



Qué hacen los docentes para desarrollar la inteligencia emocional en las aulas universitarias. Un estudio cualitativo

What teachers do to develop emotional intelligence in university classrooms? A qualitative study

Rocio Fragoso Luzuriaga

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Resumen

El maestro es una figura clave en el aprendizaje y perfeccionamiento de la inteligencia emocional (IE) en educación superior. No obstante, hasta el momento existen pocos trabajos empíricos que identifiquen acciones específicas para su fomento en el aula. Por lo anterior, el objetivo de esta investigación es indagar en las prácticas que los docentes universitarios emplean, dentro de los salones de clase, para desarrollar la IE de los estudiantes. Con la finalidad de cumplir dicho propósito se estructuraron cinco grupos focales, en dónde participaron 31 alumnos próximos a finalizar la licenciatura de psicología en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, cuyas respuestas fueron analizadas mediante la propuesta de Strauss y Corbin (2002) para el desarrollo de teoría fundamentada. Los resultados arrojan que: demostrar pasión; generar climas positivos en el aula; planificar y aplicar actividades específicas; demostrar empatía; y ser ejemplo en el manejo y expresión de las emociones son clave para la promoción de la IE. Por lo anterior se concluye que para fomentar ésta habilidad en los estudiantes universitarios el docente tiene que contar con numerosas capacidades emocionales, sociales y cognitivas.

Palabras clave: Inteligencia emocional; educación superior; prácticas docentes; estudiantes; aula.

Abstract

The teacher is a key figure in the learning and improvement of emotional intelligence (EI) in higher education; however, there are few empirical studies that identify specific actions for the promotion of the ability in the classroom. Therefore, the aim of this research is to inquire the practices that higher education teachers use for the development of EI in their students. To fulfilling this purpose, five focus groups were structured with 31 students next to finish the psychology degree, in the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, whose answers were analyzed by the proposal of Strauss y Corbin (2002) to develop grounded theory. The results show that: demonstrate passion; generate positive climates in the classroom; plan and implement specific activities; generate empathy; and being an example in the management and expression of emotions are fundamental to the development of EI. Therefore, it is concluded that in order to promote EI in university students, the teacher must have numerous emotional, social and cognitive abilities.

Keywords: Emotional intelligence; higher education; teaching practices; students; classroom.

Fecha de recepción: 06/06/2019

Fecha de aceptación: 04/09/2019

Correspondencia: Rocío Fragoso Luzuriaga, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México);
E-mail: psicocioluzu@hotmail.com

Introducción

La Inteligencia Emocional (IE) es definida por sus creadores, Mayer y Salovey (1997), como una serie de habilidades para percibir, generar, entender y regular las emociones con la finalidad de que asistan al pensamiento y promuevan el crecimiento cognitivo y afectivo. La UNESCO y la OCDE favorecen su desarrollo debido a que es parte esencial de la formación integral de todas las personas (Delors, 1997; OCDE, 2015, Rychen y Hersh Salganik, 2006). Por ello en el contexto mexicano la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014, 2017a, 2017b) ha incluido como un eje fundamental de sus programas de educación básica y media superior el fomento de habilidades como: el autoconocimiento emocional; la autorregulación emocional; la autonomía emocional; la toma de decisiones constructivas; el trabajo en equipo y la empatía que se relacionan íntimamente con el concepto. Sumándose a esta tendencia la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018), en su propuesta para renovar la educación superior en México, invita a las universidades a gestar competencias laborales y socioemocionales en sus egresados.

Congruente con dicha invitación la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP, 2009) dentro de su Modelo Universitario Minerva (MUM), documento rector de la vida académica, cultural y administrativa de la institución, considera la formación de habilidades emocionales como parte esencial de la educación integral que imparte en todos los programas académicos que la conforman. En el caso de Facultad de Psicología, además del deseo de contribuir con las políticas de la BUAP (2009), inculcar capacidades que auxilien en el manejo de las emociones en individuos y grupos es fundamental ya que forma parte del perfil que necesita cumplir cualquier estudiante antes de finalizar la licenciatura (De-Loera Chávez, Martínez Martínez, Martínez-Soto y Padrós Blázquez, 2016). Razón que hace en extremo importante comprender como se lleva a cabo su perfeccionamiento en las aulas.

