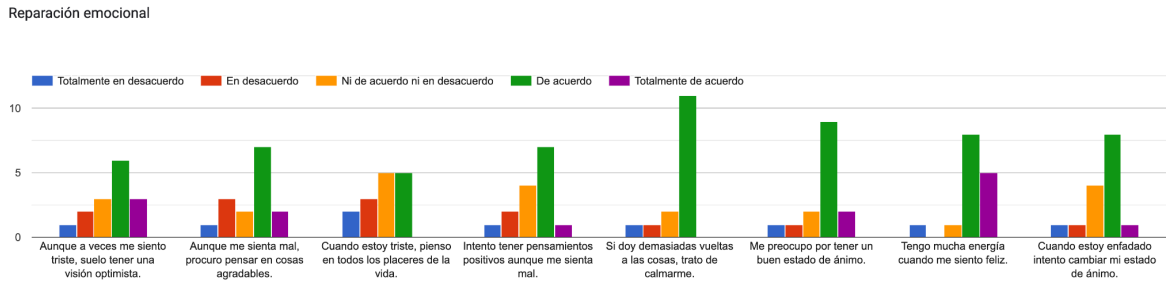


Gráfico 3

Análisis Gráfico 3: La reparación emocional presentó los resultados más variados. En algunos ítems, hasta 13 docentes (86,7 %) se ubicaron en valores altos (De acuerdo o Totalmente de acuerdo), lo que demuestra que ciertos recursos de regulación son habituales, como buscar calmarse o mantener pensamientos positivos. Sin embargo, otros ítems mostraron distribución dividida, con entre 4 y 6 docentes (26,7 % a 40,0 %) en posiciones neutrales o bajas, reflejando que no todos los docentes logran poner en práctica estrategias efectivas de autorregulación. En conclusión, la Reparación emocional se ubica en un nivel medio de autopercepción, con claras fortalezas en algunos aspectos, pero también con limitaciones que marcan la necesidad de trabajar esta habilidad en la formación docente.

Ítem 17. "Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista": Respondieron 6 docentes (40,0 %) De acuerdo; 3 docentes (20,0 %) Totalmente de acuerdo; 3 docentes (20,0 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2 docentes (13,3 %) En desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 9 docentes (60,0 %) dieron valores altos; 3 docentes (20,0 %) fueron neutrales; 3 docentes (20,0 %) dieron valores bajos (2 en En desacuerdo y 1 en Totalmente en desacuerdo).

Ítem 18. "Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables": Respondieron 7 docentes (46,7 %) De acuerdo; 2 docentes (13,3 %) Totalmente de acuerdo; 2 docentes (13,3 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 3 docentes (20,0 %) En desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 9 docentes (60,0 %) dieron valores altos; 2 docentes (13,3 %) fueron neutrales; 4 docentes (26,7 %) dieron valores bajos (3 en En desacuerdo y 1 en Totalmente en desacuerdo).

Ítem 19. “Si me encuentro triste, procuro cambiar mi estado de ánimo”: Respondieron 5 docentes (33,3 %) De acuerdo; 5 docentes (33,3 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 3 docentes (20,0 %) En desacuerdo; 2 docentes (13,3 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 5 docentes (33,3 %) dieron valores altos; 5 docentes (33,3 %) fueron neutrales; 5 docentes (33,3 %) dieron valores bajos (3 en En desacuerdo y 2 en Totalmente en desacuerdo). Este ítem evidencia la mayor división de criterio en la dimensión Reparación.

Ítem 20. “Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal”: Respondieron 7 docentes (46,7 %) De acuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente de acuerdo; 4 docentes (26,7 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2 docentes (13,3 %) En desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 8 docentes (53,3 %) dieron valores altos; 4 docentes (26,7 %) fueron neutrales; 3 docentes (20,0 %) dieron valores bajos (2 en En desacuerdo y 1 en Totalmente en desacuerdo).

Ítem 21. “Si doy demasiadas vueltas a las cosas, trato de calmarme.”: Respondieron 11 docentes (73,3 %) De acuerdo; 2 docentes (13,3 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (6,7 %) En desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 11 docentes (73,3 %) dieron valores altos; 2 docentes (13,3 %) fueron neutrales; 2 docentes (13,3 %) dieron valores bajos (1 en En desacuerdo y 1 en Totalmente en desacuerdo).

