



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

FACULTAD DE POSTGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CON ÉNFÁSIS EN GESTIÓN EDUCATIVA DE CALIDAD

TÍTULO

**APLICACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA LABOR DOCENTE DE LA
ESCUELA SAGRADA FAMILIA DE LA CIUDAD DE ÑEMBY, AÑO 2025**

AUTORA

ALICIA DUARTE

ASUNCIÓN – PARAGUAY

AÑO 2025



**UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
FACULTAD DE POSTGRADOS**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CON ÉNFÁSIS EN GESTIÓN EDUCATIVA DE CALIDAD**

TÍTULO

**APLICACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA LABOR DOCENTE DE LA
ESCUELA SAGRADA FAMILIA DE LA CIUDAD DE ÑEMBY, AÑO 2025**

AUTORA

ALICIA DUARTE

TUTORA

DRA. ELVIRA SAMANIEGO

ASUNCIÓN – PARAGUAY

AÑO 2025

Duarte, Alicia

**APLICACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA LABOR DOCENTE
DE LA ESCUELA SAGRADA FAMILIA DE LA CIUDAD DE ÑEMBY, AÑO 2025**

Total p. 144

Tesis presentada como requisito para acceder al título de Magister en Educación con Énfasis en Gestión Educativa de Calidad. Universidad Iberoamericana, 2025

Línea de investigación: Formación de profesores y Gestión Educativa de Calidad.

Código de Biblioteca



**UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
FACULTAD DE POSTGRADOS**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CON ÉNFÁSIS EN GESTIÓN EDUCATIVA DE CALIDAD**

AUTORA
ALICIA DUARTE

TESIS PARA ACCEDER AL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS
EN GESTIÓN EDUCATIVA DE CALIDAD

.....
Examinador 1

.....
Examinador 2

FECHA

CALIFICACIÓN

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis padres, por inculcarme el valor del esfuerzo, la honestidad y la perseverancia.

A mi familia, por su aliento permanente y por acompañarme con paciencia y amor en cada desafío.

A quienes confiaron en mí, incluso en los momentos más difíciles.

Este logro es tan mío como de ustedes.

AGRADECIMIENTO

Deseo expresar mi sincero agradecimiento a Dios, por la fortaleza y la sabiduría otorgadas a lo largo de este proceso.

A mi tutora, por su valiosa guía, acompañamiento y orientación constante, que enriquecieron cada etapa de esta investigación.

A la Facultad de Postgrados de la Universidad Iberoamericana, por brindarme el espacio y los recursos necesarios para desarrollar este trabajo, así como por su compromiso con la formación integral de sus estudiantes.

A mis docentes y compañeros, por compartir experiencias, conocimientos y momentos de crecimiento mutuo.

Y, de manera muy especial, a mi familia, por su amor, comprensión y apoyo incondicional, que hicieron posible alcanzar esta meta.

A todos, gracias por ser parte de este camino de aprendizaje y superación.

LISTA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO	vi
LISTA DE CONTENIDO.....	vii
LISTA DE CUADROS.....	xi
LISTA DE FIGURAS.....	xii
RESUMEN	xiv
ABSTRACT.....	xv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I - PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.1. Planteamiento del Problema.....	3
1.2. Principales antecedentes	5
1.3. Preguntas	6
1.3.1. Principal 6	
1.3.2. Específicas	6
1.4. Objetivos	7
1.4.1. Objetivo General.....	7
1.4.2. Objetivos Específicos	7
1.5. Justificación.....	7
1.6. Alcances y limitaciones de la investigación.....	8
1.6.1. Alcances 8	
1.6.2. Limitaciones	9
CAPITULO II - MARCO TEÓRICO.....	10
2.1. Marco conceptual	10
2.2. Marco teórico	11

2.2.1.	Modelo de Habilidad (Mayer y Salovey):	11
2.2.2.	Modelo mixto de Goleman	12
2.2.2.	Teoría del Aprendizaje Socioemocional (SEL)	14
2.2.3.	Teoría Constructivista de Aprendizaje	16
2.2.4.	El estrés laboral y el malestar docente	18
2.2.6.	La IE como Factor de Resiliencia	18
2.2.7.	Síndrome del Burnout docente	18
2.2.8.	Estrategias de regulación emocional y Adaptabilidad docente	19
2.2.9.	Currículum con Perspectiva Emocional	20
2.2.10.	El Docente como Facilitador Multisensorial	20
2.2.11.	Estrategias de intervención en Inteligencia Emocional	21
2.3.	Marco legal	26
2.3.3.	Ley N° 1725 / Establece el estatuto del educador	28
CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO		33
3.1.	Tipo de Estudio	33
3.1.1.	Paradigma y Enfoque	33
3.1.2.	Diseño de la Investigación y Alcance	33
En cuanto al alcance, la investigación combinó dos niveles:		34
3.2.	Población y muestra	34
3.2.1.	Sujetos de estudio	34
3.2.2.	Tipo de muestra	34
3.2.3.	Tamaño de la muestra	34
3.2.4.	Procedimiento de selección	34
3.3.	Técnicas e Instrumentos de recolección datos	35

3.4. Matriz de Operacionalización de las Variables (para estudios cuantitativos) o Categorías de Análisis (para estudios cualitativos)	36
3.4. Procedimientos de la recolección de datos.....	38
Fase I: Preparación y Diagnóstico (Recolección Inicial).....	38
Fase II: Intervención (Implementación del Programa)	38
Fase III: Evaluación y Validación del Impacto (Recolección Final).....	38
3.5. Procesamiento y análisis de datos	39
3.6. Aspectos Éticos	40
 CAPÍTULO IV – ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y APORTES	 41
4.1. Análisis Descriptivo de las Variables - Diagnóstico Inicial – Encuesta.....	41
4.1.1. Resultados en relación el Objetivo específico 1	41
4.1.2. Resultados en relación el Objetivo específico 2	59
4.1.3. Resultados en relación el Objetivo específico 3	67
4.2. Análisis Cualitativo: Validación del Impacto - Focus Group	87
4.2.1. Primer objetivo específico	87
4.2.2. Segundo objetivo específico	92
4.2.3. Tercer objetivo específico	95
4.2.3.1. Dimensión 3: Reacciones emocionales en el aula.....	95
4.3. Discusión de resultados.....	102
4.3.1. Primer objetivo específico	102
a) Variable Concepto de la Inteligencia Emocional	102
b) Variable Componentes de la Inteligencia Emocional	103
c) Variable Aplicaciones educativas de la Inteligencia Emocional	103

4.3.2.	Segundo Objetivo específico.....	104
4.3.3.	Tercer objetivo específico	106
	CONCLUSIONES	109
	RECOMENDACIONES	113
	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	116
	ANEXOS	1
•	Pasos crear conversaciones o entrevistas personalizadas.....	5
•	Pasos crear trabajos grupales.....	5

LISTA DE CUADROS

Tabla 1 Matriz de Operacionalización de las variables	36
Tabla 2 Definición de la IE	41
Tabla 3 Importancia de la IE	43
Tabla 4 Diferencia e/ la IE y otras ciencias	45
Tabla 5 Componentes intrapersonales	47
Tabla 6 Componentes interpersonales	49
Tabla 7 Capaz de identificar emociones	51
Tabla 8 IE en la gestión del aula	53
Tabla 9 Estrategias para fomentar la IE	55
Tabla 10 Relación e/ la IE, rendimiento y bienestar	57
Tabla 11 Diálogo para expresar emociones	59
Tabla 12 Entrevistas individuales	61
Tabla 13 Actividades colaborativas	63
Tabla 14 Ejercicios de autorreflexión	65
Tabla 15 Expresan sus ideas y emociones	67
Tabla 16 Participan en discusiones	69
Tabla 17 Reconocen las emociones de sus estudiantes	71
Tabla 18 Responden de manera comprensiva	73
Tabla 19 Expresan sus ideas con confianza	75
Tabla 20 Participan sin temor a equivocarse	77
Tabla 21 Mantienen una actitud positiva	79
Tabla 22 Participan activamente por interés	81

Tabla 23 Tienen iniciativas para realizar tareas.....	83
Tabla 24 Persisten frente a dificultades	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Definición de la IE.....	42
Figura 2 Importancia de la IE	43
Figura 3 Diferencia e/ IE y otras ciencias	45
Figura 4 Componentes intrapersonales	47
Figura 5 Componentes interpersonales	49
Figura 6 Capacidad de identificar emociones	51
Figura 7 IE en la gestión del aula.....	53
Figura 8 Estrategias para fomentar al IE.....	55
Figura 9 Relación e/ la IE, rendimiento y bienestar.....	57
Figura 10 Diálogo para expresar emociones.....	59
Figura 11 Entrevistas individuales	61
Figura 12 Actividades colaborativas.....	63
Figura 13 Ejercicios de autorreflexión.....	66
Figura 14 Expresan sus ideas y emociones	68
Figura 15 Participan en discusiones.....	70
Figura 16 Reconocen las emociones de sus estudiantes	72
Figura 17 Responden de manera comprensiva	74
Figura 18 Expresan sus ideas con confianza.....	76
Figura 19 Participan sin temor a equivocarse	78
Figura 20 Mantienen una actitud positiva.....	80
Figura 21 Participan activamente por interés.....	82

Figura 22 Tienen iniciativa para realizar tareas 84

Figura 23 Persisten frente a dificultades 86

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación fue analizar el impacto de la aplicación de la Inteligencia Emocional (IE) en la labor docente de la Escuela Sagrada Familia de Ñemby, año 2025. El estudio adoptó un enfoque de método mixto y un diseño de Investigación Transformativa Concurrente (DISTRAC). La muestra fue no probabilística, compuesta por 36 docentes del nivel EEB, y los datos se recolectaron mediante encuesta para el diagnóstico y Focus Group para la validación del impacto. Los resultados de la encuesta inicial revelaron una brecha conceptual en el conocimiento de la IE y la aplicación de estrategias intuitivas y asistemáticas. Tras la intervención, el análisis del grupo focal confirmó la formalización del conocimiento docente y la transformación de las estrategias metodológicas en intervenciones intencionales y proactivas. Crucialmente, la aplicación sistemática de la IE generó un impacto positivo y verificable en las reacciones emocionales del estudiantado, consolidando habilidades clave como la Asertividad, la Empatía y la Autorregulación. Se concluye que la intervención estableció la IE como una herramienta pedagógica transversal, superando las deficiencias del diagnóstico. Por ello, la tesis recomienda: a nivel institucional, incluir la IE como eje curricular permanente y establecer mentorías periódicas; y a nivel macrogubernamental, la inclusión curricular de la IE a nivel nacional, sustentada en la necesidad de formalizar la capacitación docente. Adicionalmente, se sugiere la realización de estudios longitudinales para evaluar la sostenibilidad de las estrategias.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Labor Docente, Impacto Educativo, Investigación-Acción, Estrategias Metodológicas.

ABSTRACT

The main objective of this research was to analyze the impact of Emotional Intelligence (EI) application on teaching at the Sagrada Familia School in Nemy during the 2025 academic year. The study adopted a mixed-methods approach and a Concurrent Transformative Research (DISTRAC) design. The non-probabilistic sample consisted of 36 EEB teachers; data were collected via a diagnostic survey and a focus group to validate the impact. Initial survey results revealed a conceptual gap in EI knowledge and the application of intuitive, unsystematic strategies. Post-intervention, the focus group confirmed the formalization of teacher knowledge and the transformation of strategies into intentional and proactive interventions. Crucially, EI's systematic application generated a positive, verifiable impact on students' emotional reactions, consolidating skills like Assertiveness, Empathy, and Self-Regulation. It is concluded that the intervention established EI as a cross-curricular pedagogical tool, overcoming initial diagnostic shortcomings. Therefore, the thesis recommends: at the institutional level, including EI as a permanent curricular axis and establishing periodic mentorships; and at the macro-governmental level, the curricular inclusion of EI at the national level, supported by the need to formalize teacher training. Additionally, the execution of longitudinal studies is suggested to evaluate the sustainability of the strategies.

Keywords: Emotional Intelligence, Teaching, Educational Impact, Action Research, Methodological Strategies.

INTRODUCCIÓN

La Inteligencia Emocional (IE), como un nuevo foco de estudios y resultados, ha captado la atención del mundo académico y del ámbito laboral. La aceleración de la vida contemporánea, la visión de progreso y el soslayo del bienestar interno han generado una preocupación global por el fenómeno humano del estrés, la angustia y la baja autoestima. En este marco, surge la necesidad de estudiar la conexión entre estos dos fenómenos: la labor docente y la Inteligencia Emocional, entendiendo que las emociones son cruciales para el desempeño y la adaptabilidad social.

El sector educativo enfrenta retos desafiantes, donde la habilidad del profesorado para identificar, entender y manejar las emociones propias y ajenas es un tema de vital interés. La IE no es solo una habilidad personal, sino una forma de interactuar con el ambiente, incluyendo el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, la perseverancia y la empatía. La línea de investigación propuesta se enmarca en la Gestión Educativa de Calidad, establecida como eje prioritario por esta casa de estudios y la Formación de Docentes.

La presente tesis tiene como Objetivo General examinar la relación de la Inteligencia Emocional en la labor profesional de los docentes de la EEB del Colegio Sagrada Familia de la ciudad de Ñemby, Departamento Central de la República del Paraguay, año 2025. El estudio es importante porque genera evidencia empírica para diseñar estrategias de mejoramiento de la labor docente, permitiendo una enseñanza más efectiva en un entorno creativo, estable y con una mirada más humana para los alumnos.

Esta investigación se convierte en un aporte significativo al buscar validar el impacto de la IE en el cuerpo docente. El estudio servirá como fundamento sólido para el diseño e implementación de programas de capacitación que transformen la disposición intuitiva en una aplicación metodológica sistematizada, lo que permitirá fortalecer los rasgos personales del profesorado y sus objetivos, elevando la calidad educativa.

Estructura de la Tesis:

La investigación se presenta en la siguiente estructura formal:

- **Capítulo I:** Contempla el planteamiento del problema con las preguntas y objetivos de investigación, la justificación y los alcances y limitaciones del estudio.
- **Capítulo II:** Se desarrolla el Marco Teórico, incluyendo antecedentes, marco conceptual, marco legal y contextual.
- **Capítulo III:** Incluye el Marco Metodológico, compuesto por: tipo de estudio, población y muestra; sujetos de estudio; técnicas e instrumentos de recolección de datos; matriz de operacionalización de las variables/categorías de análisis; procedimientos de recolección y análisis de datos; y aspectos éticos.
- **Capítulo IV:** Presenta el análisis de resultados, divididos en el diagnóstico inicial (Encuesta) y la validación del Impacto (Focus Group), cerrando con la apreciación final y la discusión de los hallazgos.
- **Conclusiones y Recomendaciones:** Finalmente, se presentan las Conclusiones, las Recomendaciones (incluyendo las futuras líneas de investigación y la política educativa), seguidas por la Bibliografía y los Anexos.

CAPÍTULO I - PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El Capítulo I de la presente investigación establece el marco fundacional y la ruta metodológica del estudio. Inicialmente, se presenta el Planteamiento del Problema, donde se describe la necesidad de intervenir en la Inteligencia Emocional (IE) del profesorado en el contexto de la Educación Escolar Básica. Posteriormente, se revisan los Antecedentes que sustentan el déficit identificado. A partir de este análisis, se formulan las Preguntas y Objetivos de la Investigación que orientan la acción del estudio. Finalmente, se argumenta la Justificación de la tesis en términos de pertinencia social, teórica y metodológica, concluyendo con los Alcances y Limitaciones que demarcan el universo de la investigación.

1.1. Planteamiento del Problema

La educación global ha experimentado un cambio notable en los últimos tiempos, impulsado por las evoluciones sociales, tecnológicas y culturales. Este desarrollo ha redefinido la función del docente, transformándolo de un mero instructor a un facilitador clave que atiende las diversas exigencias de los estudiantes de manera holística. En este contexto, las competencias socioemocionales han cobrado mayor importancia en la formación, lo que ha consolidado a la Inteligencia Emocional (IE) como una pieza esencial del quehacer educativo contemporáneo.

Actualmente, el sector educativo enfrenta retos desafiantes, tales como el incremento de la deserción escolar, el desempeño académico deficiente y la desmotivación del alumnado. Estas dificultades no solo repercuten en los estudiantes, sino también en los profesores, quienes deben gestionar diversas emociones en su quehacer profesional, donde la habilidad para identificar, entender y manejar las emociones propias y ajenas se ha vuelto un tema de vital interés en la pedagogía.

En consecuencia, el bienestar emocional del profesorado es un aspecto que tanto los entes rectores de la educación como los programas académicos deben considerar fundamental. Si bien se reconoce su importancia a nivel teórico, a diario en numerosos centros educativos, la gestión emocional sigue siendo un tema infravalorado, puesto que no se aprovecha todo su potencial. La instrucción tiende a centrarse casi exclusivamente en lo intelectual, percibiendo las emociones más como una distracción que como herramienta pedagógica. La disparidad entre lo que se enseña y lo que ocurre en el aula crea conflictos y dificultades para los maestros. A

menudo, carecen de la formación y el apoyo necesarios para manejar las exigencias emocionales inherentes a su labor.

Esta problemática se manifiesta también en los colegios paraguayos, donde la instrucción emocional aún no se ha integrado formalmente ni con una estructura definida en el currículum docente. Si bien existen normativas y proclamas que aspiran a una instrucción más integral y humanizada, las opciones de formación que se enfocan en la inteligencia emocional de forma práctica y adaptada al contexto son escasas. En consecuencia, gran parte del profesorado llega a sus clases sin las herramientas necesarias para afrontar situaciones complejas en el plano emocional, afectando negativamente tanto a su propio bienestar como a la excelencia de su labor docente.

Diversos autores sostienen que la inteligencia emocional influye de manera decisiva en el éxito personal y profesional, incluso más que el coeficiente intelectual (Goleman, 1996). Resulta sorprendente que este tema haya recibido tan poca atención hasta hace poco tiempo. Toda persona o profesional que logra reconocer sus emociones con precisión y puede controlar sentimientos como la rabia o la desilusión no solo gozará de mayor felicidad, sino que también se sentirá más satisfecho y apreciado en su entorno laboral.

La Escuela Sagrada Familia, ubicada en la ciudad de Ñemby, conoce esta realidad de cerca. Como institución de nivel inicial y escolar básica que atiende a una población estudiantil diversa, enfrenta a diario los desafíos propios del contexto educativo actual. Las exigencias institucionales, la variedad de situaciones familiares de los alumnos y los cambios emocionales propios de las etapas del desarrollo infantil hacen que la aplicación sistematizada de la IE sea una parte esencial de su labor educativa. Por lo tanto, se vuelve crucial indagar en la forma en que los maestros emplean su inteligencia emocional en el salón de clases y cómo esto afecta el entorno educativo.

La presente investigación busca examinar la conexión entre la Inteligencia Emocional de los educadores y su repercusión en el clima educativo, a fin de encontrar tácticas exitosas para su incorporación en la capacitación del profesorado. Específicamente, se busca validar el impacto de una propuesta de intervención en la sistematización de la IE, entendiendo que esta relación es fundamental para fomentar un ambiente de aprendizaje más provechoso, lo cual

podría llevar a una mejora completa del sistema educativo.

1.2. Principales antecedentes

Es fundamental revisar y presentar antecedentes relevantes que sustenten la investigación. A continuación, se detallan algunos antecedentes clave que podrían incluirse:

1.2.1. Teoría de la Inteligencia Emocional:

Goleman (1996): En su obra “Inteligencia Emocional”, Goleman dio a conocer la idea de que la inteligencia emocional es clave, tanto como el coeficiente intelectual, para triunfar en la vida y el trabajo. El autor señaló cinco elementos esenciales: el conocimiento de uno mismo, el control personal, el impulso interno, la comprensión de los demás y las capacidades interpersonales.

1.2.2. Investigaciones sobre Inteligencia Emocional en Educación:

Mayer y Salovey (1997): De acuerdo con los autores, la inteligencia emocional se concibió como la habilidad para identificar, integrar, comprender y regular los estados de ánimo. Sus primeras indagaciones establecieron un cimiento para futuras exploraciones en ámbitos pedagógicos.

Parker et al. (2004): Analizaron cómo afectaba la inteligencia emocional al buen desempeño de los profesores y hallaron vínculos favorables entre la inteligencia emocional de los mismos y su habilidad para dirigir la clase y conectar con los alumnos.

1.2.3. Impacto de la Inteligencia Emocional en el Desempeño Docente:

Zins et al. (2004): En su estudio acerca de la inteligencia emocional en la enseñanza, señalaron que los profesores que demuestran una gran capacidad para gestionar sus emociones tienden a generar entornos educativos más agradables, potenciando así el interés y el rendimiento académico de los alumnos.

Brackett et al. (2010): Analizaron de qué manera el desarrollo de la inteligencia emocional impacta positivamente en las capacidades del profesorado, traducándose esto en un manejo más eficiente del aula y en un vínculo más cercano con el alumnado.

1.2.4. **Programas de Capacitación en Inteligencia Emocional:**

Durlak et al. (2011): SEL (Social and Emotional Learning), programas como el desarrollado por el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), evidenciaron que la formación en habilidades emocionales para los docentes puede no solo mejorar el bienestar de los educadores, sino también potenciar el rendimiento académico de los estudiantes.

1.2.5. **Estudios de Caso y Experiencias Prácticas:**

Investigaciones en diferentes contextos escolares: Se han realizado estudios que implementaron intervenciones de inteligencia emocional en las aulas, mostrando resultados alentadores en la disminución del estrés entre los profesores y en la mejora del clima escolar.

Se esboza también, como antecedente principal, el trabajo de grado titulado “Estrategia para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños del primer grado del Colegio Sagrada Familia de la ciudad de Ñemby, año 2020”. Dicho estudio fue desarrollado por Alicia Duarte y Zulma Sánchez, con el propósito de obtener el título de Licenciadas en Psicopedagogía. Este antecedente constituye una base sólida que sustenta el presente escrito, orientado a profundizar en la inteligencia emocional y sus implicancias en la labor docente.

1.3. Preguntas

1.3.1. Principal

¿Cómo influye la aplicación de la Inteligencia Emocional en la labor docente de la Escuela Sagrada Familia de la ciudad de Ñemby, año 2025?

1.3.2. Específicas

¿Qué niveles de conocimientos manifiestan los docentes de la EEB del Colegio Sagrada Familia sobre la inteligencia emocional?

¿Qué estrategias de inteligencia emocional en aula utilizan los docentes de la EEB del Colegio Sagrada Familia?

¿Qué reacciones produce el docente de la EEB en los estudiantes, al utilizar estrategias la inteligencia emocional, durante el desarrollo de clases?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Analizar el impacto de la aplicación de la Inteligencia Emocional en la labor docente de la Escuela Sagrada Familia de la ciudad de Ñemby, año 2025.

1.4.2. Objetivos Específicos

Indagar los niveles de conocimientos que manifiestan los docentes de la EEB del Colegio Sagrada Familia sobre la inteligencia emocional.

Discriminar las estrategias de inteligencia emocional que utilizan en aula, los docentes de la EEB del Colegio Sagrada Familia.

Interpretar las reacciones que produce el docente de la EEB en los estudiantes, al utilizar estrategias, la inteligencia emocional, durante el desarrollo de clases.

1.5. Justificación

El análisis de la Inteligencia Emocional (IE) en la labor docente de la Escuela Sagrada Familia de Ñemby responde a una necesidad real y prioritaria en el contexto educativo actual. Los educadores que integran estratégicamente la IE en su práctica no solo potencian el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también fortalecen pilares cruciales como la autoestima, la resiliencia y las habilidades interpersonales, esenciales para el desarrollo integral en la Educación Inicial y Escolar Básica.

La elección del tema se fundamenta en su relevancia práctica y pedagógica. Se busca un ambiente emocionalmente positivo como catalizador para la mejora del rendimiento académico, ya que docentes con alta IE están mejor equipados para motivar, gestionar conflictos y fomentar la colaboración, traducándose en un aprendizaje más efectivo. Además, esta relevancia se acentúa ante la inclusión de alumnos neurodivergentes en escuelas regulares, una realidad que exige un equilibrio emocional institucional para una gestión eficaz y equitativa.

Pertinencia y Aporte Metodológico: A pesar de que muchos educadores poseen una disposición interpersonal innata, la falta de formación específica y el escaso acompañamiento

institucional a menudo impiden una gestión adecuada de la intensa carga emocional inherente al trabajo docente. Por ello, este estudio es pertinente al buscar identificar y validar el impacto de una propuesta de intervención, ofreciendo evidencia empírica sobre la transformación del conocimiento teórico en aplicación práctica en el cuerpo docente.

Los resultados de esta investigación trascienden el plano meramente descriptivo, proyectándose hacia la mejora y transformación tangible del ambiente escolar, creando un espacio más seguro y acogedor. Este aporte es de vital importancia, pues busca solucionar la falta de sistematización de la IE en los programas de formación docente, una problemática identificada en el planteamiento.

En definitiva, el presente trabajo investigativo no solo enriquece el campo educativo al explorar la aplicación de la IE en la práctica docente y el desarrollo del estudiante, sino que también ofrece una proyección práctica para el diseño de programas de capacitación que incorporen la IE como un componente esencial. Invertir en la capacitación de los docentes en IE es invertir en la formación de ciudadanos más empáticos, resilientes y preparados para los desafíos del aula, elevando así la calidad educativa y el bienestar integral de los niños.

1.6. Alcances y limitaciones de la investigación

1.6.1. Alcances

El estudio aporta información crucial sobre la relevancia de aplicar la Inteligencia Emocional (IE) en la práctica docente. Esto no solo contribuirá directamente al desarrollo profesional de los educadores, sino que también generará un impacto positivo y medible en la calidad de la enseñanza, transformando el conocimiento intuitivo en práctica sistematizada.

Los hallazgos de este estudio servirán como fundamento sólido para dos objetivos principales: primero, el diseño e implementación de programas específicos de educación emocional dirigidos al desarrollo continuo de los docentes; y segundo, la integración curricular de la IE en los planes de formación de las instituciones educativas, proyectando la intervención a un nivel macro.

El enfoque metodológico en un contexto educativo particular, la Escuela Sagrada Familia de Ñemby, es una fortaleza cualitativa, ya que ha permitido obtener resultados

específicos y detallados sobre el proceso de cambio. Estos resultados no solo son relevantes para la institución estudiada, sino que también ofrecen un marco de referencia comparable y adaptable a otras escuelas con características demográficas o pedagógicas similares, fortaleciendo la validez interna del estudio.

En última instancia, se espera que el conocimiento generado fomente la creación de un ambiente educativo más positivo, seguro y estimulante, donde el desarrollo de la IE docente se traduzca directamente en una mayor motivación y seguridad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

1.6.2. Limitaciones

La investigación está sujeta a varias limitaciones inherentes que deben ser reconocidas para la correcta interpretación de los resultados. En primer lugar, la restricción del estudio a un número limitado de docentes en una sola institución, por tratarse de un estudio de caso, podría afectar la generalización de los hallazgos a una población educativa más amplia, lo cual es propio del diseño de investigación-acción.

Limitaciones Temporales y de Control: Asimismo, los efectos de la implementación de prácticas de educación emocional no suelen ser inmediatos, lo que podría dificultar la medición precisa de la sostenibilidad del impacto a corto plazo. Por otra parte, existen múltiples variables externas que influyen en el ambiente educativo y el rendimiento docente, como el contexto socioeconómico o el nivel de estrés, lo cual limita la capacidad de aislar e identificar el impacto específico y exclusivo de la IE.

Finalmente, la resistencia al cambio por parte de algunos educadores para adoptar nuevas prácticas de enseñanza representa un desafío potencial. Esta limitación podría comprometer la efectividad plena de la implementación de la educación emocional en todas las aulas, a pesar del éxito observado en el Focus Group.