Dentro del salón de clases el docente es un actor clave que impulsa el desarrollo de la IE a través de sus prácticas, no obstante, existen pocos trabajos empíricos en educación superior sobre las que causan mayor impacto. Entre las publicaciones que desatacan sobre la temática se encuentra la de Landau y Meirovich (2011), donde se pueden inferir algunas prácticas que favorecen la IE gracias a que indagán sobre la correlación entre la variable y los ambientes participativos. También se aprecian las aportaciones del programa de aprendizaje sociemocional RULER en el cual profesores de distintos niveles educativos, incluyendo el universitario, son inmersos en el modelo de Mayer y Salovey (1997) a través de diversas actividades prácticas que luego podrán ser adaptadas a las sus respectivas asignaturas (Bisquerra Alzina, Pérez Gonzáles, y García Navarro, 2015; Castillo, Fernández-Berrocal, y Brackett, 2013; Nathanson, Rivers, Flynn, y Brackett, 2016).

A causa de las razones anteriores, la importancia de la temática y las pocas investigaciones existentes, el objetivo de este trabajo es analizar las prácticas que los docentes de educación superior emplean, dentro de los salones de clase, para desarrollar la IE de los estudiantes. La información obtenida puede ayudar a identificar áreas de oportunidad en la capacitación del profesorado, abrir vías de comunicación con el alumnado y hacer aportaciones al campo de la educación.

Método

Diseño

Para cumplir con la meta del artículo se empleó el paradigma cualitativo, que posibilita estudiar un fenómeno en su contexto natural, en éste caso las prácticas docentes. Además, su esencia permite comprender e interpretar, de una forma holística, las percepciones de los estudiantes sobre las interacciones que ayudan a su formación emocional dentro del aula (Jonker y Pennik, 2010).

Congruente con el paradigma elegido se empleó la propuesta de Strauss y Corbin (2002) para el desarrollo de teoría fundamentada. Su base epistemológica es el interaccionismo simbólico y se distingue por ser un método general de análisis comparativo en el que se descubren categorías e hipótesis a partir de un proceso inductivo (Fonseca de Rocca y Prieto de Alizo, 2010; Valdivieso Arcay y Peña Villalobos, 2007).

Participantes

Colaboraron 31 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla próximos a egresar de la licenciatura con edades entre los 21 y 35 años, 10 hombres y 21 mujeres quienes fueron organizados en 6 grupos focales. Para su selección se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia a la par que se estableció la saturación de categorías como criterio para determinar el número final de estudiantes que contribuirían con el estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2014).

Técnica de recolección de la información

Para reunir los datos requeridos se empleó la técnica del grupo focal, una tipología de entrevista grupal caracterizada por el uso explícito de la interacción entre individuos para obtener información sobre un área definida (García Calvente y Mateo Rodríguez, 2000). En este caso se decidió utilizarla ya que la temática es compleja y necesita formas novedosas para su abordaje, además de que es compatible con el enfoque de teoría fundamentada (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013; Escobar y Bonilla Jiménez, s.f).

Con la finalidad de coordinar las interacciones del grupo focal se empleó una entrevista semiestructurada avalada por 5 expertos, todos ellos docentes universitarios con una media de 5.5 años de experiencia impartiendo clase en Educación Superior, 1 hombre y 4 mujeres. A medida que se recolectó la información la entrevista fue modificándose con el objetivo de profundizar en las categorías de análisis generadas por los diferentes grupos focales lo cual es un procedimiento común en teoría fundamentada (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013; Strauss y Corbin, 2002).

Procedimiento

Se solicitaron diversos espacios dentro de la universidad dónde se realizaron los grupos focales en horarios previamente establecidos por los estudiantes para no afectar sus actividades académicas. Antes de iniciar cualquier procedimiento se les comunicó a los alumnos tanto del objetivo de la investigación como del manejo ético que se haría de la información recuperada. Posteriormente, se hizo una breve presentación sobre las concepciones más actuales de inteligencia emocional tras la cual se comenzó la entrevista que guiaría las interacciones del grupo.

Los datos obtenidos de los grupos focales fueron examinados siguiendo los lineamientos de Strauss y Corbin (2002) a través de tres niveles de análisis:

- a) Codificación abierta. Entendida como el proceso analítico por el cual se identifican los conceptos a la par que se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones.
- b) Codificación axial. Entendida como el proceso para relacionar las categorías con sus subcategorías.
- c) Codificación selectiva. Entendida como el proceso para integrar las categorías principales y estructurar teoría.

Resultados

En la Tabla 1 se muestran las categorías que ilustran las prácticas docentes que fomentan el desarrollo de la IE en el aula.

En seguida se desarrollan los hallazgos de cada una de las categorías encontradas.