Ítem 22. “Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.”: Respondieron 9 docentes (60,0 %) De acuerdo; 2 docentes (13,3 %) Totalmente de acuerdo; 2 docentes (13,3 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (6,7 %) En desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 11 docentes (73,3 %) dieron valores altos; 2 docentes (13,3 %) fueron neutrales; 2 docentes (13,3 %) dieron valores bajos (1 en 'En desacuerdo' y 1 en 'Totalmente en desacuerdo').

Ítem 23. “Tengo mucha energía cuando me siento feliz.”: Respondieron 8 docentes (53,3 %) De acuerdo; 5 docentes (33,3 %) Totalmente de acuerdo; 1 docente (6,7 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 13 docentes (86,7 %) dieron valores altos; 1 docente (6,7 %) fue neutral; 1 docente (6,7 %) dio un valor bajo (Totalmente en desacuerdo).

Ítem 24. “Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.”: Respondieron 8 docentes (53,3 %) De acuerdo; 4 docentes (26,7 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (6,7 %) En desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente de acuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. Ordenado por cantidad: 8 docentes (53,3

%) De acuerdo; 4 docentes (26,7 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente de acuerdo; 1 docente (6,7 %) En desacuerdo; 1 docente (6,7 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 9 docentes (60,0 %) dieron valores altos; 4 docentes (26,7 %) fueron neutrales; 2 docentes (13,3 %) dieron valores bajos (1 en En desacuerdo y 1 en Totalmente en desacuerdo).

Valoración de la Inteligencia Emocional en la práctica docente

Esta escala estuvo conformada por ocho afirmaciones que buscaban conocer la importancia que las y los docentes le otorgan a la inteligencia emocional en la práctica educativa. Las opciones de respuesta fueron: Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo.

En un análisis general, la valoración de la inteligencia emocional en la práctica docente es mayoritariamente positiva. En los ítems centrales (considerarla competencia clave, su inclusión en la formación, su utilidad para el clima) entre el 60,0 % y el 86,7 % de las respuestas correspondieron a valores altos (De acuerdo o Totalmente de acuerdo). No obstante, en todos los ítems aparece una minoría que expresa desacuerdo total (13,3 % a 20,0 %) y en algunos casos una proporción de neutralidad (hasta 26,7 % en el ítem sobre uso de herramientas), lo que sugiere que la valoración teórica es alta pero la transferencia a prácticas concretas no es homogénea. A continuación se presentan los resultados por ítem, expresados en porcentaje y número de docentes (N=15).

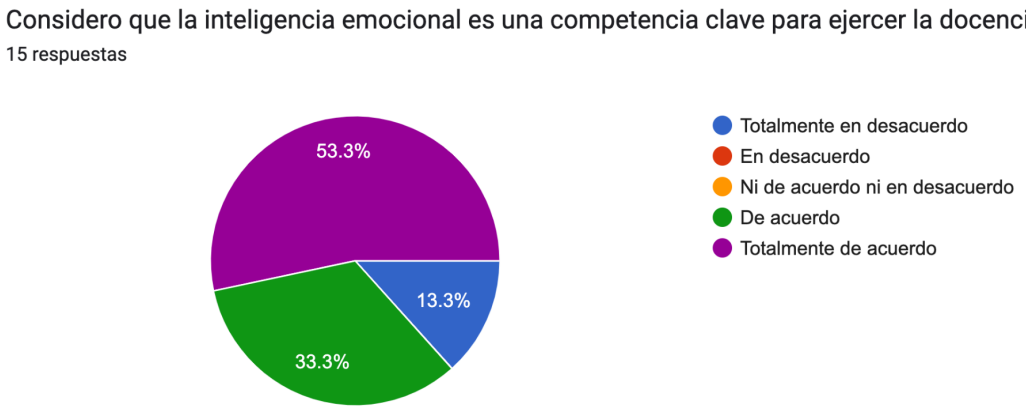


Gráfico 4

Análisis del Gráfico 4 Ítem 1 - "Considero que la inteligencia emocional es una competencia clave para ejercer la docencia": Respondieron 8 docentes (53,3 %) Totalmente de acuerdo; 5 docentes (33,3 %) De acuerdo; 2 docentes (13,3 %) Totalmente

en desacuerdo. En total, 13 docentes (86,7 %) dieron valores altos (De acuerdo o Totalmente de acuerdo) y 2 docentes (13,3 %) dieron valores bajos (Totalmente en desacuerdo).