CAPITULO II - MARCO TEÓRICO

El Capítulo II establece el fundamento teórico, conceptual y normativo que rige la presente investigación. Este capítulo está rigurosamente estructurado en torno al Marco Conceptual, que define los modelos clave de la Inteligencia Emocional; el Marco Teórico, que desarrolla las relaciones causales entre la IE, el Burnout docente y el enfoque Constructivista; el Marco Legal y de Políticas Educativas, que sustenta la pertinencia del estudio en el contexto paraguayo; y el Contexto Educativo, que justifica la aplicación de la intervención en los niveles iniciales de enseñanza.

2.1. Marco conceptual

El concepto de Inteligencia Emocional (IE) fue introducido por Peter Salovey y John Mayer (1990), quienes la establecieron como la capacidad de reconocer, asimilar, manejar y dirigir tanto las emociones personales como las ajenas. El fin último de esta habilidad es utilizar la información emocional para resolver problemas de forma constructiva y pacífica, lo que resulta en un mayor bienestar.

Según Goleman (1998), la inteligencia emocional (IE) es la competencia que permite a los alumnos identificar las emociones propias y ajenas, y dirigir esas interacciones de forma efectiva al colaborar con sus compañeros.

Dada la relevancia de la IE en el ámbito educativo, resulta fundamental implementar estrategias pedagógicas que la fomenten. Estas estrategias se basan en técnicas didácticas, definidas como procedimientos estructurados y lógicos que facilitan el aprendizaje. La aplicación de la IE y sus técnicas es crucial, ya que los docentes deben manejar constantemente desafíos complejos, como la diversidad emocional de la clase, el estrés, y la imperiosa necesidad de establecer relaciones sólidas con los estudiantes.

La IE se presenta como una herramienta esencial para abordar estos desafíos.
Institución educativa:

El ejercicio de la docencia exige una preparación robusta que va más allá de lo pedagógico, requiriendo un sólido desarrollo de competencias emocionales. Sin embargo, a pesar de esta necesidad, muchos educadores aún no reciben capacitación formal en

Inteligencia Emocional (IE), lo cual perjudica su bienestar personal y su desempeño profesional. La incorporación de la IE es esencial en la práctica educativa, ya que facilita la creación de un clima institucional armónico, fortalece las relaciones docente-estudiante y contribuye al logro de las metas académicas. (Mazurek Díaz & Canese Caballero, 2024).

La educación se concibe como un proceso continuo y dinámico de comunicación e integración cultural. Su propósito esencial es permitir la plena realización del ser humano en todas sus facetas, vinculando la cultura local con la nacional y la universal (Ley General de Educación N°1264/98, Art. 11, inc. A).

El rol de las emociones en el aprendizaje es fundamental, ya que influyen directamente en la manera en que los estudiantes asimilan, conservan y aplican la información. Por lo tanto, no prestar atención a este factor significa desatender un componente vital en el desarrollo de la niñez (Leonel, 2024, p. 46).

Según la Ley General de Educación N°1264/98 (Art. 11, inc. L), las instituciones educativas (ya sean establecimientos públicos, privados o privados subvencionados) son aquellas estructuras formalmente establecidas con el propósito de brindar el servicio público de educación.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Modelo de Habilidad (Mayer y Salovey):

La teoría de la Inteligencia Emocional propuesta por Peter Salovey y John D. Mayer en 1990 postula que esta competencia se compone de un grupo de habilidades. Dichas destrezas capacitan al individuo para procesar los datos emocionales y hacer un uso estratégico de esa información. Este marco conceptual se articula a través de cuatro componentes principales:

- **Percepción Emocional:** Esta rama se refiere a la aptitud para detectar y reconocer los estados afectivos tanto en la propia persona como en los demás individuos que nos rodean. La importancia de interpretar señales no verbales del alumnado (posturas, tono de voz, silencio) para diagnosticar necesidades (ej., frustración, aburrimiento o miedo). Cita la capacidad del docente para identificar emociones complejas en sí mismo antes de una clase.

- **Facilitación Emocional:** Consiste en la utilización de los sentimientos para optimizar el proceso de razonamiento y, consecuentemente, mejorar la calidad en la toma de decisiones. Cómo el docente utiliza su estado de ánimo (ej. entusiasmo, calma) para dirigir el foco de atención y la motivación del grupo. Esto conecta las emociones con el proceso cognitivo de aprendizaje.
- **Comprensión Emocional:** Es la capacidad de interpretar el significado de las emociones, incluyendo la forma en que estas se desarrollan y cambian a lo largo del tiempo y en diversas circunstancias. Cómo el docente debe entender la progresión de una emoción (ej., que un conflicto menor puede escalar a enojo si no se maneja a tiempo). También, la capacidad de etiquetar correctamente las emociones compleja de los alumnos ("no estás triste, estás frustrado").
- **Regulación Emocional:** Implica la destreza necesaria para controlar y moderar las emociones de una forma eficaz y adaptativa en diferentes situaciones. Esta es clave para el docente. Detalla la necesidad de manejar la impulsividad y la reactividad ante la indisciplina o el estrés. Cita técnicas como la reevaluación cognitiva o la respiración que el docente debe modelar.

Según esta perspectiva teórica, la Inteligencia Emocional (IE) elevada en los educadores les otorga una mayor facilidad para establecer un clima de aprendizaje favorable, en el cual los alumnos se sienten respaldados y seguros. Adicionalmente, esta competencia les permite gestionar de forma más efectiva la tensión y las demandas inherentes a la enseñanza. Este dominio emocional, a su vez, genera un efecto beneficioso directo en la calidad de su desempeño profesional.

2.2.2. Modelo mixto de Goleman

Descripción: Daniel Goleman contribuyó significativamente a la popularización de la inteligencia emocional con la publicación de su libro "*Emotional Intelligence*" en 1995. Goleman sostiene la tesis de que esta competencia posee una relevancia comparable, o incluso

superior, al cociente intelectual (CI) cuando se trata de alcanzar el éxito en los ámbitos personal y laboral. En su modelo, Goleman distingue cinco capacidades esenciales:

- **Autoconciencia:**

La Autoconciencia es el pilar fundamental del modelo y el punto de partida para cualquier desarrollo profesional emocional. En el contexto docente, implica la capacidad de la educadora para reconocer sus propios patrones de respuesta emocional (Goleman, 1995). Esta habilidad permite a la docente identificar no solo lo que siente (ej., frustración o estrés) sino también la causa raíz de estas emociones, ej., la sobrecarga laboral o la falta de manejo de un alumno específico.

Por consiguiente, un alto nivel de autoconciencia se manifiesta en la auto-evaluación precisa de las propias fortalezas y limitaciones emocionales, lo cual es vital para evitar la reactividad automática y poder tomar decisiones pedagógicas reflexivas en lugar de impulsivas. Este dominio fue la base del primer módulo de la capacitación, enfocado en el autoconocimiento de los estresores laborales.

- **Autorregulación:**

La Autorregulación es la destreza para moderar los impulsos y gestionar las reacciones afectivas de una forma controlada y productiva (Goleman, 1995). Para el educador, la autorregulación es la herramienta principal para mantener la calma y la coherencia emocional en situaciones de alta presión, como la indisciplina en el aula o los conflictos entre estudiantes. Permite al docente suspender el juicio o la reacción inmediata ante el comportamiento desafiante de un niño. Las estrategias de autorregulación, como la reevaluación cognitiva o el manejo de la respiración, son cruciales para prevenir que el estrés crónico se convierta en agotamiento emocional - Burnout - asegurando que el docente modele respuestas reflexivas y no reactivas.

- **Motivación:**

Implica la utilización de las emociones como una fuente de energía para el logro de objetivos y para mantener una disposición optimista frente a los desafíos (Goleman, 1995). En la profesión docente, la motivación se traduce en resiliencia y perseverancia frente a las dificultades del sistema educativo. Esta no es una motivación externa, el salario o el reconocimiento, sino una intrínseca, ligada a la pasión por el trabajo y al compromiso con la

misión educativa de los alumnos. Un docente automotivado proyecta entusiasmo y optimismo en el aula, lo que es un motor fundamental para el compromiso y el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en la Educación Básica, donde el vínculo emocional es clave.

- **Empatía:**

La Empatía define la aptitud para comprender los sentimientos de otras personas y para reaccionar de manera adecuada ante ellos (Goleman, 1995). La empatía es esencial para la práctica de la mediación y la inclusión educativa. Permite a la educadora ponerse en el lugar del alumno para comprender las causas subyacentes de un bajo rendimiento o de un comportamiento disruptivo, ej., problemas en casa, ansiedad. Un docente empático puede adaptar su enseñanza y su disciplina para atender la diversidad de necesidades de la clase, siendo más justo y efectivo en la gestión de conflictos. Es un requisito fundamental para establecer vínculos de confianza con los estudiantes y sus familias.

- **Habilidades Sociales:**

Consiste en el dominio necesario para establecer y mantener relaciones interpersonales exitosas, además de construir redes de colaboración efectivas (Goleman, 1995). En el aula y la institución, las Habilidades Sociales se manifiestan en la comunicación asertiva del docente con los estudiantes, colegas y padres de familia. Incluye la capacidad de negociar, resolver conflictos y persuadir a otros hacia objetivos comunes. Este dominio fue vital para la capacitación, ya que permitió a los docentes mejorar el trabajo colaborativo entre pares y facilitar la participación activa y respetuosa de los alumnos en el aula, transformando las dinámicas grupales.

Goleman (1995) afirma que la Inteligencia Emocional permite a los educadores establecer vínculos más significativos con sus alumnos, lo cual se traduce directamente en un aumento del compromiso y la motivación dentro del salón de clases. Esta conexión es particularmente importante en la educación inicial y básica, etapas donde las emociones tienen una influencia determinante en el proceso de adquisición de conocimientos.

2.2.2. Teoría del Aprendizaje Socioemocional (SEL)

Descripción: El Aprendizaje Socioemocional (SEL) se concibe como una metodología pedagógica cuyo propósito es impulsar la adquisición de competencias en las esferas emocional

y social de los estudiantes. De acuerdo con el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, s.f.), el SEL se organiza en torno a cinco dominios esenciales:

- **Autoconciencia:**

La Autoconciencia implica la identificación de los propios estados afectivos y la clarificación de los valores personales que influyen en la conducta. En el contexto docente, esta habilidad es fundamental para la reflexión profesional. Permite al educador identificar y nombrar sus propios estresores y prejuicios, reconociendo cómo estos influyen en la gestión del aula y en sus interacciones con los estudiantes. Un docente con alta autoconciencia puede reconocer un sesgo o una reacción de frustración inminente, lo cual es el paso inicial para evitar el Burnout y mantener la objetividad pedagógica (CASEL, s.f.; Elias, 2003). Esta competencia es vital para el diagnóstico inicial que justifica la necesidad de tu capacitación.

- **Autogestión:**

La Autogestión se refiere a la regulación de los sentimientos y el control de las acciones para responder a diversas situaciones de manera adaptativa. Es la competencia clave para el manejo efectivo del clima de aula. Implica que el docente pueda modular su respuesta emocional ante la indisciplina o el conflicto, evitando la reactividad y modelando la calma y la asertividad. Esto se traduce en la habilidad de establecer metas claras, tanto para la clase, como personales, y de perseverar en la práctica educativa a pesar de los obstáculos. Al dominar esta competencia, el docente promueve un ambiente de seguridad y predictibilidad para los alumnos (Durlak, 2011).

- **Conciencia Social:**

La Conciencia Social es la capacidad para demostrar empatía y lograr una profunda comprensión de las perspectivas y las emociones de los otros individuos. Para el educador, la Conciencia Social es esencial para la práctica inclusiva. Permite al docente comprender los factores contextuales que afectan a los estudiantes, ej., situaciones familiares difíciles, diferencias culturales o socioeconómicas y adaptar su pedagogía para ser sensible a estas realidades. Esta competencia fomenta la empatía activa en el aula, facilitando la mediación entre estudiantes y la construcción de una comunidad escolar basada en el respeto mutuo (CASEL, s.f.).

- **Habilidades Relacionales:**

Las Habilidades Relacionales consisten en el conjunto de destrezas necesarias para iniciar, cultivar y sostener vínculos sociales que sean constructivos y saludables. Son cruciales para el desarrollo profesional y la colaboración institucional. Un docente con este dominio puede comunicarse asertivamente con los padres de familia, colegas y directivos, manejando desacuerdos y promoviendo el trabajo en equipo dentro de la institución. En el aula, esta habilidad se manifiesta en la capacidad para enseñar a los alumnos a resolver conflictos y a trabajar colaborativamente, replicando un ambiente social saludable (Elias, 2003).

- **Toma de Decisiones Responsables:**

La Toma de Decisiones Responsables se define como el proceso de elegir cursos de acción que se fundamentan en una evaluación cuidadosa de las emociones y que buscan el bienestar tanto individual como colectivo. En la labor docente, esta competencia se aplica diariamente a decisiones éticas y pedagógicas. Implica la habilidad de reflexionar sobre las consecuencias a largo plazo de las acciones, ej., elegir entre un castigo punitivo o una mediación restaurativa. Esta competencia asegura que el docente actúe con integridad y profesionalismo, alineando sus acciones con los valores y objetivos del proyecto educativo institucional, lo cual fue un resultado esperado de tu capacitación (Durlak, 2011).

La integración de programas de SEL en el ámbito escolar ha evidenciado mejoras en el bienestar emocional del alumnado y ha contribuido positivamente a su desempeño académico. En cuanto a los educadores, el conocimiento y la puesta en práctica de los fundamentos del SEL pueden potenciar su habilidad para administrar el salón de clases de manera efectiva y apoyar activamente el progreso emocional de sus estudiantes.

2.2.3. Teoría Constructivista de Aprendizaje

Descripción: La Teoría Constructivista, asociada a las contribuciones de Piaget (1970) y Vygotsky (1978), establece que el conocimiento no se recibe pasivamente, sino que se construye activamente por el estudiante. Este proceso es inherentemente social, ya que los alumnos generan su propio entendimiento mediante la interacción con el entorno y la colaboración con sus pares. Además, esta perspectiva destaca que el aprendizaje se encuentra fuertemente influenciado por los factores emocionales y las dinámicas interpersonales.

Elementos comunes de las perspectivas constructivistas: A pesar de la diversidad de enfoques existentes dentro del paradigma constructivista, la mayoría de los modelos académicos convergen en una serie de recomendaciones pedagógicas dirigidas a los educadores (Woolfolk, 2006). Estos principios orientan la práctica hacia una enseñanza activa y centrada en el estudiante, sugiriendo que el aprendizaje debe:

- Integrarse en contextos complejos, realistas y pertinentes a la vida del alumno.
- Promover la negociación social y la responsabilidad compartida como elementos inherentes al proceso de adquisición de conocimientos.
- Ofrecer una variedad de perspectivas y representaciones del contenido, reconociendo la naturaleza multifacética de la realidad.
- Fomentar la conciencia personal sobre cómo se construyen los conocimientos y motivar la apropiación (o titularidad) del propio aprendizaje por parte del estudiante.

Vínculo con la IE: Estos elementos constructivistas justifican el diseño de la presente Investigación-Acción, ya que exigen que el docente sea un mediador hábil. Para guiar la negociación social y fomentar la autoconciencia en ambientes complejos, el profesorado debe dominar su propia Inteligencia Emocional y aplicar metodologías que permitan a los alumnos construir conocimiento en un entorno de seguridad y respeto mutuo.

En relación con la inteligencia emocional, el constructivismo postula que el profesorado debe impulsar un entorno en el que los alumnos tengan la seguridad emocional necesaria para explorar, plantear dudas y cooperar con sus compañeros. Este ambiente se puede conseguir mediante la integración de actividades diseñadas para facilitar la comunicación honesta y potenciar las estrategias de resolución de conflictos.

En resumen, las teorías revisadas proveen una base conceptual robusta para establecer la importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente. Estos enfoques teóricos no solo avalan la necesidad de cultivar competencias emocionales en los maestros, sino que también recalcan el efecto beneficioso directo que dichas habilidades tienen en el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños en los niveles de educación inicial y básica.

2.2.4. El estrés laboral y el malestar docente

El sector profesional de la enseñanza es uno de los más susceptibles a la incidencia del estrés laboral crónico y, en general, a cualquier riesgo psicosocial derivado de las exigencias del entorno (Valdez, Bravo y Vaquero, 2023). Teniendo en cuenta la magnitud y la frecuencia de estas situaciones, la actividad docente es, hoy día, asumida como una “profesión de alto riesgo psicosocial”.

Este riesgo se origina en la constante interacción emocional requerida y en la naturaleza ambigua de la labor, llevando a una modificación de las condiciones laborales que, progresivamente, transforma los centros de enseñanza en ambientes no saludables. Esta situación es el principio del llamado “malestar docente”, que se manifiesta en síntomas como el agotamiento emocional, la baja motivación y, eventualmente, el desarrollo del Síndrome de Burnout (Maslach & Jackson, 1986).

2.2.6. La IE como Factor de Resiliencia

El abordaje teórico de este malestar debe enfocarse en los factores de resiliencia interna que el docente puede utilizar. La literatura académica sostiene que la Inteligencia Emocional (IE) funge como un mecanismo de protección contra el estrés crónico, ya que provee las competencias esenciales para el afrontamiento adaptativo.

Específicamente, el déficit en la Autorregulación Emocional (Goleman) y la Gestión del Estrés son los principales precursores del agotamiento. Por lo tanto, la capacitación en IE no es un simple complemento didáctico, sino una estrategia de salud ocupacional que busca dotar al profesorado de las herramientas internas necesarias para modular la presión y evitar que el riesgo psicosocial se traduzca en el síndrome de Burnout.

2.2.7. Síndrome del Burnout docente

El Síndrome de Burnout se entiende como el resultado directo del estrés laboral crónico y sostenido, especialmente en profesiones de servicio que requieren un alto contacto emocional, como la docencia. Este constructo se aborda comúnmente a través del modelo tridimensional propuesto originalmente por Maslach y Jackson (1986, citado en Fidalgo, 2005; Valdez, Bravo y Vaquero, 2023), cuyas dimensiones se manifiestan de la siguiente manera:

- **Agotamiento Emocional (AE):** Se caracteriza por el desgaste profundo, la pérdida significativa de energía y la sensación de fatiga persistente. Este cansancio trasciende lo físico, manifestándose también en el plano psicológico, dejando al educador con la percepción de que sus recursos emocionales están completamente agotados e insuficientes para enfrentar las demandas diarias del aula.
- **Despersonalización (DP):** Representa un cambio negativo y distanciado en las actitudes y respuestas hacia las personas que son objeto del trabajo (los estudiantes, en el caso docente). Esta dimensión se traduce en un incremento de la irritabilidad y una actitud cínica o insensible, donde se pierde la motivación intrínseca hacia la actividad laboral y se trata a los alumnos de manera deshumanizada.
- **Baja Realización Personal (BRP):** Implica una evaluación profundamente negativa del propio desempeño y del valor del trabajo realizado. Se manifiesta a través de una autoestima profesional pobre, moral baja, baja productividad y la tendencia a evitar las relaciones interpersonales y profesionales. La incapacidad percibida para soportar la presión del entorno educativo refuerza estas respuestas negativas sobre la valía personal y laboral.

2.2.8. Estrategias de regulación emocional y Adaptabilidad docente

El dominio de la Regulación Emocional constituye el núcleo de la competencia de Autocontrol dentro de la Inteligencia Emocional (IE), siendo el pilar contra el desarrollo del Burnout. La teoría de James Gross (1998), ampliamente aceptada en psicología, establece una distinción fundamental entre dos tipos de estrategias de regulación:

- **Estrategias Centradas en los Antecedentes:** Estas acciones se implementan antes de que la respuesta emocional completa se haya activado. Su objetivo es evitar o modificar la situación que desencadena la emoción perturbadora. Estas estrategias, como la selección de la situación o la reevaluación cognitiva, se consideran altamente adaptativas, ya que promueven un control más efectivo y proactivo de las emociones.
- **Estrategias Centradas en la Respuesta:** Se implementan después de que la emoción ya ha sido activada, ej., la supresión de la expresión emocional. Si bien la supresión emocional puede ser útil a corto plazo, investigaciones han demostrado que conlleva efectos negativos a largo plazo, incluyendo el aumento del estrés crónico, la ansiedad y

la disminución del bienestar emocional (Campbell-Sills, Ellard, & Barlow, 2014; González-Roca, Mascaraque, Peñalver y Rodríguez, 2025).

Este marco teórico justifica la intervención en el profesorado. Un docente con bajos niveles de IE suele recurrir a estrategias centradas en la respuesta, la supresión de la frustración o la explosión reactiva, lo que contribuye directamente al Agotamiento Emocional (AE) y a la Despersonalización del Burnout.

La capacitación en Inteligencia Emocional tiene la finalidad de trasladar el foco de la respuesta reactiva a la anticipación proactiva, enseñando al profesorado a emplear estrategias de antecedentes. Esto permite que el educador gestione la complejidad del aula con mayor calma y efectividad, minimizando el desgaste psicosocial y asegurando que las reacciones que produce en los estudiantes sean asertivas y empáticas.

2.2.9. Currículum con Perspectiva Emocional

Un proceso pedagógico y curricular con perspectiva emocional debería ser capaz de involucrar activamente los afectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta aproximación postula la necesidad de "corporizar" y "sentir" la información que llega del cuerpo, es decir, de sensibilizar la nueva información que se procesa (Ibarrola, 2014).

Alineación Constructivista y Neurológica: La importancia de esta perspectiva radica en la necesidad de que el niño se conmueva para aprender, evitando que la disciplina escolar inhiba o aquiete emocionalmente el proceso. Este enfoque valida la tesis del Constructivismo (Vygotsky, 1978), que sostiene que el aprendizaje profundo requiere de una interacción activa y significativa donde la emoción funge como un catalizador cognitivo.

2.2.10. El Docente como Facilitador Multisensorial

Para implementar un currículum con perspectiva emocional, el profesor debe reconocer que cada niño posee su propio estilo cognitivo para aprender. Esto implica que el aprendizaje puede ocurrir a través de vías escribiendo, tocando, oyendo, viendo o integrando diferentes sensaciones.

La Inteligencia Emocional (IE), por lo tanto, es una competencia indispensable para el docente, ya que le proporciona la Empatía y la Observación necesarias (Mayer y Salovey, 1990) para identificar los estilos de aprendizaje individuales y adaptar las estrategias pedagógicas. La introducción de la IE en las estrategias pedagógicas se presenta, así, como una vía esencial para mejorar los sistemas de aprendizaje, integrando la dimensión emocional con la cognitiva y garantizando un desarrollo holístico del estudiante.

2.2.11. Estrategias de intervención en Inteligencia Emocional

Las estrategias pedagógicas utilizadas por el profesorado son el vehículo práctico para el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) en el aula. Siguiendo el marco del Aprendizaje Socioemocional (SEL), la intervención en IE debe basarse en un conjunto de acciones intencionales y sistemáticas que permitan al estudiante adquirir y aplicar las competencias de Autoconciencia, Autorregulación y Conciencia Social. Estas estrategias buscan transformar las interacciones cotidianas –tales como el diálogo grupal, la reflexión personal o el trabajo cooperativo– en oportunidades de aprendizaje emocional guiado. El fundamento teórico de estas herramientas radica en la necesidad de que el docente actúe como un mediador consciente (Constructivismo), utilizando estas prácticas no solo para la transmisión de contenidos académicos, sino también para fomentar la expresión saludable y la gestión proactiva de las emociones del alumnado.

Desarrollo de Competencias Específicas a través de Estrategias Intencionales

- **Diálogo en el aula como herramienta de decodificación**

El diálogo en el aula se establece como un vehículo fundamental para que los docentes perciban las necesidades afectivas del alumnado y, a su vez, promuevan la expresión saludable de las emociones en el entorno escolar. Esta comunicación efectiva trasciende la interacción superficial. Autores como Camino, Martín y Ortega (2024) señalan que los maestros emocionalmente inteligentes aumentan su Percepción Emocional al aprender a decodificar las señales no verbales, tales como el lenguaje corporal, el tono de voz y las expresiones faciales, que son indicadores directos de los estados de ánimo de los estudiantes.

Sin embargo, la efectividad del diálogo requiere que el docente aplique metodologías intencionales y sistemáticas. La mera intuición resulta insuficiente, ya que la Percepción Emocional, según el Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey (1990), es una capacidad

cognitiva activa que exige una concentración consciente. Por ello, el docente debe transformar el diálogo pasivo en una intervención estructurada (como la "tela araña de las emociones" utilizada en la capacitación), que sirva como una herramienta para ir más allá de la simple observación. Esta práctica se alinea con la Teoría Constructivista, la cual postula que el conocimiento y la comprensión socioemocional se construyen activamente a través de la interacción social (Vygotsky, 1978). Al crear un ambiente donde la expresión es intencional y guiada, el docente fomenta la Conciencia Social del alumnado, logrando que los verdaderos estados emocionales afloren y puedan ser gestionados de forma pedagógica.

- **Entrevistas individuales proactivas**

La entrevista individual, desde la perspectiva de autores como Bazarra, Casanova y Ugarte (2017), se centra en las dificultades relacionadas con la esfera personal del estudiante, específicamente en su relación consigo mismo y en sus interacciones con otros. El objetivo fundamental de estas interacciones docentes no es la preocupación académica, sino la problemática personal que, si bien impacta inevitablemente en el desempeño escolar, debe ser abordada como un tema de prioridad no académica.

Sin embargo, para que la entrevista sea una herramienta pedagógica efectiva, debe trascender el carácter reactivo (intervención solo ante una crisis). La falta de intencionalidad pedagógica impide el desarrollo de competencias fundamentales como la Autoconciencia y la Autorregulación (Goleman, 1995). La teoría de la Inteligencia Emocional postula que el docente debe utilizar la entrevista como una herramienta sistemática y proactiva para modelar la Autonomía. Esto implica el uso de técnicas que busquen desarrollar en el estudiante la iniciativa y la Toma de Decisiones Responsables (CASEL), en lugar de limitarse a una función puramente informativa o reactiva. Este enfoque garantiza que la interacción sea un proceso activo de desarrollo emocional, y no una simple respuesta pasiva al conflicto.

- **Trabajos colaborativos para el desarrollo prosocial**

El enfoque de aprendizaje colaborativo promueve una sana actitud prosocial y, simultáneamente, incrementa la capacidad de los estudiantes para la resolución de problemas. Cochen (2003) argumenta que el uso exitoso de estrategias de aprendizaje cooperativo enriquece tanto el rendimiento académico del alumnado como sus habilidades sociales. Sin embargo, la teoría establece que la validez del trabajo colaborativo se ve seriamente

comprometida cuando se hace un énfasis excesivo en el rendimiento académico, relegando la dimensión social y emocional.

En ese aspecto, para que la colaboración sea un espacio efectivo, debe convertirse en un escenario intencional para el desarrollo de la Inteligencia Emocional. Esto se logra integrando explícitamente los dominios interpersonales de la IE, como la Empatía y las Habilidades Sociales (Goleman, 1995). El docente debe facilitar activamente la reflexión sobre la conducta durante las dinámicas cooperativas. Este enfoque asegura que los estudiantes adquieran la capacidad de saber interactuar, respetar las diferencias, y, crucialmente, disculparse ante ofensas, validando la tesis Constructivista de que la comprensión social se construye a través de la interacción (Vygotsky, 1978), siempre y cuando el marco emocional sea guiado por el profesorado.

- **Reflexiones personales para la autorregulación metódica**

La Autorregulación, considerada un dominio fundamental tanto en el Modelo Mixto de Goleman como en el Aprendizaje Socioemocional (SEL), encuentra su base operativa en procesos internos de reflexión. Según Vived (2011), la autorregulación es un elemento central de la autodeterminación, que se desglosa en una tríada de procesos interconectados, cruciales para la modulación de la conducta docente:

- **Automonitorización:** Consiste en la observación consciente y sistemática del entorno y de las propias respuestas emocionales. En la práctica docente, esta habilidad implica reconocer el inicio de un estado afectivo (ej., la frustración ante la indisciplina) para poder intervenir antes de la reacción impulsiva.
- **Autoevaluación:** Es el juicio comparativo que el docente realiza sobre su conducta real frente a la conducta objetivo o profesionalmente correcta. Esta fase permite al educador determinar si su estrategia emocional fue adaptativa o si, por el contrario, contribuyó a escalar el conflicto en el aula.
- **Autorrefuerzo:** Es la autoadministración de consecuencias o la modificación proactiva de la conducta basada en la evaluación previa. Este proceso culmina en la persistencia

o en la modulación del desempeño, lo que se traduce en la capacidad de "esperar el momento adecuado" para afrontar una situación de alta tensión.