Demostrar pasión

En la mayoría de los grupos focales la pasión es considerada como una práctica relevante para el desarrollo de la IE:

Una actitud muy importante es la pasión con la que los docentes hacen las cosas. Por ejemplo, ahorita tomo dos materias de un área que no me gusta, pero tengo dos docentes que tienen mucha pasión y tienen mucho ímpetu al dar las clases y por eso realmente me preocupo por hacer bien las cosas (GF3, S12, p. 18).

Dicha emoción es transmitida a través del lenguaje verbal y no verbal, permea las acciones del maestro e impacta en los alumnos como muestran los siguientes extractos:

Un docente con pasión lo muestra desde su presentación, en la parte donde te envuelve, te dice el contenido de la materia, te recalca qué vas aprender, qué te vas a llevar. Prácticamente te presenta la materia como si fuera un producto que te va a vender... Entonces ya se siente esa energía (GF2, S8, p. 11).

Hay quienes la pasión se les ve desde la forma en que entran a clase, cómo hablan, cómo exponen, en todo. Se ve que les interesa de verdad y hasta lo agradeces, se siente bien. Te enseñan algo que te interesa y como te lo enseñan con una motivación extra se te pega. Como que quieres ser igual, o quieres copiar esas actitudes y aprendes un poquito de cómo manejarte emocionalmente hablando (GF3, S13, p. 17).

No obstante, para que la pasión sea efectiva como práctica debe ser continua a lo largo de la asignatura

Porque en un inicio pueden venderte la idea de que todo va a ser muy bueno, muy divertido y a las pocas clases ya no llegó el maestro o situaciones así. Pero si después de la segunda clase sigue con la misma idea, la misma intención, la misma energía con la que llega la primera es ahí donde realmente te das cuenta que está apasionado por la carrera (GF2, S8, p. 4).

Tabla 1.

Sistema de categorías y subcategorías resultado del análisis de los grupos focales.

Categoría	Subcategoría	Términos Clave
Demostrar pasión	Expresión de pasión a través del lenguaje no verbal y verbal.	Forma de hablar O forma de moverse O gestos O presentación personal O presentación de la materia .
	Continuidad y transmisión de la pasión.	Tiempo O contagio emocional.
Desarrollar climas positivos	Promoción de interacciones positivas.	Colaboración O participación O confianza O tolerancia O buena comunicación O respeto.
	Uso del humor	Chistes O risa
Planificar y aplicar actividades para el desarrollo emocional	Gestión de actividades para la promoción del desarrollo emocional y profesional.	Material O actividad O evaluación O proceso O técnica O dinámica.
	Aplicación adecuada de actividades de clase.	Inicio adecuado O Cierre adecuado O procedimiento adecuado.
	Acompañamiento emocional y académico.	Apoyo O asesoría.
Demostrar de empatía	Comprensión de las emociones de los estudiantes a nivel individual o grupal.	Detectar emociones individuales O reconocimiento de emociones O ponerse en los zapatos del otro.
	Uso de la empatía en el aula.	Flexibilidad O adaptación O consideración.
Ser ejemplo en el manejo de las emociones	Congruencia.	Coherencia O relación entre lo que se dice y hace.
	Manejo de las emociones propias.	Expresión en el docente O regulación en el docente O identificación en el docente.
	Asistencia en el manejo de las emociones de otros.	Ayuda a expresar en estudiantes O O ayuda a regular en estudiantes.

Generar climas positivos en el aula

Un ambiente positivo en el aula es una categoría destacada al momento de desarrollar la IE de los estudiantes.

Yo lo que veo en un buen maestro es que genere un ambiente positivo con sus alumnos (GF2, S10, p. 13).

Hay clases de algunos profesores en las que te sientes más cómoda. Por ejemplo, en la clase de una profesora yo me sentí con mucha confianza y me gustaba, hasta aumentó mi participación, porque yo me sentí muy cómoda en esa clase (GF5, S22, p. 32).

Dentro de las herramientas que pueden utilizar los maestros universitarios para generar emociones positivas y mejorar el clima del aula se encuentra el humor. Dicho recurso tiene que ser apropiado y/o relacionado con la asignatura.

Me he percatado que ayuda al ambiente de clase que los docentes tengan cierto humor y que sean personas flexibles (GF1, S2, p. 5).

Siento que cuando el humor es planeado está padre porque en nuestra generación somos mucho de memes y humor, de relacionar los conceptos con algo gracioso (GF6, S29, p. 39).

Hay maestros que ya no lo ocupan como un recurso saludable, sino que se van al otro extremo. A mí por ejemplo me causa mucho conflicto y digo que ya no quiero ir a clase porque solamente voy a escuchar chistes (GF6, S22, p. 39).