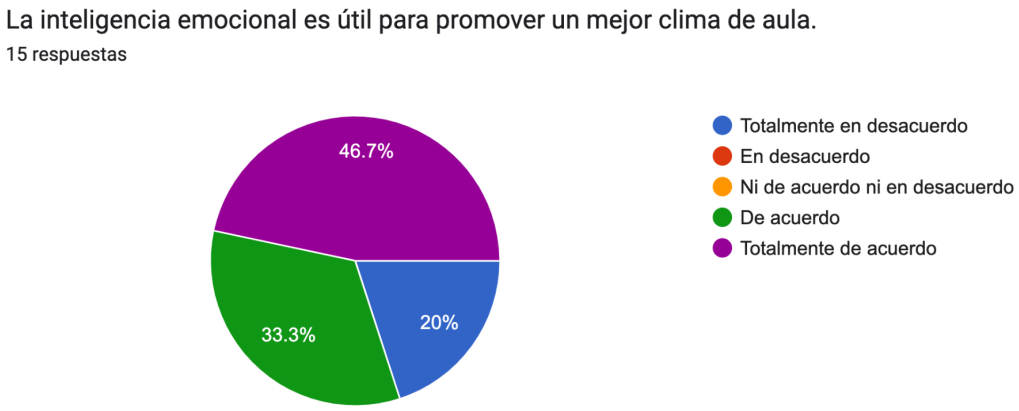


Gráfico 5

Análisis del Gráfico 5 Ítem 2 - "La inteligencia emocional es útil para promover un mejor clima de aula": Respondieron 7 docentes (46,7 %) Totalmente de acuerdo; 5 docentes (33,3 %) De acuerdo; 3 docentes (20,0 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 12 docentes (80,0 %) dieron valores altos (De acuerdo o Totalmente de acuerdo) y 3 docentes (20,0 %) dieron valores bajos (Totalmente en desacuerdo).

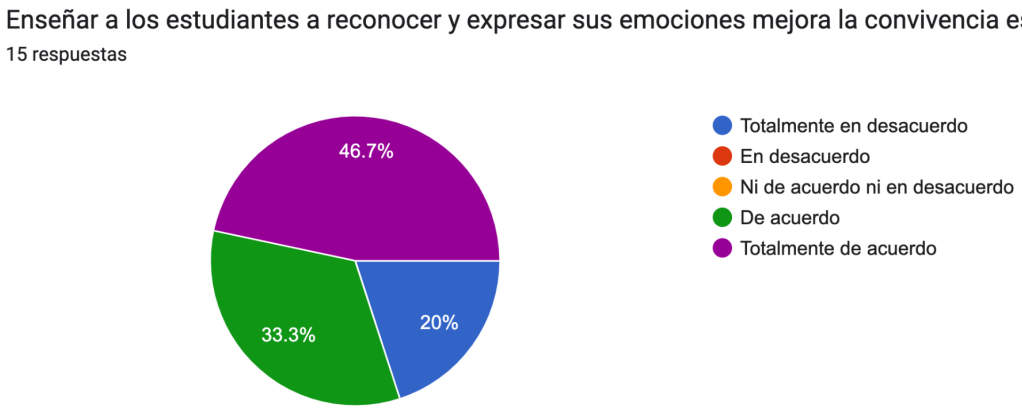


Gráfico 6

Análisis del Gráfico 6 Ítem 3 - "Enseñar a los estudiantes a reconocer y expresar sus emociones mejora la convivencia escolar": Respondieron 7 docentes (46,7 %)

Totalmente de acuerdo; 5 docentes (33,3 %) De acuerdo; 3 docentes (20,0 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 12 docentes (80,0 %) dieron valores altos (De acuerdo o Totalmente de acuerdo) y 3 docentes (20,0 %) dieron valores bajos (Totalmente en desacuerdo).