La teoría postula que una práctica reflexiva efectiva debe trascender la limitación del monitoreo pasivo, que no avanza hacia la autoevaluación activa. La falta de formalidad en estos procesos internos constituye una deficiencia metodológica que impacta la gestión emocional del docente. Por ello, las estrategias de intervención en IE buscan establecer un proceso activo de Autorregulación que garantice que la persistencia y la modulación del desempeño se integren en la toma de decisiones diaria.

Reacciones emocionales en el aula

Las reacciones emocionales del alumnado son el resultado directo de la calidad de la interacción pedagógica y del clima socioemocional instaurado por el docente. Estas reacciones, que incluyen la asertividad, la seguridad y la alegría, no son eventos casuales; son los indicadores observables que reflejan la efectividad de las estrategias de Inteligencia Emocional aplicadas en el aula. Desde la perspectiva del Constructivismo Social (Vygotsky, 1978), un ambiente donde priman las emociones positivas y reguladas es fundamental, ya que facilita la interacción social y, por ende, la construcción activa del aprendizaje.

La siguiente sección desarrolla el marco conceptual de estas reacciones positivas, las cuales, al ser promovidas por la alta IE del profesorado, contrarrestan las dinámicas negativas asociadas al malestar docente:

- **Asertividad**

El concepto de asertividad se define como la capacidad de afirmar, declarar positivamente o defender las propias posturas sin agredir ni someterse. Vieira (2007) sostiene que esta habilidad parte del supuesto básico de que todos los individuos poseen derechos, lo cual implica un principio fundamental de respeto mutuo en las interacciones sociales.

En el contexto de la IE, la asertividad se considera una Habilidad Social clave del Modelo Mixto de Goleman (1995). Es la manifestación conductual de una adecuada Autorregulación Emocional en situaciones de conflicto o desacuerdo. El docente con alta

asertividad modela una comunicación eficaz, lo cual es esencial para fomentar un ambiente de diálogo constructivo donde los estudiantes pueden negociar y resolver conflictos sin recurrir a la agresión o la pasividad.

- **Empatía**

La empatía se considera uno de los aspectos de mayor relevancia dentro de la inteligencia emocional. Buzón y Romero (2024) sostienen que su importancia radica en que posibilita a las personas interactuar con los demás individuos de una manera eficaz y adaptativa.

Desde una perspectiva pedagógica, la empatía es la base de la Conciencia Social (CASEL) y es indispensable para la Comprensión Emocional del Modelo de Habilidad (Mayer y Salovey, 1990). No solo implica sentir lo que siente el otro, sino la capacidad cognitiva del docente para tomar la perspectiva del estudiante y decodificar las causas profundas de su comportamiento. Esta competencia es la que permite al profesorado mediar eficazmente en los conflictos del aula, pasando de una respuesta punitiva a una formativa.

- **Seguridad**

La seguridad se conceptualiza como una sensación placentera que tiene el efecto directo de reforzar la autoestima. Forero (2025) establece que la seguridad es necesaria para vivir sin ansiedad, ya que actúa como un remedio contra las preocupaciones e inquietudes que pueden perturbar la tranquilidad emocional del individuo.

En el aula, la seguridad es un producto directo de la alta IE del profesorado, constituyendo un clima socioemocional protector. Cuando el docente demuestra coherencia y Autorregulación, proporciona al estudiante la predictibilidad necesaria para mitigar la ansiedad académica. Esta sensación de seguridad es crucial bajo el Constructivismo, ya que un entorno libre de ansiedad y miedo al error fomenta la exploración activa y la cooperación, permitiendo que el aprendizaje se construya de forma efectiva.

- **Alegría**

La alegría se clasifica como una de las emociones básicas debido a su carácter neurológicamente innato y a su expresión universal. Sevilla y López (2021) destacan que la

alegría es un estado emocional-afectivo único que se asocia a un patrón de respuesta estable que trasciende distintas situaciones, culturas e, incluso, especies.

La alegría tiene un rol fundamental en la Facilitación Emocional (Mayer y Salovey, 1990), ya que el estado emocional del docente actúa como un motor motivacional en el aula. Un ambiente impregnado de alegría y entusiasmo incrementa la atención y el compromiso de los estudiantes con las tareas. Por lo tanto, el cultivo de la alegría y el optimismo en el docente es una estrategia activa para contrarrestar el impacto del Agotamiento Emocional (Burnout) y asegurar un vínculo positivo con el alumnado.

- **Automotivación**

La automotivación se define como la capacidad de las personas para implicarse emocionalmente en diversas actividades que abarcan las esferas personal, social, profesional y de tiempo libre. Bisquerra (2016) sostiene que esta competencia es esencial para que el individuo encuentre sentido a su vida.

La automotivación docente es el pilar de la perseverancia frente a los desafíos inherentes a la profesión. Se relaciona con la resiliencia y la capacidad de mantener el compromiso intrínseco con la misión educativa. La teoría de la IE postula que el docente automotivado actúa como un modelo a seguir para el estudiante, desarrollando la iniciativa y la persistencia en los alumnos, dos elementos clave para la Toma de Decisiones Responsables (CASEL) y el logro de metas académicas a largo plazo.

2.3. Marco legal

El Marco Legal establece el sustento normativo de esta investigación, demostrando que la promoción de la Inteligencia Emocional y el bienestar docente se enmarca en la legislación educativa vigente. Este apartado se estructura mediante la revisión de los instrumentos jurídicos más relevantes: comenzando por las disposiciones constitucionales que garantizan el bienestar y la educación integral, pasando por la Ley General de Educación que rige la convivencia escolar y la labor del profesorado, y finalizando con los decretos y resoluciones específicas del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) que respaldan la necesidad de incluir competencias socioemocionales y promover la salud laboral.

2.3.1. Constitución Nacional

- **Artículo 73 - Del derecho a la educación y de sus fines**

La Carta Magna de 1992 establece en su Artículo 73 el derecho fundamental de toda persona a recibir una educación integral y permanente. Esta disposición constitucional sitúa a la educación no solo como un sistema de transmisión de conocimientos, sino como un proceso que debe contribuir al desarrollo pleno de la personalidad humana y a la promoción de valores esenciales para la convivencia social (Constitución Nacional, 1992).

Los fines de esta educación trascienden el ámbito académico al enfocarse en la formación cívica y moral, promoviendo principios como la justicia social, la solidaridad, la cooperación y el respeto a los derechos humanos. El énfasis en estos valores y en la formación moral y cívica justifica plenamente la intervención en Inteligencia Emocional (IE). La ley suprema del país, al demandar un desarrollo integral de la persona, requiere intrínsecamente el cultivo de competencias de Autoconciencia y Empatía en el profesorado, dado que estas son las herramientas esenciales para fomentar la solidaridad y la cooperación en el contexto del aula.

2.3.2. Ley de Educación

- **Ley N° 1264/98 de Educación:**

La Ley General de Educación, N° 1264/98, establece el marco normativo fundamental para el sistema educativo paraguayo. Esta legislación define los objetivos y principios que orientan la enseñanza en el país, haciendo hincapié en la necesidad de ofrecer una formación integral a los estudiantes (Congreso Nacional, 1998).

Esta normativa subraya explícitamente la obligación de promover el desarrollo de competencias sociales y emocionales, trascendiendo el énfasis exclusivo en las habilidades académicas tradicionales. Si bien el cuerpo legal no utiliza el término técnico "Inteligencia Emocional", su mandato de impulsar una educación holística y de formar individuos capaces de interactuar socialmente de manera eficaz, establece el fundamento legal indispensable para la incorporación de la IE en los programas de formación del profesorado. En consecuencia, la capacitación en IE, como la realizada en esta investigación, se alinea con el propósito legal de dotar al docente de las herramientas necesarias para cumplir con la formación integral exigida por la Ley.

El **Artículo 117** confiere al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) la responsabilidad de diseñar los lineamientos generales de los procesos curriculares, estableciendo los contenidos mínimos exigibles para el ámbito nacional. Sin embargo, la normativa enfatiza que el MEC debe tener en cuenta principios de descentralización, la necesidad de la pertinencia curricular y el derecho inherente de las comunidades educativas (Congreso Nacional, 1998).

Esta disposición legal es fundamental para el diseño de la presente intervención. El principio de pertinencia curricular valida la adaptación del currículo común a las necesidades específicas de la Escuela Sagrada Familia. La capacitación en Inteligencia Emocional, al ser una respuesta directa a una necesidad diagnosticada en el profesorado, se alinea con la potestad de la comunidad educativa para atender sus requerimientos formativos. Además, al considerar la consulta a las instituciones educativas en la elaboración de planes y programas, se refuerza la metodología de Investigación-Acción utilizada en esta tesis, la cual es intrínsecamente participativa.

2.3.3. Ley N° 1725 / Establece el estatuto del educador

El Estatuto del Educador (Ley N° 1725/01) tiene por objeto regular el ejercicio de la profesión docente en la República del Paraguay (Congreso Nacional, 2001).

El Artículo 1° establece el ámbito de aplicación de esta normativa a todos los educadores que presten servicios en la Educación Inicial, Escolar Básica y Media del Sistema Educativo Nacional, independientemente de que la institución sea de carácter público o privado. Este punto es de particular relevancia para esta investigación, pues confirma que la población de estudio—docentes del nivel de Educación Escolar Básica (EEB) de la Escuela Sagrada Familia—se encuentra legalmente amparada y regulada por las disposiciones de esta ley, incluyendo sus artículos relativos a la formación, el perfeccionamiento y las obligaciones profesionales.

El Estatuto del Educador (Ley N° 1725/01) aborda en su Título III la Formación y Actualización Permanente de los educadores, estableciendo el andamiaje legal que sustenta la necesidad de la intervención realizada en esta tesis (Congreso Nacional, 2001).

El Artículo 34 determina que la formación inicial del profesorado es responsabilidad de los centros de formación docente, institutos superiores o universidades, dejando bajo el arbitrio de las instituciones privadas el reconocimiento y la debida autorización legal para su funcionamiento.

Por su parte, el Artículo 35 es fundamental al facultar a diversas entidades—incluyendo los gobiernos departamentales, las municipalidades y organizaciones privadas— para apoyar y promover los procesos de capacitación y actualización permanente. Además, asigna al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) la función de impulsar activamente esta actualización en localidades e instituciones educativas específicas. Esto justifica la intervención de capacitación en Inteligencia Emocional (IE) implementada en la Escuela Sagrada Familia, la cual se alinea con la potestad legal de promover la actualización profesional del plantel docente.

Conexión Legal con la Inteligencia Emocional

Este marco normativo exige que la capacitación continua no se limite únicamente a las didácticas tradicionales, sino que se enfoque en las competencias esenciales para el cumplimiento de los fines educativos, como el desarrollo integral y la convivencia. Por lo tanto, el perfeccionamiento en la IE se convierte en una obligación implícita, ya que dota al docente de las herramientas de Autorregulación y Empatía necesarias para responder al estrés laboral (Burnout) y modelar las habilidades sociales que la Ley General de Educación demanda en el aula.

Ley N° 5136 de Educación Inclusiva

La Ley N° 5136 de Educación Inclusiva establece un mandato fundamental para el Sistema Educativo Nacional. El Artículo 2° define su ámbito de aplicación obligatoria y general para todas las instituciones educativas de carácter público, privado y privado subvencionado, abarcando todos los niveles del sistema (Congreso Nacional, 2013).

El Artículo 1° establece el objeto de la ley: la creación de un modelo educativo inclusivo que se integre al sistema regular, con el fin de remover las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Para lograr este objetivo, la ley exige la provisión de recursos humanos calificados, tecnologías adaptativas y un diseño universal. Este principio es de vital importancia para la tesis, ya que las barreras en el aula no son únicamente físicas o tecnológicas, sino

también actitudinales y emocionales. La Inteligencia Emocional (IE) del docente se convierte en el recurso humano calificado esencial para remover las barreras emocionales (ej., el prejuicio, la falta de Empatía o la reactividad). Por lo tanto, el desarrollo de la IE es una herramienta directa para facilitar la accesibilidad de todos los alumnos y garantizar la participación plena, cumpliendo con el mandato de la ley.

2.3.4. Políticas Educativas

La Política Nacional de Educación 2020-2030 articula un enfoque holístico para la formación de los ciudadanos, estableciendo las directrices estratégicas del sistema educativo para la próxima década (MEC, s.f.).

Este documento subraya la necesidad imperante de impulsar el desarrollo de competencias sociales y emocionales en los alumnos como un factor esencial para el aprendizaje significativo y el bienestar general del estudiantado. Si bien esta política no utiliza la denominación formal de "Inteligencia Emocional", sí reconoce que la capacitación y el desarrollo profesional del educador en estas áreas es de vital importancia. Este enfoque estratégico valida que las habilidades emocionales del docente son el vehículo indispensable para potenciar el desarrollo integral del alumno. Por lo tanto, el programa de intervención implementado en esta tesis se alinea directamente con el mandato de la Política Nacional de Educación de asegurar que el profesorado posea las herramientas necesarias para la gestión del aula y el fomento de las competencias socioemocionales.

- **Normativas Internacionales**

La necesidad de integrar la Inteligencia Emocional en la práctica docente de Paraguay se sustenta en compromisos y marcos normativos de alcance internacional, reforzando la pertinencia de esta investigación a escala global:

- **Convención sobre los Derechos del Niño (CDN):**Paraguay, como Estado signatario de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), tiene la obligación de garantizar a la niñez un derecho a la educación que promueva activamente su desarrollo integral. (Naciones Unidas, 1989). Este mandato legal establece que el proceso educativo debe trascender la dimensión meramente académica, dedicando esfuerzos al fomento del progreso social y emocional de los estudiantes. Esta directriz internacional crea una

obligación clara para que el sistema educativo promueva las competencias de la IE en el profesorado, ya que son la herramienta fundamental para cumplir con el desarrollo integral exigido.

- **Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS):** En su rol como miembro de las Naciones Unidas, Paraguay está comprometido con la consecución de la Agenda 2030, especialmente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4). Este objetivo busca asegurar una educación de calidad, inclusiva y equitativa (Naciones Unidas, 2015). En este contexto global, la promoción de la Inteligencia Emocional dentro del sistema educativo se considera un componente esencial e indisociable para alcanzar plenamente la calidad y equidad educativa, ya que el bienestar socioemocional es la base para el aprendizaje sostenible.

- **Contexto del Nivel Inicial y Educación Escolar Básica**

La educación preescolar y la escolaridad básica constituyen periodos decisivos para el desarrollo social y emocional del niño. Es durante estos años cuando los alumnos aprenden a reconocer sus sentimientos y a establecer interacciones con sus compañeros. Conforme a las tesis de Erikson (1950), estos ciclos iniciales son cruciales para la formación de la confianza básica y el sentido de autonomía, elementos que sientan las bases para el posterior desarrollo de todas las habilidades interpersonales.

Desde la perspectiva del Aprendizaje Socioemocional (SEL), el entorno escolar se convierte en el principal escenario para la enseñanza explícita de la IE. Debido a que los docentes sirven como modelos a seguir, su influencia es notable en la conformación de la inteligencia emocional de los estudiantes. Por consiguiente, resulta fundamental que los profesionales de la enseñanza cuenten con los recursos y las estrategias adecuadas, como las propuestas en esta tesis, para promover activamente un desarrollo emocional sano y equilibrado en el alumnado.

El fundamento teórico respalda que la Inteligencia Emocional (IE) es un elemento indispensable en la práctica pedagógica en estos niveles. La habilidad del educador para manejar sus propios afectos y los de sus alumnos es determinante, ya que incide favorablemente en el clima del aula y en el desarrollo emocional de la infancia. Por esta razón, la Investigación-Acción en esta área es crucial: no solo busca optimizar las estrategias didácticas, sino

transformar la práctica docente para contribuir al bienestar holístico del estudiantado en sus años formativos esenciales.

CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo establece la hoja de ruta metodológica que guio la investigación, en la que se garantizó el rigor científico y la viabilidad del estudio. Se detalla el paradigma pragmático y el enfoque mixto adoptado, así como el Diseño Transformativo Concurrente (DISTRAC) que permitió analizar el impacto de la intervención en la labor docente. Se especifica la población, la muestra por conveniencia y el instrumental de recolección, incluyendo la triangulación entre la encuesta de diagnóstico y el grupo focal de validación. Finalmente, se exponen los procedimientos de ejecución y los aspectos éticos que garantizaron la confiabilidad y la protección de los participantes.

3.1. Tipo de Estudio

3.1.1. Paradigma y Enfoque

La investigación se sustentó en el paradigma pragmático, lo cual permitió priorizar el proyecto y el cumplimiento de los objetivos específicos para generar un conocimiento práctico, en lugar de centrarse únicamente en afirmaciones previas al proceso investigativo. El estudio adoptó un enfoque de métodos mixtos, complementando la recolección de datos cualitativos y cuantitativos para lograr una comprensión integral del fenómeno estudiado, destacando así el pluralismo metodológico.

3.1.2. Diseño de la Investigación y Alcance

El diseño metodológico fue el Diseño Transformativo Concurrente (DISTRAC), según la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 565). Este diseño fue seleccionado debido a que:

- Permitió la combinación concurrente de datos cuantitativos (encuesta de diagnóstico) y cualitativos (focus group de validación), dándose mayor peso a uno u otro método según fuera necesario para el análisis del impacto.
- La recolección y el análisis estuvieron guiados por una perspectiva específica, enfocada en la transformación y la mejora de la labor docente.

En cuanto al alcance, la investigación combinó dos niveles:

- **Alcance Descriptivo:** Se utilizó para la fase inicial, buscando especificar propiedades y características importantes del nivel de conocimiento y de las prácticas docentes antes de la intervención.
- **Alcance Implementativo/Evaluativo:** Se utilizó para la fase de post-intervención, cuyo propósito central fue analizar el impacto generado por la aplicación de la Inteligencia Emocional y verificar la transformación lograda en las prácticas docentes y las conductas estudiantiles.

3.2. Población y muestra

3.2.1. Sujetos de estudio

La población sujeta a estudio estuvo constituida por la totalidad de los docentes del Nivel de Educación Escolar Básica (EEB) del turno mañana de la institución, totalizando 36 el Número Total de Docentes en la EEB Turno Mañana..

3.2.2. Tipo de muestra

La muestra fue de tipo no probabilística, de acuerdo con Hernández et al. (2014), ya que se seleccionaron los casos por sus características específicas, sin buscar que fueran representativos de toda la población.

3.2.3. Tamaño de la muestra

En el presente estudio, la muestra fue por conveniencia y estuvo conformada por 36 docentes, comprendiendo los docentes del Nivel de EEB del turno mañana.

3.2.4. Procedimiento de selección

El procedimiento para la selección de la muestra no fue mecánico ni se basó en fórmulas de probabilidad, sino que se definió según criterios de inclusión y la disposición de los participantes a integrarse voluntariamente en la muestra.

Criterios de inclusión

- Docentes de la EEB: Solo se incluyeron aquellos que desempeñaban funciones en el Colegio Sagrada Familia en el nivel correspondiente.

- Disponibilidad y consentimiento: Se incluyeron únicamente los docentes que manifestaron disposición a participar y otorgaron su consentimiento informado.
- Diversidad de asignaturas: Se procuró abarcar docentes de distintas asignaturas para obtener una perspectiva amplia y representativa de la inteligencia emocional en diversos contextos educativos.

Criterios de exclusión

- Docentes de otros niveles o instituciones: Aquellos que enseñaban en niveles distintos a la EEB o pertenecían a otras instituciones educativas.
- Directivos, Equipo Técnico y Coordinadores: Personal administrativo o técnico que no desempeñaba funciones dentro de la institución.
- Docentes que no impartían clases: Aquellos que no estaban impartiendo clases durante el periodo del estudio.
- Falta de consentimiento: Docentes que no otorgaron su consentimiento informado para participar.

3.3. Técnicas e Instrumentos de recolección datos

Con el propósito de obtener información clara y contrastable para esta investigación, se utilizaron técnicas e instrumentos que abarcaron el enfoque cuantitativo y cualitativo:

Técnica Cuantitativa: La Encuesta

Esta técnica se aplicó en la fase de diagnóstico (pre-intervención) y consistió en administrar un cuestionario diseñado para recopilar datos cuantitativos de los docentes respecto a las variables del estudio. La encuesta fue aplicada de forma presencial a los 36 docentes seleccionados de la institución.

El Cuestionario fue el instrumento utilizado, el cual se sustentó en un conjunto de preguntas cerradas, siguiendo la definición de Hernández et al. (2014, p. 217). Para medir las actitudes y el nivel de conocimiento de los docentes, se utilizó el escalamiento tipo Likert, lo que permitió obtener respuestas graduales y detalladas sobre las variables de la Inteligencia Emocional. El instrumento fue elaborado por la autora de la investigación.

Técnica Cualitativa: El Grupo Focal

Esta técnica de investigación cualitativa fue utilizada en la fase de post-intervención para validar el impacto de la capacitación. Siguiendo a Hernández et al. (2006), el Grupo Focal constituyó una entrevista grupal, flexible y dinámica, no estandarizada y abierta, que fue dirigida por un moderador mediante un guion de temas y preguntas previamente definidas.

El propósito principal de esta técnica fue buscar la interacción y el consenso entre los participantes (los 36 docentes) como método para generar información detallada sobre la percepción de la implementación, el logro de conocimientos y la modificación de las conductas estudiantiles, asegurando una validación profunda del impacto del programa.

3.4. Matriz de Operacionalización de las Variables (para estudios cuantitativos) o Categorías de Análisis (para estudios cualitativos)

Tabla 1

Matriz de Operacionalización de las variables

Objetivos específicos	Dimensión	Definición conceptual	Variables
Indagar los niveles de conocimientos que manifiestan los docentes de la EEB del Colegio Sagrada Familia sobre la inteligencia emocional	Nivel de conocimiento de la IE	Comprensión que tienen los docentes sobre el concepto, los componentes y aplicaciones educativas de la IE.	Concepto de la IE: <ul style="list-style-type: none">. Conocimiento de la definición. Reconocimiento de la importancia. Capacidad para diferenciar la IE de otras habilidades cognitivas o sociales Componentes de la IE: <ul style="list-style-type: none">. Intrapersonales (autoconciencia, autocontrol, entre otros). Interpersonales (empatía, habilidades sociales, entre otros). Capacidad para identificar emociones propias y ajenas. Aplicaciones educativas:

. Conocimiento en la gestión del aula

. Estrategias para fomentar en el aula

. Relación entre IE y rendimiento académico

Discriminar las estrategias de inteligencia emocional que utilizan en aula, los docentes de la EEB del Colegio Sagrada Familia.

Aplicación de estrategias emocionales

Prácticas y métodos pedagógicos que utilizan los docentes para gestionar emociones y promover el aprendizaje socioemocional.

Diálogo en el aula:

. Empleo de conversaciones estructuradas para expresar emociones

Entrevistas individuales:

Espacio de conversaciones personalizadas

Trabajos colaborativos:

. Implementación de actividades grupales

Reflexiones personales:

. Ejercicios individuales de autorreflexión

Asertividad

. Capacidad del estudiante para expresarse respetuosamente.

. Discusiones o actividades grupales.

Empatía

. Reconocimiento de emociones de compañeros y docentes.

. Respuesta comprensiva ante situaciones emocionales de otros.

Seguridad

. Confianza al expresar ideas frente al grupo.

. Participación sin temor a equivocarse.

Alegría

. Actitud positiva frente a tareas y retos.

. Participación activa motivada por interés y placer en el aprendizaje.

Automotivación

. Iniciativa para comenzar y completar tareas sin supervisión constante.

Interpretar las reacciones que produce el docente de la EEB en los estudiantes, al utilizar estrategias la inteligencia emocional, durante el desarrollo de clases.

Reacciones emocionales en el aula.

Cambios emocionales, actitudinales y sociales observados en los estudiantes como respuesta a la mediación docente emocionalmente inteligente.

Nota. Elaboración propia (2025)

3.4. Procedimientos de la recolección de datos

El estudio se desarrolló a través de un procedimiento secuencial de tres fases, alineado con el Diseño Transformativo Concurrente (DISTRAC) y la naturaleza de la investigación-acción.

Fase I: Preparación y Diagnóstico (Recolección Inicial)

Esta etapa se centró en la gestión administrativa, la selección de la muestra y la evaluación inicial del estado de la variable.

- **Autorización Institucional y Consentimiento:** Se solicitó permiso formal a los directivos del Colegio Sagrada Familia y se informó a los 36 docentes sobre los objetivos del estudio. Se gestionó y obtuvo el consentimiento informado de cada participante, respetando el principio de voluntariedad y confidencialidad.
- **Selección de Participantes:** Se eligieron los 36 docentes que cumplieron con los **criterios de inclusión** (docentes de EEB turno mañana) para conformar la muestra por conveniencia.
- **Aplicación de la Encuesta (Diagnóstico):** Se administró el cuestionario de preguntas cerradas (escalamiento Likert) a cada docente de forma presencial, respetando su horario disponible.

Fase II: Intervención (Implementación del Programa)

Esta etapa crucial se enfocó en el desarrollo de la estrategia central de la tesis.

Ejecución de la Capacitación: Se implementó el programa de Inteligencia Emocional diseñado por la investigadora (según los hallazgos del Objetivo 1 y 2), con el fin de formalizar el conocimiento y transformar las estrategias metodológicas docentes.

Fase III: Evaluación y Validación del Impacto (Recolección Final)

Esta etapa se centró en la medición de los logros post-intervención.

- **Aplicación del Grupo Focal (Validación):** Una vez concluida la capacitación y un periodo de aplicación de las estrategias, se realizaron las entrevistas grupales (Focus Group) con los 36 docentes mediante un guion temático. Esta técnica permitió la interacción y la **validación cualitativa** del impacto de la intervención en las prácticas docentes y las reacciones emocionales del estudiantado.
- **Análisis e Interpretación de Resultados:** Se procedió al análisis estadístico de los datos cuantitativos y el análisis de contenido de los datos cualitativos (Focus Group) para contrastar los hallazgos con el marco teórico.
- **Elaboración de Conclusiones y Recomendaciones:** Finalmente, se redactaron las conclusiones que responden al objetivo general y los objetivos específicos, y se elaboraron las recomendaciones pertinentes.

3.5. Procesamiento y análisis de datos

Esta investigación requirió un enfoque mixto para el procesamiento de datos, abordando los hallazgos cuantitativos y cualitativos mediante métodos específicos, para luego contrastarlos.

Análisis Cuantitativo – Encuesta de Diagnóstico

Para el procesamiento de los datos obtenidos de las encuestas – fase de diagnóstico –, se aplicó el método estadístico descriptivo. El análisis se centró en el cálculo porcentual de las respuestas escaladas - tipo Likert - por cada variable. Los resultados se presentaron mediante datos gráficos - tablas y figuras - para describir el nivel de conocimiento y las estrategias metodológicas iniciales del profesorado.

Análisis Cualitativo –Focus Group de Validación

Para el procesamiento de la información obtenida mediante el grupo focal –fase de validación –, se utilizó el análisis de contenido temático de carácter comparativo. El procedimiento implicó: la transcripción de las narrativas, la codificación de las ideas clave y la identificación de patrones de consenso que validaran el impacto de la intervención en las prácticas docentes y las conductas de los estudiantes.

Triangulación y Contrastación Teórica

Finalmente, se empleó la triangulación de métodos para el análisis integral de los resultados. Esta técnica consistió en contrastar el análisis cuantitativo inicial – el déficit –con

el análisis cualitativo posterior –la validación del logro –, y ambos con el Marco Teórico de referencia. Este proceso permitió establecer la discusión y la inferencia de las conclusiones pertinentes sobre el impacto de la Inteligencia Emocional en la labor docente.