Fomentar interacciones positivas docente-estudiante y estudiante-estudiante es marcado como un factor clave para promover habilidades emocionales, sin embargo, a lo largo del análisis son constantes los ejemplos sobre cómo su ausencia provoca falta de tolerancia al error y agresividad tanto del docente como de los compañeros de clase.

La misma interacción dentro del grupo no se da porque el profesor va, solo trabaja la clase y no hace que te intereses por tus compañeros, no hace que te preocupes por ellos o que ellos se preocupen por ti (GF4, S17, p. 25).

La interacción con los compañeros influye, porque algunos de ellos están muy leídos, pero en lugar de hacer comentarios constructivos acerca de tu participación se dirigen a atacar y a decir que estás mal. En ese caso los profesores muchas veces no funcionan como mediadores [...] En realidad te dejaban solo (GF4, S20, p. 21).

A mí me gustaría profundizar sobre el derecho a equivocarse, esta posibilidad que luego nos niegan en clase y no solo los maestros. Cuando nosotros estamos comentando, los alumnos, no son tolerantes con los errores (GF3, S13, p.16).

Planificar y ejecutar actividades para el desarrollo de la IE

Preparar, coordinar y aplicar actividades que promuevan el desarrollo de la IE se encuentra íntimamente relacionado con la pasión del docente y la creación de climas positivos en el aula como aclaran los estudiantes:

Yo me doy cuenta que el docente tiene amor por su materia cuando tiene el material preparado, porque ya sabe que vamos a ver en la clase, lo explica súper bien y no lo hace pesado (GF2, S9, p.13).

Hay maestras muy buenas, y no me refiero solo a que cubran todo el programa también te dejan buenas vivencias, actividades muy bonitas, inclusive en las cuestiones de rapport o para simular un caso te dejan experiencias muy bonitas (GF2, S8, p.10).

Dentro del análisis efectuado se encontró que las actividades o técnicas que se aplican dentro del aula para promover habilidades emocionales pueden ser de dos tipos: el primero, enfocado a activar a los alumnos, generar ambientes positivos o promover el trabajo de equipo, aunque, sin relación con los contenidos de la asignatura; y el segundo, que trata de crear asociaciones emocionales con los temas de la materia a impartir:

La otra maestra que mencionaba incluía entre sus rubros de evaluación cosas nuevas que ibas a realizar o metas, ya sea de tu vida personal o sobre lo que hacías en el aula. Ahí había algo emocional porque tenías que pensar qué hacer para lograr lo que querías, al final entregabas un reporte y le decías cómo ibas (GF1, S6, p. 4).

Yo pienso que al poner técnicas grupales deben estar hiladas con el tema de la clase. Primero se debe hacer la técnica, luego hacer la retroalimentación [...] y de ahí dar paso al tema (GF6, S22, p.40).

También me han tocado profesores que al inicio de cada clase nos preguntaban: ¿Cómo te sientes? Una profesora cada vez que preguntaba eso era para sondear y cuando muchos decían que estaban cansados o muy estresado proponía hacer una actividad para relajarnos, para que la clase fluyera (GF4, S18, p. 24).

Si bien las actividades y las técnicas para el desarrollo emocional pueden ser efectivas hay que tener cuidado en su aplicación debido a que efectuarlas de forma inadecuada genera malestar en los estudiantes y entorpece la promoción de la IE:

Entiendo que en un grupo es demasiado complicado, pero para mí sí es muy importante que si abrimos hay que cerrar y los maestros siempre nos abren y nos dejan así. Entonces era como que demasiado frustrante para muchos (GF2, S8, p. 8).

Fue una actividad donde todos los compañeros tuvieron que abrir sus emociones, fue algo muy fuerte para mí, al terminar la actividad (El maestro) me dejó ir, tal cual, y sin un cierre, sin ninguna contención (GF3, S11, p. 20).

Yo siento que no hay que abusar de las técnicas, no bombardearnos con técnicas todas las clases (GF6, S26, p. 41).

También es esencial, para que las actividades funcionen manera adecuada, el acompañamiento docente.

Nos aventaban a hacer cosas con empresas, por ejemplo, te dejaban conseguir un patrocinio [...] Yo me acuerdo que tuve que conseguir el de X marca y conseguir unidades para que nos regalaran y (Lo profesores) te decían- ¡Vas! Y tienes que conseguirlo porque eso es lo que tienes que hacer- ¡Pero nunca te dejaban solo! ¡Jamás, jamás te dejaban solo! (GF4, S20, p. 27).

El apoyo de los profesores para mí es muy importante. Me han tocado docentes que me han dicho: - Si quieres ve, hazlo, yo te apoyo y te puedo asesorar para que vayas teniendo más conocimientos – ese apoyo por parte de los profesores se valora (GF4, S18, p. 27).