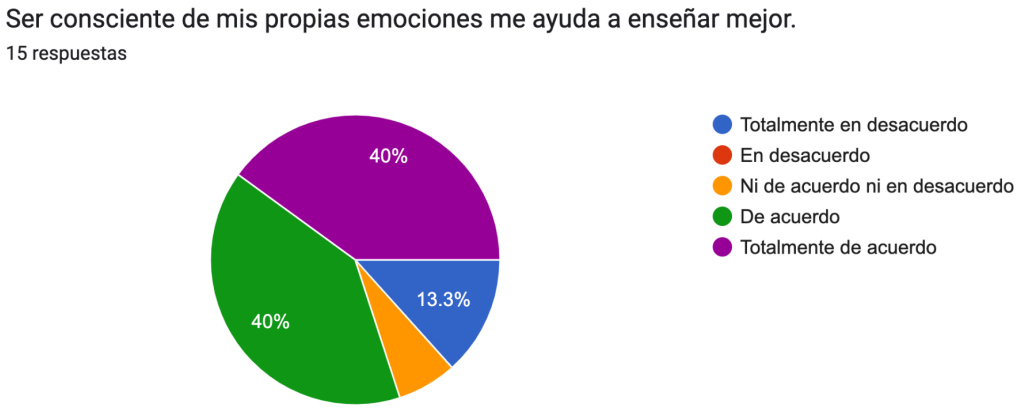


Gráfico 7

Análisis del Gráfico 7 Ítem 4 - "Ser consciente de mis propias emociones me ayuda a enseñar mejor": Respondieron 6 docentes (40,0 %) Totalmente de acuerdo; 6 docentes (40,0 %) De acuerdo; 1 docente (6,7 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2 docentes (13,3 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 12 docentes (80,0 %) dieron valores altos (De acuerdo o Totalmente de acuerdo), 1 docente (6,7 %) fue neutral (Ni de acuerdo ni en desacuerdo) y 2 docentes (13,3 %) dieron valores bajos (Totalmente en desacuerdo).

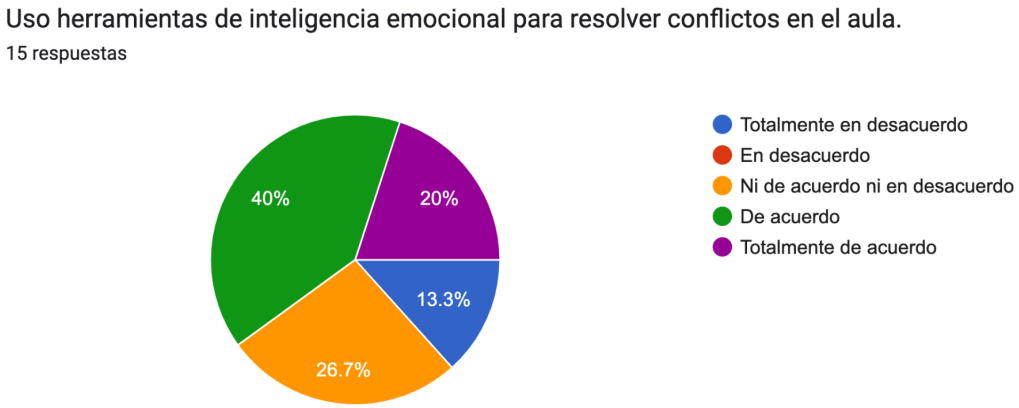


Gráfico 8

Análisis del Gráfico 8 Ítem 5 - "Uso herramientas de inteligencia emocional para resolver conflictos en el aula": Respondieron 3 docentes (20,0 %) Totalmente de

acuerdo; 6 docentes (40,0 %) De acuerdo; 4 docentes (26,7 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2 docentes (13,3 %) En desacuerdo. En total, 9 docentes (60,0 %) dieron valores altos (De acuerdo o Totalmente de acuerdo), 4 docentes (26,7 %) fueron neutrales (Ni de acuerdo ni en desacuerdo) y 2 docentes (13,3 %) dieron valores bajos (Totalmente en desacuerdo).