3.6. Aspectos Éticos

La presente investigación se desarrolló bajo el estricto cumplimiento de los principios éticos que rigen la investigación científica, con el fin de proteger los derechos e integridad de los participantes.

Principios de Referencia

Para el diseño y la ejecución del estudio, se tomaron en cuenta las directrices y recomendaciones del Código de Ética de la Sociedad Paraguaya de Psicología (2012), asegurando que la recolección y el procesamiento de la información se adhirieran a las normas de conducta profesional.

Consentimiento Informado y Voluntariedad

El estudio se basó en el principio de voluntariedad y consentimiento informado. Este proceso garantizó que cada docente aceptara participar en la investigación con pleno conocimiento de los objetivos y procedimientos del estudio y de los potenciales beneficios, riesgos o consecuencias que pudieran surgir.

Confidencialidad y Procesamiento de Datos

Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes mediante:

- **Acuerdo de Confidencialidad:** Un compromiso formal entre la investigadora y los participantes respecto a la administración y difusión de la información de identificación personal.
- **Codificación de Datos:** La información fue protegida mediante la codificación de los instrumentos, asegurando que los datos individuales no pudieran ser directamente vinculados a la identidad de los docentes.

Finalmente, se declara que la información obtenida fue procesada de manera objetiva, sin manipulación de los datos ni distorsión de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO IV – ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y APORTES

El presente capítulo aborda la fase central de la investigación, presentando el análisis exhaustivo e interpretación de los datos obtenidos en las distintas etapas del estudio. Se inicia con el procesamiento de los resultados cuantitativos —provenientes de la encuesta de diagnóstico—, se avanza con el análisis cualitativo —derivado del grupo focal de validación—, y culmina con la triangulación de la información y su contrastación con el Marco Teórico. Esta estructura permite analizar el impacto de la intervención, responder a los objetivos específicos planteados y, finalmente, exponer los principales aportes y hallazgos que sustentan las conclusiones finales.

4.1. Análisis Descriptivo de las Variables - Diagnóstico Inicial – Encuesta

Esta sección presenta el análisis estadístico descriptivo de los datos obtenidos en la encuesta de diagnóstico, la cual fue aplicada a los 36 docentes. El objetivo es establecer la línea de base de la investigación, detallando el nivel de conocimiento inicial sobre Inteligencia Emocional (IE), las estrategias metodológicas empleadas, y las reacciones emocionales observadas en el aula antes de cualquier intervención. Los resultados se presentan mediante figuras, y se organizan según las dimensiones y variables definidas en el Marco Metodológico, en correspondencia con los Objetivos Específicos.

4.1.1. Resultados en relación el Objetivo específico 1

4.1.1.1. Dimensión 1: Nivel de conocimiento sobre Inteligencia Emocional

a. Variable: Concepto de Inteligencia Emocional

1. Conozco la definición de Inteligencia Emocional

Tabla 2

Definición de la IE

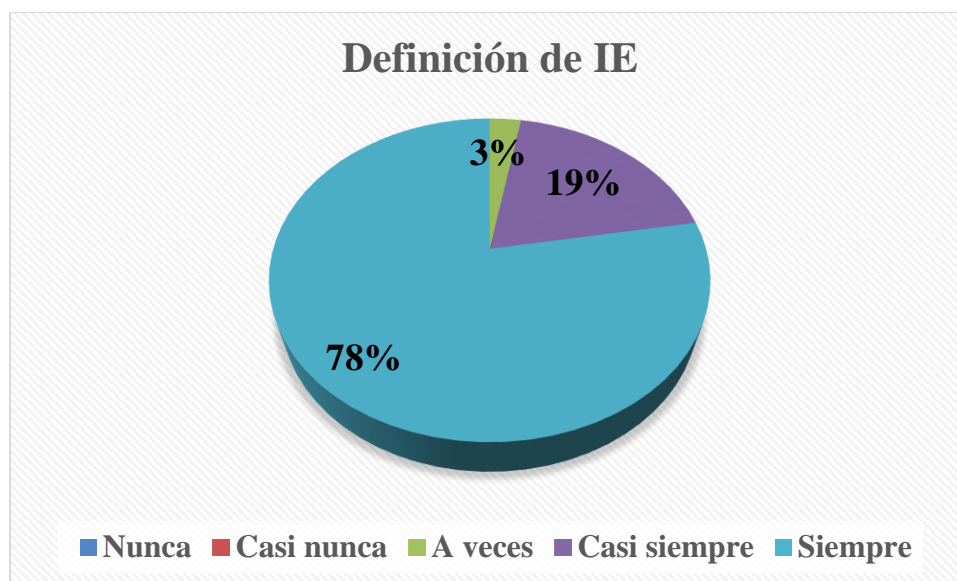
OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	0	0 %
A veces	1	3 %
Casi siempre	7	19 %
Siempre	28	78 %

TOTAL	36	100 %
--------------	-----------	--------------

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Figura 1

Definición de la IE



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

En relación con el nivel de conocimiento sobre la Inteligencia Emocional (IE), los resultados de la encuesta revelan un marcado dominio en la percepción de los docentes. Específicamente, el 78 % (n=28) de los encuestados afirmó que “siempre” tiene un conocimiento de la IE, seguido por un 19 % (n=7) que respondió “casi siempre” y una minoría, equivalente al 3 % (n=1) “indicó poseer conocimiento “a veces”.

Estos datos evidencian que el concepto de Inteligencia Emocional es ampliamente reconocido y comprendido por la gran mayoría del profesorado participante. No obstante, para mantener el rigor del análisis, no se puede desestimar que una minoría del profesorado no posee este conocimiento de forma consistente.

2. Reconozco la importancia de la Inteligencia Emocional en la educación

Tabla 3

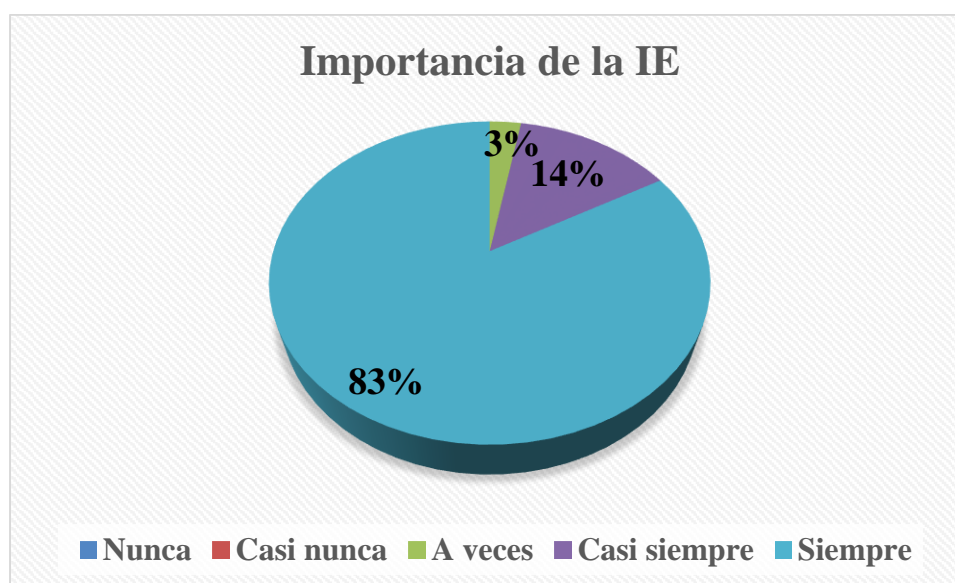
Importancia de la IE

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	0	0 %
A veces	1	3 %
Casi siempre	5	14 %
Siempre	30	83 %
TOTAL	36	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Figura 2

Importancia de la IE



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

En lo concerniente a la percepción sobre el valor de la IE, los resultados revelan un marcado consenso entre el profesorado. Puntualmente, el 83 % (n=30), de los docentes expresó que “siempre” reconocen la importancia de la IE en la educación. Esta tendencia se complementa por el 14 % (n=5) que alegó que “casi siempre”. Solo el 3 % (n=1) indicó reconocer la importancia “a veces”.

De acuerdo a estos resultados, en mayor número, se evidencia que los docentes reconocen la importancia de la IE. No obstante, la existencia de un porcentaje minoritario sugiere que, si bien la IE es un concepto conocido, su relevancia didáctica o práctica aún no ha calado de forma universal en todo el cuerpo docente.

3. Diferencio la Inteligencia Emocional de otras habilidades cognitivas o sociales

Tabla 4

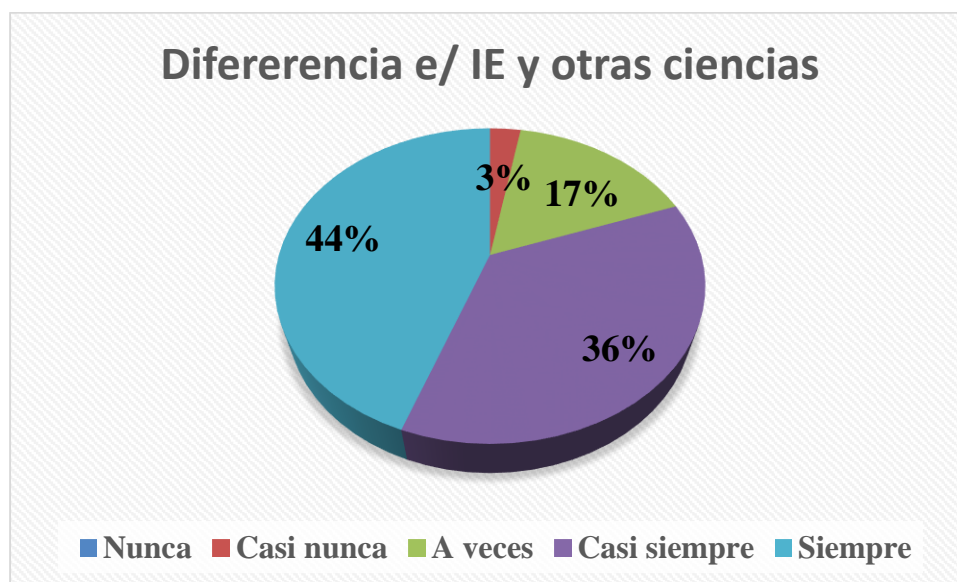
Diferencia e/ la IE y otras ciencias

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	1	3 %
A veces	6	17 %
Casi siempre	13	36 %
Siempre	16	44 %
TOTAL	36	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Figura 3

Diferencia entre IE y otras ciencias



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Respecto a la diferenciación conceptual de la Inteligencia Emocional (IE) con respecto a otras habilidades cognitivas o sociales, los resultados muestran una distribución menos concluyente que en los ítems previos. No obstante una proporción considerable del 44 % (n=16) la realiza casi siempre 36 % (n=13) que “casi siempre” y una minoría del 17 % (n=6) lo hace “a veces”.

Estos datos indican que, aunque existe un grupo significativo con claridad conceptual, la diferenciación precisa de la IE no es una constante uniforme en todo el cuerpo docente. El hecho sugiere que el conocimiento adquirido por el profesorado puede ser superficial o intuitivo, lo que conlleva el riesgo de que la IE sea implementada en el aula de forma imprecisa o diluida en otras competencias.

b. Variable: Componentes de la Inteligencia Emocional

**4. Conozco los componentes intrapersonales de la Inteligencia Emocional
(autoconciencia, autocontrol)**

Tabla 5

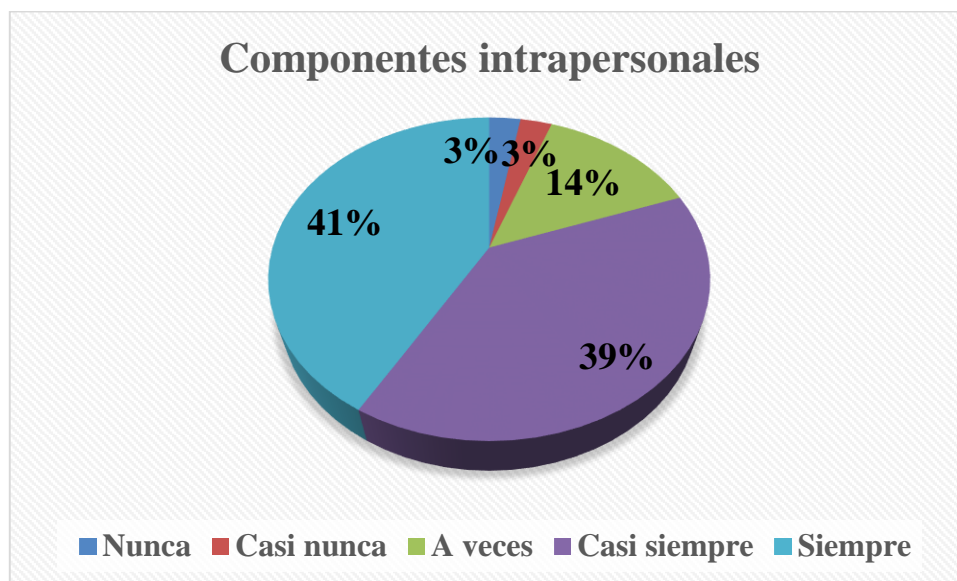
Componentes intrapersonales

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	1	3 %
Casi nunca	1	3 %
A veces	5	14 %
Casi siempre	14	39 %
Siempre	15	41 %
TOTAL	36	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Figura 4

Componentes intrapersonales



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Al analizar el conocimiento sobre los componentes intrapersonales de la Inteligencia Emocional (IE), como la autoconciencia y el autocontrol, se observa un predominio positivo. Una clara mayoría del profesorado afirmó conocerlos "siempre" en un 41 % (n=15), en un 39 % (n=14) "casi siempre", en un 14 % (n=5) "a veces". Una proporción menor, el 14 % (n=5), indicó conocerlos "a veces"; un 3 % (n=1) restante se sitúa en las categorías de "nunca" o "casi nunca", lo que subraya un alto nivel de familiaridad con los aspectos internos de la IE en la muestra.

Este hallazgo interpreta que los docentes están considerablemente más familiarizados con la dimensión intrapersonal de la IE. No obstante, la existencia una minoría que conoce estos componentes solo "a veces", implica que una porción del claustro carece de un manejo consistente de sus propios recursos emocionales, lo que podría generar inconsistencias en su aplicación práctica y su modelaje ante los estudiantes.

5. Conozco los componentes interpersonales de la Inteligencia Emocional (empatía, habilidades sociales)

Tabla 6

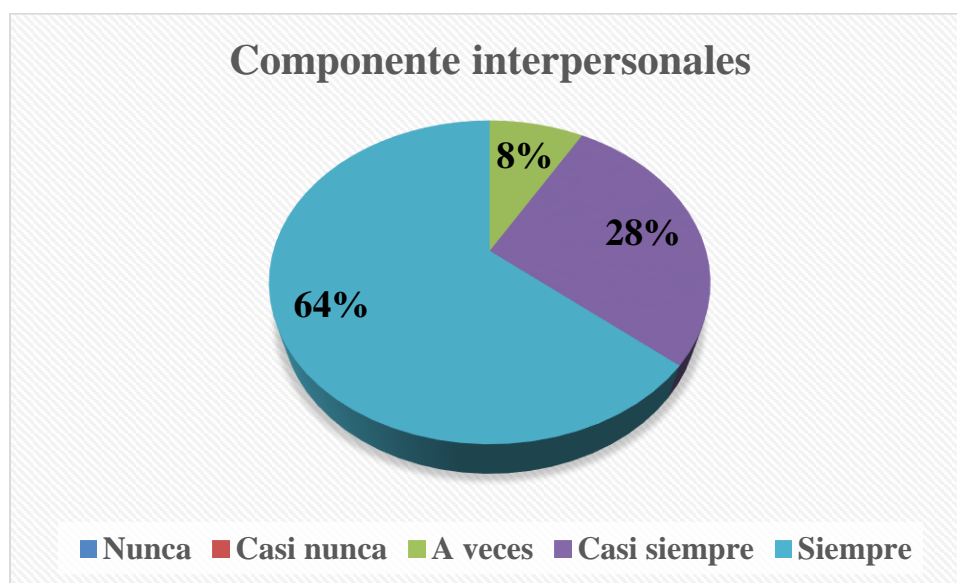
Componentes interpersonales

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	0	0 %
A veces	3	8 %
Casi siempre	10	28 %
Siempre	23	64 %
TOTAL	36	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Figura 5

Componentes interpersonales



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Los resultados relativos al conocimiento de los componentes interpersonales de la Inteligencia Emocional (IE), como la empatía y las habilidades sociales, evidencian una alta consolidación conceptual en el profesorado. El 64 % (n=23) de los encuestados afirmó conocerlos "siempre", y un 28 % (n=10) respondió "casi siempre". El 8 % (n=3) indicó conocerlos "a veces", lo que subraya la fuerte base de conocimiento del profesorado en los aspectos de la IE orientados hacia la interacción social.

Este hallazgo interpreta que la dimensión interpersonal de la IE ha permeado de manera más efectiva la conciencia docente, lo que probablemente se debe a su conexión directa con las demandas cotidianas de la práctica pedagógica y la gestión de la convivencia en el aula. Aunque los resultados sean alentadores, señalar el riesgo o el vacío que implica el porcentaje restante es un aspecto que requiere de especial atención.

6. Soy capaz de identificar mis emociones y las de los demás

Tabla 7

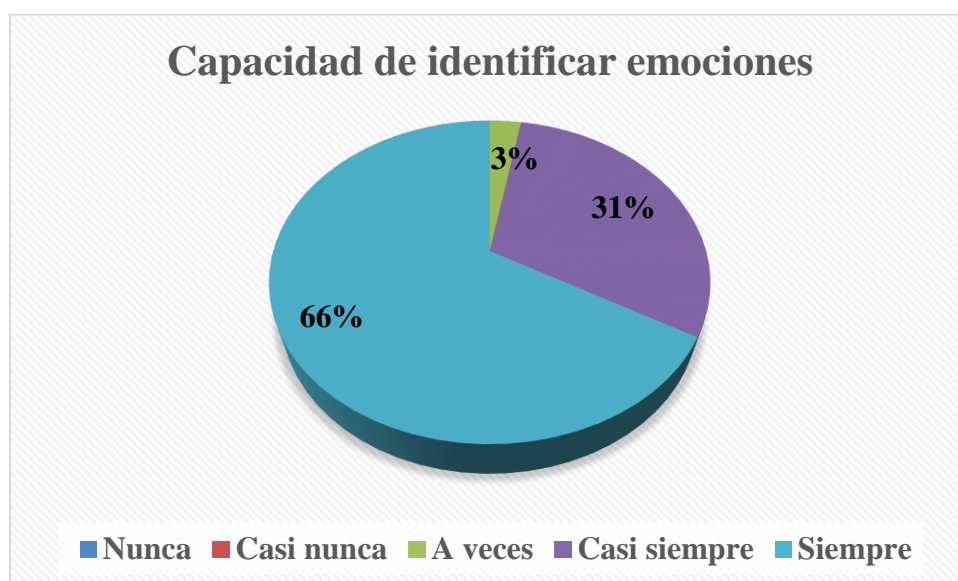
Capacidad de identificar emociones

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	0	0 %
A veces	1	3 %
Casi siempre	11	31 %
Siempre	24	67 %
TOTAL	36	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Figura 6

Capacidad de identificar emociones



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Al evaluar la autopercepción de la habilidad para identificar las emociones propias y ajenas, se observa un alto grado de afirmación por parte del profesorado. La mayoría, en un 66 % (n=24), considera que es "siempre" capaz de realizar esta identificación. Una proporción significativa, el 31 % (n=11), afirmó ser capaz de identificar las emociones "casi siempre". Finalmente, una minoría del 3 % (n=1) reportó realizar esta identificación "a veces", lo que evidencia que la capacidad de percepción emocional se encuentra distribuida en la muestra.

Aunque la suma de las respuestas positivas es elevada, la interpretación debe centrarse en la distancia de la consistencia total. El hecho de que en un número considerable se identifique las emociones "casi siempre" interpreta una inconsistencia en la Percepción Emocional, una habilidad fundamental para cualquier intervención pedagógica. Esta inconsistencia conlleva el riesgo de aplicar respuestas didácticas o conductuales inadecuadas, dado que la intervención no estaría basada en una identificación emocional infalible, lo cual es vital para el modelado de la IE.

c. Variable: Aplicaciones educativas de la Inteligencia Emocional

7. Sé cómo aplicar la Inteligencia Emocional en la gestión del aula

Tabla 8

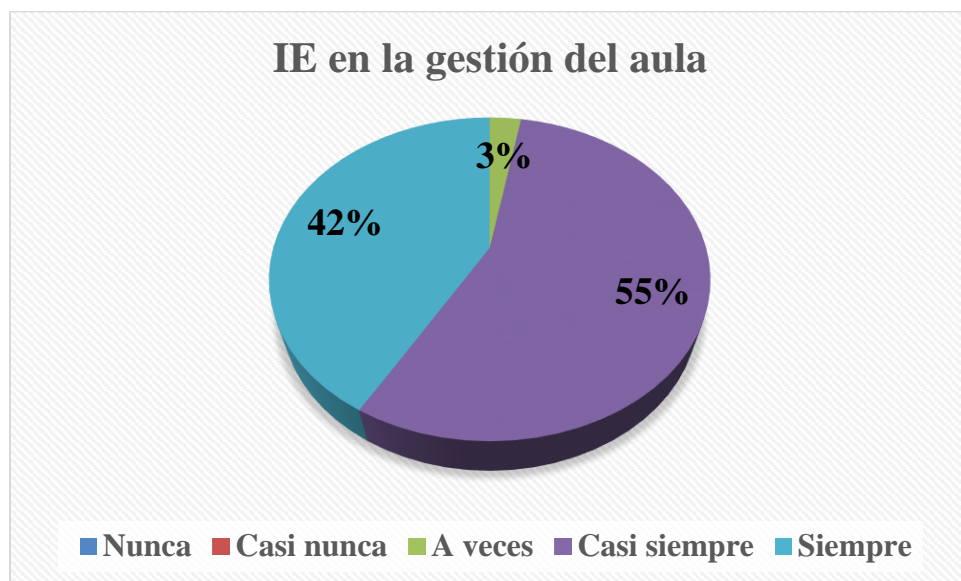
IE en la gestión del aula

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	0	0 %
A veces	1	3 %
Casi siempre	20	55 %
Siempre	15	42 %
TOTAL	36	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes

Figura 7

IE en la gestión del aula



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes

Al evaluar la autopercepción sobre la capacidad de aplicar la Inteligencia Emocional (IE) en la gestión del aula, los resultados indican una tendencia a la inseguridad en la aplicación práctica. La mayor proporción de docentes, el 55 % (n=20), expresó que aplica la IE "casi siempre". El 42 % (n=15) afirmó aplicar la IE "siempre", y un 3 % (n=1) respondió "a veces".

La mayoría del profesorado que aplica la IE "casi siempre" o "a veces", interpreta que la competencia no ha sido totalmente internalizada, lo que genera una inconsistencia crítica en la gestión emocional del aula. Esto implica que, a pesar de conocer y valorar la IE, más de la mitad de los docentes no logra asegurar un manejo emocional sostenido y sistemático de las dinámicas de grupo. Esta inconsistencia se traduce en un riesgo práctico de que las estrategias de manejo de conducta o de motivación fallen cuando son más necesarias.

8. Utilizo estrategias para fomentar la Inteligencia Emocional en mis estudiantes

Tabla 9

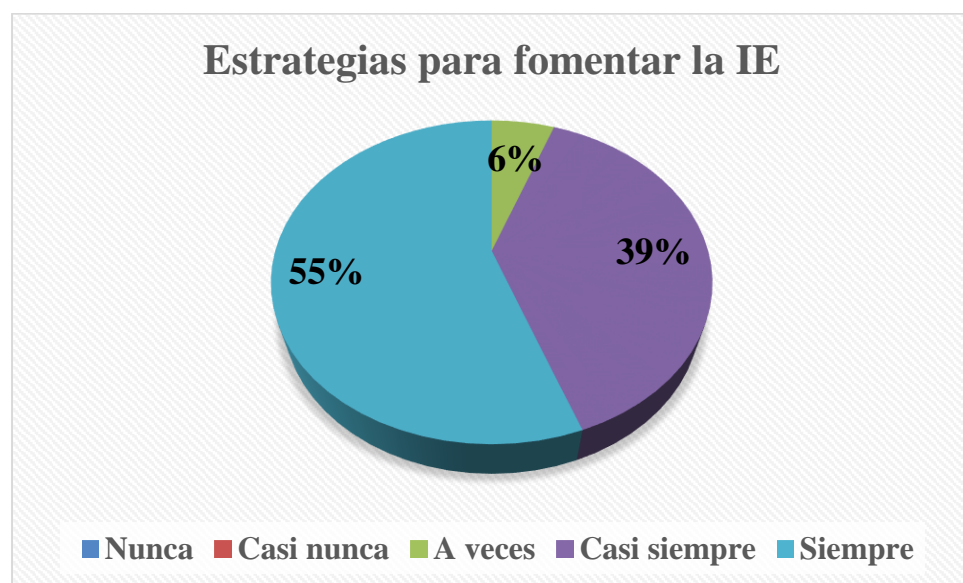
Estrategias para fomentar la IE

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	0	0 %
A veces	2	6 %
Casi siempre	14	39 %
Siempre	20	56 %
TOTAL	36	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Figura 8

Estrategias para fomentar la IE



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

En cuanto a la utilización de estrategias concretas para fomentar la Inteligencia Emocional en los estudiantes, los resultados indican una predominancia positiva, aunque con una brecha de inconsistencia. El 55 % (n=20) del profesorado afirmó que "siempre" utiliza estas estrategias, lo que sugiere una integración activa de la IE en la práctica habitual. No obstante, un significativo 39 % (n=14) respondió que utiliza estas estrategias "casi siempre". Una minoría del 6 % (n=2) las aplica "a veces".

Se interpreta que un poco más de la mitad se esfuerza por aplicar la IE en el aula. Sin embargo, se evidencia, en los resultados de "casi siempre" y "a veces", una inconsistencia en la pedagogía emocional, lo cual es crítico, pues el desarrollo de la IE en los estudiantes requiere de sistematicidad y repetición para ser efectivo. Esta conlleva el riesgo de que el aprendizaje emocional de los estudiantes sea fragmentado o superficial.

9. Reconozco la relación entre Inteligencia Emocional, rendimiento académico y bienestar emocional

Tabla 10

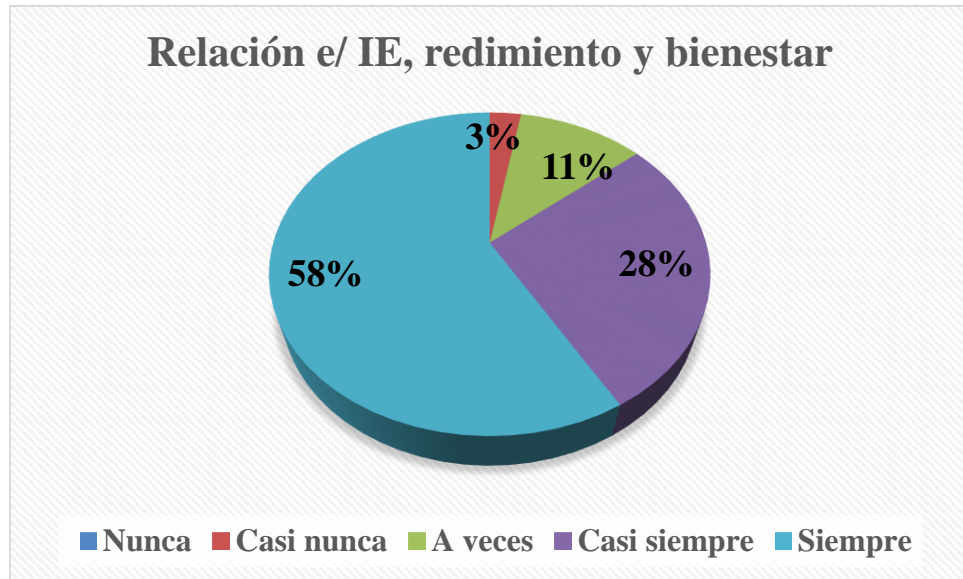
Relación e/ la IE, rendimiento y bienestar

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	1	3 %
A veces	4	11 %
Casi siempre	10	28 %
Siempre	21	58 %
TOTAL	36	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Figura 9

Relación e/ la IE, rendimiento y bienestar



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Al evaluar la autopercepción sobre el reconocimiento de la relación entre Inteligencia Emocional, rendimiento académico y bienestar emocional, se observa una fuerte inclinación a la afirmación. La mayoría del profesorado, el 58 % (n=21), respondió que "siempre" reconoce esta relación. No obstante, un significativo 28 % (n=10) alegó que reconoce la relación "casi siempre". Además, un 11% (n=4) lo hace "a veces" y un 3% (n=1) "casi nunca".