Utilizar la empatía

La empatía es esencial para ayudar al desarrollo de la IE e influye en el ambiente de la clase y las actividades como muestra el siguiente extracto:

Es importante el interés con el que viene el maestro de empatizar con el grupo no importa la cantidad sino la intención (GF2, S8, p. 10).

La empatía debe llevarse a cabo en dos niveles: el individual, para reconocer las necesidades emocionales de cada estudiante; y el grupal, el cual ayuda a identificar las características para el manejo de numerosos alumnos.

Una vez que llegué a clase y estaba muy mal por una situación previa y recuerdo que la maestra lo notó. Me acuerdo que se acercó y me dijo:- ¿Estás bien? Es que te noté sería etc.- Eso se prestó a que yo me pudiera acercar para otras actividades con la profesora. Me gustó que una persona notara que estaba mal (GF4, S21, p.24).

Ayudaría mucho que los docentes tengan este ojo, esta percepción de cómo está el grupo [...] sería importante que el maestro pudiera percatarse de lo que le pasa al grupo (GF6, S29, p.36).

Demostrar empatía es importante, porque proporciona la flexibilidad necesaria a los maestros universitarios para adaptar los contenidos y las actividades de clase a las necesidades individuales y grupales. Eso desarrolla la IE.

El profesor debe ser empático, que no sea el típico maestro que dice: -Éstas son mis reglas-. Sí, a lo mejor esas son sus reglas, pero también debe tener una apertura, no ser tan rígido (GF2, S10, p. 13).

En la cuestión de tareas, cuando el profesor te pide trabajos no le importa tú estado emocional solo que le entregues lo que le tienes que entregar [...] Si tú te sientes mal no importa, tú me tienes que entregar esto porque es vital y no hay prórroga (GF5, S21, p.33).

Ser ejemplo en el manejo de emociones

Una categoría que fue mencionada de manera constante es que el maestro fuera un modelo de IE ya que si los docentes no poseían habilidades emocionales los alumnos difícilmente podría incorporarlas a sus esquemas personales.

Al ver cómo el maestro expresa sus emociones, cómo las regula, cómo las comprende nos va enseñando e influyendo (GF1, S5, p.4).

Ser el ejemplo, porque muchas veces llegan los profesores a clase y nos dicen: -¡Sean empáticos! ¡Presten mucha atención! - Y llegan y te ven y expresan como que no les interesas. Entonces deben de ser el ejemplo, si tú le quieres enseñar algo a alguien primero tienes que hacerlo tú mismo (GF6, S30, p.43).

Entre los factores que ayudan a los estudiantes a asimilar la IE se encuentra la congruencia del docente con sus acciones:

Es importante que los maestros sean congruentes hay ocasiones en que llegan y sólo se sientan y dicen: - ¡Hoy va a estar súper buena la clase! - y todo el tiempo están sentados y todo el tiempo están leyendo sus diapositivas en su computadora entonces es ¡Súper aburrido! ¡La verdad! En cambio, los profesores que cómo que se pasean y cómo que expresan mucho, llaman la atención (GF6, S31, p.38).

Los estudiantes señalan que es clave que el maestro sea capaz de expresar y regular sus emociones dentro del aula para poder ser ejemplo de IE como se muestra a continuación:

Hay docentes que sí reconocen sus emociones, por ejemplo, dicen: - ¿Sabes qué chicos? Hoy me siento así y así, por lo que la clase puede que sea de esta manera- entonces tú ya tienes un contexto, a lo mejor el profesor viene triste, viene enojado y cuando lo expresa puedo identificar cómo está el [...] eso es bueno porque al menos ya sé qué está pasando (GF4, S19, p. 23).

Yo recuerdo también a una profesora, que dijo:- Chicos, la verdad vengo muy molesta por algo que me pasó, sé que ustedes no tienen la culpa así que les pido diez minutos para tranquilizarme y continuar bien la clase- el grupo asintió, la maestra se salió, nunca nos contó cual fue la problemática pero si nos hizo esta aclaración (GF4, S18, p. 24).

También es relevante destacar que para ser ejemplo el profesor de educación superior tiene que ayudar a expresar y regular las emociones de los estudiantes.

Yo tuve la experiencia en una clase donde un compañero estaba muy mal, se veía muy triste, la maestra se acercó y le dijo:- Tú estás mal, no creo que sea tan adecuado que presentes el examen, pero si quieres te puedo ayudar un rato- Entonces el chico se pasó al escritorio con la maestra y ella junto con él iban contestando el examen. Creo que es una manera realmente buena de validar la forma en la que se sentía el compañero (GF3, S14, p.16).