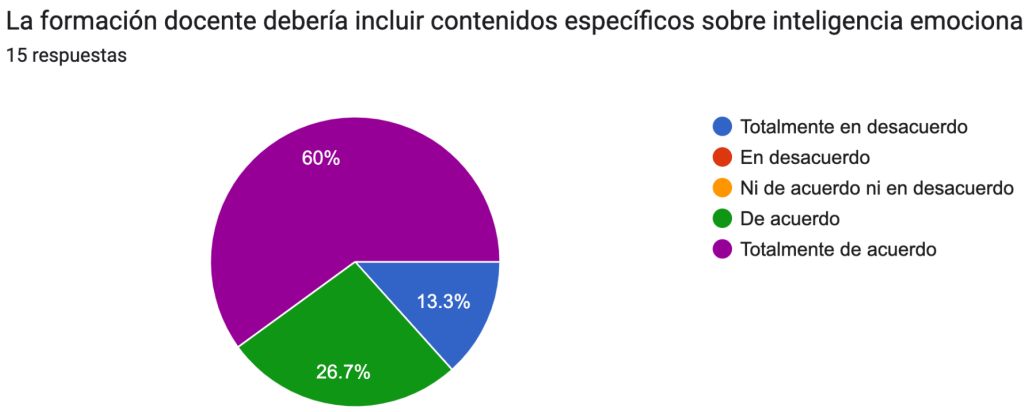


Gráfico 9

Análisis del Gráfico 9 Ítem 6 - "La formación docente debería incluir contenidos específicos sobre inteligencia emocional": Respondieron 9 docentes (60,0 %) Totalmente de acuerdo; 4 docentes (26,7 %) De acuerdo; 2 docentes (13,3 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 13 docentes (86,7 %) dieron valores altos (De acuerdo o Totalmente de acuerdo) y 2 docentes (13,3 %) dieron valores bajos (Totalmente en desacuerdo)."

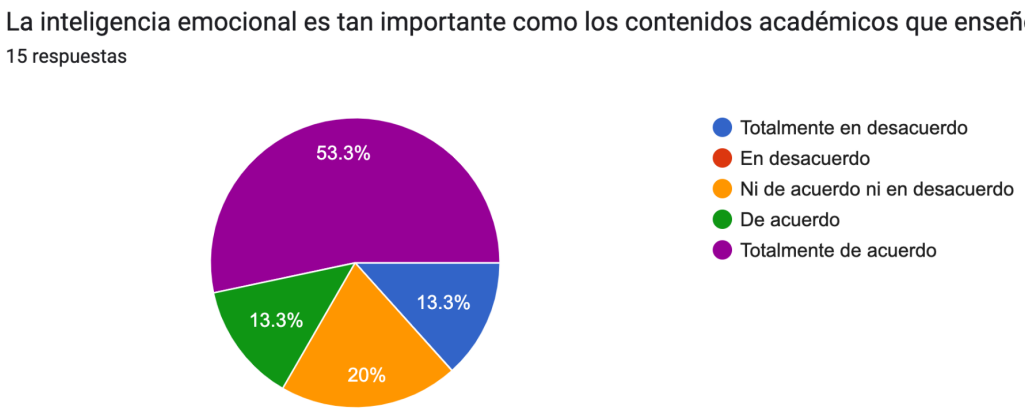


Gráfico 10

Análisis del Gráfico 10 Ítem 7 - "La inteligencia emocional es tan importante como los contenidos académicos que enseño": Respondieron 8 docentes (53,3 %) Totalmente de acuerdo; 2 docentes (13,3 %) De acuerdo; 3 docentes (20,0 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2 docentes (13,3 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 10 docentes (66,7 %) dieron valores altos (De acuerdo o Totalmente de acuerdo), 3 docentes (20,0 %) fueron neutrales (Ni de acuerdo ni en desacuerdo) y 2 docentes (13,3 %) dieron valores bajos (Totalmente en desacuerdo).