La alta cifra de docentes que "siempre" reconoce la relación interpreta una base teórica sólida sobre el valor estratégico de la IE como palanca para mejorar tanto el rendimiento como el bienestar. Sin embargo, los que lo reconocen "casi siempre", en lo que se suman "a veces" y "nunca", revelan una inconsistencia en la convicción que es de carácter crítico. Esta intermitencia sugiere que cerca de la mitad del profesorado no integra sistemáticamente la IE como un factor causal directo en el desempeño académico de sus estudiantes.

4.1.2. Resultados en relación el Objetivo específico 2

4.1.2.1. Dimensión 2: Aplicación de estrategias emocionales

10. Utilizo el diálogo en el aula para que los estudiantes reconozcan y expresen emociones

Tabla 11

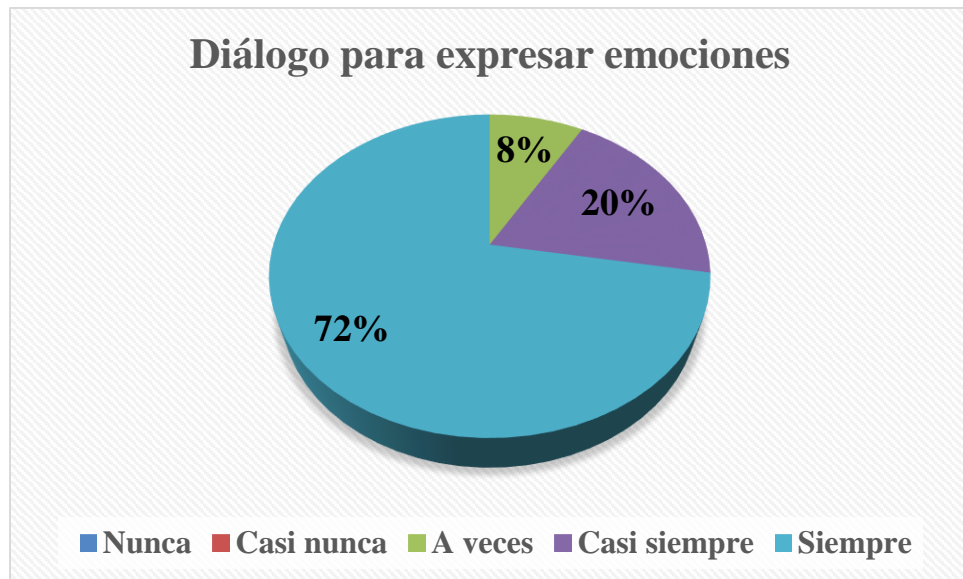
Diálogo para expresar emociones

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	0	0 %
A veces	3	8 %
Casi siempre	7	20 %
Siempre	26	72 %
TOTAL	36	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Figura 10

Diálogo para expresar emociones



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

En cuanto a la utilización del diálogo en el aula para que los estudiantes reconozcan y expresen emociones, se observó que el 72 % (n=26) de los docentes afirma aplicar esta estrategia de forma consistente "siempre". Sin embargo, es importante destacar que un 28 % del profesorado aún presenta inconsistencia en su aplicación, conformado por un 20 % que lo hace "casi siempre" y un 8% que lo hace "a veces".

La falta de una aplicación constante del diálogo para la expresión emocional por parte de un segmento del profesorado revela un riesgo metodológico para la universalidad de la educación emocional. Aunque el 72% utiliza esta estrategia clave, la no-sistematización en el grupo restante implica que la oportunidad de desarrollar el reconocimiento y la expresión de emociones a través del diálogo guiado no está garantizada de forma regular para todos los estudiantes.

11. Realizo entrevistas o conversaciones individuales con los estudiantes para trabajar sus emociones

Tabla 12

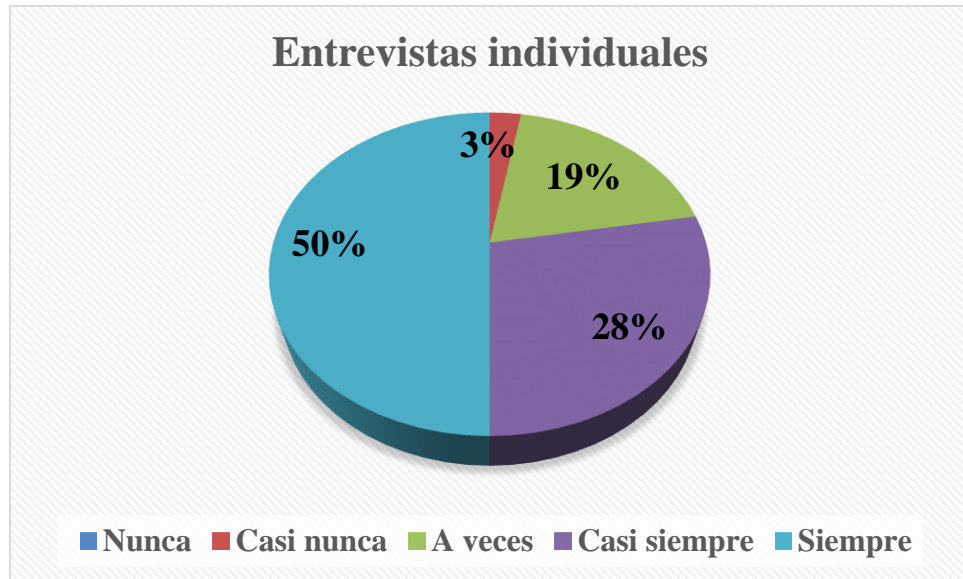
Entrevistas individuales

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	1	3 %
A veces	7	19 %
Casi siempre	10	28 %
Siempre	18	50 %
TOTAL	36	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Figura 11

Entrevistas individuales



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Consultados si realizan entrevistas o conversaciones individuales con los estudiantes para trabajar sus emociones. Se constató que el 50 % (n=18) del profesorado afirma aplicar este acompañamiento emocional de forma "siempre" constante. Esto deja a la mitad del claustro sin integrar la atención individualizada como una práctica sistemática (compuesta por un 28 % "casi siempre", 19 % "a veces" y un 3% "casi nunca").

Esta alta brecha en la constancia de la intervención personal demuestra que el desarrollo emocional a nivel individual y profundo no estaba asegurado de manera uniforme para el alumnado, señalando un área crítica de la práctica docente a ser abordada en la intervención.

12. Implemento actividades colaborativas que fomenten empatía y resolución de conflictos

Tabla 13

Actividades colaborativas

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	0	0 %
A veces	3	8 %
Casi siempre	13	36 %
Siempre	20	56 %
TOTAL	36	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Figura 12

Actividades colaborativas



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

El diagnóstico de la Encuesta reveló que la implementación de actividades colaborativas para fomentar la empatía y la resolución de conflictos es una estrategia aplicada de forma "siempre" constante por el 56 % (n=20) del profesorado. No obstante, se evidencia una inconsistencia en la aplicación sistemática por parte de los docentes que la utilizan de forma parcial (el 36 % "casi siempre" y el 8 % "a veces").

Este resultado demuestra que, aunque el valor de la colaboración es reconocido, no está completamente integrado como una rutina pedagógica diaria y uniforme en el claustro. La falta de una aplicación sistemática compromete el desarrollo uniforme de habilidades cruciales como la empatía y la resolución de conflictos en toda la institución.

13. Promuevo ejercicios de autorreflexión en los estudiantes sobre sus emociones y experiencias

Tabla 14

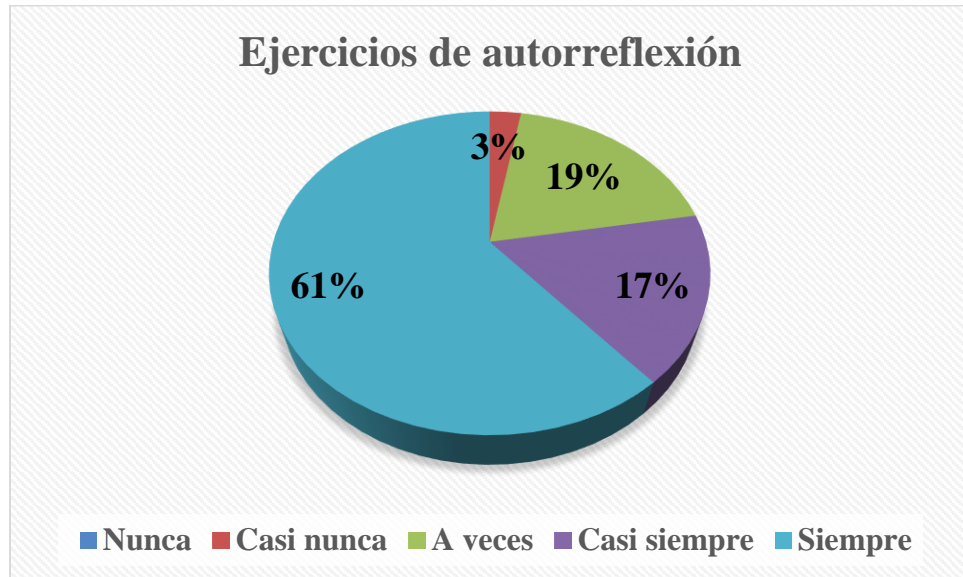
Ejercicios de autorreflexión

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	1	3 %
A veces	7	19 %
Casi siempre	6	17 %
Siempre	22	61 %
TOTAL	36	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Figura 13

Ejercicios de autorreflexión



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

La estrategia de promover ejercicios de autorreflexión en los estudiantes sobre sus emociones y experiencias es la que mostró el nivel más alto de aplicación constante en el diagnóstico, con un 61 % (n=22) del profesorado afirmando implementarla "siempre". No obstante, se evidencia que el 39 % del profesorado no lo integra de forma constante, sino con variabilidad (compuesto por el 17% "casi siempre", el 19 % "a veces" y el 3 % "casi nunca").

Este hallazgo indica que, si bien la importancia de la autoconciencia es ampliamente reconocida, una proporción significativa del cuerpo docente aún no la había establecido como una rutina pedagógica diaria y uniforme.

4.1.3. Resultados en relación el Objetivo específico 3

4.1.3.1. Dimensión 3: Reacciones emocionales en el aula

a) Variable asertividad

14. Mis estudiantes expresan sus ideas y emociones de manera respetuosa

Tabla 15

Expresan sus ideas y emociones

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	0	0 %
A veces	12	34 %
Casi siempre	12	33 %
Siempre	12	33 %
TOTAL	36	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Figura 14

Expresan sus ideas y emociones



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

La evaluación de la reacción estudiantil en el diagnóstico inicial, a través de la variable sobre la expresión respetuosa de ideas y emociones, revela una alta fragmentación en la percepción del profesorado. El total de las respuestas se distribuye de manera idéntica entre las opciones de uso: el 33% (n=12) afirmó que esta conducta ocurre "siempre", mientras que otro 34% (n=12) la observó "a veces", y un 33% (n=12) reportó "casi siempre".

Esta distribución equitativa de las respuestas indica que la habilidad de los estudiantes para expresar sus emociones con respeto carece de uniformidad en las aulas del colegio. Esto implica que la enseñanza y el aprendizaje están expuestos a interrupciones o conflictos generados por expresiones emocionales inadecuadas, lo cual limita el desarrollo de un clima escolar armónico y requiere una intervención pedagógica específica.

15. Mis estudiantes participan activamente en discusiones o actividades grupales

Tabla 16

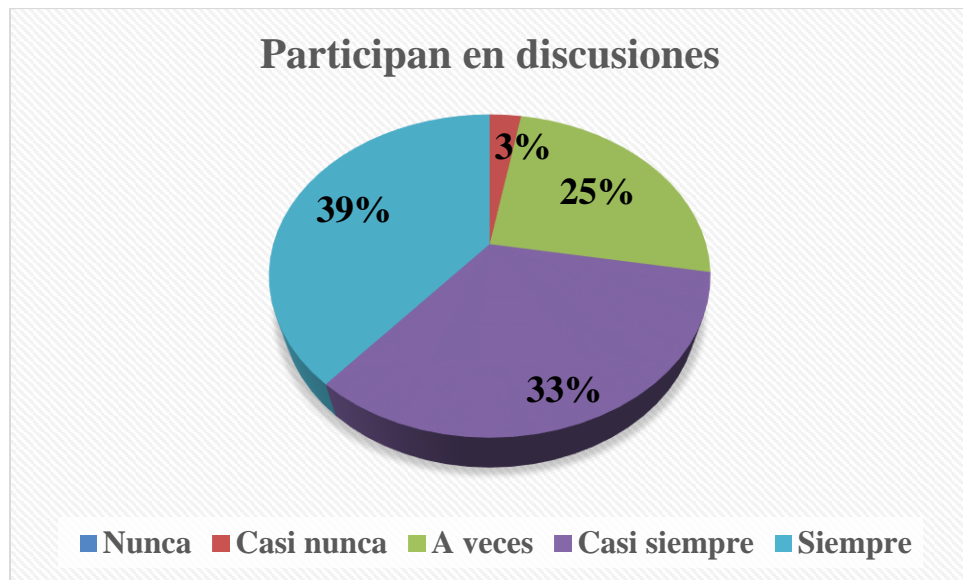
Participan en discusiones

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	1	3 %
A veces	9	25 %
Casi siempre	12	33 %
Siempre	14	39 %
TOTAL	36	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Figura 15

Participan en discusiones



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

La evaluación sobre la participación activa de los estudiantes en discusiones o actividades grupales demostró una significativa variabilidad en el cuerpo docente. Aunque un 39 % (n=14) del profesorado percibe esta conducta como constante ("siempre"), la mayoría de las respuestas indica una aplicación inconsistente. La falta de constancia se concentra en el segmento que reportó "casi siempre" (33% n=12), "a veces" (25 %, n=9) y "casi nunca" (3% n=1).

Este resultado señala que, en casi dos tercios de las aulas, la participación activa no es un fenómeno uniforme ni garantizado. La ausencia de participación constante en un implica una limitación en el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje colaborativo. La participación activa es fundamental para el desarrollo de las habilidades sociales y la autoconfianza.

b) Variable empatía

16. Mis estudiantes reconocen las emociones de sus compañeros y docentes

Tabla 17

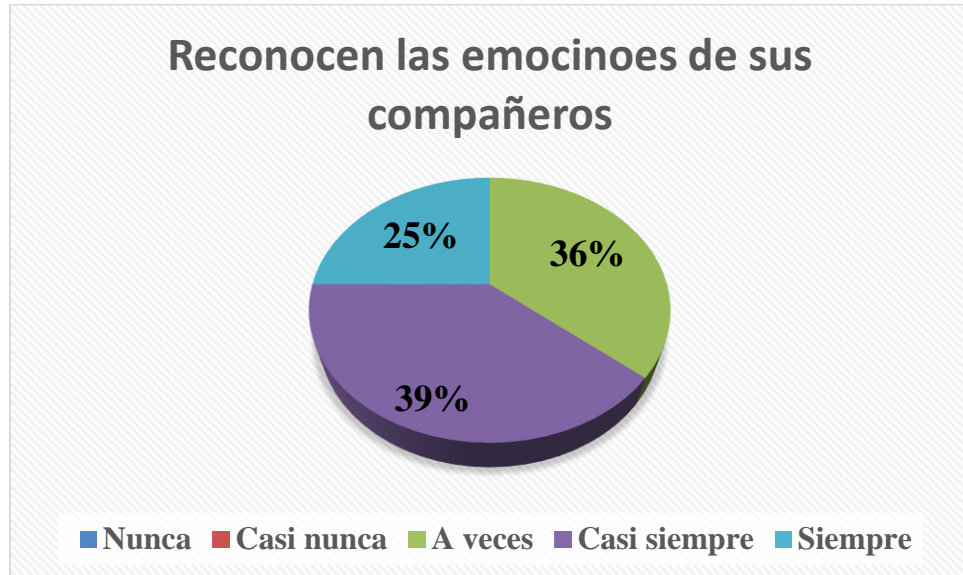
Reconocen las emociones de sus estudiantes

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	0	0 %
A veces	13	36 %
Casi siempre	14	39 %
Siempre	9	25 %
TOTAL	36	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Figura 16

Reconocen las emociones de sus estudiantes



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

La evaluación sobre la reacción estudiantil al reconocimiento de las emociones de sus compañeros y docentes presenta el nivel más bajo de constancia reportado como "siempre" en el diagnóstico, alcanzando solo el 25 % (n=9) del profesorado. La percepción de que esta habilidad se aplica de forma parcial o inconsistente domina las respuestas, concentrándose en el segmento que reportó "casi siempre" (39 % n=14) y "a veces" (36 %, n=13).

Esta distribución de respuestas revela que la habilidad de reconocimiento emocional en el entorno carece de desarrollo uniforme y sistemático en la población estudiantil. Esto genera un alto riesgo de fallas en la comunicación y en la colaboración dentro del aula, que afecta la calidad de las interacciones sociales y la eficacia de cualquier estrategia de resolución de conflictos.

17. Mis estudiantes responden de manera comprensiva ante situaciones emocionales de otros

Tabla 18

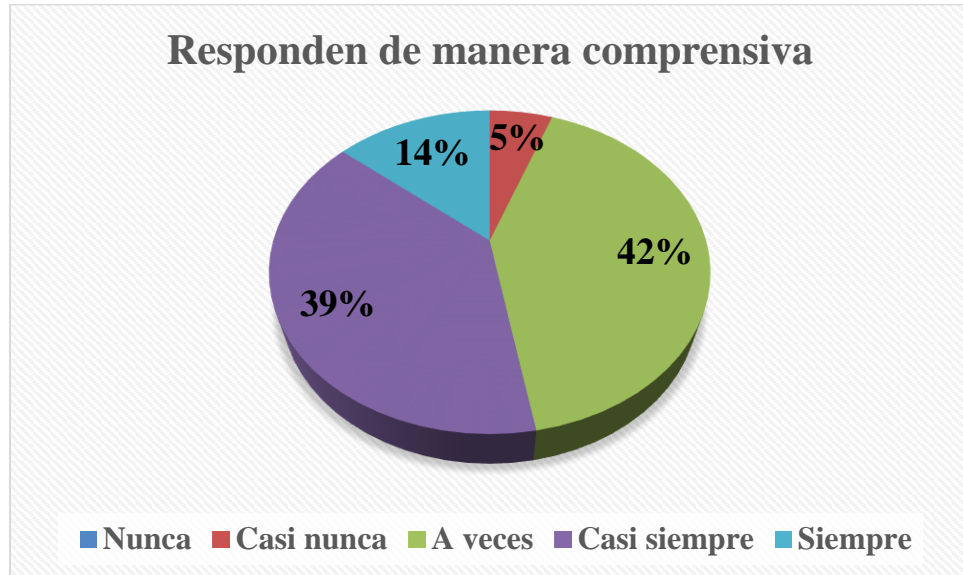
Responden de manera comprensiva

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	2	5 %
A veces	15	42 %
Casi siempre	14	39 %
Siempre	5	14 %
TOTAL	36	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Figura 17

Responden de manera comprensiva



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes

La evaluación sobre la respuesta comprensiva de los estudiantes ante situaciones emocionales de otros muestra la mayor variabilidad negativa de la dimensión Empatía, con solo un 14 % (n=5) del profesorado ha referido esta conducta como constante, "siempre". La falta de comprensión sistemática domina las percepciones, concentrando la mayoría de las respuestas en "a veces" 42 % (n=15) y "casi siempre" 39% (n=14).

Este hallazgo indica que la capacidad de los estudiantes para reaccionar con entendimiento y sensibilidad ante las emociones ajenas no es un rasgo consolidado en la cultura del aula. Esta falta de respuesta sensible incrementa el riesgo de aislamiento social, juicio crítico y dificultades serias en la gestión de conflictos interpersonales.

c) Variable seguridad

18. Mis estudiantes expresan sus ideas con confianza frente al grupo

Tabla 19

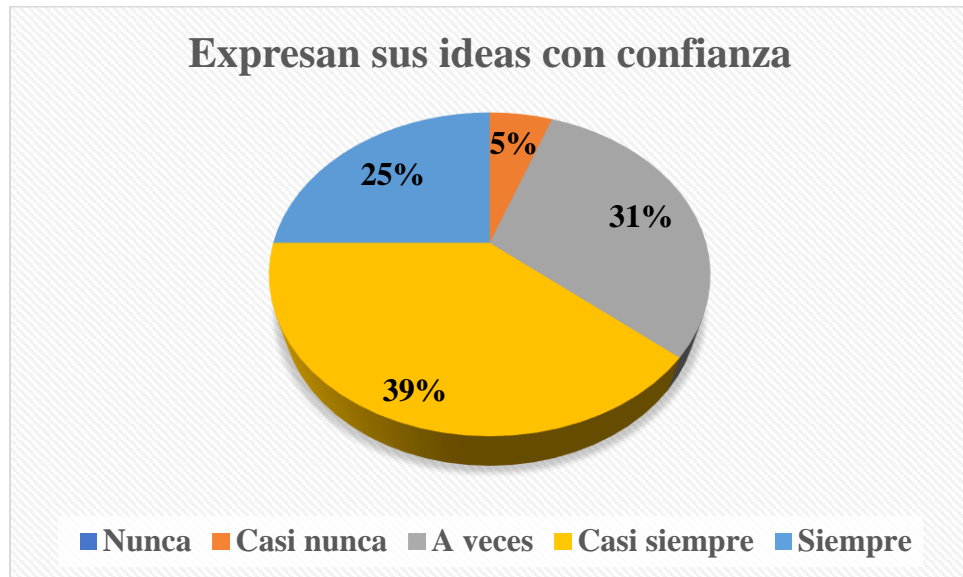
Expresan sus ideas con confianza

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	2	5 %
A veces	11	31 %
Casi siempre	14	39 %
Siempre	9	25 %
TOTAL	36	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Figura 18

Expresan sus ideas con confianza



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

La evaluación de la reacción estudiantil sobre la expresión de ideas con confianza frente al grupo presenta un nivel bajo de constancia, con solo un 25 % (n=9) del profesorado reportó esta conducta como "siempre". La percepción de la falta de confianza sistemática domina las respuestas, que concentra la mayoría de ellas en las categorías de "casi siempre" 39 % (n=14) y "a veces" 31 % (n=11). La existencia de un 5 % (n=2) que reporta "casi nunca" refuerza la existencia de una brecha importante.

Este hallazgo indica que la capacidad de los estudiantes para comunicarse sin inhibiciones no es un rasgo consolidado en el desarrollo de la seguridad personal. La ausencia de peticiones de ayuda limita la retroalimentación inmediata, restringe la corrección oportuna de errores conceptuales y, por extensión, compromete la calidad del resultado académico.

19. Mis estudiantes participan sin temor a equivocarse

Tabla 20

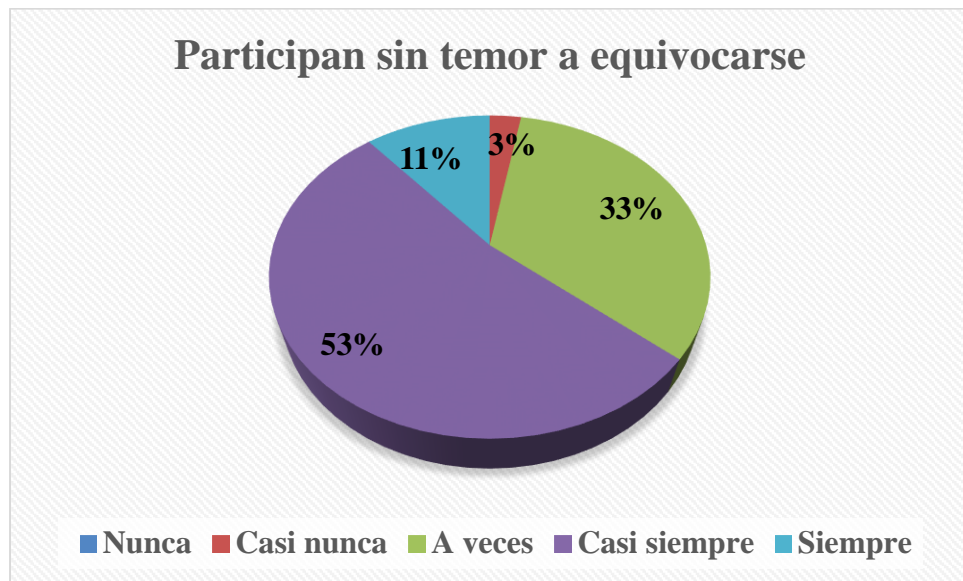
Participan sin temor a equivocarse

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	1	3 %
A veces	12	33 %
Casi siempre	19	53 %
Siempre	4	11 %
TOTAL	36	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Figura 19

Participan sin temor a equivocarse



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

La evaluación de la reacción estudiantil sobre la participación sin temor a equivocarse revela el nivel de constancia más bajo de toda la dimensión Seguridad, con solo un 11 % (n=4) del profesorado que percibe esta conducta como constante "siempre". La gran mayoría de las respuestas indica una aplicación inconsistente, con un 53 % (n=19) que refirió "casi siempre" y un 33 % (n=12) que reportó "a veces". La existencia de un 3 % (n=1) que registró "casi nunca" refuerza esta tendencia.

Este hallazgo demuestra que la seguridad para enfrentar el error no es un rasgo consolidado en la población estudiantil. Esta conducta restringe la experimentación, limita el valor de la retroalimentación y compromete la construcción activa del conocimiento, lo cual limita el desarrollo de la autonomía intelectual esencial para la resolución de problemas.

d) Variable alegría

20. Mis estudiantes mantienen una actitud positiva frente a tareas y retos

Tabla 21

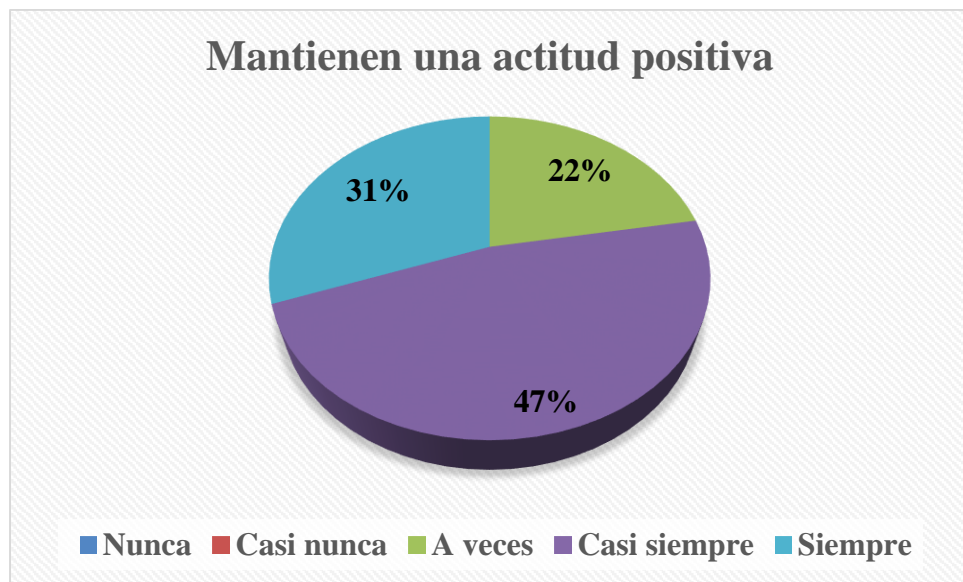
Mantienen una actitud positiva

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	0	0 %
A veces	8	22 %
Casi siempre	17	47 %
Siempre	11	31 %
TOTAL	36	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Figura 20

Mantienen una actitud positiva



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

La evaluación de la reacción estudiantil sobre el mantenimiento de una actitud positiva frente a tareas y retos presenta una inconsistencia moderada en el profesorado. Solo un 31 % (n=11) refirió esta conducta como constante "siempre". La mayoría de las respuestas se concentró en la opción "casi siempre" 47 % (n=17), mientras que un 22 % (n=8) reportó que ocurre solo "a veces".