Es importante que cuando el estudiante diga que está enojado los profesores sepan cómo manejar la situación, porque algunas veces parece que les cae de sorpresa

cuando externamos alguna emoción que no sea “positiva”, y ellos no saben cómo enfrentar la situación o cómo darle salida (GF4, S20, p.25).

Discusión

En relación a la primera categoría, demostrar pasión, la práctica puede ser definida como manifestar una fuerte inclinación hacia una actividad que un individuo ama o encuentra en extremo agradable. Esto hace que invierta tiempo y energía para realizarla (Vallerand, Paquet, Philippe, y Charest, 2010). Este constructo al ser parte del yo emocional es un elemento clave de la identidad docente y no solo consiste en mostrar entusiasmo, también es necesario llevarlo a la práctica y ser constante en su proyección (Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017; Day, 2009). Los docentes eficaces sienten pasión por su profesión, su asignatura y tienen la convicción de que pueden influir de manera positiva en el futuro de los jóvenes bajo tutela (Bain, 2007; Day, 2009).

La pasión ejerce un enorme poder en el desarrollo de la IE, porque cuando los estudiantes aprecian a un profesor comprometido con su labor les es más fácil asimilar las actividades de una materia. En adición, el aprendizaje se convierte en una cuestión de inspiración en vez de imposición u obediencia. Lo anterior fomenta las emociones positivas en el aula (Day, 2009; Flores y Porta, 2012). La pasión no es algo intangible, esta se puede transmitir a través del lenguaje no verbal, así como por la expresión oral (Mortiboys, 2016).

En cuanto a la segunda categoría, desarrollar climas positivos en el salón de clase, la práctica puede definirse como el fomento de sentimientos agradables en el aula a través de las relaciones socio-afectivas con el docente, los compañeros y la percepción placentera sobre las actividades de clase. En educación superior el clima es influenciado por el espacio físico; el dominio del docente sobre la temática que imparte; el interés que el docente tenga por cada estudiante; la capacidad del maestro para involucrar al alumnado en las actividades de clase; la cohesión grupal; las relaciones entre compañeros; el disfrute o satisfacción por la clase; y la creatividad con la que se imparta la asignatura (Barr, 2016; Retama-Alvarado, de las Heras Pérez, Vázquez-Bernal y Jiménez Pérez, 2018; Ríos, Bozzo, Marchand y Fernández, 2010).

El humor, aplicado adecuadamente, es una herramienta eficiente que puede auxiliar a mejorar el clima en el aula ya que como se menciona en las entrevistas, y es remarcado por Fernández Poncela (2012), auxilia a la relajación y la asimilación de contenidos complejos. Un clima positivo en el aula es importante para la promoción de la IE porque enmarca las interacciones del grupo lo que ayuda a genera un ambiente de confianza apropiado para expresar, comprender, facilitar y regular emociones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Landau y Meirovich, 2011).

En la tercera categoría, que corresponde a la práctica planificar y aplicar actividades para el fomento de la IE, se encuentra que no es suficiente preparar las técnicas que se usarán en clase. También, es necesario que el docente en su ejecución siga principios básicos de manejo grupal y el colectivo de alumnos tenga la capacidad para generar sinergias positivas que promuevan la salud emocional (Cázares González, 2000; Rogers, 2008).

Una actividad sencilla de reconocimiento emocional puede generar malestar a nivel individual o colectivo lo cual afecta el proceso de enseñanza aprendizaje. Para evitar esto el maestro de educación superior tiene que tener un amplio conocimiento de los alumnos a su cargo, capacidad para el manejo de crisis, habilidades de acompañamiento y la capacidad para regular emociones de forma adecuada (Barcía Briones, Cedeño Parraga, y Cedeño Llor, 2017; Fragoso Luzuriaga, 2018). Como se menciona en las entrevistas, a pesar de que pueden utilizarse técnicas de activación para el fomento de emociones positivas, no tienen que relacionarse forzosamente con el contenido de la asignatura. Aunque, Bain (2007) señala que algunas de las prácticas de los mejores profesores universitarios incluyen amalgamar actividades que favorecen el conocimiento emocional con el contenido de la materia.