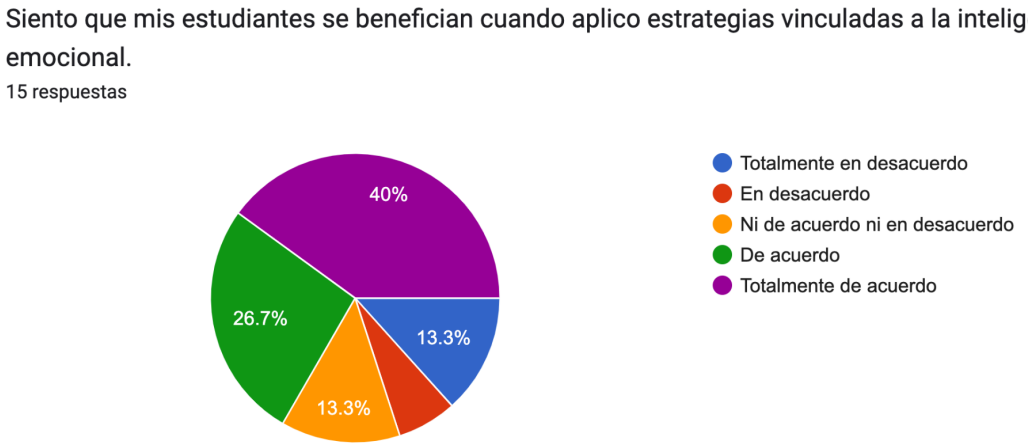


Gráfico 11

Análisis del Gráfico 11 Ítem 8 - "Siento que mis estudiantes se benefician cuando aplico estrategias vinculadas a la inteligencia emocional": Respondieron 6 docentes (40,0 %) Totalmente de acuerdo; 4 docentes (26,7 %) De acuerdo; 2 docentes (13,3 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 docente (6,7 %) En desacuerdo; 2 docentes (13,3 %) Totalmente en desacuerdo. En total, 10 docentes (66,7 %) dieron valores altos (De acuerdo o Totalmente de acuerdo), 2 docentes (13,3 %) fueron neutrales (Ni de acuerdo ni en desacuerdo) y 3 docentes (20,0 %) dieron valores bajos (En desacuerdo o Totalmente en desacuerdo).

Conclusiones

El presente trabajo tuvo como objetivo principal identificar el nivel de inteligencia emocional autopercibida en docentes de educación secundaria del Área Metropolitana de Buenos Aires, y analizar la valoración que estos profesionales realizan sobre la inteligencia emocional en su práctica docente.

Los resultados permiten afirmar, en primer lugar, que los y las docentes muestran una valoración muy positiva de la inteligencia emocional como recurso pedagógico. La

mayoría coincidió en considerarla una competencia clave para la docencia, un elemento útil para generar un mejor clima de aula y un aspecto necesario de incorporar en la formación docente. Este hallazgo confirma que la inteligencia emocional se reconoce como un factor importante para la enseñanza, más allá de las diferencias individuales en su práctica cotidiana.

En segundo lugar, el análisis del TMMS-24 revela diferencias entre dimensiones. La Atención emocional se ubica en un nivel medio: si bien la mayoría de los docentes se muestran de acuerdo en prestar atención a sus emociones, también existe un grupo que reporta dificultades, ya sea por sentirse demasiado influenciado por las emociones o por pensar constantemente en su estado de ánimo. Esto indica que algunos docentes logran atender a sus emociones de manera adaptativa, mientras que otros pueden experimentar esta atención como una sobrecarga.

La Claridad emocional aparece mayoritariamente en niveles adecuados: la mayor parte del profesorado se percibe capaz de reconocer y poner en palabras sus emociones. Sin embargo, también se observaron respuestas neutras o bajas en ciertos ítems, lo cual evidencia que no todos logran una identificación emocional precisa de manera constante.

La Reparación emocional muestra mayor heterogeneidad. Algunos docentes expresaron con claridad que recurren a estrategias positivas para recuperar el equilibrio emocional (por ejemplo, pensar en cosas agradables o buscar calmarse), mientras que otros reflejaron neutralidad o desacuerdo en estas prácticas. En conjunto, esta dimensión se ubica en un nivel medio, lo que sugiere que la autorregulación de las emociones es un área donde se requiere mayor fortalecimiento.

En tercer lugar, al analizar la posible relación entre la valoración de la IE y la inteligencia emocional autopercibida, no se encontraron evidencias claras de asociación. Esto significa que valorar la importancia de la IE no implica necesariamente percibirse a sí mismo con mayores habilidades emocionales. Dicho de otro modo, aunque los docentes coinciden en que la IE es valiosa para la docencia, no todos consideran que ellos mismos posean de manera consistente esas competencias.