Este hallazgo demuestra que la alegría y el entusiasmo al enfrentar los desafíos académicos no son un estado de ánimo uniforme ni garantizado en el aula. La inconsistencia en esta actitud limita el compromiso profundo con el proceso de aprendizaje y alerta sobre la necesidad de una intervención que establezca el disfrute y el optimismo como parte integral de la experiencia académica.

21. Mis estudiantes participan activamente motivados por interés y placer en el aprendizaje

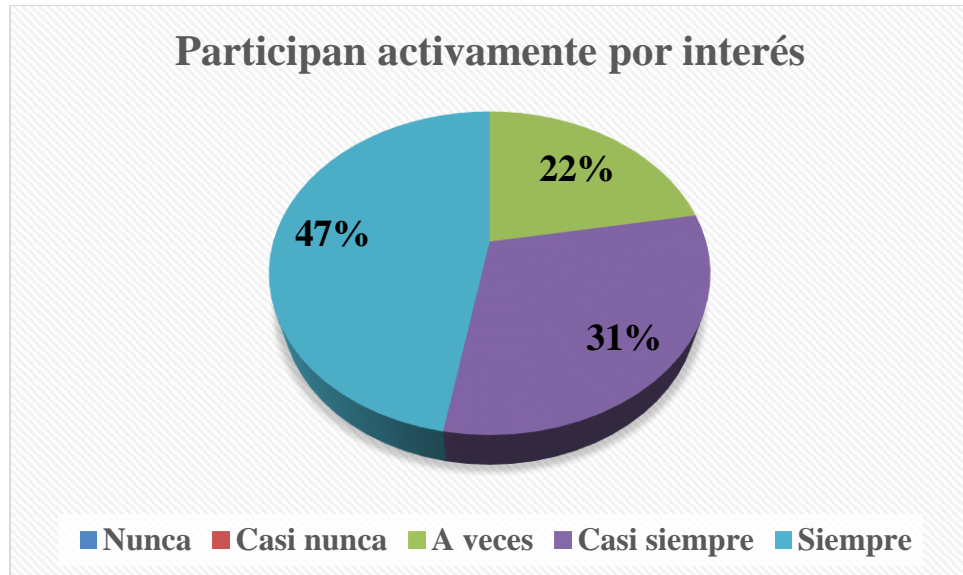
Tabla 22

Participan activamente por interés

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	0	0 %
A veces	8	22 %
Casi siempre	11	31 %
Siempre	17	47 %
TOTAL	36	100 %

Figura 21

Participan activamente por interés



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

La evaluación sobre la participación activa motivada por interés y placer en el aprendizaje demuestra una distribución de respuestas más favorable que otras variables de la dimensión. Un 47 % (n=17) del profesorado refirió esta conducta como constante "siempre", lo que establece una buena base de motivación intrínseca. Sin embargo, más de la mitad de las respuestas indica una aplicación inconsistente, con un 31 % (n=11) que reportó "casi siempre" y un 22 % (n=8) que observó que la participación ocurre solo "a veces".

Este hallazgo indica que el placer y el interés como motores del aprendizaje no son uniformes en todos los estudiantes. La falta de placer constante compromete la profundidad del aprendizaje y limita el desarrollo de la autonomía necesaria para la exploración intelectual.

e) Variable automotivación

22. Mis estudiantes tienen iniciativa para comenzar y completar tareas sin supervisión constante

Tabla 23

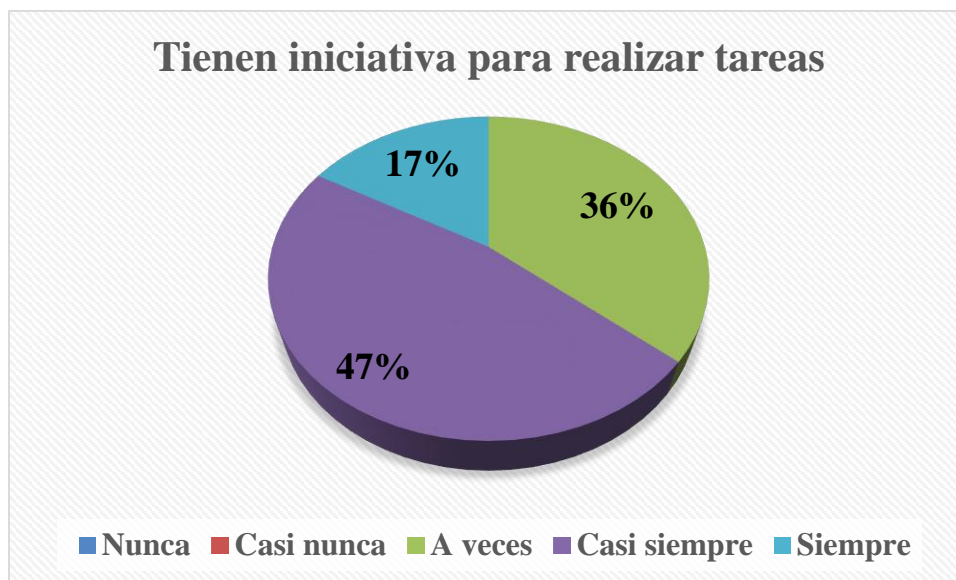
Tienen iniciativa para realizar tareas

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	0	0 %
A veces	13	36 %
Casi siempre	17	47 %
Siempre	6	17 %
TOTAL	36	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Figura 22

Tienen iniciativa para realizar tareas



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

La evaluación sobre la iniciativa para comenzar y completar tareas sin supervisión constante presenta el nivel de constancia más bajo de la dimensión Automotivación, con solo un 17 % (n=6) del profesorado que refirió esta conducta como "siempre". La mayoría de las respuestas señaló una aplicación inconsistente, con un 47 % (n=17) que reportó "casi siempre" y un 36 % (n=13) que observó que la iniciativa ocurre solo "a veces".

Este hallazgo establece que la autonomía de los estudiantes en la gestión de sus tareas no es un rasgo uniforme en la población. La carencia de autonomía limita el tiempo de intervención del docente para abordar otras necesidades y restringe la capacidad del alumno para dirigir su propio aprendizaje.

23. Mis estudiantes persisten frente a dificultades o retos

Tabla 24

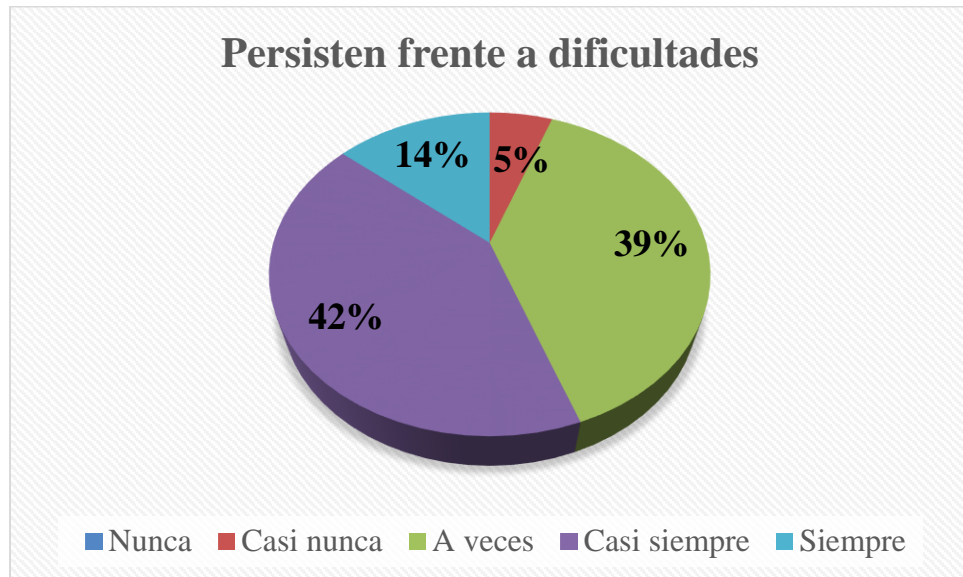
Persisten frente a dificultades

OPCIONES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Nunca	0	0 %
Casi nunca	2	6 %
A veces	14	39 %
Casi siempre	15	42 %
Siempre	5	14 %
TOTAL	36	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

Figura 23

Persisten frente a dificultades



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a los 36 docentes.

La evaluación sobre la persistencia de los estudiantes frente a dificultades o retos presenta un nivel de constancia sumamente bajo, con solo un 14 % (n=5) del profesorado que refirió esta conducta como "siempre". La percepción de que la persistencia es inconsistente domina las respuestas, concentrándose la mayoría en las categorías "casi siempre" 42 % (n=15) y "a veces" 39 % (n=14). Además, un 5 % (n=2) reportó que ocurre "casi nunca".

Este hallazgo establece que la tolerancia a la frustración y la capacidad de sostener el esfuerzo no son rasgos consolidados en la población estudiantil. La baja constancia en esta variable limita severamente el logro de metas a largo plazo y frena el desarrollo de una mentalidad de crecimiento.

4.2. Análisis Cualitativo: Validación del Impacto - Focus Group

La siguiente sección presenta el análisis de contenido temático de la información cualitativa obtenida mediante el Grupo Focal. Esta técnica fue esencial para la validación del impacto generado por la intervención de Inteligencia Emocional, permitiendo contrastar los datos iniciales con la percepción subjetiva y la transformación de las prácticas metodológicas del profesorado. Los hallazgos se estructuran en categorías de análisis que reflejan los niveles de cambio y el consenso docente respecto a la aplicación sistemática de la IE y sus efectos en las reacciones emocionales del estudiantado.

4.2.1. Primer objetivo específico

Dimensión 1: Nivel de conocimiento sobre Inteligencia Emocional

a) Variable: Concepto de Inteligencia Emocional

1. Después de las técnicas aplicadas, ¿cómo describirían lo que entienden por Inteligencia Emocional? ¿Cómo lo explicarían a un colega que no participó?

El análisis integrado de esta variable, que evalúa el conocimiento de la definición de IE, muestra una evolución desde el conocimiento inicial hacia la claridad conceptual luego de la Capacitación realizada. Si bien en el diagnóstico (Encuesta) el 78 % afirmó conocer la definición "siempre", el posterior Focus Group reveló que la capacitación solidificó este conocimiento, orientándolo hacia la acción. El consenso principal de los docentes fue señalar la IE como "el control de uno mismo" y el "manejo de las emociones", un punto que generó asentimiento y miradas de conformidad grupal. Otras respuestas clave reforzaron esta perspectiva aplicada: "es la capacidad de sobrellevar un problema" o "la habilidad de resolver problemas".

Asimismo, el ambiente colaborativo y la comunicación no verbal (risas, asentimientos entusiastas) al discutir el concepto de "respirar" como técnica, sugieren que la IE se redefinió de una teoría a una herramienta de acción inmediata y autocontrol. Con estos resultados, se interpreta que la capacitación abordó con éxito la brecha diferencial en el dato de la encuesta, transformando la comprensión teórica de los docentes en un conocimiento práctico y aplicable.

2. ¿Qué importancia creen que tiene la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo actualmente? ¿Por qué consideran que es valiosa?
- 3.

La alta valoración inicial de la importancia de la IE (Encuesta: 83 % "siempre") fue consolidada y funcionalizada tras la capacitación, revelando un claro impacto en el ambiente de aula. El Focus Group mostró que los docentes respondieron "al unísono que es muy valiosa" con un ánimo entusiasta y feliz. El valor de la IE se redefinió en términos de beneficios directos en el entorno de aula, destacando que "el clima es más armónico" y que, como resultado, los estudiantes "son más entusiastas" y "más abiertos".

Por consiguiente, esta evidencia interpreta que la importancia de la IE se ha internalizado no solo como un ideal actitudinal, sino como una herramienta esencial de convivencia y eficacia pedagógica. La capacitación transformó el reconocimiento teórico previo en una convicción funcional sustentada en la experiencia de beneficios palpables,

validando así que la intervención generó una apreciación práctica y fundamentada del valor de la IE.

4. ¿Cómo diferencian la Inteligencia Emocional de otras habilidades (como cognitivas o sociales)? ¿Qué ejemplos observan en la práctica docente?

La variable de diferenciación conceptual de la IE fue el punto más crítico en el diagnóstico, con solo el 44 % del profesorado afirmando diferenciarla "siempre". El Focus Group posterior a la capacitación demuestra que esta debilidad conceptual se transformó en un entendimiento funcional. Los docentes lograron diferenciar la IE al enmarcarla como una herramienta clave para la gestión de problemas afectivos y conductuales en el aula, como "resistencia a participar", "aislamiento", "enojo", "frustración" y "miedo". El consenso radicó en que la IE se aplica en los "diversos tipos de problemas que pueden presentarse en el aula y en la capacidad para poder resolverlos", lo que establece una clara distinción práctica frente a las habilidades meramente cognitivas o sociales.

b) Variable: Componentes de la Inteligencia Emocional

5. ¿Qué han aprendido sobre los componentes intrapersonales (autoconciencia, autocontrol)? ¿Cómo los aplicaron en su vida personal o profesional?
- 6.

El conocimiento de los componentes intrapersonales de la IE (autoconciencia, autocontrol) fue un punto de baja consistencia en el diagnóstico, con solo el 41 % del profesorado afirmó conocerlos "siempre". El Focus Group demostró que la capacitación logró consolidar y operacionalizar este conocimiento. La respuesta fue colaborativa, centrándose en el eje de la autorregulación: "es autorregularnos", "reconocemos emociones" y "ayudar a gestionar nuestras emociones".

Más importante aún, los docentes expresaron que acerca de la aplicación de estrategias específicas en el aula, como el "diario emocional", la "reflexión guiada" y la "evaluación de fortalezas y debilidades", en la que se evidencia que el componente intrapersonal se ha

traducido en acciones pedagógicas concretas. La transferencia exitosa a la práctica justifica la efectividad de la capacitación para elevar la calidad del conocimiento de estos componentes intrapersonales.

5. ¿Y sobre los componentes interpersonales (empatía, habilidades sociales)? ¿Qué impacto tuvieron en su relación con estudiantes o colegas?

El conocimiento de los componentes interpersonales de la IE (empatía, habilidades sociales) fue el punto más alto en el diagnóstico 64 % "siempre"); sin embargo, el Focus Group demuestra que la capacitación elevó el impacto de estas competencias de la teoría a la conexión humana profunda. Los docentes mostraron una disposición efusiva para compartir, reflejada en sonrisas, asentimientos, e incluso expresiones de emoción y llanto, indicando que la aplicación trascendió lo profesional.

En ese contexto, el éxito se asoció a la transferencia de la empatía al aula: una docente relató con la voz quebrada que sus alumnos se sintieron "felices – ovy'a syry (expresión en Guaraní)" al participar en la dinámica de "minutos emocionales". Otras respuestas, como "con la escucha activa, podemos entrar en el mundo de los alumnos" y "nos cuentan lo que tienen dentro de su ser", subrayan la apertura y la confianza generada por las estrategias implementadas. Este resultado interpreta que la capacitación logró internalizar la empatía no solo como una técnica, sino como un principio fundamental de relación pedagógica.

6. ¿Qué cambios notaron en su capacidad para identificar sus propias emociones y las de los demás? ¿Podrían compartir un ejemplo concreto?

La capacidad para identificar emociones propias y ajenas, base de la Inteligencia Emocional (IE), fue afirmada consistentemente por el 66 % de los docentes en el diagnóstico; sin embargo, el Focus Group demostró que la capacitación la tradujo en intervenciones proactivas y específicas. La evidencia más clara se manifestó en el relato de la docente que, alertada por los compañeros sobre la tristeza del alumno Matías, pudo acercarse, invitarlo a sentarse y ofrecerle un espacio de escucha. Este ejemplo ilustra la aplicación efectiva de la empatía para romper el aislamiento emocional y prevenir una escalada de afectación en el clima del aula, demostrando una acción directa post-intervención.

De hecho, el impacto conceptual de este caso se reflejó en la idea de la "tela araña de la

emoción", que, según la docente, "no debemos dejar que se suelte". Esta analogía evidencia una internalización del conocimiento sobre el contagio emocional y la necesidad de una gestión grupal y preventiva. El ambiente de atención, asentimiento y suspiros en el cuerpo docente al escuchar el relato subraya el alto valor emocional que el plantel otorga a estas nuevas prácticas, interpretando el éxito de la intervención en la capacidad de transformar la teoría en un principio de acción social y pedagógica.

c) Variable: Aplicaciones educativas de la Inteligencia Emocional

7. ¿Cómo aplicaron la Inteligencia Emocional en la gestión de su aula? ¿Qué resultados observaron?

El análisis de la aplicación práctica de la IE en la gestión del aula demuestra un impacto directo en la relación docente-alumno y la motivación intrínseca del estudiante. La experiencia de la docente con el "alumno difícil de lograr que trabaje" ilustra la transferencia exitosa de las estrategias personalizadas. La docente aplicó motivación y "trabajos en forma personalizada", logrando que el alumno, inicialmente "cerrado" y "aislado", se volviera "sociable, amigable" al "ganar su confianza". Este logro individual refuerza la conclusión grupal de que hay alumnos que necesitan un "mayor acompañamiento" emocional. El clima de confianza, empatía y buena energía durante la discusión valida que la aplicación de la IE ha generado un entorno de apoyo entre el propio profesorado.

8. ¿Qué estrategias utilizaron para fomentar la Inteligencia Emocional en sus estudiantes? ¿Funcionaron mejor que las usadas antes?

El conocimiento sobre el uso de estrategias de IE, que cierra el análisis de este primer objetivo, se validó con un consenso total y entusiasta en el Focus Group. Ante la pregunta sobre la efectividad de las nuevas estrategias, todos los docentes respondieron que "sí" funcionaron mejor que las usadas anteriormente, llegando a la conclusión categórica de que "las estrategias funcionan y marcan la diferencia". Un ejemplo claro de la transferencia fue la experiencia con una alumna que "le costaba mucho participar"; la docente aplicó estrategias verbales de ánimo basadas en la cohesión grupal ("somos una familia" y "vos podes"), logrando la participación efectiva de la estudiante. Esta anécdota demuestra que las estrategias no solo fueron aplicadas, sino que tuvieron un impacto directo en la superación de barreras emocionales como la "vergüenza".

9. Desde su experiencia, ¿qué relación encuentran entre la Inteligencia Emocional, el rendimiento académico y el bienestar emocional? ¿Podrían dar un ejemplo vivido en clase?

La variable que enlaza la Inteligencia Emocional con el rendimiento y el bienestar emocional revela una internalización de la causalidad emocional-cognitiva tras la capacitación. El Focus Group evidenció que esta relación ya no es una hipótesis, sino una verdad práctica: una docente afirmó que, al dar "confianza" a sus alumnos, se logra que "participen, presten atención y mejoren el rendimiento". Esta relación causal se demostró de manera empírica en el claustro, ya que los docentes recordaron y validaron casos como el de Matías y "muchos otros que fueron mencionados", lo que confirma que el bienestar emocional es el precursor indispensable tanto de la participación en el aula como del éxito académico.

4.2.2. Segundo objetivo específico

4.2.2.1. Dimensión 2: Aplicación de estrategias emocionales

a) Variable Diálogo en el aula

10. ¿De qué manera utilizaron el diálogo en el aula para que los estudiantes reconocieran y expresaran emociones? ¿Qué cambios notaron en ellos?

El análisis del diagnóstico (Encuesta) sobre la utilización del diálogo para la expresión emocional reveló que, si bien la mayoría lo aplica de forma constante 72 % "siempre", subsiste una inconsistencia en la sistematización por parte de un segmento significativo del profesorado (compuesto por el 20 % que lo hace "casi siempre" y el 8 % que lo hace "a veces"). Esta inconsistencia se aborda directamente en el Focus Group, donde los docentes coincidieron en que, luego de las dinámicas aplicadas, el clima de aula mejoró notablemente y los alumnos se sintieron "felices" y "libres de ser ellos mismos". La implementación de herramientas concretas,

como el "semáforo emocional", fue clave.

Por consiguiente, un docente enfatizó que si bien a los estudiantes "les gusta hablar de su vida personal, no encontraban antes el espacio ni la oportunidad para hacerlo", lo cual sugiere que la inconsistencia inicial radicaba en la falta de una metodología estructurada para facilitar dicho diálogo. Esta evidencia cualitativa interpreta que la capacitación superó la barrera de la no-sistematización del grupo inconsistente, al dotar a los docentes de la estructura procedimental (dinámicas y herramientas) necesaria para crear un espacio de diálogo seguro y formalizado.

b) Variable entrevistas individuales

11. ¿Cómo resultaron las entrevistas o conversaciones individuales con los estudiantes?
¿Qué aprendizajes obtuvieron de estas interacciones?

La estrategia de conversaciones o entrevistas individuales presentó la mayor inconsistencia en el diagnóstico (solo el 50 % (n=18) la aplicaba "siempre", señalando que la intervención personalizada no estaba asegurada para la mitad del claustro. No obstante, el Focus Group posterior demuestra que la capacitación elevó la calidad y la percepción de efectividad de esta técnica al dotar a los docentes de un abordaje formalizado. Esto se evidencia en la docente que, al "incentivar" con "palabras alentadoras" a un alumno con dificultad, notó que este se sintió confiado y logró terminar las tareas.

Más aún, la técnica permitió descubrir que la falta de participación de otro alumno se debía a la "timidez", en la que se logró que, tras la entrevista individual, cambiara "completamente" y fuera "más sociable". Esta evidencia valida que la intervención superó la inconsistencia al demostrar que la atención individualizada es una decisión estratégica capaz de generar cambios profundos y específicos que la intervención grupal no logra alcanzar.

c) Variable Trabajos colaborativos

12. ¿Qué experiencias tuvieron al implementar actividades colaborativas para fomentar empatía y resolución de conflictos? ¿Funcionaron mejor que antes de aplicar las técnicas?

El diagnóstico previo a la intervención demostró una variabilidad significativa en la implementación de actividades colaborativas para fomentar la empatía y la resolución de

conflictos. Aunque el 56 % (n=20) del profesorado las aplicaba "siempre", una proporción considerable del (36 % "casi siempre" y 8 % "a veces") no garantizaba su uso sistemático. El Focus Group posterior evidencia que la capacitación logró formalizar la estrategia de colaboración. Una docente relató la implementación de la "Resolución de problemas en forma grupal", la cual tuvo tal impacto que trascendió a una "Feria pedagógica a nivel institucional".

Este éxito fue posible gracias a la consigna metodológica clave: "Respetar las respuestas de los compañeros e incluir las ideas de todos", demostrando que la intervención dotó al profesorado de herramientas para gestionar el conflicto inherente a la colaboración. Esta evidencia cualitativa interpreta que la capacitación superó la falta de sistematización en el cuerpo docente al transformar la colaboración de una actividad ocasional en una estrategia de alto impacto institucional.

d) Variable Reflexiones personales

13. ¿Cómo promovieron la autorreflexión en los estudiantes respecto a sus emociones y experiencias? ¿Qué resultados observaron?

La estrategia de promover ejercicios de autorreflexión, crucial para el desarrollo de la autoconciencia, mostró una variabilidad en el diagnóstico (con el 39 % del profesorado no aplicándola de forma constante), lo que comprometía el desarrollo uniforme de esta base emocional. No obstante, el Focus Group demuestra que la capacitación superó esta falta de sistematización al dotar al cuerpo docente de una metodología clara y un lenguaje conceptualizado. La docente implementó la consigna de "Realizar un trabajo personal" para que el alumno pudiera "analizarse y buscar fortalezas y desafíos".

Por consiguiente, el ambiente armónico y el entusiasmo de los alumnos, incluso ante la "curiosidad ante términos desconocidos como "desafíos", valida que la intervención facilitó la introspección. Esta evidencia cualitativa interpreta que la práctica de la autorreflexión se consolidó como una rutina esencial, y el profesorado ahora reconoce su papel central para que los alumnos "tendrán un mayor conocimiento de sus emociones y la de su entorno", en la que se garantice la sistematización de esta competencia fundacional.

4.2.3. Tercer objetivo específico

4.2.3.1. Dimensión 3: Reacciones emocionales en el aula

a) Variable: Asertividad

14. ¿Cómo expresaron sus estudiantes sus ideas y emociones después de aplicar las técnicas? ¿Hubo diferencias respecto a antes?

El diagnóstico inicial sobre la expresión respetuosa de ideas y emociones (asertividad) por parte de los estudiantes reveló una alta fragmentación, sin un consenso claro en el profesorado, ya que el 34 % y el 33 % reportaron que esta conducta ocurría solo "a veces" o "casi siempre", señalando una vulnerabilidad en la gestión emocional del aula. Este panorama contrasta drásticamente con la conclusión del Focus Group, donde el profesorado alegó de forma colaborativa y sin lugar a dudas que las estrategias implementadas “marcan un antes y un después en el proceso de enseñanza aprendizaje”.

Esta contundente afirmación final interpreta que la capacitación logró estandarizar el asertividad en el alumnado. La dispersión en la percepción inicial se transforma en un consenso de efectividad, lo cual demuestra que la aplicación constante de las técnicas de IE logró consolidar la habilidad de los estudiantes para expresar sus emociones de manera respetuosa y apropiada, resolviendo la variabilidad conductual que existía previamente.

15. ¿Qué cambios notaron en la participación activa de sus estudiantes en discusiones o actividades?

La variable sobre la participación activa de los estudiantes en discusiones o actividades grupales demostró una alta variabilidad en el diagnóstico, pues solo un 39 % del profesorado reportó que esta conducta ocurre "siempre". La falta de constancia se concentra en las categorías de "casi siempre" (33 %, "a veces" (25 %), y "casi nunca" (3 %). Esta limitación se superó con la intervención, según las reacciones reportadas en el Focus Group, donde los docentes expresaron de manera entusiasta que los alumnos "adquirieron mayor confianza" y "participan sin temor".

En efecto, este cambio supera la barrera de inseguridad subyacente a la baja participación inicial. Asimismo, la reacción estudiantil evidenció una mejora sustancial en las habilidades sociales, ya que los alumnos "son más respetuosos" y "escuchan sin interrumpir". La evidencia cualitativa interpreta que la aplicación de estrategias de IE transforma la pasividad inicial en participación proactiva y respetuosa, demostrando la eficacia de la intervención para generar un clima de aula más confiable y armónico.

16. ¿En qué medida los estudiantes defendieron sus opiniones de forma respetuosa y equilibrada?

La discusión sobre la defensa de opiniones de los estudiantes validó el impacto de la intervención al demostrar que el respeto se convirtió en una habilidad enseñable y alcanzable. Los docentes reportaron que, aunque "al principio fue a la fuerza", el respeto se logra mediante la "comunicación" y el "establecer consignas, retos y orientaciones precisas". Este consenso indica que la capacitación proporcionó la estructura metodológica que formaliza la asertividad.