Respecto a la cuarta categoría, demostrar empatía, la práctica puede ser concebida como una respuesta afectivo-cognitiva por parte del docente hacia las vivencias específicas del alumnado activando en el maestro la necesidad por buscar el bienestar de los estudiantes (Fernández- Pinto, López-

Pérez, y Márquez, 2008; Hoffman, 1977; Major, 2014). Un docente que haya olvidado lo que es ser un joven universitario difícilmente podrá ponerse en el lugar de los alumnos. El maestro que no es empático podría no resolver de manera eficaz los conflictos del aula; sentirse agredido sin motivo por la conducta de algún estudiante y tener más alta probabilidad de padecer burnout. En la actualidad, la empatía se ha relacionado el modelo de IE creado por Mayer y Salovey (1997) quienes conciben que el concepto está formada por cuatro habilidades: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Desde esta teoría, la empatía incluiría aspectos relacionados de igual forma con la percepción como con la comprensión emocional (Fernández- Pinto et al., 2008).

En relación a la quinta categoría, ser ejemplo en el manejo de emociones, la práctica consiste en ser una figura a través de la cual los estudiantes puedan modelar conductas que les ayuden a su formación personal y profesional (Narinasamy y Logeswaran, 2015). Un profesor universitario que muestra una óptima IE y es congruente dentro del aula motiva a los estudiantes a desarrollar sus propias habilidades emocionales. Además, esto influye en la promoción de otras capacidades como el trabajo en equipo; la toma de decisiones ética y el liderazgo (Bonilla, 2013; Ponnaivaikko, 2012; Sasha y Dworkyn, 2009; Valderrama Sanabria, 2014). Las habilidades en las que el profesorado causa mayor impacto con su ejemplo son la expresión y regulación de las emociones que son base de diversos modelos de IE como el de Mayer y Salovey (1997), Goleman (2000) y BarOn (2006).

A modo de conclusión, se puede afirmar que para implementar las diferentes prácticas docentes que favorecen la IE el maestro universitario debe contar tanto con competencias específicas para el manejo de emociones como con capacidades cognitivas producto de su formación y experiencia personal. Si el profesorado no tiene una sólida preparación en los conocimientos propios de su disciplina y en habilidades socioemocionales le será imposible instrumentar prácticas que promuevan la IE. Por ejemplo: Un maestro que no ha podido alimentar pasión por su actividad profesional, difícilmente podrá transmitir este sentimiento en el aula. De igual forma, un catedrático que no visualiza los procesos mentales y competencias que requieren los jóvenes profesionistas bajo su tutela será incapaz de planificar y ejecutar, de forma efectiva, actividades significativas que contengan una fuerte carga emocional. También, se puede observar que todas las categorías de prácticas docentes para el desarrollo de la IE se encuentran relacionadas. Por ejemplo: Fomentar climas positivos en el salón de clase alimenta la empatía y crea el perfecto escenario para que el maestro sirva como modelo de expresión y manejo de las emociones.

Como una observación adicional sería importante destacar que desarrollar la IE a través de las prácticas docentes no es una tarea fácil por lo que es necesario apoyos institucionales para los maestros universitarios que abarquen desde políticas que ayuden a promover la salud física y psicológica del profesorado hasta apoyos económicos.

Referencias

- Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). Visión y acción 2030. *Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Bain, K. (2008). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Barcia Briones, M. F., Cedeño Parraga, S.D., y Cedeño Llor, F.O. (2017). La inteligencia emocional en el trabajo de grupo. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/caribe/2017/10/inteligencia-emocional-grupal.html>
- BarOn, R. (2006). The Bar-On model of emotional- social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barr, J. J. (2016). Developing a positive classroom climate. *Idea Paper*, 61.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2009). *Fundamentos del Modelo Universitario Minerva*. México: BUAP.
- Bisquerra Alzina, R., Pérez González, J., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bonilla, A. M. (2013). Proceso de formación para el liderazgo en un programa de enfermería: Concepciones de estudiantes y docentes. *Revista Colombiana de Enfermería*, 8(8), 35-45. Recuperado de <https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/RCE/article/download/544/137>