Finalmente, a partir de estos hallazgos se pueden extraer algunas implicaciones prácticas, a ser consideradas como propuestas a implementar o futuras líneas de investigación:

- Es recomendable que la formación docente incluya no solo contenidos teóricos sobre la importancia de la IE, sino también instancias de entrenamiento y práctica que fortalezcan las habilidades de identificación y regulación emocional.
- Se sugiere trabajar especialmente en la reparación emocional, donde se evidencian más diferencias y dificultades.
- A nivel institucional, promover espacios de reflexión y autocuidado emocional en el colectivo docente puede contribuir a mejorar tanto el bienestar profesional como el clima escolar.

En síntesis, este estudio muestra que los docentes reconocen el valor de la inteligencia emocional para la enseñanza, presentan fortalezas en atención y claridad emocional, y revelan la necesidad de mayor acompañamiento en la reparación emocional. Estos resultados cumplen con el objetivo general del trabajo y aportan evidencias útiles para orientar futuras acciones formativas en el ámbito docente.

Anexos

Instrumento de recolección de datos

1. TMMS-24

Objetivo: Evaluar la inteligencia emocional autopercibida en tres dimensiones: atención, claridad y reparación emocional.

Formato: 24 ítems en total, 8 por dimensión.

Escala Likert de 5 puntos:

(1) Totalmente en desacuerdo

(2) En desacuerdo

(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo

(4) De acuerdo

(5) Totalmente de acuerdo

Ítems

Dimensión 1: Atención emocional (Ítems 1–8)

1. Presto mucha atención a los sentimientos.
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.
7. A menudo pienso en mis sentimientos.
8. Presto mucha atención a cómo me siento.

Dimensión 2: Claridad emocional (Ítems 9–16)

9. Tengo claros mis sentimientos.
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.
11. Casi siempre sé cómo me siento.
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.

13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.
14. Siempre puedo decir cómo me siento.
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.

Dimensión 3: Reparación emocional (Ítems 17–24)

17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, trato de calmarme.
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.

Interpretación

Puntajes posibles por dimensión: mínimo 8 – máximo 40

Dimensión	**Bajo**	**Medio**	**Alto**
Atención emocional	≤ 21	22–33	≥ 34
Claridad emocional	≤ 25	26–35	≥ 36
Reparación emocional	≤ 23	24–35	≥ 36

Atención emocional:

- Baja (≤21): indica escasa conciencia de los propios estados emocionales; la persona puede pasar por alto lo que siente.
- Media (22–33): refleja un nivel adecuado de atención, considerado el rango “óptimo” desde la teoría.
- Alta (≥34): sugiere una atención excesiva a los estados emocionales, lo que puede derivar en rumiación y malestar si no se acompaña de buena regulación.

Claridad emocional:

- Baja (≤25): dificultad para comprender y diferenciar los propios estados emocionales; tendencia a confusión afectiva.
- Media (26–35): comprensión adecuada de las emociones, que facilita la regulación.
- Alta (≥36): buena capacidad de identificar y organizar los estados emocionales, lo que contribuye a un manejo más adaptativo.

Reparación emocional:

- Baja (≤23): dificultad para regular estados emocionales negativos o mantener un estado de ánimo positivo.
- Media (24–35): regulación aceptable, aunque no siempre consistente.
- Alta (≥36): gran capacidad para gestionar emociones negativas y mantener el equilibrio afectivo.

2. Escala de valoración del rol de la IE en la práctica docente (ad hoc)

Objetivo: Conocer la percepción de los docentes sobre la utilidad de la IE en el ejercicio de su rol.

Formato: 8 ítems. Escala tipo Likert de 5 puntos.

(1) Totalmente en desacuerdo

(2) En desacuerdo

(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo

(4) De acuerdo

(5) Totalmente de acuerdo

Ítems

1. Considero que la inteligencia emocional es una competencia clave para ejercer la docencia.
2. La inteligencia emocional es útil para promover un mejor clima de aula.
3. Enseñar a los estudiantes a reconocer y expresar sus emociones mejora la convivencia escolar.
4. Ser consciente de mis propias emociones me ayuda a enseñar mejor.
5. Uso herramientas de inteligencia emocional para resolver conflictos en el aula.

6. La formación docente debería incluir contenidos específicos sobre inteligencia emocional.
7. La inteligencia emocional es tan importante como los contenidos académicos que enseño.
8. Siento que mis estudiantes se benefician cuando aplico estrategias vinculadas a la inteligencia emocional.