Además, el profesorado identificó las frases que facilitan la autorregulación en los

alumnos, tales como “esto no me gusta”, “respeto pero no opino lo mismo” o “necesito mi tiempo”, lo cual confirma la adquisición de un lenguaje emocional que permite a los estudiantes expresar sus límites y necesidades sin generar conflicto. Los términos utilizados por los docentes, como “madurez emocional” y “cultivo fértil”, interpretan que el proceso superó la técnica y logró un desarrollo profundo en la conducta social del alumnado.

b) Variable: Empatía

17. ¿Qué evidencias encontraron de que los estudiantes reconocen emociones en otros?

La discusión sobre el reconocimiento de emociones evidencia que la intervención proporcionó estrategias efectivas para la expresión auténtica. Una docente compartió la técnica “la tela araña de las emociones”, la cual facilitó un proceso inicial de superficialidad, el reporte de “estado de bienestar” general, que la intervención docente corrigió al validar que “no está mal” no sentirse bien. A partir de esa corrección, “afloraron los verdaderos estados emocionales”.

Es preciso destacar, que el caso de Alfredito, un niño tímido que expresó su “timidez frente a sus compañeros”, demuestra el nivel de confianza y vulnerabilidad alcanzado. En este contexto, los docentes confirmaron que los estudiantes ahora reconocen y nombran emociones específicas en sus pares, como “timidez”, “miedo”, “tristeza” y “frustración”. Además del nombramiento, el grupo mostró un alto grado de sensibilidad social al permanecer atento, asentir y validar cada respuesta, lo cual interpreta una empatía activa y respetuosa que se consolidó tras la capacitación.

18. ¿Cómo respondieron ante situaciones emocionales de sus compañeros o docentes?

La discusión sobre la reacción estudiantil ante situaciones emocionales evidenció una transformación de la empatía pasiva en una conducta social proactiva. Los docentes observaron una respuesta colaborativa y de apoyo: los alumnos “se ayudaban”, “avisaban si algún compañerito contaba con alguna dificultad” y “se daban ánimo” con frases como “fuerza compañero”. El profesorado enfatizó el dominio de la IE como una herramienta crucial que “puede ser beneficiosa para frenar el bullying”, ya que incrementó la sensibilidad hacia las diferencias, Ej. “sobrepeso”. Esto confirma que la capacitación internalizó la solidaridad, estableciendo un clima de apoyo y cuidado mutuo en el aula.

19. ¿Podrían compartir un ejemplo en que los estudiantes mostraron disposición para ayudar o colaborar?

Respecto a la disposición para ayudar y colaborar, el análisis se centró en la intervención docente ante la frustración generada en la “Estrategia de Resolución de problemas”. El profesorado identificó que cuando los alumnos “sintieron que sus aportes no eran tenidos en cuenta”, la respuesta efectiva radicó en la acción del docente. Los maestros concluyeron que ante la frustración, es fundamental “acercarnos y orientar” e “interiorizarnos del problema” del estudiante. El consenso establece que la comunicación constante es una herramienta esencial, hecho que asegura que el profesorado asume un rol activo para sostener las habilidades emocionales del alumno y garantizar que la colaboración se concrete con éxito.

c) Variable: Seguridad

20. ¿Cómo observaron la confianza de sus estudiantes al expresar ideas frente al grupo?

La discusión sobre la confianza de los estudiantes al expresar ideas frente al grupo evidencia que el profesorado observó una reacción positiva y significativa. Los docentes reportaron que los estudiantes “se mostraron seguros” y “expresan sin temor, con mayor libertad”. Este logro se asocia directamente a la gestión explícita del clima de aula, pues los profesores refirieron que la confianza se genera “si se establecen reglas de respeto”. El consenso establece que la seguridad no es un rasgo pasivo, sino una habilidad que requiere una intervención y reforzamiento constante por parte del docente. La observación de que los estudiantes escucharon atentamente y asentían confirma que la confianza no solo afecta al emisor, sino que fomenta un ambiente grupal de validación y aceptación de las ideas.

21. ¿Notaron cambios en la participación sin temor al error?

La discusión sobre los cambios en la participación sin temor al error evidencia un impacto altamente positivo en la reacción estudiantil. La respuesta de los docentes fue unánime y entusiasta al afirmar “Sí” se notaron cambios. La reacción del profesorado; asentir, sonreír, mostrarse confiado, interpreta que la superación del miedo al error fue un logro significativo y visible en el aula. Esto demuestra que las estrategias de Inteligencia Emocional crearon un ambiente psicológicamente seguro que fomenta la toma de riesgos y la participación activa sin la inhibición que caracterizó la baja constancia inicial del diagnóstico.

22. ¿Qué ejemplos vieron de autonomía en la toma de decisiones de los estudiantes?

La pregunta sobre la autonomía en la toma de decisiones reveló el impacto individualizado de la intervención. El caso de Alfredito, un niño “inteligente pero tímido” a quien no le gustaba participar, sirvió como ejemplo emblemático. El éxito radicó en la intervención directa de la docente, quien le dio confianza y estableció un reto motivador: “realizar una presentación en la Clausura del año lectivo”. El hecho de que Alfredito aceptó el reto y se preparó con entusiasmo confirma que la seguridad personal se tradujo en autonomía y toma de decisiones proactiva. Este ejemplo, junto con el de Matías, demuestra que las estrategias de IE generaron un cambio profundo, convirtiendo la pasividad y el temor inicial en iniciativa personal en los estudiantes.

d) Variable: Alegría

23. ¿Qué evidencias encontraron de entusiasmo y disfrute en las actividades?

La discusión sobre las reacciones estudiantiles evidencia que las estrategias de IE generaron un aumento significativo en el entusiasmo. Los docentes coincidieron en que los alumnos fueron más entusiastas, enérgicos y participativos. El logro se manifestó incluso en los estudiantes con menor iniciativa, como lo demuestra la cita que señaló que “incluso el más callado, se volvió participativo”. Esta reacción interpreta que la IE logró disipar las barreras de la inhibición y la pasividad, convirtiendo el aula en un espacio que promueve la energía positiva y la expresión libre. La complicidad y las risas de los docentes confirman que el cambio en la actitud del alumnado fue un fenómeno observable y altamente valorado.

24. ¿Cómo se manifestó la actitud positiva frente a tareas y retos?

La pregunta sobre la actitud positiva frente a tareas y retos demostró cómo la alegría se tradujo en habilidades de afrontamiento y resolución de conflictos. La docente que compartió la experiencia de “armar rompecabezas con los colores de la Olimpiada” evidenció que, aunque la actividad generó la tensión normal del fanatismo, con frases como “vos no sabes” o “déjame a mí”, el grupo logró superar los obstáculos. La enseñanza final radicó en la reflexión de que los alumnos adquirieron sobre sus propias reacciones. La lección del ejercicio se centró en la necesidad de “saber interactuar”, “respetar”, “escuchar”, “colaborar” y, crucialmente, “disculparse ante ofensas”. Esto confirma que la actitud positiva facilita la reflexión sobre la conducta y consolida las habilidades sociales clave.

25. ¿Notaron mayor motivación por interés y placer en el aprendizaje?

La pregunta sobre la mayor motivación por interés y placer en el aprendizaje generó una respuesta unánime y entusiasta en el profesorado, lo cual demuestra el éxito de la intervención. La reacción colectiva (asentir, sonreír, intercambiar miradas) interpreta el cambio como un logro emocional profundo y compartido. Los docentes concluyeron que “las estrategias motivan y reavivan el placer de los alumnos en el aprendizaje”, y enfatizaron que esta motivación se extendió hacia el docente, creando un círculo virtuoso en el aula. El profesorado identificó la importancia de que el docente se motive al establecer “el propósito por el que se levanten cada día”, lo cual esboza un “camino que conduce al placer de enseñar”.

Por lo tanto, el reconocimiento de que “todos tenemos problemas” y la necesidad de “ocuparse antes que preocuparse” confirma que la capacitación estableció la autorregulación docente como un factor esencial para sostener la alegría y evitar el síndrome del “profesor quemado” o Burnout. En este sentido, el profesorado estableció que la salud emocional es un factor contagioso, afirmando en forma análoga que “un docente quemado puede quemar a su comunidad educativa y viceversa”, lo cual confirma la interdependencia emocional entre el maestro y el entorno escolar.

e) Variable: Automotivación

26. ¿Qué cambios percibieron en la iniciativa de sus estudiantes para comenzar y completar tareas?

La pregunta sobre los cambios en la iniciativa de los estudiantes para comenzar y completar tareas evidencia un cambio significativo en el motor interno de los alumnos. En líneas generales, los docentes coincidieron en que los estudiantes se mostraron más entusiastas. El logro principal radica en la superación de la inercia ante lo nuevo, como lo demuestra el comentario de la docente de Matemática: los alumnos estaban “muy ansiosos” por comenzar la nueva clase, de la tabla de multiplicar, lo cual interpreta que la expectativa positiva reemplazó la resistencia.

En ese contexto, el aumento de la motivación generó una onda expansiva de bienestar y seguridad, lo que permitió que “hasta el más tímido ahora participa de maravillas”. Las frases “están más contentos”, “están más felices” y “adquirió mayor confianza” confirman que la iniciativa y la autonomía se establecieron como un logro fehaciente de la regulación emocional y la alegría adquirida con la intervención.

27. ¿Cómo respondieron los estudiantes frente a las dificultades después de aplicar las técnicas?

La pregunta sobre la respuesta de los estudiantes frente a las dificultades demuestra que la intervención estableció la autorregulación emocional como el factor clave para la persistencia. Los docentes coincidieron en que el logro requiere un proceso “gradual” y “con paciencia”. La principal estrategia fue la prevención, pues establecieron que se ganan la voluntad del alumnado al “establecer las reglas antes de cada actividad”. La experiencia de la docente, luego de cada clase de Educación Física, sirvió como ejemplo emblemático: ante la euforia post-actividad, ella recibió a los estudiantes “con calma” y les pidió que “cerraran los ojos por unos segundos y los invitó a respirar”.

Cabe mencionar, que este gesto de regulación generó una emoción que la docente describió como “mágico”. El consenso confirma que la capacitación proporcionó las herramientas para que el docente actúe como un regulador emocional primario, reduciendo la frustración y facilitando que los estudiantes mantengan el enfoque.

28. ¿En qué situaciones vieron que los estudiantes buscaban mejorar continuamente su desempeño?

La pregunta final sobre las situaciones en que los estudiantes buscaban mejorar continuamente su desempeño evidencia que la automotivación se activó ante retos específicos. La respuesta fue colaborativa y señaló que esta mejora surge ante “desafíos”, “tareas difíciles” y “actividades individuales y colaborativas”. Esto confirma que la persistencia y la iniciativa se tradujeron en un deseo de superación. El punto central de la discusión radicó en la integración de las estrategias de IE como un marco de apoyo para esa mejora.

Por consiguiente, los docentes proporcionaron ejemplos de autorregulación como “respirar”, “calmarnos todos” y autoevaluación como “analizar las fortalezas y debilidades”), las cuales permiten al estudiante modular su desempeño. El consenso estableció la máxima de que “si no se está en condiciones de afrontar, se espera el momento adecuado”. La conclusión, al afirmar que las estrategias “serán parte del día a día” y que el resultado “es cuidar para cuidarse”, demuestra que el profesorado institucionalizó la IE, entendiendo que el bienestar emocional es la base ineludible para el logro de la excelencia académica y la mejora continua.

Reflexiones finales del Focus Group

El análisis exhaustivo de las percepciones docentes, recopiladas a través de los veintiocho puntos del Focus Group, confirmó la efectividad de la capacitación en Inteligencia Emocional y su impacto directo en la labor pedagógica. Las respuestas evidenciaron una transformación que trascendió la mera transferencia de conocimiento, demostrando que los docentes formalizaron los conceptos teóricos y convirtieron las estrategias metodológicas intuitivas en intervenciones sistemáticas e intencionales.

Crucialmente, el consenso generalizado validó que esta nueva intencionalidad se tradujo en cambios conductuales tangibles en el alumnado, consolidando habilidades clave como la Asertividad, la Empatía y la Autorregulación. Por lo tanto, el Focus Group establece la prueba cualitativa de que la aplicación de la IE superó las deficiencias del diagnóstico inicial, cumpliendo con el objetivo de generar un impacto positivo y verificable en la comunidad educativa.

4.3. Discusión de resultados

El presente capítulo tiene como objetivo fundamental contrastar y analizar los resultados obtenidos en la investigación con el Marco Teórico y Conceptual previamente establecido. La Discusión se estructura en función de los tres Objetivos Específicos del estudio, interpretando los hallazgos del diagnóstico, la intervención (capacitación) y el Focus Group a la luz de la literatura especializada (Goleman, Mayer, SEL, Maslach y Vygotsky). Este proceso de confrontación bibliográfica permite validar la efectividad de las estrategias de Inteligencia Emocional implementadas:

4.3.1. Primer objetivo específico

La discusión del Primer Objetivo Específico se centra en contrastar el nivel de conocimiento conceptual y estratégico que el profesorado poseía sobre la Inteligencia Emocional (IE) al inicio de la investigación con la comprensión formalizada post-capacitación

4.3.1.1. Dimensión: Nivel del conocimiento de la IE

a) Variable Concepto de la Inteligencia Emocional

El diagnóstico inicial reveló que el profesorado percibió la Inteligencia Emocional (IE)

como un conjunto de habilidades blandas genéricas, mostrando una significativa brecha conceptual respecto a la definición formal de Salovey y Mayer (1990). Esta teoría establece la IE como una capacidad cognitiva y directiva para reconocer, asimilar, manejar y dirigir las emociones.

El Focus Group (FG) confirmó que la capacitación logró cerrar esta brecha. El profesorado validó que la intervención formalizó el lenguaje técnico, permitiéndoles comprender la IE como un proceso mental y conductual sistemático. El consenso en el FG demostró que el conocimiento se tradujo en una comprensión práctica, ya que los docentes integraron el rol activo de la IE en el aula, superando la percepción superficial que caracterizó las respuestas del pre-test. Este resultado evidencia la eficacia de la capacitación para transformar la creencia intuitiva en un conocimiento formalizado.

b) Variable Componentes de la Inteligencia Emocional

El diagnóstico inicial reveló una asimilación parcial de los componentes de la IE, tal como lo postula el modelo de Goleman (1995). Los resultados indicaron que, mientras la Empatía y las Habilidades Sociales (competencias interpersonales) fueron conceptos familiares, la Autoconciencia y la Autorregulación (competencias intrapersonales) mostraron mayor debilidad. Esta inconsistencia explicó la dificultad inicial del docente para modelar la gestión emocional en el aula, pues la teoría establece las competencias internas como el prerequisite indispensable para la aplicación exitosa de las competencias sociales.

El Focus Group (FG) confirmó que la capacitación logró fortalecer este conocimiento. El profesorado validó el entendimiento de la Autorregulación al integrar el concepto del "profesor quemado" o Burnout. El consenso demostró que los docentes comprendieron que la gestión de sus propios estados emocionales es esencial para evitar el contagio negativo en la comunidad educativa. Este logro evidencia que la capacitación corrigió la deficiencia inicial, transformando el conocimiento superficial en una comprensión profunda de que la Autoconciencia Docente es la base para el éxito del desarrollo de la IE en los estudiantes.

c) Variable Aplicaciones educativas de la Inteligencia Emocional

El diagnóstico inicial demostró una tendencia del profesorado a aplicar la IE de manera intuitiva o reactiva, lo cual contrasta con la necesidad de un enfoque planificado que exigen los modelos teóricos. Esta falta de formalidad implicó que el desarrollo de la confianza básica y el

sentido de autonomía en los estudiantes, elementos clave que establece Erikson (1950), se dejaron al azar.

El Focus Group (FG) confirmó que la capacitación logró formalizar las estrategias. El profesorado validó que la IE se integró como un proceso sistemático al afirmar que las estrategias “serán parte del día a día”. Este consenso evidenció que los docentes comprendieron que la planificación de la IE es crucial para el desarrollo de la autonomía del estudiante y la mejora continua. Por lo tanto, el resultado del FG demuestra que la intervención corrigió la deficiencia inicial, asegurando que el entorno escolar contribuya de manera intencional y sostenida a la formación de las bases de las habilidades interpersonales del alumnado.

4.3.2. Segundo Objetivo específico

La discusión del Segundo Objetivo Específico se centra en contrastar la metodología pedagógica del profesorado antes y después de la intervención.

a) Variable diálogo en el aula

El diagnóstico estableció que el uso asistemático del Diálogo en el Aula por parte del profesorado resultó insuficiente, pues dependía de una percepción emocional intuitiva y no de una competencia activa de decodificación, tal como lo exigen Camino, Martín y Ortega (2024). No obstante, la aplicación de las estrategias de capacitación corrigió este vacío metodológico.

El Focus Group evidenció que el diálogo se transformó en una herramienta intencional al utilizar estructuras, como la "tela araña de las emociones". Esta técnica permitió al docente ir más allá de la simple percepción, logrando la expresión auténtica de los estudiantes, ya que "afloraron los verdaderos estados emocionales". Este resultado demuestra que la capacitación dotó al profesorado de la intencionalidad pedagógica necesaria para transformar el diálogo pasivo en una intervención activa que cumple con la función de aumentar la percepción emocional y promover la expresión saludable.

b) Viable Entrevistas individuales

El diagnóstico estableció que, si bien el profesorado reconocía la necesidad de la entrevista para atender la dimensión personal del alumno (Bazarra, Casanova y Ugarte, 2017), la estrategia resultaba insuficiente por su carácter reactivo y la falta de intencionalidad

pedagógica. Esta limitación impedía el desarrollo de la Autoconciencia y la Autorregulación (Goleman). No obstante, la aplicación de la IE corrigió este vacío.

El Focus Group evidenció que la entrevista se transformó en una herramienta sistemática que proporciona técnicas concretas, ya que las docentes modelaron la Autonomía al establecer retos motivadores a estudiantes tímidos. Estos casos demostraron que la intervención logró integrar la entrevista como un proceso intencional que desarrolla la iniciativa y la toma de decisiones proactiva, superando la pasividad que caracterizó el uso inicial de esta estrategia.

c) Variable Trabajos colaborativos

El diagnóstico demostró que, a pesar de la validez teórica del trabajo colaborativo para promover una actitud prosocial (Cochén, 2003), la estrategia resultó insuficiente debido al énfasis excesivo en el rendimiento académico. No obstante, la aplicación de la IE convirtió la colaboración en un espacio intencional para el desarrollo social.

El Focus Group evidenció que el profesorado logró traducir el entusiasmo en habilidades de afrontamiento concretas, lo cual se manifestó en la actividad de los rompecabezas. En esta dinámica, el docente facilitó la reflexión sobre la conducta, logrando que los estudiantes adquirieran la capacidad de “saber interactuar”, “respetar” y, crucialmente, “disculparse ante ofensas”. Este hallazgo confirma que la capacitación proporcionó la estructura metódica necesaria para integrar de forma explícita la Empatía y la Asertividad en los procesos cooperativos, alcanzando el efecto enriquecedor que la teoría promete.

d) Variable Reflexiones personales

El diagnóstico estableció que las reflexiones personales carecían de la profundidad teórica requerida. Los resultados indicaron que la práctica se limitaba al monitoreo pasivo de sentimientos y no lograba avanzar hacia la autoevaluación activa o el autorrefuerzo, elementos que definen la autorregulación según Vived (2011). No obstante, la intervención corrigió esta deficiencia al transformar la reflexión en una habilidad metódica y proactiva.

El Focus Group evidenció que la aplicación de estrategias integró la reflexión con la toma de decisiones, pues los docentes confirmaron que los estudiantes adquirieron la máxima de que “si no se está en condiciones de afrontar, se espera el momento adecuado”. Este resultado

demuestra que la capacitación estableció un proceso activo de Autoregulación que garantiza la persistencia y la modulación del desempeño, superando la falla metodológica inicial.

4.3.3. Tercer objetivo específico

La discusión del Tercer Objetivo Específico se orienta a interpretar y contrastar las reacciones emocionales iniciales de los estudiantes; tales como la baja Asertividad, la escasa Empatía y el miedo a participar; con las respuestas positivas observadas tras la intervención, incluyendo Asertividad, Seguridad y Alegría.

a) Variable asertividad

El diagnóstico inicial sobre la Asertividad reveló una alta fragmentación en la percepción docente, indicando que la expresión respetuosa de ideas carecía de constancia y formalidad. Esta variabilidad demostró que los estudiantes no poseían las herramientas para defender sus posturas de manera efectiva, contrastando con el principio teórico que establece la Asertividad como la defensa de los derechos propios basada en el respeto mutuo (Vieira, 2007).

La intervención logró corregir esta deficiencia, validada en el Focus Group, donde los docentes afirmaron que las estrategias “marcan un antes y un después”. El logro se vincula a la mitigación de la Despersonalización (DP) del profesorado (Maslach & Jackson), pues al aplicar la Asertividad, el docente modeló un trato respetuoso y objetivo. Específicamente, los estudiantes adquirieron un lenguaje emocional que les permitió expresar límites y defender su opinión de forma equilibrada, confirmando que la aplicación constante de las técnicas de IE consolidó esta habilidad enseñable.

b) Variable empatía

El diagnóstico inicial sobre la Empatía estableció un nivel crítico de baja constancia en la respuesta comprensiva de los estudiantes. Esta fragilidad demostró la dificultad de los alumnos para interactuar de una forma eficaz, chocando con la relevancia que Buzón y Romero (2024) otorgan a la empatía como aspecto fundamental de la inteligencia emocional.

El Focus Group validó que la intervención corrigió este déficit, transformando la empatía pasiva en una acción social solidaria. Los docentes confirmaron que la aplicación de

las estrategias de IE frenó el Bullying y generó conductas proactivas "se ayudaban" y "se daban ánimo". Esta consolidación de la empatía valida el rol mediador del docente bajo el Constructivismo Social (Vygotsky), ya que el aprendizaje cooperativo solo puede funcionar si el clima emocional es seguro. El hallazgo demuestra que la capacitación logró dotar al estudiantado de la capacidad de reconocer el sufrimiento ajeno y traducir esa comprensión en una respuesta activa y constructiva.

c) Variable seguridad

El diagnóstico inicial sobre la Seguridad reveló una baja constancia en la participación del estudiante, impulsada por un temor significativo al error. Esta inhibición impidió el refuerzo de la autoestima a través de la contribución activa, contrastando con la visión de Forero (2025), quien afirma que la seguridad fortalece la autoestima y aleja las inquietudes.

El Focus Group validó que la intervención corrigió esta deficiencia al instituir la seguridad como un resultado de la metodología. El logro se centró en la formalización de las reglas de respeto y el refuerzo constante, lo cual permitió al alumno participar sin ansiedad o temor al juicio. Este hallazgo demuestra que la mejora en la Autorregulación Emocional del docente disminuyó la incertidumbre en el aula. La aplicación constante de estrategias de IE convirtió el aula en un entorno predictivo que disminuyó las inquietudes, garantizando que la seguridad se estableciera como un remedio contra las preocupaciones, facilitando la contribución plena del alumnado.

d) Variable alegría

El diagnóstico inicial sobre la Alegría mostró una baja constancia en el entusiasmo, lo cual reveló una dificultad para sostener esta emoción básica como un patrón de respuesta estable en el aula. Si bien la alegría es neurológicamente innata y universal (Sevilla y López, 2021), su manifestación en el contexto educativo requiere de la modulación docente.

El Focus Group validó que la intervención corrigió esta volatilidad. El logro se centró en el mantenimiento del entusiasmo, donde los docentes afirmaron que la alegría se había sostenido en el tiempo y se había transformado en un estímulo para el logro ("contagiaron su entusiasmo"). Este hallazgo se alinea con la competencia de Facilitación Emocional (Mayer y Salovey), donde el docente utiliza su propio estado afectivo como un motor motivacional. La sistematización de la IE en el aula garantizó que la alegría dejara de ser un evento esporádico

para convertirse en el motor que impulsa la proactividad y la participación del alumnado, contrarrestando la frialdad asociada al Agotamiento Emocional.

e) Variable Automotivación

El diagnóstico inicial sobre la Automotivación reveló una baja constancia en la persistencia y la iniciativa, indicando que el alumnado carecía de la capacidad para implicarse emocionalmente de manera sostenida en actividades. Esta dependencia externa contrastó directamente con la visión de Bisquerra (2016), quien establece la automotivación como una capacidad esencial para dar sentido a la vida.

El Focus Group validó que la intervención corrigió esta dependencia. El logro se centró en el desarrollo de la Autonomía y Autorregulación, ya que los docentes confirmaron que los estudiantes superaron la necesidad de supervisión y adquirieron la máxima de “esperar el momento adecuado”. Este hallazgo demuestra que la aplicación de estrategias de Autorregulación Emocional (Gross, 1998) en el docente estableció un mecanismo interno de gestión de la frustración en el alumno. La consolidación de esta habilidad garantiza la automotivación, transformando al estudiante pasivo en un sujeto capaz de implicarse y dar sentido a su esfuerzo académico.

Reflexiones finales del impacto

La discusión de los tres objetivos específicos permitió analizar de manera integral el impacto de la aplicación de la Inteligencia Emocional (IE) en la labor docente, validando la tesis central de esta investigación. Los resultados demuestran que la intervención corrigió un ciclo de enseñanza-aprendizaje inicialmente basado en la intuición y expuesto al riesgo psicosocial.

Inicialmente, la brecha conceptual del profesorado sobre la IE (Objetivo 1) se traducía en una metodología asistemática y reactiva (Objetivo 2), lo cual generaba un clima de aula de baja seguridad, limitando el desarrollo de las habilidades emocionales del alumnado. Además, esta falta de herramientas contribuía a la vulnerabilidad del docente al Síndrome de Burnout, manifestado en la baja Autorregulación y la Despersonalización.

La Investigación-Acción (IA), a través de su riguroso ciclo de reflexión-intervención,

demonstró ser la metodología idónea para transformar la práctica docente. Este proceso secuencial formalizó el conocimiento técnico, mitigando la incertidumbre conceptual del profesorado sobre la IE. Consecuentemente, las estrategias pedagógicas pasivas se convirtieron en intervenciones intencionales y proactivas, lo cual no solo mejoró la enseñanza sino que dotó al docente de herramientas de Autorregulación proactiva contra el Burnout. Como resultado directo y verificable, la IA logró consolidar habilidades clave en los estudiantes (Objetivo 3), destacándose la Asertividad, la Empatía y la Automotivación.

Por lo tanto, el análisis confirma que la aplicación sistemática de la inteligencia emocional genera un impacto positivo, verificable y transversal que no solo supera las deficiencias del diagnóstico inicial, sino que establece un entorno educativo seguro que promueve el bienestar emocional y la autonomía del estudiante, a la vez que resguarda la salud laboral del profesorado.

CONCLUSIONES

La presente sección tiene por objetivo sintetizar los principales hallazgos obtenidos de la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos, presentando las conclusiones que responden al Objetivo General y a cada uno de los Objetivos Específicos planteados en la investigación. Se cierra, de esta manera, el ciclo de validación de la propuesta de intervención.

Conclusión del Primer Objetivo Específico: Nivel de Conocimiento sobre Inteligencia Emocional:

Se concluye que se logró determinar el nivel de conocimiento inicial sobre Inteligencia Emocional (IE) y validar su posterior consolidación: En lo que respecta al diagnóstico inicial, se evidenció que el profesorado del Colegio Sagrada Familia reconoce el valor del constructo, estableciendo una base actitudinal favorable. Sin embargo, al evaluar el dominio consistente ("siempre"), se observa una falta de consolidación uniforme. Solo el 78 % de los docentes afirmó tener un conocimiento de la IE "siempre" sólido, y apenas el 83 % reconoce su importancia de forma "siempre" constante.

Esta base de conocimiento presenta una brecha crítica al evaluar la claridad conceptual. Menos de la mitad del profesorado 44 % logra diferenciar la IE de otras habilidades "siempre", lo que evidencia que la comprensión del constructo es en gran medida superficial o intuitiva en

la mayoría. Esta inconsistencia conceptual, sumada a la brecha entre el total de respuestas afirmativas y el dominio "siempre" en los componentes, representa un riesgo directo para la aplicación precisa, metódica y sostenida de la IE en la gestión del aula.