- Buitrago-Bonilla, R. E., y Cárdena-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Práctica y Saber*, 8(17), 27-48. doi: 10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2). doi: 10.11114/jets.v1i2.xxx
- Cazares González, M. Y. (2000). *Manejo efectivo de un grupo*. México: Trillas.
- Day, C. (2009). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De-Loera Chávez, J. M., Martínez Martínez, K. I., Martínez-Soto, J., y Padrós Blázquez, F. (2016). *Las competencias del psicólogo profesional: Análisis de perfiles de egreso*. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 2(1), 170-185. Recuperado de <http://revistas.psicologas.net/index.php/ippd/article/view/65>
- Delors, J. (comp.) (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Escobar, J., y Bonilla-Jiménez, F. I. (s.f). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/957/1/Gupos%20focales%20una%20gu%C3%ADa%20conceptual%20y%20metodol%C3%B3gica.pdf>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.ua.es/dpto/dspee/estudios/otros/La%20importancia%20de%20desarrollar%20la%20inteligencia%20emocional%20en%20el%20profesorado.pdf>
- Fernández Poncela, A. M. (2012). Riéndose aprende la gente. Humor salud y enseñanza aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(8), 51-70. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000300003
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales en Psicología*, 24(2), 284-298. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16711589012>
- Flores, G., y Porta, L. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biblio-narrativa en la educación superior. *Praxis Educativa*, 16(2), 52-61. Recuperado de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/>
- Fonseca de Rocca, R., y Prieto de Alizo, L. (2010). Las emociones en el investigador humanista. *Omnia*, 16(2), 132-149. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73715084008>
- Fragoso Luzuriaga, R. (2018). Retos y herramientas generales para el desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas universitarias. *Praxis Educativa*, 22(3). doi: 10.19137/praxiseducativa-2018-220305
- García Calvente, M. M., y Mateo Rodríguez, I. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en la salud: Diseño y puesta en práctica. *Atención Primaria*, 23(3), 181-186. Recuperado de <http://www.unidadocentemfyclaspalmas.org.es/resources/5+Aten+Primaria+2000.+Grupo+Focal+Dise%C3%B1o+y+Practica.pdf>
- Goleman, D. (2000). *La Inteligencia Emocional Aplicada a las Organizaciones*. Barcelona: Kairos.
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruíz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a9.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hoffman, M. L. (1977). *A Three Component Model of Empathy*. Recuperado de <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED139514&lang=es&site=ehost-live>
- Jonker, J., y Pennik, B. (2010). *The Essence of Research Methodology: A Concise Guide for Master and PhD Students in Management Science*. Berlin: Springer-Verlag.
- Landau, J. y Meirovich, G. (2011). Development of student' emotional intelligence: Participative classroom environments in higher education. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(3), 89-104
- Major, W. (2014). Contagion in the Classroom: Or, What Empathy Can Teach Us about the Importance of Face-to-Face Learning. *Liberal Education*, 100(4). Recuperado de

- <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&ydb=ericyAN=EJ1095204&lang=es&site=host-live>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En Salovey, P y Sluyter (Eds.). (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Mortiboys, A. (2016). *Como enseñar con inteligencia emocional: guía paso a paso para profesionales de educación media superior, superior y posgrado*. México: Patria
- Narinasamy, I., y Logeswaran, A. K. (2015). The teacher as a moral model – Are we caring enough?. *World Journal of Education*, 5(6), 2-13. doi:10.5430/wje.v5n6p1
- Nathanson, L., Rivers, S., Flynn, L., y Brackett, M. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 1-6. doi: 10.1177/1754073916650495
- OCDE. (2015). Skills por social progress. The power of social and emotional skills. doi: 10.1787/9789264226159-en
- Ponnavaiko, M. (2012). *Teacher. A Role Model*. India: SMR University
- Retama-Alvarado, D. A., de las Heras Pérez, M. A., Vázquez-Bernal, B., y Jiménez Pérez, R. (2018). El cambio en las emociones de maestros en formación inicial hacia el clima de aula en una intervención basada en investigación escolar. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación Científica*. 15(2), 2602. doi: 10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2602
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchand, J., y Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(3-4), 105-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27018888004>
- Rogers, C. (2008). *Grupos de encuentro*. Argentina: Amorrortu.
- Rychen, D., y Hersh Salganik, L. (comp.). (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. España: Aulæ.
- Saha, L.J., y Dworkin, G.A. (eds.). (2009). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. New York: Springer.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Programa ConstruyeT 2014-2018*. México: SEP. Recuperado de <http://www.construye-t.org.mx/resources/DocumentoConstruyeT.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Educación Preescolar*. México: SEP. Recuperado de <http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/V-j-EDU-SOCIOEMOCIONAL-EN-PREESCO.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Planes y Programas de Estudio para la Educación Básica*. México: SEP. Recuperado de http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. *Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Valderrama Sanabria, M. (2014). Experiencias exitosas de liderazgo en enfermería. *Revista Cuidarte*, 5(2), 765-773. doi: 10.15649/cuidarte.v5i2.89
- Valdivieso Arcay, F., y Peña Villalobos, L. (2007). Los enfoques metodológicos cualitativos en las ciencias sociales: una alternativa para investigar en educación física. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 13(23), 281-412. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102319>
- Vallerand, R., Paquet, Y., Philippe, F., y Charest, J. (2010). One the role of passion for work in burnout: A process model. *Journal of Personality*, 78(1), 289-290. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00616.x