Interpretación

Dividimos el rango total (8 a 40 = 33 puntos) en 3 tramos de 11 puntos cada uno:

Clasificación	Puntaje Total
Baja valoración	8 – 20
Media valoración	21 – 28
Alta valoración	29 – 40

Baja valoración: el docente no percibe a la IE como relevante en su práctica.

Media valoración: reconoce cierta importancia, pero sin considerarla central ni prioritaria.

Alta valoración: asigna un valor elevado a la IE como competencia fundamental en la docencia y en el aprendizaje de los estudiantes.

Enlace al formulario

https://forms.gle/8XpaGTY6zhrtg1Zw5

Enlace a la tabla de respuestas

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ektspuemHVmOtlaSPe5y1FQQbKo81jf3DeEAzGnMDC8/edit?resourcekey=&gid=219295596#gid=219295596

Bibliografía

Congreso de la Nación. (2006). Ley de Educación Nacional 26.206. Recuperado de Argentina.gob.ar: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes . (2005). Educa.ar. https://www.educ.ar/recursos/118943/ley-nacional-26061-de-proteccion-integral-de-los-derechos-de-ninos-ninas-y-adolescentes

León, A., (2007). ¿Qué es la educación?. Educere , 11 (39), 595-604.

Freire, P. (2007). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Vigotski, L. S. (2021). Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación.

Porter, M. (2023). Lev Vygotsky. Recuperado de https://es.kineshma.net/Lev-Vygotsky-709

Goleman, D. (2022). La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual. EDICIONES B.

Malaisi, Lucas J. J. (2023). Educación emocional en el aprendizaje. UNVM

Rodríguez, P. D. (2004). Intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional. Faisca: revista de altas capacidades, (11), 47-66.

Aldana Cáceres, B. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de la institución educativa “San Martín de Porres”, Tacna 2017.

Buenrostro-Guerrero, A. E., Valadez-Sierra, M. D., Soltero-Avelar, R. U. B. É. N., Nava-Bustos, G. O. N. Z. A. L. O., Zambrano-Guzmán, R. O. G. E. L. I. O., & García-García, A. N. G. É. L. I. C. A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de educación y Desarrollo*, *20*(1), 29-37.

Ugarriza, N., (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. Persona, (4), 129-160.

Sánchez, A., & González, R. (2017). Habilidades para la vida, herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia. Unicef. Recuperado de: https://www. unicef. org/venezuela/spanish/Habilidades_Corr ecciones_Noviembre. pdf.

Lewin, L. (2018). El aula afectiva: Claves para el manejo eficaz del aula en un entorno afectivo y efectivo. Montevideo, Uruguay: Santillana.

García Retana, José Ángel (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista Educación 1-24.

Céspedes, A. (2088). Educar Las Emociones Educar para La Vida . EDICIONES B.

García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador

Rincón, Rosalba & Albarracin, Angela. (2018). 2019 Validez y confiabilidad TMMS24 en profesores universitarios. n/a. 61-72.

Hermitaño Cuenca, R. E., & Zanabria Vargas, E. (2024). Importancia de la inteligencia emocional en la capacidad profesional de los docentes. Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 8(32), 393–405. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.731

Castilla Domínguez, A., & Rivera Franco, J. J. (2024). La inteligencia emocional del docente como mejora de prácticas educativas. Alternancia - Revista De Educación E Investigación, 6(10), 24 –. https://doi.org/10.37260/alternancia.v6n10.2

Bárbara Valenzuela-Zambrano, Marcela Álvarez Fabio, Estrella Salgado Neira. Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile [Internet]. Redalyc.org. 2021 [citado 2025]. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/2431/243169780003/html/

Valente, S., Lourenço, A. A., Almeida, L. S., Sainz-Gómez, M., & Amaro, P. (2024). La inteligencia emocional del docente como predictor de la gestión del aula y de la eficacia de la disciplina (Trans.). Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 16(3), 96–106. https://doi.org/10.32348/1852.4206.v16.n3.42311

Salgado CC-RXP-L. Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula [Internet]. Researchgate.net. 2021 [citado 2025]. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/352008495_Docentes_emocionalmente_inteligentes_Importancia_de_la_Inteligencia_Emocional_para_la_aplicacion_de_la_Educacion_Emocional_en_la_practica_pedagogica_de_aula