Por otro lado, el análisis cualitativo del Focus Group, demostró que se cumple al verificar la transformación cualitativa del conocimiento en una competencia funcional y operacional tras la capacitación. El Focus Group demostró que la intervención corrigió las inconsistencias conceptuales reveladas en la Encuesta, ej. la baja diferenciación entre habilidades, logrando que los docentes redefinan la IE como un mecanismo de autorregulación y resolución de problemas afectivos.

Esta consolidación se evidenció en la operacionalización de los componentes (uso de herramientas como el "diario emocional" y la "escucha activa"), generando un impacto relacional profundo con los alumnos (ej. el uso de la expresión *ovy'a syry* y la mejora de la participación). Finalmente, el profesorado internalizó la relación entre IE y rendimiento, identificando la confianza como el factor mediador que activa el bienestar emocional y la disposición académica del estudiante. En síntesis, el conocimiento de la IE transitó de un nivel teórico y ambiguo a un nivel procedimental y ético-profesional, consolidándose como una herramienta esencial y efectiva en la práctica docente.

Conclusión del Segundo Objetivo Específico: Aplicación de Estrategias Emocionales

Se concluye que se logró transformar la aplicación de estrategias emocionales, pasando de una ejecución intuitiva a una práctica pedagógica intencional y sistematizada.

El análisis del diagnóstico (Encuesta) sobre la aplicación de estrategias de Inteligencia Emocional (IE) reveló que, si bien existe un reconocimiento general de las prácticas, subsiste una variabilidad significativa que compromete su aplicación sistemática. Específicamente, aunque el uso del diálogo y la promoción de la autorreflexión mostraron altos niveles de constancia (72 % y 61 % "siempre", respectivamente), el 28 % y el 39 % restante del profesorado no las integra consistentemente.

En ese contexto, la brecha más crítica se detectó en la estrategia de conversaciones o entrevistas individuales, donde la mitad del cuerpo docente (50 % no la aplica de forma

constante. Asimismo, la implementación de actividades colaborativas para la resolución de conflictos mostró una notable falta de sistematización en el 44 % de los docentes. Se concluye que, la inconsistencia en la aplicación de estrategias clave (especialmente las personalizadas e individuales) representa un riesgo metodológico para asegurar el desarrollo emocional uniforme y profundo en todo el alumnado.

El análisis de las respuestas del Focus Group para las variables, correspondientes a las estrategias de IE: diálogo en el aula; entrevistas individuales; trabajos colaborativos y reflexiones personales, en la que se valida la efectividad de la capacitación para sistematizar y formalizar la aplicación de estrategias de Inteligencia Emocional, superando la variabilidad e inconsistencia detectada en el diagnóstico. En primer lugar, la intervención proveyó la estructura metodológica que faltaba: el diálogo se enriqueció con herramientas concretas (ej. el "semáforo emocional"), creando el "espacio y oportunidad" para la expresión emocional.

En segundo lugar, la capacitación formalizó la atención individualizada (que mostró una alta inconsistencia inicial del 50 %, transformándola en una decisión estratégica capaz de generar cambios profundos y específicos en la conducta del alumnado (ej. superar la timidez y aumentar la participación). Finalmente, la IE trascendió el aula: la colaboración se elevó a nivel institucional (ej. la Feria Pedagógica), y la práctica de la autorreflexión se consolidó como una rutina esencial para el desarrollo de la autoconciencia "analizar fortalezas y desafíos". Se concluye que el profesorado internalizó estas prácticas como requisitos metodológicos constantes, asegurando una aplicación proactiva y uniforme de la IE en la gestión del aula.

Conclusión del Tercer Objetivo Específico: Impacto en las Reacciones Emocionales de los Estudiantes

El diagnóstico de la reacción estudiantil estableció un panorama de alta inconsistencia y baja constancia en la aplicación de las habilidades emocionales. Las dimensiones de Empatía y Automotivación presentaron los mayores déficits, ya que la persistencia frente a retos 14 % "siempre" y la respuesta comprensiva 14 % "siempre", alcanzaron los niveles más bajos de toda la evaluación. La participación sin temor al error también se registró en un crítico 11 % "siempre". Esta fragmentación en las respuestas del profesorado demostró que, al inicio, el estudiante carecía de las herramientas de autorregulación y resiliencia necesarias para sostener

el esfuerzo y la interacción social de manera consistente.

La percepción dominante en el cuerpo docente señaló que las conductas positivas no se consolidaron como un rasgo uniforme en el aula. Variables como la iniciativa 17 % "siempre" y la expresión de ideas con confianza 25 % "siempre" indicaron que la dependencia de la supervisión y el miedo al juicio social limitaron la autonomía de los alumnos. La alta concentración de respuestas en "casi siempre" y "a veces" implica que el potencial de las actividades colaborativas y el desarrollo del pensamiento crítico se vio comprometido por la pasividad. El diagnóstico concluyó que el alumnado requería un fortalecimiento significativo en la autoconfianza y la proactividad para alcanzar un desempeño académico y social sostenido.

El diagnóstico inicial de la reacción estudiantil estableció un panorama de alta inconsistencia y baja constancia en todas las dimensiones, con la persistencia 14 % "siempre" y la participación sin temor al error 11 % "siempre" en niveles críticos. Esta fragmentación demostró que los estudiantes carecían de las herramientas de autorregulación y proactividad necesarias. No obstante, el Focus Group confirmó que la intervención logró revertir este déficit. El impacto se evidenció en la transformación de la empatía pasiva en acción social solidaria, alumnos que "se ayudaban" y nombran emociones) y en la consolidación de la seguridad, estudiantes que "expresan sin temor" y participan con iniciativa. El logro radicó en la adquisición de un lenguaje emocional que permite a los alumnos manejar el conflicto y enfrentar tareas difíciles con entusiasmo.

El éxito final reside en la institucionalización de la IE por parte del profesorado. Los docentes asumieron un rol activo al proveer estrategias explícitas, ej. "establecer consignas" y ejercicios de respiración, que facilitan la persistencia y la autorregulación. El consenso demostró que el profesorado entendió que la IE no es un rasgo pasivo, sino la base ineludible que impulsa la autonomía, la mejora continua y el logro académico. Esta comprensión estableció la necesidad de la autorregulación docente, evitar el "profesor quemado", confirmando que el bienestar emocional es un factor contagioso que debe garantizar la armonía y el cuidado mutuo en la comunidad educativa.

Conclusión del Objetivo general:

Se confirmó y analizó el impacto positivo, sistémico y verificable de la aplicación de la

Inteligencia Emocional en la labor docente de la Escuela Sagrada Familia, en la que se dio cumplimiento con el Objetivo General de la presente investigación. . El análisis demostró que la intervención logró establecer la IE como una herramienta pedagógica transversal, superando el ciclo de enseñanza-aprendizaje basado en la intuición. Este impacto se validó al observar una mejora secuencial en el conocimiento técnico del profesorado, la transformación de las estrategias metodológicas en intervenciones intencionales, y la consolidación de habilidades clave en los estudiantes, como la Asertividad, la Empatía y la Autorregulación. En definitiva, el programa corrigió las deficiencias del diagnóstico inicial, estableciendo un entorno educativo que promueve la autonomía emocional y el bienestar integral del alumnado.

RECOMENDACIONES

Las siguientes recomendaciones se derivan de los hallazgos principales y de las aportaciones de la investigación-acción. Están dirigidas a la institución educativa, a los docentes y a futuras líneas de estudio, buscando potenciar la aplicación y la sostenibilidad de la Inteligencia Emocional en el contexto educativo.

- **Recomendaciones Específicas de la Investigación (Basadas en los Hallazgos):** Esta sección se enfoca en las acciones concretas que deben tomar los actores directos (el colegio, los docentes) para mantener y expandir el éxito de la intervención:

A partir del diagnóstico inicial (Encuesta) y la evaluación de impacto (Focus Group) del Nivel de Conocimiento, se establecen las siguientes recomendaciones para asegurar la consistencia conceptual y la sostenibilidad de la práctica de la Inteligencia Emocional (IE):

Implementar talleres que focalicen la diferenciación funcional de la IE mediante la

resolución de problemas afectivos reales del aula (ej. aislamiento, frustración), elevando la consistencia de la diferenciación conceptual (actual del 44 %) a un dominio sistemático.

Diseñar un Banco de Rutinas Emocionales Mínimas de aplicación obligatoria, centrado en el autocontrol (componente intrapersonal bajo), utilizando la Escucha Activa y el Diario Emocional para transformar los logros esporádicos en prácticas diarias medibles.

Establecer un sistema de mentoría entre pares para compartir los casos de éxito relacional, aprovechando la confianza y cohesión grupal evidenciada en el Focus Group para asegurar que el docente se mantenga como modelo de autorregulación y fortalezca la motivación intrínseca a largo plazo.

Estas recomendaciones se derivan de la necesidad de estandarizar y formalizar las estrategias de IE para erradicar la alta variabilidad metodológica detectada en el diagnóstico inicial, asegurando la sostenibilidad de la práctica intencional.

Se recomienda establecer un Protocolo de Intervención Individualizada Mínima y Frecuente de carácter obligatorio, para abordar la brecha crítica del 50% de inconsistencia en las entrevistas. Este protocolo debe estandarizar el uso de la entrevista como herramienta de decisión estratégica (un logro detectado en el Focus Group), garantizando que todo docente registre y aplique las conversaciones para generar los cambios conductuales específicos (ej., superar la timidez) que no se logran en dinámicas grupales.

Se recomienda instituir el "Lenguaje de Límites" como regla de comunicación explícita y formal en el aula. Esto implica integrar sistemáticamente frases "yo", por ejemplo, "Esto no me gusta, pero respeto", en los debates grupales. Esta acción transformará la alta fragmentación inicial en una habilidad constante, permitiendo a los estudiantes defender sus ideas y establecer límites de manera efectiva sin generar conflicto interpersonal.

Para sostener el aumento de la acción solidaria y frenar el Bullying, se debe diseñar e implementar un Programa de Alumnos Tutores Emocionales. Este programa asignará a estudiantes con alta empatía como referentes activos, lo cual asegurará la detección temprana de la frustración y la promoción constante del apoyo mutuo, reforzando la respuesta comprensiva en la interacción social.

Es crucial implementar la "Metodología del Error Positivo". Esta metodología requiere que el docente actúe como un "Gestor de Riesgos Positivos" que celebra el error como una etapa esencial del aprendizaje, superando así la baja constancia en la participación sin temor. Esto refuerza la seguridad, fomenta la toma de riesgos intelectuales y disminuye la inhibición del alumnado.

Dado que el bienestar docente garantiza el entusiasmo en el aula, se debe establecer un Plan de Bienestar Docente Obligatorio. Este plan debe incluir sesiones de "Regulación de Carga Emocional" y reavivar en el profesorado el "propósito" que impulsa su labor. Esta medida asegura que la actitud positiva del maestro sostenga la motivación intrínseca y el entusiasmo contagioso en el estudiante, combatiendo la frialdad asociada al agotamiento.

Para reforzar la persistencia y superar la dependencia de la supervisión, se recomienda instituir la "Metodología de la Pausa Consciente". Esta herramienta convierte la "respiración" y la "espera del momento adecuado" en un paso obligatorio y reconocido antes de retomar una tarea difícil. Esto permite al estudiante autorregular la frustración y mantener el enfoque, fortaleciendo la autonomía y la persistencia a largo plazo.

Institucional

Se recomienda la realización de estudios longitudinales de mayor alcance y duración que permitan monitorear la sostenibilidad de la aplicación de las estrategias de Inteligencia Emocional implementadas, preferiblemente a lo largo de un ciclo escolar completo. Específicamente, se sugiere incluir una evaluación directa del alumnado, utilizando instrumentos específicos para medir el impacto de las estrategias en el desarrollo de sus competencias socioemocionales (como la Asertividad y la Empatía), y así validar los cambios percibidos por los docentes a nivel cuantitativo.

Interinstitucionalidad

Se sugiere explorar la extensión y replicabilidad de la capacitación de IE a otras instituciones educativas del mismo nivel o de la misma área geográfica. Esta línea futura debería incluir un análisis comparativo entre instituciones para determinar si los mismos resultados de sistematización y cambio de clima de aula son replicables en contextos con diferentes culturas organizacionales. Dicha comparación fortalecería la validez externa de la

propuesta de intervención.

Macrogubernamental

Se recomienda encarecidamente al Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) la inclusión formal de la Inteligencia Emocional como un eje transversal o un área de desarrollo específica dentro del currículo nacional obligatorio. Esta inclusión debe ir acompañada de la capacitación docente inicial y continua sobre metodologías didácticas específicas para la IE, asegurando que los futuros docentes y el personal activo reciban la formación procedimental necesaria para la aplicación sistemática, tal como fue validado en el presente estudio. Esto garantizaría que la IE se institucionalice como un componente fundamental para la convivencia y la eficacia pedagógica a nivel nacional.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Alzina, R. B. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Grao.

Antonio Sevilla Moreno y José López Juárez. (2021). *Investigación psicopedagógica del humor y la alegría*. Sevilla: Wanceulen.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M., & Salovey, P. (2010). Emotional regulation ability, job satisfaction, and burnout among British secondary school teachers. . *Psychology in the Schools*, 406-417.

Cohen, J. (2003). *La inteligencia Emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas*. Argentina: Alejandra Mizrahi.

Collaborative for Academic, S. a. (s.f.). *Competencias del aprendizaje social y emocional (SEL)*. Obtenido de

https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/sspw/social_emotional_learning_competencias_print_ES.pdf?utm_source=chatgpt.com

Congreso de la Nación Paraguaya. (25 de 05 de 1998). *Ley N° 1264 / General de Educación*.

Obtenido de Biblioteca y Archivo Central del Congreso de la Nación:

<https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3766/ley-n-1264-general-de-educacion>

Congreso de la Nación Paraguaya. (27 de 12 de 2013). *Ley N° 5.136 de Educacion Inclusiva*.

Obtenido de Biblioteca y Archivo Central del Congreso de la Nación:

<https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2698/educacion-inclusiva>

Congreso Nacional. (1998). *Ley N° 1264/98: General de Educación*. Obtenido de Biblioteca y

Archivo del Congreso Nacional del Paraguay.: https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3766/ley-n-1264-general-de-educacion?utm_source=chatgpt.com

Constitución Nacional. (09 de junio de 2021). *Biblioteca y Archivo Central del Congreso de la*

Nación. Obtenido de <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/9580/constitucion-nacional->

Conte, E. V. (2011). *Habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación* . España:

Prensas Universitarias de Zaragoza.

Cristina González-Roca Rios, Pilar Mascaraque Tillería, Pablo Peñalver Alonso, Mónica

Rodríguez Nieto. (2025). *Autoconocimiento y gestión de las emociones educativas*.

Madrid: Dykinson.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011).

The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 405-432.

Erikson, E. H. (1950). *Infancia y sociedad*. Nueva York: Norton & Company.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York,

NY (New York): Bantam Books.

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998.). *Working with Emotional Intelligence*. Nueva York, Estados Unidos.: Bantam Books.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Ibarrolla, B. (2014). *Aprendizaje emocionante*. Barcelona: Biblioteca Innovación Educativa.
- John E. Zins, Amy W. Payton, Rochelle K. Weisberg y Mary Draper. (2004). Emotional regulation ability, job satisfaction, and burnout among British secondary school teachers. . *Psychology in the Schools*, 406-417.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. . (2016). A multidimensional approach to measuring well-being in schools: The Kern Adaptive Wellbeing Inventory for Educators (KAWIE). *Psychological Assessment*, 985-997.
- Leonel, A. (2024). *Inteligencia Emocional para niños y adolescentes. Herramienta para padres y profesores*. Autoedición.
- Lourdes Bazarra, Olga Casanova y Jerónimo G. Ugarte. (2017). *Profesores, alumnos, familias. 7 pasos para un nuevo modelo de escuela*. Madrid: Narcea.
- Marina Camino Carrasco, Marta Martín Gilete, Delfín Ortega Sánchez. (2024.). *Áreas comunicativas y sus retos*. Madrid.: Marcial Pons.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. - P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.). (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Book.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. Nueva York, EE. UU.: Basic Books.

- Mazurek Díaz, C. R., & Canese Caballero, V. (2024). La inteligencia emocional en los docentes de la educación superior. *Revista de Análisis y Difusión de Perspectivas Educativas y Empresariales*, 78-97.
- Ministerio de Educación y Ciencias - MEC. (s.f.). *Plan Nacional de Transformación Educativa 2030*. Obtenido de https://www.mec.gov.py/cms/?ref=300316-plan-nacional-de-trasformacion-educativa-2030&utm_source=chatgpt.com
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Obtenido de <https://www.unicef.org/child-rights-convention>
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Transformar nuestro mundo*. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Olga Buzón García y Carmen Romero García. (2024). *Empoderando la docencia en la era digital: innovación, tecnología y renovación pedagógica*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 163-172.
- Piaget, J. (1970). *Psychology and pedagogy*. Ginebra, Suiza: Viking Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 185-211.
- Sociedad Paraguaya de Psicología. (2012). *Código de ética*. Obtenido de https://spps.org.py/etica/?utm_source=chatgpt.com
- Vargas, J. F. (2025). *Qué hay detrás de tus emociones*. Colombia: EAN Universidad.
- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula. Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Madrid: Narcea.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. Estados Unidos: Pearson Educación.

ANEXOS

Anexo 1: Solicitud de Consentimiento Institucional para la Aplicación del Diagnóstico

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

FACULTAD DE POSTGRADOS

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

CON ÉNFÁSIS EN GESTIÓN EDUCATIVA DE CALIDAD

Relación de la inteligencia emocional en la labor profesional de los
Docentes de la EEB y Nivel Medio del Colegio Sagrada Familia de la
Ciudad de Ñemby, Departamento Central de la República del
Paraguay, año 2025

Año 2025 Fecha:

Sra. directora del Colegio Sagrada Familia Lic. Estela

Solicito permiso para realizar un estudio vinculado a su institución, con el objetivo de recolectar datos para la presente investigación de Maestría, el proceso es realizar observaciones y entrevistas a los docentes de la Institución. Se desea realizar una entrevista a los docentes, de manera presencial, respetando su integridad como la del prestigio de esta casa de estudios. Las respuestas obtenidas serán de gran ayuda para el desarrollo de la investigación. Esperando su consentimiento para la realización de este trabajo, la saludo atentamente

Nombre y Apellido:

Firma:

Lic. Psicopedagoga Alicia Duarte

Anexo 2. Cuestionario de Diagnóstico sobre la Aplicación de la Inteligencia Emocional en la Labor Docente

CUESTIONARIO PARA LOS DOCENTES

Instrucciones:

Lea cada afirmación y marque con una X la opción que mejor refleje su experiencia.

Escala: 1 = Nunca | 2 = Casi nunca | 3 = A veces | 4 = Casi siempre | 5 = Siempre

N°	ÍTEMS	Escala				
		1	2	3	4	5

Dimensión 1: Nivel de conocimiento sobre Inteligencia Emocional

Variable: Concepto de Inteligencia Emocional

1	Conozco la definición de Inteligencia Emocional.					
2	Reconozco la importancia de la Inteligencia Emocional en la educación.					
3	Diferencio la Inteligencia Emocional de otras habilidades cognitivas o sociales.					

Variable: Componentes de la Inteligencia Emocional

4	Conozco los componentes intrapersonales de la Inteligencia Emocional (autoconciencia, autocontrol).					
5	Conozco los componentes interpersonales de la Inteligencia Emocional (empatía, habilidades sociales).					
6	Soy capaz de identificar mis emociones y las de los demás.					

Variable: Aplicaciones educativas de la Inteligencia Emocional

7	Sé cómo aplicar la Inteligencia Emocional en la gestión del aula.					
8	Utilizo estrategias para fomentar la Inteligencia Emocional en mis estudiantes.					
9	Reconozco la relación entre Inteligencia Emocional, rendimiento académico y bienestar emocional.					

Dimensión 2: Aplicación de estrategias emocionales

10	Utilizo el diálogo en el aula para que los estudiantes reconozcan y expresen emociones.					
11	Realizo entrevistas o conversaciones individuales con los estudiantes para trabajar sus emociones.					
12	Implemento actividades colaborativas que fomenten empatía y resolución de conflictos.					
13	Promuevo ejercicios de autorreflexión en los estudiantes sobre sus emociones y experiencias.					

Dimensión 3: Reacciones emocionales en el aula

Variable: Asertividad

14	Mis estudiantes expresan sus ideas y emociones de manera respetuosa.					
----	--	--	--	--	--	--

15	Mis estudiantes participan activamente en discusiones o actividades grupales.						
----	---	--	--	--	--	--	--

Variable: Empatía

16	Mis estudiantes reconocen las emociones de sus compañeros y docentes.						
17	Mis estudiantes responden de manera comprensiva ante situaciones emocionales de otros.						

Variable: Seguridad

18	Mis estudiantes expresan sus ideas con confianza frente al grupo.						
19	Mis estudiantes participan sin temor a equivocarse.						

Variable: Alegría

20	Mis estudiantes mantienen una actitud positiva frente a tareas y retos.						
21	Mis estudiantes participan activamente motivados por interés y placer en el aprendizaje.						

Variable: Automotivación

22	Mis estudiantes tienen iniciativa para comenzar y completar tareas sin supervisión constante.						
23	Mis estudiantes persisten frente a dificultades o retos.						

Anexo 3. Programa Detallado de la Capacitación en IE y Evidencia Fotográfica

Anexo 3.1.: Programa Detallado

Título: Programa de Capacitación en Inteligencia Emocional para la Labor Docente: De la Conciencia a la Aplicación Sistematizada en la Educación Escolar Básica.

Tema: Aplicación de la inteligencia emocional en la labor docente

Objetivo: Lograr que los docentes adquieran y sistematicen las herramientas teórico-prácticas de la Inteligencia Emocional (IE), fortaleciendo sus competencias de autoconciencia y autorregulación, a fin de aplicarlas intencionalmente en el aula para optimizar la gestión del clima escolar y la mediación emocional con los alumnos.

Duración: 4 horas reloj.

Metodología: Modalidad presencial, taller participativo basado en la reflexión-acción y estudio de casos"

Dirigido: A 36 docentes que participaron de la investigación

Facilitadora: Alicia Duarte

Temario:

1. Concepto de la Inteligencia Emocional
2. Importancia de la IE en la Educación
3. Diferencia con otras habilidades
4. Componentes de la IE
 - 4.1. Intrapersonales
 - a) Autoconciencia
 - b) Autorregulación
 - c) Automotivación
 - 4.2. Interpersonales
 - a) Empatía
 - b) Habilidades sociales
5. Aplicación de Estrategias Emocionales en el Aula
 - 5.1. Diálogos – Espacios de expresión
 - a) Diálogos – “Minutos emocionales”
 - b) Círculos de diálogo o “Ronda de escucha”
 - c) Actividades de “Historias emocionales”

5.1. Conversaciones individuales

- Pasos crear conversaciones o entrevistas personalizadas

5.1. Actividades colaborativas

- Pasos crear trabajos grupales

5.1. Ejercicios de autorreflexión

- a) Diario emocional
- b) Reflexión guiada
- c) Evaluación de fortalezas y desafíos

6. Reacciones emocionales en el aula

- a) Asertividad
- b) Empatía
- c) Seguridad
- d) Alegría
- e) Automotivación

Anexo 3.2: Evidencia Fotográfica de la Implementación del Programa de Capacitación

Figura 1.

La Tesista y Facilitadora, Alicia Duarte, en la exposición del marco conceptual de la Inteligencia Emocional durante la sesión de capacitación.



Nota. Fotografía de Elaboración Propia (2025)

Figura 2.

Momento de trabajo y reflexión-acción con el cuerpo docente de la EEB, facilitado por la investigadora.



Nota. Fotografía de Elaboración Propia (2025)

Anexo 4. Guía de Preguntas del Focus Group y Evidencia Fotográfica

Anexo 4.1. Cuestionario de entrevista

Dimensión 1: Nivel de conocimiento sobre Inteligencia Emocional

Variable: Concepto de Inteligencia Emocional

1. Después de las técnicas aplicadas, ¿cómo describirían lo que entienden por Inteligencia Emocional? ¿Cómo lo explicarían a un colega que no participó?
2. ¿Qué importancia creen que tiene la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo actualmente? ¿Por qué consideran que es valiosa?
3. ¿Cómo diferencian la Inteligencia Emocional de otras habilidades (como cognitivas o sociales)? ¿Qué ejemplos observan en la práctica docente?

Variable: Componentes de la Inteligencia Emocional

4. ¿Qué han aprendido sobre los componentes intrapersonales (autoconciencia, autocontrol)? ¿Cómo los aplicaron en su vida personal o profesional?
5. ¿Y sobre los componentes interpersonales (empatía, habilidades sociales)? ¿Qué impacto tuvieron en su relación con estudiantes o colegas?
6. ¿Qué cambios notaron en su capacidad para identificar sus propias emociones y las de los demás? ¿Podrían compartir un ejemplo concreto?

Variable: Aplicaciones educativas de la Inteligencia Emocional

7. ¿Cómo aplicaron la Inteligencia Emocional en la gestión de su aula? ¿Qué resultados observaron?
8. ¿Qué estrategias utilizaron para fomentar la Inteligencia Emocional en sus estudiantes? ¿Funcionaron mejor que las usadas antes?
10. Desde su experiencia, ¿qué relación encuentran entre la Inteligencia Emocional, el rendimiento académico y el bienestar emocional? ¿Podrían dar un ejemplo vivido en clase?

Dimensión 2: Aplicación de estrategias emocionales

11. ¿De qué manera utilizaron el diálogo en el aula para que los estudiantes reconocieran y expresaran emociones? ¿Qué cambios notaron en ellos?
12. ¿Cómo resultaron las entrevistas o conversaciones individuales con los estudiantes? ¿Qué aprendizajes obtuvieron de estas interacciones?

13. ¿Qué experiencias tuvieron al implementar actividades colaborativas para fomentar empatía y resolución de conflictos? ¿Funcionaron mejor que antes de aplicar las técnicas?
14. ¿Cómo promovieron la autorreflexión en los estudiantes respecto a sus emociones y experiencias? ¿Qué resultados observaron?

Dimensión 3: Reacciones emocionales en el aula

Variable: Asertividad

15. ¿Cómo expresaron sus estudiantes sus ideas y emociones después de aplicar las técnicas? ¿Hubo diferencias respecto a antes?
16. ¿Qué cambios notaron en la participación activa de sus estudiantes en discusiones o actividades?
17. ¿En qué medida los estudiantes defendieron sus opiniones de forma respetuosa y equilibrada?

Variable: Empatía

18. ¿Qué evidencias encontraron de que los estudiantes reconocen emociones en otros?
19. ¿Cómo respondieron ante situaciones emocionales de sus compañeros o docentes?
20. ¿Podrían compartir un ejemplo en que los estudiantes mostraron disposición para ayudar o colaborar?

Variable: Seguridad

20. ¿Cómo observaron la confianza de sus estudiantes al expresar ideas frente al grupo?
21. ¿Notaron cambios en la participación sin temor al error?
22. ¿Qué ejemplos vieron de autonomía en la toma de decisiones de los estudiantes?

Variable: Alegría

23. ¿Qué evidencias encontraron de entusiasmo y disfrute en las actividades?
24. ¿Cómo se manifestó la actitud positiva frente a tareas y retos?
25. ¿Notaron mayor motivación por interés y placer en el aprendizaje?

Variable: Automotivación

26. ¿Qué cambios percibieron en la iniciativa de sus estudiantes para comenzar y completar tareas?
27. ¿Cómo respondieron los estudiantes frente a las dificultades después de aplicar las técnicas?
28. ¿En qué situaciones vieron que los estudiantes buscaban mejorar continuamente su desempeño?

Anexo 5.2. Evidencia Fotográfica de la Sesión de Focus Group para la Validación del Impacto

Figura 3

Docentes participando en la sesión de Focus Group para la validación del impacto de la IE.



Nota. Fotografía de Elaboración Propia (2025)